

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A**



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL



**EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER
LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON NEE QUE ASISTEN AL SEGUNDO
GRADO DE PREESCOLAR, EN EL JARDÍN DE NIÑOS
ENRIQUETA DE PARODI**

LUZ DEL SOCORRO LÓPEZ CAMPOS



HERMOSILLO, SONORA

FEBRERO 2010

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL



EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER
LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON NEE QUE ASISTEN AL SEGUNDO
GRADO DE PREESCOLAR, EN EL JARDÍN DE NIÑOS
ENRIQUETA DE PARODI

LUZ DEL SOCORRO LÓPEZ CAMPOS



HERMOSILLO, SONORA

FEBRERO 2010

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A



TESIS

EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER
LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON NEE QUE ASISTEN AL SEGUNDO
GRADO DE PREESCOLAR, EN EL JARDÍN DE NIÑOS
ENRIQUETA DE PARODI

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA
EN EDUCACIÓN ESPECIAL



PRESENTA

LUZ DEL SOCORRO LÓPEZ CAMPOS

MTRA. FERNANDA ALICIA ARAGÓN ROMERO

DIRECTORA DE TESIS



HERMOSILLO, SONORA

FEBRERO 2010



SEC
UNIDAD 26A HERMOSILLO

05 de febrero, 2010.

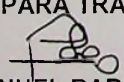
DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

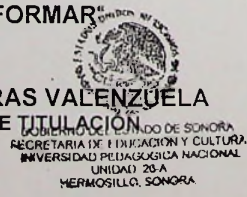
**C. LUZ DEL SOCORRO LÓPEZ CAMPOS,
P R E S E N T E .**

A nombre del Colegio de Posgrado de esta Unidad UPN y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación "El trabajo colaborativo como estrategia para favorecer la inclusión de los alumnos con NEE que asisten al segundo grado de preescolar en el Jardín de Niños Enriqueta de Parodi", investigación puesta a consideración por la Mtra. Fernanda Alicia Aragón Romero, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para la obtención del grado de maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente.

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**


MTRO. VÍCTOR MANUEL BARRERAS VALENZUELA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN



Ccp.- Archivo.
VMBV/mjmm.



DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada

A Dios por haberme permitido cursar y terminar esta maestría.

A mis padres a quienes doy las gracias por el amor, la confianza que me han brindado y por las enseñanzas, los valores y la educación que me legaron.

A mi esposo que ha estado conmigo, en los buenos y en los malos momentos y que me ha demostrado sus mejores sentimientos, apoyándome e impulsando a superarme; le agradezco sus opiniones, sus contribuciones a esta obra, o simplemente el creer en mí.

A mis hijos que con su amor, comprensión y motivación, me han alentado para no claudicar en mis propósitos.

Agradecimientos

Agradezco profundamente

A mis asesores, porque a lo largo de esta jornada de estudios me han regalado muchas experiencias a través de sus enseñanzas y sus sabios consejos y me han infundido, el espíritu de superación. A ellos les debo la satisfacción de llegar a formalizar mis conocimientos que redundará en beneficio de la niñez.

Debo expresar mi especial, sincero y afectuoso agradecimiento a la destacada Maestra Fernanda Alicia Aragón Romero, por su labor de acompañamiento académico y asesoría durante todo el proceso de la investigación, dedicándome incluso momentos personales y apoyo motivacional.

A mis compañeros de grupo por su paciencia y apoyo en el ejercicio de mis reiteradas exposiciones de mi presentación de tesis.

RESÚMEN

La presente investigación versa sobre una propuesta de intervención en el aula, basada en trabajo colaborativo para propiciar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (nee), que asisten al segundo grado de preescolar, en el Jardín de Niños Enriqueta de Parodi, en la ciudad de Hermosillo, Sonora. El trabajo se basa en una investigación acción, consistente en la implementación de un programa de intervención colaborativa que busca favorecer el proceso de inclusión de los alumnos con nee. En la recogida de datos se utilizaron varias técnicas e instrumentos para obtener una visión global y holística del tema de estudio (Observación participante con apoyo de un diario de campo, videograbación, entrevista a profundidad a la maestra titular del grupo), lo que permitió la triangulación, para validar la información recabada. El procesamiento de la información se hizo de acuerdo a categorías de análisis previamente definidas en torno al proceso de inclusión: identificación y superación de barreras, participación, colaboración y desarrollo de competencias. Los resultados responden positivamente al supuesto planteado al inicio de la investigación, concluyendo que el trabajo colaborativo es una estrategia que permitió favorecer la inclusión de los alumnos con nee integrados en el Jardín de Niños mencionado.

Palabras clave: Inclusión, integración, adecuaciones curriculares, colaboración y competencias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	13
INTEGRACIÓN, INCLUSIÓN Y ADECUACIONES CURRICULARES	
1.1 Antecedentes de la Integración Educativa.	13
1.2 Bases filosóficas y conceptuales de la integración educativa.	19
1.3 Implicaciones operativas de la integración educativa: las adecuaciones curriculares.	27
1.3.1 Elementos básicos para la realización de adecuaciones curriculares.	31
1.3.1.1 Formulación de prioridades y estrategias básicas que se utilizarán en el proceso educativo del alumno.	31
1.3.1.2 La propuesta curricular adaptada	35
1.3.1.3 Los criterios y procedimientos de evaluación para el seguimiento de las adecuaciones curriculares	36
1.3.2 Tipos de adecuaciones curriculares.	37
1.3.2.1 Adecuaciones de acceso al currículo	37
1.3.2.2 Adecuaciones a los elementos del currículo	40

CAPÍTULO II 46**TRABAJO COLABORATIVO, UNA ESTRATEGIA INCLUYENTE****EN PREESCOLAR.**

2.1 El programa de preescolar y el desarrollo de competencias. 46

2.2 Trabajo Colaborativo. 52

2.2.1 Un acercamiento al aprendizaje colaborativo. 52

2.2.2 Constructivismo y Aprendizaje Colaborativo. 57

2.2.3 El modelo de aprendizaje colaborativo. 61

2.2.4 Las técnicas didácticas centradas en trabajo colaborativo. 66

2.3 Retrospectiva y perspectiva de las técnicas de aprendizaje
cooperativo. 69**CAPÍTULO III** 76**METODOLOGÍA**

3.1 De la integración a la inclusión. 76

3.2 Tipo de Investigación. 77

3.3 Grupo de estudio. 81

3.4 Técnicas e Instrumentos. 85

3.5 Procesamiento de información. 91

INTRODUCCIÓN

Las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad han evolucionado a lo largo de del tiempo, en función del tipo de sociedad, pasando desde el absoluto rechazo hasta la exigencia actual de su integración en la sociedad. En la Antigüedad el rechazo a los niños deficientes estaba generalizado, llegándose incluso a su exterminio en Grecia. Hasta la Revolución Francesa se plantea, aunque de forma segregada, su educabilidad.

En el siglo XIX empieza a desarrollarse en Europa la Educación Especial, sobre todo en el caso de los deficientes sensoriales. A lo largo de este siglo autores como Pinel (1745-1826), Esquirol, (1772-1840), Itard (1774-1836) y Seguin (1812-1880), desarrollaron métodos aplicados a las discapacidades que serán luego perfeccionados en el siglo XX por Ovide Décroly y María Montessori. "La educación especial en México nace también a mediados del siglo XIX y esta iniciativa de atención a personas con capacidades diferentes surgió con, Don Benito Juárez" (Hernández, 2007, p. 278)".

Pero es hasta el siglo XX que se llega a la concepción actual de la Educación Especial, revisando y superando el tratamiento a las personas diferentes, ésta es la era de la Institucionalización, a las personas con deficiencias se las ingresaba en instituciones que se construían en las afueras de las ciudades,

con grandes verjas y jardines, con el propósito de aislar al ciudadano anormal de la curiosidad.

Con los avances científicos la asistencia médica mejora. Se empiezan a estudiar las deficiencias más profundamente, se clasifican y se brinda una atención diferenciada, lo que permite empezar a concepcionar a estas personas como sujetos susceptibles de educar. Surge el Modelo Médico que "Considera a la discapacidad como un problema de la persona causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados hacia el déficit, prestados en forma individual por profesionales. La intervención tiende a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta" (García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández L., G., Mustri, A., Puga, I., 2000, p. 14).

A partir de 1960, Nirje en Suecia y Bank-Mikelsen en Dinamarca, son los primeros en enunciar el principio de normalización pugnando por la integración del discapacitado en el centro ordinario, para atenderlo según sus necesidades. (Wolfensberger, en García y Cols, 2000, p. 29).

En 1975 la ONU formula la *Declaración de derechos de las personas con discapacidad*, en la que se cita como derecho fundamental la dignidad de la persona, de lo que se derivarán el resto de sus derechos. Poco después en 1978, la Secretaría de Educación del Reino Unido publica el *Informe Warnock*. En él se populariza el término necesidades educativas especiales (nee), no

definiéndolas por las categorías diagnósticas tradicionales, sino por las distintas ayudas y recursos pedagógicos, materiales y/o humanos que hay que proporcionar para facilitar el desarrollo personal y proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Las dificultades de aprendizaje y de participación que experimentan los alumnos, son de naturaleza interactiva. Esto supone que la evaluación y respuesta educativa han de considerar tanto las dificultades y potencialidades del alumno como de los contextos educativos, con el fin de identificar qué tipo de ayudas hay que brindar, y que modificaciones es preciso realizar en dichos contextos para favorecer su desarrollo, aprendizaje y participación. Asimismo, el informe Warnock-propone la integración de las personas con nee distinguiendo 3 tipos de integración (Warnock, en Carvallo Y.1978, p. 3):

- **Integración social:** se trata de compartir actividades extracurriculares o espacios como el patio. No existe currículo común.
- **Integración física:** se da en los centros ordinarios con aulas de educación especial, o cuando alumnos *normales* y alumnos con discapacidad comparten algunos servicios del centro. No existe currículo común.
- **Integración funcional:** consiste en compartir total o parcialmente el currículo.

Si bien este informe propone un modelo de integración verdaderamente simple, podemos considerarlo la base de la concepción contemporánea de la

Educación Especial (E.E.), puesto que por vez primera se enfocan los problemas del alumno no sólo partiendo de sus limitaciones, sino centrándose en la provisión de los recursos y servicios de apoyo necesarios que los compensen para el logro de aprendizajes comunes para todos los alumnos.

Poco después de la publicación del Informe Warnock se celebró en Dinamarca la conferencia *Una escuela para todos*, en la que se hace hincapié en la individualización de los servicios educativos como base para el éxito de la integración. Se da paso al Modelo Social, donde:

"La discapacidad no se considera sólo un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. La intervención se centra en la actuación social y responsabilidad colectiva de la sociedad, hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social"

(Guajardo, 1994, p.10).

En México, la reforma educativa de 1971 incluyó a la educación especial en este marco Médico-Pedagógico. En el Decreto Presidencial con fecha 18 de diciembre de 1970., se ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y, en 1976, se estableció su organización y funcionamiento en el Diario

Oficial. En ésta época se inició un incremento notable de servicios de educación especial, aunque reducido si se compara con la dimensión del sistema educativo y con las necesidades de atención de los niños y los jóvenes con alguna discapacidad.

La expansión y diversificación de la educación especial significó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de estos alumnos. Además, al reconocer la necesidad de brindar educación especial dentro del contexto educativo regular, México se incorporó al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reconocen la necesidad de este tipo de educación.

El derecho a la educación se reconoce constitucionalmente en el artículo tercero para todos los mexicanos, pero su cabal cumplimiento estaba limitado a grupos de personas y en particular a aquellos que presentaban alguna discapacidad que los ubicaba fuera de lo que se consideraba "normal", los cuales no eran considerados alumnos regulares pero sí de educación especial, en donde se les tenía ubicados en instituciones por tipo de discapacidad, y se les brindaba atención con un enfoque terapéutico acompañado de algunas acciones educativas.

Posteriormente, se adiciona el Artículo 41 de la Ley General de Educación, dando especial énfasis a la obligación del estado de atender a personas con

Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad. Se inicia un proceso de reorientación de los servicios de Educación Especial, que implica modificar sus planteamientos, funcionamiento y operación para reconocer otras alternativas de atención educativa y se establece el proyecto de investigación para la integración educativa.

La integración, hoy, es la vuelta a la inversa de la desintegración escolar en el pasado, donde se segregaba a las personas con nee, en escuelas que tenían la especialidad para cada una de las alteraciones sensoriales o intelectuales.

La educación especial, en casi todos los países, se configura a partir de un proceso sistemático de expulsión de alumnos con deficiencias leves que acuden a las escuelas regulares. Aunado a ello, la educación especial incorporó población con otras deficiencias francas que, por lo mismo, resultaba obvio que no podrían ingresar a la escuela regular.

El Estado de Sonora, como parte de los Estados Unidos Mexicanos, también se ve involucrado en el proceso de globalización y de las transformaciones en el sistema educativo. Es en el Gobierno de Armando López Nogales donde se inicia con la reorientación de los servicios transformando algunos como: las Unidades de Grupos Integrados, los Centros Psicopedagógicos para la Educación Primaria y Preescolar (CAPEP), en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Así también, las Escuelas de Educación

Especial y los Centros de Capacitación para el Trabajo de Educación Especial pasan a ser considerados como Centros de Atención Múltiple.

En una primera etapa, prácticamente la transformación es administrativa, ya que se continúa con las mismas prácticas de trabajo, por lo cual es necesario un arduo trabajo de sensibilización y capacitación para adecuarse a las nuevas necesidades. Es a partir del ciclo escolar 2001-2002 que el estado de Sonora decide participar en el Proyecto de Investigación para la Integración Educativa (PIE) con 10 escuelas piloto. El objetivo del PIE consiste en fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa para que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban la atención que requieren y puedan tener acceso a una mejor calidad de vida.

Para el ciclo escolar 2002-2003 a nivel nacional desaparece el Proyecto de Investigación para la Integración Educativa para transformarse en "Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa", el cual surge como parte de algunos convenios internacionales, entre ellos, los acuerdos derivados de la "Conferencia mundial sobre educación para todos" de 1990 y "La Declaración de Salamanca" de 1994, los cuales constituyen algunos de los principales fundamentos del programa. En él se establecen las orientaciones centrales que habrán de seguirse para mejorar el funcionamiento de los servicios de apoyo y escolarizados.

En el Estado de Sonora se han continuado aplicando las políticas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, atendiéndose hasta el ciclo escolar 2006 – 2007 un promedio de 600 escuelas por medio de los servicios de USAER y la Unidades Móviles. Dentro de este universo, 139 escuelas participan como escuelas de seguimiento cercano dentro del programa de Integración Educativa.

Como se puede observar, la educación especial ha sufrido cambios sustanciales desde su nacimiento, tanto a nivel de conceptos, como de la atención brindada a los alumnos con nee. En la actualidad, persiste la tendencia a la integración de los alumnos con nee a la escuela regular, sin embargo, a fin de establecer parámetros que permitan valorar si realmente se esta logrando esa integración, se establecen diferentes niveles, que dan origen, asimismo, a etapas en este proceso: la inserción, la integración y la inclusión.

Al ingresar un niño con nee a un grupo de educación regular, se habla de inserción; al lograr su participación en el grupo, se habla de integración, y al manejar el término de *inclusión*, trasladamos la teoría y la práctica, del plano individual al social. *Incluir* significa ser parte de algo, formar parte del todo. Para algunos el término integración esta siendo abandonado ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que esta siendo excluido.

La forma de conceptualizar la inserción, la integración o la inclusión, tiene un referente práctico que se observa en la cotidianeidad de las acciones, para así dimensionar el sentido que se le confiere a un término. Por ello, cabe hacer mención que estos conceptos se complementan y constituyen un continuo.

La educación inclusiva enfatiza, el cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan bienvenidos, seguros, y alcancen el éxito, con base en un aprendizaje significativo. De ahí que poco a poco se empiezan a identificar y proponer nuevos planteamientos educativos, que algunos identifican con el concepto de educación inclusiva, para intentar avanzar hacia una verdadera educación de calidad para todos los alumnos y alumnas sin exclusiones.

En la experiencia contemporánea (Ramírez, en Castillo, 1998), considera que para tener éxito en la integración educativa, el ejercicio de la educación especial debe centrarse en las "acciones o medidas" que ayuden al sistema escolar y principalmente al docente a mejorar su capacitación de frente a la diversidad educativa de su grupo clase.

Esto mismo plantea la Dirección de Educación Especial cuando propone, de manera implícita, que el trabajo colegiado entre docente regular y especialista del USAER, se convierta en una estrategia para elevar la calidad educativa sin perder de vista la atención a las nee. Es necesario que la integración educativa

sea aplicada mas allá de solo tener físicamente a los alumnos con nee dentro del aula regular, para lograr la verdadera inclusión.

Sin embargo, la integración de estos menores al sistema regular no siempre funciona de la mejor manera, entre otras razones porque los profesores carecen, con frecuencia, de la preparación para identificarlos y tratar las discapacidades específicas que padecen. La realidad nos dice que a 7 años de la implementación del PIE, aún está en proceso, pues oscila desde la inserción de alumnos a las aulas regulares, hasta el logro de su participación en algunas actividades del contexto grupal, ya que en términos generales aún se maneja la planeación de actividades curriculares paralelas a la del sistema regular.

El manejo de adecuaciones curriculares en la planeación de actividades realizadas en conjunto por el maestro regular y por el especial se ha dificultado, en parte porque el de educación especial generalmente no maneja el currículo regular y el maestro regular no incorpora a su práctica educativa los procesos conceptuales de los niños y no ha sido fácil unir colaborativamente los conocimientos de ambos maestros.

Es necesario encontrar estrategias que propicien la creación de ambientes estimulantes y participativos, en los que los alumnos se sientan apoyados y en confianza para consolidar su propio estilo de aprendizaje, concibiendo al maestro como facilitador de las tareas y como promotor de las habilidades o hábitos de apoyo mutuo.

A este respecto, Arteaga (2006), postula que a través de la colaboración los estudiantes se convierten en constructores, descubridores y transformadores de sus propios conocimientos, así como desde las relaciones interpersonales afectivas: "Para lograr colaboración se requiere de una tarea mutua en la cual los participantes trabajan juntos para producir algo que no podrían producir individualmente, o que tardarían más tiempo en lograrlo".

Con base en lo anterior expuesto, vale la pena cuestionarse: ¿Cuál ha sido el impacto de la integración educativa?, ¿Se ha logrado la integración de los alumnos con nee, a la escuela regular?, ¿En el caso del nivel de preescolar, este proceso ha sido mas difícil o mas fácil, que en los otros niveles educativos?, ¿Cómo lograr que los niños con nee trabajen colaborativamente con sus compañeros?, ¿Cómo propiciar el trabajo colaborativo entre la maestra de educación regular y la de especial?, ¿Cómo avanzar hacia un nivel de inclusión de los alumnos con nee en el preescolar?, ¿Qué estrategias pueden ayudar a la inclusión de los alumnos con nee en el Jardín de Niños Enriqueta de Parodi?, ¿El trabajo colaborativo puede ser un modelo de intervención adecuado para el aula de segundo grado de preescolar, del Jardín de niños Enriqueta de Parodi?.

Los anteriores cuestionamientos nos lleva a plantear la siguiente pregunta problema: ¿De qué manera favorece el proceso de inclusión de los alumnos

con nee que asisten al segundo grado de preescolar, en el Jardín de Niños Enriqueta de Parodi, un programa de trabajo colaborativo?

La investigación se basó en la implementación de un programa de intervención colaborativa a través de un proceso metodológico de investigación acción, durante el ciclo escolar 2007-2008, cuyo objetivo fue conocer de qué manera se favorece el proceso de inclusión de los alumnos con nee del segundo grado de preescolar del Jardín de Niños Enriqueta de Parodi a través de un programa de trabajo colaborativo.

Para realizar la investigación se hizo uso de diversas técnicas e instrumentos como son, la observación participante con apoyo de un diario de campo, una entrevista a profundidad a la docente titular del grupo, y una videograbación de los momentos significativos del proceso de la adquisición de actitudes colaborativas en los alumnos.

Esta información fue analizada a través de categorías de análisis para obtener resultados y conclusiones, mismas que permitieron conocer el impacto del trabajo colaborativo en el proceso de inclusión de los alumnos con nee del grupo de investigación.

CAPÍTULO I

INTEGRACIÓN, INCLUSIÓN Y ADECUACIONES CURRICULARES

1.1 Antecedentes de la Integración Educativa.

Se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a la discapacidad intelectual a lo largo de la historia, que se han reflejado en el trato y atención hacia esta población, pasando de la eliminación y el rechazo, a la sobreprotección y la segregación. En México la educación especial ha evolucionado a partir de tres modelos: asistencial, médico-terapéutico y educativo (Casanova, 2002 p.3).

En algunas sociedades antiguas, era normal el infanticidio cuando se observaban anomalías en los recién nacidos. Con la aparición de la iglesia cristiana, se condena el infanticidio pero se les atribuye el origen a sucesos sobrenaturales. Durante los siglos XVII y XVIII, a quien tenía una discapacidad psíquica se le consideraba persona trastornada, que debía ser internada en orfanatos, manicomios, sin recibir ningún tipo de atención específica. Se les denominaba imbéciles, dementes, débiles mentales, diferentes, o locos (Cabada, 1980, p.18).

A finales del siglo XVIII a principios del XIX, se le conoce como la era de la institucionalización. A las personas con deficiencias se les ingresaba en instituciones las cuales, se construían a las afueras de las ciudades, esto se debió a la idea de que había que proteger a las personas normales de las no-

normales. La persona con discapacidad era separada, segregada y/o discriminada.

Poco a poco van surgiendo avances científicos y con ellos la asistencia médica mejora, lo que marca el inicio del "modelo asistencial"; se evitaba dar responsabilidades a estas personas, estaban muy protegidas, se les consideraba niños permanentes aunque fueran adultos, el trabajo que les daban era infantil para entretenerlos y divertirlos. Los centros eran organizados como hospitales, donde alojaban a niños con diferentes discapacidades, había ciegos, sordos, autistas, etc. Estas instituciones eran financiadas por entidades religiosas (Puigdemívol, en García y cols, 2000, p. 21).

La necesidad de buscar la mejoría de esta población marca la pauta para la transición a un modelo clínico terapéutico, abriéndose un campo de estudio en el terreno educativo. Se despierta el interés por hacer que se estudien las deficiencias de manera profunda. Todos los deficientes eran ingresados juntos en una misma institución, pero se les realizaba estudios para poder clasificarlos, porque era muy complicado tratarlos a todos juntos.

El modelo clínico sustentó durante más de un siglo la práctica de la educación especial, adquiriendo un importante auge entre los años 40 y 50 del siglo XIX, este modelo entiende a la discapacidad como un problema referente a la salud, promueve la cura, la corrección y perpetua a las personas que la padecen en espacios segregados, tales como las escuelas especiales o las clínicas de

psiquiatría; su atención se basa en diagnósticos, tratamientos, indicaciones de intervenciones, de compensaciones y de adaptaciones puntuales como respuestas específicas para cada patología (García y Cols., 2000).

En México a fines de 1970, por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de especialistas. A partir de entonces el servicio de educación especial proporcionó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, trastornos visuales e impedimentos motores, todo bajo el modelo clínico (SEP, 1997, p. 4).

De 1970 a 1976 se expandieron y diversificaron los servicios de educación especial, entonces surgieron: Grupos Integrados (GI), Centros Psicopedagógicos (CPP), Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE). La creación de la DGEE respondió a las demandas de los profesionales y familiares que cotidianamente planteaban la necesidad de un tratamiento educativo especial para estas personas. Asimismo, se abrió una vía institucional para sistematizar y coordinar las acciones que hasta esa fecha se habían dado de manera dispersa y fragmentada.

No obstante estos avances, la concepción de discapacidad y la creación de escuelas de educación especial derivadas del modelo clínico, fueron

cuestionados porque el diagnóstico identificaba a la discapacidad como enfermedad a veces incurable, y porque una escolarización separada de la escuela regular era un hecho segregado.

En 1984 se hicieron modificaciones al Reglamento Interior de la SEP, entre las que destaca el cambio del término "atípicos" por el de "niños con requerimientos de educación especial". Además, se clasificaron los servicios como indispensables y complementarios:

- a) Los servicios indispensables incluían a niños con trastornos neuromotores, de audición, visión y deficiencia mental, que eran atendidos en escuelas de educación especial.
- b) Los servicios complementarios estaban dirigidos a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, su atención tenía características rehabilitatorias, así como compensatorias con programas educativos paralelos al de educación regular, atendándose en:
 - Centros Psicopedagógicos. Eran centros de atención alterna en edificios diferentes a la primaria oficial.
 - Grupos Integrados "A". Estos grupos estaban insertados dentro de las primarias oficiales, en un grupo independiente, constituido con todos los niños del plantel que presentaran n.e.e, independientemente del grado escolar.

- Grupos Integrados de Sordos. Era una escuela especial, solo para niños con esta característica, que incluía los grados de primero a sexto.
- Grupos Integrados "B", para niños con deficiencia mental leve, que operaban en las escuelas regulares, al igual que los grupos "A".

Para la atención de los alumnos de los grupos integrados se desarrollaron y operaron programas especiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática, mismos que derivaron en el proyecto ipale-pale-palem, de 1984 a 1988 en educación especial, y de 1988 en adelante operados por educación primaria.

Es a partir del movimiento internacional de "Educación para todos y satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje", celebrado en Jomtien, Tailandia, en 1990, en donde se estipulan acuerdos para promover una reforma profunda en los sistemas educativos de todo el mundo y se pretende establecer la educación como derecho de todos. Estos planteamientos se hacen más específicos para la educación especial con la declaración de Salamanca, España (1994); en ella se busca ofrecer educación de calidad con igualdad de oportunidades y con equidad a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en un marco de reconocimiento y respeto a las diferencias individuales.

México participa en estos dos encuentros internacionales y traduce las recomendaciones en diversos documentos importantes como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), la reforma constitucional del artículo tercero, y de la Ley General de Educación (1993) en su artículo 41, la Conferencia Nacional de Huatulco (1997), el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995), entre otros (Guajardo, en SEP, 1994).

La expansión y diversificación de la educación especial significó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de estos alumnos. Además, al reconocer la necesidad de brindar educación especial dentro del contexto educativo regular, México se incorporó al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reconocen la necesidad de este tipo de educación.

Esta serie de movimientos internacionales y nacionales y la propuesta de atención educativa a través de los servicios integrados, marcan la pauta para el surgimiento de una manera diferente de concebir la discapacidad, surgiendo el "modelo educativo" con su corriente normalizadora. Este enfoque busca el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos familiar, escolar y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denominó integración (Guajardo, SEP, 1994).

1.2 Bases filosóficas y conceptuales de la integración educativa

La integración educativa, marca la pauta de un nuevo enfoque de atención para la educación especial, transitando a un modelo eminentemente educativo. De acuerdo a García y Cols. (2000), los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la Integración Educativa son los siguientes:

- Respeto a las diferencias: En toda sociedad existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto, la necesidad de atender a los niños de acuerdo a su particularidad, da auge a las amplias reformas de los últimos años, siendo una característica que enriquece a los grupos humanos, poniendo al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades: más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela.
- Escuela para todos: en el artículo 1º de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. El concepto de escuela para todos se relaciona con la calidad, y para lograr tanto la cobertura como la calidad se hace necesaria una reforma al sistema educativo, para lo cual la UNESCO propone que la escuela reconozca y atienda a la diversidad.

Como se aprecia, estos principios pugnan por el reconocimiento y valoración de la diversidad, lo que implica que todas las personas, incluyendo a aquellas que presentan alguna discapacidad, tienen los mismos derechos y obligaciones, que el resto de la población escolar.

Con base en estos fundamentos filosóficos, se legitiman las mismas oportunidades para la diversidad de alumnos, implicando también al contexto escolar como ámbito significativo para que pueda llegar a lograrse la integración e inclusión educativa. En este tenor, se plantean los siguientes principios que regulan al nuevo modelo educativo (SEP, 2000).

- La normalización implica que en lo posible el discapacitado deba tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad; esto no significa negar la discapacidad, sino tender al desarrollo de las capacidades individuales de cada sujeto recibiendo atención particular a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad, teniendo presente que solo en los casos necesarios podrá recibirla en instituciones específicas.
- La individualización que responde a criterios particulares en cuanto a la intervención profesional y terapéutica. (Currículos adaptados, metodología especial, etc.)
- La sectorización responde a que los servicios educativos especiales sean brindados en el lugar donde el discapacitado vive y se desarrolla.

- La integración implica procurar que los discapacitados reciban la asistencia necesaria en el seno de los grupos normales y no de forma segregada.

En México, estos principios básicos y fundamentos filosóficos que sustentan el nuevo modelo educativo propician que la formación de los educandos responda a las necesidades de una sociedad cambiante, transformando permanentemente a la educación.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), y de manera más específica, en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, que hace especial énfasis en el derecho a la igualdad de oportunidades y a una atención de calidad para menores con discapacidad dentro del marco de la filosofía de la integración educativa:

Artículo 41: Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esta integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. (SEP, 2000, p.33).

Es evidente que al cambiar el modelo educativo, y asumir una nueva forma de atención a las personas con requerimientos especiales, se implica la necesidad de reconceptualizar dichos requerimientos y la discapacidad en sí misma. La integración educativa, acuña el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), como un aspecto central en la dignificación a la diversidad de las personas, descartando el etiquetaje de desventajas que se les refiere a aquellos con discapacidad, y que prevaleció por mucho tiempo.

El concepto de nee, se refiere a las dificultades significativas, permanentes o transitorias que presentan algunos alumnos a diferencia del resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (García y Cols, 2000, p.49).

Las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas a tres grandes factores:

- Al ambiente social y familiar en el que se desenvuelve el niño, cuando existen situaciones en este plano que repercuten seriamente en el aprendizaje escolar.
- Al ambiente escolar en el que se educa el niño, si las condiciones al interior de la escuela (de tipo organizacional, de relación de organización académica) no propician el aprendizaje de sus alumnos.
- A condiciones de discapacidad. Aunque la discapacidad no es sinónimo de NEE, la existencia de limitaciones físicas o intelectuales puede

dificultar seriamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, haciéndose necesario proporcionarles apoyos técnicos y/o estrategias pedagógicas diferenciadas para que accedan al currículo.

El concepto de necesidades educativas tiene entonces, relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo crecimiento personal y social. De este concepto se derivan dos características en relación a las dificultades de los alumnos:

- a) Su carácter interactivo; La causa de las dificultades de aprendizaje de un alumno, tienen un origen fundamentalmente interactivo, que dependen tanto de las condiciones personales del alumno, como, de las características del entorno en que este se desenvuelve, como es la escuela.
- b) Su relatividad. Las dificultades de un alumno no puedan establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, y van a depender de las particularidades del alumno en un momento determinado y en un contexto escolar también determinado.

A partir de este marco conceptual, la educación especial ya no se concibe como la educación a un tipo de alumnos; sino que se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades

que de forma transitoria o permanente pueden presentar algunos de los alumnos.

Se puede señalar entonces, que a partir de que se instituye en Educación Especial un modelo educativo, con características de equidad, se han observado diferentes niveles de integración, ya que, cuando hablamos de Integración, se hace referencia a procesos y como tal conlleva una evolución gradual, que va desde compartir el mismo espacio hasta lograr una verdadera participación sin diferencias. Esto nos remite a las siguientes etapas.

- Inserción, se refiere a la ubicación de alumnos en las escuelas regulares debido a los derechos que tienen los niños de acuerdo a los principios básicos de la integración educativa, y que en su apartado de sectorización obliga a todas las escuelas a aceptar a alumnos con NEE, la mayoría de ellas sin tener el apoyo de Educación Especial (USAER), lo cual puede marginar a los niños si no reciben la ayuda que necesitan.
- Integración, va mucho mas allá de asignarle un pupitre al alumno especial (inserción), de compartir un espacio físico con él o de asegurarle una buena interacción con uno o dos maestros, se busca fundamentalmente, potenciar y desarrollar sus capacidades, centrando el trabajo interdisciplinario de las USAER y el maestro titular del grupo, en las NEE del alumno, haciendo adecuaciones curriculares pertinentes para que el alumno pueda participar con sus compañeros de grupo.

- Inclusión, hace referencia a la atención de los alumnos con NEE en un plano social, donde hay que propiciar ambientes interactivos que lejos de enfatizar las diferencias, enriquezca con su diversidad, su contexto escolar y la vida comunitaria, para que realmente formen parte de una familia, de una comunidad, de un trabajo, pero no como miembros pasivos predestinados siempre a recibir, sino como personas solidarias que aporten y contribuyan a la sociedad según sus posibilidades, haciendo siempre su mejor esfuerzo e interactuando armónicamente con los demás.

Desde la óptica anterior, podemos afirmar que en México, aún no se ha consolidado la inclusión. Se atienden las nee como un problema centrado en el niño, las adecuaciones curriculares se realizan para compensar sus desventajas, sin hacer cambios en los diferentes contextos en los que interactúa, siendo tratado como un alumno más del grupo, con las diferencias propias de cualquier individuo que deben ser atendidas propiciando situaciones didácticas pertinentes, como parte natural de la práctica educativa cotidiana.

El avanzar hacia la inclusión de los alumnos con nee, implicaría una serie de condiciones y circunstancias que la posibiliten, desde aspectos relacionados con la oferta de los servicios, hasta la forma de trabajar con el alumno y el grupo en su conjunto, a partir de las adecuaciones curriculares pertinentes.

1.3 Implicaciones operativas de la integración educativa: las adecuaciones curriculares

Como ya se apuntó a partir de 1993 se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Esta transformación al marco legal, manifiesta una clara orientación de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares la cual se realizó del modo siguiente:

- Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos como la institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales.
- Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.
- Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), Este servicio brindaba información y orientación a las familias de los niños, las niñas y

los jóvenes con necesidades educativas especiales, así como a la comunidad en general, acerca de las opciones educativas que éstos tienen. Además de ofrecer orientación específica a los maestros y maestras de educación respecto a las estrategias que pueden poner en marcha para dar una respuesta educativa adecuada a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales que asisten a las escuelas regulares. Posteriormente, este servicio se transformó en los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa, (CRIE), con las mismas funciones descritas además de albergar materiales y equipo especializado para la atención de la discapacidad, a fin de orientar a docentes, padres y alumnos en su uso.

Derivado de un proceso de diagnóstico de la situación de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa en el país, en el año 2002 se presentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Este Programa se elaboró conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, con la participación de las entidades federativas y representantes de distintas organizaciones de la sociedad civil. Su objetivo es garantizar una atención educativa de calidad a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.

Respecto al proceso de integración educativa, el Programa señala que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores deberán estudiar en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para tener acceso a los propósitos generales de la educación, lo cual es indispensable debido que entre la diversidad de la población escolar, hay niños con mayores desventajas, es decir con nee, que requieren de adecuaciones y adaptaciones curriculares, que propicien un ambiente inclusivo (Ainscow, 2004).

Cuando en las escuelas los docentes dejan de pensar en los niños con nee como personas que no pueden aprender, y aceptan tenerlos en el aula porque así está legislado (inserción) y los consideran como niños que por diferentes causas no se pueden integrar al trabajo por si mismos requiriendo apoyos y estrategias adicionales a las que cotidianamente emplean, es cuando se alude a la necesidad de diseñar y aplicar adecuaciones curriculares (integración). Sin embargo, no basta con utilizar adecuaciones para compensar las desventajas sino dirigir las a potenciar competencias en forma colaborativa para que el alumno en cuestión, se incluya como uno más en el grupo, en la escuela y en su comunidad (inclusión).

De acuerdo a Ainscow (2004), para llegar a la inclusión, es necesario que se den varias condiciones o niveles de integración: primeramente, es necesario que tenga la **presencia** constante del alumno con nee, en la escuela regular, para posteriormente, favorecer su **participación** en las actividades escolares:

de esta manera se incrementa su posibilidad de **adquirir conocimientos** a partir de la **identificación y superación de barreras** físicas, administrativas y/o curriculares.

Con base en lo anterior, entonces, podemos determinar que uno de los insumos básicos para alcanzar la inclusión educativa es el diseño e implementación de adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades educativas especiales de los alumnos a quienes van dirigidas. Es indispensable visualizar un currículo que integre la diversidad como eje central para su desarrollo, particularizando cada experiencia con base en las características de los educandos y de acuerdo con los medios disponibles. Es necesaria una intervención docente que procure alternativas que responda a la singularidad de los alumnos en el marco del contexto grupal. Es necesario entonces flexibilizar el currículo a través de adecuaciones, al mismo.

1.3.1 Elementos básicos para la realización de adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares se pueden definir como "la respuesta específica y adaptada a las nee de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se de respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo" (García y Cols, 2000, p.132).

La realización de las adecuaciones curriculares individualizadas supone la realización de tres elementos básicos: La formulación de las prioridades y las estrategias básicas que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno, la propuesta curricular y los criterios y procedimientos de evaluación.

1.3.1.1 Formulación de prioridades y estrategias básicas que se utilizarán en el proceso educativo del alumno.

Para realizar adecuaciones curriculares, es necesario tomar en cuenta las prioridades del alumnos hacia las que van dirigidas. La formulación de prioridades implica dos procesos: la evaluación de las nee, y la toma de decisiones.

La evaluación de las nee es el primer elemento para realizar las adecuaciones curriculares. Sin este elemento no se pueden definir las prioridades y las estrategias básicas. Al realizar esta evaluación, se debe recordar que las nee, se entienden como un continuo que va de las más inespecíficas, presentes en la mayoría de los alumnos, a las más específicas, que son las que llamamos especiales. De acuerdo a García y Cols. (2000), la evaluación de las nee, entonces, conlleva el siguiente proceso:

- a) Evaluación de todo el grupo. Comprobación de los resultados que el maestro observa a partir de la actividad del grupo en general y en los ajustes que hace a su metodología de trabajo. Esta evaluación tiene un carácter global y se fundamenta en la apreciación de las

características más relevantes de los alumnos del grupo en su conjunto.

- b) Análisis más individual, centrado en las características de algunos alumnos. En ocasiones, a pesar de los ajustes que se realizan en la metodología, algunos alumnos continúan presentado serias dificultades. Dos pueden ser las razones tras esta situación: que las dificultades del niño o niña sean más específicas de lo que se esperaba, o bien, que las dificultades se deban a la utilización de una metodología inadecuada. Por lo tanto, es necesario realizar un análisis más individual y centrado en las características del alumno.
- c) Evaluación psicopedagógica. Cuando las dificultades son significativas o cuando éstas se asocian con alguna discapacidad, es probable que los ajustes que el maestro realiza no sean suficientes, lo que requiere de apoyos más específicos. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación más centrada en el alumno, en sus características y sus necesidades. Para realizar esta evaluación el maestro de grupo puede solicitar la participación de otros profesionales.

Una vez que se realiza la evaluación psicopedagógica, y se tiene un diagnóstico de las nee del alumno, se está en posibilidades de tomar decisiones, pues a partir de un conocimiento profundo de las características del alumno, de sus habilidades, de sus dificultades y de sus necesidades, se

pueden definir los aspectos que deberán privilegiarse al momento de organizar el trabajo con el/ella. Además, es imprescindible pensar en las estrategias básicas que organizarán dicho trabajo. Para realizar esto, Puigdemívol (en García y Cols., 2000, p.133), sugiere que se opte por la utilización combinada de diferentes criterios.

- ✓ **Compensación.** Se refiere a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como la utilización de auxiliares auditivos para los niños con discapacidad auditiva o de una máquina Perkins en el caso de los niños con discapacidad visual.
- ✓ **Autonomía y funcionalidad.** Consiste en destacar el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas, como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro.
- ✓ **Probabilidad de adquisición.** Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que estén al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación.
- ✓ **Sociabilidad.** Tiene que ver con privilegiar aprendizajes que propicien las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación.

- ✓ **Significación.** Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de tal manera que lo que vayan aprendiendo sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.
- ✓ **Variabilidad.** Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno.
- ✓ **Adecuaciones a la edad cronológica.** Implica valorar, independientemente de las nee, los intereses del alumno para evitar desfases que conduzcan a la infantilización en su nivel de aprendizaje.
- ✓ **Transferencia.** Se refiere a la necesidad de conectar el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela.
- ✓ **Ampliación de ámbitos.** Consiste en favorecer los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción, enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas.

Estos criterios se deben ver reflejados en otro de los elementos básicos: La propuesta curricular individualizada para el niño.

1.3.1.2 La propuesta curricular adaptada.

La propuesta curricular se refiere a la planeación del docente, la cual es muy importante para la organización de su trabajo. Existen cuatro elementos que

sirven de base para lograr una mayor sistematización para la organización y el desarrollo de la planeación:

- ✓ El conocimiento del enfoque de los planes de estudio vigentes.
- ✓ El conocimiento de la propuesta curricular en cuanto a los conocimientos escolares, capacidades, habilidades y actitudes que se pretende desarrollar, considerando las diferentes áreas de conocimiento.
- ✓ El conocimiento de las condiciones institucionales para el ofrecimiento del servicio educativo, y el conocimiento de las características del alumnado.

Las adecuaciones curriculares individualizadas se concreta en un plan específico de intervención educativa para el niño o niña con nee, en el que se debe considerar tanto la planeación para el grupo en su conjunto como la evaluación de las nee del alumno. La planeación de las adecuaciones curriculares individualizadas sería más completa si no fuera realizada sólo por el maestro de grupo sino conjuntamente con el personal de educación especial, siempre que se cuente con este recurso.

1.3.1.3 Los criterios y procedimientos de evaluación para el seguimiento de las adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares deben contar con criterios y procedimientos para evaluar la propia propuesta curricular y la evolución del alumno con nee. Estos dos aspectos, conjuntamente deberán orientar la toma de decisiones que,

especialmente al final del ciclo escolar, se tendrán que adoptar en relación con el aumento o disminución del apoyo que el alumno recibe, con la promoción del alumno, e inclusive con la posibilidad de que el alumno no sea ubicado en un contexto diferente a la escuela regular.

Los criterios de evaluación deben determinarse en función de las nee del alumno y de su propuesta curricular. En este punto, también es importante que se precisen los referentes que van a permitir identificar la evolución del alumno y valorar la pertinencia de las adecuaciones establecidas. Para establecer los procedimientos de evaluación es importante que se tomen en cuenta los aspectos revisados anteriormente en relación con la evaluación de los aprendizajes.

1.3.2 Tipos de adecuaciones curriculares

Hasta ahora, se ha visto cómo las adecuaciones curriculares son la herramienta que posibilita la integración e inclusión del alumno con nee y que éstas se diseñan a partir de dos elementos básicos: la propuesta curricular del grupo y la evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno. En este sentido, es necesario visualizar un currículo que integre a la diversidad de alumnos como eje central para su desarrollo, particularizando cada experiencia con base en las características de los educandos y de acuerdo con los medios disponibles.

Ahora bien, se pueden reconocer dos clases de adecuaciones curriculares: Adecuaciones de acceso al currículo y Adecuaciones a los elementos del currículo.

1.3.2.1 Adecuaciones de acceso al currículo

Las adecuaciones de acceso al currículo consisten en las "modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado" (MEC, 1992, p. 134).

Las adecuaciones de acceso al currículo se encaminan a crear las condiciones físicas, sonoridad, iluminación y accesibilidad en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible. Asimismo, se dirigen a conseguir que el alumno con necesidades educativas especiales alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela (profesores, personal de apoyo, compañeros).

Hay ocasiones en las que es suficiente modificar las condiciones de acceso al currículo para evitar las adecuaciones en los contenidos o en los propósitos del grado. Algunos alumnos con necesidades educativas especiales pueden necesitar únicamente este tipo de adecuaciones para cursar el currículo ordinario, si bien es cierto que los alumnos que precisen adaptaciones en los contenidos o en los propósitos del grado, pueden necesitar también

modificaciones de acceso para que el currículo adaptado pueda desarrollarse con normalidad (MEC, 2007, p. 138).

Entre las adecuaciones de acceso podemos distinguir las siguientes:

- Las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela. Por ejemplo la colocación de rampas, barandales o señalización en Braille, de tal suerte que se permita el libre desplazamiento y acceso seguro de los niños con necesidades educativas especiales a toda la escuela.
- Las relacionadas con cambios en el aula del alumno. Por ejemplo distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el niño o la niña, o colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel de ruido. Se busca que estas adecuaciones permitan compensar las dificultades del alumno y promover su participación activa en la dinámica del trabajo escolar.
- Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno. Por ejemplo la adaptación y/o adquisición de mobiliario para los alumnos con discapacidad motora; el contar con materiales de apoyo, como la máquina Perkins o el ábaco Cramer para los niños con discapacidad visual; la adaptación de auxiliares auditivos o conseguir un tablero de comunicación o un intérprete de lenguaje manual para los alumnos con discapacidad auditiva.

Si bien las adecuaciones en las instalaciones de la escuela y en el aula están diseñadas para apoyar directamente al alumno que así lo requiera, también benefician al resto de los alumnos de la escuela o del grupo.

1.3.2.2 Adecuaciones a los elementos del currículo

Las adecuaciones a los elementos del currículo son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, actividades, metodología y procedimientos de evaluación para atender las dificultades que los alumnos presentan con relación a su contexto escolar y sus diferencias individuales.

Según García y Cols. (2000), los elementos del currículo en los que se pueden realizar las adecuaciones son la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos:

- Adecuaciones en la metodología de enseñanza. Implican la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las necesidades educativas especiales de algunos (as) niños (as). Algunas adecuaciones de esta naturaleza pueden ser las siguientes:
 - ✓ En los agrupamientos. Dependiendo de las necesidades del alumno, es necesario definir si las actividades se realizarán en forma individual, por parejas o en grupos.

- ✓ En los materiales de trabajo. La utilización de diferentes materiales permite la solución de problemas y el desarrollo de determinadas habilidades, por lo cual es necesario definir el tipo de materiales que permitirá que los alumnos con necesidades educativas especiales obtengan provecho de las actividades.
 - ✓ En los espacios para realizar el trabajo. Habitualmente, las actividades se desarrollan dentro del salón de clases. Sin embargo, es importante considerar que, en ocasiones, el realizar actividades fuera del aula permite ampliar las experiencias de los alumnos y aplicarlas en diferentes contextos y situaciones.
 - ✓ En la distribución del tiempo. La naturaleza de las necesidades educativas especiales de algunos niños implica que no puedan seguir el ritmo de trabajo de la mayoría de sus compañeros. Por lo tanto, es necesario una adecuación temporal que les brinde la posibilidad de realizar una tarea siguiendo su ritmo personal.
 - ✓ En los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje específicos. La utilización de técnicas, estrategias o métodos distintos a los del grupo de referencia no implica que también las actividades deban ser diferentes. Es importante considerar que una misma actividad puede permitir incorporar distintas técnicas de trabajo.
- Las adecuaciones en la evaluación, consideran los ajustes realizados al proceso de evaluación del aprendizaje. Entre las

adecuaciones mas comunes en este sentido pueden mencionarse las siguientes:

- ✓ Utilización de criterios y estrategias de evaluación diferenciados.
 - ✓ Diversificación de las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar.
 - ✓ Incorporación en las actividades de evaluación, del tipo de ayudas más adecuadas para el alumno.
 - ✓ Adecuación de los criterios de evaluación, cambiándolos, temporalizándolos o introduciendo otros.
- Adecuaciones de los contenidos de enseñanza. Estas modificaciones afectan a los contenidos que proponen los planes y programas de estudio. Algunas de las adecuaciones que pueden realizarse se mencionan enseguida:
- ✓ Reorganización o modificación de contenidos para hacerlos más accesibles a los alumnos, en función de sus características y de los apoyos y recursos didácticos disponibles. Generalmente, cuando un niño manifiesta dificultades serias para acceder a determinados contenidos en razón de sus necesidades educativas especiales, lo más conveniente para permitir su abordaje es simplificar tales contenidos o reorganizarlos en cuanto al orden de su tratamiento, su nivel de profundidad o

extensión, lo cual implica también considerar la pertinencia de adecuar los propósitos y las actividades relacionadas con ellos.

- ✓ Introducción de contenidos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas de estudio. En ocasiones es necesario incluir contenidos que no se tienen contemplados en los planes y programas, por ejemplo, en el caso de los niños con necesidades educativas especiales asociadas con sobredotación. Asimismo, el maestro debe aprovechar algunas situaciones para propiciar entre los alumnos del grupo una mayor comprensión de las necesidades educativas especiales y promover una actitud de respeto.
- ✓ Eliminación de contenidos que no se adaptan a las características del alumnado, al tiempo disponible, a los recursos con los que se cuenta o a las condiciones del medio social y cultural. En el caso de los niños que manifiestan dificultades para acceder a determinados conceptos y problemas, puede ser más apropiado eliminar un contenido o sustituirlo por otro que se encamine a reforzar otras áreas relacionadas y que resulte más relevante para el aprendizaje de estos alumnos.
- Adecuaciones en los propósitos. Estas modificaciones requieren que el maestro considere, con la mayor objetividad posible y a partir de las prioridades establecidas, las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos que se establecen en los

programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Deben planearse tomando en cuenta las dificultades o exigencias que puede representar para ciertos niños el logro de los propósitos en un grado escolar y, en particular, en una determinada área de conocimiento. Algunos criterios que pueden orientar en la toma de decisiones son los siguientes:

- ✓ Priorización de propósitos en función de las características personales, disposición o interés hacia el aprendizaje y necesidades educativas de los alumnos.
- ✓ Modificación de los propósitos establecidos, o aplazamiento de su logro, en función del manejo conceptual del niño, su experiencia previa, la naturaleza de los contenidos que se van a abordar y los recursos didácticos disponibles.
- ✓ Introducción de propósitos que estén en concordancia con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del alumnado.

De acuerdo con todo lo antes expuesto, las adecuaciones curriculares son la respuesta específica y adaptada a las nee de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común y los elementos básicos del mismo, sea del nivel que fuere: preescolar, primaria o secundaria, en el caso de educación básica. Asimismo, se ha visto que las adecuaciones curriculares pueden ser de diferente índole: a la infraestructura, a los materiales, a los propósitos y

contenidos o a la metodología, dependiendo de la naturaleza de las necesidades educativas especiales de los alumnos.

No obstante, es imprescindible considerar, como se ha apuntado previamente, que estas adecuaciones deben tomar siempre como referencia la planeación del grupo elaborada por la profesora de educación regular, sea de preescolar, primaria o alguna asignatura específica de secundaria. Bajo este orden de ideas, algunas investigaciones proponen que el trabajo colaborativo puede ser una estrategia didáctica que permita adecuar la programación del grupo para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos, no sólo de los que presentan alguna nee:

- Barrera (2003), estudió el trabajo colaborativo como estrategia para disminuir la agresividad en los alumnos de preescolar, llegando a concluir que la personalidad egocéntrica de los niños preescolares se ve superada gracias al trabajo en equipo, a la interacción social que los niños viven en su estancia en el jardín de niños (en la escuela en general) ya que los ayuda para confrontar su punto de vista con el de los demás, se hace consciente de su existencia y la de los otros.
- Pérez (2002), realizó un trabajo de investigación dirigido a analizar si el trabajo cooperativo podía ser una alternativa para favorecer la integración educativa de los niños con nee, encontrando que es

importante favorecer los aprendizajes cooperativos y colaborativos ya que el trabajo en binas o equipos responsabiliza más a los alumnos y permite a los maestros atender las diferentes necesidades de los niños de manera más particular.

- Cervantes y Santamaría (2006), investigaron las estrategias para favorecer el trabajo colaborativo en los Jardines de niños Rotarios de Tlalpan y Amelia Arellano, D.F. a través de la realización de dinámicas lúdicas entre alumnos de preescolar, logrando cambiar el trabajo aislado a un trabajo en equipo en donde se desarrollaron habilidades de escucha, y tolerancia.
- López G. (2005) investigó acerca de la importancia del trabajo colaborativo en la atención a la diversidad, pudiendo concluir que los niños con nee, y/o discapacidad requieren de la atención conjunta de todo el equipo de profesionales, tanto de la escuela regular como especial, mostrando que una planeación conjunta, de donde se desprenden acciones comunes, permiten brindar una mejor calidad de atención hacia los niños antes mencionados.

Las anteriores consideraciones y hallazgos son de trascendental importancia, porque argumentan que el trabajo colaborativo incorpora la riqueza de la diversidad de experiencias y la heterogeneidad de los puntos de vista de sus integrantes, confrontando opiniones, recomendaciones y sugerencias. En este

sentido, puede permitir que profesores de educación especial y regular lleguen a acuerdos y consensos acerca de cómo adecuar la programación grupal a las características de todos sus alumnos, incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

En este tenor, en el siguiente capítulo se abundará en el tema del trabajo colaborativo como una estrategia didáctica que posibilita adecuar el currículo a las necesidades educativas especiales de los alumnos de preescolar.

CAPÍTULO II

TRABAJO COLABORATIVO, UNA ESTRATEGIA INCLUYENTE EN PREESCOLAR

2.1 El programa de preescolar y el desarrollo de competencias.

Como se acotó en el capítulo anterior, la inclusión educativa es un proceso a través del cual las escuelas regulares, con el apoyo de Educación Especial, van buscando y generando las adecuaciones curriculares que requiere el alumnado con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, para acceder al currículo regular.

De esta manera, queda asentado que las adecuaciones al currículo son la base sobre la cual se fundamenta la integración e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. En el caso de preescolar, esta premisa implica la adecuación al currículo establecido en el 2004.

La necesidad de integrar e incluir a alumnos con necesidades educativas especiales a los jardines de niños, se hace más evidente con la obligatoriedad que se le otorga al nivel de preescolar que entró en vigor en el 2004, debido a que ello implica que todos los alumnos, incluso aquellos con nee deben cursar la educación básica, desde el preescolar hasta la secundaria.

El nuevo programa de preescolar tiene un enfoque basado en competencias, las cuales son un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos, (Castro, en Almanza, 2007)¹.

El concepto de competencia implica la idea de una mente activa y compleja y por tanto la de un sujeto productor. Un sujeto que trabaja de manera activa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y lo que le es brindado desde su entorno.

En otras palabras, educar para el desarrollo de competencias es propiciar la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de saberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura.

Por lo tanto, es necesario atender el ambiente de aprendizaje para la formación por competencias en los niños del Preescolar, pues éste deberá responder a los requerimientos del saber conocer, saber sentir, saber hacer; lo que estará

¹ Si la competencia se refiere a un saber hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, se trata de un conocimiento que es inseparable de la acción misma y de la naturaleza distinta a las formas conceptuales y discursivas del conocimiento, naturalmente, las competencias no se refieren a un aprendizaje, derivado totalmente de la experiencia individual, sino a reglas y a situaciones de aprendizaje compartidas, que propician la actividad cognitiva, (Almanza, 2007).

constituido por vivencias lúdicas, medios activadores de la motricidad y expresiones simbólicas dentro de un ámbito flexible y adecuado a los ritmos de descanso y actividades de los niños, con sus pares y con los adultos.

La formación por competencias en los niños del nivel de Educación Preescolar, hace necesario repensar y enriquecer los propósitos y prácticas educativas de este nivel de acuerdo con las necesidades de formación infantil que caracteriza a los niños entre los tres y los seis años de edad, pero atendiendo asimismo, a la diversidad del alumnado y las necesidades educativas que presentan.

En este sentido, el programa renovado de preescolar tiene carácter abierto, es decir no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse de manera obligatoria y estandarizada con los niños, ya que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones y estrategias didácticas que considere más convenientes para que todos sus alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales.

Esta forma de trabajo, ha implicado un largo proceso, ya que paulatinamente se ha ido superando una visión que minimizaba la función de la educación preescolar al considerarla como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos, o bien como un nivel exclusivamente propedéutico.

A diferencia de los programas 1981 y 1992, el programa 2004 asume que el niño de preescolar tiene la capacidad de construir su propio conocimiento que solo hay que promover experiencias educativas para potenciar y/o desarrollar las competencias que les permitan una mejor integración al siguiente nivel educativo.

Lo anterior implica la posibilidad de planificaciones flexibles, que incluyan diversas estrategias de trabajo dirigidas a desarrollar las competencias que los niños requieren pudiendo adoptar distintas modalidades de trabajo (taller, proyectos, etcetera) y de seleccionar diversos temas de interés para los alumnos. Asimismo, es posible implementar distintas estrategias de atención, como pueden ser las formas de trabajo colaborativo para abordar las actividades que propicien el desarrollo de las diferentes competencias.

Las competencias a desarrollar en los alumnos de preescolar están enmarcadas en seis campos formativos que integran el programa (SEP, 2004)

- Desarrollo personal y social, que integra las competencias físicas, emocionales y sociales que le permitan integrar su identidad personal.
- Lenguaje y comunicación, que integra las competencias comunicativas que les permita a los niños acceder al conocimiento e interactuar en sociedad.
- Pensamiento matemático, que integra competencias requeridas para propiciar las bases del razonamiento matemático formal.

- Exploración y conocimiento del mundo, que les permite aprender sobre el mundo natural y social.
- Expresión y apreciación artísticas, que integra competencias para potenciar la expresión artística personal así como la interpretación y apreciación de producciones artísticas.
- Desarrollo físico y salud, que integra competencias relacionadas con el movimiento, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción de objetos, como capacidades motrices, para el adecuado desarrollo del menor.

Dentro de sus principios pedagógicos se destaca el papel relevante de las relaciones entre iguales, en el aprendizaje de las niñas y los niños. Este principio favorece la equidad y la diversidad, implicando que la escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas, culturales o de ritmos y estilos de aprendizaje.

De esta manera, la educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales al jardín de niños regular y por tanto, al desarrollo de las competencias que favorezcan su desarrollo armónico e integral

Así pues, para lograr este desarrollo de competencias en alumnos con necesidades educativas especiales, se requiere la realización de adecuaciones curriculares, tanto de acceso como a los elementos del currículo, las cuales se deben hacer de manera interdisciplinaria, para facilitar la integración e inclusión de estos alumnos.

El currículo formal de preescolar, debido a su flexibilidad, podría ser favorecedor para la inclusión a la diversidad, pero la realidad indica que un currículo por sí mismo no garantiza una práctica educativa incluyente, debido a que las educadoras no fueron formadas con esos principios de flexibilidad. Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entren en conflicto con las estructuras y valores dominantes de la cultura escolar (Rudduck, en Calzadilla, 2007).

Cambiar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar las normas, hábitos, habilidades y creencias (Fullan, 1993, p. 49). La forma de atención de las educadoras en su mayoría, al interior del aula sigue caracterizándose por la rigidez con la que siempre han trabajado, por lo que sigue presentándose la dificultad de incluir a todos los niños en las actividades cotidianas.

Es necesario pues, buscar estrategias que faciliten la práctica pedagógica incluyente, como puede ser la implementación de un trabajo colaborativo para

contribuir al propósito de integrar e incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular.

2.2 Trabajo Colaborativo

El enfrentamiento con situaciones nuevas en el ser humano inicia desde el nacimiento, la eficiencia de su resolución depende de las oportunidades que existan en su contexto y la educación del nivel básico es el espacio adecuado para optimizar los medios para conseguirlo.

"Desde el ingreso del niño al preescolar y hasta su último grado académico, debe sentir que la esencia de todo proceso educativo es capacitar al individuo para la convivencia y autorrealización y que en estos importantes logros el compartir, lejos de ser algo que avergüence o moleste, facilita el tránsito en el camino hacia la coronación de las metas" (Calzadilla, 2007).

El aprendizaje colaborativo si se realiza de una forma sistemática, podría favorecer la inserción de la educación dentro del proyecto de vida de las personas y conectar la evolución personal con el desarrollo social.

2.2.1 Un acercamiento al aprendizaje colaborativo

El término "aprendizaje colaborativo", se ha desarrollado y gestado a través de distintas vertientes que buscan aproximarse a su significado. El término aprendizaje cooperativo en palabras de Damon y Phelps, (en Fernández y Melero, (2006) se refiere, estrictamente hablando, "a un amplio y heterogéneo

conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, tareas generalmente académicas" (p. 35).

"Por aprendizaje en colaboración se entiende cualquier actividad en la cual dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias. En los sistemas de educación cara a cara hay una clara división de tareas y de autoridad entre el profesor y el alumno y el aprendizaje suele ser una actividad solitaria" (Powell, 2007).

El trabajo colaborativo es más que una técnica para trabajar con los alumnos en el salón de clases. En todas las situaciones en donde la gente llega a reunirse en grupos, se sugiere tratarse con respeto, destacando las capacidades y las contribuciones de los miembros individuales del grupo. Es importante el compartir la autoridad y la aceptación de la responsabilidad de las acciones. Una premisa del aprendizaje colaborativo, esta basada en la construcción del consenso, a través de la cooperación, en contraste con la competición en la cual los mejores individuos sobresalen de entre los otros.

Salinas define brevemente el término y señala que aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. Para Panitz por su parte, la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros del grupo. Señala que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la

responsabilidad de las acciones del grupo; mientras que en la cooperación la interacción está diseñada para facilitar el logro de una meta o producto final específico por un grupo de personas que trabajan juntas (en Zañartu, 2004).

Gros por su parte agrega que en un proceso de aprendizaje colaborativo, las partes se comprometen a aprender algo juntos. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración (en Zañartu, 2004). Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso.

Ahora bien, en la literatura aparece reiteradamente el término aprendizaje colaborativo vs. cooperativo. Algunos autores tienden a homologarlos, otros establecen diferencias como se verá enseguida.

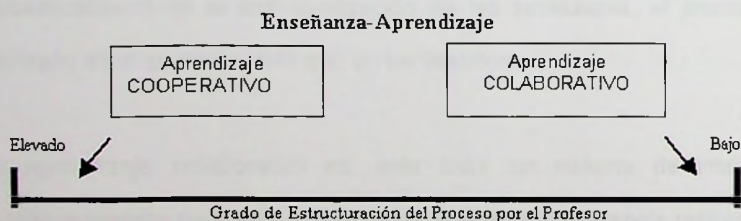
El aprendizaje cooperativo requiere de una división de tareas entre los componentes del grupo. Por ejemplo, el educador propone un problema e indica qué debe hacer cada miembro del grupo, responsabilizándose cada uno por la solución de una parte del problema. Esto implica que cada estudiante se hace cargo de un aspecto y luego se ponen en común los resultados.

Lo propio de la distribución de tareas en el aprendizaje cooperativo es claramente definido por Johnson (en Zañartu, 2004), quien explica: "Aprendizaje cooperativo es trabajar conjuntamente para concretar

distribuidamente una meta”, además complementa, “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

Los enfoques de aprendizaje colaborativo y cooperativo, tienen algunas características que los diferencian. Cada uno representa un extremo del proceso de enseñanza – aprendizaje que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo).

Fig. 1 Aprendizaje colaborativo vs. Aprendizaje cooperativo



Johnson, (en Zañartu, 2004). “La premisa básica de ambos paradigmas está fundada en el enfoque constructivista. El conocimiento es descubierto por los alumnos y transformado en conceptos con los que el alumno puede relacionarse, luego es reconstruido y expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje”.

"A diferencia del aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo continúa centrado en el profesor y la estructura propuesta para las actividades, la organización de las tareas y el desarrollo de las mismas, sigue ligado más a la verticalidad de la supervisión y un cierto control establecido antes que a la horizontalidad consensuada a través del colectivo o grupo". (Johnson y Johnson, en Zañartu, 2004).

De esta forma se puede establecer que el aprendizaje cooperativo está centrado en la prescripción de conductas que el propio alumno deberá ejecutar para el logro de una tarea determinada y estas conductas estarán ligadas estrechamente a la supervisión y dirección del docente a cargo. Si bien se establecen actividades para el desarrollo de una tarea grupal, y se evita considerablemente la individualización de las actividades, el proceso sigue centrado en el profesor, más que en los alumnos.

El aprendizaje colaborativo es, ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser "mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás" (Johnson y Johnson, en Zañartu 2004).

En otras palabras la colaboración, en un contexto educativo, es un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a caminar codo a codo, a

sumar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado. Sin embargo, hablar de aprendizaje interactivo, no sólo nos debe llevar a pensar en el modelo colaborativo, sino también en el modelo cooperativo. Las diferencias esenciales entre estos dos procesos de aprendizaje, como se ha señalado, es que en el primero los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje. Mientras que en el segundo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener (Panitz, en Zañartu, 2004).

No obstante estas diferencias significativas, ambos modelos deben ser vistos como parte de un proceso continuo que se respalda principalmente con las aportaciones al constructivismo de teóricos como Vigotsky, Coll y Solé, entre otros.

2.2.2 Constructivismo y Aprendizaje Colaborativo

El constructivismo es el modelo que sostiene que una persona, con sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción con estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas

que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea (Calzadilla, 2007). El aprendizaje colaborativo se sustenta en aportaciones de teorías constructivistas como las de Vigotsky y más recientemente de Coll.

La teoría constructivista de Vigotsky establece que el aprendiz requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno. En la zona de desarrollo próxima (ZPD), maestro y alumnos trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, facilitándole el tránsito de la zona de desarrollo potencial a la ZPD. La ZPD, incorpora la idea marxista de actividad colectiva, en la que quienes saben más o son más diestros comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa.

Vigotsky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus "instrumentos", es decir, sus objetos culturales (autos, máquinas) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas). El cambio cognoscitivo es el resultado de utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales y de internalizarlas y

transformarlas mentalmente. "La postura de Vigotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca como imprescindible la interacción de los individuos y su entorno, para que pueda darse el aprendizaje" (Sanhueza, 2001).

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, denominada en algunos medios académicos como pedagogía constructivista establece que para que se realice la construcción del conocimiento en la escuela, es necesario considerar el triángulo interactivo conformado por la actividad mental constructiva del alumno, los contenidos de aprendizaje que representan los saberes culturales construidos socialmente y la función del maestro, orientada a vincular el aprendizaje del alumno con el conocimiento culturalmente establecido.

Independientemente de la multiplicidad de relaciones a las que conduce este triángulo interactivo, es evidente que la relación alumno-contenido de aprendizaje se constituye en el eje rector para explicar el fenómeno del aprendizaje. En este sentido, (Coll en Calzadilla, 2007), define a la enseñanza como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación, lo que permite verificar las conexiones entre aprendizaje, interacción y cooperación: los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y

replantean un proyecto mutuo, que los conduce al logro mutuo de un nuevo nivel de conocimiento y satisfacción (Barraza, en Calzadilla 2007).

El aprendizaje colaborativo, es uno de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socio construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. "Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas" (Wilson, en Calzadilla, 2007).

En cuanto al conocimiento, el constructivismo plantea que su valor no es absoluto, pues éste es el producto de las múltiples interpretaciones que hacen los individuos de su entorno, de acuerdo a las posibilidades de cada uno para interactuar y reflexionar. Los sujetos negocian significados a partir de la observación y valoración de aspectos de la realidad que les son comunes. "Los alumnos desarrollan su propias estrategias de aprendizaje, señalan sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilizan de qué y cómo aprender. La función del profesor es apoyar las decisiones del alumno" (Gros, en Calzadilla, 2007, p. 7).

Hasta hace poco tiempo la educación le otorgaba al profesor la responsabilidad total del aprendizaje de los alumnos, el cual definía los objetivos del aprendizaje o de las unidades temáticas, diseñaba las tareas de aprendizaje y evaluaba el aprendizaje de los alumnos. Mucha investigación gira hoy en día en torno a los modelos colaborativos como mecanismo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las salas de clase, pero es importante conocer como su implementación ha generado cambios radicales en el entorno educativo, cambios en los roles de los estudiantes y lo que es más importante del rol de los profesores dentro de este modelo.

Se estimula con este tipo de estrategia la desaparición de observadores pasivos y receptores repetitivos, superando los tradicionales hábitos de memorización utilitaria, para promover procesos dialógicos que conduzcan a la confrontación de múltiples perspectivas y a la negociación propias de la dinamicidad de todo aprendizaje que conduzca al desarrollo.

2.2.3 El modelo de aprendizaje colaborativo.

"La educación lejos de favorecer la labor en común antes descrita, se ha empeñado en exaltar los logros individuales y la competencia, por encima del trabajo en equipo y la colaboración; esta realidad, tal como lo señala" Díaz Barriga (en Calzadilla, 2007), se evidencia no sólo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos.

Si bien el conductismo planteaba la absoluta dependencia del alumno al docente, quien dominaba la situación educativa y regía en el aula sobre sus alumnos, al hablar de aprendizaje colaborativo cada participante asume su propio ritmo y potencialidad, impregnando la actividad de autonomía, pero cada uno comprende la necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios, porque un individuo es difícil que tenga todas las habilidades o talentos, y un grupo es más factible que las tenga; se logra así una relación de interdependencia que favorece los procesos individuales de crecimiento y desarrollo, las relaciones interpersonales y la productividad.

“Los trabajos en grupo han sido práctica convencional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, ello no implica que sea ésta una práctica verdaderamente cooperativa, en la que el producto es el producto innovador de la correlación divergente de un equipo de personas sobre un tema específico. Del grupo al equipo, hay un tránsito, cuyo valor agregado es la cooperación, pero muchas veces los mismos docentes desconocen cómo producir este logro y orientar las actividades de aprendizaje en esa dirección” (Calzadilla, 2007).

Según Díaz Barriga (en Calzadilla, 2007), el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en

función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

Resulta importante resaltar la necesidad de comprender el verdadero significado del aprendizaje colaborativo, pues de lo contrario se corre el riesgo de promover experiencias caracterizadas por actitudes individualistas, en las que prevalecen los conflictos, frustraciones y complejos de los miembros del grupo y no se logra entablar una interacción favorable, que conduzca a la interdependencia positiva. Atendiendo el proceso desde la conformación misma del equipo, se producirá un aprendizaje que además de resultar rico en cuanto a los productos cognoscitivos logrados, a nivel interpersonal e intrapersonal se modela y aprende valoración y responsabilidad hacia el proceso educativo, capacidad para conformar equipos de trabajo productivo y respeto por los demás y su trabajo.

En este punto, resulta importante tomar en cuenta que todo proceso grupal debe partir de la aceptación legítima de cada integrante, lograr niveles aceptables de comunicación y confianza, que permitan dar, recibir apoyo y resolver asertivamente los conflictos que de continuo se presentan en las relaciones humanas, para poder tomar decisiones conjuntas que favorezcan la consolidación como equipo.

Si bien es necesario considerar que el trabajo en equipos con enfoque colaborativo requiere mayor dedicación y es mucho más meticuloso, pero

produce en los estudiantes verdadero crecimiento intelectual y socio-afectivo y en el docente, continua mejoría en su capacidad mediadora.

Algunas pautas para producir aprendizaje colaborativo según Calzadilla (2007), son:

- Estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo.
- Establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales.
- Elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros, para la evaluación del proceso.
- Seguimiento permanente del progreso del equipo, a nivel individual y grupal.
- Cuidado de las relaciones socio afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad.
- Discusiones progresivas en torno al producto final.

Existen al menos tres formas de poner en práctica el aprendizaje colaborativo: la interacción de pares, el tutoreo de pares y el grupo colaborativo Tudge, (en Calzadilla, 2007). La diferencia entre ellos está determinada por la igualdad en los niveles de rendimiento que exista entre los integrantes.

- *La interacción de pares* consiste en la integración de dos participantes con diferentes niveles de habilidad, que acometen las ejecuciones en

forma organizada y conjunta, participando el docente como mediador y catalizador en las experiencias de aprendizaje.

- El *tutorio de pares* involucra a estudiantes en los que se ha detectado mayor habilidad y a los que se les ha dado un entrenamiento previo para servir de *tutores* de sus compañeros de menor nivel, mientras desempeñan el trabajo en forma conjunta; por lo general la interacción entre los estudiantes es tan fluida que logra elevar el nivel de los aprendices y consolidar el que tienen los avanzados, quienes querrán conservar su posición de adelantados y continuarán profundizando en el conocimiento.
- Los *grupos colaborativos* por su parte, tienen mayor tamaño que los primeros y vinculan aprendices de distinto nivel de habilidad, género y procedencia; acumulan el puntaje en forma individual y grupal a lo largo de todo el período, lo que estimula la interdependencia y asegura la preocupación de todos por el aprendizaje de todos, pues el éxito colectivo depende del éxito individual. En este caso el docente debe ser más que un mediador, propiciando un proceso grupal efectivo. El grupo puede ser estable o permanente, inestable o circunstancial y de base, que es aquel que va más allá del ámbito académico, desarrollando actividades de soporte y apoyo para el desarrollo integral de sus integrantes.

Este tipo de aprendizaje tiende a facilitar el desarrollo de aquellos procesos cognitivos, como la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, el seguir

instrucciones, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas, en los que la interacción enriquece los resultados y estimula la creatividad. Por otra parte, el aprender en forma colaborativa permite al individuo recibir retroalimentación y conocer mejor su propio ritmo y estilo de aprendizaje, lo que facilita la aplicación de estrategias meta cognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento; por otra parte este tipo de aprendizaje incrementa la motivación, pues genera en los individuos fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que le permite sentirse, parte de, estimulando su productividad y responsabilidad, lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo.

2.2.4 Las técnicas didácticas centradas en trabajo colaborativo

El aprendizaje colaborativo se promueve cuando los miembros de un grupo tienen una meta en común y trabajan en conjunto para alcanzarla. Esto se logra compartiendo experiencias, conocimientos y habilidades entre todos los miembros.

De acuerdo a Panitz (en Calzadilla 2007), para lograr un aprendizaje colaborativo efectivo es importante hacer presente en el trabajo grupal cinco características que se describen a continuación:

- Interdependencia positiva: La interdependencia positiva tiene lugar cuando uno percibe que sólo en unidad y coordinación con el esfuerzo de los otros podrá alcanzar una meta. Los miembros del grupo deben ser conscientes de dos responsabilidades: "desarrollar y aplicar lo mejor

posible sus capacidades y contribuir a que sus compañeros desarrollen y apliquen también las propias capacidades” Panitz, (en Calzadilla 2004, p. 3). Para esto es importante que cada miembro del grupo conozca sus cualidades y áreas de oportunidad, para fortalecer las primeras y atender las segundas y ayudar a sus compañeros a hacer lo mismo. Con el mejor esfuerzo de cada uno y teniendo muy clara la meta, se logrará una mayor eficiencia a nivel individual y en el grupo.

- Responsabilidad y compromiso individual. Es la contribución personal para lograr las metas del grupo. El compromiso individual fomenta la responsabilidad individual, pues a medida que un miembro se interesa por el logro de la meta y la interioriza, se incrementa su responsabilidad por cumplirla. Se analizan los pasos que hay que realizar para alcanzar el propósito del grupo, se analizan las circunstancias del grupo y se toman decisiones para poder alcanzar la meta, se definen las responsabilidades de cada miembro y cada uno de ellos se responsabiliza del resultado final. Se favorece un alto compromiso individual cuando se tiene clara la meta grupal. Esto facilita la comunicación y solución constructiva de conflictos, evaluar el desempeño del grupo, mantener el enfoque de las acciones a realizar, y sentirse motivados al ir logrando propósitos.

- Interacción cara a cara: se logra cuando los estudiantes proveen unos a otros ayuda, intercambian recursos como información y materiales, y procesan la información más eficientemente: proveen unos a otros

retroalimentación para mejorar su desempeño en las tareas y responsabilidades; comparten conclusiones y razonamientos para la toma de decisiones correctas; se motivan unos a otros a alcanzar la meta y beneficios mutuos; actúan de manera que inspiren confianza unos a otros, en consecuencia disminuye el estrés y la ansiedad

- **Habilidades sociales:** Es importante que los estudiantes desarrollen habilidades sociales básicas. Si se han desarrollado es más factible alcanzar las metas y lograr la estabilidad en el trato con los demás y en el desempeño personal, favoreciendo el rendimiento como persona y como grupo. Es importante encauzar en los estudiantes el desarrollo de habilidades y actitudes como el reconocimiento al esfuerzo y logros de los compañeros, la solicitud e intercambio de información, la solicitud y ofrecimiento de apoyo, y un primer paso para lograrlo es que sea el mismo profesor quien manifieste estas actitudes.

- **Procesamiento de grupo:** Se define como la reflexión sobre el trabajo grupal para describir qué acciones de los participantes fueron positivas y cuales no, y tomar decisiones sobre que acciones continuar para unir esfuerzos y alcanzar metas. El procesamiento de grupo es una actividad útil no solamente para los estudiantes, sino también para el profesor, quien puede realizar también un análisis de su desempeño con el propósito de mejorarlo y mejorar su rol para alentar el aprendizaje colaborativo.

Eggen y Kauchak (en Calzadilla, 2007), señalan que "Los estudiantes que explican y elaboran, aprenden más que los que solamente escuchan explicaciones. El aprendizaje colaborativo alienta la elaboración, pidiendo a los estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo".

Afirman los hermanos Johnson (1999), que no todos los grupos son colaborativos. Es necesario promover intencionalmente y día con día los modelos interactivos de aprendizaje, de tal manera que gradualmente se pueda llegar a ser un grupo cooperativo, de alto rendimiento.

Es cierto que la cooperación y la colaboración son la base de diversas técnicas didácticas, sin embargo estas no son en sí mismas ninguna respuesta. Para desarrollar en nuestras instituciones los modelos interactivos del aprendizaje hay tres elementos esenciales que debemos incorporar a nuestro desarrollo profesional: disciplina, entrenamiento y mejora continua.

2.3 Retrospectiva y perspectiva de las técnicas de aprendizaje cooperativo

La base teórica para muchas de las investigaciones de diversos teóricos que versaron sobre aprendizaje cooperativo fue por ejemplo, el temprano trabajo de Deutsch, (en Fernández y Melero, 2006), que serviría de base a la primera generación de una serie de estudios que él hizo, sobre las situaciones de aprendizaje cooperativo, centrándose en comparar tres tipos de estructuras

de aprendizaje: cooperativa, competitiva e individualista así como distintas técnicas de aprendizaje cooperativo entre si.

La segunda generación es una tarea en curso de realización y trata de averiguar las causas de los resultados positivos obtenidos por la estrategia de aprendizaje cooperativo y los mecanismos implicados. Esto sólo puede conseguirse mediante una incursión en el interior mismo de la interacción entre iguales y su análisis minucioso, saltando desde el primitivo enfoque que se limitó a detectar globalmente el producto al estudio detallado del proceso interactivo (su naturaleza y cualidad).

Puede decirse pues, que tres tipos de estructuras: de objetivos o metas, de tarea, y de incentivos o recompensas, determinan las características de la interacción que se produce en los grupos de aprendizaje cooperativo y clasifican los distintos métodos. Las formas que adopta la distribución de tareas y de incentivos varían considerablemente a través de los diferentes métodos.

La estructura de meta, consiste en la forma en que los sujetos pueden conseguir sus objetivos. Si este logro está dependiendo de que también lo consigan los otros individuos, estamos ante una estructura cooperativa de objetivos. Está muy relacionada con la estructura de tarea: grado de especialización individual en la tarea.

Otros utilizan la estructura de incentivos o de recompensas o manera peculiar de distribuir refuerzos externos de distinta clase entre los participantes del grupo:

- Recompensa grupal basada en el rendimiento de cada individuo (interdependiente), esta situación consiste en reforzar al grupo en función de la suma de las aportaciones individuales.
- Recompensa al grupo en función del producto grupal (dependiente), sin tener en cuenta la colaboración individual.
- Finalmente según Bennett (1985), grupos de estudio en grupos, en las que se ofrecen recompensas individuales basadas en la propia ejecución personal y que, en consecuencia, parecen ser las menos cooperativas.

Tanto en los métodos que utilizan recompensas grupales para el aprendizaje individual como en los métodos que usan recompensas grupales para los productos grupales, todos los miembros de un grupo reciben la misma e idéntica recompensa.

En cuanto a la estructura de tarea, que hace referencia al grado de especialización de cada miembro en la tarea grupal, podemos encontrar que a veces se subdivide en partes la tarea a realizar, de tal manera que cada sujeto tenga que asumir una de ellas y exista un reparto individual de la responsabilidad, pero es posible distinguir la modalidad de trabajo grupal sin especialización de tareas en las que todos los estudiantes trabajan juntos todo

el tiempo para conseguir un producto común o dominar un mismo material Slavin (en Fernandez y Melero 2006).

Cabe hacer una doble distinción respecto a la influencia que provoca el aprendizaje cooperativo:

Sobre el aspecto de la conducta social y motivacional. Casi todos los autores admiten que los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos fuertes, consistentes y positivos sobre las relaciones y prejuicios raciales, actitudes hacia los compañeros de clase académicamente atrasados y hacia los integrados, entusiasmo y motivación hacia la tarea y la asistencia a la escuela en general, autoestima y control y encausamiento de la agresividad, descentración, habilidades sociales y comportamiento pro social.

Sobre el rendimiento académico. Los datos sobre la relación entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje escolar, pueden ser sintetizados bajo la conclusión general de que las estrategias o métodos de aprendizaje cooperativo heterogéneos, son más potentes que otros métodos no cooperativos y que. Este es un debate ya antiguo sobre las ventajas e inconvenientes de los agrupamientos homogéneos, frente a los heterogéneos. Sin embargo, de las revisiones de Slavin, se desprende que estos estudiantes en grupos heterogéneos avanzan en los grupos cooperativos más que estudiantes similares en clases tradicionales y de forma simultánea, progresan proporcionalmente los de mediano y bajo rendimiento (Fernández y Melero, 2006).

En cuanto a la habilidad de los miembros del grupo, Gabbert, Johnson y Johnson, (en Fernández y Melero, 2006) comprueban que todos los estudiantes se benefician de la participación en grupos cooperativos heterogéneos, pero el caso de los estudiantes de habilidad media y baja es más claro que el de los de habilidad alta.

Slavin (en Fernández y Melero, 2006) señala que difícilmente la interacción entre iguales, por sí misma, producirá efectos benéficos, para que tengan lugar ventajas comparativas son necesarias particulares combinaciones de la estructura de tarea y de recompensa. Es imprescindible para que el aprendizaje colaborativo sean más efectivo que la instrucción tradicional, los incentivos otorgados al grupo sea en función del grado de participación individual (recompensa grupal para el aprendizaje individual).

Slavin y sus colaboradores llegan a la conclusión de que los incentivos mismos son necesarios, más exactamente, imprescindibles, pero no suficientes para incrementar el logro de los estudiantes. Asimismo establecen que un segundo ingrediente que se precisa para hacer los métodos de aprendizaje colaborativo instruccionalmente efectivos es la responsabilidad individual.

Finalmente, se establece que las siguientes condiciones propician el mayor porcentaje de efectividad de las técnicas colaborativas:

- Que la estructura de tareas sea de un tipo en la que la tarea no esté subdividida entre los miembros, sino que todos ellos la acometan a la vez conjuntamente.
- Que haya recompensas idénticas para todos los miembros del grupo y no centradas en individuos concretos dentro de los grupos.
- Que estas recompensas al grupo se hagan en función del rendimiento individual de los sujetos que forman al grupo y no en base a una medida del rendimiento global del grupo.
- Que a todos se les ofrezca las mismas posibilidades de hacer sus particulares aportaciones al éxito del equipo Slavin, (en Fernández y Melero, 2006).

Vemos por tanto que una estructura colaborativa por si misma, no es necesariamente más efectiva que una estructura tradicional (competitiva o individual) si no va acompañada, además, de otras características y condiciones. Pero todavía se precisa un análisis mucho más fino que incluya, además de los aspectos estructurales de los grupos, otros muchos como, por ejemplo, la influencia del tipo de tarea y contenidos de éstas, la distancia entre las habilidades de los participantes y el peso de variables individuales.

No obstante lo anterior, el aprendizaje colaborativo ha demostrado eficiencia en la superación de actitudes negativas, incrementar la motivación y el auto concepto; por otra parte las experiencias de interacción cooperativa permiten

producir un aprendizaje vinculado al entorno social del individuo, dado que propician la creación de ambientes estimulantes y participativos, en los que los individuos se sienten apoyados y en confianza para consolidar su propio estilo de aprendizaje, de allí que se pueda pensar que esta metodología puede favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 De la integración a la inclusión

Al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones; para sobrevivir, un grupo social debe adaptar y modificar el ambiente en el que vive.

La pregunta que surge ante dicha conceptualización es, ¿Cómo lograr que los niños con nee experimenten un ambiente de inclusión en el trabajo regular del aula? Buscando darle respuesta a este cuestionamiento, nos planteamos otro más. ¿El trabajo colaborativo entre compañeros, sería una estrategia pertinente para lograr la inclusión de los niños con nee al trabajo regular del aula?

A este respecto, Arteaga (2006, p. 2), nos dice que “los estudiantes al compartir tareas, al ayudarse a resolver problemas mutuamente, desarrollan relaciones interpersonales afectivas, que los llevan a transformar sus propios conocimientos, siendo más rico el trabajo colaborativo, que el individual”, por lo que podemos asumir que hay una respuesta teórica positiva a nuestra última

pregunta, ya que los alumnos con nee podrían entonces, alcanzar, mediante la colaboración, propósitos que por sí solos quizá no lograrían.

Con base en lo anterior, nos preguntamos si en el nivel de preescolar, la implementación de un programa colaborativo implicaría que los alumnos con nee al interactuar entre iguales pueden desarrollar sus competencias en un ambiente de inclusión.

Para responder a esta pregunta, se inició una investigación, cuyo objetivo fue favorecer el proceso de inclusión del los alumnos con nee, del segundo grado de preescolar del Jardín de Niños Enriqueta de Parodi a través de un programa de trabajo colaborativo. Se partió del supuesto de que a través de un trabajo colaborativo se impactaría el proceso de inclusión de dicha población escolar.

3.2 Tipo de Investigación.

La investigación se basó en la implementación de un programa de intervención colaborativo a través de un proceso metodológico de investigación acción, fundamentado en la línea de investigación científica creada por Kurt Lewin con el objetivo de producir un cambio social en los alumnos que participan en esta investigación utilizando un método experimental. De acuerdo a Suárez (2002), se trata de una de las metodologías más apropiadas para la investigación educativa debido a las peculiaridades que la caracterizan.

Se decidió fundamentar este trabajo en una investigación acción (IA) porque de acuerdo a Suárez, M. (2002), pretende simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la retroalimentación de la información en un proceso cíclico penetrando a su vez en los ámbitos de la innovación y del desarrollo profesional de los sectores docentes muy de acuerdo al programa de intervención colaborativa en el nivel de preescolar que se implementa en este trabajo.

De acuerdo a Martínez (en Avisora, 2008), la IA se guía por una serie de postulados o principios fundamentales y operativos, que la definen y le dan su identidad epistémica, rigiendo en general, sus procedimientos y técnicas metodológicos:

- a) El método de investigación está enteramente determinado por la naturaleza del objeto o fenómeno que se estudia, en este caso, por los procesos de integración e inclusión, así como el propio proceso colaborativo que se pretende propicie ese ambiente inclusivo.
- b) El problema de la investigación se presenta y define, al igual que su análisis e interpretación, plan de acción y evaluación, por quienes actúan e interactúan en la situación problema. En nuestro caso particular, nos referimos a la maestra titular del grupo, la maestra de apoyo de USAER

que funge como investigadora y los alumnos del segundo grado "A" del Jardín de Niños Enriqueta de Parodi.

- c) El investigador actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, en este caso la maestra de apoyo de USAER, es la facilitadora de la colaboración, de la comunicación, de la implementación de las adecuaciones curriculares y de que pueda lograrse o no la inclusión.
- d) Como la investigación acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describe y explica lo que sucede con las categorías interpretativas. En esta investigación, la interpretación de los resultados obtenidos se hicieron con el mismo lenguaje y visión de todos los involucrados en la investigación, describiendo y explicando las acciones y las situaciones colaborativas cotidianas.
- e) El objetivo final de la investigación es la transformación de la realidad social, educativa, gremial, laboral, etcétera, en beneficio de las personas afectadas e involucradas en la misma. En este sentido, lo que se busca es la transformación de las prácticas pedagógicas para que a su vez se transformen los procesos de integración, inclusión y aprendizaje de los alumnos en el aula.
- f) Por otra parte, Colás y Buendía (1999), enmarca a la IA dentro del paradigma sociocrítico y la cataloga como un método cualitativo de investigación para el cambio social, el cual se fundamenta en la acción, la práctica y el cambio. Así, afirma, "La IA, tiene como objetivo identificar las teorías que utilizan los actores para guiar su conducta, y en términos

amplios predecir sus consecuencias". Lo que se pretende entonces, es, a través de la reflexión sobre la acción, que en el caso de esta investigación hace referencia a las jornadas de trabajo colaborativo, fundamentar que éste puede ser un sustento para la inclusión de los niños con nee, integrados al grupo regular.

El conocimiento se enraíza «en» y «para» la acción. El interés no está en desarrollar una ciencia aplicada, sino una ciencia genuina de la acción. Se enfatiza en la comprobación sistemática de la teoría en contextos de vivenciación, como son las actividades realizadas diariamente en el salón de clases, en el patio del jardín de niños, en el aula de usos múltiples, o fuera de la escuela.

Es así pues, que la presente investigación acción pretende, citando a Elliot (En Colas, 1999), que los docentes involucrados exploren las prácticas educativas, reflexionen sobre ellas, identifiquen problemas, establezcan y pongan en marcha estrategias de acción, recojan evidencias y analicen los efectos del cambio, a fin de evaluar si se están provocando mejoras no sólo en sus propias prácticas educativas sino, sobre todo, en el proceso de inclusión de sus alumnos.

3.3 Grupo de estudio.

Esta investigación, se realizó en Hermosillo, Sonora, en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) número 13, la cual pertenece a la zona 19 de educación especial. La USAER 13, brinda apoyo a tres jardines de niños y una escuela primaria federal. En este caso, la investigación se llevó a cabo concretamente en el Jardín de Niños Enriqueta de Parodi, que es la escuela sede de la USAER y esta ubicado en la calle de Bacerac, sin número, entre General Piña y Héroes de Caborca.

En su infraestructura, el jardín de niños cuenta con diez aulas, dos de los cuales son de segundo grado, tres de tercer grado, una aula de usos múltiples, una habilitada para la dirección de la escuela y otras dos para la dirección de USAER y el aula del personal de apoyo (maestra de apoyo, maestra de comunicación, trabajadora social y psicóloga). Asimismo, dos aulas más tienen la función de bodega. Se cuenta con dos baños, uno para niñas y otro para niños. El patio tiene un área techada, que es utilizada para diferentes eventos, así como para actividades pedagógicas de los niños. A pesar de ser un jardín integrador, no cuenta con rampas o aditamentos que pudieran servir como adecuaciones de acceso al currículo, para niños con nee.

La población escolar es de 117 alumnos, de los cuales son 54 niñas y 63 niños que provienen de familias con un nivel socioeconómico medio bajo ya que, en promedio, perciben de 1 a 3 salarios mínimos. La planta de personal incluye

cinco educadoras, la directora, y un intendente, además de la maestra de apoyo.

El grupo que se escogió para llevar a cabo la investigación, fue el de segundo grado "A", a petición de la maestra titular del grupo, debido a la necesidad de encontrar una estrategia que propiciara la participación de los niños con n.e.e en las actividades del grupo. El aula de 2do. "A" cuenta con cinco mesas y 27 sillas, un escritorio y una silla grande, un pizarrón, y esta suficientemente iluminado y ventilado, si bien el cooler está en mal estado para el tiempo de calor. Este grupo, esta constituido por 13 niños y 14 niñas, cuyas edades fluctúan entre los tres años 9 meses y los cuatro años cinco meses. Dentro de estos 23 niños, se encuentran 7 niños con nee (4 varones y 3 mujeres).

El término de nee considera la presencia de dificultades en el aprendizaje que requieren una medida educativa especial, que en el caso de los niños de éste grupo se refiere a fallas en su adaptación, socialización y en el nivel de sus competencias en uno o más de los seis campos formativos explícitos en el currículo de preescolar, que les refiere desventajas en la aprehensión del conocimiento con respecto a sus compañeros de grupo. Enseguida se hace una breve descripción de los alumnos con nee del grupo, con base en los resultados de la evaluación psicopedagógica realizada al inicio del ciclo escolar.

- Jordan, muestra atención dispersa, busca jugar con lo que hay a su alrededor, tiene dificultad para seguir instrucciones, si no lo tomamos de

la mano al salir al patio, corre por toda la escuela, invitando a algún compañero con él. Muestra torpeza psicomotora fina, tiene fallas en la articulación y dificultad para comprender lo que las maestras leen. Sus compañeros no lo aceptan en los equipos porque les quita el material de trabajo.

- Odeth Griselda, es una niña con atención dispersa e hiperactividad, es caprichosa, hace berrinches, llora mucho porque no se quiere quedar en la escuela, no participa en las actividades del grupo, muestra torpeza motora fina; sus compañeros al oírla llorar se tapan los oídos y la rechazan. No interactúa con su equipo y se sale frecuentemente del salón.
- Jaziel, presenta atención dispersa, es inquieto, travieso, juguetón e impulsivo, le pega sin motivo a sus compañeros, su psicomotricidad fina es torpe; no rescata significado en la lectura de cuentos, se le dificulta aceptar las normas y límites del grupo; constantemente se levanta de su asiento y molesta a sus compañeros.
- Aneth Jaqueline, rechaza la escuela, llora mucho pidiendo a su mamá, se arrincona y al tratar de llevarla a su asiento patatea y golpea; no participa en las actividades de su equipo, presenta torpeza motora fina, es apática y parece no interesarle las actividades.
- José Enrique, es un niño en extremo cariñoso, abraza frecuentemente a sus compañeros, se sube en ellos. Sus compañeros se tratan de alejar de él, incluso una mamá reclamó que molesta mucho a su hijo; su atención es dispersa, solo quiere jugar, salirse del salón, esconderse en

el patio incitando a compañeros a irse con él. Pocas veces participa en las actividades de su equipo, es necesario instigarlo y estar a su lado, su psicomotricidad fina es torpe y no rescata significado de las lecturas.

- Javier Andrés falta mucho, es hijo de un maestro de educación física y solo asiste 2 veces por semana. Su atención es dispersa, no puede permanecer sentado o en el lugar que le corresponda en las actividades, se sube a los muebles, se mete debajo de las mesas, se sale del salón y es necesario ir a buscarlo para que regrese. No participa en las actividades de su equipo, es impulsivo y pega continuamente, hace berrinches si se le pide que haga lo que no quiere, como entrar y permanecer en el salón.
- María Fernanda tiene atención dispersa, no sigue instrucciones porque parece no comprender lo que le piden, solo participa en las actividades cuando estamos junto a ella insistiéndole que colabore con el trabajo. No recupera significado de una lectura, no le interesa oír cuentos, se enoja con facilidad, no le agrada reunirse con compañeros a la hora de recreo, se aísla.
- Jordán, es un niño que tiene alteraciones de articulación en su lenguaje, cuando se pone nervioso habla muy rápido y casi no se le entiende; es un niño introvertido, habla poco, hemos notado que le da vergüenza hablar y que se burlen de él y sus compañeros.
- Samuel, Benny y Carlos, son inquietos, impulsivos y agresivos, lo que los hace indeseables en los equipos, pero sus competencias están de acuerdo al nivel del grupo.

Un niño que tiene desventajas con respecto a sus compañeros de grupo, es probable que tenga dificultad para integrarse al trabajo grupal y a ser tratado sin diferencias, por lo que se asumió la necesidad de alcanzar el objetivo de conocer el impacto del trabajo colaborativo en el proceso de inclusión de los alumnos con nee, del segundo grado de preescolar del Jardín de Niños Enriqueta de Parodi, a través de la implementación de un programa colaborativo.

3.4 Técnicas e Instrumentos

Para la realización de esta investigación acción, se aplicaron diversas técnicas e instrumentos para recolectar la información que permitiera ir conociendo los logros obtenidos y las dificultades presentadas en el proceso de implementación del programa de trabajo colaborativo. Enseguida se describen las técnicas e instrumentos utilizados.

- **Observación participante y diario de campo.**

La observación participante es una de las técnicas privilegiadas por la investigación cualitativa. "Consiste, en esencia, en la observación del contexto desde la participación del propio investigador no encubierto y suele alargarse en el tiempo. Este tipo de observación proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también, la vivencia, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa" (Iñiguez y Vitores, 2004).

En el caso de la presente IA, la observación participante se realizó en el contexto de la integración educativa que se vive en el Jardín de Niños Enriqueta de Parodi y especialmente el grupo de segundo "A". La observación participante permitió registrar los acontecimientos e interacciones que se gestaron a partir del trabajo colaborativo propiciando la realización entre las dos maestras, de adecuaciones curriculares de manera oportuna, de tal manera que los niños con nee pudieran integrarse al trabajo colaborativo al interior de los equipos y hacer el registro de sus dificultades, sin que se sintieran observados.

De acuerdo a Iñiguez y Vitores (2004), los puntos cruciales en la observación participante son:

- la entrada en el campo y la negociación del propio rol del observador
- el establecimiento de relaciones en el contexto que se observa
- la identificación de informantes claves
- las estrategias de obtención de información y ampliación de conocimiento
- el aprendizaje del lenguaje usado en el contexto que se observa.

Estos mismos autores señalan que cuando la observación participante se realiza en el marco de una investigación acción, el resultado de la observación se materializa en el diario de campo que contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones del observador.

Para Hernández, Fernández y Baptista (1991), los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse los investigadores cualitativos. Afirman que si se pretende hacer una descripción momento a momento de acontecimientos que tienen lugar en un contexto amplio de una institución educativa o en lo más limitado de una clase, el registro detallado de esos acontecimientos mediante un diario de campo puede sernos de mucha utilidad. Por lo tanto, el diario de campo fue el instrumento base utilizado para plasmar las observaciones realizadas en la presente investigación.

Lo que un diario de campo debe contener es un registro detallado, preciso y completo de acontecimientos y acciones, una descripción minuciosa de las personas y de los contextos físicos y las propias acciones del observador y sus vivencias.

En la parte inferior del diario de campo es importante registrar reflexiones del observador participante, las hipótesis y las interpretaciones que el observador van conformando en el transcurso de la observación, la impresión personal del observador sobre la evolución, la motivación que observa en los alumnos, sus preocupaciones, sus ideas, posibles adecuaciones a realizar en las actividades, etcétera. En el anexo 1 se integra el formato del diario de campo utilizado en la investigación.

- **Videgrabación con apoyo de lista de cotejo**

Los recursos tecnológicos son una herramienta importante si lo que pretendemos es un registro de carácter permanente que sitúe los

acontecimientos de la clase dentro de un continuo de sonido, de imagen o de ambos a la vez, que es el video. Este último medio, resulta un excelente soporte para registrar la realidad analizada como un todo en movimiento, siendo fácilmente manipulable para fines diversos, (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

El audiovideo fija las acciones, los gestos y las palabras del maestro, y los libera de la posibilidad de desvanecerse en el tiempo y de desteñirse en la memoria de los sujetos. Si lo comparamos con el registro escrito, pasado ya por los tamices del sujeto que escribe, el registro audiovisual se revela como un texto más complejo, abierto a la posibilidad de lecturas múltiples (Ávila, 2007).

Ávila (2005), también nos dice que debido a la complejidad de lo que ocurre en el aula, de la cual forma parte el maestro, la experiencia de observación del video permite reconocer algunos aspectos relevantes que se pueden pasar por alto en el momento de la clase, pero que pueden ser recuperados a través del video. En este sentido, el video ofrece la ventaja de poner al maestro en unas nuevas condiciones para la observación porque no tiene que centrar su atención en el contenido de su clase, ni estar pendiente de la disciplina, ni del procedimiento didáctico que quiere implementar, es sacar la clase del aula, para llevarla, en primera instancia, a un ámbito de reflexión, en donde el maestro puede reorientar su trabajo.

En este trabajo se efectuaron videograbaciones de trabajo colaborativo con el fin de analizarlas posteriormente y estar en posibilidad de advertir con más precisión los detalles que rodean el trabajo de los alumnos en cuanto a sus actividades colaborativas y apreciar si se están sentando cambios significativos en el proceso de inclusión.

Las videograbaciones se efectuaron en lapsos mensuales, apoyando su análisis con una lista de rasgos (anexo 2). La lista de rasgos, de acuerdo a Colás Bravo (1999), consiste en un listado de acciones que el investigador utiliza para registrar su presencia o ausencia como resultado de una atenta observación. Las características que debe reunir son:

- los aspectos que van a ser observados deben plantearse de manera clara y concisa.
- solo admiten presencia o ausencia de rasgos a observar.
- la presencia o ausencia del rasgo debe considerarse como información descriptiva de las conductas observadas.

Una vez concluido el registro de rasgos en las diferentes sesiones de videograbación será posible la interpretación de los hallazgos encontrados.

- **Entrevista a profundidad.**

La transcripción completa de una entrevista o de sus partes más significativas, ofrece al investigador una información crucial para validar la hipótesis de su estudio.

Para Villasante, Montañés y Martí (2000), la entrevista a profundidad busca conocer la opinión del entrevistado sobre una determinada problemática social. Consiste en una entrevista abierta semiestructurada por temas, que no necesariamente han de seguir una secuencia previamente fijada. La secuencia se encuentra condicionada por las respuestas de la persona entrevistada.

Las preguntas se formulan siguiendo los enunciados de los objetivos específicos del estudio (cómo, dónde, quién, por qué, para qué, cuántos, cuál, etcétera) para que, al contrario de lo que acontece con las preguntas formuladas mediante cuestionario cerrado y precodificado, pueda propiciarse el flujo discursivo de la persona entrevistada.

En el caso que nos ocupa, la entrevista se dirigió a la maestra titular del grupo, con el propósito de conocer su opinión acerca del proceso que se llevó a cabo en su grupo, en cuanto al trabajo colaborativo con sus alumnos y el impacto de éste en la inclusión de los niños con nee. El anexo 3 incluye el guión de la entrevista aplicada.

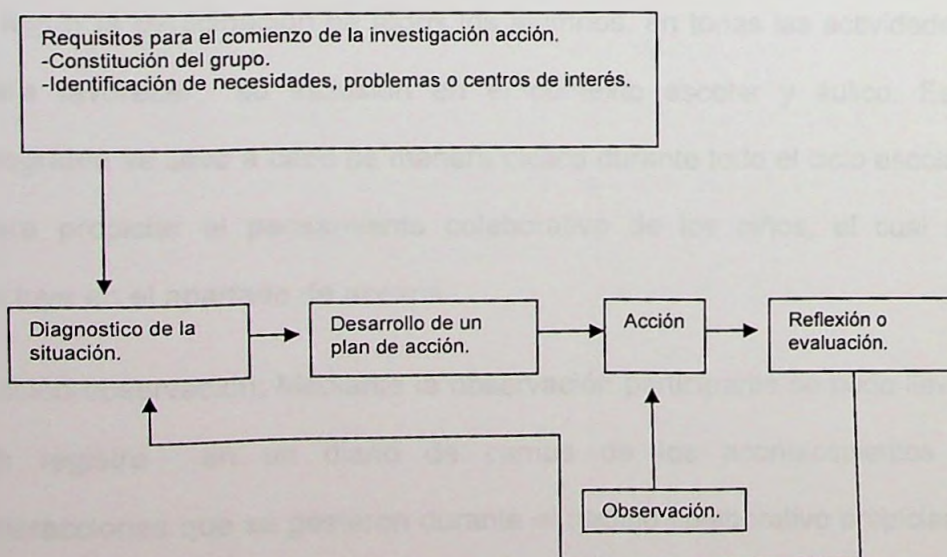
Los datos recabados a través de estas técnicas e instrumentos descritos, fueron analizados mediante el procedimiento que se reseña en el siguiente apartado.

3.5 Procesamiento de información

Plantear un análisis cualitativo implica seguir un proceso, más o menos estructurado y de carácter cíclico. En el caso de la investigación acción Colás y Buendía (1999), consideran que metodológicamente se desarrolla siguiendo un proceso espiral que incluye cuatro fases: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.

Estas fases y secuencias de la metodología que se aplica desde la investigación acción se describe en el esquema incluido en la figura 2, tomado de Colás y Buendía (1999).

Fig. 2 Proceso de investigación acción



En la presente investigación, estos pasos se desarrollaron de la siguiente manera.

- Diagnóstico de la situación; Para realizar el diagnóstico, se implementó la evaluación psicopedagógica, que dio como resultado la necesidad de la maestra titular de integrar efectivamente a los alumnos con nee que asisten al segundo grado de preescolar, en el Jardín de Niños Enriqueta de Parodi y como parte de las estrategias del trabajo como maestra de apoyo de USAER, se decidió implementar un programa colaborativo en ese grupo, planteando la posibilidad de que a través del trabajo colaborativo se pudiera favorecer el proceso de inclusión de los alumnos con nee. que asisten al segundo grado de preescolar, en el Jardín de Niños Enriqueta de Parodi.
- Desarrollo de un plan de acción; Se diseñó un programa de trabajo colaborativo para ser implementado en el marco de la planificación mensual de la educadora a través de un proceso de intervención dirigida a lograr la participación de todos los alumnos, en todas las actividades, para favorecer su inclusión en el contexto escolar y áulico. Este programa se llevó a cabo de manera cíclica durante todo el ciclo escolar, para propiciar el pensamiento colaborativo de los niños, el cual se incluye en el apartado de anexos.
- Acción-observación; Mediante la observación participante se pudo llevar un registro en un diario de campo de los acontecimientos e interacciones que se gestaron durante el trabajo colaborativo propiciado entre las dos maestras, permitiendo realizar adecuaciones curriculares

de manera oportuna, de tal manera que los niños con nee se integraran al trabajo colaborativo al interior de los equipos, posibilitando también el poder detallar, acontecimientos y acciones, en una descripción minuciosa de las personas y de los contextos físicos, así como, mis acciones de observador y las vivencias de los niños, sin que se sintieran observados.

- Reflexión o evaluación; La evaluación del impacto del programa colaborativo se obtuvo a través del análisis y reflexión de los datos recogidos al triangular la información que arrojó el diario de campo, la videograbación y la entrevista a profundidad a la maestra titular del grupo.

Así, la investigación acción se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje ya que implica que las personas realicen análisis críticos de las situaciones en las que están inmersos, induce a que teoricen acerca de sus prácticas y exige que las acciones sean sometidas a prueba, para verificar si efectivamente se logró la transformación de la realidad problemática, ya que la prueba o validación de una investigación acción consiste en que las acciones realizadas transformen la realidad problemática.

Por otra parte, la competencia del investigador radica en su capacidad para emplear una variedad de métodos, técnicas e instrumentos, conociendo las posibilidades y limitaciones de cada estrategia metodológica. La implementación de varios métodos permite obtener una visión global y holística

del tema de estudio, pues cada método nos ofrece una perspectiva diferente, además nos permite la triangulación.

Rodríguez, Gil y García (1996, p. 74), definen la triangulación, como un conjunto de procedimientos o técnicas que se utilizan para dar credibilidad a la información producida; permitiendo el contraste entre los distintos datos, significados, teorías, métodos y técnicas para establecer las similitudes y diferencias que surgen del contraste; estos procedimientos pueden enriquecer los hallazgos de algunas investigaciones.

Para favorecer la credibilidad de los datos aportados por esta investigación se buscó establecer el contraste entre las tres técnicas de recogida de datos descritas en el apartado anterior, que son la observación el diario de campo, una videograbación y una entrevista a profundidad a la maestra titular del grupo.

Una vez que se hizo la triangulación de fuentes, se procedió al procesamiento e interpretación a través de un proceso de categorización que consistió en dos grandes fases:

1. Separación de elementos. De acuerdo con Colás y Buendía (1999), una de las primeras operaciones a las que se debe someter la información es la separación de los segmentos que conforman el conjunto global de datos objeto de análisis. Esta división en unidades relevantes y significativas es una de las premisas más características del análisis de datos cualitativos, que en el caso de este trabajo, se refieren a las dos

categorías implícitas en el objetivo de investigación: **el trabajo colaborativo y el proceso de inclusión** de los alumnos con nee que asisten al segundo grado de preescolar del Jardín de Niños Enriqueta de Parodi.

2. Identificación y clasificación de elementos. Se examinaron las unidades de datos (segmentos) para encontrar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitieran clasificarlas en una u otra categoría de contenido. La categorización hizo posible clasificar las unidades que eran cubiertas por un mismo tópico. La categorización se realizó conjuntamente con la segmentación y ésta se hizo atendiendo a criterios temáticos, como los que a continuación se describen:

- **Trabajo colaborativo.** Driscoll y Vergara, (en Zañartu, 2004), explican: para que exista un verdadero trabajo colaborativo, no sólo se requiere interactuar juntos, sino cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente.
- **Proceso de inclusión.** Ainscow (2004) afirma que la inclusión significa que el alumno esté en la escuela, participando, aprendiendo y desarrollando sus potencialidades. Así la inclusión es un proceso en cuatro niveles que dan origen a las subcategorías establecidas:
 - a) **Presencia,** significa estar en la escuela y es medida en términos de la asistencia regular del niño a la escuela y su permanencia en el aula. Pero no es suficiente que el alumno esté en la escuela, tiene que participar.

b) Participación. El alumno puede estar presente, pero no necesariamente participando. Es necesario, entonces, dar condiciones para que el alumno realmente participe en las actividades escolares.

c) Adquisición de conocimientos. El alumno puede estar presente en la escuela, participando y no estar aprendiendo. Entonces, se busca que al trabajar colaborativamente los niños con nee tengan mayor oportunidad de alcanzar aprendizajes significativos, que pueda utilizar en su vida cotidiana.

d) Identificación y superación de barreras. Esas barreras pueden ser: la organización de la escuela, el edificio, el currículo, la forma de enseñar y muchas veces las barreras que están en la mente de las personas.

La recolección y procesamiento de la información, a través de diversas técnicas, son momentos importantes en el proceso de la investigación acción pues nos permiten alcanzar una comprensión rica y plural del objeto de estudio, que en este caso se refiere al impacto del trabajo colaborativo en el proceso de inclusión de los alumnos con nee del segundo grado de preescolar del Jardín de Niños Enriqueta de Parodi. Los resultados de este análisis se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Para conocer los resultados del trabajo colaborativo en el proceso de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el grupo de segundo de preescolar del jardín de niños Enriqueta de Parodi, se realizó el análisis de la información obtenida a través de los instrumentos aplicados como es el diario de campo, la entrevista a profundidad a la maestra y el análisis de las videograbaciones que fueron mostrando la evolución en el proceso de integración educativa. A continuación se dan a conocer estos resultados

4.1 Identificación y superación de barreras.

Como en todo proceso de innovación y cambio, fue necesario identificar las barreras que dificultaban el logro del propósito propuesto a fin de determinar estrategias que permitieran superarlas. En este caso, se analizaron solamente los obstáculos en función de los dos protagonistas de este trabajo: los alumnos y la maestra titular del grupo.

4.1.1 Proceso de adaptación, a la escuela, al aula y al trabajo colaborativo.

La primera barrera con la que nos enfrentamos fue la dificultad que presentaron los niños para desapegarse de sus padres o tutores, lloraban y hacían

berrinches haciendo difícil el trabajo con ellos por los problemas de adaptación al jardín de niños. Esto puede observarse en las siguientes citas:

DC 27 de agosto de 2007: "Hoy fue el primer día de clases y lloraron algunos niños. Fue muy difícil que se juntaran por equipos, teníamos que juntarlos nosotras, fue muy desgastante, en las diferentes salidas, al baño, corrían por todos lados, había que estarlos juntando. Se quiso realizar la actividad pero no se pudo, no querían participar los niños, lo hicimos con otro equipo, pero fue también difícil porque algunos niños seguían llorando".

DC 28 de agosto de 2007: "Este día lloraron nuevamente los mismos niños que no querían quedarse en la escuela, la actividad para formar equipos, fue tan difícil como ayer, entre que lloraban y que no se querían tomar de las manos fue igual de desgastante, El llanto continuó hasta la salida, Jorge vomitó, Javier no asistió a la escuela".

El análisis de las videograbaciones corrobora lo anterior:

VG 27 de agosto de 2007: "Odeth estaba agarrada a la silla y no se quería soltar, me quedé un rato con ella, hasta que la convencí de ir al patio, pero seguía llorando, el ruido del llanto era muy molesto, se percibía tensión en todas las maestras, incluso en mí, que no sabía si grabar o ayudar a tranquilizar a los niños".

VG 28 de agosto de 2007: "Aunque es el segundo día el llanto es igual que ayer, Jaziel, no se quiere formar, está agarrado a el tubo que sostiene la manta que techa el patio, todas estamos nerviosas, pues los niños no nos hacen caso".

Esta barrera fue evidente también para la maestra del grupo, quien comenta lo siguiente:

E 1.1 "La mayoría lloraba mucho, porque al llorar algunos niños hacían que otros lloraran también. Jaziel durante tres o más semanas lloró siguiéndome a todos lados porque se quería ir con su mamá. Había niños que se salían del salón por lo que tenía que cerrar la puerta".

E.1.2 "Para ubicar los equipos poníamos una canción o la cantábamos y al final los niños debían buscar a sus compañeros que tenían el mismo distintivo, esto lo hacíamos varias veces a la entrada y todos los días, mientras algunos niños lloraban, gritaban o pegaban a otros".

Para lograr mejorar el proceso de adaptación, fue necesario implementar estrategias creando situaciones didácticas que facilitaran el sentimiento de confianza en el aula, y a la vez favoreciera la autonomía de los alumnos:

DC 27 de agosto de 2007: "Tuvimos que adicionar entre actividad y actividad el cantar canciones que implicaran movimiento, para lograr un poco que dejaran de llorar. Esto ayudó un poco".

E.1.3 "Después el que respetaran los lugares y el material que era para todo el equipo, porque lo querían para cada uno, fue el diario ejercicio de hablarles de compartir y ayudarse, de no ganar aplausos o premios, (actividades recreativas) siguiendo reglas que inicialmente impusimos las maestras, pero que después manejaron los niños. El momento más difícil, fue los dos primeros meses".

DC 28 de agosto de 2007: "me hace pensar en la necesidad de hacer un trabajo de orientación a padres, para explicarles la necesidad de su colaboración en este trabajo, haciendo hincapié en que apoyen la autonomía de los niños, además de establecer normas y límites en casa, más claros".

A la par que los días pasaban aunado al apoyo de los padres de familia, se fue observando que el llanto de los niños iba disminuyendo mejorando el proceso de adaptación al jardín de niños como se aprecia en las siguientes citas:

VG 3 de septiembre de 2007: "Los niños iluminan un dibujo, se oye menos el llanto, es una actividad que al parecer les agrada"

DC 13 de septiembre de 2007: "Ya el llanto es por periodos más cortos, Jaziel que es el que ha tardado más en dejar de llorar, le interesó colaborar en la elaboración de las banderas. Creo que el tiempo de adaptación al jardín ha concluido y que los problemas que se siguen presentando en el grupo, requieren otro tipo de adecuaciones curriculares, dentro del equipo pero más individualizadas para lograr que su rendimiento tenga mayor eficiencia".

DC 18 de septiembre de 2007: "Se hicieron honores a la bandera y una convivencia mexicana, junto con el resto de los grupos, en el patio, ya ningún niño llora".

La maestra se dio cuenta de que la adaptación de los niños disminuyó la tensión del grupo.

E 1.4 "Poco a poco me fui dando cuenta de que debido a ese programa los niños iban cambiando y yo salía menos cansada".

Al lograr la adaptación a la escuela y al grupo, los niños adquirieron confianza e iniciaron con conductas disruptivas, que plantearon otra barrera para lograr la participación de los niños en las actividades como puede apreciarse enseguida:

DC 31 de agosto de 2007: "La adaptación mejoró significativamente, ahora están surgiendo problemas de conducta, porque además de que se salen los niños, no pueden permanecer trabajando se distraen con facilidad y otros se niegan a trabajar. La maestra aún se muestra desesperada porque no fluye el trabajo y nos desgastamos mucho al hacer que participen los niños en las actividades".

VG 3 de septiembre de 2007: "Acomodamos a los niños en fila para ver si los controlábamos más, para ir a acomodarse en dicho espacio, pero aunque llegaron formados alrededor de la mitad del grupo los otros corrieron hacia los columpios, y cuando fuimos por ellos corrieron para atrás de los salones, riéndose, como si estuviéramos jugando con ellos. Ya no los seguimos y no hicieron las actividades de rutina".

DC 14 de septiembre del 2007: "Samuel, Miguel, Benny, y Carlos, además de que no trabajaron se golpearon".

DC 20 de septiembre del 2007: "algunos de los niños inquietos lanzaron los insectos para asustar a sus compañeros".

DC 10 de octubre de 2007: "Durante la rutina Samuel y Carlos como no traían el huevo, jugaban en la fila propiciando que sus compañeros rompieran su huevo".

La conducta agresiva, fue una barrera importante para lograr la inclusión de los niños, como lo comenta la maestra.

E 1.5 "Algunos eran agresivos, por lo que los otros niños no se querían sentar junto a ellos, incluso algunos padres reclamaron el que sus niños salieran golpeados".

La maestra se daba cuenta que conducta disruptiva tan grave, era notada por las otras maestras de la escuela.

E 1.6 "En lo que respecta a la conducta, creo que era el grupo más difícil, las otras maestras también lo comentaban".

Fue necesario implementar también estrategias para extinguir este tipo de conductas en los alumnos y consolidar el proceso de adaptación inicial al grupo. Algunas de estas estrategias fueron el trabajo con padres, programas de modificación de conducta y las adecuaciones al trabajo en grupo:

DC 3 de septiembre de 2007: "Fue necesario dejar a los niños sin recreo para evitar esta conducta posteriormente, deben darse cuenta que tienen que seguir las reglas al igual que todo el grupo. Espero que con una sola vez sea suficiente".

DC 12 de septiembre de 2007: "A la hora de recreo trabajé con Samuel, Miguel, Benny, y Carlos, porque además de que no trabajaron se golpearon, así que también a la hora de salida platicamos con sus mamás y se les dio un programa para casa para modificar conductas impulsivas, porque es una conducta reiterativa".

DC 27 de septiembre de 2007: "Planeamos actividades que pueden mejorar estos aspectos; diario cada uno de estos niños, será jefe de distinto equipo, además de que todo el grupo tenga a su cargo el cuidado de un huevo, para lograr responsabilidad, reducción de hiperactividad y cuidado de sus pertenencias".

DC 28 de septiembre del 2007: "Se premió de todos modos a los niños que participaron (aunque fuera poco tiempo) enfrente de los demás niños y se les dijo que el próximo lunes se volvería a nombrar jefes de equipo y que si trabajaban bien, tendrían oportunidad de jugar un ratito con ese material".

La maestra menciona actividades con las que se propició la responsabilidad de los alumnos inquietos y agresivos.

E 1.7 "Se hicieron otras adecuaciones curriculares para encausar la hiperactividad e impulsividad de algunos niños, hacia conductas participativas y con responsabilidad".

E 1.8 "Y como ellos fueron jefes de equipo, les dio más responsabilidad. Jamás volvió a haber agresividad, lo que tranquilizó a los padres".

No fue fácil lograr el objetivo pero poco a poco las conductas disruptivas fueron desapareciendo.

DC 17 de octubre de 2007: "En la rutina los niños con dificultad de atención se comportaron mejor, sus movimientos inquietos solo eran en su lugar y seguían la mayoría de las indicaciones de la maestra responsable de la rutina".

DC 24 de octubre de 2007: "La conducta ha mejorado sustancialmente, solo los niños muy inquietos, siguen con esa movilidad corporal, se paran se sientan en el suelo, debajo de la mesa, pero todo en torno al equipo y trabajando, creo que debemos respetar su condición, porque aún en la rutina, ya aceptan la norma de estar suficientemente separados unos de otros, para no molestar a los compañeros, y también ahí trabajan".

De esta manera, puede apreciarse que tomó casi todo el primer bimestre lograr que los alumnos con nee, logran la adaptación total al grupo, competencia que permitió iniciar con otras más complejas como es la participación. Sin

embargo, es pertinente aclarar que no sólo se presentaron dificultades relacionadas con los alumnos sino también con la maestra.

4.1.2 Superación de barreras en el cambio del quehacer educativo de la maestra titular del grupo.

El papel de la maestra titular del grupo es esencial para lograr la inclusión de los niños con nee al contexto del trabajo del aula, por lo que el superar barreras en cuanto a la dificultad para enfrentarse a cambios en su quehacer educativo, fue un aspecto determinante para lograr el éxito en la implementación del programa colaborativo. Se identificaron dos tipos de barreras, uno en el aspecto emocional y otro en la transformación de la forma de intervención educativa.

- **Temor de la maestra titular a perder el control del grupo.**

“Hay algo detrás del proceso de cambio que es capaz de impedir su desarrollo, una emoción: el miedo. El miedo a lo desconocido; el miedo a la pérdida de un estatus laboral conseguido durando mucho tiempo; el miedo a perder lo poco que se tiene; miedo a perder la comodidad; miedo a perder el poder; miedo al fracaso; miedo al ridículo; miedo a tomar la iniciativa; miedo a no encontrar el camino; miedo a perderse en él; miedo a no poder volver... Miedos todos estos que paralizan el proceso, que paralizan el cambio” (Fernández y Melero 2006, p.2).

DC 24 de agosto de 2007: "Veo a la maestra demasiado preocupada por la cantidad de niños que va a tener y que además no pueda trabajar colaborativamente. Al hacer cambios en los puntos de la planificación la veo muy dudosa, explica que como no ha trabajado de esa manera, se le pueden salir los niños de control".

DC 27 de agosto del 2007: No solo fue difícil controlar a los niños, también fue necesario tranquilizar constantemente a la maestra, estaba desesperada. Le decía yo que esperaba que para la siguiente semana se hubieran empezado a acostumbrar a la forma de trabajo.

DC 3 de septiembre de 2007: "La maestra aún sigue desesperada por no poder controlar a los niños, volvió a hablar con la directora para que le quite niños".

La maestra menciona la angustia, que la llevó a querer tener menos niños en el salón, para tener control del grupo.

E 1.9 "Lo que dificultó más que los niños pusieran atención, fue el ser un grupo numeroso con niños menores a los cuatro años".

E 1.10 "Hablé con la directora del jardín para que hiciera dos segundos y quedarme con menos niños".

La maestra habla de el esfuerzo extra que tuvo que realizar, al adoptar el trabajo colaborativo.

E 1.11 "Muy pesado al principio, salía más cansada que como yo trabajaba antes de forma individual, porque cuando veía a los niños muy inquietos los ponía a hacer trabajo de mesa individual y se tranquilizaban y con el trabajo colaborativo había mucho movimiento en el salón".

Mediante el trabajo colaborativo, que muestra resultados a corto plazo, se procuró transformar este tipo de miedo que la maestra presentaba en cuanto a enfrentar una nueva forma de trabajo y la incertidumbre de si podría o no controlar al grupo, en un temor menos paralizante que es el de tipo adaptativo, que le podría dar impulso a su crecimiento y competitividad, a través de generar estrategias de sensibilización. Asimismo, se implementaron otras estrategias para apoyar este proceso como es el trabajo con padres y adecuaciones en el aula.

DC 24 de agosto de 2007: "Traté de tranquilizarla, aduciendo que estaría yo junto con ella toda la jornada por lo menos la primera semana, que es la de adaptación a la escuela. Le expliqué que precisamente el trabajo colaborativo ayudaría paulatinamente a lograr mejor disciplina en el grupo. Pienso que no la convencí del todo pero poco a poco espero vaya cambiando su percepción del trabajo".

DC 4 de septiembre de 2007: "Les informamos a las mamás la forma en que se está trabajando en el grupo, se les explicó en que consisten los grupos colaborativos y la necesidad que tenemos de recibir apoyo por parte de las familias para lograr con mayor rapidez la cooperación y autonomía de los niños; se les sugirió como responsabilizar a los niños con tareas en casa y la manera de manejarles las normas y límites. No asistió el papá de Javier".

DC 11 de septiembre de 2007: "La maestra titular se angustió cuando le dije que solo estaría un rato con ella que tenía que atender los otros grupos, pero le dije que este era un momento crucial pues si se daban cuenta que ella no estaba pendiente de que todos trabajaran después para recuperar la atención iba a ser más difícil. Decidimos poner jefes de equipo para que le ayudaran a la maestra".

La angustia de la maestra fue dando paso poco a poco a la certeza de que el trabajo que realizamos, da los resultados esperados, lo que fue evidente no solo para la docente titular del grupo sino para el colectivo en general.

DC 12 de septiembre de 2007: "La maestra titular, se observa menos tensa que ayer, se da cuenta que aunque es mucho trabajo, el ocupar la hora del recreo en sensibilizar a los niños hacia el trabajo y pedir ayuda a los padres de familia, con el tiempo le reeditará en menor esfuerzo".

DC 14 de septiembre de 2007: "La maestra titular, las maestras de los otros grupos y la directora, se pudieron dar cuenta de la diferencia entre el grupo cuando ingresó y ahora. Comentaron que a pesar de ser muchos niños siguen las instrucciones de la maestra, mejor que los niños de los otros grupos. Claro que cuidamos estar cerca de los niños inquietos para centrar su atención continuamente".

DC 18 de septiembre de 2007: "La maestra va comprendiendo la forma de manejar a los niños inquietos, veo que cada vez le cuesta menos trabajo ponerles límites y que evita relajar las normas del grupo".

DC 3 de Octubre de 2007: "Creo que a partir de esta semana, ya tengo que estar menos tiempo en el grupo porque ya los niños, conocen la forma de trabajo, solo hay que seguir guiando a la maestra para que implemente estrategias que centren la atención de los niños así como obtener responsabilidad y participación en las actividades. Además la maestra, se siente más tranquila, porque está fluyendo el trabajo".

Es evidente, que a pesar de que el miedo de la maestra, pudo haber impedido el desarrollo del programa colaborativo, en alrededor de un mes se convirtió en la energía, que generó el impulso necesario para favorecerlo plenamente.

- **Transformación de la forma de planear de la maestra de individual a colaborativo.**

Al planear colaborativamente, se busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la interacción entre los alumnos, abandonando la forma tradicional de aprendizaje, donde el maestro enseña y el alumno aprende.

A este respecto, Arteaga (2006, p. 2), nos dice, "El aprendizaje colaborativo como recurso didáctico, acude al principio de la socialización del conocimiento que recaba la capacitación de los estudiantes para realizar actividades en conjunto a fin de desarrollar la solidaridad y el intercambio. Este tipo de aprendizaje, requiere la planeación previa de la clase, teniendo claros los objetivos educativos que desea lograr, implica además el uso de estrategias de aprendizajes no convencionales o tradicionales, significa hacer uso del carácter activo del estudiante y el grupo, esto conlleva a que el profesor tenga una mayor dosis de creatividad".

Sin embargo, no fue fácil para la maestra entender y aceptar esta nueva forma de trabajo:

DC 24 de agosto de 2007: "Al hacer cambios en los puntos de la planificación la veo muy dudosa, explica que como no ha trabajado de esa manera, se le pueden salir los niños de control".

DC 3 de septiembre de 2007: "Aún hubo que hacer cambios a casi toda la planificación de la maestra, pasando las actividades de individual a colaborativas".

DC 12 de septiembre de 2007: "La maestra me mostró su planeación de la semana, aún le cuesta trabajo redactar las actividades buscando la colaboración de los niños".

La maestra explica como se sintió al hacer las planificaciones.

E 1.12 "Al principio se me dificultó, la maestra de USAER respetó siempre mis propósitos y mis actividades, ayudándome a redactarlos de manera colaborativa, y sugería actividades para todo el grupo para integrar a los niños con nee a los equipos.

E.1.13 "Me proporcionó el programa colaborativo, pero se me dificultaba pensar y por lo tanto planear en colaborativo, ya que siempre he trabajado individualmente".

Al observar la dificultad de la maestra para planear colaborativamente, se implementaron algunas estrategias para agilizar este proceso.

DC 27 de agosto de 2007: "Debido a que la planeación estaba redactada para trabajo individual y poco concreto, le ayudé a redactarla en forma colaborativa, y con actividades concretas".

DC 12 de septiembre de 2007: "Ahora cambié mi forma de reformular o realizar las adecuaciones curriculares, le pedí que ella las modificara en mi presencia".

La maestra también comenta al respecto:

E 1.14 "Fueron como tres planificaciones, en las que casi cambie todos los propósitos a colaborativo, pero después ya las modificaciones eran pocas.

E 1.15 "En donde me ayudó más tiempo, fue en agregar actividades que favorecieran a los niños con NEE, pero junto con todo el grupo, como por ejemplo las exposiciones diarias de diferentes tipos de lecturas que les hacían los padres a los niños y que venían a exponer, hasta pusimos un pódium, que se quedó todo el año".

Poco a poco la maestra fue incorporando un pensamiento colaborativo, con las estrategias mencionadas y al estar en contacto diariamente con esta forma de trabajo.

DC 19 de octubre de 2007: "Aún sigo haciendo sugerencias colaborativas y extensivas del trabajo fuera del salón y la de buscar la participación de padres de familia para que apoyen el trabajo, pero en general la maestra esta ya pensando colaborativamente al hacer sus planificaciones".

DC 9 de noviembre de 2007: "Leí su planificación de la semana y realmente está acorde a las necesidades de los niños y en forma colaborativa".

La maestra comenta lo siguiente:

E 1.16 "Después ya trabajaban solos colaborativamente, lo que nos permitió planear actividades que ayudaran a los niños con nee, pero nunca diferenciándolos de los demás, porque todos hacían esas actividades, lo que ayudó a la evolución de los otros niños".

E 1.17 "Después ya las modificaciones eran pocas, hasta que ya no había necesidad ni de mostrársela, porque yo ya sentía que pensaba colaborativamente".

La maestra dice cómo considera el impacto del trabajo colaborativo en su práctica docente.

E 1.18 "Son logros que en mis 16 años de maestra no había tenido a pesar de que siempre me había esforzado en lograrlo. Pienso además que el impacto fue en dos sentidos, en renovar y darle fuerza a mi práctica docente y en los beneficios que los niños obtuvieron.

La barrera que implicó la elaboración colaborativa de las planificaciones semanales de la maestra, como se pudo observar, fue la que más tiempo tardó para resolverse, pero la que dio paso a dejar de depender de la asesoría de la maestra de apoyo. El superar las barreras que protagonizaron la maestra y los alumnos, permitió organizar en un ambiente armónico situaciones didácticas que incrementaran sus competencias educativas empezando por la participación.

4.2 Participación de los niños con necesidades educativas especiales

El alumno con nee, puede estar presente, pero no necesariamente participando en las actividades generales del grupo, es necesario implementar adecuaciones curriculares grupales, de tal manera que se potencié la cohesión grupal al crear situaciones didácticas donde se precise de la participación necesaria de todos los alumnos, para alcanzar con éxito cada meta,

convirtiendo el trabajo en común, en una práctica cotidiana, lo cual es el fin de la inclusión educativa.

Una vez lograda la adaptación de los alumnos con nee a la escuela y al grupo, el propósito fue lograr su participación en las actividades colaborativas, lo cual no fue fácil.

DC 30 de agosto del 2008: "Hicimos la actividad para formar equipos, ya algunos hacen el esfuerzo de buscar a sus compañeros, Fernanda, no quiere seguir instrucciones, no coopera en las actividades del equipo, se va a una esquina y no hay manera de que trabaje. Le pedimos a los compañeros de su equipo que la llamen a trabajar".

DC 7 de septiembre de 2007: "Se logró que en los equipos se comentara sobre la cantidad de hermanos que tienen, pero no todos los niños participaron por lo que ningún equipo ganó aplausos".

DC 11 de septiembre de 2007: "Se trabajo con guiñoles los cuales por equipo pasaban al centro y movían siguiendo el relato que la maestra titular o yo hacíamos, no todos los niños quisieron participar".

La maestra comenta sobre la dificultad para participar que tenían los niños.

E 1.19 "No podían compartir material didáctico, se los quitaban unos a otros. A Jordán, casi no se le entendía lo que hablaba".

E 1.20 "La mayoría parecían sordos porque había que insistirles mucho para que siguieran instrucciones, había que llevarlos de la mano a hacer lo que se les pedía".

Se implementaron estrategias y adecuaciones para favorecer la participación de todos los alumnos y, de manera particular de aquellos con necesidades educativas especiales.

DC 3 de septiembre de 2007: "A la hora de recreo nos quedamos trabajando con los niños que no participaron en la actividad de rutina. Al principio les gustó que nos dedicáramos solo a ellos, pero después se cansaron y querían salir, pero no los dejamos hasta que terminaron".

DC 12 de septiembre de 2007: "Se procedió por equipos a hacer cadenas con papel que llevaba recortado la maestra, nuestra labor fue procurar que todos participaran, no importaba que quedaran mal".

DC 28 de septiembre de 2007: "La mayoría de los jefes de equipo, querían hacer solos la actividad, no les daban el material a los demás, así que se les

indicó que si no procuraban que sus compañeros participaran, se cambiaría de jefe de equipo, por el resto de la mañana. Se habló aparte con el papá de Javier Andrés para que hiciera el esfuerzo de llevar al niño todos los días a clase, ya que si no, sería difícil su adaptación a la escuela y al trabajo colaborativo”.

Poco a poco se fue incrementando la participación de los alumnos en las actividades implementadas:

DC 4 de septiembre de 2007: “Se trabajó con la actividad sobre las familias con la adecuación curricular que le sugerí a la maestra, lográndose por momentos la atención y participación de la mayoría de los niños. Al hacer la escenificación, a algunos niños les dio vergüenza participar, pero por lo menos permanecían en el equipo y otro tomaba su lugar. A los niños que se les dificultó esta participación fue a Jaziel, Aneth, Javier y a Fernanda”.

VG 5 de septiembre del 2007: “Ya empiezan a realizar trabajo individual pero en equipo, colorean un dibujo entre todos, pero aún no con el fin de hacer un trabajo en común”.

En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, la participación se daba en la medida que sus posibilidades lo permitía, implicando adecuaciones en el propósito de las actividades:

DC 12 de septiembre de 2007: “Fue difícil la actividad por la torpeza motora de los niños, pero aún así lo que se logró hacer, se pegó en el salón como adorno y les aplaudimos a los equipos en que trabajaron todos, aunque fuera poca su aportación”.

DC 3 de octubre de 2007: “Le pedí a la maestra que al exponer cada equipo sobre el trabajo realizado, buscara la forma de que hablaran los niños con nee. Así lo hizo, y dice que fue poco lo que ellos describieron, pero lograron participar”.

DC 19 de octubre de 2007: “Estuve en el grupo durante la exposición y como siempre que se les cambia la dinámica hubo dificultad en la participación de algunos niños, sobretodo de los niños con nee, que aún sigue siendo su participación el detener las cartulinas”.

Una de las principales adecuaciones que se llevaron a cabo para favorecer la participación de los alumnos con nee, fue la relacionada con la expresión oral de los alumnos:

DC 16 de octubre de 2007: "Los niños que no participaron oralmente durante la exposición de los cuentos por lo menos apoyaron con su presencia a sus compañeros".

DC 21 de octubre de 2007: "Ahora la maestra hacía preguntas a los niños con NEE, para lograr su participación, algunos como Jordán, Odeth, Jaziel, Aneth y Benny respondieron, con frases cortas"

DC 23 de octubre de 2007: "Pedí a la maestra que pasaran primero los niños con nee a platicar su cuento, para poder observarlos y como vimos que se les dificultaba hablar, les pedimos a sus compañeros de equipo que se pusieran atrás de el niño con nee, que exponía y con el cuento en la mano le fueran indicando la secuencia del contenido, al nombrarles los dibujos y ellos pudieran decir algo al respecto"

DC 26 de octubre de 2007: "A decir de la maestra este día ya hablaron todos los niños con NEE, aunque brevemente y sin describir, solo nombrando los objetos".

La participación de los niños de la generalidad del grupo, se dio antes que la de los niños con nee, pero poco a poco se fue notando el cambio en ellos, hasta llegar a observarse el compromiso al participar para lograr un trabajo en común.

DC 2 de octubre de 2007. "Se recorrió la escuela buscando lugares y objetos de peligro, fue sorprendente, pero los equipos se mantuvieron juntos, claro que cuando se distraían o trataban de irse para otro lado, se les recordaba a los jefes de equipo que ellos eran los responsables de su equipo, que debían participar todos en nombrar los lugares y objetos peligrosos, y que por supuesto ganarían el premio prometido. Hubo buena participación de todos los equipos".

DC 5 de octubre de 2007: "Pienso que estamos teniendo avances importantes, porque ya hay más soltura y participación de los niños con nee en las diferentes actividades".

DC 29 de octubre de 2007: "Todos los niños con nee, están trabajando, con la estrategia de copiado, pero lo importante es que están trabajando".

DC 31 de octubre del 2007: "Vi la participación de los niños con nee en los cuentos y me sorprendió que participaron un poco más, siempre con ayuda atrás del pódium de sus compañeros de equipo, pero ya sin la participación de la maestra o mía".

DC 7 de noviembre de 2007: "Participaron muy bien todos los niños con nee, los inquietos, corrían como carros en todo el salón, realmente fue agradable el trabajo. Luego oyeron corridos antiguos mexicanos y bailaron, dentro de cada equipo, ya saben que tienen que hacerlo así, por lo que se veían grupitos bailando juntos".

La participación es una parte constitutiva de la colaboración, por lo que al dificultarse inicialmente la participación, hubo también dificultades para integrarse en equipos y trabajar colaborativamente.

4.3 Acercamiento de los alumnos al trabajo colaborativo

El aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la interacción entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, pero inicialmente es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener, lo que nos lleva a los enfoques de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Cada paradigma representa un extremo del proceso de enseñanza – aprendizaje que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo). (Panitz, en Zañartú, 2002). La evolución y dificultad de estos procesos, son los que se evidencian en las siguientes citas:

DC 28 de septiembre del 2007: “Fernanda, Enrique y Jordán, al principio coordinaron el trabajo, pero después se entretuvieron con cosas a su alrededor y el equipo trabajó sin el liderazgo de ellos, se les insistía y hacían que participaban, los que definitivamente no lo lograron fue Samuel y Benny”.

E 1.21 “Había equipos en los que teníamos que estar mas tiempo porque se quitaban los materiales y no querían colaborar con el trabajo o querían hacerlo ellos solos”.

E 1.22 “Los alumnos con NEE mostraban dificultad para expresarse tanto en sus necesidades como para pedir ayuda al realizar sus actividades.

Para desarrollar la competencia de colaboración y lograr la autonomía en la realización de las actividades, se implementaron las siguientes estrategias.

DC 18 de septiembre de 2007: "Se procuró mantener el ambiente de equipo, aunque estaban reunidos con todos los grupos de la escuela, como los niños ya están acostumbrados, no hubo problema, solo había que centrarles la atención en la actividad".

DC 19 de septiembre del 2007: "Los niños debían implementar su actividad trayendo sus mascotas, una por equipo, para evitar el descontrol y luego cambiar de equipo las mascotas. No habría problema porque los niños ya empiezan a compartir".

DC 1 de octubre de 2007: "Se les preguntó a los diez niños con nee, quienes querían ser jefes de equipo y se les recordó los beneficios que tendrían, todos quisieron, pero solo se podían nombrar 5 porque son 5 equipos, se les dijo a los restantes, que si fallaba alguno en ayudar a su equipo ellos tomarían su lugar".

La maestra también comenta sobre las estrategias que utilizamos desde un principio.

E 1.23 "Desde el momento de formar los equipos, se buscaba que ellos lo hicieran solos, con nuestra guía pero que ellos discriminaran por los distintivos cual les tocaba, luego lograr que todo el equipo trabajara en las actividades".

Paulatinamente, y a la par que los alumnos participaban cada vez más en las actividades, también se hicieron más dispuestos al trabajo colaborativo.

DC 19 de octubre de 2007: "Empieza a ser consistente el trabajo de los niños, en el aspecto de un trabajo colaborativo y mostrando responsabilidad con sus huevos y los de los demás".

DC 29 de octubre de 2007: "Todos colaboraron incluso los niños con nee, Jonás agarró un lápiz y dijo que era una jeringa, le pegó un papel en una parte como para engrosarlo, Odeth, agarró borra y dijo que era el algodón, Enrique y Benny, trataron de hacer un estetoscopio con unas cuerdas que tiene la maestra para ensartar objetos, pero los amarraron con cinta, Jaziel, Aneth y Carlos, buscaron cajas de crayolas y eran medicinas, Javier y hizo un baumanómetro, con una cuerda y una pelota, dice la maestra que probablemente copiaron de otros equipos lo que elaboraron, pero lo importante fue que trabajaron".

El análisis del video tomado el 25 octubre muestra lo siguiente:

VG 25 de octubre del 2007: "Hay un niño con nee, en cada uno de los equipos y son los que exponen el cuento primero, ayudados por sus compañeros de equipo que les muestran los dibujos del cuento para que se acuerden de lo que se trata y ya lo hacen, solo que aún hablan muy quedito".

La maestra, por su parte, señala lo siguiente:

E 1.24 "Poco a poco para mi sorpresa empezaron a trabajar colaborativamente la mayoría de los niños, esto facilitó buscar junto con la maestra de apoyo estrategias para integrar a los otros niños".

Asimismo, la maestra comenta cómo se dio el trabajo colaborativo con los alumnos con nee.

E 1.25 "De manera natural, sobretodo en el caso del niño con problemas de lenguaje y los de dificultades en la psicomotricidad, nunca fueron rechazados trabajaban al ritmo de sus compañeros, pero con deficiencias que no molestaba a los demás, incluso los unía más porque procuraban ayudarlos, sin hacerles propiamente el trabajo, porque cuidamos mucho ese aspecto".

E 1.26 "Empezó a darse la colaboración después de aproximadamente un mes, como los niños no conocían otra forma de trabajar, lo comprendieron y lo aceptaron como algo natural y como todas las estrategias iban dirigidas a lograr la colaboración pues puedo decir que ya en noviembre estaba consolidada".

E 1.27 "En cuanto al niño que tenía problemas de lenguaje y no se le entendía lo que decía, actualmente ya casi no se le nota, debido al apoyo de sus propios compañeros de grupo, porque cuando le tocaba exponer le ayudaban para que se entendiera lo que decía y lo hacían sentir que no era el solo, sino que contaba con todo el equipo y que si el hablaba, ganaba todo el equipo, esta estrategia lo ayudo mucho y no se nota la diferencia entre el y los demás ya que trabaja haciendo todo lo que los demás hacen".

Finalmente, el trabajo colaborativo fue instalado de manera sistemática en el grupo.

DC 19 de octubre de 2007: "El trabajo colaborativo ya está instituido en el grupo, así que solo hay que continuar reforzándolo y ese aspecto lo trabajo con la maestra para que sea su prioridad siempre. Ahora abarcaremos específicamente las nee de los 7 niños detectados".

DC 28 de noviembre del 2007: "Este día los niños elaboraron un títere con figuras geométricas que ellos dibujaron en cartulina, todos los niños colaboraron, por mayoría los niños con nee, colorearon y recortaron y los demás hacían orificios y cortaban estambre para unirlos".

E 1.28 "Podría decir, que actualmente, no hay diferencia en la colaboración de los niños".

Al interactuar los alumnos de manera colaborativa en las actividades, la aprehensión de conocimientos es una constante durante las situaciones didácticas que se diseñaron de acuerdo al PEP 2004.

4.4 Adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias

El alumno con nee puede estar presente en la escuela, participando y no estar aprendiendo, esto sucede frecuentemente cuando se excluye al alumno con adecuaciones curriculares paralelas a las del grupo regular. Con el programa de trabajo colaborativo se busca que los niños con nee, tengan aprendizajes significativos, que puedan utilizar en su vida cotidiana.

Al principio se pudo observar, la dificultad de los niños para acceder a los aprendizajes, debido a sus nee, lo que se puede apreciar en las siguientes citas:

DC 30 de agosto del 2007: "Se hizo la actividad de formar con papel pelotas de colores por equipo, pero solo con una se jugó en cada equipo, no ponen atención y hay que insistirles que lancen la pelota o que digan el nombre del campo semántico que se trabajaba. Fernanda, no quiere seguir instrucciones, le pedimos a los compañeros de su equipo que la llamen a trabajar".

DC 17 de septiembre de 2007: "Los niños que muestran dificultad en la atención como son Miguel, Benny, Carlos, Samuel, Odeth y Fernanda, entre otros, también muestran torpeza motora, pues como el trabajo que tratan de realizar lo hacen rápido y con descuido, lo maltratan e incluso lo rompen".

La maestra menciona también la dificultad de los niños con nee, para desarrollar las competencias establecidas en el Programa de Educación Preescolar 2004:

E 1.29 "No sabían agarrar el material didáctico, rompían las hojas al remarcar con fuerza las crayolas o lápices".

E 1.30 "Lograr que todo el equipo trabajara en las actividades expositivas fue difícil".

E 1.31 "Había un niño que tenía problemas de lenguaje y no se le entendía lo que decía".

Al encontrarse entre el grupo niños con nee, fue necesario efectuar en el marco de la estrategia de trabajo colaborativo, la implementación y seguimiento de adecuaciones curriculares al programa de preescolar y a la planeación grupal de la maestra.

4.5 Adecuaciones curriculares y trabajo colaborativo: su impacto en el desarrollo de competencias.

Desde la primera planeación de actividades que elaboró la maestra para todo su grupo, se implementaron las adecuaciones curriculares pertinentes, para propiciar un trabajo colaborativo.

DC 17 de octubre de 2007: "Llevaron de tarea monografías sobre enfermedades, recortaron y pegaron en cartulina; los niños con nee solamente pegaron porque aún se les dificulta recortar".

DC 31 de octubre de 2007: "La maestra me informó que los niños con nee, necesitan más tiempo para evolucionar tanto en el aspecto oral como de psicomotricidad fina, porque en este último aspecto, su coloreado y el recortado, siguen siendo con menor calidad que el de sus compañeros".

Adicionalmente, se utilizaron diferentes estrategias para favorecer el aprendizaje de los niños con nee, entre ellas, el buscar el apoyo de los padres de familia.

DC 19 de octubre de 2007: "Le sugerí a la maestra dejar tarea de psicomotricidad a los niños, para que los padres los apoyaran en casa. Una actividad sería meter frijol, uno a uno en un bote, otro día garbanzo, otro día, lenteja, después arroz y el viernes, sacar de la vaina chícharos".

DC 26 de octubre de 2007: "Asistió la mamá de Román, quedamos que en la noche le leerían el cuento cuando le toque la mochila viajera, para que pueda colaborar en el trabajo de equipo y que solo los domingos apoyarán la tarea de psicomotricidad".

DC 20 de noviembre del 2007: "A la salida platicué con la tía y le pedí que le ayudara a su sobrino a hacer la tarea, ya que ella estaba toda la tarde con él".

La maestra también comenta sobre estas estrategias que se implementaron con los padres para mejorar la psicomotricidad.

E 1.32 "En cuanto a los problemas de psicomotricidad, se hicieron muchas actividades con el grupo en general, las cuales se realizaron con apoyo de los padres, por ejemplo, pintar alguna pared en su casa, hacer bordados, separar granos, como frijol, lentejas, etcétera, esto último, como parte de las labores de su casa".

Otra de las actividades que se fortalecieron fue el trabajo con cuentos:

DC 19 de octubre de 2007: "La segunda actividad fue leer un cuento por equipo (mochila viajera), el cual vinieron a platicar a la escuela. Dos niños de cada equipo se llevaron una mochila, uno con nee y otro sin ellas, de tal manera que fueran dos cuentos por equipos los que se expusieran".

DC 28 de noviembre de 2007: "Le pedí que continuara trabajando los cuentos, porque está siendo la forma de evolucionar en el aspecto oral y posibilitar confianza a los niños, sobre todo los que tienen nee".

También la maestra hace referencia a la estrategia de lecturas, para favorecer la expresión oral.

E 1.33 "Agregamos actividades que favorecieran a los niños con nee, como las exposiciones diarias de diferentes tipos de lecturas que les hacían los padres a los niños y que venían a exponer".

Aunado a lo anterior, se hizo uso del reforzamiento cada vez que los alumnos lograban realizar las actividades propuestas y se esforzaban por lograr el propósito de las mismas.

DC 24 de octubre de 2007: "Pero Jaziel mejoró, hizo movimientos con sus brazos, como para darse a entender mejor, así que lo felicitamos por eso".

DC 29 de octubre de 2007: "El premio de ahora era continuar con los dominós porque aún se les dificultaba jugarlo, debían explicarle a sus compañeros que no atendían como se juega el dominó, pero no decirles cual es la ficha que deben acomodar, cada niño debía estar pendiente de su turno porque si lo perdía, pues se iba a quedar con más fichas e iba a perder".

DC 5 de noviembre de 2007: "Les dije, es necesario que se acuerden mejor de lo que les leen sus papás, porque ya no tendrán ayuda, y como saben, es necesario participar en el trabajo para recibir premios".

Poco a poco se fueron logrando avances en el desarrollo de las competencias de los alumnos.

DC 25 de octubre de 2007: "A veces, los niños con nee solo nombran objetos, a veces dicen algo más, pero en frases cortas, pero lo importante es que se van familiarizando con este trabajo".

VG 31 de octubre de 2007: "Se observa que aún el coloreado y recortado de los niños con nee no es uniforme, hacen el esfuerzo por realizarlas bien, sus compañeros les dicen donde falta colorear, el recortado así lo están dejando, no se ve mal".

DC 12 de noviembre de 2007: "Se inició la actividad y los niños se pusieron un poco nerviosos, más los niños con nee, pero algo pudieron hablar, tuvimos que hacerles una o dos preguntas, para que pudieran continuar".

DC 11 de diciembre de 2007: "En el caso de Odeth, se quedó callada y otro compañero dijo su parlamento, pero ya no lloró, ni se fue del lugar, Jordán estuvo muy serio sólo dijo algunas frases".

A medida que la implementación del programa de trabajo colaborativo se consolidaba, las actividades didácticas planeadas por la educadora se desarrollaban cada vez más de forma natural

DC 25 de noviembre de 2007: "El tema de este día continúa con la misma dinámica de encontrar formas geométricas en el salón, escenificaron con sus cuerpos el rectángulo y los dibujaron y colorearon".

VG 4 de diciembre de 2007: "Los niños están ya trabajado en una colaboración muy autónoma, porque ellos deciden que parte de la escenografía quieren hacer y se ponen de acuerdo con que material, unos con cajas, que dicen que son las casas de los conejos, hacen el techo, las ventanas etc.".

DC 7 de diciembre de 2007: "La maestra sugirió que los niños con nee colorearan la escenografía, pero al final algunos otros completaron el coloreado, porque era mucho"

Las actividades poco a poco fueron siendo significativas para los niños y se fueron consolidando las competencias desarrolladas en los alumnos con nee así como su integración al trabajo colaborativo:

DC 12 de noviembre de 2007: "Después de recreo fui y pude observar, que aunque la calidad de los dibujos no es muy buena, ni el coloreado tampoco, se observa el esfuerzo que hicieron, porque si se comprende el mensaje de los dibujos de cada equipo en relación a esa época"

VG 14 de noviembre de 2007: "Fernanda ya contó su cuento casi sin ayuda, solo de lejos le mostraban un dibujo, se observa la participación con mayor autonomía de los niños con nee en las exposiciones".

DC 10 de diciembre de 2007: "Acomodamos la escenografía, del cuento de Blanca Nieves y pasaron los niños a decir sus parlamentos, cuando pasaban los niños que se ponen más nerviosos (los de nee), sus compañeros se acercaban y le decían algo que les recordaba que decir".

Los logros en la participación y colaboración de los alumnos también fueron mencionados por la maestra

DC 25 de noviembre de 2007: "Le pregunté a la maestra, como había estado el grupo, y me dijo que bien, que todos los niños están llevando la tarea, que

Román se muestra muy contento al entregarle la tarea y que los niños poco a poco han mejorado”.

DC 28 de noviembre de 2007: “Las actitudes y el trabajo colaborativo, siguen siendo eficientes, le pregunté a la maestra como veía, la psicomotricidad fina de los niños con nee, me dijo que ha mejorado y me mostró, la tarea de los niños y trabajos que están haciendo en el grupo”.

DC 7 de diciembre de 2007: “Dice la maestra que incluso colaboraron de un equipo a otro porque hay 4 niños que tienen habilidades para dibujar, unos mejor que otros, pero los cuatro colaboraron”.

Asimismo, la maestra hizo evidente el desarrollo de las competencias por parte de los alumnos con nee:

E 1.34 “pienso que esa parte fue exitosa porque aunque se mueven mucho y no trabajan convencionalmente, es decir en la misma forma que el resto del grupo, porque pueden hacer las actividades parados, sentados, acostados, debajo de las mesas etcétera, su desempeño y el nivel de sus competencias es igual al de sus demás compañeros, además se ha logrado que se cuiden a si mismos a sus cosas y a sus compañeros”.

E 1.35 “Los niños que tenían problemas en su psicomotricidad fina o eran muy tímidos, también evolucionaron muy favorablemente”.

DC 30 de noviembre de 2007: “Noto a la maestra con mucho entusiasmo, porque ya empiezan a reconocer portadores de texto, dice “parece” que saben leer, porque ya también pueden reconocer su nombre de entre los demás”.

Incluso fue posible retirar el sistema de reforzamiento, ya que los niños trabajaban igual sin éstos pues la motivación era intrínseca, provenía de la propia forma de trabajar

VG 4 de diciembre de 2007. “Los niños están ya trabajado en una colaboración muy autónoma, porque ellos deciden que parte de la escenografía quieren hacer y se ponen de acuerdo con que material, unos con cajas, que dicen que son las casas de los conejos, hacen el techo, las ventanas”.

DC 10 de diciembre de 2007: “Se ve actualmente que se hace el trabajo tomando en cuenta entre ellos mismos los intereses de todos. En estos momentos ya no se están dando premios, porque el propio trabajo es un premio, apenas si logran terminar el trabajo, pero como es algo que les gusta, no se acuerdan de él”.

Los logros también fueron evidentes para los padres de familia:

DC 11 de diciembre de 2007: “Cuando entraron al salón los niños, me quedé afuera platicando con los papás y les pregunté, que opinaban del trabajo de los niños. Algunas mamás lloraban, dijeron que nunca pensaron que sus hijos tan

pequeños trabajaran así, sobretodo las mamás de los niños con nee; la mamá de Jordán dijo que le agradaba que su hijo aunque no hablaba bien, no se sentía cohibido”.

DC 15 de marzo de 2008: “Me incluí en la actividad y aproveche para platicar con las mamás de los niños con nee, les pregunté como veían el trabajo de sus hijos y me dijeron que ya no les notaban diferencia con los otros niños”.

A partir de estos avances fue posible retirar cada vez más el apoyo dirigido de la docente pues los alumnos trabajaban por si mismos:

DC 30 de noviembre de 2007: “Los niños estaban trabajando bien, con los cuentos, ellos ya no mostraban vergüenza ante sus compañeros de otros grupos y cuando pasaban los niños con nee, a veces la maestra tenía que hacerles alguna pregunta para ayudarlos, pero que cada vez requieren menos ayuda”.

DC 7 de diciembre de 2007: “Continuaron trabajando con el material de ensamble construyendo transportes, pero no lo hacían de manera individual, ya ni la maestra les decía que tenían que hacerlo por equipo, solos se dividían y decían que dos harían el avión, otros dos un camión, otros el tren, etcétera, en un equipo entre todos hicieron un tren largo, pero tuvieron que salirse al patio enfrente del salón”.

DC 17 de diciembre de 2007: “Esta actividad aparentemente era individual, pero se ayudaban compartiendo dibujos que consideraban bonitos para pegar en las tarjetas, sin que la maestra lo sugiriera”.

La maestra lo expresa de la siguiente manera:

E 1.36 “Pero después de un mes los niños, empezaron comprender la forma de trabajo y ya era menor la atención que requería la mayoría de los equipos”.

Para que un aprendizaje sea significativo, es necesario que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial lo nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que tiene en su estructura de conocimientos.

El programa colaborativo, contempla la permanencia de las competencias logradas, incluyendo en este caso la competencia colaborativa, aún después de periodos de descanso.

4.4.2 Colaboración, desarrollo de competencias e inclusión:

A pesar del período vacacional que habitualmente suele generar retraso en los logros alcanzados durante la primera mitad del ciclo escolar, al regresar del receso navideño, el trabajo colaborativo seguía estando presente en el grupo.

VG 8 de enero de 2008: "Es realmente notable como se mueven los niños por todo el salón poniendo portadores de texto en los diferentes muebles y objetos, la maestra les da varios a cada equipo y ellos comentan donde lo van a pegar y lo hacen, entre ellos mismos se corrigen".

DC 23 de enero de 2008: "Esta semana platicaron sobre recetas de cocina, hicieron lo mismo de exponer en el pódium, pero además los niños, "cocinarían", lo que señalaba una receta, se sintieron muy bien de que ellos hicieron la comida. Todos cooperaron en el trabajo".

DC 28 de febrero de 2008: "La maestra me dijo que seguían trabajando colaborativamente, que ella ya no tenía que decirles que se ayudaran, ya habían adoptado esa forma de trabajo. Los niños inquietos a pesar de su movilidad trabajan y están siempre con su equipo, en realidad que no se nota mucho la diferencia, porque solo ves niños trabajando, ya no me necesitan, actualmente, ya han asumido las reglas grupales".

Esta generalización también aplicó después de las vacaciones de primavera, lo que nos indicó la consolidación del trabajo colaborativo en el grupo.

DC 1 de abril de 2008: "Esta semana las lecturas van a ser otra vez de noticias, al parecer no hubo retroceso por las vacaciones, todos participaron, unos más otros pero ninguno faltó. Este día trabajaron con mucha creatividad".

DC 19 de abril de 2008: "Este día, realizando diferentes tipos de ejercicios, Jaziel, Odeth, y Javier no podían brincar en un solo pie así que entre dos compañeros le pasaron los brazos por sus hombros y así brincaron, la maestra no les dijo que lo hicieran así, ellos lo pensaron.

El análisis de videograbaciones permite confirmar lo anterior:

VG 15 de marzo de 2008: "En los equipos se ven niños comentando lo que sus papás les informaron que van a hacer en vacaciones y después con diferentes materiales representaron lo que platicaron, se ven niños dibujando casas donde hay vacas, caballos, árboles, otros dibujando la playa y el mar, etcétera La maestra sólo dio la indicación de que platicaran y representaran lo que harían en vacaciones, ellos implementaron todo el trabajo.

VG 19 de abril del 2008: "Están haciendo otra escenografía porque van a representar ante sus compañeros de la escuela otros 2 cuentos a petición de la

directora para el día del niño, ellos solos trabajan, pintando hojas bond, que son paredes, techos, puertas."

La maestra también continuó trabajando colaborativamente ya por si misma:

DC 29 de febrero de 2008: "la maestra me dijo que se siente con mayor competencia al elaborar las planificaciones de forma colaborativa, dice, yo misma me sorprende de ya no pensar en individual, siempre pienso en equipos".

El aspecto social también se favoreció con el trabajo colaborativo, el ambiente del grupo era muy agradable

DC 19 de diciembre de 2007: "Yo como maestra de apoyo, me sentí parte de la convivencia, los padres querían que me sentara a comer con todos los equipos, procuré pasar a todos; se percibía un ambiente navideño, las mamás, papás, maestra y los niños, iban vestidos como para fiesta, solo puedo decir que fue muy agradable participar de esta convivencia".

DC 29 de febrero de 2008: "Me dice, están trabajando tan bien que el día de la amistad, hicieron corazones para regalarse entre ellos mismos, pero como ahora tienen tantos amigos, no nos dimos cuenta de que era hora del recreo y nadie avisó que era hora del recreo".

Las competencias se desarrollaban con base en lo propuesto en el Programa de Educación Preescolar:

DC 12 de enero de 2007: "En este trabajo se ayudaron informándole al compañero donde podían encontrar letras con las que iniciaba su nombre, así que no solo reconocían la inicial de su nombre, sino también la de sus compañeros".

DC 16 de enero de 2008: "Algunos niños no solo decían la noticia, sino que hacían comentarios, como el que un perro mordió a su dueña, el niño comentó, que hay perros malos, que no debemos tener en la casa, que solo hay que tener chiquitos con los que puedes jugar y dio pie a comentarios de otros niños".

DC 30 de enero de 2008: "Este día trabajaron sobre conteo y fue en el patio por equipo, en cuanto entendieron el procedimiento lo hicieron sin mayor problema, porque los que no saben contar son ayudados por los demás, no diciéndoles la cantidad, sino contando junto con ellos".

De esta manera, y con respecto a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, podemos inferir que se logró a partir de que desarrollaron las competencias propuestas casi a la par que el resto del grupo:

DC 29 de febrero de 2008: "Le pregunté a la maestra que opinaba de los niños con nee, y me dijo, que su avance era tan significativo, que era poca la diferencia con los demás niños del grupo, pero que no podrían alcanzarlos, porque los demás también avanzaban mucho y alcanzarlos no era fácil y menciona que estos niños con nee, en otros grupos rinden igual o mejor que los que no las presentan, porque lo ha visto, cuando van a exponer a los otros grupos".

DC 28 de abril de 2008: "Con la experiencia que los niños tenían, en la puesta de los anteriores cuentos pusieron su escenografía y actuaron sus cuentos, con mayor desenvoltura, celebrando el día del niño".

Durante el mes de mayo del 2008, se hicieron evaluaciones psicopedagógicas

y así es la evolución de los niños con nee:

- ✓ Odeth Griselda: "Actualmente es una niña bien adaptada a la escuela, participativa, su psicomotricidad fina está al nivel de sus compañeros de grupo, adquirió control de sus impulsos, conservando la esencia de su personalidad, ya que puede relacionarse bien, pero en ocasiones escoge estar sola. Es aceptada como cualquiera en el grupo".
- ✓ Jaziel Hiram: "El niño logró autonomía en el trabajo colaborativo, su psicomotricidad fina está al nivel de sus compañeros, incluso, toma la iniciativa para resolver problemas en las actividades, adquirió control de sus impulsos, sólo le hace falta aún en cuanto a las exposiciones orales, ante público, mayor soltura, situación que no afecta su aceptación en el grupo".
- ✓ Aneth Jaqueline: "La niña es aceptada en el grupo, en cualquiera de los equipos, porque es participativa y apoya el trabajo de sus compañeros, sus avances en las diferentes competencias que marca el programa de preescolar son significativos, su psicomotricidad fina está a nivel de sus compañeros, actualmente es una niña muy diferente a la que ingresó en agosto, actualmente le gusta la escuela, es una niña con autonomía, en sus actividades escolares".
- ✓ María Fernanda: "En sus diferentes competencias que marca el programa de preescolar está al nivel de sus compañeros, logra centrar su atención en las actividades, sobresale como todos sus compañeros en sus exposiciones orales, aspecto importante para lograr la una eficiencia lingüística futura".
- ✓ Jordán, ya se comunica de una manera fluida, solo se pone nervioso cuando lo hace en público, pero aún así, realiza el trabajo.

- ✓ José Enrique, Javier Andrés, Samuel, Benny y Carlos, su mayor problema fue lograr controlar su impulsividad y agresividad para llegar a ser aceptados en los equipos, aunque su inquietud persiste, actualmente no interfiere en la eficiencia de un trabajo colaborativo cotidiano, trabajan, proponen, actúan a veces sentados o acostados en el suelo, debajo de la mesa, etcétera, pero siempre en apoyo al trabajo colectivo”.

Los resultados de la evaluación psicopedagógica demuestran que los alumnos integrados superaron casi totalmente las necesidades educativas especiales que presentaban al inicio del ciclo escolar. Esto también se confirmó con las observaciones registradas:

DC 3 de junio de 2008: “Estoy muy satisfecha del éxito alcanzado con el trabajo colaborativo, pues los niños con nee, son parte constitutiva sin diferencias en el grupo.

La maestra comenta en que medida se superaron las nee, de los niños.

E 1.37 “Pues yo diría que en un 90%, en comparación con sus compañeros de grupo, pero en relación con el otro segundo creo que en un 100%”.

Con base en lo anterior, establece en qué medida aprecia que se logró la inclusión de los alumnos con nee, al grupo.

E 1.39 “En un 100%, actualmente, no hay rechazo alguno y trabajan colaborativamente, se aceptan”.

La maestra hace otro comentario de cómo considera que influyó el programa colaborativo en la atención e inclusión de las nee.

E 1.40 “Influyó en todos los logros que se obtuvieron, el que los niños adquirieran confianza en sí mismos y en sus compañeros, el obtener la participación del 100% de los alumnos, el no tener problemas de conducta y con los padres de familia que se dan año con año, además de haber podido integrar a los niños con nee, que nunca había podido por no alcanzarme el tiempo y no conocer estrategias para ayudarlos, son definitivamente producto del programa colaborativo”.

Los resultados en la implementación del trabajo colaborativo, las dificultades enfrentadas y las estrategias para superarlas, permiten establecer algunas conclusiones, principalmente en lo referido al impacto que este programa de intervención logró en la integración e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Para valorar el carácter o importancia de este trabajo, es necesario hacer un recuento de los logros y dificultades que se encontraron durante el proceso de investigación acción.

Hemos podido observar que los criterios que señala Ainscow (2004), como requisitos para alcanzar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales estuvieron presentes durante la investigación al implementar un programa colaborativo:

A lo largo de la aplicación del programa de intervención, se presentaron e identificaron barreras que fue necesario superar a través de la implementación de diferentes estrategias. En una primera etapa, estas dificultades estuvieron asociadas al proceso de adaptación de los alumnos al grupo, lo cual fue logrado mediante el trabajo con padres de familia y la introducción de actividades tendientes a la aceptación de normas y límites, favoreciendo la adaptación de los niños a la escuela y al aula.

Otra de las barreras identificadas fue en el quehacer cotidiano de la maestra ante los temores naturales al cambio de su práctica educativa ya que al tener que trabajar colaborativamente y con alumnos con necesidades educativas

especiales en su grupo, se corría el riesgo de perder el control del grupo. Para lograr superar esta barrera se aplicaron estrategias de acompañamiento en la planificación y práctica docente para transitar a un trabajo colaborativo que realmente promoviera la inclusión de los alumnos con nee.

Al lograr la adaptación de los alumnos a la escuela y al aula y una práctica pedagógica caracterizada por la colaboración y en camino a la inclusión, se presentó la necesidad de lograr que los niños participaran en las actividades programadas, lo que en un principio se dificultó por factores inherentes a las propias necesidades educativas especiales de los alumnos. Para ello, se mantuvieron algunas estrategias iniciales como el reforzamiento y el apoyo de padres de familia, y se implementaron otras como el trabajo en equipo, y las aproximaciones sucesivas al logro de las actividades planteadas, lo que implica adecuaciones a los diferentes elementos del currículo. De esta manera, fue posible lograr que para el primer bimestre escolar todos los alumnos participaran en las actividades escolares en menor o mayor grado, de acuerdo a sus posibilidades.

Al mantenerse constante la participación de los alumnos en las diversas situaciones curriculares, se buscó el acercamiento y consolidación al trabajo colaborativo con el fin de promover la integración de todos los alumnos con nee, en las diferentes actividades implementadas. Al principio se presentó el natural egocentrismo propio de esta etapa del desarrollo, manifestándose la persistencia al trabajo individual y la resistencia a compartir materiales y

trabajo. Para superar esto se buscó el apoyo de los propios compañeros de los equipos que ya habían adquirido competencias colaborativas y la continuidad de actividades que fortalecían su responsabilidad y autonomía. Este proceso es a lo que hacen referencia Johnson y Johnson en (Zañartu, 2002), cuando señalan los paradigmas cooperativo y colaborativo, como un continuo, donde cada paradigma representa un extremo del proceso de enseñanza – aprendizaje que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo).

Al lograr la participación de los alumnos y la instalación del trabajo colaborativo, fue posible dirigir los esfuerzos al fin último que persigue el Programa de Educación Preescolar 2004 y el propio trabajo de investigación: la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las competencias en todos los alumnos y de manera particular los que mas dificultades presentaban para ello, los niños con nee.

Al inicio del ciclo escolar se implementó la evaluación psicopedagógica a estos alumnos, la cual indicó algunos aspectos que afectaban la competencia curricular de los mismos, tales como deficiencias en su coordinación motora tanto fina como gruesa generada por el retraso en su desarrollo en el caso de algunos alumnos y por la conducta impulsiva e hiperactiva en otros; limitaciones importantes en la competencia comunicativa, por las mismas razones señaladas anteriormente algunos niños con nee, no podían interactuar

verbalmente; dificultad para atender y seguir instrucciones, lo cual es otra consecuencia del déficit de atención y la hiperactividad y que además, al ser precurrenente básica para la adquisición de otras conductas, limitaba significativamente el desarrollo de competencias de diferente índole y por tanto, la inclusión de estos alumnos.

Para superar lo anterior y desarrollar y fortalecer las competencias planeadas, para el grupo en general, se implementaron estrategias como el incluir a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, mediante tareas en casa para estimular su coordinación motora, así como las habilidades de escucha y comprensión de textos; se fortaleció el trabajo colaborativo para la realización de las distintas actividades destacando especialmente las exposiciones diarias inicialmente ante el grupo y posteriormente ante otros públicos; la diversificación de actividades y las adecuaciones a las mismas para que poco a poco fueran logrando un mejor desempeño y eficiencia en el desarrollo de las distintas competencias.

Para el segundo bimestre se observó una evolución significativa en el desarrollo de competencias de todos los alumnos regulares del grupo, y en un menor o mayor grado en los niños identificados con nee.

Al desarrollar competencias, los aprendizajes que se habían obtenido en actividades específicas se generalizaban a otros contextos de su vida, implicando mayor complejidad. Las habilidades adquiridas se consolidaron

mostrándolas en su actuar cotidiano, ya que en casa los padres notaban que los niños se comunicaban mejor, aceptaban otras responsabilidades y realizaban las tareas escolares con mayor autonomía. Asimismo, después de los diferentes períodos vacacionales los alumnos mantuvieron la eficiencia en la manifestación de sus competencias.

La inclusión empezó a surgir cuando los niños con nee, iniciaron su participación en las actividades, apoyados por sus compañeros, actitud que inicialmente fue propiciada por las maestras, de acuerdo a la necesidad de alta estructuración que según Johnson y Johnson era necesaria en el continuo del trabajo cooperativo-colaborativo, logrando poco a poco que los alumnos se ayudaran sin necesidad de señalar el concepto colaborativo.

De esta manera, a partir del mes de noviembre se pudo observar tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo aceptación de todos los compañeros, independientemente de sus condiciones sin hacer diferencias, sin sobreproteger, ni rechazarse por sus características, necesidades, intereses, potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones. Posteriormente, al desarrollarse las competencias planteadas de manera general en el grupo, y particularmente en los alumnos con nee, es posible afirmar que se logró la inclusión plena, entendida como la adaptación y modificación del ambiente por el grupo social que allí interactúa Panitz (en Zañartu, 2002).

Luego entonces, se considera que el objetivo propuesto en la presente investigación fue alcanzado al favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten al segundo grado de preescolar del Jardín de Niños Enriqueta de Parodi, en la Ciudad de Hermosillo Sonora, mediante la implementación de un programa colaborativo.

Finalmente, es posible establecer algunas sugerencias en función de los resultados obtenidos:

- Buscar la relación colaborativa de los docentes de educación regular y especial, con el propósito de formular metas, estrategias y acciones para la identificación y atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos, de manera coordinada y conjunta.
- Procurar que los padres de familia se involucren en el proceso educativo de sus hijos, que les permita además favorecer habilidades positivas que impliquen responsabilidad y autonomía.
- Reconocer en el alumno de preescolar potencialidades colaborativas, aún encontrándose en una etapa temprana, como es el caso del niño preescolar.
- Aprovechar la presente experiencia colaborativa para implementarla en otros grupos de preescolar y promover la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almanza, V. (2007). Hablemos de competencias desde el preescolar. En www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articulos-81726_archivo.pdf.: Colombia. Recuperado en junio del 2007.
- Ainscow, M. (2004). El proceso de inclusión es un proceso de aprendizaje. Entrevista en línea. En www.pasoapaso.com. : Brasil. Recuperado en junio de 2007.
- Arteaga, F. (2006). Aprendizaje Colaborativo, un reto para la educación contemporánea. En www.monografias.com/trabajos34/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo.shtml - 87k -: México. Recuperado en Mayo del 2007.
- Ávila, R. P. (2005). Prácticas de auto-observación, con la ayuda del audiovideo, basado en la Investigación Acción Pedagógica. En www.paulofreire.org.br/.../LA%20FORMACIÓN%20DE%20EDUCADORES%20PA Sao Pulo Brasil. Recuperado en agosto del 2008.
- Avisora, (2008) El método de Investigación Acción. En www.avizora.com/publicaciones/monosavizora/el_metodo_de_la_investigacion_accion.htm - 60k - México. Recuperado en septiembre del 2008.

- Barrera, M. (2003). El trabajo colectivo como estrategia para disminuir la agresividad en los y las preescolares. (clasificación 19460) Tesis para obtener el título de licenciada en educación. SEP. Universidad Pedagógica Nacional: México.
- Bennett, J. (1985). Aprendizaje cooperativo. Ediciones Morata: España
- Cabada, A. J. M. (1980). La Educación Especial: Situación actual y expectativas. Educación Especial. Ed. Cíncel-Kapeluz: México.
- Calzadilla, M. E. (2007). Aprendizaje colaborativo y tecnologías. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf - :Caracas. Recuperado en abril del 2007.
- Carvalho, Y. C. (2007). Las Necesidades Educativas Especiales. En <http://www.educacioninicial.com/el/contenidos/00/0450/462.ASP>: Villa Hermosa Tabasco. Recuperado en Mayo del 2007.
- Casanova, M. A. (2002). La integración educativa en el aula regular, Principios, finalidades y estrategias. SEP: México.
- Castillo M. A. (1998). Calidad educativa. En www.calidadeducativa.org/archivos/ponencias06/MIGUEL_ANGEL_CASTILLO.doc Universidad del Valle de México: México. Recuperado en Mayo del 2007.

- Cervantes, R. y Santamaría M. (2006). Favorecer el trabajo colaborativo en los Jardines de Niños Rotarios de Tlalpan y Amelia Arellano, pertenecientes a la Zona escolar 223: Una experiencia compartida Enriquecedora. Tesis de licenciatura (clasificación 23455). UPN: México D.F.
- Colás, P. y Buendía, L. (1999). Investigación Educativa. Ediciones Alfar: Sevilla.
- EducaRed, (2007). Educación inclusiva: un proceso y un desafío. En <http://www.educared.cl/educared/hojas/articulos/detalles.jsp?> Chile. Recuperado en marzo del 2007.
- Fernández, P. y Melero M. A. (2006). Aprendizaje cooperativo. En antología del Doctorado en Educación. Universidad Durango Santander: Hermosillo
- Fullan M. (1993). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Ediciones Octaedro: Chile.
- García, I., Escalante, I., Escandón M. C., Fernández, L., G. Mustri, A., Puga, I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias. SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica: México-España.
- Guajardo, R. (1994). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica, para la Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Integración Educativa No. 3. SEP: México

- Hernández, R. (2007). Ellos son personas antes que cualquiera denominación que adoptemos. En <http://www.juridicas.unam.mx/publicas/librev/rev/derhum/cont/6/pr/pl>: México. Recuperado en Abril del 2007.
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, L. (1991), Metodología de la Investigación. La recogida de datos en el proceso de investigación. Mc Graw Hill: México.
- Iñiguez, L. y Vitores, A. (2004). Observación participante. Lo que un diario de campo debe contener. En antalya.uab.es/liniguez/Aula/ic_Observacion_participante.pdf: España. Recuperado en Septiembre del 2008.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós: Barcelona.
- López, G. (2005). El trabajo en equipo, calidad educativa y liderazgo transformacional para organizar y fortalecer el consejo técnico del jardín de niños. Tesis de licenciatura (clasificación 22605). UPN: Chihuahua.
- MEC. (1992). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. MEC/CNREE: Madrid.

Pérez, P. (2002). Tesis de licenciatura (clasificación 21063), El trabajo cooperativo: una alternativa para favorecer la integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales. UPN: Chihuahua.

Powell P. (2007). Una herramienta social que conecta a las personas con sus amigos y con aquellos que trabajan, estudian o viven en su entorno. es.facebook.com/people/Peter_Powell/1260126574 - 19k -- : Monterrey. Recuperado en mayo del 2007.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe:Málaga.

Sanhueza. G. (2001). Caracterización del paradigma constructivista. [www.cecte.ilce.edu.mx.cas2001\[arroba\]entelchile.net](http://www.cecte.ilce.edu.mx.cas2001[arroba]entelchile.net): Chile. Recuperado en septiembre del 2007.

SEP. (2000). Currículo, Didáctica y Adecuaciones Curriculares. Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Modulo tres. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica: México-España.

SEP. (1998). Memoria. Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. Dirección Educación Especial (DEE). Cuadernos de Integración Educativa, Número Especial. Autor: México.

SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. Autor: México.

SEP, (1994). Seminario sobre Integración Educativa. Avances y Prospectiva. memorias. Dirección de Educación Especial (DEE): México

SEP. (1999). Sonora, hacia una escuela integradora. Atención a la diversidad, Cuadernillo. Dirección de Educación Especial: Coahuila.

Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1, Nº 1. Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de de Vigo. Campus de Ourense. Recuperado en Septiembre del 2008.

Villasante, T.R., Montañés, M., Martí, J. (2000). La investigación social participativa. El viejo topo: Madrid.

Wikipedia, (2007). Educación Especial. En es.wikipedia.org/wiki/Defectología - 40k Recuperado en Febrero del 2007.

Zañartu L. M. (2004). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. En contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm - 50k
; Chile. Recuperado en Mayo del 2000.

ANEXO 2

Lista de Rasgos para la videograbación.

- 1.- Atención y seguimiento de instrucciones.
- 2.- Adaptación a reglas de escuela y de grupo.
- 3.- Participación en actividades pedagógicas.
- 4.- Ayuda entre compañeros.
- 5.- Guía del maestro de grupo y/o apoyo.
- 6.- Colaboración en actividades pedagógicas
- 7.- Integración en las actividades escolares.
- 8.- Adecuaciones curriculares.
- 9.- Desarrollo de competencias.
- 10.- Superaron sus necesidades educativas especiales.

ANEXO 3

Entrevista a la maestra titular del grupo de segundo "A" del Jardín de Niños

- 1.- ¿Me puede describir el comportamiento de sus alumnos al inicio del ciclo escolar?
- 2.- ¿Qué tipo de necesidades educativas especiales presentaban sus alumnos al inicio del ciclo escolar?
- 3.- ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares se requirieron para atender a sus alumnos con nee?.
- 4.- ¿Cuál es su opinión del trabajo colaborativo como estrategia didáctica?
- 5.- ¿Cómo realizó la planeación del trabajo colaborativo?
- 6.- ¿Cómo describiría el proceso de trabajo colaborativo con sus alumnos?
- 7.- ¿Cómo fue la adaptación de los niños con nee al interior de los equipos?
- 8.- ¿Cómo observó la colaboración entre los niños en los equipos?
- 9.- ¿Cómo se dio el trabajo colaborativo con los alumnos con nee?
- 10.- ¿En que medida considera que se beneficiaron las nee de los niños?
- 11.- ¿En qué medida considera que se logró la inclusión de los alumnos con nee al grupo?
- 12.-¿ Cómo considera que influyó el programa colaborativo en la atención de las nee?
- 13.- ¿Cuál es su opinión del impacto del trabajo colaborativo en su práctica docente?

APÉNDICE 1

Programa Colaborativo en Preescolar.

Objetivo general: Favorecer la inclusión de todos los alumnos del segundo grado de preescolar del jardín de niños Enriqueta de Parodi, a través del trabajo colaborativo.

Estrategia general: El programa se implementará en el marco de la planificación mensual de la educadora a través de un proceso de intervención colaborativa dirigida a lograr la participación de todos los alumnos, en todas las actividades desarrolladas, favoreciendo su inclusión en el contexto escolar y áulico. Este programa se llevará a cabo de manera cíclica durante todo el ciclo escolar, para favorecer el pensamiento colaborativo de los niños.

Objetivos específicos.	Estrategias	Temporalización.
1 Lograr que las maestras, de educación regular y especial sumen esfuerzos en la aplicación del programa colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar ambas maestras, acerca del trabajo diario, al inicio y al final de las actividades. -Buscar nuevas estrategias o ajustar las existentes para lograr la participación de todos los niños en las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Todos los días en septiembre y octubre. -De noviembre a fin del ciclo escolar, dos o tres veces por semana. -Todo el ciclo escolar.
2 Favorecer la adaptación de los niños, al preescolar y a los equipos.	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar un recorrido con los niños al plantel para que conozcan lo que hay afuera del salón y se familiaricen con el jardín de niños. -Tocar música, o cantar, para que se relajen y así reducir el nivel de ansiedad. -Utilizar una dinámica distintiva para formar equipos. Se les pone al azar pulseras de diferente color, oyendo una canción que al finalizar marca el momento para que cada niño busque su mesa de acuerdo al color. 	<ul style="list-style-type: none"> -Primer día de clases. -Primera semana del ciclo escolar. -Durante todo el ciclo escolar.
3 Lograr que los niños del equipo fomenten la participación de todos sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> Estimular con aplausos u otro incentivo a los equipos cuya totalidad de sus miembros hayan colaborado, en el trabajo realizado dentro o fuera del salón. -Repetir continuamente a los niños que todos deben participar en el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -Durante todo el ciclo escolar. -Durante todo el ciclo

	explicando que de no ser así, no pueden ganar.	escolar.
4 Propiciar que los niños compartan el material del trabajo.	-Repetir con frecuencia, que el material no es de algún niño en particular, ya que es de todo el equipo para realizar las actividades. -Leer cuentos sobre el valor de compartir.	-Durante todo el ciclo escolar. -Durante todo el ciclo escolar.
5 Lograr que los niños se den cuenta que la participación de los demás miembros del equipo enriquece el trabajo propio.	-Indicar ocasionalmente, que hagan trabajo individual gráfico, para que lo comparen con el trabajo realizado por todo el equipo, haciendo énfasis en la riqueza de la colaboración. -Realizar, por parte de los alumnos, exposiciones del trabajo realizado, al finalizar la jornada diaria, platicando sobre lo más significativo.	-Durante todo el ciclo escolar. -Durante todo el ciclo escolar.
6 Favorecer la intención de apoyarse unos a otros para terminar un producto de trabajo.	-Reiterar constantemente, que para que puedan terminar el trabajo, es necesario ayudar a sus compañeros o facilitarles el material que necesitan.	-Durante todo el ciclo escolar.