

Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria.

(Inclusive education and collaborative learning in the classroom: a study of university teaching practice)

María Guadalupe Vázquez Morales

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Juana María Méndez Pineda

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Fernando Mendoza Saucedo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Páginas 171-187

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 15-09-2015

Fecha aceptación: 01-10-2015

Resumen.

Este trabajo presenta un estudio exploratorio-descriptivo realizado en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Describe las prácticas docentes y de qué manera estas prácticas posibilitan o impiden la inclusión y el aprendizaje colaborativo en el aula. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con nueve docentes, dos grupos focales con 18 estudiantes y seis observaciones en el aula. Los resultados revelan fragmentación entre elementos de la práctica docente y prácticas tradicionales e individualistas, centradas en la homogenización de los procesos y los participantes que impiden la inclusión y la colaboración en las aulas.

Palabras clave: *Educación inclusiva, aprendizaje, práctica docente, educación superior.*

Abstract.

This paper presents a descriptive exploratory study in the School of Information Sciences at the Universidad Autónoma of San Luis Potosí. Describe teaching practices and how these practices support or hinder the inclusion and collaborative learning in the classroom. Semi-structured interviews were conducted to nine teachers and the Coordinator of the Department of guidance and tutoring, two focus groups with 18 students and six observations in the classroom. The results reveal fragmentation between elements of teaching practice and traditional and individualistic practices, focusing on the standardization of processes and participants that hinder inclusion and collaboration in the classroom.

Keywords: *Inclusive education, learning, teaching practice, higher education.*

1.-Introducción.

Las instituciones escolares y la práctica docente son sometidas a cuestionamientos y cambios constantes debido a las demandas de la sociedad actual, dichas interrogantes se traducen en vías de transformación en los diferentes niveles educativos. Pozo et al. (2006) refiere que en la educación en general se fomenta cada vez más la cooperación entre los estudiantes como motor de aprendizaje. En educación obligatoria habla de cambios en la aceptación de personas o grupos excluidos de los procesos educativos, fijar nuevas metas y propósitos, definir formas alternativas de enseñar y aprender y crear espacios para compartir y transmitir el conocimiento y las vivencias generadas. Respecto a la educación universitaria resalta la formación de competencias y el papel activo de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pese a los anteriores y otros retos derivados de los cuestionamientos a la práctica docente, Díaz Barriga (2006) comenta que en todos los niveles educativos, aún predominan prácticas tradicionales, teóricas, academicistas, individualistas y centradas en la transmisión de conocimientos, aunque esto ya no resulte apropiado para las necesidades y expectativas de la formación actual.

En espacios universitarios la participación de estudiantes con diversas características y la atención a ellos han hecho que las instituciones educativas y los docentes se formulen cambios sustanciales en culturas, políticas y prácticas, de manera que se logre cumplir con los objetivos establecidos, considerar a sus participantes como agentes importantes y activos, ser cada vez más incluyente y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (Méndez, 2007).

Ante este panorama surge la necesidad de incidir en la concreción de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje basados en la inclusión y la colaboración. Sin embargo, para transitar de un modelo a otro es necesario explorar, describir y reconocer las características de la práctica docente en el aula y de qué manera estas prácticas inciden en la construcción de procesos inclusivos y colaborativos, para plantear orientaciones en la transformación de las prácticas educativas en particular y de la cultura y las políticas institucionales en general.

En este sentido, la relevancia del presente estudio radica en el acercamiento con estudiantes y docentes de educación superior para conocer sus experiencias, dificultades y posibilidades en prácticas inclusivas y de aprendizaje colaborativo desde el contexto donde tienen lugar las mismas, y así mostrar vías hacia la transformación. De manera que se planteó indagar y describir:

- las características de las prácticas docentes de los profesores de la Escuela de Ciencias de la Información de la UASLP.
- de qué manera las prácticas educativas que realizan los profesores de la Escuela de Ciencias de la Información de la UASLP, favorecen o impiden la inclusión en el aula.
- de qué manera las prácticas educativas que realizan los profesores de la Escuela de Ciencias de la Información de la UASLP, favorecen o impiden el aprendizaje colaborativo en el aula.

2.-Antecedentes.

Respecto al contexto, la investigación tuvo lugar en la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Institución ubicada en el campus Oriente de dicha Universidad, en la zona metropolitana del estado de San Luis Potosí. Esta escuela se caracteriza por una baja demanda de aspirantes, lo que obliga a ofertar espacios para, en una segunda selección, recibir alumnos que no han logrado ingresar a sus primeras opciones profesionales. Este hecho da como resultado gran diversidad estudiantil, dificultades para atender esa diversidad, así como situaciones de bajas temporales y permanentes de estudiantes, reprobación y repetición de materias, abandono escolar, entre otras.

Con relación a la oferta educativa, en el momento que se realizó el estudio, la ECI ofertaba la Licenciatura en Bibliotecología y la Licenciatura en Archivología con duración de cuatro años cada una. El programa curricular, elaborado en el 2006, estaba fundamentado desde el enfoque por competencias y la misión de esta entidad era formar profesionales reflexivos, éticos, críticos e innovadores en el manejo de la información documental. Respecto a la población, la institución contaba con un total de 443 alumnos repartidos en 16 grupos, ocho por carrera, una planta docente aproximada de 42 profesores, 15 de tiempo completo, 24 profesores hora clase y dos técnicos académicos.

Acerca de antecedentes en el contexto de la UASLP, se han realizado numerosas indagaciones relacionadas con la educación inclusiva. Algunos sobre las barreras que impiden la inclusión de alumnos con discapacidad (Fandiño, 2011; Ramos, 2011); otros referentes al aprendizaje colaborativo entre docentes (Jasso, 2013) y la tutoría y atención a la diversidad (Camacho, 2013); y otros respecto a características docentes para atender la diversidad (Amaro, Méndez & Mendoza, 2014; Rodríguez, 2013).

Desde el estudio de las barreras que impiden la inclusión de personas con discapacidad, las investigaciones muestran la necesidad de nuevos procesos educativos que favorezcan la atención a todo el alumnado. En este sentido, Fandiño (2011) aporta información acerca de las necesidades de formación y desarrollo profesional de los docentes de la UASLP. Los resultados de esta indagación identificaron cuatro áreas de formación: a) desarrollo de estrategias de trabajo en el aula, b) relación maestro-alumno, c) cultura para la diversidad y d) reflexión de la práctica docente.

Otra aportación la constituye el estudio realizado por Rodríguez (2013) cuyo propósito fue detectar las buenas prácticas de los docentes de las Facultades de Administración y Contaduría de la UASLP, ello para promover en otros profesores estas prácticas. Basada en Ainscow (2001), señala que las buenas prácticas son aquellas que incitan el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre alumnos, responden a la diversidad, priorizan el conocimiento y tienen expectativas altas de todos los estudiantes.

Camacho (2013) plantea la tutoría como herramienta para la inclusión educativa y Jasso (2013) el trabajo colaborativo entre docentes como alternativa de atención a la

diversidad en la Escuela de Ciencias de la Información de la UASLP. El objetivo central de ambos proyectos radica en la formación docente desde el aprendizaje colaborativo para la atención a la diversidad.

Los trabajos anteriores ponen de manifiesto la importancia de la implicación docente en los procesos educativos y la necesidad de investigar y transformar las prácticas educativas al interior de las aulas, hacia visiones cada vez más colaborativas e inclusivas.

3.-Marco teórico.

En este apartado se mencionan tres posturas o perspectivas teóricas que guían la exploración: educación inclusiva, práctica reflexiva y aprendizaje colaborativo. La primera demanda una educación de calidad para todos. Una educación que valore la diversidad, gestione y promueva el trabajo colaborativo y se ocupe de lograr el desarrollo de todos los alumnos, de crear espacios de convivencia entre profesores y alumnos así como contemplar el uso de herramientas para la atención a la diversidad (Pujolás, 2004).

La perspectiva inclusiva considera que las dificultades de aprendizaje no están ligadas a los estudiantes, sino al currículum. De modo que el profesor busca cambiar sus prácticas pedagógicas e implementar estrategias didácticas para construir un currículum menos segregador y más humanizante que dé respuesta a las peculiaridades de todos. El currículum y la didáctica no son lo único ni lo más importante, también los valores como el respeto, la convivencia y la participación. Por tanto, hay un interés porque personas diferentes participen, convivan y aprendan juntas (Ainscow, 2001; López Melero, 2004; Parrilla, 2004; Staniback & Stainback, 2004).

Con relación a la perspectiva de la práctica docente, esta ha tomado varias posturas, desde aquellas centradas en la adquisición y aplicación de técnicas hasta las nuevas ideas que postulan un involucramiento de los agentes educativos. En este estudio, la práctica docente lejos de entenderse desde posturas tradicionales que tienen que ver con visiones mecanicistas, academicistas o enciclopédicas (Gimeno & Pérez, 2008; Imbernón, 1998; Liston & Zeichner, 1993), se retoma desde lo que Dewey (1989) y Schön (1983) mencionan como práctica reflexiva, la cual se fundamenta en la idea de una práctica preocupada por la indagación y la transformación en y sobre la acción.

Por tanto, una práctica educativa desde esta perspectiva debe enseñar a los alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y a apropiarse de él; generar situaciones de aprendizaje que permitan integrar el nuevo conocimiento con el anterior; contribuir a la construcción de nuevos saberes desde un paradigma transdisciplinar; y acompañar a los alumnos durante el tiempo que se esté en contacto con ellos, en su formación como persona, como ciudadano que aporte a una mejor convivencia en el mundo (Fierro, Fortuol & Rosas, 1999).

Finalmente, respecto a la postura de aprendizaje colaborativo, existen posiciones que diferencian el aprendizaje colaborativo del cooperativo (Barkley, Cross, & Major 2007; Lobato, 1997; Pujolás, 2004:). En este estudio, sin evadir las posturas existentes, se retoma el término de aprendizaje colaborativo como resultado de aportaciones desde el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, dado que la importancia no

radica en el término en sí, sino en el uso, las finalidades y las formas de abordar las actividades y los procesos que emergen de esta forma de interacción.

Siguiendo a varios autores (Barkley et al., 2007; Dávila & Maturana, 2007: 2009; Pujolás, 2004; Stainback & Stainback, 2004), el aprendizaje colaborativo es considerado como una construcción conjunta de significados y una relación e interacción basadas en el diálogo, la reflexión, el consenso, la participación, la comunicación y la responsabilidad compartida, cuya finalidad es crear espacios relacionales o de convivencia interpersonal que constituyan una comunidad educativa particular, que permita superar las condiciones de riesgo existentes en el contexto.

4.-Método.

La investigación sigue una metodología cualitativa (Ruiz, 2003) de tipo exploratoria-descriptiva (Danhka, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En este apartado se precisan participantes así como el procedimiento y los instrumentos para recoger y analizar la información.

4.1.-Participantes.

Colaboraron nueve profesores tutores, cuatro mujeres y cinco hombres, de los cuales seis tienen nombramiento de tiempo completo, dos son profesores hora clase y uno es profesor de 40 horas clase, cuyas edades oscilan entre 29 y 71 años y su antigüedad en la institución de uno a 32 años. Respecto a la formación profesional, tres participantes tienen grado de doctorado, cuatro de maestría y dos de licenciatura. De ellos cinco imparten clase en la carrera de Archivología, tres en Bibliotecología y uno en ambas carreras. Algunos de los participantes desempeñan labores de gestión, entre ellas: coordinación de prácticas profesionales y servicio social, coordinación de la licenciatura en Archivología, secretaría académica, coordinación de orientación psicopedagógica, secretaría de investigación y posgrado, secretaría escolar y suplente en secretaría académica.

Respecto a los estudiantes participaron 18 jóvenes con edades de 17 hasta 23 años. De ellos 13 son mujeres y cinco son hombres y 10 cursan la carrera de Bibliotecología y ocho la carrera de Archivología, seis en primer semestre, tres en tercero, cinco en quinto y cuatro en séptimo.

Finalmente, colaboraron seis grupos donde imparten clase cuatro docentes que participaron en las entrevistas. Los grupos estuvieron constituidos por aproximadamente 20 o 35 alumnos cada uno. El primer grupo pertenece al tercer semestre de la carrera de Bibliotecología y cursa con una docente la materia Descripción documental. El segundo y el tercer grupo cursan el segundo semestre de Archivología y Bibliotecología en horarios distintos, la materia de Bibliografía con la misma profesora. Los grupos cuatro y cinco pertenecen al séptimo semestre de la carrera en Bibliotecología y cursan, en horarios diferentes, la materia Proyectos de Automatización con el mismo profesor. El último grupo cursa la materia Diplomática en el séptimo semestre de la carrera en Archivología.

4.2.-Instrumentos para recoger la información.

Para recopilar la información, en primer lugar se utilizó la entrevista, la cual es una conversación que contempla una estructura y un propósito, busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y analizar los significados de sus experiencias (Kvale, 2011). El tipo de entrevista empleado fue semiestructurada, la cual contiene alguna secuencia de temas y sugiere ciertas preguntas, sin embargo da apertura en la secuencia y en la forma de preguntar (Álvarez-Gayou, 2009). Las temáticas que se abordaron fueron práctica y formación docente, aprendizaje colaborativo en el aula y entre docentes así como educación inclusiva y diversidad.

El segundo instrumento empleado fue el grupo focal. Siguiendo a Álvarez-Gayou (2009), es una técnica social que privilegia el habla y su propósito es propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación en un tiempo determinado. El objetivo consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que lo conforman. Las temáticas abordadas fueron las mismas de la entrevista semiestructurada.

Finalmente, se empleó la observación no participante, denominada como el tipo de observación donde el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo, como miembro de él. Por lo tanto, se mantiene apartado y el interés está en el registro válido del comportamiento y no interferir en la secuencia natural de los acontecimientos (McKernan, 2008). La observación estuvo guiada por las temáticas abordadas en las entrevistas y en los grupos focales.

4.3.-Procedimiento.

Se decidió que participaran profesoras y profesores que ejercen la función de tutoría, debido a la permanencia y participación constante en la institución y a la factibilidad de contactarlos, a diferencia de quienes sólo acuden a impartir determinadas horas clase. El primer acercamiento consistió en comentarles sobre la investigación y solicitar su colaboración. De los nueve docentes invitados todos aceptaron participar. Posteriormente, las entrevistas se realizaron de manera individual con cada docente en sus respectivos cubículos o lugares de trabajo y tuvieron una duración de 30 minutos a una hora.

Los estudiantes fueron seleccionados de modo que participaran tanto hombres como mujeres y alumnos con y sin discapacidad, de las dos carreras, de todos los semestres y grupos y con diferentes calificaciones. Se hizo llegar una invitación a 19 estudiantes, de los cuales participaron 18. Se organizaron dos grupos, cada uno conformado por nueve estudiantes y se les citó en un horario distinto. La secuencia general en el desarrollo de los grupos focales fue: bienvenida, encuadre, discusión propiciada a partir de las temáticas y despedida. La duración de cada uno de los grupos focales fue de dos horas.

El encuentro con el primer grupo tuvo lugar en el laboratorio de restauración de la ECI. En este grupo participaron seis estudiantes de primer semestre y tres de

tercero, de los cuales cuatro estudian en Bibliotecología y cinco en Archivología. Una característica de este grupo es que participaron cinco estudiantes con discapacidad: dos presentan dificultades auditivas y emplean aparatos auditivos, dos presentan dificultades de lenguaje y una alumna presenta discapacidad motriz.

El segundo grupo focal se desarrolló en el cubículo de un profesor, lugar dotado de mesas, sillas y espacio suficientes para los integrantes. En este grupo participaron cinco estudiantes de quinto semestre y cuatro de séptimo, seis de la carrera Bibliotecología y tres de Archivología.

Finalmente, se realizaron observaciones en seis grupos con el consentimiento previo de los docentes. La duración de cada una de las observaciones fue de una hora y se observó a grupos de Archivología y Bibliotecología en diferentes horarios y actividades (trabajo en equipo, revisión de elementos para entrega de trabajo final y clases expositiva por parte del profesor).

4.4.-Técnicas de análisis de la información.

La información obtenida de las entrevistas, los grupos focales y las observaciones se recuperó mediante grabación y transcripción de audios. Posteriormente, la información se analizó mediante la categorización (Shagoury & Miller 2000) y la triangulación de técnicas (McKernan, 2008). Finalmente, los resultados se redactan siguiendo lo que Bertely (2000) denomina elaboración de textos interpretativos donde convergen categorías del intérprete, categorías sociales y categorías teóricas.

5.-Resultados.

Los resultados se agruparon en dos dimensiones:

1. Ser docente es. Esta dimensión se refiere a lo que los participantes vinculan de manera directa con la práctica docente.
2. Ser docente incluye además. Esta dimensión se refiere a lo que los participantes vinculan de manera transversal con la práctica docente.

A continuación se describen los resultados por dimensión.

5.1.-Ser docente es.

Esta dimensión se refiere a prácticas y significados directamente vinculados con la docencia y responde al objetivo de indagar y describir las características de la práctica docente. La tabla uno resume las categorías y subcategorías de esta dimensión. Como se puede observar, los participantes relacionaron directamente planificar, enseñar y evaluar con el ser docente.

Tabla 1

Dimensión Ser docente es. Categorías y subcategorías

Dimensión ser docente es.	
Categorías	Subcategorías
1. Planificar. Cómo, desde dónde y para qué	a) Docente planificador- alumno receptor
	b) Seguir lineamientos
	c) Pequeñas modificaciones

	d) Visión futura
2. Enseñar. La travesía	a) Huellas del pasado. Lo que ha sido funcional
	b) La técnica adecuada
	c) Preparar para el futuro
	d) Confrontar puntos de vista y discusión en grupos
3. Lo que llamamos evaluar	a) Medir el conocimiento
	b) Lo que está estipulado
	c) Pequeñas modificaciones
	d) Sentido holístico, lo que debería ser

5.1.1.-Planificar. Cómo, desde dónde y para qué.

Esta categoría, por un lado, hace referencia a la planeación como una de las principales tareas desarrolladas desde la docencia. El profesor toma decisiones y llevan el rumbo del proceso basándose en los objetivos y contenidos dictados por los programas educativos. En esta actividad poco aparecen los estudiantes, es decir, no se toman en cuenta sus características, inquietudes y necesidades para guiar la planeación. Mientras el docente se encarga de llevar a cabo la planificación y ejecución de las actividades en el aula, los estudiantes aparecen como receptores de información y quienes deben adaptarse a los lineamientos curriculares. Esto se puede observar en el discurso del profesor JE.

Bueno, para hacerlo aquí hay directrices, hay indicaciones de tiempos, indicaciones de forma, nos dan documentos donde debemos guiar nuestros contenidos. Documentos, programas oficiales como existe en todas las escuelas de la universidad. Y sobre ese programa hacemos nuestra planeación para el semestre. Yo hago una planeación de todas las horas, del total de los cursos, basada en los contenidos oficiales para cumplir con lo que está estipulado (E7JEp5).

Por otro lado, esta categoría hace referencia a modificaciones durante la concreción de la planeación, modificaciones en la dosificación del currículum y los tiempos establecidos. Así mismo, se habla de la posibilidad de tomar en cuenta la participación de los estudiantes en estas actividades. Respecto a ello, Stainback y Stainback (2004) hacen énfasis en la importancia de tener en cuenta las características y necesidades de los alumnos y no esperar que dominen el currículum respecto a una norma definida previamente. El argumento expresado por el docente MA muestra esta última idea.

En ese sentido también que ellos nos comentaran cuáles son las materias que se les hacen deben, por sus contenidos, perfeccionar. Las materias que por sus contenidos, no requieren ser obligatorias, sino que deben de ser optativas. O las materias optativas que, por su contenido deben de ser obligatorias. Obtuvimos resultados muy interesantes porque la visión de ellos, a través de la experiencia, nos permite entender que nosotros podemos estar diseñando el plan, las materias, pero que estamos en otro plano y que el alumno visualiza de manera diferente el sentido de lo que está recibiendo (E5MAp4).

5.1.2.-Enseñar. La travesía.

Esta categoría se refiere a la actividad de enseñar como otra tarea primordial en el quehacer docente, así como a las características que se le atribuyen a la misma. Se habla de una práctica de enseñanza fundamentada en la experiencia empírica del docente "lo que le ha sido funcional" y en la aplicación de técnicas adecuadas más que una práctica docente basada en procesos de reflexión y análisis (Schön, 1983). Lo expresado por el docente JM ilustra esta visión: *"bueno yo tengo más de dieciséis años dando ésta clase de Archivólogo. Y pues las estrategias me han funcionado...la estrategia que se utiliza es útil, por la experiencia... ...conozco las técnicas que se utilizan, la de los cubillos, la de los seminarios, los foros, los grupos de trabajo. O sea todas las técnicas, conozco muchas técnicas"*. (E2JMp7).

La actuación docente desde esta perspectiva, se fundamenta en creencias y suposiciones. Dewey (1989) y Liston y Zeichner (1993), mencionan que la creencia comprende cuestiones de las cuales no se tiene un conocimiento seguro; pero en las que se confía para actuar. Se trata de ideas heredadas de otros mediante las tradiciones, la instrucción y la imitación.

Desde esta perspectiva de enseñanza, el conocimiento se considera estático y acabado y la enseñanza se justifica desde formar profesionales con un dominio técnico y práctico que les permita insertarse en un futuro laboral y desde prácticas individualistas y competitivas más que colaborativas. Esto último se refleja en el argumento expresado por un estudiante durante un grupo focal.

...nos hacen ver mucho que trabajemos individualmente, eso sí lo remarcan en uno que otro equipo lo remarcan -es que tú eres muy buena- Bueno me han tocado profesores que enfrente de todo el grupo -usted, usted debería de decirles qué hacer y esto y esto- (GF2p17).

Finalmente, esta categoría contiene argumentos en favor de una educación reflexiva, crítica y que propicie la discusión y la confrontación de puntos de vista. El argumento que expresa el docente MA alude a ello: *"exactamente, una vez que tienen las lecturas buscamos una lectura contraria, en donde el alumno analice las opciones, las posturas distintas para que pueda sacar su propia conclusión"* (E5MAp8).

5.1.3.-Lo que llamamos evaluar.

Esta categoría pone de manifiesto la evaluación como la tercera tarea docente más importante, así como las características que se le atribuyen a la misma. Por un lado, la evaluación es entendida como medición del conocimiento y como un proceso que excluye y que impide la colaboración en las aulas (López Melero, 2004). Esto es resaltado por un estudiante durante uno de los grupos focales: *"bueno, por ejemplo estoy en contra de las calificaciones porque una misma calificación te separa de los demás"* (GF2p15).

Por otro lado, esta actividad se relaciona con las estipulaciones y reglamentaciones internas y externas al centro educativo y con realizar pequeñas modificaciones en la marcha, modificaciones relativas a tomar en cuenta otros elementos como lecturas o ensayos para evaluar y no a un cambio sustancial en formas y procedimientos. El argumento de la profesora SL refleja esta visión.

Viene en el programa, ahí viene la manera de evaluar y los porcentajes de la participación, los ensayos, el ensayo final, la evaluación, las tareas, etcétera. Todos tienen porcentaje y ya. Les digo que es su póliza de garantía, -antes de que me reclame vea su póliza de garantía y ahí están las reglas del juego-. Se les lee el primer día de clase (E10SLp5).

Esta categoría, sin embargo muestra argumentos que hacen alusión a "lo que debería ser la evaluación", un proceso holístico y amplio que involucra diferentes aspectos. El argumento del maestro MB alude a esta perspectiva.

...mi evaluación no es tanto en una forma tradicional, en base a una prueba o, lo que es peor, un examen cerrado. No, mi sentido de evaluación es un sentido amplio, podríamos decir en Psicología, holístico que comprende muchos aspectos. Desde que empieza el curso hasta que se termina. Claro, sabemos muy bien que por organización interna cada escuela tiene sus periodos de evaluación. Lo que yo hago es que voy conjuntando tanto sus presentaciones, tanto sus investigaciones individuales, tanto sus actividades, yo no le llamo tareas, yo le llamo actividades (E6MBp2).

5.2.-Ser docente incluye además.

Esta dimensión hace referencia a prácticas y significados que los participantes vinculan de manera transversal con la actividad docente. Esta dimensión, aunque sigue describiendo la práctica docente, también responde a los objetivos de investigación referentes a cómo se favorece o no el aprendizaje colaborativo y la educación inclusiva en las aulas desde la práctica docente.

Las prácticas, acciones y significados involucrados en esta dimensión se ubican de manera transversal porque los participantes las consideran "lo más relevante" más no lo primordial en la realidad educativa. Es decir, están presentes en nivel de pensamiento, más no en las acciones realizadas. O lo que Schön y Argyris (citados en Ricardo, 2004) denominan teoría en uso y teoría en acción. La tabla dos resume las categorías y subcategorías de esta dimensión. Como se puede observar, en esta dimensión se ubican temáticas sobre tutoría, colaboración e inclusión.

Tabla 2

Dimensión ser docente incluye además. Categorías y subcategorías

Dimensión ser docente incluye, además.	
Categorías	Subcategorías
1. Tutoría. entre dos visiones	a) Formación integral del alumno. b) Entre la asignación y la supervisión
2. Colaboración docente.	a) Formalidad. Aminorar tiempo y trabajo b) Informalidad. Compartir experiencias
3. Colaboración en el aula.	a) La colaboración que genera conflicto b) El compañerismo que nutre
4. Caminos hacia la inclusión.	a) Todos tienen las mismas oportunidades b) Los que están fuera de la norma c) Formación docente. El rumbo d) Proyectos previos en la ECI

5.2.1.-Tutoría. Entre dos visiones.

Esta categoría contiene argumentos relacionados a la actividad de tutoría, las funciones y finalidades de la misma, así como la posición del docente y del alumnado ante ella. Por un lado, los participantes señalan que la tutoría tiene que ver con cumplir un requerimiento institucional y con un sentido académico y técnico. Como se constata en los argumentos expresados por la profesora SA y por un estudiante.

...generalmente tenemos asignadas cuatro actividades los maestros de tiempo completo, que es la docencia, la investigación, la administración o la gestión y tutoría... la asignación, bueno la asignación de los grupos que nosotros tutoramos, generalmente para los alumnos a los cuales les estamos dando clase (E3SAp2).

A mí solamente dos veces me han llamado a asesoría mis dos tutores, en los cinco semestres que llevamos. ...de hecho no sabemos...sí sabemos quién es nuestro tutor, pero como si no lo fuera. La única vez que fue asesoría grupal, solamente fue regañarnos (GF2p19).

Por otro lado, se hace alusión a la tutoría como parte de la docencia. El argumento expresado por el docente JN ilustra esta visión.

Y entre las clases vamos intercalando las actividades también de tutoría. ...la tutoría puede ser desarrollada durante las clases que estamos haciendo...ya no con la visión anterior que era como una especie de clínica. Se han incorporado también algunas sesiones de tutoría (E4JNp3).

Desde la primera mirada se habla de designación, imposición, cumplimiento y rendición de cuentas. Y desde la segunda se visualiza la tutoría como función inherente a la docencia, lo cual favorece el desarrollo integral del alumno (Álvarez, 2012).

5.2.2.-Colaboración docente.

Esta categoría incluye argumentos que hacen referencia a las formas y finalidades del aprendizaje colaborativo entre profesores y profesoras. Se sitúan dos realidades en la institución. Una relacionada a la falta de tiempos y espacios para realizar actividades de trabajo y aprendizaje colaborativo, realidad que sólo permite participar y compartir en actividades como reformulación del plan institucional y juntas de coordinación, más no compartir, retroalimentar y aprender juntos. Tal como lo expresa el docente JE: *"pues colaboramos para la mejoría de los planes de estudio, a través de las academias, a través de la comisión curricular. Ese es uno de los máximos puntos de colaboración"* (E7JEp10).

Respecto a ello, un estudiante menciona: *"vemos que los mismos profesores no saben trabajar en equipo, estar haciendo un trabajo, colaborando. Y que nada más son dos profesores los únicos que se llevan bien y los otros no. Siempre pasa así"* (GF1p17).

La otra mirada tiene que ver con la informalidad, donde se establecen intercambios y puntos de vista entre docentes. El argumento del docente JC representa esta visión.

Y pues bueno, ya luego de manera individual, con los colegas o con quien tenemos afinidad, o con quien tenemos más confianza, vamos intercambiando opiniones, comentarios, puntos de vista que a su vez podamos llevar a las actividades cotidianas de nuestras clases (E9JCp9).

5.2.3.-Colaboración en el aula.

Esta categoría engloba argumentos que tiene que ver con prácticas de aprendizaje colaborativo en el aula y los significados otorgados. Las visiones que se retoman son la colaboración que genera conflicto y el compañerismo que nutre. Ambas visiones mediatizadas por la influencia de los docentes.

Desde la primera visión, el aprendizaje colaborativo lejos de ser visto como un proceso de diálogo y construcción conjunta de significados, es considerado como un punto de conflicto entre estudiantes, un mecanismo para obtener calificaciones, ahorrar tiempo y avanzar en contenidos curriculares y como una herramienta aplicada a situaciones laborales y sociales futuras. Desde esta perspectiva, las actividades consisten en formación de equipos y división de tareas a realizarse fuera del aula y difieren de coordinar hacer y emoción en una tarea, por el placer de hacerlo (Dávila & Maturana, 2009). El argumento expresado por un estudiante muestra esta visión: *"cómo es posible que nuestra educación hable de los valores de tolerancia, de paz, de respeto, cuando en realidad te educan para hacer todo lo contrario. Te educan para ir en contra de tus compañeros"* (GF2p11).

Respecto a la misma idea la maestra SA, durante las observaciones en el aula menciona:

...fue necesario que primero, por equipo, eligieran una institución que cumpliera con algunas características, entre ellas, la más importante, es que dispongan de una unidad de información. ...por equipo se dieron a la tarea de evaluar o considerar varias instituciones y cada quien, por equipo, eligió una. Posteriormente para esa institución elaboraron un diagnóstico y elaboraron también un análisis FODA (OB3p3).

Desde la visión el compañerismo que nutre, el aprendizaje colaborativo en el aula es considerado como aquello que permite compartir, intercambiar y construir aprendizaje (Barkley et al., 2007). Esta visión se observa en el comentario de una alumna: *"de los trabajos que los profesores piden en equipo. Eso fomenta mucho el trabajo colaborativo y aprendes más de tus compañeros... ..vas adquiriendo ciertas habilidades o abres más tu panorama de cómo es el trabajo colaborativo"* (GF1p11).

Sobre la misma idea, un argumento extraído de las observaciones realizadas en el aula rescata lo dicho por una maestra: *"...después de la cubierta tenemos nuestra portada, título, autor e índice. Posteriormente nos pasamos al prólogo que es aquel en donde lo va a escribir otra persona, espero que ya hayan escogido a sus prologuistas"* (OB2p1).

5.2.4.-Caminos hacia la inclusión.

Esta categoría describe cómo se visualiza la diferencia y la inclusión en el centro educativo así como las dificultades y posibilidades en la institución hacia la

concreción de prácticas inclusivas. Respecto a la inclusión se asumen dos posturas que determinan una u otra mirada. La primera postura se relaciona con lo que Pujolás (2004) denomina escuela selectiva y la segunda con lo que describe como escuela inclusiva. Desde la postura selectiva, la diferencia es vista como aquello que obstaculiza la educación de todos y etiqueta y estigmatiza a quienes se consideran diversos. Los discursos de las maestras SA y AM muestran esta perspectiva.

Tuve en quinto semestre un alumno que no escuchaba bien y tenía problemas de habla y yo no le entendía cuando se dirigía a mí. Afortunadamente nada más en ese semestre lo tuve. Batallé mucho para lograr entenderle, lograr comunicarme con él. Pero pues es el único caso que he tenido. Y como era también una materia práctica pues a la mejor yo no tenía tanta comunicación o tanta la necesidad de comunicarme porque él lo que tenía que hacer era aplicarlo a las normas, leerlas, entenderlas y aplicarlas. Pero es el único caso que he tenido (E3SAp9).

...el semestre pasado y el antepasado se me dividía el grupo, unos que entendían y lo hacían bien, y los otros que no entendían nada ni hacían ningún avance. Entonces al término de la segunda unidad yo tomaba la decisión de dividir al grupo en dos y les decía así: –son los prácticos y los teóricos. Los prácticos en la tercera unidad van hacer su investigación y los teóricos nos vamos a quedar nada más con las lecturas y pues van a comprender cómo se hace un instrumento y les voy hacer examen de cómo se hace un instrumento- (E8AMp6).

Desde una mirada inclusiva se reconoce el derecho de todos a la educación y la participación plena, se valora la diversidad y se buscan espacios de convivencia y aprendizaje mutuo. El docente JM alude a esta postura: *“creo que todos tienen la misma oportunidad, la misma diversidad de conocer otras cosas, de otros de sus compañeros. Entonces bueno para mí la diversidad debería ser considerada no tan importante como el aprendizaje en general del grupo”* (E2JMp8).

Finalmente, desde las dificultades se resalta la falta de capacitación, información y espacios arquitectónicos adecuados y desde las posibilidades se habla de la formación docente y los proyectos desarrollados en la institución como oportunidades hacia la transformación. Respecto a la formación docente, la maestra SA comenta lo siguiente: *“pues a mí me pareció muy bueno. Fue de hecho muy fructífero. A mí me ayudó para cambiar, como le mencionaba, mi actitud acerca de los alumnos y lograr ese mayor acercamiento que a mí me hacía falta”* (ESA p10).

6.-Discusión.

Los resultados deben entenderse desde las particularidades de los participantes y del contexto en el que se realizó el estudio. Es necesario tener presente de qué manera otros proyectos desarrollados en la institución han favorecido la apertura y la transformación del centro y de sus agentes educativos hacia temáticas de inclusión y colaboración. En este sentido, la discusión gira en tres direcciones. La primera respecto a la práctica docente, la segunda sobre el aprendizaje colaborativo y la educación inclusiva y la tercera respecto a las posibilidades de cambio.

Los resultados indican que la práctica docente se relaciona con paradigmas tradicionales, academicistas e individualistas, centradas en la homogenización de los

procesos y los participantes. Estas manifestaciones se encuentran estrechamente relacionadas con las exigencias institucionales, centradas en el cumplimiento de actividades cualitativas y sujetas a medición, así como a la separación y departamentización que existe en toda institución que hace ver la labor educativa segmentada. De esta manera puede comprenderse que exista una escisión entre los diversos elementos y dimensiones de la práctica profesional (Hargreaves, 1999; Perrenoud, 2004). Es necesario, por tanto, en el análisis de la práctica docente, cuestionarse sobre la condición del maestro a la que refiere Delval (2002), condición que tiene que ver con una desvalorización de la práctica docente, la falta de reformas sobre formación y el que esta actividad se situé en instituciones y sistemas que priorizan aspectos administrativos y productivos ante la mejora de la práctica en las aulas.

Los resultados resaltan la atribución hacia el profesor como gestor en el aula y entre los estudiantes de la modalidad de aprendizaje desarrollada y de la inclusión o exclusión, lo cual reafirma la importancia del cambio desde el profesorado (Fierro et al. 1999; Perrenoud, 2004; Dávila & Maturana, 2009) y la necesidad de realizar prácticas de inclusión educativa y de aprendizaje colaborativo que inciten la motivación y participación del estudiante por medio de actividades que resalten su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Parrilla, 2004). Es decir, que el docente no sea el único actor en estos procesos.

Finalmente, dentro de las posibilidades se observó una actitud positiva y una apertura hacia los procesos de educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en general en la institución y en particular en las aulas, condiciones que favorecen una propuesta de aprendizaje colaborativo entre docentes y entre estudiantes. La actitud y apertura se complementan con los espacios dedicados al trabajo en equipo dentro y fuera de la institución entre docentes y entre alumnos. Sin embargo, es necesario trasladar y conjugar con la práctica esa actitud positiva y la apertura que se tiene (Pozo et al., 2006).

7.-Bibliografía.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones Escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2009). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós.
- Álvarez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid, España: Narcea.
- Amaro, M.C., Méndez, J.M. & Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8(2), 99-216.
- Barkley, E.F., Cross, P.K. & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo (2ª ed.)*. Madrid, España: Morata.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Distrito Federal, México: Padiós.

- Camacho, M.A. (2013). *Prácticas de tutoría para la atención a la diversidad* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. San Luis Potosí S.L.P., México.
- Dávila, X. & Maturana, H. (2007). La gran oportunidad: Fin de la Psiquis del liderazgo en el surgimiento de Psiquis de la gerencia Co-inspirativa. *Revista Chilena de Administración Pública*, (10), 101-124.
- Dávila, X. & Maturana, H. (2009). Hacia una era post posmoderna en la comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de educación*, (49), 135-161.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Fandiño, A.Y. (2011). *Necesidades de formación docente y desarrollo profesional para la inclusión de alumnos con capacidades diferentes. El caso de la UASLP*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Fierro, C., Fortuol, B. & Rosas L. (1999). *Transformado la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Distrito Federal, México: Paidós.
- Gimeno, J. & Pérez, Á. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. (12ª ed.) Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España. Morata.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (1998). *Hacia una nueva cultura profesional. La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Jasso, M.G. (2013). *Aprendizaje colaborativo entre docentes: una estrategia para el desarrollo de procesos inclusivos (Tesis de maestría)*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Liston, D. P & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Psicodidáctica*, (4), 59-76.
- López Melero (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga, España: Aljibe.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum* (3ªed.). Madrid, España: Morata.
- Méndez, J.M. (2007). De la educación Especial a la Educación Inclusiva. En O. López (ed). *Entre lo Emergente y lo Posible, desafíos compartidos en la investigación educativa* (pp.268-280). San Luis Potosí, México: Pomares.

- Parrilla, Á. (2004). *La construcción del aula como comunidad de todos*. Organización y Gestión Educativa, (2), 19-24.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ramos, L.A. (2011). *Procesos de inclusión educativa de alumnos con capacidades diferentes en la facultad de derecho de la UASLP*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología. San Luis Potosí, S.L.P., México.
- Ricardo, R.G. (2004). Teoría, práctica y aprendizaje profesional. *Revista educación y educadores*, (7), 137-156.
- Rodríguez, D.C. (2013). *Formación del profesorado en buenas prácticas docentes para atender a la diversidad en el contexto universitario*. Conferencia presentada en el 4º Foro de Investigación Educativa: Educación y nuevos retos en la construcción de conocimientos en la era digital. San Luis Potosí, México.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de investigación cualitativa*. (3ª ed.). España: Bilbao.
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Shagoury, R. & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Manual para docentes investigadores. Barcelona, España: Gedisa.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid, España: Narcea.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2013, 11 de octubre). Informe 2011-2012. Indicadores institucionales. Recuperado de http://www.eci.uaslp.mx/pdf/OTROS/UASLP_IES_Indicadores_2011-12.pdf
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2013, 07 de noviembre). Escuela de Ciencias de la Información. Plan de trabajo 2012-2016. Recuperado de <http://www.eci.uaslp.mx/iplantrab.html>

Sobre los autores:

María Guadalupe, Vázquez Morales, Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Colaboradora del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión, Instituto de Ciencias Educativas, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Email: guadalupevzqz@hotmail.com; Francisco Peña esq. Benigno Arriaga, s/n. Col. Fracc. Del Real, C.P. 78280.

Dra. Juana María, Méndez Pineda, Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana Plantel Golfo Centro. Actualmente docente investigador de la

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. E-mail: jpineda@uaslp.mx; Francisco Peña esq. Benigno Arriaga, s/n. Col. Fracc. Del Real, C.P. 78280.

Fernando Mendoza, Saucedo, *Maestro en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato. Actualmente docente investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. E-mail: fmendoza@uaslp.mx; Francisco Peña esq. Benigno Arriaga, s/n. Col. Fracc. Del Real, C.P. 78280.*

Datos del responsable de correspondencia:

María Guadalupe, Vázquez Morales, *Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Colaboradora del Centro de Orientación, Investigación y Apoyo a la Inclusión, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Email:guadalupevzqz@hotmail.com; Francisco Peña esq. Benigno Arriaga, s/n. Col. Fracc. Del Real, C.P. 78280.*