



- 
- **Educando para educar**
 - Año 19
 - Núm. 36
 - ISSN 2007-1469
 - Septiembre 2018-febrero 2019
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
División de Estudios de Posgrado

PRÁCTICAS INCLUYENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA: GENERACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE BASADOS EN LA CONVIVENCIA PACÍFICA

INCLUSIVE PRACTICES IN BASIC EDUCATION: GENERATION OF LEARNING
ENVIRONMENTS BASED ON PEACEFUL COEXISTENCE

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2018.

Dictamen 1: 20 de septiembre de 2018.

Dictamen 2: 27 de septiembre de 2018.

Ma. de Lourdes García Zárate¹

Élida Godina Belmares²

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo³



Investigaciones

RESUMEN

La comunidad internacional ha establecido la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que comprende 17 objetivos. El cuarto de ellos implica garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, lo cual reviste la importancia de una respuesta educativa apropiada para su alcance.

En el presente trabajo se describen las acciones de un proyecto de intervención para el desarrollo sostenible en educación básica que fortalece prácticas docentes a favor de la inclusión educativa y la convivencia. Esta investigación-acción educativa caracteriza la intervención docente en una escuela primaria, que posteriormente se rediseñará con el fin de promover oportunidades de aprendizaje para todos a través de la reflexión.

Los resultados muestran que, para desarrollar prácticas educativas incluyentes mediante la convivencia en las aulas de educación básica, los docentes requieren adquirir competencias profesionales a favor de la creación de ambientes para el aprendizaje, por medio de la planificación de la intervención, que impliquen elevar la calidad de las relaciones interpersonales entre docentes y entre estos y los alumnos a través del diálogo respetuoso, el apego a la normativa y la implementación de metodologías colaborativas.

Palabras clave: prácticas incluyentes, educación básica, convivencia pacífica.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, División de Estudios de Posgrado. mgarcia@beceneslp.edu.mx

² Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, División de Estudios de Posgrado. egodina@beceneslp.edu.mx

³ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, División de Estudios de Posgrado. mramirez@beceneslp.edu.mx

ABSTRACT

The international community has established the 2030 Agenda for Sustainable Development, which includes 17 objectives. The fourth of them implies ensuring an inclusive, equitable and quality education that promotes lifelong learning opportunities for all, which stresses the importance of appropriate educational responses in order to reach them.

This paper describes the actions of an intervention project for sustainable development in basic education that strengthens teaching practices in favor of educational inclusion and coexistence. This educational research-action characterizes the teaching intervention in an elementary school, which will subsequently be redesigned in order to promote learning opportunities for all through reflection.

The results show that, in order to develop inclusive educational practices through coexistence in basic education classrooms, teachers need to acquire professional competences in favor of the creation of environments for learning, through the planning of the intervention, which involve raising the quality of interpersonal relationships between teachers and between them and students through respectful dialogue, adherence to regulations and the implementation of collaborative methodologies.

Keywords: inclusive practices, basic education, peaceful coexistence.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa ha sido una demanda de organismos internacionales y nacionales desde 1990, con la declaración de la educación como derecho humano. Después, en 1994, con la declaración de Salamanca, se generalizó la idea de la educación inclusiva como principio y como política educativa (Moriña, 2004). En la actualidad, la declaración de Inchon 2015 explicita la prioridad de garantizar una educación inclusiva y equitativa para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, meta a cumplirse en el año 2030.

Otro de los retos de la sociedad actual es aprender a vivir juntos (Delors, 1996), lo cual es necesario para que la inclusión educativa sea una realidad. Ello implica que cada uno de los integrantes del grupo escolar desarrolle habilidades sociales tales como el diálogo respetuoso, el cumplimiento de los acuerdos generados desde la organización escolar y la empatía con el otro, con el fin de que todos los actores escolares convivan pacíficamente y se incluyan en la comunidad para el logro de metas u objetivos comunes.

La educación básica en México, según el artículo 3º constitucional, garantiza una educación gratuita y obligatoria que contribuya a la mejor convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y el respeto por la diversidad. Por tal razón, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se han impulsado programas y estrategias para que la escuela desempeñe un papel proactivo ante esta demanda social, y se mitigue la influencia que ejerce la violencia del contexto exterior al interior de las escuelas. Entre esos programas y estrategias está el programa de inteligencia emocional, los juegos cooperativos, los dilemas morales, la disciplina positiva, que tienen como objetivo construir una sociedad dialogante.

Por otra parte, el modelo educativo actual para la educación básica se organiza en cinco ejes que contribuirán a que niñas, niños y jóvenes desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI. El cuarto eje se denomina “inclusión y equidad”, el cual pretende eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que implica una intervención docente que promueva prácticas inclusivas para el aprendizaje y la convivencia desde la interculturalidad, con tolerancia a la diversidad personal y cultural.

Por lo tanto, el logro de la política educativa a través del modelo educativo depende, en parte, del trabajo de los docentes en el aula. Ante esto, la práctica del docente cobra importancia; pero qué implica esta. La práctica docente en sí no se puede definir desde una sola postura, pues es amplia y altamente compleja; se desarrolla en escenarios singulares y plurales en todos los aspectos sociales. Sin embargo, se puede señalar que la práctica docente comprende actividades, organización, investigación, gestión, interacciones, relaciones personales significativas del profesor con todas las personas intervinientes en el proceso de enseñanza. Cada uno de estos aspectos ha de desarrollarse bajo ciertos principios para que sea incluyente.

Las prácticas docentes incluyentes, desde el modelo educativo, comportan tres ámbitos. El primero de ellos es dotar a las escuelas de infraestructura básica con condiciones de ventilación, luz, servicios básicos y espacios suficientes para el desarrollo de la tarea educativa. El segundo es conformar un equipo docente completo que cubra todas las áreas de formación de los estudiantes y un horario de ocho horas presenciales en la escuela, en la modalidad de escuelas de tiempo completo. El tercero implica formar al docente para atender la diversidad presente en el grupo mediante la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan una práctica docente incluyente para el aprendizaje.

Con base en lo anterior, partimos de la convicción de que para crear ambientes para el aprendizaje se requiere organizar prácticas docentes inclusivas desde la convivencia escolar; dos conceptos que se relacionan mutuamente. Si hoy tenemos que hablar de la inclusión educativa es porque hay millones de alumnos y alumnas en todo el mundo —del norte

y del sur— excluidos (UNESCO, 2010). Inclusión y exclusión son polos de un proceso dialéctico, y son nociones que nos ayudan a repensar las políticas y las prácticas en diferentes ámbitos de la vida, no solo en el educativo. No es este el lugar para revisar con detalle el significado y el alcance de estos conceptos entre los docentes, lo que hemos intentado realizar en otras investigaciones y otros investigadores también lo han estudiado desde otras perspectivas (Skliar, 2013; Simón y Echeita, 2013), las cuales son necesarias para saber cómo han conceptualizado la inclusión los docentes de educación básica. Es complejo definir las prácticas docentes inclusivas, pero se puede sugerir a las escuelas acciones como las siguientes: a) formar al profesorado en metodologías de la enseñanza que impliquen actividades lúdicas colaborativas; b) fortalecer el trabajo colaborativo entre todos los actores escolares; c) atender la normatividad respetando la diversidad y la equidad de los actores escolares, y d) mejorar la calidad de las relaciones interpersonales por medio de la comunicación y la organización de las diferentes actividades del centro escolar.

En palabras de Ortega, “en el centro educativo, la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa” (Ortega, 2003, cit. en Beresaluce, 2012, p. 263). Esta idea permite que la convivencia se observe de manera transversal en la organización y la gestión de los centros escolares. Si cada escuela tiene una forma especial de convivir, puesto que cada comunidad educativa interpreta y opera de forma diversa la normativa, entonces cada escuela influirá de modo diferente en la calidad de las relaciones interpersonales de la comunidad educativa y en la formación del alumnado.

La intervención docente se desarrolla con base en ciertos principios pedagógicos que se expresan en la planeación, la instrumentación y la evaluación de los aprendizajes, es decir, es esta organización la que genera el tipo de convivencia que se da en el día a día. Para desarrollar prácticas docentes inclusivas a partir de la convivencia se recomienda reconocer el contexto, los procedimientos para la toma de acuerdos, la resolución de problemas con apego a la normativa, el ejercicio del poder y la comunicación. Por lo tanto, para exponer las prácticas docentes inclusivas en las que se generen ambientes para el aprendizaje de todos, es necesario revisar por lo menos estos aspectos referidos.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para el presente trabajo, se conformó un equipo de investigación de tres integrantes que, apoyadas en la investigación-acción educativa, se propusieron caracterizar las prácticas docentes en un centro educativo. Para ello, se indagó desde las voces de maestros y alumnos reconociendo que los padres de familia son nodales para la escuela. Sin embargo, en este momento de la investigación decidimos enfocarnos en dos actores del proceso de enseñanza, a fin de conformar una propuesta de intervención contextualizada, que, a decir de Restrepo (2013), tiene que ver con la posibilidad de participación de los agentes involucrados en la tarea de una escuela.

Así, la primera parte de la propuesta metodológica consistió en comprender el contexto en el aula a través de cartas de los alumnos a sus maestros. Las instrucciones para los niños se centraron en dos planteamientos: el primero de ellos consistió en solicitarles escribir sobre qué les gusta más de la escuela; el segundo versó sobre qué les gustaría cambiar. Con esta información fue posible conocer algunas formas de trabajo en el interior del aula. Llevamos a cabo una entrevista con los profesores, a través de un cuestionario semiestructurado, en la que se indagó acerca de las principales dificultades que afrontan para desarrollar el programa de estudios con su grupo y cuáles son sus principales logros.

El equipo de investigación sistematizó la información y encontró que en las cartas el alumnado escribió al personal docente manifestaciones de agradecimiento por las actividades que le fueron significativas para su aprendizaje y la exigencia en las actividades académicas. Los alumnos señalan que les agrada que su

maestro los identifique, los conozca y sepa algo de ellos: sus gustos o algo de su familia, etcétera. Por otro lado, esperan que en su salón sean aceptados por su grupo, sean reconocidos por los otros y que los maestros les ayuden a solucionar los problemas que tienen con sus compañeros del grupo y de otros salones. Lo que más les gusta hacer en su escuela son los trabajos en equipo, que los lleven de paseo y educación física.

Los resultados de las entrevistas con los profesores señalan que los principales retos que estos afrontan para desarrollar el programa son la falta de apoyo de los padres de familia para que los niños asistan a la escuela, que cumplan con los materiales escolares que se les solicitan, con los uniformes, que lleguen desayunados y con lonche. Asimismo, resaltaron las dificultades con el contexto externo a la escuela, pues los niños conviven en ambientes de violencia que les muestran patrones de conducta poco favorables para su formación. Ha ocurrido que cuando algún docente llama la atención a un alumno, sus familiares dañan su automóvil, lo amenazan o lo agreden.

Entre las principales satisfacciones de los docentes se encuentra la participación en concursos zonales y haber quedado en los tres primeros lugares, por ejemplo, en el concurso de escoltas, villancicos y tablas gimnásticas. También les satisface que sus alumnos terminen la formación primaria en un periodo de seis años, pues el centro educativo tiene problemas de deserción escolar.

Una vez que el equipo de investigación obtuvo este primer reflejo del trabajo en el aula, se organizó una reunión con los docentes en la cual se les presentaron los resultados. Iniciamos con los resultados de las entrevistas, y expresaron que están de acuerdo con lo que se les estaba presentando. Comentaron, entre ellos, ejemplos de los conflictos comunes en el interior de la escuela.

Posteriormente se les dieron a conocer los resultados de las cartas de los alumnos y se les preguntó qué se puede hacer para que convivan pacíficamente y aprendan. Su reacción fue diferente, pues algunos de ellos se mostraron renuentes al principio, pues no tienen el apoyo de los padres de familia, entre otros asuntos que refirieron. Conforme pasó el tiempo, surgieron algunas

propuestas como, por ejemplo, organizar para los alumnos un torneo entre grupos, hacer círculos de lectura, invitar a diferentes instituciones a darles alguna plática, entre otras propuestas.

Con la disposición de los docentes, se diseñó una propuesta de intervención fundamentada en los planteamientos realizados por los profesores, pero concretada en actividades nodales como favorecer el trabajo colaborativo en el grupo, reconocer el conflicto y solucionarlo a través del diálogo y la aplicación de la normativa. Atendiendo al diseño metodológico de la investigación-acción participante, se puso en marcha la propuesta de intervención de los docentes, mientras que el equipo de investigación ofreció su apoyo para el seguimiento de esta a través de la aplicación de instrumentos de observación y el tratamiento de la información obtenida.

Los instrumentos utilizados en la fase de intervención fueron:

a) El cuaderno de bitácora. Este instrumento se les proporcionó a los profesores con la intención de sistematizar y dar seguimiento a los procesos de intervención con sus grupos. Para esta tarea, se consensaron las acciones de intervención en una reunión de Consejo Técnico Escolar; posteriormente se entregaron cuadernos a los profesores para que describieran su propia intervención docente focalizada en sus grupos.

b) Instrumento de autoobservación. Se proporcionó a los profesores una guía que contenía algunas pautas para el trabajo colaborativo propuestas por el equipo de investigación. Se les pidió a los profesores que utilizaran este instrumento una o dos veces a la semana para valorar los alcances en relación con la creación de un ambiente colaborativo.

c) Observación en las aulas. Se visitó a los grupos de segundo a sexto grados una vez a la semana durante cuatro meses, utilizando como guía el instrumento proporcionado a los profesores para la autoobservación. Esta actividad favoreció el diálogo entre el equipo de investigación y los profesores de estos grupos, pues una vez que cada docente concluía su intervención se acercaba para conocer los resultados de la observación y concretar su autoobservación.

RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Se analizó la información arrojada por las bitácoras, las observaciones y las guías de autoobservación. Los resultados se organizaron en las categorías que se mencionan en el siguiente esquema:



Elementos para la intervención docente

Los recursos didácticos que emplearon los profesores fueron la planeación de la intervención, el diseño de materiales didácticos, la revisión y retroalimentación de los trabajos escolares y el desarrollo de actividades lúdicas o en equipo. También se identificaron algunos recursos personales del docente como hacer cumplir la normativa, el trato respetuoso al alumnado, el tono de voz moderado, mirar a cada estudiante cuando se le habla, cumplir las promesas hechas. Gracias al trabajo y a la constancia del profesorado, las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos fueron mejorando.

A continuación, exponemos los resultados en el siguiente orden: primero, los elementos personales desarrollados por el docente para aplicar la normativa y la calidad de las relaciones interpersonales generadas por tal aplicación. Posteriormente, revisamos los elementos didácticos que despliega el profesor para la intervención con el grupo, los cuales se reflejan en actividades que preceden a la planeación de su intervención.

Consideración de la normativa

El docente, como parte de una comunidad, tiene claro que es necesario dialogar con el fin de acordar las reglas y tomar acuerdos para lograr una convivencia pacífica. Esto se pudo observar en el diseño de reglamentos aplicables en el aula y en la escuela para que cada uno de los actores conociera la forma de organizarse y conducirse en el interior de la institución. Sin embargo, llevarlos a la práctica exige la realización de una serie de tareas que permitan a todos conocerlos, pero, sobre todo, practicar la normativa escolar a través de reglamentos. Algunos profesores desarrollaron acciones focalizadas para alcanzar este propósito como las que se mencionan a continuación:

- El tono de voz y la manera en que el profesor se dirige al alumno. Estos dos elementos juntos expresan una intención comunicativa y proyectan un tipo de afecto fácilmente identificable por el alumno receptor. Esto se observó en algunos grupos en los cuales los profesores se esforzaban por favorecer un ambiente propicio para todos. Sin embargo, hubo casos en los que se observó una falta de autorregulación emocional por parte de los profesores, como se puede constatar en los comentarios realizados por alumnos: “que no sea tan regañón, eso aplíquelo mucho, muchísimo”, “que cuente hasta diez para no enojarse tanto”, “que venga a clase con una sonrisa”.

Las creencias del docente y sus competencias profesionales se reflejan en la práctica educativa de este, y pueden generar ambientes de aprendizaje o ambientes de desorganización y tensión. No obstante, la investigación dejó ver que los profesores, en sus prácticas, experimentan con mayor frecuencia las emociones negativas que las positivas y muestran dificultades para manejarlas en el salón de clases. La figura del profesor resulta de gran relevancia, en especial para los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como para los alumnos pertenecientes a algún grupo étnico minoritario, por lo que el modo en que se relacione con ellos influirá en su desarrollo y, por ende, en el clima de aula (Torres et al., 2013, p. 164).

- La cortesía. Este es otro elemento útil en la aplicación de una normativa que promueve el bienestar de todos los integrantes de la comunidad escolar. En uno de los grupos se observó que el profesor era un ejemplo de esta cualidad y hacía que sus alumnos también la practicasen. La cortesía “sirve en algunos casos para suavizar los efectos de la interacción maestro-alumno expresando proximidad y complicidad (cortesía

positiva)" (Castellá, Comelles, Cross y Vilá, 2007, p. 23). El saludo es un ejemplo de cortesía que se convirtió en una especie de ritual matutino en el grupo antes de iniciar las clases, el cual servía, además, para que el docente revisara el uniforme, el corte de pelo en los niños, la limpieza y corte de las uñas, entre otros aspectos que promovieron el cumplimiento del reglamento entre el alumnado.

Relaciones interpersonales entre profesores y alumnos

Al analizar los registros de observación en el aula se identifican situaciones en las que se percibe una relación interpersonal de respeto entre profesorado y alumnado. En algunos casos se observó cordialidad, confianza hacia el alumnado para expresar sus ideas, escucha paciente del docente, muestras de agrado cuando se alcanzan los objetivos, elogios y felicitaciones al grupo por el avance en algún aspecto académico o de comportamiento, lo cual denota una cercanía en la relación que favorece la creación de un ambiente de aprendizaje.

Esta forma de relación no ocurrió en todos los grupos. Por ejemplo, en los grupos inferiores (segundo y tercero), en ocasiones los profesores expresaban un afecto positivo hacia uno de sus alumnos, pero en otras, su actitud denotaba todo lo contrario. Las alternancias en el trato hacia el alumnado no impedían el reconocimiento de los pequeños detalles que los docentes tenían hacia los alumnos. Estos son algunos de los comentarios:

Para yo sentirme cómodo, cuando acababa de llegar a la escuela me presentó, junto con Emilio, Alejandro y Eréndira, y nos ponía trabajos en equipo y me sentía a gusto.

Cuando salimos a Educación Física nos acompaña, es como si fuera nuestra mamá. Estas fueron algunas de las cosas que me hicieron sentir bien con el grupo; sacarme algún día una sonrisa.

Las relaciones interpersonales positivas son uno de los rasgos de los ambientes para el aprendizaje, pues, en esta institución, el afecto se reflejaba en la exigencia del cumplimiento académico y del reglamento, acompañada del apoyo del profesorado. Dejar pasar acciones disruptivas del alumnado, permitir que este no realice las actividades académicas o ignorar a determinados alumnos son actitudes de negligencia por parte del profesor. Sin embargo, cuando el estudiantado veía que el profesor le ponía un alto a su disipación sin agredirlo, percibía en este acto un propósito formativo del docente. La afectividad, en este caso, se demuestra con la exigencia y el apoyo hacia el alumno, quien logra

comprender qué hay detrás de esa acción, pues reconoce que su profesor le presta atención y logra incorporarlo en el trabajo. En algunos casos, la relación interpersonal positiva era mayor con ciertos estudiantes, sobre todo con los más vulnerables por situaciones diversas.

En este estudio encontramos docentes afectivas con el alumnado. Una profesora llevaba tres años con el grupo, lo cual ayudó a que su relación se fortaleciera después de la reflexión que se propició durante la investigación sobre su manera de tratar a los alumnos, en particular a aquellos que mostraban ciertas dificultades en el aprendizaje. También había docentes que tenían un trato distante con sus estudiantes; pero, al final del ciclo escolar, hubo alumnos que reconocieron algunos detalles que el profesor tuvo con ellos, como lo prueba el siguiente comentario:

Lo empecé a conocer en cuarto, fue amable, comprensivo y un poco regañón, pero, apartando todas esas cosas, gracias, tuve muchos maestros, pero usted fue uno de copas de oro, significa uno de los que les agarré cariño, profe, por lo tanto, le diría que ojalá nos vuelva a tocar; si no nos toca, lo extrañaría aun cuando no crea, el grupo lo quiere, pero a su modo.

Cabe mencionar que también hubo casos en los que el respeto entre docentes y estudiantes disminuyó. Las razones fueron diversas, pero entre las más recurrentes están el incumplimiento de promesas hechas al alumnado, por ejemplo, de llevarlos al museo Laberinto de la Ciencia; actividades improvisadas, muchas de ellas de copiado del pizarrón; la permisividad del profesorado o un nivel alto de control en el grupo adoptando una actitud punitiva con alumnado.

Diseño de intervenciones

Una parte del profesorado de esta institución realizó el diseño de sus intervenciones en dos fases. En la primera de ellas, identificó la diversidad del alumnado, tarea que se realizó al inicio del ciclo escolar. Una de las estrategias utilizadas para ello fue preguntar a los alumnos acerca de temas personales como, por ejemplo, su estado de salud, algún asunto relacionado con su familia, o por la comprensión de alguna materia en específico. De este modo, los alumnos reconocían en sus profesores actitudes de paciencia y afectividad.

El contexto en el que vive el alumnado es un elemento útil para el diagnóstico que se realizó a través de encuestas a los padres de familia, cuya información contribuyó a la empatía con el estudiantado y favoreció una relación de confianza y respeto. De esta manera, los alumnos veían al docente como una persona en la cual pueden confiar. Una vez que el docente recabó la información acerca del contexto del alumnado, inició el diseño de su propuesta de intervención.

En la mayoría de los casos, el profesorado identificó las necesidades de aprendizaje del alumnado, enfocadas especialmente en la lectura y la escritura. El alumnado que mostró alguna condición de vulnerabilidad fue atendido por algunas docentes, quienes lo integraban al grupo y lo apoyaban de manera individual. A los niños con problemas de disciplina pero con potencial cognitivo se les atendió mediante la estrategia de asignación de funciones y tareas.

Después de la etapa de diagnóstico, los docentes diseñaron los planes de trabajo, que se entregaban semanalmente a la dirección de la escuela. De esta forma se dio inicio a la segunda fase de la intervención docente. En los planes de trabajo diario de los profesores se incluían de forma intencionada las propuestas realizadas en la junta de Consejo Técnico a fin de favorecer ambientes para el aprendizaje a través de la inclusión educativa y la convivencia pacífica, las cuales se describen a continuación.

Trabajo en equipo. La planeación de actividades en el aula que implicaban la colaboración entre las y los estudiantes fue un aspecto en el que se avanzó poco. El personal docente reconoció que faltó trabajo en equipo, que es clave para el

favorecimiento de la inclusión educativa. Esto lo confirman las peticiones del alumnado a sus profesores al final del ciclo escolar:

Que nos haga más actividades en equipo, que nos haga más juegos en equipo y que nos haga muchas actividades y muchos juegos en los que trabajemos.

Que nos explique, que hagamos más cosas en equipo.

Nos gustaría trabajar en equipo.

Que nos deje juntarnos más en equipo o en parejas.

La mayoría de las actividades en equipo realizadas en las aulas fueron las sugeridas en el libro de texto; solo algunas fueron diseñadas por el profesorado. Los equipos se organizaban de diferentes maneras; a veces se permitía a los alumnos que decidieran la forma de reunirse, en otras ocasiones había ya una organización exprofeso para integrar niños con niñas, o alumnos aventajados con aquellos que tenían mayor dificultad, o los que traían material con aquellos que no lo llevaban.

Una de las dificultades que afrontaron algunos profesores para la organización del grupo en equipos fue que algunos alumnos se rehusaban a trabajar con determinados compañeros. En mayor medida, las dificultades observadas fueron de tipo pedagógico; por ejemplo, reunir a los alumnos en equipo para la realización de actividades individuales como escribir listas de frutas o buscar en el diccionario palabras con una determinada letra; improvisar la forma de organizar los equipos,

por lo que quedaron unos de mayor tamaño que otros o con alumnos de características similares; no proveer los materiales necesarios para cada equipo, lo que ocasionaba conflictos entre el alumnado. Estas situaciones poco favorecen la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y son responsabilidad del docente.

La actividad lúdica en la práctica de estos docentes permitió ambientes para el aprendizaje, pues incluían a todos para el logro de un propósito. El juego va más allá de una actividad de entretenimiento, pues parte de un propósito específico, en donde, de manera incluyente, se trabajan situaciones complejas, que además son valoradas por el alumnado. Un ejemplo de ello lo encontramos en lo señalado por los alumnos de grados superiores:

Cuando jugamos lotería está chido porque aprendemos las tablas y nos divertimos.

La actividad que me ha gustado con usted fue cuando hicimos los volcanes y cuando jugamos al gatito y nos iba haciendo preguntas.

En un grupo se observó el juego de la lotería de números, que se realizó en círculo. Los niños desarrollaron la capacidad de atención, que es una de las funciones mentales superiores, la cual implicaba, en este juego, escuchar y visualizar la cantidad de tres cifras que leía el alumno que le tocaba "cantar" la lotería. La forma de organización resultó positiva porque el círculo es una figura que "implica comunidad, conexión, inclusión, justicia, igualdad e integridad" (Castello, Wachtel y Wachtel, 2011, p. 7). Cuando la maestra se integró en el círculo, se colocó en el mismo nivel del alumnado

jugando igual que este. También se observó la colaboración entre los niños y el apoyo de la maestra a los estudiantes que más lo requerían, como una característica de atención a la diversidad. Las alumnas con competencias más desarrolladas desempeñaban el papel de monitoras al apoyar a sus pares en la tarea asignada.

La lotería también fue aplicada por otro profesor, pero el resultado no fue el mismo. En un primer momento, la actividad resultó atractiva para los alumnos por el hecho de ser un juego, pero al realizarla surgieron conflictos entre los alumnos por no respetar las reglas. En uno de los equipos se disputaban la función del "cantor" debido a que los alumnos no dominaban las tablas de multiplicar, lo cual hacía que se mostraran inseguros y no lograran el éxito esperado; por esa razón preferían la función de cantor. Además, faltó monitoreo y orientación por parte del profesor.

En otro grupo, la maestra organizó al grupo en equipos para jugar "El cajero". Ante el anuncio de la actividad, se despertó el interés entre el alumnado, que esperaba con ansia el inicio de la actividad. Esta emoción fue disminuyendo cuando la maestra invirtió mucho tiempo en la explicación de las reglas del juego y en repartir el material. Por otro lado, la consigna se tornó incomprensible para los niños que aún no tenían los conocimientos previos de las reglas de conversión del sistema decimal. No se establecieron acuerdos entre los niños; en algunos equipos no se asignaron los roles y había poca claridad en la consigna. Todo ello ocasionó que empezaran a distraerse, a pelearse o simplemente a realizar otro tipo de actividad que les resultara más atractiva.

Es necesario precisar que el juego por sí mismo no favorece la creación de ambientes para el aprendizaje; se requiere una planeación con un propósito claro, una secuencia y la previsión de los materiales, los conocimientos previos del alumnado y el acompañamiento del profesor. Este tipo de actividades es el que el alumnado demanda a los docentes, como se constata en las cartas:

Juegue en las horas libres con el grupo.

Juegue con todos.

Que haga un juego que llame la atención a todos.

Jugar con la maestra y escuchar música.

En el campo de la pedagogía, el juego se ha considerado como un mediador de procesos. El aspecto lúdico es de gran relevancia para la generación de ambientes educativos porque los niños experimentan el gusto de afrontar retos, compartir con sus pares, encontrar soluciones, crear, explorar, sentir la libertad de actuar, sin miedo al error, a la crítica o a la sanción. El juego es “una parte vital del niño que le permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales superiores que lo inscriben en un mundo humanizado” (Duarte, 2003, p. 109).

Las actividades experienciales son las que más valora el alumnado, así lo develan los siguientes comentarios:

Lo que más me gustó fue cuando nos sacó al patio a hacer figuras geométricas.

La actividad que más me gustó fue la de las maquetas o las cartulinas de los problemas ambientales o cuando nos sacó con lupas y los palitos para hacer fuego.

Me hubiera gustado que nos llevara a lugares, que hiciéramos una carta y llevarla al correo.

Le recomiendo que juegue con nosotros y que haga más actividades con nosotros, y que cumpla lo que nos dice, como que nos iba a llevar al museo o al parque.

Como se observa en estos comentarios, los alumnos prefieren las actividades experienciales en las que tienen la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos previos y salir del aula a espacios escolares o fuera de estos. Este tipo de actividades permite la creación de ambientes de aprendizaje lo suficientemente dinámicos y con un gran potencial para hacer que el alumnado tenga la disposición para aprender y pensar de manera creativa y crítica.

Uno de los indicadores valorados versa sobre la apertura de espacios para el diálogo y la discusión con el alumnado acerca de temáticas de su interés. Sin embargo, este tipo de actividades ocupa un porcentaje mínimo en la planeación de los profesores. Las actividades con mayor proporción del tiempo de la clase son las que el alumnado realiza en la libreta y en los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública.

Otra actividad didáctica identificada es la asignación de monitores para promover la colaboración y ayuda a los estudiantes que requerían apoyo en algún contenido académico. Los más avanzados apoyaban a sus pares, en particular a quienes mostraban mayor rezago.

CONCLUSIONES

Las prácticas docentes incluyentes se caracterizan por el potencial estimulante y por la capacidad para generar la participación en los sujetos otorgándoles la libertad para expresarse y actuar de manera responsable y autónoma dentro de una comunidad. Esto abre la posibilidad de desarrollar trabajo individual y colaborativo en el que las y los alumnos se sientan valorados, aceptados y reconocidos por sus competencias. Para concretarlo en las escuelas de educación básica, es necesario reflexionar sobre la intervención de los profesores en la implementación de metodologías colaborativas, para lo cual es indispensable una sólida formación docente que haga posible la incorporación y la consolidación de una cultura de colaboración en las aulas, pues, a pesar de que algunos profesores implementaron acciones encaminadas a la colaboración, en el transcurso del trabajo cotidiano, las actividades que tenían una meta común fueron cada vez menos en la mayoría de las aulas.

Para implementar el trabajo colaborativo en las aulas de educación básica es necesario que el docente observe aspectos nodales como los conocimientos previos de los estudiantes, los contextos en que se desenvuelven; sobre todo, prever una organización cuidadosa y materiales suficientes para la actividad que se desarrollará. Es importante que el colectivo docente acuerde el tipo de actividades que se realizarán en colectivo y tenga claras las competencias que se han de cumplir de manera individual para el logro de las metas colectivas.

En el saber pedagógico generado en esta investigación encontramos que un centro escolar puede trabajar colaborativamente si implementa prácticas incluyentes a través de ambientes de aprendizaje basados en la convivencia pacífica, lo cual requiere que la comunidad educativa se organice para el diseño de un plan de trabajo y de una estrategia de comunicación que permitan la creación de comunidades dialogantes que acuerden cómo desarrollar el plan de trabajo. Para la operacionalización de dicho plan bajo en convivencia pacífica, será necesario transparentar los procedimientos para la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el ejercicio del poder desde la normativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Beresaluze Díez, R. (2012). Estudio de un caso de disconvivencialidad escolar: El punto de vista pedagógico. En S. Peiró Gregóri (coord.). *Convivencia en educación: Problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana* (pp. 263-272). Alicante, España: Universidad de Alicante, Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional I+D+i, Dirección General de Política Científica CEFIRE de Alicante, Ayuntamiento de Alicante.
- Castellà, J. M.; Comelles, S.; Cros, A., y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Castello, B.; Wachtel, J., y Wached, T. (2011). *Círculos restaurativos en los centros escolares. Fortaleciendo la comunidad y mejorando el aprendizaje*. Lima, Perú: CECOSAMI.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sin pie de imprenta. Recuperado de <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos>.
- Diario Oficial de la Federación (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Un enfoque conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1): 97-113. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961>.
- Echeita, G.; Simón, C.; López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En: M. A. Verdugo y R. Shalock (coords.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Salamanca, España: Amaru.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona, España: Ediciones Aljibe.
- Ortega, P.; Minguez Vallejos, R., y Gil Martínez, R. (1994). *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Barcelona, España: Ariel.
- Restrepo, B. (s/f). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898/3824>.
- Restrepo, B. (2013). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 13(primer semestre): 20-25. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/entrecei/article/view/588/2708>.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017). *Modelo de educación obligatoria*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, N.; Lissi, M. R.; Grau, V.; Salinas, M., y Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: Componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2): 159-173.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2010). *EPT: Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2014). *Resumen de La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.