

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: *Un proyecto de investigación didáctica y desarrollo profesional docente*

MARIO MARTÍNEZ SILVA
(COORDINADOR)

AUTORES

DORA ELIA ROJAS LÓPEZ

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ VILLARREAL

MARIO MARTÍNEZ SILVA



PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: *Un proyecto de investigación didáctica y desarrollo profesional docente*

MARIO MARTÍNEZ SILVA
(COORDINADOR)

AUTORES

DORA ELIA ROJAS LÓPEZ

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ VILLARREAL

MARIO MARTÍNEZ SILVA

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN
PRIMARIA: Un proyecto de investigación didáctica y desarrollo
profesional docente.**

Primera edición 2023

Coordinador

Mario Martínez Silva

Autores

Dora Elia Rojas López

Juan Carlos Rodríguez Villarreal

Mario Martínez Silva

Diseño y maquetado

Andrés Jerónimo Pérez Gómez

Comité editorial de RIECHIAPAS.A.C

José Humberto Trejo Catalán

Emma Yolanda Escobar Flores

Marichelo Esteban Palacios

Leticia Ruiz Elizalde

José Humberto Trejo Calzada

Roberto Javier Ventura Cabrera

Rosemberg Blanco Alvarez Luna

Corrección de Estilo

José Humberto Trejo Calzada

ISBN: 978-607-99827-1-3

Publicado por la Red para la Inclusión Educativa (RIECHIAPAS..A.C)

Este documento ha sido realizado con base en una investigación y conocimientos colectivos, para lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido ni se comercialice o se apropie privadamente, por persona moral o física, todo o parte del mismo.

El contenido y la investigación son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial de RIECHIAPAS.A.C.

Hecho en México / Made in México

Tabla de contenido

Presentación	09
Introducción	12
CAPÍTULO I	
El Proyecto PEI: fundamentos, fase exploratoria y resultados generales	
Mario Martínez Silva, Dora Elia Rojas López y Juan Carlos Rodríguez Villanueva	15
CAPÍTULO II	
Extender lo que está disponible. Un principio para orientar la enseñanza en el aula desde una perspectiva incluyente	
Mario Martínez Silva y Dora Elia Rojas López	31
CAPÍTULO III	
Conocimiento contingente: aprender de las situaciones imprevistas	
Mario Martínez Silva	53
CAPÍTULO IV	
La práctica escolar del dictado de palabras y enunciado	
Dora Elia Rojas López y Mario Martínez Silva	63
CAPÍTULO V	
De la integración escolar a la educación inclusiva. Las dificultades de la transición en la práctica educativa	
Mario Martínez Silva	73
Semblanza académica	91

Presentación

La Red para la Inclusión Educativa de Chiapas (RIECHIAPAS, A.C), se fundó en el año 2014, con la misión de apoyar en la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social, con y sin discapacidad, buscando con ello el respeto a sus derechos humanos, principalmente su derecho a participar plenamente de las oportunidades que brinda una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Después de un largo período de trabajo como docentes de educación básica, media superior y superior, atendiendo las zonas rurales de mayor marginación del estado de Chiapas y otras entidades del país, como es el caso de Nuevo León, el grupo que conforma RIECHIAPAS, identificó la necesidad de apoyar la integración de las alumnas y alumnos con discapacidad, así como, a sus familias, quienes cotidianamente enfrentaban situaciones de exclusión que iban desde la falta de infraestructura adecuada en los planteles, hasta la falta de seguimiento de algunas autoridades.

Este propósito, a pesar de constituir apenas un piso mínimo necesario para la construcción de una sociedad decente, próspera y democrática, parece difícil de alcanzar para el sistema educativo mexicano, no sólo por la desigualdad que mantiene a gran parte de la población en niveles intolerables de pobreza, ni por la dispersión que condena a cientos de miles de compatriotas a vivir en condiciones de aislamiento y precariedad, ni por la discriminación que este contexto y sus determinaciones históricas mantiene y normaliza en diversos espacios de la sociedad; sino por el desinterés de los actores educativos en mejorar el sistema, tanto su funcionamiento, como sus resultados.

Obviamente hay excepciones, incluso es muy probable que, paradójicamente, dichas excepciones representen a la mayoría de las y los docentes, jefes de familia y estudiantes. No sería aventurado pensar que los más de ellos quieren una mejor educación: más inclusiva, equitativa y de calidad. Pero lo cierto es que no son visibles ni audibles sus demandas en ese sentido. Desde la sociedad prácticamente nadie está pidiendo una mejor educación, aunque -debemos insistir- a todos les importe elevar la calidad del sistema educativo mexicano ¿cómo se explica esta paradoja?

Veamos. La primera década de este siglo, el sistema educativo mexicano ubicó como su propósito principal elevar la calidad educativa. En 2002 se suscribe el Compromiso Social por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal, los Gobiernos estatales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y diversos sectores sociales, empresarios, incluso. Como parte de este acuerdo se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), bajo la premisa de que sólo se puede mejorar lo que se evalúa y que sin una medición, no puede haber parámetros de mejora. El INEE logró luego una autonomía constitucional, que le fue retirada en 2019 para convertirse nuevamente en un organismo auxiliar de la Secretaría de Educación Pública, relativamente discreto. En síntesis, la evaluación educativa cobró un lugar protagónico en la discusión pública, luego se utilizó como ariete contra el magisterio, y ahora poco o nada se habla de ella, equivale a “mencionar la soga en la casa del ahorcado”, como dicta la consigna popular.

Junto con el auge de la evaluación educativa, se desarrolló en paralelo un esfuerzo de investigación educativa cada vez más robusto que contribuyó a enriquecer la discusión sobre los límites y las oportunidades del sistema educativo en los diversos ámbitos de la sociedad. En las propias escuelas de educación básica se alentó la participación del magisterio y los padres de familia como protagonistas de la planeación y la gestión de la mejora educativa. Sin embargo, este esfuerzo también ha decaído. Por una parte, la participación directa de los jefes de familia como administradores de los recursos para mejorar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, ha centrado en estos aspectos el trabajo de los Comités de Padres de Familia; por la otra, la falta de apoyo a programas de formación continua y superación profesional de las y los docentes de educación básica y obligatoria, así como el debilitamiento de los espacios de participación social en el sistema educativo, ha desalentado la investigación educativa, al menos como referente de discusión entre los actores del sistema educativo y, muy señaladamente, entre el magisterio.

De ahí la importancia de conocer la investigación realizada por el Dr. Mario Martínez Silva, como coordinador del equipo, así como por la Dra. Doria Elia Rojas López y el Mtro. Juan Carlos Rodríguez Villanueva, observando en las aulas de educación primaria de Nuevo León cómo se concretan las políticas y programas educativos del Estado Mexicano, más allá de los discursos, los documentos normativos y las declaraciones políticas.

A través de la mirada experta de docentes que conjugan una sólida formación académica con una larga y rica vivencia en las escuelas públicas podemos observar lo que pasa y lo que no pasa en las aulas de las primarias de Nuevo León, que son representativas de muchas otras escuelas en diversas partes del país; porque, pese a su diversidad, el sistema educativo mexicano, se aferra a un centralismo cada vez menos justificado y cada vez más agobiante.

Con esta publicación, desde RIECHIAPAS buscamos provocar la reflexión de las y los docentes y jefes de familia para pensar en la educación que estamos brindando a nuestros estudiantes y, en última instancia, a nuestros hijos. Pensar en ello, es pensar en el futuro de México, en el tipo de ciudadanos que estamos formando y el tipo de sociedad que ellos podrán articular. Si nadie puede dar lo que no tiene, cabe preguntarnos si hoy estamos formando desde las aulas de las escuelas públicas ¿inclusión? ¿respeto? ¿valores democráticos? ¿responsabilidad? ¿deseos y capacidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida? ¿autoestima? ¿autocontrol? ¿tolerancia? En fin, lo necesario para que cada cual logre una vida próspera y humana en una sociedad segura, democrática y decente.

Parece mucho pedir, pero es lo que cualquier sistema educativo debe proponerse, y lo que muchos logran; el mexicano, incluido. No renunciemos a ese propósito.

Con ese deseo y esa convicción, desde RIECHIAPAS los invitamos a leer, compartir y dialogar el presente trabajo. Desafiamos a cada docente que lo lea para que revise críticamente su práctica y comparta sus reflexiones en este espacio creado para imaginar cómo podemos contribuir a lograr para todos una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que cambie para bien su destino.

José Humberto Trejo Catalán
Director

Introducción

Durante el primer semestre del año 2019 un equipo de trabajo formado por la Dra. Dora Elía Rojas López, el Mtro. Juan Carlos Rodríguez, y un servidor, que en esa época colaboraba como profesor investigador en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRE-SUR) diseñamos y desarrollamos en su etapa exploratoria el Proyecto Prácticas Educativas Inclusivas en la Educación Primaria.

El proyecto tenía tres objetivos muy ambiciosos: a) Contar con una mirada aterrizada, realista acerca del aterrizaje en las aulas del enfoque de la educación inclusiva, los problemas que enfrentan los profesores y la respuestas que dan ante estos problemas; b) Identificar prácticas educativas inclusivas que se realizan en las escuelas y aulas y; c) Implantar un programa de formación docente para el desarrollo de prácticas educativas que tuviera como eje los hallazgos de la propia investigación.

Para tal efecto, invitamos a colaborar en el estudio exploratorio a los docentes de primero y segundo grado de dos escuelas primaria de la ciudad de Monterrey, Nuevo León quienes nos autorizaron a observar y posteriormente videografiar sesiones de clase de español y matemáticas.

A través de la observación participante se obtuvieron registros interesantes sobre las prácticas de enseñanza en las aulas de educación primaria, mismas que fueron analizadas desde la perspectiva de una educación incluyente.

Por razones de naturaleza laboral el proyecto quedó inconcluso y solo se desarrolló en su fase exploratoria. Esta fase nos permitió identificar el enorme reto que sigue representando para las escuelas avanzar, más allá del discurso, en el enfoque de la educación inclusiva.

Los registros de las observaciones realizadas dan cuenta de la persistencia y prevalencia de prácticas educativas poco incluyentes en las aulas. En pocas palabras fuimos a las escuelas ilusionados por encontrar prácticas educativas incluyentes y lo que encontramos fueron evidencias de lo contrario.

En las escuelas y en las aulas observadas, el enfoque de la educación inclusiva sigue anclado al tema de la discapacidad y a la fase de la integración escolar. Hay una aceptación generalizada de abrir las puertas de la escuela a las niñas y niños con alguna condición de discapacidad; pero

el desarrollo curricular poco o nada favorece al desarrollo educativo de todos los estudiantes; tengan o no discapacidad. Prevalece un currículum rígido, empobrecido y alejado de las motivaciones de los estudiantes.

Una mirada más fina de los registros de las clases observadas y la necesidad de hacer una retroalimentación académica a los profesores participantes nos llevó a identificar situaciones diversas que podrían ser analizadas desde la teoría didáctica y desde el enfoque de la educación inclusiva y transformadas en insumos para la formación de los profesores.

Más allá de los resultados obtenidos consideramos que el Proyecto Prácticas Educativas Inclusivas puede ser replicado en diversos contextos para identificar y desarrollar nuevas prácticas educativas que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos los niños de la escuela, sin excepción.

Mario Martínez Silva

El Proyecto Prácticas Educativas Inclusivas: fundamentos, fase exploratoria y resultados generales

Mario Martínez Silva, Dora Elia Rojas López y Juan Carlos Rodríguez Villanueva

Introducción

El enfoque educativo incluyente en sus diversas etapas (integración escolar, inclusión educativa y educación inclusiva) ha sido impulsado en México desde la década de los ochentas de la mano de la lucha por los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad a una educación de calidad y en los espacios educativos regulares (Martínez y Pinto, 2018).

A varias décadas de su promoción a nivel nacional, hay un conocimiento insuficiente respecto a los avances reales en el tema; sobre la concreción de los valores, políticas y prácticas educativas incluyentes a nivel de la escuela y el aula.

En ese sentido observamos la necesidad de estudiar el aula y la escuela regular y dar cuenta de los esfuerzos que directivos, profesores y padres de familia están haciendo en aras de impulsar en las escuelas un proyecto educativo incluyente.

La escuela y el aula, son los espacios en los que se está jugando el futuro de la educación inclusiva. Para Echeita, Sandoval y Simón (2016) la transformación hacia un modelo de educación incluyente tiene que penetrar todos los componentes del sistema, pero al final tiene que llegar y observarse en las aulas escolares, que son el núcleo de la mejora escolar.

El discurso de la educación inclusiva y más concretamente de la educación en y para la diversidad, instalado, como ya se señaló anteriormente en los actores educativos del país, plantea el gran reto de la transición de una concepción homogeneizante del aprendizaje y enseñanza a una perspectiva de atención a la diversidad. Ello significa que los profesores han de romper gradualmente con formas de enseñar que se construyen sobre la idea del desempeño académico del alumno promedio en donde se proponen las mismas actividades para todos y en el mejor de los casos, alguna adecuación de la actividad para aquellos que tienen mayores dificultades.

Por lo tanto, es necesario investigar, dar cuenta de cómo se va gestando la transición de una concepción del aprendizaje y enseñanza homogeneizadora a una concepción heterogénea.

En síntesis, el estudio plantea la necesidad de caracterizar, documentar las prácticas educativas incluyentes que ocurren en las escuelas y aulas regulares y la transposición didáctica de estas prácticas a trayectos para la formación profesional de los docentes.

La investigación sobre las prácticas educativas inclusivas

El enfoque de la educación inclusiva, ha venido tomando un impulso desde hace ya varias décadas con el movimiento de la Educación para Todos, la lucha por los derechos de las personas con discapacidad y los derechos de los grupos sociales más vulnerables. Este esfuerzo ha sido apuntalado con promulgaciones jurídicas que han puesto de relieve el derecho de todas las personas a una educación de calidad con equidad. Los sistemas educativos nacionales y locales han tenido que ajustar su legislación educativa en esta dirección proponiendo políticas educativas más incluyentes; impulsando programas y proyectos a favor de una mejor educación para los grupos sociales más vulnerables; formando a los profesores en los valores de la inclusión, etc. A pesar de estos logros, nuestro sistema educativo está aún muy lejos de concretar este enfoque en las escuelas y en las aulas. (Martínez y Pinto 2018).

Nuestra visión sobre la transformación de la escuela primaria mexicana hacia un modelo de escuela incluyente pasa por un proceso de toma de conciencia de la necesidad de cambio de los directivos escolares, los profesores, los estudiantes y sus padres.

En México son escasos los estudios que den cuenta de cómo en las escuelas y las aulas se ha concretado el enfoque de la educación inclusiva que ha permeado las políticas y reformas educativas de las últimas cuatro décadas. Menos aún se han documentado los esfuerzos institucionales por avanzar en la construcción de una escuela que acoja los valores de la inclusión.

En una primera revisión de investigación sobre la educación inclusiva en México, hemos encontrado muchos estudios abocados a identificar las concepciones, creencias y actitudes de los docentes respecto a la inclusión; estudios que se acercan a los profesores y directivos a través de herramientas cuantitativas como el cuestionario o a través de la entrevista estructurada o semiestructurada; pero pocos estudios que se centren en las prácticas educativas inclusivas que se generan a nivel de escuela y aula; y menos los estudios que se planteen como objetivo incidir en la eliminación de prácticas educativas excluyentes a nivel de aula y escuela, o promover cambios hacia la atención a la diversidad desde una perspectiva incluyente.

En el plano internacional hemos tenido como referente más relevante el trabajo "Inclusive Practice Project" desarrollado por la Escuela de Educación de la Universidad de Aberdeen en Escocia para formar a los estudiantes para profesores a fin de asegurar que: " a) Tengan una mayor conciencia y comprensión de los problemas educativos y sociales que pueden afectar el aprendizaje de los niños; b) Han desarrollado estrategias que pueden usar para apoyar y enfrentar tales dificultades". (Rouse y Florian, 2012, p, i).

El enfoque de "Inclusive Practice Project" se basa en un concepto de pedagogía inclusiva que reconoce que, con el apoyo adecuado, los maestros de clase pueden aceptar con confianza la responsabilidad de enseñar a todos los niños

Algunos hallazgos del Inclusive Practice Project (Rouse y Florian, 2012, pp. iii- iv) han sido particularmente relevantes para orientar nuestro estudio:

- * El núcleo central de todos los programas de formación docente debe ser el desarrollo de una confianza, compromiso y reto profesional del profesor de la escuela regular para aceptar la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos.
- * El enfoque pedagógico inclusivo como marco para pensar sobre el aprendizaje y la enseñanza y como medio para articular y justificar una forma de trabajo que se centra en el aprendizaje de todos los estudiantes.

- * Pensar la atención a la diversidad como “extender” lo que generalmente está disponible facilita la concreción en el aula de prácticas pedagógicas inclusivas.
- * Construir y establecer vínculos con las prácticas actuales en la escuela de manera que las respete y las desafíe es un aspecto esencial de la asociación universidad-escuela en la formación docente.

Objetivos y preguntas de investigación

El proyecto de investigación “Prácticas educativas inclusivas” tiene como objetivos centrales:

- * Caracterizar y conceptualizar las prácticas educativas incluyentes que ocurren en las aulas de educación primaria en el contexto *de la enseñanza de las matemáticas y la lengua escrita*.
- * Promover el desarrollo de valores, políticas y prácticas educativas incluyentes en las escuelas y aulas participantes.
- * Generar recursos didácticos, situados, contextualizados para el desarrollo profesional de los docentes: aprender a enseñar en y para la diversidad.
- * En dirección al cumplimiento de los objetivos anteriores, se han formulado las siguientes preguntas que orientarán el desarrollo del estudio.
- * ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación experimentan los estudiantes en el aula y en la escuela?
- * ¿Qué apoyos se proporcionan desde el aula y la escuela a fin de paliar o eliminar las barreras para el aprendizaje y participación que experimentan los estudiantes?
- * ¿Qué hacen los profesores cuando los alumnos experimentan dificultades en el aprendizaje y qué justifica el tipo de intervención que hacen?
- * ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación experimentan los propios profesores en el proceso de aprender a enseñar en y para la diversidad? ¿Cómo enfrentan estas barreras?

* ¿Cómo pueden ser organizados los ejemplos de prácticas educativas incluyentes/excluyentes identificadas a fin de que sean útiles para otros profesores y que apoyen la mejora de su práctica profesional?

* En el desarrollo del proyecto fuimos replanteando y delimitando los objetivos y preguntas de investigación, en virtud de la complejidad de capturar a través de la observación dimensiones tan diversas de la práctica educativa en el aula. Nos pareció necesario construir un esquema o cuadro para delimitar o acotar las dimensiones del aula sobre las cuales centrar nuestra observación. A continuación presentamos los aspectos principales que nos interesó observar/estudiar.

* **Estudiantes con discapacidad u otra condición de potencial vulnerabilidad**

- Dificultades específicas de aprendizaje que se manifiestan en el trabajo en el aula.
- Intervención educativa del profesor (¿Qué hace el (la) profesor(a)?

* **Estudiantes con aptitudes sobresalientes**

- Aptitudes sobresalientes que manifiestan los estudiantes en el trabajo en el aula.
- Intervención educativa del profesor para responder, para estimular el aprendizaje y la participación de estos estudiantes.

* **Estudiantes con dificultades severas de aprendizaje, conducta y/o comunicación**

- Problemas de tipo socioemocional que se presentan en el aula.
- Estrategias o acciones de intervención que implementa el (la) profesor (a).

* **El aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita y las matemáticas.**

Marco teórico del proyecto. El enfoque de la educación inclusiva

La perspectiva de la educación inclusiva ha emergido gradualmente como respuesta al problema de la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población (particularmente los niños y jóvenes en condición de discapacidad, la población indígena y migrante o quienes viven en situación de pobreza). Como señala Blanco, el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años “para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (2006, p. 5).

La educación inclusiva es un enfoque social e históricamente construido que tiene sus raíces en la lucha por el respeto a los derechos humanos de las minorías (que por razones biológicas, sociales o culturales han sido objeto de discriminación y exclusión social (personas con discapacidad, las mujeres, los grupos indígenas). La educación inclusiva tiene fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y legales que reconocen el derecho de todas las personas a una vida digna y apunta a la construcción de un modelo de escuela y de sociedad, más justa, igualitaria, equitativa, democrática y participativa.

Los antecedentes más cercanos del enfoque de la Educación Inclusiva se encuentran en: La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989); La Declaración Mundial de la Educación para Todos (Jomtien, 1990); El Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000); La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994); así como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y la más reciente, la Declaración de Incheon, Corea (2015).

En estos espacios se reconocen y promueven ideas fundamentales que van dando forma a la construcción del enfoque de la educación inclusiva:

- * El reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental y condiciones de igualdad de oportunidades educativas.
- * El aseguramiento del acceso, permanencia y calidad de la educación a toda la población.

- * La prioridad en la atención educativa de la población pobre y en desigualdad de condiciones...
- * La transformación de la escuela regular (ordinaria) en una escuela inclusiva para la atención a la diversidad y, en consecuencia, la integración de la educación especial a la educación regular.

Sobre el origen del enfoque incluyente en la educación, Blanco señala:

La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa... supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo. (2006 p. 15)

La Pedagogía Inclusiva

El concepto de “pedagogía inclusiva” es fundamental para analizar y desarrollar prácticas educativas enfocadas a construir ambientes de aprendizaje flexibles que ofrezcan oportunidades de participación y de aprendizaje a todos los estudiantes; tanto al estudiante de desempeño promedio como a aquellos que tienen niveles de desempeño académico muy alto o muy bajo.

La pedagogía inclusiva se centra en mejorar la calidad de la educación general y el papel que pueden desempeñar las escuelas en la reducción de la desigualdad en el logro de resultados al reducir la variabilidad en la práctica. Aborda tres problemas interrelacionados de desigualdad educativa: (1) aquellos que están asociados con estrategias organizacionales y pedagógicas basadas en distribuciones de curvas de campana; (2) la identificación de necesidades de apoyo adicionales; y (3) la representación estadística desproporcionada de ciertos grupos minoritarios en educación especial. (Florian, 2015, pp. 6-7)

Metodología

El estudio se enmarca en una perspectiva epistemológica sociocrítica. El diseño metodológico con el que se abordó el estudio es el de “investigación-acción”. De acuerdo con Carr y Kemis (1988), el carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral auto-reflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión.

Como herramientas para la recogida de información se utilizó la observación participativa y la videograbación.

Durante la primavera del 2019 se observaron y videograbaron clases de matemáticas y español de los grupos de primero y segundo año, de dos escuelas primarias. Al final del proceso de observación se realizó una reunión de devolución y retroalimentación con los directivos y profesores participantes.

Como apoyo para el proceso de observación se tuvo como base, en un primer momento, los indicadores de la *Dimensión C. Desarrollando Prácticas inclusivas. Subdimensión C2. Orquestando el Aprendizaje* del Index de inclusión para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

Contexto del estudio y participantes

En el estudio participaron tres investigadores: un investigador titular del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRE-SUR); una investigadora voluntaria asociada al CRESUR; y un investigador de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, que a la vez es estudiante del Doctorado en Educación Inclusiva del CRESUR.

En el estudio también participaron seis profesoras de primero y segundo grado de dos escuelas primarias de la ciudad de Monterrey, México: escuelas caracterizadas principalmente por su diversidad (contexto económico y sociocultural; composición de la población estudiantil, presencia de estudiantes en condición de discapacidad; extra edad, migrantes; en situación de pobreza; con “dificultades severas de aprendizaje”; maestros con experiencia, grado de compromiso y preparación de los docentes con el enfoque de la educación inclusiva).

Resultados generales del estudio

Obstáculos estructurales que juegan en contra de la inclusión

En un primer plano o nivel general de acercamiento a las escuelas y aulas participantes identificamos algunos problemas estructurales que juegan en contra de la inclusión: nivel de efectividad en la gestión y liderazgo escolar; concepciones deterministas sobre el fracaso en el aprendizaje de los estudiantes; una cultura del aprendizaje y la enseñanza como procesos individuales; concepciones y prácticas “tradicionales” en el aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita y las matemáticas; el uso poco efectivo del tiempo escolar.

Se identifican grandes brechas entre las dos escuelas participantes respecto al desarrollo de prácticas efectivas de gestión y liderazgo escolar.

Por otra parte, identificamos también en algunos de los profesores participantes la asunción de concepciones psicológicas y sociológicas deterministas para explicar el fracaso en el aprendizaje escolar.

Expresiones como las siguientes dan cuenta de lo que piensan las profesoras sobre el aprendizaje de sus estudiantes y de las expectativas que tienen sobre ello: *“¿Qué podemos hacer desde la escuela si los niños provienen de familias pobres y disfuncionales?”*, *“La niña no participa, no aprende; porque tiene un trauma emocional”*, *“El niño no puede hacer nada, es autista”*.

Si bien desde la SEP se promueve un discurso, colaborativo, participativo entre la comunidad educativa; el establecimiento de una auténtica relación y colaboración profesional entre los profesores; y entre profesores y profesionales de apoyo constituye uno de las grandes retos para el desarrollo de una educación inclusiva. La enseñanza es primordialmente, una actividad individual y lo que hace un profesor en el aula, es un asunto más personal que de equipo de trabajo.

La presencia de los profesionales de apoyo en el aula se centra, primordialmente, en el apoyo de los niños con alguna discapacidad o “dificultad severa de aprendizaje”; apoyándolos en la realización de las actividades propuestas por las maestras en el aula; muy lejos todavía de una relación de corresponsabilidad profesional con el profesor de aula regular.

Un aspecto que nos llama particularmente la atención es la persistencia en ambas escuelas de prácticas de enseñanza de la lengua escrita y las matemáticas que podríamos caracterizar como “tradicionales”.

La enseñanza de la lengua escrita está muy centrada en actividades rutinarias de dictado de palabras y enunciados; de trabajo en la libreta y con el libro de texto gratuito. En el caso de la enseñanza de las matemáticas ésta se centra en el planteamiento de “ejercicios” de cálculo numérico en la libreta; que son retomados de complementos didácticos de editoriales privadas. Generalmente, las lecciones de matemáticas del libro de texto gratuito se simplifican dejando de lado las consignas o actividades que implican conversación entre estudiantes, trabajo colaborativo o uso complementario de materiales manipulables.

Valores y prácticas a favor de la inclusión

En las escuelas participantes, identificamos algunos valores y prácticas inclusivas que nos hacen pensar que se están abriendo condiciones para que los niños, particularmente quienes tienen una condición de discapacidad, acudan a la escuela y aprendan. A continuación, se enuncian algunos de estos “avances”

- * La aceptación en la escuela y en el aula de estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad. Cada vez son menos los directivos escolares o los profesores que miran con recelo la llegada de algún estudiante con discapacidad.
- * La participación de los estudiantes con alguna condición de potencial vulnerabilidad en actividades a nivel de escuela.
- * Trato cordial, amigable, respetuoso hacia todos los estudiantes.

Aprendizaje colaborativo

En las aulas participantes las actividades de aprendizaje que se proponen se realizan u organizan principalmente considerando dos modalidades de trabajo: a) de manera individual (la maestra presenta o explica una actividad y los estudiantes la han de realizar de manera individual, aislados ya sea en la libreta o en el libro de texto); b) de manera grupal (la maestra presenta o explica una actividad a todo el grupo; para luego invitar a los estudiantes a participar (pidiendo su turno) y realizar la actividad grupalmente. Son escasas las actividades de aprendizaje que se

proponen en cuya realización los niños han de trabajar en colaboración con otros.

Identificamos dos problemas que se han de atender para promover una concepción más social, colaborativa del aprendizaje escolar.

El primer problema refiere al tipo de mobiliario con el que cuentan las aulas (en este caso de primero y segundo grado de primaria). Las aulas cuentan con pupitres individuales; con poco espacio para acomodar los útiles escolares de uso cotidiano; pesados, que dificulta su desplazamiento y posibilidades para el trabajo colectivo.

El segundo problema tiene que ver con la complejidad didáctica que implica el trabajo colaborativo en el aula. El trabajo colaborativo implica una planificación más cuidadosa de las actividades que se proponen; el desarrollo de procesos de auto regulación entre los integrantes de un mismo equipo, para que no se anulen; para que todos participen y aprendan; para que no se impongan puntos de vista o formas de actuación; para no delegar en el "más listo" la responsabilidad de la tarea a realizar. El trabajo colaborativo también conlleva el monitoreo por parte del profesor: observando el trabajo de cada equipo; orientando el desarrollo de la actividad; animando a aquellos niños que tienen una participación marginal. Todo esto con una doble finalidad: que los niños aprendan a trabajar con otros y que los niños aprendan juntos.

En las aulas observadas se proponen actividades para realizar en equipos de trabajo, en las que los niños terminan trabajando individualmente (trabajan juntos, pero no aprenden juntos). Para instalar en el aula procesos auténticos de trabajo colaborativo entre los estudiantes es necesario que los profesores tomen conciencia que de lo que se trata es de proponer una actividad compartida en la que todos los niños tienen oportunidades de participar y aportar; que no se trata solo de trabajar juntos, de hacer algo juntos, sino de aprender juntos.

Dificultades en el aprendizaje y participación de los estudiantes

En las aulas observadas identificamos estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación asociadas o no a alguna condición de discapacidad.

* Estudiantes que se encuentran en etapa inicial del aprendizaje de la lengua escrita: con concepciones silábicas o silábicas alfabéticas del sistema de escritura que se manifiestan en la omisión de grafías al escribir.

- Estudiantes (varios) que se les dificulta realizar operaciones numéricas con cantidades del orden de las decenas y la resolución de problemas.
- Estudiante con dificultades de articulación de los fonemas del lenguaje oral.
- Estudiante con dificultades para la convivencia y la participación en el aula.
- Estudiantes con nivel de desempeño por arriba del promedio del grupo y que requieren mayores oportunidades de aprendizaje y participación.

En contraparte identificamos la falta de herramientas conceptuales y metodológicas de los implicados (profesores, directivos, profesionales de apoyo para atender a esa diversidad).

Creemos que uno de los grandes retos de la educación inclusiva se encuentra justamente en desarrollar competencias didácticas en los profesores que les permitan trabajar en el aula, ya no con una concepción homogeneizadora del grupo de estudiantes (lo mismo para todos, teniendo en la mente las capacidades del estudiante promedio) sino en el desarrollo de competencias profesionales para trabajar con una concepción heterogénea del grupo de estudiantes; con diversidad de historias, de contextos familiares, de estilos de aprendizaje, de competencias cognitivas, socio afectivas y físicas.

Relevancia curricular

La relevancia curricular (el qué y el para qué del currículum) es una dimensión fundamental para el desarrollo de un enfoque educativo incluyente. En términos generales un currículum es relevante si los fines, objetivos y contenidos son pertinentes, significativos desde el punto de vista personal y social; si preparan a los estudiantes para participar plenamente en el mundo, como ciudadanos.

En las escuelas observadas identificamos prácticas educativas en las que se deja de lado el objetivo y contenido central de la actividad y se privilegian aspectos periféricos; lo que conlleva una pérdida del sentido de la actividad. Por ejemplo:

- * Hay un predominio de actividades de lectura y escritura que ponen el énfasis en aspectos fonológicos de la palabra (dictado de palabras y enunciados, trabajo con las lecciones del libro de texto).
- * Hay muchas actividades de escritura; pero se privilegia el copiado de enunciados; escribir para responder a preguntas de una lección o ejercicio del libro de texto. Hay, por lo tanto, una ausencia de actividades de escritura con sentido comunicativo o de placer.
- * El aprendizaje y enseñanza de las matemáticas se centra, principalmente, en las lecciones de Libro de Texto Gratuito o en los ejercicios de algún libro o complemento didáctico de editorial privada; o recursos educativos virtuales.

La participación de los estudiantes en su propio aprendizaje

La implicación afectiva y cognitiva de los estudiantes en su propio aprendizaje es otro de los elementos distintivos del enfoque educativo incluyente. Ello implica que los profesores y estudiantes compartan la responsabilidad del aprendizaje y asuman roles complementarios.

En las escuelas observadas identificamos un bajo nivel de implicación de los estudiantes en su proceso como aprendices. En general son objetos y no sujetos de aprendizaje.

Predomina el planteamiento de actividades que se realizan de manera grupal, en las que la profesora "controla", "dirige" la actividad desde el

frente del grupo. Este tipo de gestión didáctica no permite identificar y apoyar a los niños que se encuentran en estadios o etapas iniciales del aprendizaje o que tienen dificultades en la realización de la tarea; tampoco permite estimular a los estudiantes más sobresalientes.

Conclusión

El estudio ha permitido identificar en las aulas y escuelas participantes prácticas educativas caracterizadas por: la irrelevancia curricular; el trabajo individual y el desarrollo del currículum centrado en el libro de texto gratuito o complementos didácticos; patrones de interacción o comunicación unidireccional, y la prevalencia de una enseñanza tradicional de la lengua escrita y las matemáticas.

Hay evidencias de las grandes dificultades que tienen los profesores para atender la diversidad de niveles de aprendizaje de sus estudiantes (tengan o no una condición de discapacidad) desde una perspectiva incluyente: prácticas educativas diferenciadas, excluyentes para los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje o que tienen un nivel de desempeño académico por debajo del nivel promedio del grupo; o de las limitaciones que tienen los niños y niñas con un desempeño académico sobresaliente que han de participar en actividades que no representan un reto mayor y cuyo desarrollo cognitivo se ve contenido, restringido por los ambientes de aprendizaje que la escuela y el aula ponen a su disposición.

Estos resultados dan cuenta de la complejidad de mover las escuelas y las aulas a enfoques de educación progresistas; ya no se diga hacia un enfoque de educación inclusiva.

Como bien señalan Echeita, Sandoval, y Simón, (2016), el desarrollo de una educación más inclusiva no cabe en el marco de la “gramática escolar” tradicional. Es necesario hacer una transformación profunda de los sistemas educativos para conseguir la satisfacción plena del derecho a una educación inclusiva.

Los resultados de esta etapa exploratoria del proyecto nos han dado elementos para reorientarlo. Consideramos la necesidad de desarrollar un proyecto de investigación-intervención educativa que tenga como

objetivo dotar de herramientas teóricas y metodológicas para que los profesores aprendan a enseñar en y para la diversidad; en un proceso en el que confluyan: el compromiso de los profesores por mejorar sus prácticas educativas en el aula; el desarrollo de procesos de formación contextualizado, situados, relacionados con los problemas que experimentan los profesores cuando intentan mejorar sus práctica; y finalmente, del acompañamiento de profesionales externos en esta intención.

El estudio exploratorio que hemos realizado nos llevado a reconsiderar los objetivos del estudio y redimensionar las preguntas de investigación inicialmente planteadas.

Pensamos que el proyecto puede ser re direccionado al objetivo de dotar de herramientas teóricas y metodológicas para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas a nivel de la escuela y del aula; a través de un modelo de trabajo colaborativo (escuela primaria-CRESUR); un modelo de colaboración entre el colectivo docente de alguna escuela de educación básica comprometida con la mejora de sus prácticas educativa y un grupo de profesionales que acompañe y apoye este esfuerzo.

Una pregunta fundamental de investigación de esta nueva etapa del proyecto es ¿Cómo diseñar, implementar actividades de aprendizaje en el aula que promuevan **la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes**, tanto de los pueden realizarlas con facilidad como de aquellos que necesitan un poco de ayuda; o aquellos que tienen mayores dificultades?

Referencias

- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3). 1-15.
- Booth, T. y Ainscow N. (2015) *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion)*. OEI.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Echeita, G.; Sandoval, M. y Simón, C. (2016). *Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas*. IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down. Libro de Actas. Salamanca.
- Florian, L. (2015) Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?, *Scottish Educational Review* 47(1), 5-14.
- Martínez, M; Pinto, R. (2018). Educación Inclusiva y Reforma Educativa: Trascender la retórica. En Mario Martínez (Coord.) *Temas sobre la Reforma y el Nuevo Modelo Educativo*. pp.31-56. Comitán de Domínguez, Chiapas: CRESUR.
- Rouse, M. y Florian. L. (2012). *Inclusive Practice Project: Final Report*. Scotland: University of Aberdeen.

Extender lo que está disponible. Un principio para orientar la enseñanza en el aula desde una perspectiva incluyente

Mario Martínez Silva y Dora Elia Rojas López

Introducción

Este apartado se inscribe en el desarrollo de un estudio exploratorio de investigación más amplio que tiene como objetivo central identificar prácticas educativas inclusivas en aulas de primero y segundo grado de educación primaria en el contexto de la enseñanza de la lengua escrita y las matemáticas. En términos generales lo que hemos encontrado, en las aulas observadas, son ejemplos de prácticas educativas más bien excluyentes en las que se invisibiliza y margina a los estudiantes con niveles más bajos de desempeño escolar.

En el escrito damos cuenta de dos prácticas de escritura que se realizan de manera recurrente, rutinaria, en las aulas observadas: el dictado y la cumplimentación de palabras. Se reflexiona sobre el sentido de estas dos actividades; sobre las “dificultades” que tienen algunos niños en la realización de estas actividades y; sobre la intervención educativa de las profesoras ante las “dificultades” de participación y aprendizaje de los estudiantes.

Retomando las prácticas del dictado y cumplimiento de palabras; exploramos el enfoque pedagógico incluyente como “la extensión de lo que está normalmente disponible”; una alternativa para el aprendizaje y la participación de “todos” los niños, particularmente de aquellos que tienen mayores “dificultades”.

El enfoque pedagógico incluyente: extender lo que normalmente está disponible

Este estudio asume como premisa que los docentes son agentes clave para eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación que tienen los estudiantes y cuyo origen puede ser tanto externo como interno a las instituciones educativas. Lo que hacen o dejan de hacer los docentes tiene un impacto (bueno o malo) en el aprendizaje actual y futuro de los estudiantes.

Por lo tanto, el reto mayor para el desarrollo profesional de los docentes, desde una perspectiva inclusiva, consiste en constituirse como agentes educativos con un claro sentido de la profesión; comprometidos moralmente con la comunidad; y con las competencias profesionales necesarias para tomar decisiones y resolver los problemas profesionales que se le presentan; particularmente de aquellos problemas que están relacionados con la atención educativa de lo estudiantes que tienen condiciones de potencial vulnerabilidad.

De acuerdo con Hearte, et al. (2004) La pedagogía inclusiva rechaza: a) la noción de que los niños tienen una "habilidad" fija; b) que el aprendizaje actual de un niño se puede usar para predecir el "potencial" futuro y; c) que la inteligencia se puede definir en términos de pruebas basadas en habilidades lógico-matemáticas de razonamiento. En cambio, la pedagogía inclusiva cree que la capacidad de aprendizaje de cada niño es cambiante: lo que los maestros eligen hacer (o no hacer) en el presente puede alterar la capacidad de aprendizaje de un niño para el futuro; nada es neutral.

Para Pantic, N y Florian (2015):

"La pedagogía inclusiva es un enfoque que atiende las diferencias individuales entre alumnos evitando la marginación de algunos alumnos y / o la exclusión continua de grupos particulares, por ejemplo, estudiantes de minorías étnicas, personas con antecedentes culturales diversos, hablantes de lengua no nativas, estudiantes con necesidades adicionales y personas de bajos niveles socioeconómicos que pueden estar en desventaja por la pobreza". (p.334)

De acuerdo a Florian (2015 pp. 6-7) la pedagogía inclusiva aborda tres problemas interrelacionados de desigualdad educativa: a) aquellos que

están asociados con estrategias organizacionales y pedagógicas basadas en distribuciones de curvas de campana; b) la identificación de necesidades de apoyo adicionales; y c) la representación estadística desproporcionada de ciertos grupos minoritarios en educación especial. Cada uno de estos problemas se explicita a continuación.

El pensamiento de curva de campana se basa en la idea de que los estudiantes pueden ser clasificados o distribuidos en niveles de desempeño escolar; que en dicha clasificación/ distribución la mayoría de los estudiantes se ubicarán en la región central y que los menos se ubicarán en los extremos de un gráfico de curva. Por lo tanto, el trabajo pedagógico del profesor se dirigirá al grupo mayoritario de estudiantes (mismos que son conceptualizados como grupo homogéneo en intereses y capacidades); mientras que para la población estudiantil que se encuentra en los extremos de la distribución se generan actividades individuales, diferenciadas, de compensación escolar. Florian, señala que el pensamiento de curva de campana implica que lo que normalmente está disponible satisfará las necesidades de la mayoría de los estudiantes, mientras que algunos en los extremos de una distribución normal, pueden requerir algo adicional o diferente.... Tal pensamiento está asociado con la desigualdad en la educación. (p. 65).

La distribución o clasificación de los estudiantes por rendimiento escolar tiene consecuencias visibles para los estudiantes: la asignación de rótulos o etiquetas discriminatorias, segregatorias a los estudiantes; la intervención educativa individualizada, diferenciada de los estudiantes con nivel de desempeño muy bajo; y la instalación de bajas expectativas en las posibilidades de aprendizaje (expectativas que se instalan en el pensamiento de los propios estudiantes, de sus profesores y de sus padres). Como señala Florian:

Cuando se identifica que los estudiantes que tienen dificultades para aprender tienen necesidades de apoyo especiales o adicionales, se forma un ciclo intratable/insoluble: a los estudiantes se les asigna la membresía del grupo porque se considera que poseen los atributos de pertenencia a un grupo y se cree que tienen los atributos del grupo porque son miembros del mismo. El problema es que la identificación de necesidades especiales o adicionales también puede disminuir las expectativas de un maestro sobre lo que es posible que un estudiante logre. (p. 8)

La identificación de necesidades de apoyo diferenciales se apoya o sostiene en concepciones deterministas sobre el fracaso en el aprendizaje escolar; particularmente en aquellas concepciones que atribuyen el fracaso escolar a factores extrainstitucionales (desarrollo cognitivo, social o emocional de los estudiantes; factores socioeconómicos y socioculturales estructurales; factores familiares, etc.)

Finalmente, otro problema de la desigualdad, es la representación estadística desproporcionada de ciertos grupos minoritarios en educación especial. Tal es el caso de ciertos grupos que históricamente han sido excluidos o "condicionados" en el acceso a la educación regular como sería el caso de estudiantes con alguna condición de discapacidad; o aquellos problemas severos de conducta; o estudiantes indígenas migrantes que solo hablan su lengua materna.

La desproporcionalidad como señala Florian, **plantea cuestiones de equidad**, en parte debido a la exclusión de las oportunidades brindadas por el centro ideal, y en parte, como se señaló anteriormente, debido a la reducción de las expectativas que viene con la etiqueta "en necesidad de apoyo adicional (p.9).

La pedagogía inclusiva es una alternativa al pensamiento de curva de campana; que si bien reconoce la diversidad, la diferencia cognitiva, socioemocional; sociocultural de los estudiantes; no genera esquemas de atención educativa individualizado, diferenciados; sino que proporciona un abanico de opciones didácticas para que todos los estudiantes participen y aprendan juntos.

Como señala Florian,

La pedagogía inclusiva se ocupa de corregir las limitaciones en el aprendizaje que a menudo se colocan inadvertidamente en los niños cuando se los juzga "menos capaces". No niega las diferencias entre los estudiantes, sino que busca acomodarlos extendiendo lo que normalmente está disponible para todos, en lugar de diferenciarlos para algunos...La extensión de lo que normalmente está disponible para todos los estudiantes, teniendo en cuenta el hecho de que habrá diferencias individuales entre ellos, es una diferencia sutil pero profunda en el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje para todo lo que es el sello distintivo de la pedagogía inclusiva. (pp. 9-10)

Una idea o principio central del enfoque pedagógico incluyente consiste en “extender lo que normalmente está disponible (Florian y Black, 2011). Ello significa que desde el proceso de planificación de las actividades didácticas en el aula el profesor ha de tener en mente las diferencias individuales de los estudiantes; no tanto para generar opciones de trabajo individuales, personalizadas, sino para diseñar actividades didácticas flexibles, ricas en opciones de participación y aprendizaje; para dar cabida a la participación y aprendizaje de todos los estudiantes; particularmente de quienes tienen un desempeño académico muy alto o muy bajo.

Para Pantic, N y Florian,

... el acto de extender lo que normalmente está disponible, en lugar de hacer algo ‘adicional’ o ‘diferente’ para algunos, es un esfuerzo pedagógico complejo que requiere un cambio en el pensamiento que se aleja de las formas comúnmente aceptadas de ayudar a todos mediante la diferenciación para algunos. Es distintivo en el sentido de que acepta la noción de diferencias individuales entre estudiantes sin depender predominantemente de enfoques individualizados para responder a tales diferencias (p.334)

Para Echeita, G.; Sandoval, M. y Simón, C. (2016) la “Pedagogía inclusiva” tiene en el constructo “transformabilidad” su núcleo fundamental, el cual hace referencia al conjunto articulado de valores y concepciones que hace que los profesores y profesoras mantengan la firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente. Este pensamiento se apoya en la articulación de tres principios: a) Coagencia: la eficacia de la enseñanza depende de que los estudiantes elijan ejercer su propio poder su poder en relación con su futuro; b) confianza: el profesorado tiene que confiar en que su docencia tiene significado y en que aquellos pueden encontrar relevancia y propósito a través de sus experiencias; c) todos: supone la valoración de las contribuciones de todos y un esfuerzo por crear un espíritu solidario y de apoyo mutuo en el grupo que tiende a ser visto como una “comunidad”.

La intervención docente ante las “dificultades” de escritura de los estudiantes

En el contexto del Proyecto Prácticas Educativas Inclusiva (Martínez; Rojas y Rodríguez, 2019) se observaron clases de español y matemáticas en las aulas de primero y segundo grado de educación primaria de dos escuelas de la ciudad de Monterrey, México, con el objetivo de identificar prácticas educativas inclusivas que pudieran servir posteriormente como insumos para la construcción y desarrollo de trayectos formativos para los docentes en servicio. El estudio puso énfasis en la observación de las siguientes dimensiones:

- * Estudiantes con discapacidad u otra condición de potencial vulnerabilidad: dificultades específicas de aprendizaje que se manifiestan en el trabajo en el aula; intervención educativa del profesor (¿Qué hace el (la) profesor(a)?)
- * Estudiantes con aptitudes sobresalientes; Aptitudes sobresalientes que manifiestan los estudiantes en el trabajo en el aula; intervención educativa del profesor para responder, para estimular el aprendizaje y la participación de estos estudiantes.
- * Estudiantes con dificultades de conducta y/o comunicación: problemas de tipo socioemocional que se presentan en el aula; estrategias o acciones de intervención que implementa el (la) profesor (a).
- * El aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita y las matemáticas

En las aulas observadas encontramos:

- * Estudiantes con dificultades para la interacción social (comunicación), desarrollo cognitivo, físico y afectivo.
- * Estudiantes que se encuentran en etapa inicial del aprendizaje de la lengua escrita: con concepciones silábicas o silábicas alfabéticas del sistema de escritura que se manifiestan en la omisión de grafías al escribir.
- * Estudiantes (varios) que se les dificulta realizar operaciones numéricas con cantidades del orden de las decenas y la resolución de problemas.

- * Estudiante con dificultades de articulación de los fonemas del lenguaje oral.
- * Estudiante con dificultades para aceptar las reglas de convivencia y la participación en el aula.
- * Estudiantes con nivel de desempeño por arriba del promedio del grupo y que requieren mayores oportunidades de aprendizaje y participación.

Sin embargo, la dificultad mayor que hemos encontrado se refiere a la insuficiencia de recursos didácticos de las profesoras para atender las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, desde una perspectiva inclusiva.

En las aulas de primero y segundo grado de primaria observadas los niños se encuentran en diferentes etapas en el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita. Algunos niños leen “de corridito”; otros (la mayoría) leen de manera más pausada combinando estrategias de lectura global de la palabra, con estrategias silábicas y alfabéticas para el descifrado de las palabras; otros (los menos) no pueden “descifrar” las palabras porque no conocen las letras o porque se encuentran en niveles presilábicos o silábico-alfabéticos del proceso de aprendizaje de la lengua escrita (Gómez Palacio).

En la misma dirección la producción escrita de los niños y niñas de primero y segundo grado de primaria presenta también diferente nivel de desarrollo. Mientras que hay niños que son capaces de construir un texto corto con coherencia semántica y sintáctica; otros escriben solo enunciados yuxtapuestos sin vinculación semántica y sintáctica o no pueden escribir textos de una palabra.

La práctica del dictado en el aula

Una de las prácticas educativas más recurrentes en el aula para promover el aprendizaje inicial de la lengua escrita es el dictado de palabras y enunciados. Es una actividad que se realiza todos los días al inicio de la jornada escolar, antes que cualquier otra actividad académica.

En el aula de 1º de la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza la Mtra. dicta a los niños los siguientes enunciados:

- * Camila escaló a la cima.
- * El castillo está en el valle
- * La mochila pesa mucho
- * Me gusta la mayonesa
- * Tu nombre competo

El dictado de los enunciados sigue la siguiente estructura general:

- 1) Oralización del enunciado completo por la maestra.
- 2) Segmentación de la primera palabra del enunciado en sílabas y de cada sílaba en fonemas por la maestra.
- 3) Incorporación de indicaciones tipográficas u ortográficas de la escritura de la palabra por la maestra.
- 4) Escritura simultánea de los niños de los segmentos de palabras dictadas por la maestra. Se repiten los pasos 2,3 y 4 hasta escribir el enunciado completo.

A continuación una transcripción de la manera en cómo la maestra ha trabajado el dictado de dos de los enunciados:

EPIZ.1º

Mtra: *Van a escribir "Camila subió a la cima". Van a empezar con letra mayúscula.*

"Camila"; "Ca-mi-la; camila"; "camila, dos cuadros"

"escaló: es-ca (c de casa), ló, esa o lleva acento; "la"; ¿Cómo se escribe cima?; ci-ma;

Mtra: *Ahora van a escribir "La mochila pesa mucho"*

"La; dos cuadritos"; luego chi, la ch y la i; la, dos cuadros; pe, la p de papá, sa; mu-cho.

Una vez que han terminado el dictado la maestra recoge las libretas de los niños para revisar el ejercicio del dictado.

Una mirada a la libreta de los niños permite identificar niveles de desempeño diferentes; como ya se señalaba en párrafos anteriores. Hay niños que no han cometido errores en la escritura; otros que han cometido alguno que otro error tipográfico, ortográfico o de omisión de alguna grafía en la palabra escrita; y alguno que otro niño cuya escritura no es descifrable.

Tadeo, por ejemplo, ha producido el siguiente escrito en la actividad de dictado que se ha realizado.

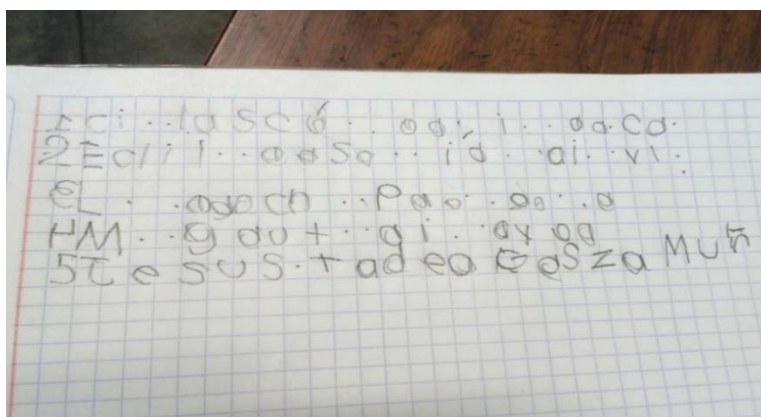


Figura 1. Escritura de Tadeo

Fuente: elaboración propia

Observamos cómo la escritura de Tadeo en algunos enunciados es casi indescifrable. Las dificultades del niño también se manifiestan en la escritura del nombre propio.

Caso distinto es el de Ángel, cuya producción escrita, producto del dictado, es más “descifrable”, ya que es capaz de escribir la mayor parte de las palabras de los enunciados, cometiendo errores de separación de palabras; ortográficos y de omisión de grafías. En el caso del segundo enunciado parece ser que “se le pasó” el tiempo para escribirlo y continuó con el siguiente.

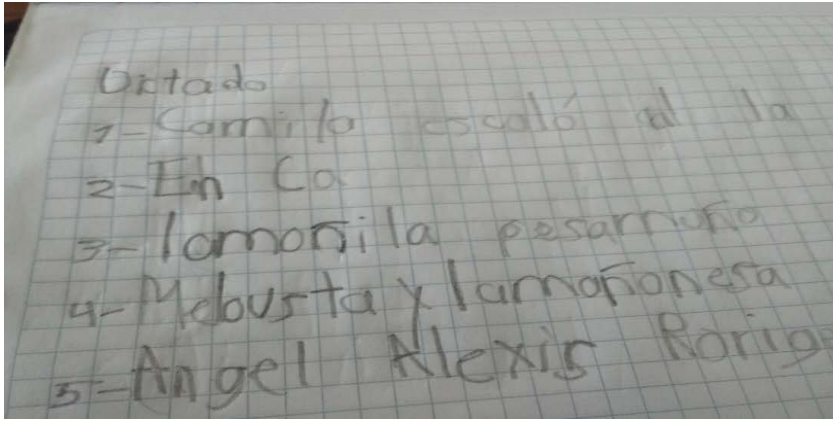


Figura 2. Escritura de Francisco

Fuente: elaboración propia

En el caso de Francisco se puede identificar un nivel más avanzado en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita; escribe todas las palabras del enunciado, segmentado la ubicación espacial de las palabras con alguno que otro error de ortografía o de omisión de grafías en la escritura de palabras con sílabas complejas.

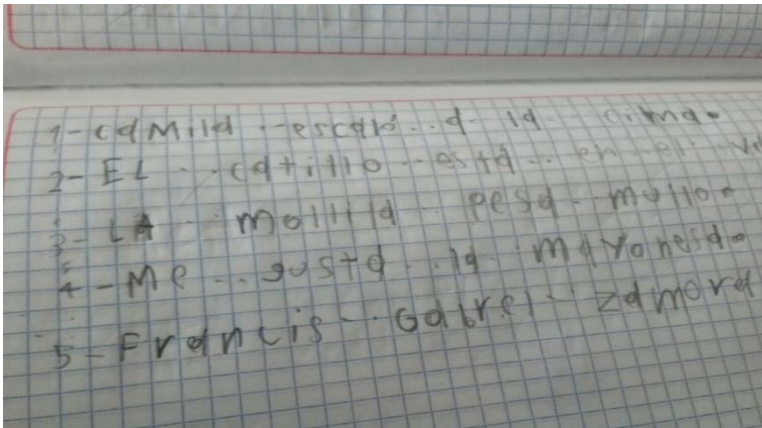


Figura 3. Escritura y dificultades

Fuente: elaboración propia

Sobre estos registros de observación lo que nos parece particularmente de interés es reflexionar sobre la intervención educativa de la profesora ante las “dificultades” de escritura de los estudiantes.

En principio creemos que la manera en que la profesora gestiona o desarrolla la actividad del dictado proporciona pocas oportunidades para que “todos” los niños participen y aprendan. La actividad está muy dirigida; es la profesora quien elige los enunciados que se han de escribir, que por otra parte están bastante descontextualizados; es también la profesora la que hace el “esfuerzo cognitivo” de descomponer el enunciado en palabras, las palabras en sílabas y las sílabas en fonemas. En todo este proceso los niños tienen un rol muy pasivo.

La manera en que se hace el dictado impide que los niños que se encuentran en los niveles presilábico y silábico-alfabético del proceso de aprendizaje de la lengua escrita tengan la oportunidad de reflexionar sobre las estructuras sintácticas y fonológicas de los enunciados que se dictan.

En otras palabras, el trabajo reflexivo de análisis de los enunciados en las palabras que los componen; el análisis de las palabras en sílabas y el análisis de las sílabas en los fonemas de la lengua; lo hace la profesora; cuando debería de ser los estudiantes quienes lo hicieran.

Además, la manera en que se gestiona la actividad del dictado en el aula; impide que la profesora pueda identificar los “errores” de escritura de los niños y proporcionar algún tipo de retroalimentación y apoyo en el momento.

Veamos ahora cómo se ha trabajado el dictado en el aula de 1° A de la Escuela Primaria Juan Sarabia. La maestra de 1° A ha dictado los siguientes enunciados:

- * La rosca de fresa
- * El billete azul
- * El camión gris
- * El zorro negro
- * La moneda amarilla

Como en el caso del primer grupo observado, en éste los niños también tienen un desempeño diferente en la actividad del dictado. La manera en que se gestiona, se trabaja el dictado en el aula también es diferente.

En este caso el dictado de los enunciados sigue; en términos generales el siguiente patrón.

- 1) Oralización del enunciado completo por la maestra.
- 2) Segmentación de la primera palabra en sílabas por la maestra.
- 3) Segmentación de las sílabas de la palabra en fonemas por parte del alumno y escritura por los niños.
- 4) Incorporación de indicaciones tipográficas u ortográficas

En seguida se presenta un registro de observación de la actividad del dictado en esta aula:

Mtra. Ahora van a escribir "La rosca de fresa". ¿Con qué empieza?

Niños. "La"

Mtra. "Mayúscula"

Mtra. "luego"

Niños: ro

Mtra: ro -sca; ro, s de sol c de casa y a, espacio.

Mtra: ¿Y Luego? " La f de foca; " la r de rosa"; " la e de elote" ; y la s de sal"

Al final del dictado la profesora recoge las libretas de los estudiantes y revisa el ejercicio mientras los niños copian la tarea para el día siguiente.

La profesora "corrige" errores de los niños sobre escribiendo el enunciado, la palabra o la grafía en los que los niños han cometido algún error y les pone un sello de caritas tristes o felices, según sea el caso.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de la producción escrita de algunos de los niños. Como se podrá observar, los niños tienen diferente nivel de desempeño académico en la actividad de dictado. Hay niños que pueden escribir los enunciados completos; sin errores; otros que omiten palabras o grafías, pero sus producciones son "descifrables"; mientras que en otros casos sus producciones son indescifrables.

Ejemplo 1

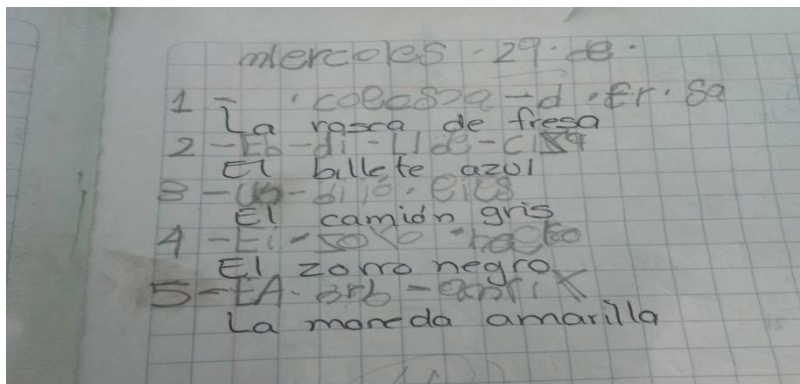


Figura 4. Escrituras y dificultades

Fuente: elaboración propia

Ejemplo 2

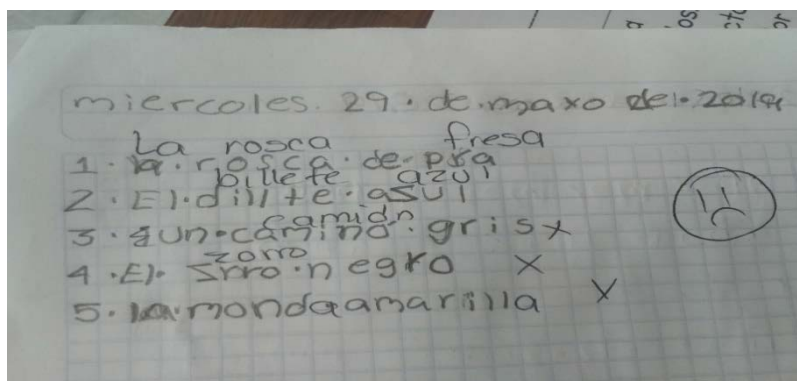


Figura 5. Escritura y dificultades

Fuente: elaboración propia

Ejemplo 3

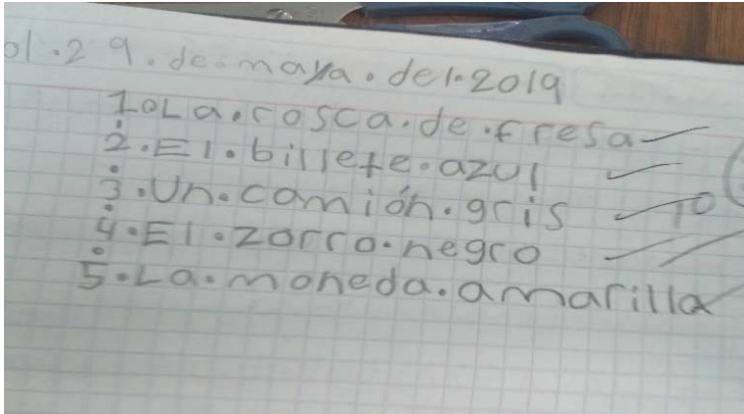


Figura 5. Escritura

Fuente: elaboración propia

La gestión que hace la maestra de la actividad de dictado tienen algunas similitudes con el tipo de gestión de la maestra anterior: es la profesora quien decide lo que se ha de escribir; lo que se escribe está totalmente descontextualizado, no se relaciona con algún contenido curricular o tema de interés de los niños.

A diferencia de la primera profesora; aquí la maestra da un poco de “juego” a la participación de los niños en el análisis oral de los enunciados y palabras que se van a escribir; pero son los niños que tienen el mejor nivel de desempeño quienes participan e interactúan con la maestra durante el desarrollo de la actividad; mientras que los niños con menores niveles de desempeño tienen un rol más pasivo en el desarrollo de la actividad.

El tipo de gestión que se hace de la actividad de dictado da pie a la participación de los niños que tienen mayor nivel de desempeño; pero no a aquellos que están en niveles de conceptualización prealfabéticos en el proceso inicial de aprendizaje de la lengua escrita.

La “retroalimentación” que proporciona la profesora a la producción escrita de los niños (sobre escribiendo/corrigiendo) los errores de los niños, imprimiendo una carita feliz o triste para “motivarlos” a mejorar su

desempeño escolar no parece ser una estrategia efectiva para que los que tienen mayores dificultades de escritura reflexionen y aprendan.

La actividad “cumplimentar palabras”

Otra de las actividades “recurrentes” que se han observado en las aulas observadas de primer grado es la de completar palabras. Actividad en la que se presentan palabras incompletas, a las que les falta más de una grafía, y los niños han de escribir las grafías que faltan para formar la palabra.

El siguiente ejemplo se ha retomado de una de las aulas de primer grado observadas:

EPJS. 1° A

La maestra escribe en el pizarrón un listado de palabras incompletas para que los niños las copien en su libreta y, de manera individual, escriban las letras que faltan.

- 1) r_s_a
- 2) t_c_
- 3) p_l_
- 4) n_b_

La maestra dice a los niños que quien termine el ejercicio vaya con ella al escritorio para revisarles. Algunos de los niños que se acercan a que les revisen han cometido errores o han escrito una palabra diferente a la esperada; otros no saben qué letras escribir a pesar de que la actividad ya se ha prolongado cerca de 20 minutos. Ante esta situación la maestra proporciona una ayuda a los estudiantes, haciendo un dibujo de cada palabra lo que ha “facilitado” el ejercicio para algunos niños. Esta intervención de la maestra es, como veremos más adelante, un sencillo ejemplo del principio “extensión de lo que normalmente está disponible”. ¿Qué ha pasado aquí?

Creemos que aunque parezca una actividad simple, completar una palabra incompleta implica que los estudiantes: conozcan las letras del alfabeto; puedan anticipar una palabra escrita a partir de una parte de la información (una parte inicial, intermedia o final de la palabra); implica también que las palabras que se proponen estén dentro de un campo semántico que los niños conozcan. Para aquellos niños que no conocen las letras del alfabeto y que además tienen concepciones concretas, silábicas o silábico-alfabéticas sobre la escritura; el ejercicio, tal como está planteado no les sirve de mucho para participar y aprender.

Extender las actividades tradicionales de dictado y completar palabras

La propuesta que en este espacio queremos plantear tiene como base el principio planteado por Florian (2015) “extender lo que normalmente está disponible” a fin de proporcionar oportunidades de aprendizaje y participación a todos los estudiantes; particularmente de aquellos que tienen mayores dificultades; retomando las actividades planteadas en las aulas observadas.

Se trata de explorar opciones didácticas que tengan como punto de partida la intervención de los docentes en las aulas y desarrollar prácticas más inclusivas, extendiendo la actividad de manera que dé cabida a la participación y aprendizaje de todos los estudiantes,

“Extensión” de la actividad de dictado de enunciados

El dictado de enunciados y palabras puede ser de utilidad en el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita si se toman en cuenta algunos aspectos para enriquecer didácticamente este tipo de actividad. Entre estos aspectos tenemos:

- * La contextualización de los enunciados o palabras que se dictan
- * Los aspectos semánticos, sintácticos, fonológicos y ortográficos del enunciado y de las palabras.
- * La participación activa de todos los estudiantes en la actividad
- * La escritura colaborativa entre estudiantes.

- * La retroalimentación a los estudiantes que tienen mayores dificultades durante el desarrollo de la actividad.

Incorporar los aspectos anteriores transformaría la práctica tradicional del dictado en un actividad más relevante curricularmente y más rica en oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes; incorporación que es ya un ejemplo del principio “extender lo que normalmente está disponible”.

Sin embargo concretar en las aulas el principio de “extensión” implica considerar, tomar en cuenta las prácticas de los propios profesores como punto de partida. Tomemos como ejemplo el dictado del enunciado “Camila subió a la cima” que se ha trabajado en una de las aulas observadas ¿Cómo se podría desarrollar didácticamente esta actividad de manera que represente una oportunidad de aprendizaje para todos, particularmente de los niños que tienen mayores dificultades?

A continuación algunas ideas para “extender la actividad”:

A. La actividad se puede hacer de manera colectiva en el pizarrón con la participación y colaboración de todos los estudiantes.

B. En principio se puede poner el énfasis en el aspecto semántico del enunciado y no centrar el foco de atención en el aspecto fonológico, como ha ocurrido en los dos casos observados.

- * La maestra podría preguntar a los niños: ¿En qué piensan cuando escuchan el enunciado “Camila subió a la cima”? ¿Qué significa la palabra cima? ¿Qué palabra podía escribirse en lugar de cima y que signifique lo mismo?

a) Analizar con la participación de los estudiantes la estructura sintáctica del enunciado.

- * ¿Cuántas palabras tiene el enunciado? ¿Cuáles son?
- * Dibujar una línea por cada palabra del enunciado.
- * Dar un aplauso por cada palabra del enunciado.
- * Completar oralmente el enunciado “Camila subió la_____”

b) Analizar con la participación de los estudiantes la estructura de cada una de las palabras del enunciado.

- * “Vamos a decir la palabra Camila en sílabas” ¿Cómo empieza, que sigue, cómo termina? ¿Qué falta a Cami para que diga Camila?
- * Dibujar una línea por cada sílaba de la palabra.
- * Dar un aplauso por cada sílaba de la palabra.
- * ¿Cómo empieza la palabra Camila? ¿Cómo se escribe ca?...

c) Estimulando la participación de los niños con mayores dificultades en el análisis oral de los enunciados y las palabras, sí como en la escritura.

d) Promoviendo modalidades de trabajo colaborativo.

- * La actividad puede ser realizada en grupos pequeños de dos o tres estudiantes máximo en la que los niños se turnan para escribir el enunciado y los demás colaboran.
- * Los niños pueden intercambiar las libretas y revisar la escritura de uno de sus compañeros.

Extensión de la actividad “completar palabras”

Como ya ha sido comentado anteriormente, completar palabras es una actividad recurrente en el aula, en cuya resolución están implicados conocimientos lingüísticos que no todos los niños tienen y por lo tanto, tal y como se trabaja, es poco útil para la participación y aprendizaje de los estudiantes con bajo nivel de desempeño.

A continuación se presenta un ejercicio, de “extensión” de la actividad propuesta en una de las aulas de primer grado de primaria observadas. Recordemos que la maestra ha escrito en el pizarrón un listado de palabras incompletas para que los niños las copien en su libreta y, de manera individual, escriban las letras que faltan.

- 1) r_s_a
- 2) t_c_
- 3) p_l_
- 4) n_b_

¿Cómo se puede plantear esta actividad de modo que promueva la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, tanto de los que pueden realizarla sin dificultad, como para aquellos que no pueden realizarla? Es decir ¿Cómo se puede “extender” la actividad didácticamente a fin de que todos los niños participen y aprendan?

A continuación se desarrollan algunas ideas que pueden servir como ejemplo:

- * La actividad puede ser realizada en grupos pequeños de estudiantes.
- * Utilizar imágenes como apoyo para los estudiantes con más dificultades.
- * Trabaja grupalmente la actividad, con una modalidad de “juego” proponiendo ejemplos de complejidad diferente, dar pistas y estimular la participación de todos los niños.
- * Adivina la palabra que estoy pensando
- * Trabajando el análisis silábico de la palabra

La palabra en la que estoy pensando empieza con “ro” y termina con “sa”. ¿De qué palabra se trata?

ro___

¿Qué le falta a ro para que diga rosa? Vanos a decir la palabra rosa en sílabas (ro-sa)

¿Cómo se escribe sa?

La palabra que estoy pensando empieza con “ri” y termina con sa”. ¿De qué palabra se trata?

ri__

La palabra que estoy pensando empieza con “ra” y termina en “ta”. ¿De qué palabra se trata?

ra__

Proporcionando “ayudas”, “pistas” para adivinar la palabra.

Mtra: La palabra que estoy pensando empieza con ro

ro___

Niños: rosa

Mtra: No

Niños: rojo

Mtra. No

Mtra. La palabra que estoy pensando empieza con ro y continua con "pe, "ro-pe"

Nños. "ropero"

Mtra: Qué le falta a "rope" para que diga "ropero" ¿Cómo se escribe ro?

* Tren de palabras

Escribir palabras enlazadas a partir de la última sílaba de la palabra anterior.

Un niño pasa al pizarrón y escribe un apalabra; por ejemplo rosa y marca la última sílaba de la palabra (sa), el siguiente niño deberá de escribir otra palabra que comience con sa, y así sucesivamente. Ejemplo: rosa- sala-lata-taco-coche-chetos-tostada-dama-maseca....

Escribir palabras enlazadas a partir de la última letra de la palabra anterior. Un niño pasa al pizarrón y escribe un apalabra; por ejemplo, nube y marca la última sílaba de la palabra (be), el siguiente niño deberá de escribir otra palabra que comience con sa, y así sucesivamente.: Nube-elote-estómago-ola-alma-arte- estilo-osti6n-navidad.....

Conclusi6n

Uno de los objetivos iniciales del proyecto era identificar pr6cticas educativas inclusivas en las aulas observadas, que respondieran desde una perspectiva incluyente a las "dificultades de aprendizaje" manifestadas por los estudiantes en el contexto de la ense1anza y aprendizaje de la lengua escrita y las matem6ticas.

El tipo de pr6cticas educativas que hemos encontrado y de las cuales hemos dado cuenta en otro art6culo (Mart6nez et al. ob cit) van m6s en sentido contrario: invisibilidad y/o marginaci6n en el aula de los estudiantes que tienen mayores dificultades escolares; falta de herramientas conceptuales y metodol6gicas de las profesoras participantes para dar una respuesta educativa pertinente, incluyente, a esta problem6tica.

El enfoque sobre el aprendizaje y ense1anza de la lengua escrita, puesto de manifiesto en la manera en que se trabajan actividades rutinarias como las de dictado y cumplimentar palabras constituye un gran

reto para las escuelas y las aulas observadas. Las prácticas de escritura en el aula de las que aquí hemos dado cuenta son un claro ejemplo de la brecha que hay entre el currículum oficial y la práctica educativa en las aulas.

El foco central del estudio acerca del tipo de intervención educativa de los docentes ante las “dificultades de aprendizaje” de sus estudiantes queda corto ante un problema mayor: la irrelevancia curricular y la insuficiencia didáctica para estimular el aprendizaje y la participación de “todos” los estudiantes; no solo de aquellos que tienen mayores dificultades escolares.

El ejercicio de mostrar cómo se puede “extender” un actividad de escritura que se ha realizado en el aula de manera que sea más rica desde el punto de vista didáctico y que presente opciones para el aprendizaje de todos, particularmente de los estudiantes con mayores dificultades, puede ser un punto de partida para que los profesores reflexionen sobre sus prácticas educativas y su transformación desde una perspectiva incluyente. Como señalan Echeita et al. ob cit; concretar el enfoque pedagógico incluyente a nivel de aula y escuelas es complejo e implica: romper con el marco de la “gramática escolar” tradicional; la transformación profunda de los sistemas educativos; una “revolución educativa”; una transformación profunda y sistémica de los Sistemas Educativos, que de soporte a los valores de la educación inclusiva.

Referencias

- Echeita, G.; Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*. Libro de Actas. Salamanca
- Florian, L.; Black-Hawkins, K., (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Florian, L (2015) Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?, *Scottish Educational Review* 47(1), 5-14.
- Hart, et al. (2004). *Learning Without Limits*. Maidenhead: Open University Press
- Pantic, N; Florian, L (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, (3) 333-351
- Martínez, M; Rojas, D; y Rodríguez, J.C. (2019). *Prácticas educativas inclusivas en las aulas de educación primaria: un estudio exploratorio*. En prensa.

Conocimiento contingente: aprender de las situaciones imprevistas

Mario Martínez Silva

La observación de clases de español y matemáticas en aulas de primero y segundo grado de realizadas en el contexto del Proyecto Prácticas Educativas Inclusivas en Educación Primaria ha permitido identificar algunos episodios de clase que son didácticamente interesantes y que favorecen el desarrollo de un tipo de conocimiento que podríamos categorizar con el término “contingency”.

El término “contingency” ha sido retomado de la investigación en Didáctica de las Matemáticas y refiere a: la habilidad de dar respuestas convincentes, razonadas y bien informadas a eventos imprevistos y no planificados que ocurren en la clase. Permite al profesor hacer los ajustes necesarios a su plan de trabajo para responder adecuadamente a las ideas y concepciones de los estudiantes, usando oportunidades/incidentes que se presentan en la clase para favorecer mejores aprendizajes (Rowland, T. 2013).

A continuación se presentan algunos episodios de clase en el que ha surgido algún evento imprevisto que representa una oportunidad para favorecer el aprendizaje. Suceso que puede ser o no identificado por el profesor; y, en consecuencia, utilizado o no para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Episodio 1

La maestra entrega a cada niño un juego de “alfabeto y silabario móvil” para que formen los nombres de los personajes de un cuento leído previamente. La maestra va dictando cada palabra y los niños las construyen de manera individual en el piso, usando las tarjetas del alfabeto móvil.

Mtra: "Ahora formen la palabra oveja"

Alumna: "¿Borrega maestra?"

Mtra: ¿Borrega? no; oveja; o-ve-ja.

La intervención de la estudiante representa una oportunidad para incorporar de manera muy natural el concepto de sinonimia y darle un sentido semántico a la actividad del dictado que está centrada en los aspectos fonológicos de la palabra.

A. Se podría construir con los estudiantes una tabla con las diferentes palabras para nombrar a las ovejas; recuperando el conocimiento lingüístico de los estudiantes; o buscando dichas palabras en un diccionario de sinónimos:

* Oveja-borrega-carnero-cordero

B. Escribir sinónimos de nombres de animales:

Ejemplo: cerdo, marrano, chancho, cochino, porcino.

Episodio 2

En el aula se realiza una actividad de dictado de palabras con sílabas complejas (pra, pre, pri, pro, pru).

Mtra: "Ahora van a escribir la palabra soprano".

Alumna: "¿Qué es soprano?"

Mtra: "Una cantante de opera que canta como si estuviera gritando".

El cuestionamiento de la estudiante "¿qué es soprano?" representa una ocasión para ampliar el sentido de la actividad de dictado de palabras y recuperar la participación de los estudiantes en lo individual en el aprendizaje colectivo. Queda claro que la respuesta de la maestra es muy básica y aporta poco a la comprensión del término.

A. Se puede intervenir didácticamente, devolviendo la pregunta al grupo.

- * ¿Alguien sabe qué significa la palabra soprano?
- * ¿En dónde han escuchado esta palabra?
- * ¿Conocen a alguien que sea soprano?

B. Se puede también consultar en el diccionario el significado de las palabras soprano y tenor.

C. Investigar y escribir los nombres de sopranos y tenores más famosos en el mundo o en México.

D. Escuchar alguna obra musical en la que participe algún tenor o soprano famoso.

Episodio 3

El grupo trabaja en una actividad de dictado de palabras que empiezan con las sílabas complejas pla, ple, pli, plo, plu como:

- * plegaria
- * plano
- * platillo
- * explicar

Maestra: “Por último vamos a escribir la palabra explicar”.

Maestra: Va descomponiendo la palabra en sílabas, al mismo tiempo que los niños escriben en sus libretas: “ex- pli- car; explicar”.

Estudiante: “Podemos escribir la palabra exnovia”. La maestra no responde a la propuesta de la estudiante.

La recuperación de la propuesta de la estudiante: “podemos escribir la palabra exnovia” da pie a incluir el concepto de prefijo: ¿Qué significa la palabra alumno? ¿Qué significa la palabra exalumno?

Se puede proponer la construcción de nuevas palabras agregando el prefijo “ex”.

Ejemplo

Tabla 1. Prefijos

Palabra base	Prefijo más palabra base
director	
Soldado	
amigo	
presidente	
Esposa	

Fuente: Elaboración propia

Episodio 4

La maestra está realizando el dictado de palabras con silabas simples.

Mtra: "Escriban ahora la palabra dado; da-do".

Estudiante: "Dado tiene una palabra en inglés"

Mtra: "¿Otra? ¿Cuál?"

Estudiante: "dad". (La maestra no hace algún comentario a la intervención del estudiante).

El estudiante ha realizado una conexión entre las clases de inglés y español. Ha observado que la palabra inglesa "dad" (papá) se puede identificar en la palabra dado.

El comentario ofrece una magnífica ocasión para profundizar en el estudio de las palabras, para jugar con las palabras y sus partes.

En principio se puede retomar la participación del estudiante; pasarlo a la pizarra a que explique al grupo, el descubrimiento lingüístico que ha hecho. Adicionalmente se pueden proponer actividades diversas:

A. Encontrar las palabras simples que conforman una palabra compuesta

- * Telaraña
- * Puntapie
- * Aguanieve
- * Coliflor
- * Hojalata
- * Sacapuntas
- * Girasol
- * Espantapájaros
- * Rompecabezas

B. Construir palabras compuestas a partir de palabras simples:

- * juego-videos
- * rojo -pelo
- * costa-guardia
- * lata-abrir
- * pintar-labios
- * móvi-auto

C. Hacer un dibujo (imagen) de las palabras simples y de la palabras compuesta resultante.

En todo caso de lo que se trata es de recuperar la intervención del estudiante, valorar sus intervenciones y aprovecharlas dicha intervención individual para ampliar el aprendizaje colectivo

Episodio 5

El grupo está trabajando en la clase de matemáticas estudiando el sistema numérico decimal.

La maestra pide a los niños que encuentren diferentes maneras en las que se pueden agrupar, para su traslado en un camión, ochenta y siete plantas .

Uno de los niños del grupo propone “ocho cajas con diez plantas cada una y 7 plantas sueltas”. Luego señala “o puede ser al revés, siete cajas de diez y ocho sueltas”. (La maestra no responde a la propuesta del estudiante).

En este episodio la intervención del alumno representa una oportunidad para profundizar en el estudio del sistema numérico.

Es probable que la profesora no haya escuchado o entendido la propuesta del estudiante. Es evidente que la segunda propuesta tiene un error de cálculo (siete cajas de diez y ocho sueltas da un total de 77 y no de 87).

Es una oportunidad para trabajar el error desde una perspectiva del aprendizaje:

A. Identificando el error de cálculo cometido. No dejando pasar el comentario y detenerse a analizarlo; devolviendo el error al grupo: “Elías propone que las plantas se pueden agrupar de dos maneras (ocho cajas de 10 plantas y siete plantas sueltas: Siete cajas de 10 plantas y 8 plantas sueltas? ¿Qué piensan sobre esta propuesta?

B. Utilizando apoyos visuales o concretos para realizar actividades de agrupamiento numérico.

Episodio 6

El grupo trabaja en el libro de texto la actividad de “Basta numérico

Mtra: Intenta conectar la actividad con los aprendizajes previos de los estudiantes. Pregunta: “¿Han jugado al Basta? ¿De qué se trata?

Estudiante: “Es muy difícil de explicar, hay como dos formas diferentes....”

La maestra interrumpe la intervención del estudiante y empieza ella a explicar las reglas del juego de basta numérico.

En este caso se desaprovecha una oportunidad de recuperar el conocimiento previo de uno de los estudiantes en beneficio del aprendizaje del grupo, así como de conectar las actividades escolares con el contexto de los estudiantes; quienes probablemente conocen diferentes versiones del juego de “basta”; mismas que se pueden recuperar y utilizar posteriormente como apoyo en el aprendizaje escolar.

En otro momento los niños pueden compartir las diferentes versiones del juego de basta que conocen y jugarlo.

Episodio 7

El grupo ha realizado la lectura colectiva de un cuento ilustrado en el que hay una imagen de un volcán. La maestra pide a los niños que escriban en su libreta cinco palabras y cinco enunciados sobre el contenido del cuento.

Un estudiante ha escrito la palabra “volcán” y el enunciado “El volcán está en erupción” y comenta “Nombre profe, esto está muy aburrido; deberíamos de estudiar los volcanes, hacer uno y hacer que haga erupción; eso sí está chido”.

La maestra contesta “Ese tema no está en el programa de primer grado, ni en el de segundo; creo que viene en el de tercero o cuarto grado; este año no nos toca”.

Este episodio nos parece particularmente valioso. Nos lleva a pensar sobre los temas que interesan a los estudiantes y las dificultades de la escuela para adaptar el currículum escolar a dichos intereses.

Un currículum escolar es relevante si, entre otras cosas, es capaz de incorporar temas social e individualmente importantes. Es posible, necesario y deseable incluir un tema como “el estudio de los volcanes” cuando es un tema de interés para los estudiantes y a través del cual se pueden desarrollar diversas competencias de carácter cultural, científico, lingüístico, artístico.

Los episodios presentados en los párrafos anteriores tienen un gran valor para ilustrar las “n” oportunidades de aprendizaje que suelen presentarse en el desarrollo de una clase y que pueden tener diferente historia.

- A. No ser identificados y por lo tanto no tienen impacto alguno en el desarrollo de la clase.
- B. Ser identificados, pero omitidos, no considerados como de utilidad. Son considerados como distractores de la actividad principal.

C. Ser identificados y utilizados para enriquecer el conocimiento individual y colectivo.

En los episodios de clase que hemos reseñado lo que ha ocurrido es que se han dejado de lado las intervenciones de los niños y se ha perdido varias oportunidades para enriquecer al aprendizaje grupal.

Más allá de la importancia de tomar en cuenta los comentarios y aportaciones de los estudiantes; hay que resaltar el valor didáctico que tienen sus intervenciones. Desde una perspectiva inclusiva, constructiva, del aprendizaje escolar; la identificación y uso pedagógico de estas situaciones que surgen en el día a día en el aula representa una gran oportunidad para potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes y del propio profesor. En el caso de los profesores desarrolla la capacidad de responder de manera eficaz ante los eventos imprevistos, no planificados que ocurren en la clase.

Episodio 10


(Marisa y Flor en la clase de matemáticas o aprender entre iguales)

Marisa es una niña muy tímida, se comunica poco o nada con sus compañeros y maestra. Tiene un ligero problema visual. Flor es una niña inquieta, juguetona y un poco distraída; la maestra la regaña constantemente porque siempre se atrasa en sus trabajos.

La maestra ha entregado a los niños una hoja de ejercicios para la resolución de "problemas" aditivos apoyándose en la recta numérica:

- a). Tadeo tenía \$36 y su mamá le regaló \$12. ¿Cuánto tiene ahora?
- b). María tenía \$75 y su mamá le regaló \$15. ¿Cuánto tiene ahora?
- c). Carlos tenía \$42 y su mamá le regaló \$18. ¿Cuánto tiene ahora?
- d). Eugenia tenía \$63 y su mamá le regaló \$17. ¿Cuánto tiene ahora?

La mayoría de los niños, parecen haber entendido las demandas del ejercicio y tratan de resolver los problemas. Solo Marisa y Flor, parecen no haber entendido.



Cómo la maestra estaba al frente del grupo y yo atrás, acerco mi silla un poco y explico a Marisa el sentido del ejercicio. Ella está atenta. Después de la explicación Marisa puede contestar su ejercicio correctamente y va a mostrar su trabajo a la maestra.

Cuando me dispongo a explicar el ejercicio también a Flor, regresa Marisa muy contenta y me dice que ella puede hacerlo. Marisa empieza a explicarle a Flor con una seguridad y coherencia admirable para su edad. La niña, tímida y apartada, que no podía resolver el ejercicio se convierte en apoyo para su compañera.

Referencias

Rowland, T. (2013). The knowledge quartet: the genesis and application of a framework for analysing mathematics teaching and deepening teachers' mathematics knowledge. *Journal of Education*, 1, 15-43

IV. La práctica escolar del dictado de palabras y enunciados

Dora Elia Rojas López y Mario Martínez Silva

El “dictado” de palabras y enunciados es una práctica común utilizada como recurso en el aprendizaje/enseñanza inicial de la lengua escrita.

En el contexto del desarrollo del proyecto “Prácticas educativas inclusivas en las aulas de educación primaria” (Martínez, Rojas y Rodríguez, 2019) el dictado es una actividad recurrente, común, cotidiana; pero con poco sentido semántico y comunicativo.

Patrones en el dictado de palabras

En las aulas observadas identificamos un patrón o modelo de dictado cuyas fases se enuncian a continuación:

Fase 1. La maestra enuncia oralmente la palabra a escribir.

Fase 2. La maestra descompone oralmente y de manera gradual la palabra en sus partes fonológicas (sílabas y fonemas).

Fase 3. Los niños van escribiendo las sílabas o fonemas de la palabra oralizadas por la maestra.

Ejemplo A

Mtra: “Ahora van a escribir la palabra examen”

Mtra: “e mayúscula”, “xa” la equis y la a”; “men” (señalando en el cuadro silábico que está en el pizarrón cuando la palabra tiene una sílaba compleja); “examen”.

Palabras dictadas: examen, xilofono, taxi, saxofón, óxido, fax, pixel, bo-xeo.

Ejemplo B

La maestra proyecta en el pizarrón una tabla con las sílabas cra, cre, cric ro cru. Dicta las siguientes palabras: crema, secreto, cráneo y micrófono

Mtra: ... y finalmente vamos a escribir la palabra micrófono.

Mtra: "mi, la m con la i"; cro (señalando la sílaba en el pizarrón); con acento en la o"; "luego fo y luego no"; micrófono.

Ejemplo C

Maestra: Escriban ahora la palabra frijol.

Mtra: "fri" (señalando la sílaba en el pizarrón); jol", jo y termina con la l"; "frijol"

Como podemos observar, la maestra pone el énfasis en el aspecto fonético de las palabras dictadas; deja de lado el aspecto semántico de las palabras ¿Qué es un saxofón, un fax, un xilofono)?

El hace el análisis que considera pertinente, en primer grado al dictar palabras dicta fonemas aun y cuando muchos de sus alumnos no tienen definido su desarrollo alfabético. Entonces este análisis que realiza el maestro

La segmentación de las palabras en sílabas o fonemas la realiza la profesora y da poco o nulo margen para que los estudiantes participen en este análisis que les permitiría acercarse a la comprensión de una de las reglas fundamentales del sistema de escritura alfabético: la correspondencia grafo-fonética. Es decir, el análisis de las palabras que hace la profesora y no los niños limita el aprendizaje de los alumnos que tienen una conceptualización presilábica o silábica del sistema escritura. En consecuencia algunos niños tienen errores de escritura que la profesora no identifica durante el desarrollo de la actividad y por lo tanto no hay retroalimentación o algún apoyo para estos alumnos en particular.

Patrones en el dictado de enunciados

En el caso del dictado de enunciados encontramos más de un patrón utilizado en las aulas

Patrón I

- 1) Oralización del enunciado completo por la maestra.
- 2) Segmentación de la primera palabra del enunciado en sílabas y de cada sílaba en fonemas por la maestra.
- 3) Incorporación de indicaciones tipográficas u ortográficas de la escritura de la palabra por la maestra.
- 4) Escritura simultánea de los niños de los segmentos de palabras dictadas. Se repiten los pasos 2,3 y 4 con las palabras subsecuentes hasta escribir el enunciado completo

Ejemplo A

Mtra: "Pongan atención. El siguiente enunciado que vamos a escribir es: La torre es alta".

Mtra: "La, empieza con mayúscula"; "to, la t y la o"; "rre"; "es, la e con la s". "dos cuadros"; "a, l, ta", "punto final".

La maestra va dibujando una línea para cada palabra del enunciado.

Ejemplo B

Mtra: "Como mañana es día del maestro vamos a escribir enunciados sobre el maestro". (Pide a los niños que ellos sugieran los enunciados que van a escribir.

Estudiante: "La maestra da la clase".

Mtra: "La, dos puntos, "ma", "es", "tra (t-r-a)"; "da"; "cla"; "se".

Patrón II

- 1) Oralización del enunciado completo por la maestra.
- 2) Segmentación de la primera palabra en sílabas por la maestra.
- 3) Segmentación de las sílabas de la palabra en fonemas por parte del alumno y

- 4) escritura de estos segmentos de la palabra.
- 5) Incorporación de indicaciones tipográficas u ortográficas.

Ejemplo A

Maestra: "Escriban el siguiente enunciado: El foco da luz". "Vamos a escribir las primeras dos letras ¿Cuáles son?"

Niños: "e-l"

Maestra: "¿Qué sigue?" "fo-co"

Algunos niños: "La f y la o".

Maestra: "Ya tengo el foco ¿Qué sigue?"

Niños: "da".

Mtra: "¿Y Ahora qué sigue?"

Niños: "El espacio"

Mtra: "El espacio, dos cuadritos". "¿Qué sigue después?"

Niños: "lu"

Maestra. "¿Y después?"

Niños: "n-e-s"

Ejemplo B

Mtra. "Ahora van a escribir La rosca de fresa"

Mtra. "Con qué empieza"

Niños. "la"

Mtra. "Mayúscula"

Mtra. "luego"

Niños: "ro".

Mtra: "ro -sca; ro, s de sol c de casa y a, espacio".

Mtra: "¿ Y Luego?" "La f de foca; " la r de rosa"; " la e de elote" ; y la s de sal"

Ejemplo C

Mtra: "Van a escribir La masa es suave".

Maestra: "¿Qué van a escribir?"

Niños: "La masa es suave"

Mtra: "¿Con qué empezamos?"

Niños: "La"

Mtra: "Después de la, espacio. ¿Qué sigue?"

Niños: "ma..."

Patrón III

- 1) Verbalización/oralización del enunciado a escribir por la profesora.
- 2) Descomposición oral del enunciado en fonemas por parte de la profesora.
- 3) Descomposición oral del enunciado en las sílabas por la profesora.
- 4) Escritura del enunciado por parte de los niños.

Ejemplo A

Mtra: "Ahora vamos a escribir el enunciado La pelota rebota"

Mtra; (descompone oralmente las palabras del enunciado en fonemas)
"L-a-p-e-l-o-t-a-r-e-b-o-t-a".

Mtra: Descompone las palabras del enunciado en sílabas. "La-pe-lo-ta-re-bo-ta".

Alumnos: van escribiendo las sílabas de cada palabra.

Ejemplo B

Mtra: "Escriban ahora Mi mamá me quiere".

Mtra: "M-i-m-a-m-a-m-e-q-u-i-e-r-e"

Mtra: "Mi ma-ma-me quiere".

Mtra: "Mi mamá".

Ejemplo C

Maestra: "Escriban ahora el pez nada.

Maestra: "E-l-p-e-z-n-a-d-a". "El-pez-na-da".

Un análisis global de los patrones identificados nos permite en principio identificar algunos rasgos específicos de cada patrón y algunas diferencias entre los mismos.

Como en el caso del dictado de palabras, el dictado de enunciados está centrado en el ámbito fonológico en detrimento de los ámbitos sintáctico y semántico. En el ámbito semántico, en ningún momento hay una preocupación por el significado de los enunciados que se escriben.

En el aspecto sintáctico es interesante observar que no se hace un análisis de los enunciados en las palabras que las componen (cuántas palabras tiene el enunciado que se va a escribir, cuáles son, cuál se la

primera palabra, cuál es la segunda y así sucesivamente). El dictado de enunciados es en realidad un dictado de palabras y en algunos casos de sílabas o fonemas.

En la mayoría de los casos la actividad de dictado aparece descontextualizada y desligada de algún sentido comunicativo. Uno de los principales objetivos de la escritura es que los alumnos escriban con coherencia y con sentido comunicativo; pero si solamente se escriben palabras y frases sueltas no brindamos oportunidad de que los niños desarrollen su capacidad comunicativa a través de la escritura.

Cuando las maestras dictan enunciados lo hace de manera semejante al dictado de palabras. Se hace el mismo análisis alfabético como si todos los alumnos estuvieran preparados para eso y por ese motivo solo algunos alumnos logran escribir lo que dicta el maestro, mientras que la gran mayoría se queda con dificultades para integrar todo el enunciado. Si a eso sumamos el hecho que lo que se dicta no tiene un significado o no representa algo familiar para los alumnos pues es otro problema que impide el acceso a la comprensión de la lengua escrita.

Algunos niños tienen errores de escritura que la profesora no identifica en el proceso y por lo tanto no hay retroalimentación o algún apoyo para estos alumnos en particular. Para ilustrar el problema anterior enseguida se presenta el producto final de la escritura de dos estudiantes que participaron en una de las actividades de dictado de enunciados. ¿Qué ha sucedido?

Tabla 1. Análisis fonológico

Carlos		Tadeo	
1.	E	1.	a-lacu-od- i. oa-dola
2.	La muich	2.	Ecid-asa-ia-ai- vi
3.	Me-u	3.	L-ogoch-pao..oo-e
4.	eaddo	4.	M-gaut -al-ayogoy

Fuente: Elaboración propia

Salvo en uno de los ejemplos descritos es la profesora quien toma las decisiones sobre lo que se ha de escribir. Es ella quien determina las palabras y enunciados que se van a escribir, sin tomar en cuenta la participación de sus alumnos.

En el patrón 2 resaltamos la participación que tienen los niños en el análisis fonológico de las palabras que se escriben. En los demás patrones es la profesora quien hace este análisis y por lo tanto se pierde la oportunidad de que los niños hagan un esfuerzo cognitivo lingüístico que les permita identificar las palabras del enunciado, la secuencia de las palabras, etc.

También en el patrón 2 la profesora incorpora el uso de apoyos gráficos para separar espacialmente las palabras del enunciado o dar indicaciones ortográficas.

Conclusión

El dictado de palabras y enunciados se presenta como una actividad independiente, aislada, descontextualizada del contenido curricular y del interés de los estudiantes. Es una actividad mecánica cuando debería ser una actividad significativa que brinde a los alumnos la oportunidad de avanzar en su proceso de comprensión de la lengua escrita. En la mayoría de los casos observada no hay una planeación sobre la cual se apoye el dictado, se va dictando lo que se le ocurra al maestro.

Por otra parte la actividad del dictado que se hace en las aulas observadas es de poca utilidad para los estudiantes más rezagados en el aprendizaje de la lengua escrita quienes ven limitadas sus posibilidades e de participación en el análisis de lo que se escribe, y terminan, en el mejor de los casos, solo copiando lo que se va escribiendo en el pizarrón. Se desaprovecha la oportunidad para que sean los propios niños los que hagan el análisis fonético de las palabras (silábico y fonológico) y de que los niños que tienen dificultad para articular algunos sonidos del lenguaje oral lo realicen.

El dictado puede transformar, puede ayudar cuando se utilizan textos que los mismos alumnos propongan, conozcan o se identifiquen con ellos. O bien textos o lecturas de donde surja información que signifique

algo para ellos que los implique, que les motive a pensar o a asumir una posición frente al texto.

Observamos que no se crean condiciones didácticas propicias para que el dictado sea una actividad que beneficie a los alumnos en su proceso de adquisición de la lengua puesto que el análisis de palabras o enunciados no lo hacen los alumnos sino el propio docente.


Es importante señalar el tiempo porque siempre hay dictado, siempre hay una oportunidad para el dictado, pero siempre es para evaluar a los alumnos y no se espera que los propios alumnos conviertan esta actividad de escritura en objeto de aprendizaje, es decir se dicta, pero no hay tiempo para reflexionar, entonces la actividad no es significativa para los alumnos.

Esto ocurre también porque como no se da tiempo suficiente para que los alumnos reflexionen sobre su producción, los alumnos escriben con prisa, el maestro no se detiene en su dictado, lleva su tiempo y si sus alumnos se quedan atrás no los ayudan para que puedan avanzar antes bien los alumnos se quedan más desorientados y muchas veces no se revisa lo que hacen porque no hay tiempo entonces ¿cómo pueden avanzar?

Observamos que pasan a revisar solo los alumnos que terminan, los que no pueden escribir no pasan y los que hacen mal el dictado no lo corrigen y sus errores se guardan. De esta manera el dictado no ayuda para el desarrollo del aprendizaje de la lengua. Para que ayude al alumno el maestro debe proporcionar el andamiaje necesario a cada alumno de acuerdo al nivel de adquisición de la lengua escrita en que se encuentre.

Con esto nos referimos a prácticas del lenguaje con un enfoque más comunicativo es decir prácticas sociales del lenguaje donde se utilice la lengua para comunicar con un fin, con un objetivo para decir algo sobre un objeto, sobre una persona o sobre cualquier tema que se proponga.

El dictado ya sea de palabras o de enunciados debe permitir la reflexión del propio pensamiento pero para que esto ocurra debe darse tiempo suficiente para que la mente procese los conocimientos adquiridos, Lerner (2001) señala que la escritura debe dejar de ser objeto de evaluación para convertirse en objeto de enseñanza, pensamos que esto también ocurre con el dictado que es un ejercicio de escritura bajo la supervisión del docente y donde solo el docente revisa y corrige los trabajos, por eso proponemos que durante el dictado: haya tiempo para que



los alumnos reflexionen sobre lo que escriben, de esta forma los alumnos pensarán sobre lo que tienen que escribir; que los propios niños corrijan lo que escriben,

Referencias

Cantero, V. (2008). Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Lenguaje y textos. (27)

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Las dificultades en la transición integración escolar-inclusión educativa

Mario Martínez Silva

Integración escolar, inclusión educativa y educación inclusiva

Los conceptos de integración escolar, inclusión educativa y educación inclusiva, aunque diferentes, representan fases de un mismo proceso. La transición de los modelos educativos segregativos a modelos más incluyentes ha estado relacionada con el desarrollo de la Educación Especial; que pasó de concebirse en sus orígenes como un sistema reeducativo, compensatorio, separado de la educación regular, para la atención de personas con alguna discapacidad a un modelo que en donde ésta se constituye en el conjunto de apoyos profesionales pedagógicos y tecnológicos que se incorporan/integran a la escuela regular para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, asociadas o no a una discapacidad. Este proceso de transición inicia con la integración a la escuela regular de niños y jóvenes con alguna discapacidad y que por su condición personal, social o cultural venían siendo atendidos en espacios educativos paralelos a la escuela o excluidos de su derecho a la educación. La integración escolar se basa en los principios de normalización e individualización. En la integración escolar los niños y jóvenes “diferentes” se incorporan a la escuela regular, estudian el mismo currículum que sus compañeros, se ajustan a las normas de la escuela, que en el mejor de los casos realiza adecuaciones curriculares para atender sus necesidades educativas especiales, apoya a los niños en espacios compensatorios (aula especial) en el mismo turno o a contra turno en el logro de los objetivos educativos. Podríamos decir que en la integración escolar es el niño el que se ha de adaptar a la escuela con todos sus requerimientos: horarios, currículum, rituales. Así, el niño con discapacidad auditiva que acudía a la escuela para sordos, acude ahora a la escuela primaria de su barrio; pasa la mayor parte del tiempo en el aula regular y recibe clases de apoyo en la propia escuela o en la escuela para sordos. La integración escolar incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo (mucho). Sin embargo, ir a la escuela no es sinónimo de aprender, ni de ser parte de una comunidad de aprendizaje.

En un primer momento, la integración escolar se garantizó la inserción física de los alumnos en las escuelas y poco a poco enfocó el trabajo a los procesos de interacción.

El concepto de inclusión educativa es un paso más allá de la integración escolar, ya que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. El término inclusión educativa es más amplio que el de integración, ya que considera no solo la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad, sino la atención educativa en contextos regulares de las personas en condiciones de vulnerabilidad como las mujeres, los indígenas, los migrantes, etc. Integración escolar e inclusión educativa son dos estrategias para el logro de un mismo fin: la educación de los estudiantes “diferentes”, “especiales” en un ambiente lo más natural posible. Para Guajardo (2009) “...es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos” (p. 17). Continuando con nuestro ejemplo del estudiante con discapacidad auditiva desde una perspectiva incluyente, la escuela genera cambios y adecuaciones para apoyar su “éxito” académico. El niño pasa toda o la mayor parte de la jornada escolar en el aula regular, la escuela en su conjunto asume como responsabilidad el logro educativo del estudiante, alumnos y profesores se interesan por comunicarse con el estudiante - aprenden lenguaje de señas- los profesionales de apoyo trabajan en el aula regular, se pasa de las adecuaciones curriculares individuales a estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje colectivo, los apoyos a la diversidad (de tipo profesional o tecnológico) no son dirigidas a estudiantes en particular sino a todos los estudiantes. La inclusión educativa es pensada en función de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Es un concepto aún focalizado en los estudiantes con NEE. El concepto “educación inclusiva” es mucho más amplio que el de integración e inclusión escolar e implica un cambio de enfoque en la educación de todos los niños y jóvenes. La educación inclusiva es un enfoque educativo para mejorar todos los aspectos de una escuela de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados. Diversidad y equidad son conceptos inherentes a la educación inclusiva. La educación inclusiva abre la puerta al diálogo en el sentido de construcción conjunta de problemáticas, intervenciones, significados por parte de todos los pro-

tagonistas del proceso educativo. Sin embargo, ¿Cómo se le va dar voz a los alumnos si los profesionales también estamos silenciados?

Caso Alberto

Hace más de veinte años, entre 1994 y 1997, trabajé como profesor de apoyo escolar en la Escuela Primaria "Amado Nervo" de la ciudad de Monterrey.

Me había incorporado a trabajar a dicha escuela por invitación de la directora, quien era también profesora de apoyo y con quien compartía un enfoque comprensivo sobre el aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita, la matemática escolar y la educación en general. Estaba yo poseído por lo que alguien nombraba el "eros pedagógico": disfrutaba de mi trabajo y sentía que lo que hacía como profesor era trascendente para mí y para el presente y futuro de los niños.

Fue en esa etapa cuando viví una de las mayores satisfacciones de mi carrera profesional: promover y apoyar los primeros esfuerzos formales, institucionales, de integración a la escuela primaria regular de niños con alguna discapacidad, en un contexto escolar muy renuente, adverso y hasta hostil hacia las políticas de integración.

Me estrenaba yo como profesor de apoyo escolar en la escuela Amado Nervo cuando conocí a Alberto; un niño de diez años, de piel blanca, blanca como la nieve, espigado, de ojos azules. Tenía un diagnóstico de autismo y nunca había sido escolarizado. Vivía con sus padres y con una hermanita de seis años.

Desde edad preescolar los padres habían hecho intentos porque el niño fuera a la escuela, pero los esfuerzos habían sido infructuosos. La escuela no estaba preparada (¿tal vez dispuesta?) a recibir a aquel niño de mirada perdida, que no atendía indicaciones de los profesores, que no hacía intentos de comunicación con los otros niños, que prefería interactuar, jugar, "conversar", con sus inseparables monitos (el "power ranger rojo" y el "power rojo azul") que con sus compañeritos, que no atendía órdenes o indicaciones.

Cuando conocí a Alberto, un sentimiento de impotencia profesional me invadió. Como la mayoría de los profesores de escuela regular en esa época me sentí falto de herramientas para comprenderlo y ayudarlo. Mi experiencia como profesor de primaria, como profesor de niños con historias de fracaso escolar se veía rebasada ante el reto educativo que aquel niño representaba.

Alberto tenía una relación de apego y de dependencia social y afectiva muy fuerte con la madre; apenas ella lo soltaba o hacía intento de dejarlo en el aula de apoyo, el niño se tiraba al piso, lloraba con el llanto estridente de un bebé que viaja en un avión.

Los primeros dos o tres meses fueron de “visitas” del niño al aula de apoyo que duraban de 10 a 15 minutos como mucho; acompañado en el aula por su madre y a jugar con sus inseparables power ranger.

Aprendí a comunicarme con él a través de sus monitos “Hola power ranger rojo, ¿Qué desayunaste hoy, te ves muy flaco? ¡Un jugo! contestaba el “power ranger azul”!

El Teatro Guiñol fue otro recurso invaluable para lograr comunicarme con el niño. Le debo mucho al “Chavo del ocho” a la “Chilindrina” y al “Profesor Jirafales” que me prestaran su voz y sus gestos para conectar con Alberto.

Los siguientes dos o tres meses los enfocamos a conseguir que Alberto se integrara a las actividades que se realizaban en el aula de apoyo en grupos de dos o tres niños. Pero él decidió en ese tiempo que solo trabajaría con “Jorge”, el mejor jugador de fútbol de la escuela, el más peleonero y quien más barreras para el aprendizaje parecía tener de todos los niños de la escuela.

Por alguna razón, que no logré descifrar (o no intenté descifrar) hubo una empatía entre Jorge y Alberto, desde la primera vez que trabajaron juntos. Fueron dos o tres meses de disfrutar de la lectura de cuentos, de cantos y juegos (creo que el más beneficiado era Jorge, que disfrutaba su estancia en el aula de apoyo y no quería regresar al aula regular); de jugar a los dados, a la toma todo, a las serpientes y escaleras, al dominó, a las cartas. Una hora de trabajo en el aula de apoyo y media hora de convivencia en el tiempo del recreo. Ya había pasado medio año.

Recuerdo muy bien aquella mañana de hora de recreo en la que Alberto corría por el patio de la escuela, divertido, perseguido por todos los niños de la escuela (¿imaginamos esta escena, un niño corriendo por el patio y cincuenta, cien niños, corriendo y gritando detrás de él?); o la primera vez que asistió a la asamblea escolar y mientras todos hacían los honores a la bandera, Alberto subía al Foro, tiraba patadas a la bandera gritando, "power ranger rojo", power ranger rojo" despertando la risa de los niños y el asombro y enfado de los profesores. El siguiente paso: incursiones cortas de media hora al aula regular de primer año y trabajo en el aula de apoyo durante una hora, más el recreo. Mario, ¡qué padre es el recreo! me decía! El último trimestre del año nos enfocamos al aprendizaje inicial del lenguaje escrito y la numeración. La metodología del lenguaje integral de Kenneth Goodman y la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita desarrollada por un grupo académico encabezado por la Dra. Gómez Palacio en la década de los ochenta nos sirvieron para desarrollar en Alberto y el resto de los niños de primer año, el gusto por los libros, al mismo tiempo que aprendían a leer, escribir, hablar y escuchar. Y así se fue como Alberto pasó el primer año de escuela. En septiembre de 1997 y considerando la edad de Alberto tomamos la decisión de integrarlo en el grupo de segundo grado. La Mtra. Dora Luz, se cruzó en mi camino y el de Alberto y tendió un puente en su proceso de integración al aula regular. Ahora la dinámica cambiaba: Alberto estaba en el aula regular la mayor parte del tiempo con acompañamiento del profesor de apoyo.

Cómo no recordar aquella puesta en escena de "La boda de la ratita" por los niños de segundo año con Alberto como actor principal; leyendo con fluidez los diálogos ¿Cómo no iba a leer con fluidez si como decía Ana Teberosky había aprendido "el lenguaje de los libros" antes de saber leerlos? "Un pasito, y otro pasito", "dos pasos adelante y otro atrás" pero Alberto ya estaba en tercero.....

En ese año dejé de trabajar en la escuela primaria para ir a colaborar a un proyecto educativo en Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León y tiempo después me fui a realizar estudios doctorales a la ciudad de Barcelona. No supe más de la vida de Alberto, solo que había finalizado sus estudios de educación primaria y que fue admitido como alumno en una escuela secundaria regular.

La experiencia educativa de Alberto nos permite reflexionar sobre algunos de los avances que ya desde la década de los 90s se estaban

instalando a nivel de las aulas y las escuelas en el ejercicio del derecho de los niños a una educación integradora

De esta historia podemos resaltar:

La sensibilidad de los profesores y directivos por aceptar a Alberto y otros niños con alguna condición de discapacidad.

La corresponsabilidad de la profesora de aula regular y del profesor de apoyo escolar en el objetivo de incorporar plenamente al niño a las actividades de la escuela y del aula.

La gradualidad del proceso de integración-inclusión escolar: la condición personal del niño y de la propia escuela para atenderlo; hizo necesario planificar en etapas la integración del niño al aula regular; asistiendo primero al aula de apoyo en tiempos cortos; extendiendo luego los tiempos de permanencia del niño; pasando luego por breves incursiones al aula regular que se fueron cada vez extendiendo; compartiendo períodos y actividades alternas en el aula regular y en el aula de apoyo; hasta que finalmente el niño pasa toda la jornada escolar en el aula regular.

En esta experiencia cabe resaltar una auténtica colaboración profesional entre el profesor de apoyo y la profesora del aula regular; compartiendo responsabilidades. No solo haciendo lo que "le corresponde" a cada uno; sino haciendo juntos lo que les corresponde "eliminar o paliar" las barreras para el aprendizaje y la participación de Alberto en el aula y la escuela, en la casa y en la comunidad.

En el caso de Alberto nos encontramos con una experiencia "exitosa" de integración escolar en la que se asegura la aceptación y la incorporación física (progresiva) del estudiante en la escuela y en el aula regular. Sin embargo, el proceso no se detiene en la admisión del estudiante a la escuela, sino que se transforma en una experiencia de inclusión educativa; dado que se empiezan a generar condiciones para que el niño acceda a los objetivos y contenidos curriculares; que estudie y aprenda junto con sus compañeros de grupo.

Cabe resaltar que en este proceso ganaron todos: los profesores y profesionales de apoyo que tuvieron que desarrollar herramientas conceptuales y metodológicas para hacer frente a los problemas profesionales que el caso planteaba; los compañeros de Alberto que se vieron beneficiados de las acciones didácticas innovadoras, creativas; en el

aula primero focalizadas hacia Alberto y luego extendidas a todos y por supuesto Alberto que se encontró con la sensibilidad de los adultos de la escuela y de sus compañeros para aceptarlo y acogerlo como un estudiante más.

Experiencias de integración-inclusión escolar como las de Alberto suscitadas hace más de 20 años; cuando apenas las políticas de integración escolar se estaban impulsando en el país nos sirve como referencia para reflexionar sobre los problemas y los retos de la educación inclusiva.

Caso Julián. El reto de trascender la integración escolar

Durante la primavera del 2019 en el contexto del proyecto “Prácticas Educativas inclusivas en la Educación Primaria” se observaron clases de español y matemáticas de los grupos de primero y segundo grado de primaria. Uno de los objetivos del proyecto es identificar a los estudiantes que tienen alguna condición de discapacidad y lo que hacen las maestras para que estos niños participen y aprendan.

En el aula de primer grado de la Escuela Ignacio Zaragoza encontramos a Julián un reto profesional para todos.

El primer encuentro con Julián

Julián está sentado en el primer banco de la fila, frente al escritorio de la maestra: distraído, somnoliento con su impecable uniforme escolar color azul y su bonita mochila que no abrirá durante la primera parte de la mañana.

La maestra inicia la clase de español. Julián observa de reojo a algunos de sus compañeros, a la maestra; mira luego por la ventana; apoya su cabeza sobre la paleta del banco y así, en esa postura, permanece durante 10-15 minutos.

Ahora la maestra pide a los niños que muevan su banco y se agrupen en equipos de trabajo. Invita a Julián para que se incorpore a uno de los equipos ¿Julián, no quieres participar en el juego? Julián responde negativamente moviendo la cabeza; Le sale un ¡NO! apagado, somnoliento.

La maestra insiste: ¿No quieres trabajar con Citlali? (la compañerita del grupo con la que tienen mejor comunicación). Julián vuelve a negarse ahora solo con un movimiento de cabeza. Después de esto parece que se ha dormido la mayor parte de la clase de español y la que sigue, de matemáticas. Ya no habrá más intentos para que participe.

Al final de la clase, pregunto a la profesora qué niños del grupo tienen mayores dificultades para aprender. Ella me da tres nombres: Tadeo, que tiene “problemas de lenguaje”, Elnor, quien viene de Alemania y se le dificulta la escritura; Julián que es niño que más le preocupa.

Me cuenta la maestra que Julián tiene un diagnóstico preliminar de Autismo; pero que ella no cree que ese sea el problema; que ha de tener otra cosa; que el niño generalmente no participa en las actividades de clase; si acaso solo hace alguna actividad con Citlali.

La Directora nos comenta que le preocupa mucho Julián porque ya lleva más de medio año en la escuela y ve muy poco avance en el aprendizaje del niño pero sobre todo que no se implica en las actividades que se proponen en el aula. La Directora toma una libreta de apuntes y su bolígrafo; nos pide que le demos en ese momento algunas estrategias para que la profesora del grupo pueda hacer que Julián participe en las actividades. No sé qué decirle. Me doy tiempo. “Maestra denos la oportunidad de conocer más al niño, de estudiar sus antecedentes, lo que sabe y ha hecho hasta el momento el equipo de apoyo y la profesora de grupo”- le digo.

Me voy con este pendiente en mi mente. Las demandas de la realidad ponen a prueba todo el discurso de la inclusión (¿acaso mi propia formación?). No hay recetas, respuestas fáciles; hay que construirlas; pero construirlas con los otros (con la profesora, con la directora, con la profesora de apoyo, con los padres y, se me olvidaba, con el propio Julián (¿A qué va la escuela?, ¿Qué quiere hacer?, ¿Qué quiere aprender?))

Hay que pensar, proponer e intentar; pensar, proponer e intentar. Tal vez con actividades que rompan con la gramática tradicional del aula.

¿Qué tal identificar los intereses, gustos, pasatiempos de Julián y empezar por ahí? ¿Qué tal un día del juguete? ¿O de videojuegos interactivos? ¿O de matemática recreativa? ¿O de cuenta cuentos? ¿O de teatro guiñol? ¿O de pintura? ¿O de modelaje?

No lo sé; lo que sí sé es que hay que pensar, proponer e intentar; una y otra vez. No podemos claudicar, hay que intentar, estar disponibles, dispuestos.

Antecedentes del Julián

Converso con las dos maestras de apoyo de la escuela. Me comparten algunos antecedentes de Julián.

El niño trae en su expediente de preescolar un Diagnóstico de Azperger realizado por un área externa a la USAER.

Le han sugerido a la madre de J que le haga un nuevo diagnóstico psicológico.

Las maestras de apoyo comentan que durante los primeros meses Julián asistía a la escuela durante dos horas de la mañana. Ahora ya asiste hasta el mediodía, aunque el resto de sus compañeros tiene un horario ampliado.

La profesora de apoyo acude al aula de primer grado dos o tres veces a la semana, durante media mañana.

Julián asiste en contraturno a un Centro de Atención Múltiple (CAM) en donde se le proporciona terapia de lenguaje; pero ahí, señala las maestras, parece ser que está desarrollando conductas regresivas (llanto, pataleo, enojo, gritos).

Mencionan que los objetivos educativos de J están dirigidos al ámbito socio-afectivo y no tanto curricular.

Las maestras de apoyo comentan que Julián se muestra más receptivo cuando se trabajan actividades en las que hay que recortar, pegar, pintar. Le gusta trabajar con las figuras geométricas. Están valorando la conveniencia de que J sea promovido de grado o que repita el grado ya que no ha desarrollado (criterio curricular) (gradualidad de la escuela primaria).

Esta conversación inicial con el equipo de apoyo es importante porque aporta información e interrogantes que han de ser reflexionados y considerados para comprender las capacidades de J y las barreras que

puede estar enfrenando en el proceso de integración/inclusión en el aula regular. En principio, recuperar aquellas actividades de interés para el niño, actividades que implican recortar, pegar, pintar.

Por otra parte, nos preguntamos ¿Qué nos puede aportar el diagnóstico neurológico al proceso de atención educativa de Julián? Parece que se está en espera de un diagnóstico como punto de partida para pensar qué y cómo trabajar con el estudiante en el aula.

También nos preguntamos si el tipo de actividades que suelen realiza los niños en el horario ampliado, por sus características pedagógicas más flexibles, menos “escolares”; podrían representar para Julián una oportunidad más rica para el aprendizaje y participación.

Aprender a enseñar en y para la diversidad plantea grandes retos para la formación profesional de los docentes quienes, además de un alto compromiso moral con sus estudiantes y la comunidad han de desarrollar competencias profesionales sin las cuales no es posible avanzar muy lejos: pensar y reflexionar su propia práctica; la capacidad de atreverse a innovar, a experimentar estrategias y modelos de actuación en el aula.

Un niño especial: La adquisición de un niño por un rótulo o etiqueta

Julián trae puesta una camiseta con grabados de Spiderman. Me acerco y señalo el grabado. Le pregunto ¿Quién es?

Julián contesta de manera apagada “Spiderman”.

Dibujo la máscara de Spiderman en la libreta de Julián y le pido que la pinte. Él saca el color rojo y realiza dos o tres trazos sobre la imagen. Celebro su acción ¡Muy bien Julián! ¡Ha quedado muy bien!

En ese momento se acerca Citlali, una estudiante del grupo con quien establezco esta breve, pero significativa conversación:

Citlali: “El (señalando a Julián), es un niño especial”

Investigador: “Todos somos especiales, tu también eres una niña especial”

Citlalli: (Algo sorprendida, como si le hubiera dicho algo malo) “A que

no, yo no soy especial”.

Investigador: “¿Por qué piensas que tu no eres especial?”

Citlali: “Porque yo sí puedo hacer las cosas y él (señalando a Julián no”; los niños especiales no pueden (hacer las cosas)”. ¿Qué significa ser “un niño especial”?

El título de este apartado dice mucho de lo que quisiéramos decir a propósito de cómo los niños, particularmente aquellos que tienen una condición de discapacidad (motora, física o mental), son nombrados o señalados utilizando un término sinónimo de “diferente” para no entrar en términos más diagnósticos o clínicos (niño asperger, niño con autismo; niño con discapacidad intelectual); termina siendo utilizado para señalar que el niño: es diferente a los otros (o al menos más diferente a los otros, que los otros entre sí (¿pero no todos somos diferentes?); que no puede o no quiere hacer las actividades escolares (aunque no se conozca el por qué); que como es diferente o más diferente recibe un trato también diferenciado; que se le permiten hacer decir cosas que generalmente no se le permitirían a otro niño.

Ser nombrado como “especial” en el aula y en la escuela tiene, parece ser sus ventajas y desventajas.

Aunque tenga sus connotaciones positivas, finalmente ser nombrado como “niño especial” trae aparejadas concepciones, creencias y expectativas que limitan la participación y el aprendizaje del destinatario.}

En el caso que nos ocupa, ser especial implica no poder hacer lo que el promedio de edad de sus compañeros hace; por lo tanto las oportunidades para estimular el aprendizaje y la participación que se ponen a disposición del estudiante son menores y de bajo perfil pedagógico (se le implica en hacer solo aquello que puede o quiere hacer y se le margina de las actividades de aprendizaje más ricas que están a disposición del resto de los demás compañeros del grupo.

¡Cuidado! No estamos negando la diferencia como rasgo común entre los estudiantes de un grupo escolar; pero sí alertando sobre las consecuencias que trae consigo responder educativamente ante el reconocimiento de la diversidad; con estrategias de aprendizaje que privilegian el trabajo personalizado, individualizado; diferenciado; en lugar de estimular a lo los niños a aprender juntos; compartiendo sus conocimientos y competencias, apoyándose y motivándose de manera conjunta.

A Julián no se le proporcionan los libros porque no es capaz de seguir las indicaciones que les da la maestra. Por lo tanto siempre tiene una actividad diferente a la del resto de los niños. La actividad de distribución de materiales en el aula es una buena oportunidad para implicar a J en actividades de interacción y convivencia que se desaprovecha,

Conexión y desconexión con las actividades de aprendizaje

Los niños trabajan con la lección de la página 149 del libro de matemáticas. Se trata de inferir el tamaño de los saltos que se han dado para contar en una recta numérica. La actividad resulta algo difícil para la mayoría de los niños del grupo. La Maestra explica en el pizarrón un primer, pero va perdiendo la atención de la mayor parte de los estudiantes.

Mientras tanto Julián se ha sentado en el piso y ha acomodado los colores que traía en su estuche en una fila como si fuera un tren y coloca su libreta como si formara un túnel o puente por donde pasan los lápices.

Otros dos o tres niños se acercan y se sientan a “jugar con Julián” mientras el resto del grupo continúa ocupado con la lección del libro de texto.

Julián está y no está en las actividades del grupo; en momentos parece conectarse; con una mirada a la maestra cuando explica la actividad, o una mirada a sus compañeros que están participando; pero no muestra mayor interés.

Julián ayuda a Ángel a colorear el dibujo de un gusano numérico. Luego le pido que le pinte las patitas al resto de los dibujos y lo hace. Ángel hace cosquillas a Julián, en el cuello que el disfruta como un bebé. Luego se vuelve a desconectar.

Actividades de aprendizaje diferenciadas

En el aula la maestra planifica actividades de aprendizaje pensando en J: a) actividades para todo el grupo con intentos débiles por llamar la atención de Julián y animarlo a participar aunque el generalmente no

responda y; b) actividades individuales, diferenciadas para Julián que casi siempre son ejercicios de coordinación motora fina en la libreta; en donde el niño ha de dibujar el contorno de una figura; iluminar con colores alguna figura.

A continuación se presentan algunas narraciones de episodios de aula registrados que dan cuenta de tipo de actividades que se proponen y la participación de Julián.

Actividad: Dictado de Palabras

Como apoyo a la actividad la maestra ha proyectado en la pizarra electrónica un recuadro silábico. De manera general el dictado de palabras sigue el siguiente patrón: a) La maestra “dice” la palabra completa (examen); b) La maestra va descomponiendo la palabra en sílabas, mientras los van escribiendo cada sílaba, hasta construir la palabra (e-xa-men), señalando en la pizarra cuando es una sílaba compleja.

Julián, no participa se mantiene dormido con la cabeza sobre la pata de la silla durante todo este tiempo no hay intento por llamar su atención o sacarlo de su estado somnoliento.

Actividad: Juego de Basta

La profesora organiza a los estudiantes en equipos de tres o cuatro integrantes (resulta complicado para los niños mover de lugar el mobiliario y acomodarlo para trabajar en equipo).

La Maestra invita a Julián para que incorpore a trabajar en algunos de los equipos o que trabaje con Citlali, la compañera con la que mejor se comunica, pero Julián se niega.

Actividad: Dictado de palabras

Se repite la rutina de dictado de palabras de la clase anterior: la Maestra dice la palabra completa; posteriormente va diciendo la palabra en sílabas, de manera pausada; los niños van escribiendo la palabra.

La maestra saca la libreta de la mochila de Julián y dibuja unos círculos con un marcador grueso de color azul y pide a Julián que los repinte con otro marcador color rojo. Julián responde ¡No!

Un compañerito se acerca a explicarle y ayudarlo a hacer la actividad. La maestra le pide que no le ayude que lo deje hacerlo solo. Julián hace uno o dos de los ejercicios que no le lleva más de 30 segundos. El niño agarra de manera inadecuada el marcador)

Actividad: Dictado de palabras con sílabas complejas

Mientras la maestra trabaja con el grupo el dictado de palabras con sílabas complejas (pra,pre,pri,pro,pru) entrega a Julián una hoja de ejercicios El niño ya sabe que lo único que tiene que hacer es repinta el contorno de las imágenes que ahí aparecen. Hace uno que otro trazo utilizando un marcador grueso sobre las imágenes y deja la libreta, no completa el ejercicio.

Posteriormente la Mtra. Proyecta un video en la que algunos personajes animados van presentando palabras que llevan las sílabas pra, pre, pri, pro, pru; y repiten dichas sílabas a modo de canción como un estribillo (para-pre-pri-pro-pru)

La maestra se dirige a J y le dice “vamos a ver un video a ver si Julián se anima a trabajar”. Julián pone atención en un aparte musical del video. Parece repetir los monosílabos.

Actividad: La recta numérica

Los niños trabajan con la lección de la página 149 del libro de matemáticas. Se trata de inferir el tamaño de los saltos que se han dado para contar en en una recta numérica. La actividad resulta algo difícil para la mayoría de los niños del grupo. La Maestra explica en el pizarrón un primer ejemplo, pero va perdiendo la atención de la mayor parte de los estudiantes.

Mientras tanto Julián se ha sentado en el piso y ha acomodado los colores que traía en su estuche en una fila como si fuera un tren y coloca su libreta como si formara un túnel o puente por donde pasan los lápices. Otros dos o tres niños se acercan y se sientan a “jugar con Julián” mientras el resto del grupo continúa ocupado con la lección del libro de texto.

Julián ayuda a Ángel a colorear el dibujo de un gusano numérico. Luego le pido que le pinte las patitas al resto de los dibujos y lo hace. Ángel hace cosquillas a Julián, en el cuello que el disfruta como un bebé. Luego se vuelve a desconectar.

Actividad: sumas que den cien

La maestra organiza a los niños en equipos de trabajo y les entrega una bolsita con tarjetas etiquetadas con números del 10, 20, 30, 40. Pide los niños que junten las tarjetas que sumadas den cien. Julián se ha incorporado “naturalmente” al equipo de Pablo, aunque no participa, está acostado en el piso. La maestra proporciona a Julián un dibujo de un arco iris para que lo pinte. Julián no atiende, no realiza la actividad.

Durante el recreo

El patio de la escuela, particularmente la hora del recreo es un espacio o ambiente escolar en el que los niños tienen oportunidades de comunicación, de interacción y de aprendizaje. En un intento de contar con mayor información sobre la actuación de Julián en espacios escolares menos rígidos que el aula; tomamos algunas notas de lo que hace j durante el tiempo de descanso. En seguida se presentan algunos registros

.... Llega la hora del descanso la maestra asigna a una niña para que le compre el lonche a Julián en el estancuillo. ¿Qué pasaría si Julián acompaña a la niña a hacer la compra? Julián se divierte solo en el patio. Corre dando saltitos y gritando “corre, corre, corre, corre”.

.... Observo a Julián en el recreo. Una de sus compañeras le ha pedido una pizizza en la tienda escolar. Julián se sienta en una mesa en la parte techada del patio, en la esquina, un poco alejado del resto de sus compañeros. Una niña se acerca y le abre la bolsa de la pizza para que coma.

.... Julián está comiendo en una mesa, solo. Pido a algunos de sus compañeros que se cambien de mesa para acompañar a Julián quien continúa comiendo como si no estuvieran sus compañeros, sin interactuar con sus compañeros:

“Provocar la interacción, la comunicación”

A Julián se le cae el tapón del marcador. La Mtra. Le pide a J que lo recoja. J solo mira el tapón que está en el piso, no hace intento alguno de levantarlo.

Aprovecho la situación y me acerco a Julián. Le digo “se ha caído este tapón” ¿Es tuyo? Julián no responde. Se lo pongo en la paleta del banco y le digo “colócaselo al marcador porque se va a perder”. Julián lo hace. Le digo que guarde el marcador en su estuche (abro y cierro su estuche (luego él hace lo mismo).

Más tarde a Julián se le cae la libreta del banco, el solo la recoge.

Julián trae puesta una camiseta con grabados de Spiderman. Me acerco y señalo el grabado. ¿Quién es este? Señalo la imagen. Julián contesta de manera apagada “Spiderman”.

Dibujo la máscara de Spiderman en la libreta de Julián y le pido que la pinte. El saca el color rojo y hace dos o tres trazos sobre la imagen. Celebro su acción. ¿Muy bien Julián, ha quedado muy bien?

Mientras tanto los niños han terminado la actividad de dictado de palabras y enunciados. Ellos comparten la responsabilidad de distribuir y recoger las libretas o libros que van usando). Todos los niños tienen libros, solo Julián no recibe el suyo

...Día lluvioso, con poca asistencia de niños a la escuela. La maestra ha tenido problemas para llegar a la hora de entrada. Me hago cargo del grupo mientras ella llega. Pienso “es una buena oportunidad para poner a prueba a Julián”.

Se me ocurre que puedo narrarles aquel cuento que le leí tantas veces a la mayor de mis hijas “El Rey Mocho”. Pero antes, un poco de estiramiento y relajación física y mental. Le pido a los niños que se pongan de pie. Solo J permanece sentado. Intento que J se ponga de pie como el resto de sus compañeros, me acerco y lo toco en el hombro. El hace una expresión de negación, grita ¡No!. Ya no lo intento. Llega la maestra, ¿Salvado por la campana?...

A consecuencia de la lluvia se siente un calor bochornoso, me acerco a abrir la ventana que está detrás de J, lo provooco apoyando mi cuerpo

sobre él; simulo que no puedo abrirla, le pido ayuda, y el se levanta de su banco y trata de ayudarme.

Uno de sus compañeros se acerca, me dice "yo le ayudo" "el no puede, no quiere hacer nada. En otro momento J me dice, grita con palabras poco audibles "ta (está) lloviendo"

Tratar con niños como Julián quienes muestran poca o nula intención comunicativa y cuya conducta es imprevisible en muchos casos y previsible en otros tantos genera un sentimiento de inseguridad o miedo a acercarse, particularmente entre los adultos. No saber cómo va a reaccionar ante una intervención nuestra o saber que va a reaccionar con una respuesta negativa hace que la maestra vaya con cuidado en las demandas que le hace.

En el siguiente episodio de clase se ilustra este sentimiento de desconfianza de la maestra en sus propios recursos para interactuar con J. Su comunicación con el niño es breve. La actitud del investigador es más incisiva, acaso provocativa; forzando, de alguna manera la interacción con J.

Reflexión final

Las demandas de la realidad ponen a prueba todo el discurso de la inclusión (¿acaso mi propia formación?). No hay recetas, respuestas fáciles; hay que construirlas; pero construirlas con los otros (con la profesora, con la directora, con la profesora de apoyo, con los padres y, se me olvidaba, con el propio Julián (¿A qué va la escuela?, ¿Qué quiere hacer?, ¿Qué quiere aprender?))

Hay que pensar, proponer e intentar; pensar, proponer e intentar. Tal vez con actividades que rompan con la gramática tradicional del aula.

¿Qué tal identificar los intereses, gustos, pasatiempos de Julián y empezar por ahí? ¿Qué tal un día del juguete? ¿O de videojuegos interactivos? ¿O de matemática recreativa? ¿O de cuenta cuentos? ¿O de teatro guiñol? ¿O de pintura? ¿O de modelaje?

No lo sé; lo que sí sé es que hay que pensar, proponer e intentar; una y otra vez. No podemos claudicar, hay que intentar, estar disponibles, dispuestos

Profesores de Morelos “Los tenemos en una escuela de educación especial porque en la escuela regular no los atienden”

Profesora de apoyo: yo no estoy de acuerdo en apoyar a la maestra en el aula regular ¿Quién necesita el apoyo, la maestra o los niños? La maestra lo que quiere es que la apoyes con los niños, que la saques adelante.

Referencias

- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23.
- Martínez, M. y Pinto, R. (2018). Educación Inclusiva y Reforma Educativa: Trascender la retórica. En Mario Martínez Silva (Coord) *Temas sobre la Reforma y el Nuevo Modelo Educativo*, pp.31-56. Comitán de Domínguez, Chiapas: CRESUR

Semblanza Académica

Dr. Mario Martínez Silva

Doctor en Didáctica de las Matemáticas por las Universidad Autónoma de Barcelona; Maestría en Enseñanza Superior y Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León; Profesor de Educación Primaria por la Escuela Normal "Miguel F. Martínez"; Licenciado en Educación Especial por la Escuela Normal de Especialización "Humberto Ramos Lozano", Licenciado en Educación Secundaria por la Escuela Normal Superior "Profesor Moisés Sáenz".

En el nivel de educación básica trabajó como profesor de educación primaria, educación especial y como asesor técnico pedagógico. En el nivel de educación superior ha sido profesor de licenciatura, maestría y doctorado en escuelas normales y en universidades públicas y privadas.

Fue asesor pedagógico en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); Coordinador de asesores en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (SEP); Secretario académico y profesor investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) y Coordinador técnico pedagógico de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

Ha publicado diversas obras y artículos de investigación en el campo de la didáctica de las matemáticas, la educación inclusiva y la formación de docentes.

Dra. Dora Elia Rojas López

Doctora y Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona; Maestría en Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional; Licenciada en Educación Especial por la Escuela Normal de Especialización "Humberto Ramos Lozano"; Licenciada en Educación Secundaria por la Escuela Normal Superior "Profesor Moisés Sáenz".

En el nivel de educación básica trabajó como profesora y directora de escuelas de educación primaria y secundaria. En el nivel de educación superior ha participado como profesora en diversos programas de formación continua de maestros en servicio, así como en programas de maestría y doctorado en instituciones formadoras de docentes.

Mtro. Juan Carlos Rodríguez Villanueva

Maestría en Educación; Licenciado en Educación Especial por la Escuela Normal de Normal de Especialización "Humberto Ramos Lozano"; Candidato a Doctor por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).

Profesor, director y supervisor en los servicios de educación especial de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León; Catedrático de la Escuela Normal "Miguel h. Martínez" y Profesor en diversos programas para el desarrollo profesional de docentes en servicio.

Como docente y supervisor e investigador ha impulsado de manera activa y comprometida la agenda de los derechos humanos y la educación inclusiva a nivel local y nacional.

