



UADY
FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

**SOCIALIZACIÓN POSITIVA EN UN GRUPO CON
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UNA PRIMARIA
MONTESSORI**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA
ESCOLAR**

**PRESENTA
LIC. EN EDUC. ESP. SOCORRO FIGUEROA FRANCO**

**ASESOR
MTRO. JORGE CARLOS AGUAYO CHAN**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

SEPTIEMBRE 2014

Declaro que esta Tesis es mi propio trabajo a excepción de las citas en las que se ha dado crédito a los autores. Así mismo, que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de algún grado profesional o equivalente.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 484906 durante el periodo agosto 2012 – julio 2014 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

Agradezco a mis alumnos, quienes han sido mi motor y mi inspiración para crecer, además me han enseñado a ser paciente y esperar las recompensas que tiene la vida. Gracias por permitirme guiarlos en su aprendizaje y por ayudarme a crecer como persona.

A mi esposo y mejor amigo Mau por ayudarme en todo momento, por ser mi secretario, madrugar conmigo, cortar papelitos, echarme porras y creer siempre en mí. Gracias por tu amor, por caminar de mi lado siempre y luchar por conseguir mis metas.

A mi mamá quien fue mi mayor apoyo siempre, una mujer admirable que nunca he tenido duda de su capacidad y dedicación ante la labor que compartimos, muchas gracias por permitirme llegar tan lejos, por educarme y hacerme ser lo que soy hoy en día.

A mi hermana Marcela, gracias por ser la mejor hermana que pudo darme la vida, gracias por pedirme de regalo. You're like an angel... and you give me your love.

A mi familia Figueroa gracias por ser tan humanos, y enseñarme siempre a ayudar a los demás. A los Franco, de los que nunca podré dudar y con los que he compartido alegrías infinitas.

Agradezco con especial cariño y afecto a la familia Vidales Alcántara, pues además de proporcionarme un hermoso espacio educativo para llevar a cabo mi tesis, también me han brindado todo el apoyo que he requerido siempre para desarrollarme profesionalmente. Gracias por creer en mí y en lo que hago. A todos los guías y asistentes Montessori les agradezco su confianza, colaboración y amistad sincera.

A mi asesor de tesis el maestro Jorge Carlos Aguayo, por ser un guía durante todo este proceso, gracias por siempre ser mi soporte, y por despertarme la pasión y las ganas de seguir estudiando.

Finalmente agradezco a la Universidad Autónoma de Yucatán por permitirme formarme en su casa, y a la Facultad de Psicología por ofrecerme excelentes maestros y compañeros con los cuales generé nuevas experiencias de aprendizaje.

Contenido

Resumen	1
Introducción	3
Problema de investigación	3
Justificación	4
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
1. Antecedentes	8
1.1. Socialización	8
1.1.1. Proceso de socialización en el niño	8
1.1.2. Proceso de socialización en el aula	9
1.1.3. Socialización positiva	11
1.1.4. Medición de la socialización	15
1.2. Inclusión educativa	19
1.2.1. Principales exponentes de la inclusión educativa	22
1.2.2. Escuela inclusiva	24
1.2.3. Aula inclusiva	26
1.2.4. Aprendizajes en los docentes para favorecer la inclusión	27
1.2.5. Socialización-aprendizajes-inclusión en el contexto educativo	29
2. Método	31
2.1. Preguntas de investigación e hipótesis	31
2.2. Definición de variables	31
2.2.1. Variable independiente	31
2.2.2. Variable dependiente 1	31
2.2.3. Variable dependiente 2	32
2.3. Participantes	32
2.4. Instrumentos y/o materiales	32
2.4.1. Batería de socialización BAS-3	32

2.4.2. GEPIA-Aula regular: Autorreporte y Observación	34
2.5. Tipo de estudio	36
2.6. Procedimiento	36
2.6.1. Pretest	36
2.6.2. Diseño de intervención	38
2.6.3. Aplicación del programa de intervención	40
2.6.4. Postest	40
3. Resultados	42
3.1. Análisis descriptivo	42
3.1.1. Pretest	42
3.1.2. Postest	47
3.2. Análisis diferencial	52
4. Discusión	54
4.1. Conclusiones	58
4.2. Limitaciones y sugerencias	59
Referencias	61

Índice de Tablas

Tabla 1. Las diferencias del alumnado en los sistemas educativos	21
Tabla 2. El sistema educativo dual y el sistema de educación inclusiva	25
Tabla 3. Esquema general de la intervención	39
Tabla 4. Resultado BAS-3 grupal pretest	42
Tabla 5. Puntuaciones obtenidas por alumnos pretest	43
Tabla 6. Resultados GEPIA-Observación pretest	44
Tabla 7. Resultados GEPIA-Autorreporte pretest	45
Tabla 8. Resultados GEPIA-Observación pretest por docente	46
Tabla 9. Resultados GEPIA-Autorreporte pretest por docente	47
Tabla 10. Comparativo resultados medias pretest y postest BAS-3	48
Tabla 11. Comparativo resultados por alumno Consideración con los demás (Co) pre y postest	49
Tabla 12. Resultados comparativos GEPIA pretest y postest	50
Tabla 13. Resultados GEPIA-Observación pretest y postest por docente	51
Tabla 14. Resultados GEPIA-Autorreporte Pretest y potest por docente	52
Tabla 15. Resultados de significancia Prueba Wilcoxon BAS-3	53

Resumen

Los niños en edad escolar, comparten nuevas experiencias sociales con todas las personas que los rodean, es en esta etapa que los alumnos requieren desarrollar conductas sociales positivas (Romera, et al, 2008).

La socialización positiva se refiere al conjunto de conductas de ayuda a los más vulnerables, con acciones de ayuda y preocupación por los demás (Rudolph, 2000). Partiendo del punto anterior, se puede afirmar que las conductas sociales positivas, pueden beneficiar la convivencia y el desarrollo de la socialización, así como el respeto a las diferencias y diversidad del alumnado. Un aspecto relacionado, con la ayuda a los más vulnerables y la atención a la diversidad, es el de la inclusión educativa, pues parte de la premisa de realizar una escuela para todos, es decir la creación de espacios en los que se promueva la convivencia y la aceptación a las diferencias, tomando en cuenta las necesidades de cada uno de los alumnos.

En el Plan de estudios de educación básica actualmente, se menciona el principio de inclusión, en el que se haga énfasis en que la diversidad es un punto de enriquecimiento para todos (SEP, 2011).

Bajo la perspectiva anterior, se propuso como objetivo del presente trabajo promover la socialización positiva en un grupo de primaria con inclusión educativa de una escuela Montessori. La investigación que se realizó, fue empírica cuantitativa tradicional, de campo y aplicada. El diseño es de un solo grupo, con dos mediciones pretest-postest.

En esta investigación participaron 20 alumnos pertenecientes a cuarto, quinto y sexto grado de primaria, todos de un grupo de una escuela con metodología Montessori ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán. Los alumnos se encontraban en un rango de edad entre 9 y 12 años, cabe mencionar que el grupo presentaba características muy diversas en el alumnado, debido a que parte de los integrantes presentaba una necesidad educativa especial. A su vez también participaron cinco docentes del centro educativo, involucrados en las actividades escolares de los alumnos del grupo.

El grupo fue evaluado en socialización, mediante la aplicación de la Batería de Socialización BAS-3 de Silva y Martorell (1987) que permite establecer un perfil del niño

en cinco escalas. Los resultados de la BAS-3, reflejaron que cinco sujetos de la muestra tuvieron un puntaje inferior a 2.5 (valor medio de la escala) en la dimensión Consideración con los demás (Co), es decir, estos alumnos tenían poca sensibilidad social o preocupación por los demás.

Por otro lado, se aplicó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula en sus versiones de autorreporte y observación de García, Romero y Escalante (2009), que permitieron medir los niveles de inclusión educativa en el grupo, los resultados determinaron que al menos cuatro docentes tuvieron un puntaje inferior al valor medio de la escala de 2.5, específicamente en el área de planeación.

Tomando en cuenta los resultados de ambos instrumentos, se procedió a diseñar un programa de intervención, basado en la propuesta de Garaigordobil para favorecer las conductas prosociales. La intervención con los docentes, se realizó mediante la toma de decisiones conjunta para elaborar planeaciones acordes a las necesidades del alumnado.

Al finalizar la intervención, se evaluó nuevamente al grupo para conocer si hubieron o no cambios estadísticamente significativos, mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Los resultados indicaron que se favoreció la socialización positiva de manera estadísticamente significativa con una $p=.000$, de manera especial se incrementaron las conductas de ayuda a los demás, en aquellos alumnos que habían obtenido en el pretest los resultados más bajos. Por otro lado también se mejoró la planeación docente, para procurar un ambiente más inclusivo en el grupo.

Se concluye que es posible incrementar los niveles de socialización positiva en un grupo con inclusión educativa, mediante una intervención como la descrita en la presente investigación.

Introducción

Problema de investigación

En la educación de los últimos años, se ha tomado en cuenta no sólo el desarrollo de conocimientos y destrezas puramente conceptuales, sino además se han ido involucrando saberes relacionados con actitudes y valores, que permitan a los alumnos la inclusión ante un mundo diverso y en permanente cambio (Ortega, Mínguez y Gil, 1996).

De acuerdo con Casanova (2011a), desde un enfoque sociológico, los seres humanos por naturaleza rechazan o no admiten al que no conocen, es por esto que la mejor forma de conocerse es compartir contextos comunes en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. En la escuela, que es el segundo entorno de socialización de la persona, es donde es más factible llevar a cabo esta socialización ya que en un futuro podrá dar pie a modelos sociales que se configuren en grupos apropiados que permitan una mejor convivencia tomando en cuenta a toda la diversidad. Ante el planteamiento anterior la autora hace referencia a lo siguiente: "...si personas diferentes deben vivir juntas en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas distintas se eduquen juntas" (p. 25).

Carrión (2001), propone que la escuela inclusiva debe promover situaciones de aprendizaje en las cuales todos los participantes interactúen activamente mediante la cooperación y la ayuda mutua durante todo el tiempo escolar. Además el autor propone redes de apoyo entre los propios alumnos, sin perder de vista que no se trata de unir alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) con aquellos sin NEE, sino de un grupo que trabaje de manera colaborativa como una unidad misma, con diferencias y similitudes que lo hagan único.

Partiendo de la misma idea, Masip (2010), menciona que la preocupación y ayuda a los demás, puede ser atendida desde el trabajo cooperativo, la autora comenta que es una estrategia idónea para atender a la diversidad dentro del aula, pues se construye socialmente el conocimiento y permite la ayuda mutua. Sobre el mismo enfoque, Escarbajal, (2010), menciona que para mejorar las relaciones de ayuda, respeto a las diferencias y compromiso, es necesario realizar estrategias de trabajo colaborativo, para que exista una comunicación e interacción positiva entre los miembros de un grupo clase.

La sensibilidad social de acuerdo con Paniagua y Palacios, (2008), está relacionada con conductas prosociales, puesto que se reflejan en capacidad de autosacrificio, como por ejemplo cuando un niño comparte sus caramelos, o socorre a un compañero que ha sufrido una caída.

La formación de actitudes positivas permiten expresar los distintos modos del individuo ante la socialización con otras personas, de tal manera que faciliten la inclusión del sujeto en cualquier contexto social, permitiendo relaciones armoniosas y colectivas, entonces la escuela deberá convertirse en promotora de prácticas sociales participativas, cooperativas y de desarrollo creativo del alumno (Ortega, et al. 1996), de ahí que la educación debe promover y mejorar la consideración con los demás ya que esto permitirá incrementar relaciones sociales positivas.

Como menciona Garaigordobil (2009), existen diversas ventajas al trabajar las conductas sociales positivas, pues se crea un ambiente entre los involucrados con una mayor sensibilización y ayuda a los demás. Es por lo anterior la importancia de realizar una intervención educativa, que permita más allá de abarcar los contenidos académicos, trabajar conductas prosociales y de ayuda a los demás como parte del currículo escolar.

Partiendo de lo anterior, al realizar intervenciones basadas en el incremento de conductas sociales positivas, se puede tener un mayor impacto si se toman en cuenta las necesidades de cada uno de los alumnos, de esto que surja la importancia de realizarlas en un contexto inclusivo. Las conductas prosociales además permitirán que los alumnos que sean más sensibles ante la diversidad del alumnado en una escuela inclusiva, pues les permitirán actuar de manera consciente y actuar en consecuencia de manera positiva.

Justificación

El sistema educativo actual en México, propone en su Plan de Estudios (SEP, 2011), tomar como parte de la enseñanza los valores, actitudes y comportamientos de ayuda hacia los demás, lo anterior parte de la idea de que la escuela es el segundo entorno de socialización, encontrándose sólo después de la familia, por lo cual, su desarrollo pleno y armónico es un tema a tratar que se vuelve parte de los ejes que guían la educación básica en nuestro país. Además el Plan de Estudios de Educación Básica, propone como uno de

sus principios educativos la inclusión educativa, que se refiere a proporcionar a cada alumno las herramientas necesarias para su pleno desarrollo, pues no sólo se basa en la adquisición de conocimientos, actualmente se promueven también las competencias sociales, que generen individuos autónomos y capaces de convivir en sociedad de manera positiva. Es primordial que la educación preste atención al desarrollo social positivo, considerando las características de todos los alumnos.

Bajo un enfoque práctico, la escuela en donde se realizó la intervención adoptó como tema principal del ciclo escolar 2013-2014 la Paz, es por lo anterior que durante todo el curso se procuró realizar acciones encaminadas a desarrollar en los alumnos conductas sociales que generaran armonía, sensibilidad, ayuda a los demás y empatía. Respecto al tema de la Paz, la intervención en socialización positiva atiende además un objetivo del centro educativo.

A partir del planteamiento anterior, y como consecuencia de las necesidades que presenta una escuela primaria Montessori de la ciudad de Mérida. Yucatán, en cuanto al nivel de socialización positiva en el grupo, se cuestiona acerca del impacto de un programa de intervención escolar que incremente la socialización positiva partiendo de la promoción de conductas prosociales, de cooperación y sensibilidad social.

El presente trabajo de investigación, se realizó en un grupo Montessori, en el cual hay alumnos de cuarto a sexto grado de primaria, lo cual quiere decir que se considera un grupo multigrado. Se trabajó con todo el grupo pues se parte del concepto de inclusión educativa, es por lo anterior que se tomaron en cuenta las características específicas de cada integrante de este grupo.

En el aspecto social, las conductas de ayuda, nombradas también conductas prosociales, parten de la socialización que por naturaleza tiene el ser humano, sin embargo estas conductas son socialmente positivas, es decir, tienen como objetivo beneficiar o promover una socialización que ayude a la persona a mantener buenas relaciones con sus pares (Kitwood, 1996).

Los aspectos que involucran ayuda e interés por los demás, compartir, cooperar y simpatizar son conductas prosociales, esta socialización positiva debe promoverse en la

edad escolar, pues son responsabilidad de la familia, la sociedad y el sistema educativo (Rudolph, 2010).

En cuanto a un aspecto teórico, se pueden mencionar un par de investigaciones realizadas anteriormente que tienen como objetivo promover la inclusión educativa y las conductas sociales positivas, por ejemplo en Canadá, en el año 2007, se realizó una investigación que buscaba establecer la influencia que tenían los estudiantes con requerimientos especiales ante los estudiantes sin presencia de éstos, ya que muchos docentes y padres de familia afirmaban que si un alumno con necesidades educativas especiales era incluido al aula regular podría tener repercusiones negativas en el aprendizaje de los demás alumnos del grupo. Con dicha investigación se comprobó que la inclusión de un alumno con necesidades educativas especiales en el salón de clases no influye en el aprendizaje de los estudiantes, al contrario tiene un impacto positivo, en el cambio de actitudes docentes y de los mismos compañeros del salón de clase, pues les permite desarrollar conductas de ayuda, tolerancia y respeto hacia las diferencias (Demeris, Childs y Jordan, 2007).

Garaigordobil y Fagoaga (2006), realizó una serie de estrategias para fomentar el desarrollo social y emocional, y la creatividad infantil. La muestra se constituyó con 86 sujetos de 10-11 años distribuidos en 4 grupos. Antes y después del programa se administraron 13 instrumentos de evaluación con los que medir los efectos de la intervención en variables diversas como: creatividad, inteligencia verbal y no verbal, conductas sociales variadas, entre otras. Los resultados del trabajo de la Dra. Garaigordobil fueron muy satisfactorios, pues en el postest, se pudo observar que las conductas sociales mejoraron significativamente después de llevar a cabo el programa de intervención.

Partiendo de lo anterior, se propone trabajar la socialización positiva, de manera inclusiva, es decir tomando en cuenta las diferencias y peculiaridades de cada estudiante. Sólo después que la escuela integradora (ahora inclusiva) cree un ambiente idóneo para el alumno con necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad, dicho alumno podrá beneficiarse no sólo académicamente, sino también social y emocionalmente. La integración educativa permitirá que cada alumno tenga la oportunidad de elegir su propio proyecto de vida. Asimismo, la integración educativa es una forma de crear igualdad

de oportunidades para todos los alumnos, y mejorar la socialización entre los involucrados, pues la convivencia de todos y todas creará en un futuro una mejor sociedad, capaz de convivir armónicamente a pesar de las diferencias (García, et al., 2009).

Objetivo general

Promover la socialización positiva en un grupo con inclusión educativa de una escuela primaria Montessori de la ciudad de Mérida.

Objetivos específicos

Diagnosticar el nivel de socialización e inclusión educativa en un grupo de primaria de una escuela Montessori de la ciudad de Mérida.

Diseñar un programa de intervención para promover la socialización positiva en un grupo de primaria de una escuela Montessori de la ciudad de Mérida.

Llevar a cabo el programa de intervención para promover la socialización positiva en un grupo de primaria de una escuela Montessori de la ciudad de Mérida.

Evaluar los cambios que se presenten en la inclusión educativa y la socialización de un grupo de primaria de una escuela Montessori de la ciudad de Mérida.

1. Antecedentes

1.1. Socialización

El proceso de socialización en el ser humano es tan importante como el desarrollo físico e intelectual. La socialización permitirá que el niño pueda expresar sus emociones y sentimientos, así como la creación de su personalidad y relaciones sociales.

Desde el momento de la concepción los seres humanos comienzan a entrar en cambios constantes que se dan a lo largo de su vida. De acuerdo a Papalia, Wendkos y Duskin (2010), el desarrollo psicosocial es tan relevante que incluso puede afectar el funcionamiento cognoscitivo y físico del hombre. Si a lo largo de la vida no se desarrollan conductas sociales positivas, la salud física y la mental pueden verse afectadas. Por lo anterior, es importante tomar en cuenta este proceso en el desarrollo del niño, que permite mayores relaciones sociales, sobre todo en el aula.

1.1.1. Proceso de socialización en el niño. El proceso de socialización comienza con el apego que se da en los primeros meses del niño, este es un vínculo recíproco entre dos personas (generalmente la madre y el infante) y puede durar hasta los tres años de edad (Papalia et al., 2010). Sin embargo, alrededor de los 4 y 10 meses de edad surge en los niños el sentido del yo, posteriormente, comienzan a percibir la diferencia entre ellos y los demás. La socialización comienza a observarse mediante la internalización de las normas socialmente aprobadas. El éxito de la socialización puede verse influida en la manera en que los padres se relacionan con sus hijos, es decir la seguridad del apego y factores culturales y sociales.

De acuerdo con Papalia et al. (2010), el contacto con otros niños es sumamente importante en la vida de éstos, por ejemplo, las relaciones con los hermanos pueden convertirse en una vía para aprender a mediar conflictos, llegar a acuerdos y promover valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, cooperación, etc., que pueden transferirse a relaciones fuera de casa.

Posteriormente, a partir de los tres años comienzan a desarrollar mayores relaciones sociales, tanto con sus hermanos, como con compañeros de juego; generalmente, eligen

amigos de la misma edad y sexo, en esta edad ya comienzan los primeros acercamientos a la escuela, lo que permite un incremento en su socialización.

Entre los tres y los seis años de edad el niño siente una necesidad, de acuerdo con Erikson, (como se citó en Papalia, et al., 2010) de lidiar con sus sentimientos contradictorios acerca del yo, esta etapa la nombra: iniciativa frente a culpa. Se dice que el niño entra en conflicto pues además de poder, siente el deseo de hacer muchas cosas, pero algunas de estas requieren de la aprobación social, por lo cual entra en una encrucijada entre lo que quiere hacer y lo que no puede hacer, aún siguen siendo niños pero comienzan a tener conductas más controladas de un adulto. Es por lo anterior que los niños aprenden a regular sus impulsos, desarrollando de esta manera la virtud del propósito, aprenden a prever y se fijan metas sin sentir demasiada culpa o temor al castigo.

A partir de los seis años los niños entran en una etapa de desarrollo psicosocial según Erikson, (como se citó en Papalia, et al., 2010) que se denomina laboriosidad frente a la inferioridad, en esta etapa el niño comienza a ser consciente de sus habilidades productivas, es decir sus competencias en determinadas áreas que requiere en su medio, en contraposición de sus sentimientos de inferioridad por no poder lograr estas conductas. Además conforme crecen los niños van tomando conciencia de sus sentimientos y los de las otras personas, sobre todo cuando tienen sus primeros acercamientos a la escuela, en donde desarrollan la empatía y conductas prosociales.

1.1.2. Proceso de socialización en el aula. Los niños y niñas incrementan sus relaciones sociales cuando comienzan a compartir tiempos con compañeros de su misma edad, este suceso se da en los primeros años escolares. Todas las nuevas experiencias compartidas por el grupo de iguales permitirán que el desarrollo social de los niños se genere, pudiendo permitir tanto relaciones sociales positivas como negativas (Romera, Ortega y Monks, 2008).

Partiendo del mismo punto, Papalia et al. (2010) mencionan que los niños se benefician de las relaciones con sus compañeros, pues estas los ayudan a practicar la sociabilidad y la intimidad, que finalmente les permite obtener su sentido de pertenencia. Sin embargo, estas relaciones también pueden causar actitudes desfavorables hacia los

extraños o desconocidos, surgiendo de esta manera el prejuicio y la discriminación. Es por lo anterior, que se debe tomar en cuenta el desarrollo social de manera positiva como parte del currículo de educación básica.

Bajo esta perspectiva, la socialización en los centros educativos es muy importante, ya que ésta produce una convivencia escolar sana, que favorece el desarrollo de la vida en sociedad de los alumnos en cualquier contexto en que se desarrollen (Ibarrola e Iriarte, 2011). Por otro lado, Fernández (2001) afirma que lograr el desarrollo pleno de las habilidades sociales de los alumnos no sólo los beneficia en el ámbito académico, sino también en el personal, inculcándoles valores como la tolerancia, el respeto y la afectividad.

Por otro lado, los alumnos que presentan discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales, requieren de una estimulación que los ayude a promover la socialización con sus pares, y a su vez, los estudiantes que compartan el salón de clases con un alumno con discapacidad con o sin NEE, requieren incrementar la convivencia con dichos alumnos y generar de esta forma la inclusión educativa. Es mediante la promoción de la socialización positiva, es decir de conductas prosociales, que se puede llegar al objetivo de crear una escuela inclusiva, estas conductas se basan en los valores (diálogo, igualdad, tolerancia y solidaridad) y conductas sociales positivas (dar, ayudar, cooperar, consolar, etc.) que generan un ambiente de colaboración y respeto a las diferencias individuales (Garaigordobil, 2009).

Los alumnos que reciben a un compañero con discapacidad pueden obtener grandes beneficios, y posibilita que mejoren su sentido de responsabilidad, compañerismo, convivencia y solidaridad, siendo tutores del alumno integrado, e incluso, a largo plazo estos alumnos podrían obtener de esta experiencia una posibilidad de formación profesional (Ruiz, 2009).

Demeris, et al., (2007), en su investigación acerca de la influencia de la inclusión educativa de alumnos con necesidades especiales al aula regular sobre los aprendizajes de todo el grupo, buscaban determinar si esta inclusión dejaba de lado la enseñanza y por lo tanto los aprendizajes de los alumnos sin estas necesidades. En el ciclo escolar en el que se realizó la investigación se pudo demostrar que no hay una influencia negativa en los aprendizajes debido a la integración educativa, sino al contrario, se encontraron resultados

de otras variantes no previstas, como son las conductas prosociales en cuanto a la promoción de valores como la tolerancia y el respeto a las diferencias.

En 1995, Ann Lewis realizó un programa en Reino Unido en el cual integró a niños con problemas de aprendizaje de manera parcial a un grupo convencional de alumnos y viceversa, es decir cada grupo tenía el papel de visitante en la otra escuela, con el objetivo de analizar si esta inclusión permitía un mejor desarrollo en los alumnos con necesidades educativas especiales, y por el otro lado, promover en los demás conductas prosociales. La autora de la investigación concluyó mediante comentarios de los propios alumnos que les era de su agrado convivir y tener actividades en común. En general se pudo confirmar un cambio positivo de actitud ante la discapacidad (Lewis, 2010).

Las investigaciones anteriormente mencionadas forman parte de un precedente en el cual se puede ver reflejada a la inclusión educativa como un proceso promotor de la socialización positiva en los estudiantes, es decir fomenta la sensibilidad social con valores como la tolerancia, el respeto, la empatía, entre otras, que juntos forman parte de las conductas prosociales.

1.1.3. Socialización positiva. La socialización positiva, puede definirse como el conjunto de conductas prosociales que se realizan para beneficiar al otro con o sin motivación altruista, por ejemplo: dar, ayudar, compartir, cooperar, consolar (Garaigordobil, 2005).

En los años 90's Piaget realizó investigaciones acerca del desarrollo infantil, los estudios que realiza este investigador en cuanto a la socialización, se basan en una perspectiva negativa acerca de las relaciones sociales que mantienen los niños, bajo la primicia de la etapa egocéntrica en específico en edades preescolares (Rudolph, 2000).

A partir de la investigación anterior, es importante mencionar, que si bien existen conductas o periodos de socialización en los cuales, los niños tienen conductas socialmente negativas, se deben determinar condiciones en las que se puedan crear otro tipo de conductas, sin importar la edad del niño, se deben favorecer actitudes, como por ejemplo, la cooperación, simpatía y el compartir son conductas que pueden ser promovidas o favorecidas por el adulto, y el propio contexto social.

Es ese contexto cuando surge el término prosocial, para referirse a las conductas socialmente positivas, como comportarse de manera altruista o empática (Rudolph, 2000).

Las conductas prosociales de acuerdo a Eisenberg (1999), son acciones que se realizan por diversos motivos, que surjan como consecuencia de los valores sociales, o la preocupación por los demás. Sin embargo y de acuerdo a la investigación del mismo autor, los niños en edades preescolares, realizan intercambios sociales positivos preocupados por el descubrimiento de sus propias necesidades, como por ejemplo: conseguir la aprobación de los adultos, dejando de lado el sentido altruista. De acuerdo al mismo autor, los niños y niñas de primaria, presentan conductas más altruistas conforme van creciendo, es decir los chicos en edad escolar avanzada, tienden a ser más conscientes de su papel como agentes sociales, pues se preocupan por las demás personas motivados por el bienestar ajeno.

Partiendo del punto anterior, la socialización positiva, puede ser afectada por diversos factores, como son la cultura, la familia, la escuela y las características individuales de cada individuo. A continuación, se describirán algunos puntos importantes a considerar en cada factor antes mencionado.

En primera instancia el contexto cultural, juega un papel importante en el desarrollo de conductas prosociales, pues los valores socio-morales de cada cultura, son determinantes en la formación de los niños (Garaigordobil, 2005). Por ejemplo en una cultura machista, difícilmente un niño podrá tener conductas de ayuda con una mujer, pues de acuerdo a su cultura, lo anterior no es visto como algo cotidiano, lo mismo sucede con niños que viven en guerra o tienen disputas por la religión.

Por otro lado las características personales como la edad o el sexo del individuo, también forman un precedente importante ante la promoción de conductas socialmente positivas. Como se ha mencionado con anterioridad, la edad influye en el desarrollo de conductas prosociales, pues los niños de edades tempranas, de acuerdo a su desarrollo, tienden a comportarse de manera más egoísta, sin embargo, no se debe dejar de tomar en cuenta, que el desarrollo infantil ha cambiado a lo largo del tiempo, es por lo anterior que en la actualidad se pueden observar conductas de ayuda a los demás desde edades preescolares, sin embargo es una realidad que los niños de primaria, tienen mayor

frecuencia de conductas altruistas o socialmente positivas, pues no esperan una recompensa o premio ante sus acciones de ayuda.

Otro factor determinante en el desarrollo de conductas prosociales es el sexo como menciona Eisenberg (1999), puede o no ser un factor determinante, pues a pesar del estereotipo de la sensibilidad de las niñas, hay estudios que no han encontrado diferencias entre varones y mujeres en cuanto a su nivel de ayuda a los demás. Los hombres pueden incluso ser más serviciales que las mujeres, lo anterior debido a comportamientos de ayuda instrumentales (cambiar una llanta de un automóvil), o cuando la ayuda implique un riesgo (apagar fuego, ayudar en un desastre), por el contrario las mujeres pueden ser más propensas a ayudar cuando se trata de asistir a una persona, por ejemplo para consolarla, siendo más frecuente la ayuda a alguien conocido como un amigo. Es por lo anterior que se considera que el sexo no determina diferencias claras en conducta prosocial, pues puede deberse más a factores culturales, o a un estereotipo.

Por otro lado, el contexto familiar, también influye de manera importante en el desarrollo de conductas prosociales. Como se ha mencionado anteriormente, la familia representa el primer contacto del niño con la socialización. Padres que aportan valores a sus hijos, que les enseñan a no herir a las demás personas, y ayudar en caso de que alguien lo requiera, forman hijos prosociales; los niños con seguridad de apego, cuyas madres son sensibles, suelen ser bastante altruistas (Garaigordobil, 2005)

Por último, el contexto escolar forma un papel fundamental para el desarrollo de la socialización positiva, debido a que este segundo entorno de socialización, puede ser promotor de conductas de ayuda hacia los demás. El intercambio de interacciones entre iguales y entre los adultos, permiten el aprendizaje de valores sociales y de conductas prosociales (Garaigordobil, 2005).

En la educación básica de México, se ha tomado en cuenta a la escuela como un agente de cambio en la formación de ciudadanos, considerando desde los principios que guían la educación, incorporar temas de relevancia social, entre los que se mencionan, el desarrollo de valores y la educación para la paz (SEP, 2011). De acuerdo a los principios de la educación básica, la promoción de conductas prosociales, más que una sugerencia de trabajo, debe ser una realidad en cada contexto educativo.

En un centro educativo, la interacción social entre iguales juega un papel muy importante en la socialización positiva, es en este ámbito que se pueden implementar programas promotores de la conducta prosocial (Garaigordobil, 2005).

En conclusión, las conductas prosociales pueden ser desarrolladas en diversos contextos, siendo el más determinante la familia, y tomando como segundo plano a la escuela y las acciones mismas que se lleven a cabo en ella para promover la socialización positiva, mediante normas y reglas que estén presentes en la estructura social de la misma (Marín, 2009).

Partiendo de lo anterior, a continuación se hace una breve descripción acerca de un método que promueve la socialización positiva en las escuelas, que además forma parte del contexto en donde se desarrolla la investigación, este se refiere a la metodología Montessori, que incluso tiene bajo su fundamentación ideas afines a la educación para la paz.

Para adentrarse en las características del método Montessori, es importante conocer sus antecedentes, es decir la vida y obra de su autora la doctora María Montessori. Nacida en Ancona, Italia, fue un médico quien se convirtió en la primera mujer en su país que logró terminar sus estudios en esta profesión. Comienza a realizar asistencias en la clínica de psiquiatría en el año de 1896 a la edad de 26 años. Inmersa en la psiquiatría comienza a interesarse en los niños con discapacidad intelectual, que en esa época, eran considerados enfermos mentales. Comienza el trabajo con los niños con discapacidad, tomando en cuenta que su problemática no era de orden médico, sino pedagógico, es entonces cuando nace la idea de crear escuelas para estos niños con métodos de enseñanza diferentes que les permitieran tener una educación acorde a sus necesidades. A principios de 1900, a partir de los grandes resultados obtenidos en su escuela, decide ampliar y transferir su campo de trabajo a los niños normales, creando el método pedagógico que lleva su nombre (Yaglis, 1989).

Montessori (1996) relata las características de su metodología que parte de la premisa de que el ambiente del hombre adulto, no es un ambiente de vida adecuado para el niño, por lo cual la figura del maestro debe ser la de un actor pasivo, que debe promover el respeto a la personalidad infantil, tomando en cuenta las características de cada niño. El

maestro, denominado guía en esta metodología, debe procurar que el niño sea libre y descubra lo desconocido, y que esto lo lleve al aprendizaje, formando ciudadanos de paz.

Montessori (1949), refiere que el niño es un ser sociable desde el momento del nacimiento, y que el adulto es la figura responsable de ser el ejemplo y guía de las relaciones con los demás, la autora afirma que si bien se debe enseñar autonomía, no se puede dejar de lado la relación con el otro, es decir la socialización. Es por lo anterior que se debe inculcar a los niños desde pequeños el amor por los demás y la cultura de la paz.

Desde tiempos muy remotos, la investigación y el trabajo de la Dra. Montessori, se mantuvo en constante preocupación por el niño del mañana, y por las sociedades que se crearían en un futuro con estos niños, por eso se promueve en los ambientes Montessori la ayuda y cooperación a los demás, no por obligación, sino por decisión propia (Montessori, 1949).

En un ambiente Montessori, se promueve el trabajo colaborativo, los niños tienen comisiones pues todos forman parte del salón por lo tanto todos deben ayudar a mantenerlo limpio y cuidado (Colín Salazar, 2008). La cooperación que se favorece en ambientes Montessori genera en los niños una visión diferente acerca del funcionamiento de las sociedades.

Otro aspecto importante a mencionar de la metodología Montessori, es el uso de grupos multigrado, los niños al ser agrupados con diferentes edades, conlleva a otro tipo de socialización, pues los chicos grandes ayudan a los más pequeños. Además de existir dinámicas en las cuales los niños expresan sus opiniones, y dan muestras de respeto hacia las ideas de los demás (Colín, 2008).

La metodología Montessori, provee de las herramientas necesarias para que los niños puedan desarrollarse de manera socialmente positiva, con las características necesarias para ser ciudadanos de paz.

1.1.4. Medición de la socialización. La socialización a pesar de ser un constructo muy abstracto puede medirse con diferentes pruebas de acuerdo a los elementos o dimensiones que se requieran medir Guijo (2002), propone una clasificación de pruebas que miden la socialización de acuerdo a la forma en que se presentan y se responden, es por

lo anterior que se clasifican en tres tipos: de autovaloración, de valoración por los iguales y de valoración por adultos. A continuación se describirán de acuerdo a su clasificación, algunos instrumentos que han sido utilizados para medir la socialización aplicable a niños en edades escolares.

Los instrumentos referentes a la *autovaloración*, son los que responde el mismo sujeto o sujetos de estudio, por su parte los cuestionarios estandarizados son los más utilizados, en los cuales los criterios de valoración de cada respuesta se encuentran homogenizados para todos los sujetos a los que se le aplica. Para ejemplificar este tipo de pruebas, se especificarán las características de algunas de estas como la Batería de socialización (BAS-3) y el Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (EIS).

Batería de socialización (BAS-3). Este instrumento, diseñado por F. Silva Moreno y Ma. Carmen Martorell Pallás, es una escala de autoevaluación que surge como complemento de las baterías de socialización 1 (profesores) y 2 (padres). Los elementos de esta batería recogen datos de la socialización de niños y jóvenes de entre 11 y 19 años aproximadamente en cinco dimensiones: Consideración con los demás, Autocontrol en las relaciones sociales, Retraimiento social, Ansiedad social/timidez y Liderazgo (Moreno y Martorell, 2001).

La dimensión referente a *Consideración con los demás (Co)*, se define según sus autores Silva y Martorell (2001), como la sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados, como personas con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE).

En referencia a lo mencionado anteriormente, existen autores como Masip (2010), mencionan que la preocupación y ayuda a los demás, puede ser atendida desde el trabajo cooperativo, así mismo, la autora comenta que es una estrategia idónea para atender a la diversidad dentro del aula, pues se construye socialmente el conocimiento y permite la ayuda mutua. Sobre el mismo enfoque, Escarbajal, (2010), menciona que para mejorar las relaciones de ayuda, respeto a las diferencias y compromiso, es necesario realizar estrategias de trabajo colaborativo, para que exista una comunicación e interacción positiva entre los miembros de un grupo clase.

Por otro lado, la sensibilidad social de acuerdo con Paniagua y Palacios, (2008), está relacionada con conductas prosociales, puesto que se reflejan en capacidad de autosacrificio, como por ejemplo cuando un niño comparte sus caramelos, o socorre a un compañero que ha sufrido una caída.

Partiendo de la idea anterior, se puede afirmar que la formación de actitudes positivas permiten expresar los distintos modos del individuo ante la socialización con otras personas, de tal manera que faciliten la inclusión del sujeto en cualquier contexto social, permitiendo relaciones armoniosas y colectivas, debido a esto, la escuela deberá convertirse en promotora de prácticas sociales participativas, cooperativas y de desarrollo creativo del alumno (Ortega, Mínguez y Gil, 1996), de ahí que la educación tenga como uno de sus principios promover y mejorar la consideración con los demás en un grupo permitirá incrementar relaciones sociales positivas.

Otra dimensión de la BAS-3 es el *Autocontrol en las relaciones sociales (Ac)*, se refiere a una dimensión que percibe conductas de acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y el respeto mutuo, a su vez mide conductas agresivas de terquedad e indisciplina.

Otra dimensión que mide la batería de socialización es de *Retraimiento social (Re)*, esta pretende encontrar conductas de apartamiento tanto pasivo como activo de los demás, incluso hasta llegar al aislamiento.

La dimensión denominada *Ansiedad social/Timidez (At)*, detecta conductas que manifiestan ansiedad (miedo, nerviosismo) relacionadas con timidez (apocamiento, vergüenza) en relaciones sociales.

Una dimensión importante para medir el nivel de socialización es la referente al *Liderazgo (Li)*, que detecta popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

Por último se agrega una dimensión más al cuestionario la de *Sinceridad (S)*, que pretende medir que tan sinceros o no fueron los participantes al contestar el cuestionario.

Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (EIS). Este instrumento, diseñado por M. Garaigordobil Landazabal, aporta información relevante en cuanto a la capacidad de los alumnos de resolver problemas de carácter moral, de

agresión, discriminación, entre otros, que permite explorar las conductas agresivas y pasivas del niño. El cuestionario hace que el niño se ponga en el punto de vista de los demás para resolver las situaciones conflictivas. Este instrumento es de respuesta abierta y se califica con un punto cada una de las respuestas ya sean agresivas, asertivas o pasivas, el puntaje de cada una de ellas se convierte a una calificación percentil (Garaigordobil, 2004).

Guijo (2002), también describe en su clasificación, otro tipo de instrumentos para medir la socialización, estos son los referentes a la *valoración por los iguales*, en las cuales se puede determinar mediante la percepción de los pares, por ejemplo la relación entre los miembros de un grupo, a continuación se presenta una de estas pruebas: el test sociométrico.

Test sociométrico. Este instrumento, fue diseñado por J. L. Moreno, es utilizado para la medición de las conductas sociales y creativas, es un tipo de prueba que invita a los individuos de un grupo a elegir otros individuos del mismo según distintos criterios preestablecidos, es por esto que estudia las estructuras sociales mediante la medición por pautas de "atracción" y "rechazo". Es un instrumento de respuesta abierta y para su corrección se toman en cuenta el número de elecciones que han tenido los miembros del grupo participante (Bezanilla, 2011).

Por último Guijo (2002), clasifica el tipo de pruebas de *valoración por los adultos*, que pueden a su vez clasificarse de acuerdo a la persona que responde el instrumento, ya sean profesores, padres de familia u otros profesionales, como psicólogos. El cuestionario de conducta prosocial, que se describirá a continuación forma parte de las pruebas de valoración por los adultos, debido a que sólo puede ser respondida por padres o docentes.

Cuestionario de conducta prosocial (CP). Este instrumento, diseñado por K. Weir y G. Duveen, contiene 20 frases que ejemplifican comportamientos prosociales, es respondido por los padres de familia o los docentes. Las puntuaciones están en función de la repetición de la conducta y van del 0 si es Nunca al 3 si es Casi siempre (Garaigordobil, 2004).

1.2. Inclusión educativa

A lo largo de la historia de la educación especial, se han ido abordando diferentes términos, primero para referirse a las personas con discapacidad y después para denominar el tipo de participación de éstas en el contexto educativo, en donde España es el país que comenzó a hacer los primeros cambios de integración educativa a inclusión educativa.

Desde hace mucho tiempo atrás se han ido modificando los programas educativos para incluir a niños con discapacidad dentro de las aulas regulares, y aunque lo anterior ha significado un cambio de paradigmas, todavía hay mucho camino por recorrer, debido a que las experiencias incluyentes, solamente eran dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales (Casanova, 2011).

De acuerdo con Sánchez, Cantón y Sevilla (2010), la integración educativa es el resultado de la promoción de los derechos de todo niño a ser educado, y se refiere a la integración de un alumno con discapacidad a la escuela regular, sin embargo, de acuerdo a ésta no todos los alumnos podían ser integrados, pues muchos alumnos con multidiscapacidad, conductas hiperactivas y antisociales, requerían de apoyo extra y cuidados especiales. Estos mismo autores aseguran que "... a menor limitación, mayor integración." (p. 9), esto quiere decir que las personas con discapacidad leve o moderada, que tengan un espacio para estudiar en una escuela regular, se incluirían más que otras personas con discapacidad severa o profunda.

En México, lo anterior se lleva a cabo en las escuelas regulares con Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que tiene como objetivo brindar la atención necesaria a los alumnos que presenten una necesidad educativa especial (NEE) asociada a una discapacidad, problema de lenguaje o de aprendizaje o aptitudes sobresalientes. Por otro lado, los alumnos que no pudieran llegar a ser incluidos en un plantel educativo regular debido a discapacidades severas o profundas, pasarían a formar parte de los servicios escolarizados que son los Centros de Atención Múltiple (CAM). Si bien estos centros son más especializados en la atención a la discapacidad, tienden a ser segregadores puesto que de acuerdo a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY, 2007), el CAM debe escolarizar solamente a los alumnos que debido

a su discapacidad no puedan ser integrados a la escuela regular, su tarea también es la de brindar apoyos complementarios a aquellos alumnos integrados cuando sean necesarios.

Partiendo del punto anterior y al paso de los años, se comienza a hablar de un modelo que va de la integración, a la inclusión educativa. Este último término que es la base del presente marco teórico, busca no solamente dotar de la atención y apoyos necesarios para lograr la educación de las personas con discapacidad, sino también su inserción social ante un contexto diverso, que no solamente contempla a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, ya que también defiende las necesidades de todos los alumnos, dotándoles de lo que cada individuo requiere para su desarrollo social y educativo.

Como conclusión se puede afirmar, de acuerdo con Casanova (2011a), que en la integración se pretende adaptar al alumno a la escuela. De esta forma se pone énfasis en el diagnóstico del alumno, realizando un programa específico para su atención, por otro lado, la inclusión va más allá de lo anterior, ésta pretende la modificación de todos los elementos necesarios para educar a toda la población escolar, aun con la diversidad de características principales de cada individuo. Ruiz (2007) afirma que desde una perspectiva social, la inclusión está un paso más adelante respecto a la integración.

La inclusión educativa es un término que surge de la Educación Especial, y de los principios de la integración, por lo que la inclusión promueve la creación de escuelas para todos. Su principal opositor es la exclusión, ya que una escuela inclusiva es aquella que lucha por la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias (Ruiz, 2007).

De acuerdo con Casanova (2011a), el modelo de educación inclusiva parte de la diversidad tan heterogénea que existe entre los seres humanos satisfaciendo las necesidades de cada uno dentro de las instituciones educativas; desde este punto de vista, se debe definir quiénes son los alumnos diferentes que han de ser incluidos en una escuela regular, y éstos son todos, puesto que no hay alumno igual al otro, “no hay dos días iguales, pero, menos aún dos personas iguales” (p. 67). Tomando en cuenta la perspectiva anterior, la misma autora afirma que hay ciertas características que presentan aquellos alumnos que requieren de apoyos diversificados para su educación, las cuales se observan en la Tabla 1.

Tabla 1

Las diferencias del alumnado en los sistemas educativos

De carácter general	Estilo cognitivo Ritmo de aprendizaje Intereses y motivaciones personales Inteligencias múltiples Sexo/género
De capacidad	Alta capacidad Talento Dificultad de aprendizaje Discapacidad intelectual Discapacidad sensorial Discapacidad motora Trastornos generalizados del desarrollo
Por razones sociales	Itinerancia/migración Ubicación en entornos aislados o rurales Pertenencia a minorías étnicas o culturales Desarrollo de entornos desfavorecidos cultural y económicamente Desarrollo en entornos familiares desestructurados Desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo
Por razones de salud	Hospitalización Convalecencia Trastornos crónicos

Tomado de Casanova Rodríguez, 2011a.

Para el propósito de este trabajo, se toma en cuenta específicamente la diversidad del alumnado asociada a su capacidad. En el sistema educativo mexicano los alumnos con discapacidad que presentan ritmos muy diferentes de aprendizaje en comparación con el promedio del grupo, y que por lo anterior requieran de apoyos o recursos diferentes, se dice que presentan necesidades educativas especiales. Este término surgió en los años ochenta con la promulgación del informe Warnock (SEGEY, 2007). Por lo tanto, resulta

indispensable que cada escuela realice los ajustes necesarios para satisfacer las necesidades de la población.

1.2.1. Principales exponentes de la inclusión educativa. Diversos autores han realizado investigaciones sobre educación especial, en específico sobre la inclusión educativa y la promoción de educación para todos. Algunos de los más relevantes que han escrito libros acerca la inclusión y atención a personas con discapacidad se mencionarán a continuación.

Ignasi Puigdemívol es un educador y profesor español, que ha sido catedrático en la Universidad de Barcelona e investigador del Centro Especial de Investigación de Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA). Entre 1997 y 2001 asesoró el Proyecto de Integración Educativa en México con el apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. En 2002 dicho proyecto fue asumido como programa educativo por la Secretaría de Educación, convirtiéndose en Programa Nacional. En la actualidad es investigador del proyecto integrado INCLUD-ED, que tiene como objetivo identificar los componentes inclusivos y excluyentes de los sistemas educativos de la Unión Europea y sus efectos en la cohesión social (GRAÓ, s. f.).

Este autor menciona que la inclusión educativa implica "...una forma de entender la educación en que la diversidad aparece como un valor educativo de primera magnitud y como uno de los principales condicionantes de la innovación educativa que requiere la escuela del futuro." (Puigdemívol, 2007, p. 21). Así mismo, menciona que la escuela homogénea no garantiza la igualdad de oportunidades de los alumnos, es por lo anterior que se requiere de un currículo flexible que permita el acceso a toda la diversidad del alumnado (Puigdemívol, 2007).

Miguel Ángel Verdugo Alonso, es un catedrático de Psicología de la Discapacidad, Director del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), y director del Máster sobre Calidad de Vida e Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad de Salamanca, ha realizado diversas investigaciones sobre discapacidad y calidad de vida (Educación en Valores, 2012). Este autor propone ver a la inclusión educativa como un cambio social, involucrando al entorno familiar, organizacional y comunitario, pues se

deben promover experiencias que permitan oportunidades en la persona incluida que mejoren su calidad de vida. Es por lo anterior que deben existir políticas sociales, desde las administraciones hasta las organizaciones civiles, que favorezcan los procesos inclusivos sociales (Verdugo, 2009).

María Antonia Casanova Rodríguez, es profesora asociada de la Universidad Camilo José Cela y Directora de Formación del Instituto Superior de Promoción Educativa, de Madrid. A lo largo de su carrera, ha impartido temáticas sobre las que imparte cursos de formación para profesorado y equipos directivos transmitiendo sus conocimientos en diseño curricular, atención a la diversidad y evaluación (Educación en Valores, 2012). Esta investigadora menciona que:

La educación inclusiva no se da espontáneamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a la escuela ordinaria, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros. Y para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo (Casanova, 2011b, p. 18).

La autora también menciona que todavía existen retos para que se lleve a cabo la inclusión educativa, por lo cual se requieren cambios en las administraciones que permitan el acceso libre a todo el alumnado en las escuelas a pesar de sus diferencias, y a su vez se dote de recursos económicos y humanos necesarios para la atención de las necesidades de la comunidad escolar (Casanova, 2011b).

Ismael García Cedillo, realizó sus estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Psicología Clínica, en la UNAM. Es también Investigador Principal del proyecto Evaluación del Proceso de Integración y del proyecto Formación Docente para la Atención de la Integración Educativa y catedrático en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, s. f.). Este investigador afirma que los propósitos de la educación en México deben ser los de mejorar la calidad de vida y fortalecer la equidad del servicio permitiendo la accesibilidad de todos los alumnos que les permitan desarrollar sus potencialidades como seres humanos. Es por lo anterior que la inclusión educativa requiere de cambios importantes en los docentes, en la metodología de enseñanza y en las concepciones acerca de la discapacidad (García, et al., 2009).

Los autores anteriormente mencionados, expertos en el tema de inclusión educativa, aseguran que ésta debe promoverse para contribuir a la igualdad de oportunidades entre todas las personas que viven en una sociedad. También algunos de estos expertos mencionan que a pesar de los avances en la materia, todavía queda mucho camino por recorrer, pues deben comprometerse en hacer inclusión educativa no sólo el gobierno, sino también los docentes que requieren cambios en su enseñanza y en su concepción acerca de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

1.2.2. Escuela inclusiva

La escuela inclusiva surge del movimiento de integración educativa que comenzó en los años 70's con el Informe Warnock elaborado en el Reino Unido, dicho informe fue el primer intento de demandar una atención específica a los alumnos con necesidades educativas especiales. A partir de este momento cada país que adoptó el Informe Warnock utilizó estrategias diversificadas para la atención de los alumnos con NEE (Lobato, 2011).

Gallego y Rodríguez (2012) comentan que la inclusión educativa responde a las necesidades actuales de educación, pues implica hacer valer el derecho de todos los alumnos a la educación de calidad de acuerdo a sus necesidades, además defiende la igualdad de oportunidades independientemente de las diferencias personales. En el contexto de América Latina se adoptó el sistema de educación dual, en el cual las escuelas regulares y las escuelas de educación especial trabajaban de manera aislada, poco a poco se fue pasando a la participación de todos los alumnos en un solo centro educativo, la escuela inclusiva, las diferencias entre ambos sistemas se plantean en la Tabla 2.

México adoptó primero el sistema de educación dual, sin embargo, en los últimos años se ha adoptado la concepción de educación inclusiva y ha ido cambiando la manera en que funcionan las escuelas.

Tabla2

El sistema educativo dual y el sistema de educación inclusiva

	Sistema de educación dual (regular y especial)	Sistema de educación inclusiva
Concepción de los alumnos	Divide a los estudiantes en regulares y especiales	Reconoce que todos los alumnos son distintos en cuanto a características intelectuales, físicas y psicológicas
Oferta de servicios educativos	Se basa en la categorización de los alumnos (generalmente por capacidad intelectual)	Se basa en las necesidades específicas de cada alumno para su mejor desarrollo integral
Tipo de enseñanza	Homogénea y grupal	Heterogénea e individualizada
Tipo de currículum	Las opciones se limitan a dos: especial o regular	El currículum es uno para todos y es de naturaleza flexible
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Se centra en los contenidos	Se centra en los procesos de aprendizaje
Aprendizaje social	Es limitado para los alumnos de ambos sistemas	Permite la sensibilización acerca del valor de la diversidad y la cooperación.

Tomado de Lobato Quesada, 2011.

De las características mencionadas en la Tabla 2 se puede profundizar en dos puntos importantes para motivos del presente trabajo, el primer punto en el cual se menciona que como se conceptualiza a los alumnos, en la escuela inclusiva no solamente se argumenta que todos los alumnos son diferentes y no por esto deba haber segregación, sino por el contrario, se deben tomar la diversidad como un aspecto enriquecedor y no como una problemática, relacionando este punto con el aprendizaje social se puede afirmar que la escuela inclusiva a diferencia del sistema de educación dual genera relaciones sociales más ricas que promueven el aprendizaje de valores y actitudes positivas ante toda la diversidad de personas, incluyendo a las personas con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales (Lobato, 2011).

Partiendo de lo anterior se puede concluir que la escuela inclusiva propone ofrecer una educación de calidad para todos, es decir para la diversidad del alumnado, sin importar cuestiones de género, raza, capacidades, religión, entre otros, además de que plantea que la educación es responsabilidad de toda la comunidad educativa, permitiendo de esta manera la participación y formación social de los alumnos, padres de familia y docentes. Lobato Quesada menciona que "... la escuela para todos o escuela inclusiva aboga por una reconcepción de la escuela que sea capaz de favorecer el mejor desarrollo de todos los miembros de la comunidad" (2011, p. 25).

López, (2007, p. 4) afirma que "la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas.", en una sociedad tan cambiante y con visiones tan diversas de la realidad es muy difícil convivir con los demás es por esto que desde la escuela se deben promover valores de convivencia que permitan vivir de manera más armónica en las futuras generaciones.

1.2.3. Aula inclusiva. El clima ideal de un aula inclusiva debe permitir que se dé cabida a todos los procesos de aprendizaje atendiendo a la diversidad del alumnado. Muchas veces se dice que un aula es inclusiva cuando atiende a alumnos con dificultades de aprendizaje o discapacidad, sin embargo, este término va más allá de un apoyo especial, si no involucra la consideración de la heterogeneidad y las diferencias al impartir una clase. Es un camino difícil de recorrer puesto que atenderá toda la diversidad del alumnado, no es tarea fácil, sin embargo, si se dejan de ver estas diferencias como problema, y en su lugar se miran como riquezas, es entonces cuando se pueden modificar los pensamientos negativos ante la inclusión educativa (Moriña, 2008).

Las actividades diarias que deben seguirse en un aula inclusiva han de manifestar la importancia de la formación afectivo-social, que debe permitir el desarrollo de las conductas prosociales que -posteriormente- podrán generar desde el aula ciudadanos capaces de convivir y tolerar las diferencias. Como menciona Lobato (2011) promover una educación para todos "...no es un fin en sí mismo, sino un medio para generar actitudes sociales para el desarrollo de una cultura que celebre y valore la diversidad" (p. 52).

A pesar de tener el mismo fin cada docente organizará el aula como mejor considere pertinente para incluir a todos sus alumnos, sin embargo, es importante tomar en cuenta ciertos aspectos en común, como son las estrategias de enseñanza, modalidades organizativas del aula, evaluación del alumnado, etc. Lo anterior, parte de que un aula inclusiva debe implicar ante todo la participación y pertinencia plena de cualquier alumno o alumna (Moriña, 2008).

1.2.4. Desarrollo de aprendizajes en los docentes para favorecer la inclusión. El Plan de estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se implementa actualmente en toda la República mexicana, se sustenta en doce principios pedagógicos que son condiciones esenciales para la implementación del currículo, entre éstos está el de favorecer la inclusión para atender a la diversidad. De acuerdo a lo anterior, se debe procurar que el docente tenga todas las competencias básicas para hacer valer dichos principios, ya que la educación es un derecho de todos, que amplía las oportunidades de vida, las relaciones sociales, reduce las desigualdades entre grupos e impulsa la equidad (SEP, 2011).

En este Plan de estudios de la educación básica, mediante este principio de inclusión para atender a la diversidad que existe en México, se propone que los docentes deben aprender a promover entre sus alumnos el respeto y reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo, además de esto los maestros deben hacer que dicha diversidad sea un punto de enriquecimiento para todos. En el caso de la atención a alumnos con discapacidad, este documento asegura que los docentes deben ser dotados de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas planteadas claramente en su planeación de clases, para identificar las barreras de aprendizaje, y de esta manera incluir a los alumnos con el fin de que participen activamente en las actividades cotidianas de la escuela con confianza en sí mismos y autonomía, combatiendo la discriminación de las personas con discapacidad, y necesidades educativas especiales.

En Yucatán existe un Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que de acuerdo a la SEGEY (2007), tiene como objetivo brindar los apoyos necesarios a las

escuelas primarias y secundarias del Estado, para proporcionar recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos, procurando de esta manera la inclusión educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Sin embargo, Casanova (2011a) menciona que muchas veces las escuelas no toman en cuenta las necesidades de la población debido a que consideran que se requiere de mucha inversión monetaria, tiempo y recursos materiales y humanos para poner en marcha la práctica de la inclusión educativa, en consecuencia, para lograrla se requiere más que nada una actitud positiva y colaborativa por parte de toda la comunidad educativa, ya sean docentes, directivos, padres de familia y los mismos alumnos que conviven con la diversidad del alumnado. Es un hecho que surgirán situaciones difíciles de resolver en un centro escolar donde se practique la inclusión, por lo cual, los docentes de estos alumnos requieren de nueva formación y actualización, para promover la aceptación de las personas con discapacidad en el aula regular y dotar de los apoyos necesarios para su acceso a la educación de acuerdo a las necesidades de cada individuo.

Un ejemplo claro de lo anterior sucedió en España, en donde se realizó un estudio con 69 alumnos con dificultades de lenguaje y de habla de escuelas especiales y regulares que cursaban el tercer grado de primaria. Este estudio pretendía determinar las actitudes y preocupaciones de los docentes ante la atención de las necesidades de estos niños. Los resultados del estudio reflejan que los docentes están a favor de la inclusión educativa, sin embargo, muestran gran preocupación debido a su formación y las capacidades que tienen para afrontarla (Acosta y Moreno 2010). Es por lo anterior, que se requiere una solución inmediata ante la falta de capacitación que no sólo surge en otros países sino también en México.

El proceso de inclusión educativa en México ha beneficiado a miles de niños con y sin discapacidad, se han beneficiado los centros educativos, los docentes y la comunidad educativa, sin embargo, en general se puede decir que al sistema educativo mexicano todavía requiere de mejores y nuevas estrategias para favorecer la socialización y aprendizaje de estos alumnos, que además permita la convivencia armónica de todos los implicados (García, 2009).

La inclusión educativa es como se mencionó con anterioridad una respuesta ante la exclusión social y a la diversidad del alumnado. Aunque autores como Ismael García Cedillo, Ignasi Puigdemívol, Miguel Ángel Verdugo Alonso, María Antonia Casanova Rodríguez, entre otros, realizan investigaciones sobre inclusión educativa, incluso ponen en marcha intervenciones y avances positivos en este rubro, todavía no existen instrumentos validados para determinar los niveles de inclusión. Algunos instrumentos que se han propuesto para medir la inclusión se encuentran en una etapa inicial, pues van desde los currículos escolares hasta guías de reporte como la que se mencionará a continuación.

Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras y Liliana Escalante Aguilar de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, realizaron una propuesta para la evaluación de la inclusión educativa, denominando a su instrumento como Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA). El instrumento creado por estos investigadores, fue realizado en dos versiones, existiendo una GEPIA de Observación para ser llenada por el evaluador, además de una GEPIA de Autorreporte que debe ser completada por cada uno de los docentes evaluados de manera personal. La guía se mide mediante varias categorías: condiciones físicas del aula, planeación, uso del tiempo, metodología, evaluación, relación de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí, práctica del personal de educación especial, reflexión y sensibilización, trabajo colaborativo entre personal de educación especial, educación regular y familias y formación docente (García, Romero y Escalante, 2011).

Es importante concluir que a pesar del avance en cuanto a inclusión educativa, y medición de la misma, se requiere todavía hacer más y mayores esfuerzos para lograr la integración de todos los estudiantes a las aulas regulares, tomando en cuenta sus necesidades específicas, sus gustos y características especiales.

1.2.5. Inclusión-aprendizajes-socialización. La inclusión educativa como se ha mencionado anteriormente requiere de diferentes modificaciones en todo el contexto escolar, siendo los participantes de éste, directivos, docentes, alumnos y padres de familia. Dichas modificaciones se refieren principalmente a la promoción de actitudes incluyentes como relacionarse con correspondencia, reciprocidad, tolerancia, comunicación y

cooperación entre cada uno de los participantes del aula inclusiva. Es por esto que se debe intervenir positivamente para que los docentes promuevan la convivencia que ayude a los alumnos a ejercer una responsabilidad social que tienen no solamente con sus compañeros de grupo, sino también con todas las personas con las que interactúa en su vida en sociedad (Ibarrola e Iriarte, 2011).

Es por lo anterior la importancia de fomentar actitudes y conductas prosociales que permitan promover una cultura de inclusión en los niños en edades escolares va a permitir que ocurran cambios a futuro, puesto que estos niños serán los ciudadanos que fomentarán nuevas políticas sociales que favorecerán el derecho de todas las personas a ser educados, recibir una educación de calidad y acorde a sus necesidades (Pantano, 2008).

De acuerdo a la perspectiva anterior la inclusión requiere del desarrollo de aprendizajes docentes para promover la socialización en el aula de todos los alumnos involucrados en ésta, tanto el alumno con necesidades educativas especiales, como los demás alumnos del grupo, ya que todos estos factores se interrelacionan de manera circular y no lineal. La inclusión está basada en la educación para todos, es por esto la importancia de corroborar que la inclusión educativa influye positivamente no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, sino también a los demás integrantes del aula, ya que promueve la socialización mediante la aceptación de todos los alumnos sin importar sus diferencias.

2. Método

2.1. Preguntas de Investigación e Hipótesis

Después de conocer los principales antecedentes que existen sobre inclusión educativa, y la promoción de la socialización positiva, en el presente trabajo se establecen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el nivel de socialización y de inclusión educativa de un grupo de primaria de una escuela Montessori de la ciudad de Mérida?

¿Es posible incrementar la socialización en un grupo de alumnos de una escuela Montessori de la ciudad de Mérida con inclusión educativa?

Hipótesis de trabajo nula: no existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de socialización en un grupo de alumnos de una escuela Montessori con inclusión educativa de la ciudad de Mérida antes y después de una intervención.

Hipótesis alterna: existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de socialización en un grupo de alumnos de una escuela Montessori con inclusión educativa de la ciudad de Mérida antes y después de una intervención.

2.2. Definición de variables

2.2.1. Variable independiente. Intervención basada en el desarrollo de conductas prosociales. Conceptualmente se define como el conjunto de estrategias para promover el desarrollo de conductas de ayuda a los demás, sensibilización social y trabajo colaborativo (Garaigordobil, 2009). Operacionalmente, esta variable se definió como el conjunto de acciones que tienen como objetivo incrementar la socialización positiva en un grupo de alumnos de una escuela Montessori.

2.2.2. Variable dependiente 1. Socialización positiva, de manera conceptual se definen como el conjunto de conductas prosociales, conductas de ayuda y sensibilización social, que promueven la socialización positiva mediante acciones de ayuda y preocupación por los demás, además dichas conductas mejoran el trabajo colaborativo y el respeto hacia otras personas (Rudolph, 2000). Operacionalmente, se definió a través de la puntuación

obtenida en la BAS-3 Autorreporte (Silva y Martorell, 1987), que evalúa cinco dimensiones de socialización (ver Apéndice A).

2.2.3. *Variable dependiente 2.* Inclusión educativa, de manera conceptual se define como el conjunto de acciones que permitan, la atención de todos los alumnos tomando en cuenta la diversidad, es por lo cual se deben modificar los elementos necesarios para que la institución educativa sea capaz de educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales (Casanova, 2011). Operacionalmente, se definió a través de la puntuación obtenido en la GEPIA en sus dos versiones Autorreporte y Observación (García, Romero, y Escalante, 2011), que evalúa una serie de características y prácticas docentes que se deben cumplir para tener inclusión educativa en el aula regular.

2.3. Participantes

En esta investigación participarán 20 alumnos de taller II (cuarto, quinto y sexto grados de primaria) de una escuela Montessori ubicada en Mérida. Estos alumnos se encuentran en un rango de edad de 9 a 12 años; son de un nivel socioeconómico entre medio y medio alto. Parte de los integrantes del grupo son alumnos con necesidades educativas especiales ya que presentan, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), entre otros.

Al aplicar el instrumento a los participantes, se tuvieron que eliminar de la muestra dos de los alumnos, puesto que debido a su discapacidad la BAS-3 era incomprendible para contestar con sinceridad y con completa confiabilidad.

Los docentes participantes en la evaluación de las prácticas inclusivas, fueron cinco, es decir todos los involucrados en las actividades escolares de los alumnos del grupo.

2.4. Instrumentos y/o materiales

2.4.1. *Batería de Socialización BAS-3.* Batería de Socialización (BAS 3) de Silva y Martorell (1987) que permite establecer un perfil del niño en cinco escalas: consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad social-

timidez y liderazgo. El número total de reactivos es de 75, cada uno de estos es comprensible, breve y adecuado a la edad del grupo (ver apéndice A).

La Batería de Socialización se tipificó con sujetos de tres regiones de España: la comunidad Autónoma de Madrid (Madrid Capital), Comunidad Valenciana (Provincia de Valencia y Andalucía (Provincia de Jaén). La muestra general de la prueba original consistió de un total de 1125, de los cuales 715 varones de 6º a 8º de Educación Básica General (EBG), 410 mujeres de 6º a 8º de EGB, 166 varones de 1º a 3º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o Formación Profesional (FP) y 479 mujeres de 1º a 3º de BUP/FP.

La presentación del instrumento original ha sido modificada por la Dra. Garaigorbil Landazabal, puesto que en lugar de dos opciones de respuesta de la BAS-3 original: si y no, esta autora propone cuatro opciones de respuesta, justificando que de este modo se pueden obtener más datos para intervenir de acuerdo a los resultados de los participantes en la muestra (Garaigordobil, 2004).

El instrumento en su totalidad tiene una consistencia interna de 0.75, las dimensiones de socialización que tiene este instrumento fueron descritas con anterioridad en el marco teórico, sin embargo a continuación se describen el número de reactivos por dimensión y una breve descripción de cada una de estas, así como la consistencia interna de cada una.

1. Consideración con los demás (Co), cuenta con 14 ítems, que detectan sensibilidad social o preocupación por los demás. Tiene una consistencia interna de 0.82.

2. Autocontrol en las relaciones sociales (Ac), también cuenta con 14 elementos que pueden apreciarse en el instrumento de manera positiva con el acatamiento de reglas y normas sociales, y de manera negativa con conductas agresivas e impositivas. La consistencia interna de esta dimensión es de 0.78.

3. Retraimiento social (Re), dimensión con 14 ítems que ayudan a detectar tanto retraimiento activo como pasivo por los demás. Cuenta con una consistencia interna de 0.81.

4. Ansiedad social/Timidez (At), con 12 elementos que detectan distintas manifestaciones de ansiedad unidas con reacciones de timidez. Su consistencia interna es de 0.73.

5. Liderazgo (Li), cuenta con 12 ítems relacionados con la popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio. Tiene una consistencia interna de 0.73.

6. Sinceridad (S), esta dimensión se agregó con la finalidad de detectar la sinceridad de los participantes al contestar el instrumento y cuenta con 10 elementos. Cuenta con una consistencia interna de 0.60.

2.4.2. GEPIA- Aula regular: Autorreporte y Observación. La Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), fue realizada por Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras y Liliana Escalante Aguilar, investigadores de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Tiene como propósito evaluar el nivel de inclusión educativa que se presenta en el aula de una institución educativa.

La GEPIA parte de una adaptación de la Guía de Observación de Ismael García Cedillo y Silvia Romero en 2009 y del índice de inclusión de Booth y Ainscow realizado en el año 2000. Para validar la prueba se recurrió a 70 Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's) de educación básica pertenecientes a todas las entidades de la república mexicana. El muestreo de la GEPIA fue no probabilístico, por oportunidad.

Cada uno de los ATP's participó como juez experto para validar el instrumento, mediante su opinión acerca de cada reactivo de manera cualitativa y cuantitativa. Se le pidió a cada juez que identificará en cada reactivo las siguientes características: claridad, si el contenido del ítem es observable y si está asignado a la categoría apropiada. Una vez realizado el primer jueceo se analizaron las puntuaciones de frecuencias anteriores obtenidas en cada ítem y se consideró modificar las que obtuvieron más del 5%. Se modificaron los reactivos que obtuvieron comentarios negativos y más del 5% de las puntuaciones de frecuencias, y se realizó otro jueceo con 8 expertos en el tema de inclusión educativa, teniendo como resultado un instrumento apropiado, comprensible, coherente y fácil de contestar. La GEPIA tiene cuatro opciones de respuesta mediante una escala tipo Likert que va en intervalos de frecuencia como: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca.

Las categorías tanto de la GEPIA de Observación y la GEPIA de Autorreporte son las siguientes: condiciones físicas del aula, planeación, uso del tiempo, metodología, evaluación, relación de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí, práctica del personal de educación especial, reflexión y sensibilización, trabajo colaborativo entre personal de educación especial, educación regular y familias y formación docente. A continuación se definirán cada una de ellas:

1. Condiciones físicas del aula, la categoría contiene reactivos sobre el uso de los materiales educativos, como son las estrategias de enseñanza y si estas responden a la diversidad, permitiendo la igualdad de oportunidades y acceso de todos los alumnos.

2. Planeación, se refiere al conjunto de estrategias para trabajar en el aula de los docentes, así como el tipo de evaluaciones que realiza y las adecuaciones curriculares necesarias para atender a todo el alumnado.

3. Uso del tiempo, evalúa el tiempo que utiliza el docente para abordar los contenidos, tomando en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada alumno.

4. Metodología, esta categoría evalúa el modo en que el docente aborda los contenidos, la manera en que imparte su clase, si respeta ritmos de aprendizajes, realiza adecuaciones, permite el trabajo colaborativo y de esta forma involucra a todos los niño activamente.

5. Evaluación, se refiere a la observación docente en cuanto a la evaluación que realiza a sus alumnos, si los motiva y si tiene estrategias de evaluación acordes a cada niño promoviendo el aprendizaje significativo.

6. Relación de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre sí, esta categoría tiene ítems que permiten observar como el docente propicia el trabajo colaborativo entre sus alumnos, y las relaciones de convivencia que existen en el aula.

7. Práctica del personal de educación especial, se refiere al trabajo colaborativo realizado entre el personal de educación especial, el docente regular y las familias de los alumnos para trabajar en conjunto dotando de los recursos necesarios para atender a las características específicas de los alumnos.

8. Reflexión y sensibilización, la categoría involucra tres aspectos: la reflexión sobre el propio desempeño como docente, la promoción de esta reflexión y la aceptación de la igualdad en la escuela.

9. Formación docente, mide como el docente aprovecha su conocimiento para la enseñanza de sus alumnos.

10. Práctica del personal de educación especial y educación regular, en esta se observa si el docente propicia el clima idóneo para trabajar en conjunto y de manera colaborativa con los docentes de educación especial, apoyándose mutuamente.

11. Práctica del personal de educación especial y familias, evalúa que tanto se promueve la participación de los padres en la educación de sus hijos.

La GEPIA para su aplicación en el escenario de la investigación sufrió modificaciones, con el permiso previo de sus autores y su justificación deriva del hecho que en la escuela Montessori no existe el servicio de educación especial o departamento de educación especial, por lo cual fueron eliminadas las categorías: Práctica del personal de educación especial, Práctica del personal de educación especial y educación regular y Práctica del personal de educación especial y familias.

Es importante mencionar que en le GEPIA-Observación no tiene la categoría de Formación Docente, pues no se puede observar como el docente aprovecha los conocimientos que ha adquirido a lo largo de su educación en escuelas normales para enseñar a los alumnos.

2.5. Tipo de estudio

Esta investigación es empírica cuantitativa tradicional, de campo y aplicada. El diseño es de un solo grupo, con dos mediciones pretest-postest (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

2.6. Procedimiento

2.6.1. Pretest. Se realizó un diagnóstico para conocer cuál es el nivel de socialización de los alumnos y el nivel de inclusión que se presenta en la escuela. En ese momento se llevó a cabo el pretest de la intervención, se aplicó la BAS-3 Autorreporte con

los alumnos de Taller II (cuarto, quinto y sexto grados de primaria), así como la GEPIA-Observación y GEPIA-Autorreporte durante un periodo de quince días.

La Batería de Socialización (BAS-3), se aplicó en dos momentos diferentes, primero con una parte del grupo, y posteriormente con la parte del grupo faltante. Lo anterior se debió a que se buscaba poder explicar cómo resolver la prueba, en un ambiente silencioso que permitiera la concentración para responder el instrumento. El día idóneo fue un martes de los primeros días de octubre, en este día de la semana los alumnos son divididos por niveles de inglés por lo cual media mañana los niños de 4° grado van a inglés, y en el ambiente de Taller II sólo quedan los de 5° y 6°, posteriormente se cambian los papeles, los niños de 5° y 6° van a inglés y toman clase en Taller II los chicos de 4°. Lo anterior permitió que la prueba se aplicará en dos momentos, primero con los alumnos de 5° y 6° y posteriormente con los alumnos de 4°.

Al explicar la manera de responder la prueba, los alumnos dijeron comprender y comenzaron a responder, surgieron preguntas en cuanto a la explicación de una par de ítems del instrumento, que fueron resueltas en el momento. Los alumnos tardaron de 10 a 20 minutos en responder.

A las tres semanas de aplicar la prueba entró una alumna nueva al grupo, proveniente de otro estado del país, debido a que la intervención fue propuesta con todo el grupo, se consideró pertinente aplicar la batería con esta alumna.

En total se aplicó el instrumento a 18 de los 20 alumnos del grupo. De los 18 alumnos, siete fueron de 4°, cuatro de 5° y siete de 6°. Los únicos alumnos que no participaron en la prueba anteriormente mencionados(2), son chicos de 14 años, uno de estos presenta discapacidad intelectual profunda quien cursa el 5° y el otro trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD) que actualmente está cursando el 6°.

El instrumento GEPIA-Observación se aplicó durante las últimas semanas de octubre y parte del mes de noviembre, lo anterior debido a que a pesar de ser un instrumento fácil de contestar, requiere la observación durante largos períodos de la impartición de clases de los diferentes docentes que participan en la educación de los alumnos del grupo de intervención. Es por lo anterior que se tomó en cuenta, a la maestra

de grupo, el maestro de educación física, las dos maestras de educación artística y la maestra de inglés.

Cada una de las observaciones fueron realizadas por la autora de esta intervención, exceptuando la observación de la maestra de grupo, puesto que es la misma autora, está última observación fue realizada por una persona externa a la escuela para evitar sesgos en el llenado del instrumento.

Por otro lado la GEPIA-Autorreporte fue llenada por cada docente participante en la muestra, dando la indicación que los resultados no afectarían de ninguna manera su estancia en el colegio, por lo cual podrían contestar con toda la sinceridad posible.

Posteriormente, se calificaron los instrumentos respondidos por parte de los alumnos, los docentes y las observaciones áulicas y se le asignó una puntuación. Luego, se capturaron los datos utilizando el software SPSS versión 20 y se realizaron análisis descriptivos. Los resultados del pretest se pueden consultar en el apartado de Resultados.

2.6.2. Diseño de intervención. Se realizaron la planeación de un taller que tenga como objetivo favorecer la socialización positiva en un grupo inclusivo promoviendo en específico la dimensión de consideración con los demás de la socialización de todos los participantes, es decir las conductas prosociales.

Las estrategias de intervención están basadas en la dimensión de socialización que se presenta más baja en algunos alumnos, es decir, la Consideración con los demás, serán atendidas mediante la promoción de conductas prosociales, el trabajo colaborativo y cooperativo y la sensibilización social. De acuerdo con lo mencionado en los antecedentes, las estrategias se basarán en actividades y juegos interactivos, que tengan como objetivo promover el trabajo colaborativo, sensibilización social basada en la inclusión educativa, actitudes de ayuda y preocupación por los demás mediante conductas prosociales.

La intervención como se mencionó anteriormente parte de la promoción de actitudes de ayuda y preocupación por lo demás, por ser un grupo tan específico y diverso, las sesiones del programa de intervención, se planearán de acuerdo a las características de los alumnos que salieron más bajos en Consideración con los demás (Co), sin embargo se intervendrá con todo el grupo, haciendo una intervención inclusiva. En la Tabla 3, se puede

apreciar el esquema general de la intervención, en la cual se puede apreciar, la estructura de la intervención, así como los temas a trabajar, sus objetivos y las actividades por sesión.

Tabla 3

Esquema general de la intervención

Tema	Objetivo general	Sesiones	Actividades
Sensibilidad social	<p>Analizar y comprender el concepto de inclusión educativa.</p> <p>Compartir experiencias relacionadas con la atención de niños con necesidades educativas especiales.</p> <p>Analizar los documentos en que se fundamenta la inclusión educativa.</p> <p>Diferenciar los conceptos necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad.</p> <p>Sensibilizarse ante las diferentes discapacidades.</p> <p>Conocer la manera adecuada para nombrar a una persona con discapacidad o NEE.</p> <p>Respetar las diferencias de los demás e identificar esas diferencias como fortalezas individuales.</p> <p>Hacer participar a todos los niños, en especial los que son rechazados o excluidos.</p>	Sesión 1	<p>Ensalada de frutas</p> <p>El túnel del tiempo</p> <p>Una mañana en la asamblea legislativa</p>
		Sesión 2	Lazarillos
		Sesión 3	<p>Mirando con los ojos de otro</p> <p>Me muevo poquito y despacito</p>
		Sesión 4	<p>Cuando te hablo no me entiendes</p> <p>Si no te escucho, invento</p> <p>Mensajes secretos</p>
		Sesión 5	El noticiero
		Sesión 6	<p>La niñografía</p> <p>Un nivel diferente</p> <p>La pelota mensajera</p>
		Sesión 7	Adivina adivinanza
		Sesión 8	Creando camisetas
		Sesión 9	Animales de cuerpos humanos
		Sesión 10	Tres deseos en el país de la fantasía
Trabajo colaborativo y cooperación	<p>Identificar la importancia de la cooperación y colaboración con la finalidad de realizar un propósito en común.</p> <p>Proponer acciones que mejoren la relación del grupo, trabajando en consenso y de forma colaborativa.</p>	Sesión 7	Adivina adivinanza
		Sesión 8	Creando camisetas
		Sesión 9	Animales de cuerpos humanos
		Sesión 10	Tres deseos en el país de la fantasía
Trabajo cooperativo y cooperación	<p>Identificar la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo para llegar a un fin común.</p> <p>Promover actitudes de ayuda a los demás, y tomando en cuenta las limitaciones y virtudes de cada compañero de grupo.</p>	Sesión 11	Sopa de letras
		Sesión 12	Abecedario cooperativo
		Sesión 13	¿Qué se podría hacer?
		Sesión 14	<p>Dibujo cooperativo dramatizado</p> <p>Círculo mágico</p>

Las sesiones están basadas en el “Programa de juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años” de la Dra. Garaigordobil Landazabal, así como estrategias de Frola Ruiz catedrática de la UNAM y de Klawns W. Vopel, en la Tabla 3 se puede observar el esquema general de las actividades de la intervención. Las descripciones de cada una de las sesiones pueden apreciarse en el Apéndice B.

En cuanto a la intervención docente, se llevó a cabo de manera informal, pues se llegaron a acuerdos con la docente de grupo que permitirán la modificación de las planeaciones para atender a las necesidades de todos los alumnos del grupo.

2.6.3. Aplicación del programa de intervención. Ya que se pretende favorecer la consideración con los demás en los alumnos, es importante que la dimensión de socialización perdure como un objetivo general a lo largo de las sesiones, también es importante observar durante las sesiones y durante la actividad escolar, si las conductas entrenadas son perdurables, por lo cual autores como González (1992) proponen no más de dos sesiones por semana, además de mediar las conductas durante varios días entre las sesiones. Debido a lo anteriormente mencionado, el calendario escolar y las actividades generales de la escuela, las sesiones se implementarán de enero a mayo en 14 sesiones, los días jueves de cada semana. Cada sesión tendrá una duración de 60 a 90 minutos, dependiendo de las actividades programadas, y la agenda de las demás actividades curriculares planeadas para el grupo.

Las sesiones se realizarán en el aula de artes, debido a que esta aula es más amplia y permite la realización de actividades grupales. Al inicio de cada sesión se procurará realizar actividades para animar al grupo, sin embargo hay sesiones que por la extensa duración no podrán tener actividades iniciales. Cada sesión tiene de una a dos actividades programadas, al final de cada una de estas se evaluará conforme a los comentarios de los mismos alumnos y de los productos del taller. Existen actividades que generarán productos tangibles, y otras que por sus características no requieren alguna producción por parte de los alumnos.

2.6.4. Postest. Se midió nuevamente al grupo para conocer si la intervención permitió la promoción de la socialización positiva entre los alumnos. También se midió el cambio de prácticas inclusivas en el aula mediante el instrumento GEPIA-Observación y GEPIA-Autorreporte. Al terminar de calificar cada una de las pruebas, se capturaron los

datos utilizando el software estadístico SPSS versión 20 y se realizaron análisis descriptivos y diferenciales.

Por último, se elaboró un informe con base a los resultados que permita conocer la efectividad del taller, y su impacto en promoción de la socialización positiva.

3. Resultados

3.1 Análisis descriptivo

3.1.1 Pretest. Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación sobre cuál es nivel de socialización e inclusión de un grupo de primaria Montessori, se hizo un análisis descriptivo de la Batería de Socialización (BAS-3) y la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) en sus dos versiones Autorreporte y Observación.

La aplicación de la BAS-3, en su fase pretest, obtuvo los siguientes resultados que pueden observarse en la Tabla 4, las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de socialización positiva, están por arriba de la media teórica de 2.5, por otro lado las puntuaciones de las dimensiones de socialización negativas, en este caso retraimiento social y ansiedad social/timidez, están por debajo de la media teórica, esto es positivo puesto que mientras más bajas se encuentren estas dimensiones menor es el retraimiento y ansiedad social del grupo.

Tabla 4
Resultado BAS-3 grupal pretest

Dimensiones	Media	Desviación típica
Consideración con los demás	2.61	.646
Autocontrol en las relaciones sociales	3.00	.613
Retraimiento social	1.78	.482
Ansiedad social/timidez	1.71	.454
Liderazgo	2.27	.540
Sinceridad	2.35	.557

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

A continuación se presentan los resultados por alumno, que permiten identificar que si bien la mayoría del grupo obtuvo resultados positivos, en cuanto a su socialización, existen casos específicos de alumnos que no obtuvieron estos resultados. En la Tabla 5,

pueden observarse las puntuaciones obtenidas por alumno en cada una de las dimensiones de socialización, es importante tomar en cuenta que la media teórica es de 2.5, en esta tabla se pueden identificar los alumnos que tienen puntuaciones por debajo de la media en algunas dimensiones de socialización, como el caso de Consideración con los demás que es la dimensión que más se relaciona con la inclusión educativa.

Tabla 5
Puntuaciones obtenidas por alumno pretest

Sujeto	Co	Ac	Re	At	Li	S
01	3	2.57	1.86	2.17	2.58	2.11
02	2.79	3.07	1.64	1.5	2.67	2.33
03	3.57	3.93	1.71	1.33	2.67	3.22
04	2.57	3.36	1.93	1.42	2.25	2.67
05	2.36	3.5	1.64	1.5	1.75	2.11
06	3.21	3.71	1.43	1.17	2.83	3.44
07	2.93	3.57	1.86	1.33	2.33	2.67
08	2.93	3	1.5	1.75	2.42	2.89
09	1.14	2.93	2.14	2.17	1	1.33
10	2.93	3.43	1.43	2.08	2.25	2.44
11	1.86	2.36	2.21	1.33	1.67	2.22
12	3.21	3.57	1.57	1.67	2.92	2.11
13	2.5	3.14	1.64	1.92	2.08	1.89
14	1.86	2.86	3.43	1.5	1.42	1.78
15	2.5	2.5	1.36	1.75	2.75	2.89
16	3.5	2.64	1.36	3.08	2.92	2.67
17	2.57	2.43	1.5	1.75	2.5	1.67
18	1.71	1.43	1.93	1.42	2	1.89

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

En la Tabla 5, se han marcado con negrita las medias de los alumnos con las medidas más bajas en la dimensión Consideración con los demás (Co), se puede apreciar que sus puntuaciones se encuentran por debajo de la media en esta dimensión, de ahí surge la importancia de trabajar con este nivel de socialización. A pesar de que en los resultados grupales se refleja un nivel de socialización por arriba de la media, los resultados de cada uno de los cinco alumnos mencionados con anterioridad (sujetos 05, 09, 11, 14 y 18), se encuentran por debajo de la media teórica, es por esto que la intervención estará basada en la promoción de conductas prosociales, de ayuda y preocupación por los demás que

incrementen la Consideración con los demás (Co) de estos chicos, para que todo el grupo pueda verse beneficiado. Aunque también hay otras dimensiones de socialización bajas en otros alumnos, se recurrirá a la atención de esta, puesto que tiene gran relación con la inclusión educativa.

La aplicación de la GEPIA tiene como objetivo conocer los niveles de inclusión educativa que se manejan en la escuela, para determinar su influencia en la socialización positiva de los alumnos.

El nivel de inclusión educativa en el pretest obtenido en la GEPIA-Observación, como se puede apreciar en la Tabla 6 la Planeación fue la categoría en la cual se encontró el resultado más bajo.

Tabla 6
Resultados GEPIA-Observación pretest

Categorías	Media	Desviación típica
Condiciones físicas del aula	2.84	.779
Planeación	2.12	1.237
Uso del tiempo observación	3.26	.596
Metodología	2.97	.695
Evaluación	3.00	.684
Relación maestro-alumno	2.66	.500
Reflexión y sensibilización	2.93	.795
Practica del personal y familias	2.53	.649

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

Por otro lado la GEPIA-Autorreporte arrojó resultados un poco diferentes, puesto que como puede apreciarse en la Tabla 7, la planeación docente tiene puntuaciones altas en contraste con las puntuaciones de la GEPIA-Observación. Es decir los docentes que realizaron el Autorreporte se puntuaron por encima de la media teórica, en todas las categorías en cuanto a su nivel de inclusión educativa, sin embargo es importante mencionar que en la categoría de Planeación docente, es en donde se muestra mayor discrepancia en los resultados de autorreporte y de percepción del observador.

Tabla 7
Resultados GEPIA-Autorreporte pretest

Categorías	Media	Desv. típ.
Condiciones físicas del aula	3.40	.400
Planeación	3.31	.325
Tiempo	3.60	.596
Metodología	3.17	.420
Evaluación	3.40	.418
Relación maestro y alumnos	3.35	.330
Reflexión	3.52	.460
Formación docente	3.55	.480
Practica del personal y familias	2.73	.596

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

Como se puede apreciar con base a los resultados obtenidos, en la escuela sí existe un nivel medio a alto de inclusión educativa, sin embargo puede mejorar sobretodo en la categoría referente a la planeación docente de algunos de los maestros participantes en la muestra, para poder estar preparados y brindar mayor atención a los alumnos que requieren adecuaciones curriculares.

A continuación, se aprecian los resultados de las medias por cada docente de acuerdo a sus resultados individuales en la GEPIA-Observación Tabla 8. En negritas puede observarse que en la parte de planeación de la GEPIA-Observación, hay puntajes por debajo de la media teórica en este caso 2.5, pues como se ve reflejado en los instrumentos de evaluación, algunos docentes no realizan sus planeaciones, y tampoco toman en cuenta las adecuaciones curriculares que algunos alumnos por sus necesidades específicas requieren.

Tabla 8
Resultados GEPIA-Observación pretest por docente

Categorías	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5
Condiciones físicas del aula	4.00	3.20	2.00	2.60	2.40
Planeación	4.00	1.00	2.40	1.00	2.20
Uso del tiempo	4.00	3.67	2.67	3.33	2.67
Metodología	3.86	3.57	2.29	2.57	2.57
Evaluación	4.00	2.50	3.25	3.00	2.25
Relación maestro y alumnos	3.50	2.42	2.25	2.75	2.42
Reflexión y sensibilización	4.00	3.00	2.00	2.33	3.33
Practica del personal y familias	3.67	2.33	2.33	2.33	2.00

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

Como puede apreciarse en la Tabla 8, el sujeto 2, 3, 4 y 5 se encuentran con una puntuación por debajo de la media teórica, lo cual permite inferir que en esta área es en la cual se requiere una intervención.

Es importante notar el contraste con la GEPIA- Autorreporte por docente, que se puede observar en la Tabla 9. Comparando los resultados de la GEPIA-Observación por docente y GEPIA-Autorreporte por docente, se puede apreciar que a diferencia de la evaluación observable, en el autorreporte los docentes se puntuaron más altos en todas las categorías de la prueba, sin embargo se trabajará con los que obtuvieron medias más bajas en la planeación, pues es el área más baja, tomando en cuenta las puntuaciones de la Observación.

Tabla 9
Resultados GEPIA- Autorreporte pretest por docente

Categorías	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5
Condiciones físicas del aula	2.80	3.60	3.20	3.80	3.60
Planeación	3.00	3.00	3.71	3.29	3.57
Uso del tiempo	2.67	3.33	4.00	4.00	4.00
Metodología	2.63	3.63	3.50	3.25	2.88
Evaluación	3.00	3.50	3.00	4.00	3.50
Relación maestro y alumnos	2.92	3.58	3.08	3.67	3.50
Reflexión y sensibilización	2.80	3.60	3.40	4.00	3.80
Formación docente	2.75	3.75	3.75	4.00	3.50
Practica del personal y familias	2.00	2.67	3.33	3.33	2.33

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

3.1.2 Postest. Respondiendo a la pregunta acerca de si es posible incrementar los niveles de Consideración con los demás de los alumnos de un grupo de primaria Montessori mediante una intervención basa en la promoción de la socialización positiva, se aplicó nuevamente la Batería de Socialización (BAS-3) y la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) versión Observación y Autorreporte.

Los resultados se presentan comparativamente con los del diagnóstico, en primera instancia se presentan los resultados pretest y postest de la Batería de Socialización (BAS-3) de manera grupal, se debe prestar especial atención a la dimensión de Consideración con los demás (Co), pues está fue la que se eligió para trabajar durante la intervención. En la Tabla 10, se puede observar que hubo un incremento en la dimensión (Co), así como un decremento notable en las dimensiones de Ansiedad y Retraimiento Social/Timidez.

Tabla 10

Comparativo resultados medias pretest y postest BAS-3

Dimensiones	Pretest	Postest
Consideración con los demás	2.61	3.19
Autocontrol en las relaciones sociales	3.00	3.05
Retraimiento social	1.78	1.63
Ansiedad social/timidez	1.71	1.55
Liderazgo	2.27	2.44
Sinceridad	2.35	2.40

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

Como puede observarse en la Tabla 10, la dimensión de Consideración con los demás incrementó en relación con el pretest. Cabe mencionar que los resultados grupales que se presentan en el postest son satisfactorios, es importante la revisión de los resultados individuales, pues se prestó especial atención a los alumnos con una puntuación baja en la dimensión Co de la BAS-3, lo cual se refleja en la Tabla 10. A su vez, se aprecia que las dimensiones de Retraimiento social y Ansiedad social/timidez, puntuaron más bajas en el postest, esto es positivo, pues se puede inferir que bajaron los niveles de estas dimensiones negativas de la socialización.

En la Tabla 11, se puede ver que los sujetos 05, 09, 11, 14 y 18, incrementaron sus puntuaciones de Consideración con los demás (Co), siendo solamente el sujeto 09 quien no llega al valor medio de la escala de 2.5, sin embargo comparado con su puntuación en el pretest se puede apreciar que tuvo un incremento en dicha dimensión de socialización de 1 punto. Además, también se puede apreciar que en todo el grupo existió un incremento en la dimensión de *Consideración con los demás (Co)*, después de la intervención.

Tabla 11

Comparativo puntuaciones por alumno Consideración con los demás (Co) pretest y postest

Sujeto	Co pretest	Co postest
01	3	3.64
02	2.79	3.29
03	3.57	3.79
04	2.57	3.07
05	2.36	2.79
06	3.21	3.57
07	2.93	3.29
08	2.93	3.5
09	1.14	2.14
10	2.93	3.43
11	1.86	2.86
12	3.21	3.43
13	2.5	3.79
14	1.86	2.5
15	2.5	2.86
16	3.5	3.86
17	2.57	3
18	1.71	2.71

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

En cuanto a los resultados del postest de la GEPIA-Observación y GEPIA-Autorreporte, también existió un incremento en la categoría de Planeación, lo cual se refleja en la Tabla 12 que muestra los resultados comparando las medias del pretest y postest de la intervención. Es importante mencionar que la Tabla 12, muestra los resultados de manera global de todos los participantes de la muestra, es decir de los docentes de la escuela Montessori que mantienen un mayor contacto con los alumnos del grupo experimental.

Tabla 12
Resultados comparativos GEPIA pretest y postest

Categorías	GEPIA- Observación		GEPIA-Autorreporte	
	Media pretest	Media postest	Media pretest	Media postest
Condiciones físicas del aula	2.84	3.00	3.40	3.40
Planeación	2.12	2.76	3.31	3.42
Uso de tiempo	3.26	3.33	3.60	3.66
Metodología	2.97	2.97	3.17	3.20
Evaluación	3.00	3.10	3.40	3.40
Relación maestro y alumnos	2.66	2.78	3.35	3.35
Reflexión y sensibilización	2.93	3.00	3.52	3.52
Formación docente			3.55	3.55
Práctica del personal y familias	2.53	2.66	2.73	2.73

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

Como puede observarse también, el área de planeación tuvo un incremento en su puntuación mayor a 1 punto de la GEPIA- Observación, después de realizar el postest, sin embargo es importante contrastar los resultados con el de los docentes en su medida pretest y postest, debido a que los resultados por participante son más específicos, y muestran una clara diferencia en las puntuaciones después de la intervención, lo anterior se puede observar en la Tabla 13, en donde se pueden apreciar las medias teóricas del pretest (Pre.) y postest (Post.), de cada docente.

Tabla 13

Resultados GEPIA-Observación pretest y postest por docente

Categorías	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		Sujeto 5	
	Pre.	Post.								
Condiciones físicas del aula	4.00	4.00	3.20	3.40	2.00	2.60	2.60	2.60	2.40	2.40
Planeación	4.00	4.00	1.00	2.40	2.40	2.80	1.00	2.20	2.20	2.40
Uso del tiempo	4.00	4.00	3.67	3.67	2.67	3.00	3.33	3.33	2.67	2.67
Metodología	3.86	3.86	3.57	3.57	2.29	2.29	2.57	2.57	2.57	2.57
Evaluación	4.00	4.00	2.50	2.50	3.25	3.25	3.00	3.00	2.25	2.75
Relación maestro y alumnos	3.50	3.50	2.42	2.50	2.25	2.42	2.75	3.00	2.42	2.50
Reflexión y sensibilización	4.00	4.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.33	2.67	3.33	3.33
Practica del personal y familias	3.67	3.67	2.33	2.33	2.33	2.67	2.33	2.33	2.00	2.33

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

Por otro lado la GEPIA-Autorreporte también tuvo cambios en sus puntuaciones, aunque no existieron tantos en comparación con la versión de Observación. Los docentes respondieron a la prueba manteniendo un puntaje alto en sus prácticas de inclusión educativa. Con lo anterior se puede inferir que los profesores participantes en la muestra, continuaron manteniendo una valoración más alta, que lo observable por el aplicador, sin embargo después de la intervención el sujeto 1 fue el único que se puntuó más bajo, aunque aún por arriba de la media teórica, lo cual puede apreciarse tal vez como una valoración más consciente acerca de sus propias prácticas inclusivas en el aula.

Tabla 14
Resultados GEPIA-Autorreporte pretest y postest por docente

Categorías	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		Sujeto 5	
	Pre.	Post.								
Condiciones físicas del aula	4.00	3.80	3.20	3.60	2.00	3.00	2.60	3.80	2.40	2.80
Planeación	4.00	3.71	1.00	3.14	2.40	3.71	1.00	3.29	2.20	3.29
Uso del tiempo	4.00	4.00	3.67	3.33	2.67	4.00	3.33	4.00	2.67	3.00
Metodología	3.86	3.00	3.57	3.63	2.29	3.50	2.57	3.25	2.57	2.63
Evaluación	4.00	3.50	2.50	3.50	3.25	3.00	3.00	4.00	2.25	3.00
Relación maestro y alumnos	3.50	3.50	2.42	3.58	2.25	3.08	2.75	3.67	2.42	2.92
Reflexión y sensibilización	4.00	3.80	3.00	3.60	2.00	3.40	2.33	4.00	3.33	2.80
Formación docente	2.75	3.50	3.75	3.75	3.75	3.75	4.00	4.00	3.50	2.75
Practica del personal y familias	3.67	2.33	2.33	2.67	2.33	3.33	2.33	3.33	2.00	2.00

Nota: El valor medio de la escala es de 2.5.

Finalmente como puede observarse en la Tabla 14, en la categoría de planeación puede apreciarse un incremento en las puntuaciones de cada uno de los docentes involucrados en la educación del grupo de primaria Montessori, con el cual se trabajó la intervención.

3.2. Análisis inferencial

Para responder a la hipótesis referente a sí existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de socialización en un grupo de alumnos de una escuela Montessori con inclusión educativa de la ciudad de Mérida antes y después de una intervención, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon, utilizando las medias de la Batería de Socialización (BAS-3) y la GEPIA-Observación y GEPIA-Autorreporte.

En la prueba de Wilcoxon realizada para la BAS-3, se encontró que los resultados obtenidos muestran cambios estadísticamente significativos, en las dimensiones

Consideración con los demás (Co) con $Z = -3.733$, Retraimiento social (Re) con $Z = -2.430$ Ansiedad social/Timidez con $Z = -2.430$ y Liderazgo (Li) con $Z = -2.176$, lo anterior puede observarse en la Tabla 15.

En las dimensiones Autocontrol en las relaciones sociales (Ac) y Sinceridad (S) no se encontraron cambios estadísticamente significativos lo cual se aprecia también en la Tabla 15.

Tabla 15
Resultados de significancia prueba Wilcoxon BAS-3

	Co	Ac	Re	At	Li	S
Z	-3.733 ^b	-.632 ^b	-1.985 ^c	-2.430 ^c	-2.176 ^b	-.390 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.527	.047	.015	.030	.696

$p \leq .05$, n= 18

Así mismo se realizó una prueba Wilcoxon para contrastar el pretest y postest de la GEPIA-Observación, se encontró de acuerdo a los resultados obtenidos que las diferencias entre pre y postest no son estadísticamente significativas.

4. Discusión

En cuanto a la primera pregunta de investigación, referente al diagnóstico del nivel de socialización e inclusión educativa en un grupo de primaria de una escuela Montessori, se encontró que el grupo de 20 participantes, presentó un nivel inicial de conductas sociales positivas (consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, liderazgo y sinceridad), por arriba del valor medio de la escala utilizada, es decir la Batería de Socialización (BAS-3), por otro lado también se reflejó un nivel bajo de conductas sociales negativas como retraimiento y ansiedad social.

Los resultados anteriores pueden deberse a la especial promoción e importancia que tienen en una escuela con metodología Montessori, las conductas sociales positivas, pues en esta se tratan temas del amor a los demás y la cultura de la paz (Montessori, 1949).

Por otro lado, cuando se realizó el análisis de los resultados por sujeto, se pudo ver que cinco de los participantes tenían un puntaje inferior al nivel medio de la escala en la dimensión consideración con los demás, que como refieren los autores de la BAS-3 Silva y Martorell (2001), mide la sensibilidad social o preocupación por los demás, por lo cual se puede inferir que los sujetos con una baja consideración con los demás, son alumnos excluyentes y poco sensibles a las diferencias.

En cuanto a la medición del nivel de inclusión educativa en un grupo de primaria de una escuela Montessori, los resultados de acuerdo a la aplicación de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), reflejaron que el grupo tenía un nivel alto de inclusión, sin embargo al comparar las puntuaciones obtenidas en las dos versiones del instrumento, se observó que los docentes respondieron puntuándose por arriba del valor medio de la escala la autovaloración, en contraste con la versión de GEPIA observación. El área que presentó puntajes más bajos, fue la de Planeación docente, lo anterior de acuerdo a los autores del instrumento se refiere al conjunto de estrategias, evaluaciones y adecuaciones curriculares, que debe implementar el maestro de grupo para dar atención a todo el alumnado de acuerdo a sus características (García et al. 2011). Es importante resaltar que la planeación es sumamente importante en la práctica docente, pues como menciona la Secretaría de Educación Pública, (2011), esta se establece como uno de los

retos principales en la educación básica, debido a que implica realizar secuencias didácticas, dinámicas de clase y proyectos acordes a las necesidades de cada uno de los alumnos atendidos en un centro educativo. Para poder dotar de las herramientas necesarias de inclusión a un alumno, la planeación docente es un elemento básico al momento de llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula, su nivel de complejidad dependerá de las experiencias docentes, así como su formación en la atención a la diversidad.

Partiendo del diagnóstico, en cuanto a los niveles de socialización e inclusión educativa en un grupo de primaria Montessori, se determinó realizar una intervención basada en la promoción de la socialización positiva en el grupo con inclusión educativa. Se propuso trabajar con todo el grupo para mantener la inclusión, así como atender la consideración con los demás, tomando con especial atención los gustos e intereses de los sujetos que se encontraron más bajos en esta dimensión. El programa de intervención tiene como objetivos la atención a la promoción de la sensibilidad social, trabajo colaborativo, cohesión grupal, conductas prosociales, que incrementan la socialización positiva.

Es importante mencionar, además que se trabajó con todo el grupo, debido a que se encuentran muchas diferencias particulares en los alumnos, toda esa diversidad genera un ambiente único, por lo cual la socialización que se da entre los alumnos, es sumamente importante, pues se debe promover la ayuda a los demás, en específico con los chicos más vulnerables, es decir las conductas prosociales.

A su vez, ante el diagnóstico obtenido de la GEPIA, en inclusión educativa, a pesar de que el centro educativo si lleva a cabo prácticas inclusivas con el grupo en el cual se realiza la intervención, se encontró un área de mejora que es la planeación docente. En el diseño de intervención, las mejoras en cuanto a la planeación docente se realizó con los participantes que presentaron puntuaciones bajas en la GEPIA-Observación, con estos docentes se habló de manera informal con cada uno de ellos, y se llegaron a acuerdos conjuntos con la docente de grupo para diseñar planeaciones adecuadas a las necesidades de todos los alumnos.

Dando respuesta a la hipótesis acerca de que sí existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de socialización en un grupo de alumnos de una escuela Montessori de la ciudad de Mérida antes y después de una intervención en el análisis

estadístico general, se observó que el programa de intervención diseñado, sí permitió incrementar la socialización positiva en los alumnos que participaron, las puntuaciones obtenidas concuerdan con los resultados de otras investigaciones, como en la realizada por Garaigordobil (2004), quien a través de una intervención basada en la cohesión grupal y cooperación, contribuyó a incrementar las conductas prosociales y la convivencia en el aula. Garaigordobil (2009), realizó otra intervención con los mismos propósitos, en donde también mejoraron las conductas prosociales, y sirvió como precedente para la prevención de la violencia.

A continuación se describirán una serie de resultados que apoyan la efectividad del programa de intervención, pues también se favorecieron las dimensiones de Autocontrol en las relaciones sociales, Retraimiento social, Ansiedad social/Timidez y Liderazgo, encontrando una mejoría significativa en todas las demás áreas que mide la BAS-3.

En cuanto a la dimensión de Retraimiento social, los alumnos puntuaron más bajo, es decir disminuyeron su retraimiento, lo cual puede verse reflejado en un incremento en su participación grupal y las relaciones con sus iguales.

La dimensión de Ansiedad social/Timidez, también disminuyó sus puntuaciones en el postest grupal lo cual determina una mejora, pues los alumnos tuvieron menor ansiedad y timidez, después de la implementación del programa de intervención.

Otra dimensión favorecida fue la Liderazgo, que si bien tuvo cambios estadísticamente significativos, los alumnos mejoraron en cuando a su confianza en sí mismos, y espíritu de servicio, ligado a las conductas prosociales, y de ayuda hacia los demás.

En cuanto al análisis de los resultados en el postest de la GEPIA, los participantes no tuvieron un incremento estadísticamente significativo, si mejoraron en los resultados descriptivos, en las medias individuales, lo cual determina que las sugerencias y mejoras en la planeación y adecuaciones a las necesidades de cada alumno, incrementa los niveles de inclusión educativa. Cabe mencionar que la planeación docente realizada de manera consciente para los alumnos con necesidades educativas especiales, permitió que estos se desarrollaran más, tanto social como académicamente, pues de esta manera participaron

más en las actividades escolares, y se incrementó la convivencia y aceptación a las diferencias en el grupo.

Un ejemplo de un estudio acerca de convivencia infantil fue la realizada por Lewis (1995), en Reino Unido, en la cual utilizó dos grupos de alumnos, el primer grupo de chicos de una escuela regular, y el segundo de alumnos de una escuela de educación especial. La investigadora pretendía observar que si ambos grupos eran unidos, las relaciones entre estos eran de agrado, incluso los chicos de la escuela de educación especial, se volvieron más sociables, y por el otro lado los alumnos de una escuela regular, comentaron sentir agrado por sus homónimos de la otra escuela, además de incrementar sus conductas prosociales.

Es por lo anterior la importancia de trabajar con la socialización de un grupo diverso, pues hoy en día la inclusión educativa es una realidad por la cual se debe trabajar, no sólo desde la integración de alumnos con discapacidad a escuelas regulares, sino también con cambios de actitud hacia la discapacidad, pues como menciona Ruiz (2009), todos pueden salir beneficiados de la inclusión educativa, tanto los chicos que reciben a compañeros con discapacidad, pues mejoran su sentido de responsabilidad, compañerismo, convivencia y solidaridad, que incluso a largo plazo pueden crear consciencia cuando sean mayores y formarse como educadores, los chicos con discapacidad tienen mejores oportunidades de educación y convivencia social con sus pares.

Otro cambio importante a mencionar es que algunos padres de familia, al escuchar las actividades que se realizaban en la escuela, comentaron su aprobación ante intervenciones de tipo social, que promovieran las conductas prosociales. Incluso la directora de la escuela propuso como una de las actividades de un evento escolar, la implementación por parte de los propios alumnos de alguna dinámica del programa de intervención con los padres de familia como participantes, llegaron a las mismas reflexiones que sus hijos y apoyaron en todo momento la realización del taller de socialización positiva.

Además de los resultados obtenidos en la intervención, cabe recalcar que existió un ambiente idóneo para llevar a cabo un programa como el que se implementó, lo anterior debido a la visión tanto de la escuela como de la metodología Montessori, que promueve el respeto por la diversidad y las características específicas de cada niño (Montessori, 1996).

Una coincidencia que vale la pena resaltar son los resultados que se han obtenido en las diferentes investigaciones y propuestas educativas, pues en la mayoría ha existido éxito y mejoría positiva en los participantes. Por otro lado, las conclusiones apuntan hacia aspectos que habría que tomar en cuenta si se quisiera replicar la intervención, pues debido a las características específicas del grupo, las sesiones fueron diseñadas tomando en cuenta el pretest, los gustos e intereses de los participantes.

4.1. Conclusiones

Con base a los resultados obtenidos se puede determinar que es posible conocer el nivel de socialización e inclusión educativa de un grupo de alumnos de una escuela Montessori, lo que permitió diseñar un programa de intervención pertinente a las necesidades de los alumnos, así como realizar acciones para mejorar aspectos de la inclusión educativa.

Un aspecto importante a mencionar es que tanto la BAS-3 como la GEPIA, utilizados en la presente investigación, demostraron tener congruencia, entre lo que se buscaba evaluar y lo que realmente se obtuvo con los resultados. Es importante mencionar que en la GEPIA-Autorreporte, antes y después de la intervención los docentes se puntuaron más altos que cuando se aplicó el instrumento en su versión de Observación, lo anterior puede considerarse un sesgo debido a la confiabilidad del instrumento en la autovaloración.

De todas las dimensiones evaluadas en conducta social de la BAS-3, se vieron reflejados resultados positivos en todas las áreas, se encontró una significancia estadística en Consideración con los demás, Retraimiento social, Ansiedad social/Timidez y Liderazgo. Lo anterior también puede relacionarse con el contexto escolar favorable para la intervención, debido a que el ambiente Montessori, promueve en su metodología la educación para la paz.

Los cambios realizados por los docentes en su planeación para incrementar la inclusión educativa, se pudieron ver reflejados, en los avances en cuanto a las medias individuales de los participantes, sin embargo no existieron cambios estadísticamente significativos.

El análisis detallado de los resultados, permite esclarecer los resultados antes y después del programa de intervención, de manera grupal primero, y luego individual, en donde se pueden apreciar los cambios en la socialización y las prácticas inclusivas en el grupo de intervención.

Es posible incrementar los niveles de socialización positiva en un grupo con inclusión educativa, mediante una intervención, lo cual es evidenciado tanto por los resultados de la presente investigación, como por los obtenidos en otras.

Una variable importante a considerar para realizar intervenciones futuras de la misma índole, es tomar en cuenta los intereses, necesidades y gustos específicos del grupo de alumnos con el que se trabaje, pues de esto dependerá su participación activa o no en las dinámicas de la intervención, así como los resultados de la misma como se pudo observar en la puesta en marcha de la presente intervención.

4.2. Limitaciones y sugerencias

Una limitación que tiene la investigación es que se realizó con una muestra pequeña de 18 alumnos, por lo cual los resultados de la investigación no se pueden generalizar para futuras intervenciones relacionadas con la socialización positiva. Sin embargo es importante mencionar que aunque se trabajó con un grupo pequeño, los resultados de la intervención fueron los deseados, pues se incrementaron los niveles de socialización positiva. Es por lo anterior que para futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra.

A su vez, se sugiere realizar una planeación del programa de intervención en el cual se considere trabajar durante todo el ciclo escolar, pues en esta investigación se trabajó durante un periodo de dos bimestres solamente, lo anterior podrá permitir obtener mejores resultados después de la intervención. El desarrollo humano es un proceso continuo, la socialización infantil no deja de serlo, por lo cual una intervención más prolongada y constante permitirá, mejores resultados.

Por último se considera importante mencionar como otra sugerencias, que la metodología cuantitativa utilizada en la investigación fue adecuada pues permitió explorar los resultados antes y después de llevar a cabo el programa de intervención, sin embargo

también se ha analizado que la metodología mixta pudo haber sido adecuada para una intervención realizada en un ámbito escolar, pues también existieron oportunidades de recabar información cualitativa, que pudieron enriquecer aún más la presentación de resultados del trabajo. Spilliane et. al. (2010), mencionan que los estudios en ciencias sociales, cada vez utilizan con mayor frecuencia la metodología mixta, pues proporciona datos más ricos y completos acerca del trabajo de investigación.

Referencias

- Acosta, V. M. y Moreno A. M. (2010). *Dificultades de lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores. España: Grupo Ars XXI de Comunicación.
- Bezanilla, J. M. (2011). *Sociometría: un método de investigación psicosocial*. México: PEI. Recuperado de <http://alfepsi.org/index.php/biblioteca-virtual-alfepsi/77-sociometria-un-metodo-de-investigacion-psicosocial>
- Casanova, M. A. (2011a). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Atención a la diversidad. España: Wolters Kluwer, Educación.
- Casanova, M. A. (2011b). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18 (8-29). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista18.html>
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. España: Ediciones Algibe.
- Colín, L. (2008). *Montessori y la paz*. México: UNAM.
- Demeris, H., Childs, R. A. y Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade/3 classrooms on the large/scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 609-627. Recuperado de la base de datos ERIC EJ780782.
- Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico, Colombia. *Zona próxima*, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, (12), enero-junio, 12-39. Recuperado de la base de datos EBSCO Host
- Educación en Valores. (2012). *Quién es quién*. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?auteur460>
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. España: Morata.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. España: CissPraxis.

- Gallego, y Rodríguez, (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. España: Piramide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. España: Piramide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Dirección general de educación, formación profesional, e innovación educativa. Centro de investigación y documentación educativa.
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Dirección general de educación, formación profesional, e innovación educativa. Centro de investigación y documentación educativa.
- Garaigordobil, M. (2009). *Intervención socioeducativa para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Organización y Gestión Educativa, 3, 31-32.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. y Puga, I. (2009). *La integración educativa en el aula regular*. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP, Cooperación Española.
- García, I., Romero, S., y Escalante, L. (2011). *Diseño y validación de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas el Aula (GEPIA)*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García, I. (2009). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe*. El caso mexicano. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí y The World Bank.
- González, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. España: Morata.
- GRAÓ. (s. f.). *Autor/as*. Publicaciones, libros y revistas de pedagogía. Recuperado de <http://www.grao.com/autors/ignasi-puigdellivol>.
- Guijo, V. (2002). *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos. España.

- Kitwood, T. (1996). *La preocupación por los demás*. Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad. España: Desclée.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ibarrola, S. e Iriarte C. (2011). *La convivencia escolar en positivo*. Mediación y resolución de conflictos. España: Pirámide.
- Lewis, A. (2010). *Convivencia infantil y discapacidad*. México: Trillas.
- Lobato, X. (2011). *Diversidad y educación*. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategias de cambio. México: Paidós.
- Marín, J. C. (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES Psicología*. Vol. 2. Núm. 2. Julio-Diciembre 2009. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/897>
- Masip, M. (2010). El aula escenario de la diversidad. En Aldámiz-Echevarría, M. M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Masalles, J., Masip Utset, M., Muñoz, E., Notó, C., Ortega, A. y Rigol A. (Comp.), *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. (pp. -). España: Graó.
- Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Argentina: Longseller.
- Montessori, M. (1996). *El niño*. El secreto de la infancia. México: Diana.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. España: Didáctica de las Ciencias Sociales/Sintésis Educación.
- Ortega P., Mínguez R. y Gil R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. España: Ariel Educación.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Educación infantil*. Respuesta educativa a la diversidad. España: Alianza Editorial.
- Pantano, L. (comp.) (2008). *Enfoque social de la discapacidad*. Argentina: Universidad Católica Argentina.
- Papalia D. E., Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.

- Puigdellívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada*. Una perspectiva desde la diversidad. España: GRAÓ.
- Romera, E. M., Ortega, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therap*, 8 (2), 193-202. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1811&clave_busqueda=188704
- Rudolph, H. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI Editores.
- Ruiz, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down. Portal Downcantabria, *Revista Síndrome de Down*, (92), 2-13. Recuperado de <http://www.downcantabria.com/revistapdf/92/2-13.pdf>.
- Ruiz, E. (2009). Integración educativa en el aula ordinaria. Fundación Síndrome de Down de Cantabria (Ed.), *I Jornada de Inclusión Educativa*. (Vol. I). (pp. 7-8).
- Sánchez, P. Cantón, B. y Sevilla, M.D. (2010). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). (2007). *Manual de operación de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular*. (USAER). Mérida, Yucatán, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México.
- Spillane, et. al. (2010). *Mixing methods in randomized controlled trial (RTC's). Validation, contextualizatin, triangulation, and control*. Recuperado en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Spillane,%20et%20al.%20\(2010\).%20Mixed%20Method%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Spillane,%20et%20al.%20(2010).%20Mixed%20Method%20(2).pdf)
- Silva, F. y Martorell, M. C. (2001). *BAS 3. Batería de Socialización (Autoevaluación)*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (s. f.). Facultad de Psicología. Documentos.
Recuperado de
<http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/FP/Documents/Forms/AllItems.aspx>

Verdugo, M. A. (2009). Calidad de vida, I+D+i y políticas sociales. En Verdugo Alonso, M. A., Nieto Sánchez, T, De Urríes Vega, B. J. y Crespo Cuadrado, M. (Coord.), *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. (pp. 33-55). España: Amarú Ediciones.

Vopel, K.W. (2002). *Juegos de interacción para niños y preadolescentes*. España: Editorial CCS.

Yaglis, D. (1989). *Montessori*. México: Trillas.

BAS-3

Batería de Socialización-Autoevaluación

Apellidos y Nombre..... Edad.....
Sexo: H o M..... Escuela.....Grado.....
Fecha de aplicación.....

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de frases. Después de cada una de ellas están las palabras **Casi nunca, Algunas veces, Muchas veces y Casi siempre.**

Lee cada frase atentamente y marca con una equis (X) en el cuadro de la palabra que corresponda a tu manera de ser o actuar. Por ejemplo:

Casi nunca: Si la frase no corresponde a tu manera de ser o actuar.

Algunas veces: Si la frase corresponde un poco a tu forma de actuar.

Muchas veces: Si la frase corresponde un poco más a tu forma de actuar.

Casi siempre: Si la frase corresponde totalmente a tu forma de actuar.

No hay respuestas buenas ni malas; todas sirven. Trabaja rápidamente. No te detengas demasiado en una respuesta.

¡ATENCIÓN: RESPONDE A TODAS LAS PREGUNTAS!

	Casi Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
1. Me aparto de cosas que no dan miedo a los demás.				
2. Me gusta organizar nuevas actividades.				
3. Cuando estoy con una persona mayor y hablo con ella, lo hago con respeto.				
4. Insulto a la gente.				
5. Suelo ser simpático con los demás.				
6. Me gusta dirigir actividades de grupo.				
7. Todas las personas me caen bien.				
8. Evito a los demás.				
9. Suelo estar solo.				
10. Los demás me imitan en muchos aspectos.				
11. Ayudo a los demás cuando tienen problemas.				
12. Me preocupo cuando alguien tiene problemas.				
13. Soy terco; hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, hago lo que quiero.				
14. Animo a los demás para que solucionen sus problemas.				
15. Llego puntual a todos los lugares.				
16. Entro a los lugares sin saludar.				
17. Hablo en favor de los demás cuando veo que tienen problemas.				
18. Me cuesta hablar. Incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder.				
19. Lloro con facilidad.				
20. Organizo grupos para trabajar.				
21. Cuando hay problemas, me eligen como árbitro o juez.				
22. Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos.				
23. Contribuyo para que el trabajo sea más interesante y variado.				
24. Algunas veces he hecho como que no oía cuando me llamaban.				
25. Soy alegre.				
26. Tomo iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.				
27. Me preocupo para que nadie sea excluido.				
28. Me siento cansado, sin energía.				
29. Me eligen como jefe en las actividades de grupo.				
30. Me gusta hablar con los demás.				
31. Juego más con los otros que solo.				
32. Me gusta todo tipo de comida.				
33. Tengo facilidad de palabra.				
34. Soy violento y golpeo a los demás.				
35. Me tienen que obligar para integrarme en un grupo.				
36. Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno.				
37. Me gusta estar con los demás, pido la palabra y espero mi turno.				

	Casi Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
38. Soy penoso.				
39. Soy miedoso ante cosas o situaciones nuevas.				
40. Grito y lloro con facilidad.				
41. Hago inmediatamente lo que me piden.				
42. Cuando se trata de realizar actividades de grupo me retraigo.				
43. Soy tímido.				
44. Soy mal hablado.				
45. Sugiero nuevas ideas.				
46. Cuando corrijo a alguien, lo hago con delicadeza.				
47. Me entiendo bien con los de mi edad.				
48. Me pongo nervioso cuando estoy con personas del otro sexo.				
49. Corrijo a los demás cuando dicen palabrotas.				
50. Espero mi turno sin ponerme nervioso.				
51. Defiendo a otros cuando se les ataca o critica.				
52. Intento estar en lugares apartados, poco visibles o concurridos.				
53. Hablo y discuto serenamente, sin alterarme.				
54. Me asusto con facilidad cuando no se hacer algo.				
55. Cuando me llaman la atención, me confundo y no sé qué hacer.				
56. Desafío a los mayores cuando me llaman seriamente la atención.				
57. Cuando tengo que hacer algo, lo hago con miedo.				
58. Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas.				
59. Sé escuchar a los demás.				
60. Soy amable con los demás, cuando veo que tienen problemas.				
61. Soy considerado con los demás.				
62. Me pongo nervioso, cuando tengo que decir algo delante de la gente.				
63. Suelo estar apartado, sin hablar con nadie.				
64. Soy impulsivo, me falta paciencia para esperar.				
65. Protesto cuando me mandan a hacer algo.				
66. Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarlo.				
67. Recojo los papeles que otros tiran al suelo.				
68. Me intereso por lo que les ocurre a los demás.				
69. Permanezco sentado, sin enterarme de nada durante mucho tiempo.				
70. Hago nuevas amistades con facilidad.				
71. Soy popular entre los demás.				
72. Me aparto cuando hay muchas personas juntas.				
73. Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría.				
74. Comparto todas mis cosas con los demás.				
75. A veces soy brusco con los demás.				

HAS TERMINADO, REVISAS TUS RESPUESTAS PARA COMPROBAR SI HAS DEJADO ALGUNA SIN CONTESTAR

Apéndice B. Cartas descriptivas taller de socialización positiva e inclusión educativa

Taller	<i>Socialización positiva e inclusión educativa</i>		
Sesión 1.	<i>Sensibilidad social</i>	Duración:	<i>80 minutos</i>

Nombre de la actividad:		Duración:
Ensalada de frutas		15 minutos
Objetivo		
Animar a los participantes para motivarlos durante la sesión. Este es un juego de recreación para romper el hielo.		
Dinámica		Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le indicará a los niños que observen su gafete, ya que cada uno de estos tendrá en ellos un nombre de una fruta diferente con su imagen. 2. Se dará la instrucción de que cuando se mencione el nombre de una fruta, todos los que la tengan en su gafete, se cambiarán de asiento con otro de sus compañeros. Y cuando se diga ensalada de frutas, todos se cambiarán de lugar corriendo independientemente del nombre de la discapacidad que se les otorgue. 3. Se realizará la actividad dos a tres veces para comenzar con la sesión. 4. Por último se les explicará que esta actividad se irá repitiendo a lo largo de la sesión para animarlos y motivarlos cuando sea necesario. 		<ul style="list-style-type: none"> • 20 gafetes con diferentes nombres de frutas.

Nombre de la actividad:	Duración:
El túnel del tiempo	20 minutos
Objetivo	
Intercambiar experiencias y contactos previos con compañeros con necesidades educativas especiales, durante el transcurso de la etapa escolar o durante su vida profesional.	
Dinámica	Materiales
<p>1. Los niños formarán equipos de cinco a seis integrantes. Se puede utilizar la actividad anterior para formar los equipos.</p> <p>2. Cada equipo debe trabajar en conjunto para recordar a algún compañero de la escuela o de escuelas anteriores con alguna discapacidad.</p> <p>3. Durante cinco minutos escribirán sobre esa experiencia, la manera en que su profesor o él mismo manejaron la situación; si contaron con apoyos por parte de la escuela; cómo se relacionaba el niño especial con los demás niños y que actitudes tomaron los niños hacia él.</p> <p>4. Una vez escrito el relato, cada equipo lo leerá en voz alta para el grupo.</p> <p>5. Concluir en conjunto si había aceptación o rechazo y si fue una buena opción el que ese alumno permaneciera en el grupo, o hubiera sido mejor canalizarlo a una institución especial. Generar preguntas como: ¿qué otros alumnos consideran que han necesitado apoyos especiales en la escuela? y si consideran que esas experiencias han sido significativas en su vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas. • Lápices.
Nombre de la actividad:	Duración:
Una mañana en la asamblea legislativa	45 minutos
Objetivo	
Conocer algunos de los documentos mexicanos sobre los que descansan las bases de la inclusión educativa en el país.	
Dinámica	Materiales
1. Simulando las reuniones de los legisladores mexicanos, el	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen del artículo 41 de la Ley General de

<p>grupo se dividirá en dos bandos.</p> <p>2. Cada bando adoptará el nombre de un partido político inventado en ese momento.</p> <p>3. Algunos chicos seleccionados de cada bando deberán presentar al pleno los documentos base, como si apenas fueran unas propuestas o iniciativas de ley, un bando estará a favor y otro en contra de las propuestas.</p> <p>4. Un representante dará lectura, pero todos tendrán el documento para seguir en silencio.</p> <p>5. Se iniciará un debate en pro y en contra de dichas leyes y se llegará a conclusiones que los secretarios irán anotando.</p> <p>6. El conductor del grupo irá marcando los tiempos para la lectura (no más de 10 minutos), para el debate, preguntas, cuestionamientos y opiniones encontradas en un tiempo máximo de 20 minutos.</p> <p>7. Después pasarán a las conclusiones, las cuales se leerán frente a todo el grupo.</p> <p>8. Las conclusiones se darán en función de si deben aprobarse o no tales propuestas.</p>	<p>Educación.</p> <ul style="list-style-type: none">• Resumen del artículo 3º Constitucional.• Resumen de la Declaración de Salamanca.• Hojas en blanco.• Rotafolio.• Plumones.
---	---

Taller	<i>Socialización positiva e inclusión educativa</i>		
Sesión 2.	<i>Sensibilidad social</i>	Duración:	<i>80 minutos</i>

Nombre de la actividad:	Duración:
Los lazarillos	40 minutos
Objetivo	
Que los participantes experimenten la sensación de no poder ver y tener que depender y confiar en su lazarillo, y desde esa posición proponer formas o adecuaciones para tener acceso a los contenidos de currículum que hoy día imparten.	
Dinámica	Materiales
<p>1. Formar equipos de cinco elementos, de ellos, uno encabezara la fila y los cuatro restantes no podrán ver, pues se les vendarán los ojos con paliacates.</p> <p>2. El que dirige la fila los conducirá por el salón dándoles instrucciones verbales de lo que hay en su camino para que no tropiecen. Les dará materiales para que los reconozcan por medio del tacto. Les pedirá que hagan un ejercicio escolar de matemáticas y un cuestionario de cinco preguntas de Ciencias Naturales. Calificará sus trabajos y les dará sus resultados.</p> <p>3. Se descubrirán los ojos y hablaran de sus experiencia, anotando lo que piensen lo que su maestra debe modificar en el aula y en su metodología para darles los temas desarrollados en ese lapso.</p> <p>4. Algunas preguntas que pueden hacerse al final de la actividad son:</p> <p>- ¿Cómo se sintieron los lazarillos?</p> <p>- ¿Cómo se sintieron los guías?</p> <p>- ¿Qué paso cuando se abrían camino por el ambiente?</p> <p>- ¿Confiaron en sus guías?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Paliacates para vendar los ojos. • Caja de instrumentos y obstáculos. • Libro y libreta de Ciencias Naturales. • Bolígrafos.

<p>- ¿Fue difícil perder el sentido de la vista por un momento?</p> <p>Terminar la actividad con una lectura acerca de las sugerencias de terminología adecuada para referirse a las personas con discapacidad visual.</p>	
<p>Nombre de la actividad:</p>	<p>Duración:</p>
<p>Mirando con los ojos del otro</p>	<p>40 minutos</p>
<p>Objetivo</p>	
<p>Que los participantes experimenten la sensación de la debilidad visual y generen otras posibilidades para adecuar el programa escolar a niños con esa necesidad educativa.</p>	
<p>Dinámica</p>	<p>Materiales</p>
<p>1. Formar equipos de cinco personas y de ellas seleccionar a tres voluntarios. A cada uno se le pondrá unas gafas oscuras que limiten su visión en un 60%.</p> <p>2. El adulto, les entregará un texto para un ejercicio de lectura de comprensión. Posteriormente, pedirá a uno de ellos que lea mientras que los demás escriben lo que este va leyendo.</p> <p>3. Revisarán en plenaria los trabajos y se harán comentarios acerca de la lectura y escritura con baja visión.</p> <p>4. Al final de la experiencia compartirán comentarios y, a manera de lluvia de ideas, los equipos aportaran sugerencias pedagógicas para trabajar con estos niños, tratando de que logren un mejor desempeño.</p> <p>5. Para finalizar la sesión, se podrá cuestionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si fueras un niño ciego, ¿dónde preferirías estar en la escuela de ciegos o preferirían quedarse en la escuela regular? - ¿Cómo se sintieron al no tener visión? - ¿Qué podrían hacer para ayudar a las personas con ceguera o baja visión? - ¿Alguna vez han ayudado a alguna persona con ceguera o baja visión? - ¿Cómo se sintieron? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gafas de juguete oscuras o hechas con micas o acetatos coloreados para disminuir la visión.

Taller

Socialización positiva e inclusión educativa

Sesión 3.

Sensibilidad social

Duración:

70 minutos

Nombre de la actividad:	Duración:
Me muevo poquito, y despacito	30 minutos
Objetivo	
Que los participantes experimenten la sensación de problemas de desplazamiento y de motricidad gruesa, tanto desde el punto de vista del niño especial como del grupo que lo rodea.	
Dinámica	Materiales
<ol style="list-style-type: none">1. La actividad debe realizarse con el grupo completo.2. Elegir a cinco parejas entre los participantes. Atar con las mascadas el tobillo de uno con el tobillo del otro, a otra pareja atar una muñeca con la muñeca del otro, a la otra pareja atarlos por la cintura.3. El conductor fungirá como el maestro y realizara una actividad de español (un dictado, un cuestionario, un dibujo alusivo a una fecha) y un ejercicio o un juego al aire libre.4. El grupo se observara y observara la manera en que los “siameses” trataran de adaptarse e integrarse al juego.5. Comentar al final que la sensación de impotencia no solo es de los que están discapacitados sino también del resto del grupo, de ahí la importancia de la sensibilización y la convivencia con la diversidad para que no nos sorprenda la convivencia con un niño con estas necesidades.6. Responder preguntas como:<ul style="list-style-type: none">- ¿Fue difícil?- ¿Qué sintieron al realizar la actividad?- ¿Creen que exista algún parecido con la realidad?	<ul style="list-style-type: none">• Mascadas o paliacates.

Nombre de la actividad:	Duración:
Cuando te hablo no me entiendes	40 minutos
Objetivo	
Que los participantes experimenten los problemas de lenguaje, con el fin de sensibilizarse hacia la búsqueda de formas diferentes de expresión entre los alumnos.	
Dinámica	Materiales
<p>1. Formar equipos de cinco elementos y elegir a tres de ellos.</p> <p>A uno de le pondrán tres o cuatro caramelos en la boca, al segundo la cinta adhesiva en la boca para que no pueda hablar, y al tercero se le colocara el lápiz limpio entre los labios y los dientes.</p> <p>2. Un miembro del equipo será el maestro y pondrá a cantar a su equipo, puede ser una ronda infantil.</p> <p>3. Observaran como los que tienen problemas de lenguaje intentaran hacer la actividad. Se le pedirá al que no habla que le dé un recado a alguien del equipo. Al que tiene un lápiz en la boca se le pedirá que lea un fragmento de texto.</p> <p>Pedirá al grupo que traduzca lo que los niños tratan de decir.</p> <p>4. Al final, discutirán sobre la experiencia de todos, los afectados y el resto del equipo.</p> <p>Mencionaran que entre los niños siempre hay un entendimiento aun con problemas de lenguaje, debido a que ellos usan más y mejor el lenguaje corporal.</p> <p>5. Por último pueden leer las sugerencias para referirse a las personas con problemas de comunicación u audición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caramelos. • Un lápiz limpio. • Cinta adhesiva (canela).

Taller	<i>Socialización positiva e inclusión educativa</i>		
Sesión 4.	<i>Sensibilidad social</i>	Duración:	<i>75 a 90 minutos</i>

Nombre de la actividad:		Duración:
Si no te escucho, invento		30 minutos
Objetivo		
Compartir la experiencia de prescindir de canal auditivo para lograr acceder a contenidos curriculares y a desarrollar actividades donde se integren los niños sordos.		
Dinámica		Materiales
<p>1. Formar equipos de cinco elementos y de ellos seleccionar a dos para ponerles tapones en los oídos. Tendrán una pérdida auditiva de un 40% y además de pedirá al que funja como maestro de la clase que hable muy bajito.</p> <p>2. Realizar una actividad académica de matemáticas y otra de español, pueden ser unas operaciones matemáticas y un dictado de enunciados.</p> <p>3. Observar el desempeño de estos niños y registrar aquello que les facilito más.</p> <p>4. Realizar con el grupo una actividad, utilizando el CD, de ritmos y movimientos al compás de la música y externar sus sensaciones tanto de los no oyentes como de los oyentes.</p> <p>5. Comentar en el quipo como favorecerían la comunicación con ellos y que adaptaciones a la enseñanza serian convenientes para favorecerlos e integrarlos a la vida escolar cotidiana.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Tapones de goma o de algodón. • CD con música rítmica. • Rotafolios. • Pizarrón.
Nombre de la actividad:		Duración:
Mensajes secretos		45 a 60 minutos
Objetivo		
Conocer diferentes formar de comunicación humana mediante los canales visual y táctil.		

Dinámica	Materiales
<p>1. En forma de plenaria, se les presentará a los alumnos el abecedario en lengua de señas.</p> <p>2. Después de practicarlo varias veces. Cada uno deberá decir su nombre en lenguaje de señas.</p> <p>3. Con el apoyo de una grabadora, se escuchar una canción como “El himno a la alegría”, y se propondrá traducirla a lenguaje de señas.</p> <p>4. Cada equipo con ayuda del adulto deberá ensayar una parte de la canción.</p> <p>5. Al finalizar la actividad todos los alumnos cantarán en lenguaje de señas la canción.</p> <p>6. Para el debate final se pueden realizar preguntas como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué otras formas de comunicación tienen las personas con discapacidad? - ¿Por qué crees que las personas de baja audición deben utilizar un sistema alternativo de comunicación? - ¿Consideras que es fácil la lengua de señas mexicana? - ¿Alguna vez has convivido con una persona sorda? - ¿Cómo te has sentido? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno.

Taller	<i>Socialización positiva e inclusión educativa</i>		
Sesión 5.	<i>Sensibilidad social</i>	Duración:	<i>65 a 80 minutos</i>

Nombre de la actividad:	Duración:
El noticiero	30 minutos
Objetivo	
Lograr que los niños entren en una dinámica donde puedan recapitular el día escolar, debe ponerse énfasis en las situaciones delicadas al jugar o trabajar con niños con necesidades especiales, externar sus temores, desagradados, impresiones, alegrías, sentimientos positivos y negativos, así como los conflictos sobre la aceptación o rechazo hacia los compañeros con discapacidad.	
Dinámica	Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Al finalizar el día los niños se sientan en colchonetas o en el suelo. 2. La maestra se pone los audífonos y proporciona el micrófono a cada participante. 3. Libremente, completan la frase que la maestra lanza al azar: El noticiero del día informa que yo hoy disfrute...(el niño que levante la mano responde). Lo que me gusto de hoy fue... (el niño completa la frase). El noticiero del día informa que hoy tuve un problema con... (otro voluntario levanta la mano). El noticiero del hoy informa que me sentí mal cuando... y que me dio miedo cuando... 4. La maestra funge como moderadora e interviene después de cada frase del niño para despejar dudas, sentimientos negativos y hostiles que se adjudicaron durante el día, especialmente aquellos que tienen que ver con los niños con necesidades especiales. 5. Al final se da una conclusión encaminada a la aceptación de las diferencias, de las situaciones distintas y a resaltar valores como la amistad, la comunicación, la honestidad, la aceptación y la tolerancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos representativos de lo que hicieron en el día. • Un micrófono de juguete y audífonos de locutor o comentarista.

Nombre de la actividad:	Duración:
La niñografía	45 a 60 minutos
Objetivo	
Involucrar a todos los niños en un mayor autoconocimiento y conocimiento del otro, observando las características, fortalezas, debilidades, necesidades, atributos y talentos de los niños, eliminando la creencia de que algunos de ellos no tienen talento.	
Dinámica	Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pide al niño que se recueste sobre el papel bond. 2. La maestra trazara su silueta con un plumón grueso. 3. La silueta es la niñografía, que se pega en la pared mientras el niño toma su lugar. 4. Se reparten a los demás tarjetas que contienen preguntas sobre ese niño, los que quieren, anotan las respuestas atrás de la pregunta y pegaran la tarjeta en la niñografía. 5. Sucesivamente, se van haciendo las preguntas y los que consten pegaran la tarjeta en la silueta. Las preguntas pueden ser por ejemplo, de Katy las preguntas son: ¿Quién es Katy?, ¿Cómo es Katy?, ¿Qué necesita a veces?, ¿Cuál es la historia de Katy?, ¿Qué cosas sabe hacer muy bien?, ¿En qué cosas requiere ayuda?, ¿Cuál es su mayor fortaleza?, ¿Qué la pone triste?, ¿Cuál es el sueño de Katy?, así sucesivamente con los demás alumnos. 6. Luego cada alumno leerá lo que escribieron acerca de él, y compartirá las cosas que quiera con el grupo. 7. Posteriormente se discutirá acerca de lo que los compañeros opinaron de los demás y se responderá a preguntas como las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Conocen bien a sus compañeros? - ¿Tomaron en cuenta tanto sus debilidades como fortalezas? - ¿Cómo se sintieron con la actividad? - ¿Por qué piensan que el ser humano es un ser social y requiere de la ayuda de los demás? 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel bond. • Plumón grueso. • Tarjetas. • Bolígrafos.

Taller	<i>Socialización positiva e inclusión educativa</i>		
Sesión 6.	<i>Sensibilidad social</i>	Duración:	<i>65 a 80 minutos</i>

Nombre de la actividad:		Duración:
Un nivel diferente		20 minutos
Objetivo		
Vivenciar la situación de una necesidad educativa especial temporal, y comprender la flexibilidad del concepto, entender cómo es que el entorno determina el grado de necesidad educativa o de discapacidad del niño.		
Dinámica		Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. El conductor del grupo escribirá en el pizarrón las 10 ecuaciones con una actitud de naturalidad, dando por hecho que todos saben resolverlas. 2. Marque un tiempo de 10 min para recoger las hojas y pasar a cinco alumnos. Probablemente no hayan llegado a una respuesta, por lo cual se les volverá a sentar en su lugar. 3. Cambien de actividad, es hora de tomar la lección a cada uno, el “maestro” entrega a cada participante un librito con diferentes textos, en otros idiomas al azar. 4. Pide a un alumno que lea “correctamente su lección” y si dice que no entiende, platicar en ese momento acerca de cómo creen que se siente una persona con discapacidad todos los días de su vida. 5. Terminar la actividad enfatizando que todo fue actuado y que esos conocimientos todavía no están al nivel de los niños, pero que es una forma de ponerse en el lugar del niño con necesidades educativas especiales. 6. Comentar que todos, en un momento y un espacio dados, tenemos necesidades educativas especiales y es el maestro el que, conjuntamente con el grupo, puede buscar soluciones para no agravar más los problemas, sobre todo lo de rechazo y 		<ul style="list-style-type: none"> • Una serie de 10 ecuaciones de geometría analítica o cálculo diferencial, con los resultados ocultos. • Textos pequeños de ideogramas chinos o japoneses, o de escritura en ruso o en alemán, pegados en hojas blancas.

etiquetación.	
Nombre de la actividad:	Duración:
La pelota mensajera	45 a 60 minutos
Objetivo	
Captar la atención de los niños y hacer participar a los que presentan necesidades educativas especiales, facilitar entrenar las habilidades de expresión de sentimientos, emociones, halagos y pensamientos positivos.	
Dinámica	Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños se sientan en un círculo y la maestra al centro. 2. La maestra propone un criterio o una categoría de conceptos o expresiones que los niños deben desarrollar al recibir la pelota. 3. Después de cada frase, la pelota debe regresar a la maestra con el fin de que regule a quien se le dirige esta. 4. Antes de lanzarla debe indicar: “La pelota mensajera dice cosas bonitas de uno mismo, como: soy bonito, soy limpio, soy listo, me lavo los dientes, no peleo.” 5. Ahora la pelota mensajera dice cosas bonitas de los demás: “Me gusta el suéter de Paco, me gusta cómo se peina Mariana, tiene bonita letra Lucy, es buen amigo Jorge, Pepe trae limpios los zapatos”, etcétera. 6. Ahora la pelota mensajera dice cosas que nos dan miedo: “La oscuridad, el perro, los monstruos, las películas de terror, cruzar la calle, perder mis anteojos”, etcétera. 7. Para concluir la maestra cacha la última pelota y enfatiza lo bonito de decir lo que nos gusta de nosotros mismos y de los demás, lo que nos da miedo, alegría, tristeza, aburrimiento, etcétera. 8. Si el niño con discapacidad hace referencia a su limitación, la que maestra debe aportar apoyo y reforzar el hecho de que tiene más virtudes que limitaciones, que todos somos diferentes y no por ello somos inferiores, o feos, o malos, en fin deberá darle palabras motivantes y de aceptación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una pelota pequeña

Taller	<i>Socialización positiva e inclusión educativa</i>		
Sesión 7.	<i>Trabajo colaborativo y cooperación</i>	Duración:	<i>90 minutos</i>

Nombre de la actividad:		Duración:
Adivina adivinanza		50 minutos
Objetivo		
Poner en práctica la cooperación y el trabajo colaborativo con la finalidad de realizar un propósito en común.		
Dinámica		Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se divide el grupo en cinco equipos. 2. Cada uno de los equipos recibe una hoja en la que aparece en cuadro con cinco adivinanzas y lapiceros. A la izquierda del cuadro aparecen las adivinanzas y a la derecha las casillas en blanco donde el equipo debe responder la adivinanza. La primera fase del juego consiste en descubrir las respuestas a las adivinanzas dadas. 3. En cada equipo, durante 10-15 minutos, se leen las adivinanzas, los jugadores comentan las respuestas que darían y deciden la respuesta que se anotara. Se intentara que la decisión sea por consenso, pero si en el grupo aparecen dos o más respuestas deben de incluirse todas. 4. Posteriormente, se reúne en gran grupo, el adulto lee las adivinanzas y cada equipo informa de sus respuestas. Cuando un equipo falla la respuesta se intenta resolver en gran grupo, y si no se resuelve el adulto la comunica. Se sugiere comentar a los jugadores los distintos tipos de adivinanzas y categorías que pueden encontrar. 5. En la segunda fase del juego, con todos los miembros del grupo sentados en círculo, se sugiere tres o cuatro adivinanzas más para adivinar en gran grupo. 6. En ese momento se pasa al debate, en el cuál se hacen las 		<ul style="list-style-type: none"> • Una hoja con las cinco adivinanzas por equipo. • Un lapicero por equipo

siguientes preguntas:

- ¿Ha sido divertido descubrir las adivinanzas?
- ¿Cuáles han sido las más difíciles?
- ¿Por qué a veces no hemos encontrado la respuesta y luego al saberla nos ha parecido que era más fácil?
- ¿Ha habido mucho debate en los equipos frente a las respuestas que pensaban correctas?
- ¿Se han recogido las aportaciones de todos los miembros del equipo? ¿Las han escuchado atentamente?

Taller*Socialización positiva e inclusión educativa***Sesión 8.***Trabajo colaborativo y cooperación***Duración:***65 a 80 minutos*

Nombre de la actividad:	Duración:
Creando camisetas	45 a 60 minutos
Objetivo	
Promover el trabajo cooperativo y colaborativo trabajando por un bien común.	
Dinámica	Materiales
<p>1. Se divide al grupo en equipos de cinco personas. Cada equipo recibe una camiseta blanca.</p> <p>2. En la camiseta tendrán que crear cooperativamente su propio diseño de equipo. Se les indicará que todos los miembros del equipo deben cooperar. Un miembro del equipo puede portar la camiseta mientras trabajan sobre ella, permitiendo que se pueda secar en caso de utilizar pintura textil, y no se manche.</p> <p>3. Por último cada equipo presentará la camiseta diseñada a través de una pasarela de moda. Se votará en consenso por la camiseta más original.</p> <p>4. Al finalizar la actividad se podrán hacer las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Les ha gustado diseñar camisetas? - ¿Ha resultad difícil? - ¿Han colaborado todos aportando ideas para el diseño de la camiseta? - ¿Cuáles diseños les parecen más originales? - ¿Todos han contribuido a la realización de la camiseta con alguna tarea? - ¿Ha habido alguna dificultad para organizarse? - ¿Cómo se ha resuelto? 	<ul style="list-style-type: none"> • Una camiseta blanca por cada equipo. • Pinturas textiles de colores. • Tijeras. • Silicón líquido frío. • Chaquiras. • Cintas, etc.

Taller*Socialización positiva e inclusión educativa***Sesión 9.***Trabajo colaborativo y cooperación***Duración:***60 a 75 minutos*

Nombre de la actividad:	Duración:
Animales de cuerpos humanos	40 minutos
Objetivo	
Identificar la importancia de la cooperación y colaboración con la finalidad de realizar un propósito en común.	
Dinámica	Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se vuelve a dividir al grupo en cinco equipos, pueden utilizarse los de la actividad anterior. 2. La consigna será la de formar con los cuerpos de los jugadores del equipo, un animal que pueda moverse dinámicamente o desplazarse por el espacio de forma coordinada. 3. Cada equipo debe decidir qué animal va a representar y cómo se colocarán espacialmente haciendo ensayos de movimiento o desplazamiento con las posiciones acordadas, es decir, decidir un animal y representarlo con los cuerpos de los miembros del equipo. 4. Cuando todos los equipos tienen la idea desarrollada, hacen una demostración a sus compañeros de grupo, que debe durar al menos un par de minutos. 5. En ese momento se pasa al debate, en el cuál se hacen las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Ha resultado difícil ponerse de acuerdo sobre el animal a representar? - ¿Se han tenido en cuenta las ideas de todos los miembros del equipo? - ¿Cómo se ha tomado la decisión por acuerdo o por mayoría? 	<ul style="list-style-type: none"> • Cajón con materiales diversos para construir objetos como: estolas, bufandas, cuerda, etc.

- ¿Qué animales les han sorprendido más, les han parecido más originales, y por qué?

Nota:

Para ayudar a los alumnos en la comprensión de las instrucciones se puede representar en gran grupo a modo de ejemplo algunos animales (ciempiés, tortuga) que faciliten la clarificación de la tarea a realizar.

- El ciempiés: En grupos de 10 jugadores como máximo se colocan en fila, unos detrás de otros. El primero se pone “a cuatro patas”, los demás se arrodillan y colocan las manos a la altura de las caderas del compañero anterior al que cada uno se agarra. En esta posición colectiva el conjunto avanza hacia la meta fijada, teniendo en cuenta que el ciempiés no puede desmontarse durante la carrera, bajo pena de tener que ir a recomponerse correctamente al punto de salida.
- Tortuga: Cuatro jugadores de rodillas, en parejas de dos en dos, unos tras otros, y delante de ellos otro jugador que representará la cabeza de la tortuga. Con una sábana se cubren todos los cuerpos excepto la cabeza de la tortuga.

Taller*Socialización positiva e inclusión educativa***Sesión 10.***Trabajo colaborativo y cooperación***Duración:***60 minutos*

Nombre de la actividad:	Duración:
Tres deseos en el país de la fantasía	60 minutos
Objetivo	
Promover el trabajo colaborativo, y el respeto a las ideas de los demás.	
Dinámica	Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se divide al grupo en equipos de cinco a seis miembros. 2. Se pide a cada equipo que elijan entre todos a un personaje mágico que pueda conceder deseos (por ejemplo, un mago, un hada, el genio de la lámpara...). 3. Después de elegir su personaje mágico, tienen que pensar y decidir con el acuerdo de todos los miembros del equipo tres deseos que le pedirán al personaje mágico. 4. Posteriormente, elaboran una pequeña historia que después dramatizarán, donde se representa una escena en la que se le piden tres deseos al personaje mágico y éste decide si los concede o no y por qué. 5. Las dramatizaciones se representan al final por turnos en gran grupo, después de elaborar los materiales necesarios para la representación. 6. Para finalizar la actividad se reunirá a los alumnos en círculo y se les presentarán las siguientes preguntas. <ul style="list-style-type: none"> - ¿Decidieron los tres deseos con el acuerdo de todos los miembros del grupo? - ¿Les gustó poder pedirle a un personaje mágico los deseos que querían? - ¿Cómo decidieron elegir esos deseos? - ¿Creen que ha sido justo concediendo y rechazando deseos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y bolígrafo para cada niño. • Cajón de juego dramático. Cajón de material para construir objetos.

- ¿Cuáles han sido los deseos más bonitos, los que más le han gustado, los más solidarios, los más originales?

Nota: En esta ocasión, la actividad podrá tener un producto tangible, que es la presentación de los deseos por escrito.

Taller

Socialización positiva e inclusión educativa

Sesión 11.

Trabajo colaborativo y cooperación

Duración:

80 a 90 minutos

Nombre de la actividad:	Duración:
Sopa de letras	45 a 50 minutos
Objetivo	
Promover el trabajo colaborativo tomando en cuenta las virtudes de cada integrante del grupo, procurando la cohesión grupal.	
Dinámica	Materiales
<ol style="list-style-type: none">1. Se divide el grupo en equipos de cinco jugadores cada uno de los cuales debe, en primer lugar, confeccionar una sopa de letras.2. Primero eligen por consenso una categoría, por ejemplo, instrumentos musicales, tipos de pájaros o dinosaurios, y a continuación enumeran diez elementos de esa categoría, por ejemplo, violonchelo, arpa.3. Cada miembro del equipo debe aportar dos o más elementos de la categoría seleccionada y escribirlos en la sopa de letras, de tal forma que todos participen.4. Una vez que tengan los diez elementos configuraran la sopa de letras, los juegos se rotan entre los equipos en el sentido de las agujas del reloj.5. Cada equipo recibe una sopa de letras elaborada por otro equipo y deberán identificar los diez elementos de la categoría indicada a la mayor velocidad posible. El adulto cronometra el tiempo a partir del momento en que los equipos reciben su sopa de letras, y cuando un equipo termina le solicita información sobre el tiempo empleado para la realización del juego.6. Al final, se reúnen en gran grupo, cada equipo informa de la categoría, de los elementos que han identificado ocultos en la sopa de letras y del tiempo que necesitaron.	<ul style="list-style-type: none">• Un formato para hacer sopa de letras.• Bolígrafo por equipo.

7. Para las preguntas del debate, se pueden utilizar las siguientes:

- ¿Ha sido divertido crear el juego?
- ¿Han creado el juego con la contribución de todos los miembros del equipo?
- ¿Qué elementos han identificado y cuánto tiempo han necesitado para resolver el juego?
- ¿Ha sido difícil encontrar los elementos ocultos?
- ¿Cómo se han organizado para identificar los elementos escondidos?
- ¿Han sido originales para identificar los elementos escondidos?
- ¿Cómo se han organizado para identificar los elementos ocultos?
- ¿Han sido originales las categorías seleccionadas o los elementos identificados en las mismas?

Nota: el producto de esta sesión, serán las sopas de letras creadas por cada equipo.

Taller	<i>Socialización positiva e inclusión educativa</i>		
Sesión 12.	<i>Trabajo colaborativo y cooperativo.</i>	Duración:	<i>60 minutos</i>
	<i>Actitudes de ayuda y preocupación por los demás.</i>		

Nombre de la actividad:		Duración:
Abecedario cooperativo		30 a 40 minutos
Objetivo		
Generar actitudes de trabajo colaborativo mediante juegos de destreza y competencia sana.		
Dinámica		Materiales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se forman equipos de cinco jugadores. 2. Cada equipo recibe dos sobres que contienen respectivamente veintiocho papeletas, en cada una de las cuales está impresa una de las letras del abecedario. El juego consiste en construir el mayor número de palabras de mayor longitud que sea posible con los dos juegos del abecedario entregados a cada equipo. 3. Durante 15 a 20 minutos cada equipo construye palabras manipulando las papeletas-letras disponibles. Deben colocar estas palabras en hileras, una bajo otra, intentando que les sobre el menor número de letras al final del juego. 4. Transcurrido el tiempo de juego, cada equipo transcribe en un papel las palabras creadas, identificando el número de letras que les han sobrado. 5. Al final, todos los miembros del grupo se colocan en posición circular, y un representante de cada equipo lee las palabras que han construido, indicando el número de letras sobrantes. En las instrucciones de juego conviene enfatizar la importancia de la contribución de todos los miembros del equipo en la actividad. 6. Para las preguntas del debate, se pueden utilizar las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Han contribuido todos a la construcción de palabras? - ¿Cómo se han organizado en cada equipo para hacerlo? - ¿Qué palabras de las que han salido han sido más originales, 		<ul style="list-style-type: none"> • Dos sobres cada uno de los cuales contiene (en cartulina), las letras del abecedario por equipo. • Una hoja en blanco por equipo. • Bolígrafo por equipo.

sorprendentes?

- ¿Y cuáles han sido más largas?

- ¿Ha sido difícil?

- ¿Ha sido divertido?

- ¿Escuchabas a los compañeros cuando sugerían palabras?

Taller*Socialización positiva e inclusión educativa***Sesión 13.***Trabajo colaborativo y cooperación***Duración:***60 minutos*

Nombre de la actividad:	Duración:
¿Qué se podría hacer?	60 a 75 minutos
Objetivo	
Resolver conflictos de manera colaborativa entre todos los involucrados procurando el bien común y respetando las opiniones de todos.	
Dinámica	Materiales
<p>1. El grupo es distribuido en equipos de cinco alumnos que debaten un tema o situación problema.</p> <p>2. Se pueden plantear distintas situaciones problema: a) a todos los equipos el mismo; b) a cada equipo un tema distinto, o c) dejar que cada equipo de forma espontánea elija el problema a debatir. Algunos ejemplos de situaciones problemáticas que podrían sugerirse: ¿Qué se podría hacer para... (ser creativo, original), (para evitar las relaciones agresivas y violentas entre las personas), (para aumentar y mejorar las relaciones entre chicos y chicas), (para hacer que las personas sean felices).</p> <p>3. En primer lugar, cada equipo nombra un secretario que registra las formas de resolución que vayan enumerando los miembros de su equipo a la situación problema a debate. Se deben aceptar, o no todas las respuestas que se emitan.</p> <p>4. En segundo lugar, cada equipo debe clarificar las respuestas dadas, debatirlas, razonarlas y seleccionar la forma de responder que consideren más eficaz y/o la respuesta más creativa para afrontar la situación problema.</p> <p>5. En tercer lugar, los equipos realizan una representación para el resto de sus compañeros mostrando una situación en la que se visualiza el problema debatido y la forma de resolución seleccionada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas y bolígrafos. • Pizarra. • Caja de juego dramático. • Caja de material para construir objetos.

6. Después de la representación, en gran grupo, se comentan las conclusiones de cada equipo, y se analizan las respuestas aportadas por los equipos clarificando cuáles son las más eficaces y las más creativas. Pueden disfrazarse y elaborarse materiales para la representación.

7. El debate se llevará a cabo en plenaria con las siguientes preguntas:

- ¿Qué situaciones problemas hemos debatidos y qué respuestas se han planteado en los equipos?

- ¿Ha habido dificultades para ponerse de acuerdo en la respuesta más eficaz y la más creativa?

- ¿Se han escuchado y tenido en cuenta las ideas de todos los participantes?

- ¿Qué nos ha aportado la discusión del grupo?

- ¿Cuáles serían las formas más eficaces y creativas a la situación problema que hemos debatido?.

Taller	<i>Socialización positiva e inclusión educativa</i>		
Sesión 14.	<i>Actitudes de ayuda y preocupación por los demás</i>	Duración:	<i>90 minutos</i>

Nombre de la actividad:		Duración:
Dibujo cooperativo dramatizado		70 minutos
Objetivo		
Trabajar colaborativamente para ayudarse mutuamente a crear un dibujo de forma cohesiva.		
Dinámica		Materiales
<p>1. El grupo se divide en equipos de cinco jugadores. Cada equipo recibe cinco pinturas de distinto color, una para cada jugador y una cartulina.</p> <p>2. La primera fase del juego consiste en realizar un dibujo creativo de forma cooperativa y no verbal. Un miembro del equipo comienza el dibujo y realiza cuatro a cinco trazos; el siguiente, tomando como referencia lo realizado por su compañero anterior, añade cuatro o cinco trazos más, y así sucesivamente los miembros del equipo van dando forma a un dibujo creativo en un proceso de cooperación no verbal.</p> <p>3. Aproximadamente a los 10 minutos se solicita que vayan concluyendo los dibujos y se inicia la segunda fase del juego.</p> <p>4. Ahora cada equipo debe observar el dibujo que ha realizado, y a partir de lo que les sugiera su dibujo, a partir de lo que el dibujo transmita o represente, deben inventar cooperativamente una historia con principio, desarrollo y fin.</p> <p>5. Esbozada la historia, que un secretario de cada equipo transcriba en una hoja en blanco, los papeles, materiales de apoyo para la presentación de la historia y los turnos a utilizar.</p> <p>6. Para el debate se pueden realizar las siguientes preguntas:</p> <p>- ¿Ha sido fácil realizar el dibujo cooperativamente y sin poder hablar?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Una cartulina blanca por equipo. • Cinco pinturas de colores por equipo. • Caja de juegos dramáticos. • Caja de material para construir objetos.

<p>- ¿Han sido coherentes los dibujos como si los hubiera realizado una sola persona?</p> <p>- ¿Cuáles les parecen más originales, sorprendentes o creativos?</p> <p>- ¿Todos contribuyeron a la realización de la historia?</p> <p>- ¿Ha sido divertido representarla?</p> <p>- ¿Han transmitido bien la idea que transmitía el dibujo?</p> <p>Nota: en este caso el producto puede ser cada uno de los dibujos de los equipos, y las historias realizadas.</p>	
--	--

Nombre de la actividad:	Duración:
--------------------------------	------------------

Círculo mágico	20 minutos
----------------	------------

Objetivo

Crear un espacio de expresión, reflexión y consideración del punto de vista propio y del otro, con el fin de hacerse sensibles a las diferencias, respetándolas y aprendiendo de ellas

Dinámica	Materiales
-----------------	-------------------

<p>1. Se elabora previamente una lista de preguntas y cuestiones que se abordaran en el círculo mágico, en este caso relacionadas con los niños que presentan alguna discapacidad, niños excluidos o rechazados.</p> <p>2. Se dan a conocer las cuatro reglas de oro del círculo mágico (CM):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos pueden opinar y decir lo que piensan y sienten. • No habrá burlas ni críticas a los que expresen su sentir. • La magia del círculo consiste en que de ahí saldrá una solución o conclusión al problema. • Deben fomentarse la discreción, aprender a escuchar, esperar su turno, expresarse sin temor. <p>3. Se inicia lanzando una pregunta al aire: ¿Qué saben ustedes de los niños con alguna discapacidad?</p> <p>4. A manera de lluvia de ideas, los integrantes expresan lo que han</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sillas para cada participante, colocadas en forma de círculo. • Hojas de rotafolio, si se considera necesario, anotar las ideas de los participantes.
--	--

oído, visto en televisión, en la casa o en la calle.

Todos pueden opinar, enfatizando que no se hará recriminaciones ni burlas, y que nada sale del círculo mágico. Se trata de promover en el grupo aprender a escuchar, crear un clima de confianza e hipocrático, donde nadie teme hacer juzgado.

5. El adulto del grupo los lleva a resaltar principios éticos, humanísticos, de solidaridad, los motiva a entender el punto de vista del otro, y a dar apoyo en las necesidades de los demás

6. Al final se cierra el círculo con una conclusión, solución y apuesta en común de lo que se sugirió ahí.

Algunas preguntas que se pueden lanzar en el círculo mágico son:

- ¿Qué es un amigo?
- ¿Qué convierte a alguien en un buen amigo?
- ¿Quién necesita ayuda?, ¿Quién no necesita ayuda?, ¿Por qué?
- ¿Qué es lo especial del mejor amigo?
- ¿Qué cosas te hacen sentir miedo?
- ¿Qué te hace sentir bueno?
- ¿Qué te hace sentir satisfecho?
- ¿Cómo podemos lograr que alguien se sienta bien en nuestro salón?
- ¿Qué harías para mejorar el trabajo colaborativo en el salón?
- ¿Qué opinan de eso?
-

A partir de las respuestas podrán defenderse puntos de vista y llegar a conclusiones.

Nota: una variante: podría hacerse el planteamiento de un problema en el círculo mágico.

- ¿Cómo podemos hacer sentir bien a nuestros invitados con alguna discapacidad?

Y bajo la misma dinámica, los niños llegan a conclusiones.

Apéndice C. Material sesión 7

Equipo 1	
Adivinanzas	Respuestas
Vivió antes del primer hombre, grande, ágil y carnívoro, rey de los lagartos significa su nombre, aunque unos brazos muy pequeños tenía, ahuyentaba a todos con su feroz mordida, ¿quién es?	El tiranosaurio Rex
Dieciséis personajes con el rey y la reina, se enfrentan a otros tantos: si juegas mal te encontrarás perdido y ganará el contrario.	El ajedrez
Soy largo y delgado, con buena finura, mi pelo alocado lo mojo en pintura.	El pincel
Todos corren, uno pita, dos detienen y muchos gritan.	El futbol
Sal al campo por las noches si me quieres conocer, soy señor de grandes ojos, cara seria y gran saber.	El búho
Equipo 2	
Adivinanzas	Respuestas
Cuanto más se moja, más te seca, ¿qué es?	La toalla
Ave pequeña de distintos colores, tú la vez aquí en su tierra Yucatán, y no en cualquier lugar, siempre avisando que tu tiempo ya paso, tic, tac, tic, tac, se te acaba el tiempo de adivinar.	El pájaro Toh
Salimos cuando anochece, nos vamos si canta el gallo, y hay quien dice que nos ve cuando le pisan un callo.	Las estrellas
Tengo cabeza redonda, sin nariz, ojos ni frente, y mi cuerpo se compone tan sólo de blancos dientes.	El ajo
Puedo ser alegre o triste según quien me toque, con que me rasques las cuerdas buen sonido emitiré.	La guitarra

Equipo 3	
Adivinanzas	Respuestas
Mmm rica esta la bebida, del cacao y del maíz, de los mesoamericanos, los toltecas del estado de Tabasco la probaron ¿Cuál es?	El pozol
Tengo alas y pico, y hablo y hablo sin saber lo que digo.	El perico
Aunque tiene dientes y la casa guarda, ni muerde ni ladra, es chiquita como un ratón y guarda la casa como un león.	La llave
Tiene ojos de gato y no es gato, orejas de gato y no es gato, patas de gato y no es gato, rabo de gato y no es gato, maúlla y no es gato, ¿qué es?	La gata
Todos me pisan a mí, pero yo no piso a nadie; todos preguntan por mí, yo no pregunto por nadie.	El camino
Equipo 4	
Adivinanzas	Respuestas
Como la piedra son duros, para el perro un buen manjar, y sin ellos no podrías ni saltar ni caminar.	Los huesos
Todos dicen que me quieren para hacer buenas jugadas, y, en cambio, cuando me tienen me tratan siempre a patadas.	El balón
Muchos golpes recibe cuando a la gente la entrada prohíbe.	La puerta
Aunque yo nunca me mueva, por mí suben, por mí bajan, soy de diversas materias y mi utilidad halagan.	Las escaleras
Habla y no tiene boca, corre y no tiene pies, vuela y no tiene alas, cruza los ríos, también los mares, vuela sin alas a todas partes repartiendo su mensaje, ¿qué es?	La carta

Equipo 5	
Adivinanzas	Respuestas
Animal soy, desde luego; me llaman el jorobado y que tengo cuatro patas, ya se da por descontado.	El camello
Doy calorcito, soy muy redondo, salgo prontito y tarde me escondo.	El sol
Zumba que te zumbarás, van y vienen sin descanso, de flor en flor trajinando y nuestra vida endulzando.	Las abejas
En mí mueren los ríos, y por mí los barcos van, muy breve es el nombre mío, tres letras tiene no más.	El mar
Si lo nombro, lo rompo.	El silencio o el secreto

Apéndice E. Material sesión 13

Equipo 1

En la escuela primaria Miguel Alemán llega un niño nuevo. Es un chico de origen hindú, llamado Yamir, tiene 10 años y va a cursar el quinto grado de primaria. Aunque Sonia compañera de su grupo, quiere integrarlo presentándolo a todos, nota que hay un grupo de compañeras que se burlan por su acento, el color de su piel morena y sus costumbres. Yamir trata de ser amable, pero a veces su punto de vista y su opinión no concuerda con la de los demás.

¿Qué se podría hacer para integrar al nuevo chico?

Equipo 2

El equipo de futbol “Las estrellas”, es uno de los finalistas de campeonato. Alán que ha seguido su trayectoria, se interesa en formar parte del equipo. Cuando llega al primer entrenamiento, observa a un chico que se comporta diferente, corre, brinca y habla solo. Miriam ve la escena y se acerca a Alán, ella le comenta que el chico que observa es Eduardo y tiene autismo, todos han aprendido a convivir con él. Al paso de los entrenamientos, Alán rechaza constantemente a Eduardo, pues su forma de comunicarse (a gritos), no le parece adecuada, incluso pelea con él, a pesar de las recomendaciones del coach y sus compañeros, sigue teniendo esa actitud.

¿Qué se podría hacer para que Alán se sensibilice?

Equipo 3

En el patio de la escuela “La parcela”, Fausto y varios de sus compañeros de grupo de cuarto grado, están jugando con el balón de futbol, en ese momento se acerca Rafael, un chico grande de sexto grado. Rafael les quita el balón, y les dice que son unos bebés. Fausto se enoja y corre a pegarle a Rafael.

¿Qué se podría hacer para evitar la violencia entre compañeros?

Equipo 4

Constanza es una chica de sexto grado muy inteligente, siempre saca buenas calificaciones, aunque en algunas ocasiones es agresiva con los maestros, pues no le agrada que la corrijan, incluso ha llegado a gritarle a la subdirectora de la escuela. El día después del examen de matemáticas Constanza sale muy enojada del colegio, pues su maestro le ha puesto 7 de calificación, debido a una tarea que no entregó a tiempo. Al caminar por la salida encuentra el carro del docente, toma una pluma y raya una portezuela. A lo lejos, el maestro ve la acción y comienza una discusión muy seria.

¿Qué se podría hacer para evitar las relaciones agresivas?

