SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D. F. NORTE

CÓMO INTEGRAR A LOS ALUMNOS DE 9-14 EN LA CURRÍCULA REGULAR

MARÍA DE LA LUZ AYALA RIVERA

ASESOR: MTRO. JOSÉ FRANCISCO VARELA GUERRA

México, D. F. 2011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D. F. NORTE

CÓMO INTEGRAR A LOS ALUMNOS DE 9-14 EN LA CURRÍCULA REGULAR

MARÍA DE LA LUZ AYALA RIVERA

Tesina (Recuperación de la Experiencia Profesional)
Para obtener el título de Licenciada en Educación

México, D. F. 2011

DEDICATORIAS

DEDICATORIAS

Dios mío:
Una vez te dije
Confiando en tu Palabra…
Te doy mi palabra.
Gracias por haberme elegido.
TE AMO

A la memoria de:
Mi padre – Ángel Ayala Márquez.
Mi hermana – Mary Carmen Ayala Rivera.

A mi madre: Gloria Rivera Bernal.
A mis hermanos: José, Miguel, Rosario, Rosa, Gloria, Lety, Rocío, Isaías y Marilú.
Es una bendición tenerlos como familia.
GRACIAS.

A mi querida familia religiosa del Instituto Secular "REGNUM MARIAE" hermanas de Italia, España, Canadá, Filipinas, Uganda, Estados Unidos y Colombia, especialmente a mis hermanas mexicanas: Conchita, Silvia, Rosa Martha, Tere, Bertha y Emma Gloria.
Ustedes son una luz en mi vida.
GRACIAS.

A mi maestro Asesor: José Francisco Varela Guerra.
Mi gratitud, mi respeto y mi admiración.
Gracias por su acompañamiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.

CAPÍTULO I. EL REZAGO ESCOLAR EN MÉXICO

1.1 Qué se entiende por rezago escolar……..……14
1.2 Conceptos básicos……..……...15
1.3 La dimensión del fenómeno……...…….……18
1.4 Población que no fue incorporada a la escuela……..…….20
1.5 Las causas del abandono escolar……..……22
1.6 Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria….…….27
1.6.1 Los programas iniciales…….…….30
1.6.2 Revisión y programas actuales…….……31
1.6.3 Logros hasta 1998……...……32
1.7 El rezago educativo en el Distrito Federal….....……35
1.8 El SEAP 9-14 en la actualidad……38
1.9 Perfil de los alumnos 9-14…….……..40
1.10 Conclusiones…….……..…..41

CAPÍTULO 2. EL TRABAJO CON LOS GRUPOS 9-14, UNA DIFICULTAD EN MI ESCUELA

2.1 Contexto Escolar……45
2.2 Mi experiencia en el SEAP 9-14…….48
2.3 Etapas del desarrollo cognitivo……..…….50
2.3.1 Perspectiva psicogenética de Jean Piaget…….….51
2.3.2 Perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky……...……..55
2.4 La Personalidad, diferencias entre individuos…….60
2.5 Propuesta Curricular para el SEAP 9-14 dentro del marco de la RIEB……..65
2.5.1 La Reforma y su contexto…….…….65

2.5.2 La Educación básica en el Contexto Internacional y Nacional del Plan de Estudios 2009…..……..66
2.5.3 La formación que requieren las generaciones del siglo XXI. Sociedad del Conocimiento y Desarrollo Humano……68
2.5.4 El Plan de Estudios 2009……...……70
2.5.5 Características del Plan y los Programas de Estudio……..….75
2.5.6 El Enfoque por Competencias en la Educación Básica……76
2.5.7 Distintos conceptos de competencia……..…..80
2.5.8 Competencias en el Plan de Estudios 2009……..……81

CAPÍTULO 3. PROPUESTA EDUCATIVA MULTIGRADO

3.1 Presentación……..85
3.2 Retos educativos de los grupos multigrado…….……..…...87
3.3 Propuesta Educativa Multigrado 2005. Propósitos, elementos y características……....94
3.4 Propuestas de trabajo para el aula multigrado……97
3.5 Evaluación formativa, propósitos e instrumentos……..…...…116

CONCLUSIONES……127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS…….....133
ANEXOS……..……..138

INTRODUCCIÓN

Gracias al esfuerzo de muchas generaciones, se ha ido construyendo un sistema educativo cada día más sólido, en el que hoy se forma un tercio de la población total del país.

No obstante, existen todavía grandes problemas que debemos superar. Aún hay niños y jóvenes de los grupos marginados que no asisten a la escuela o la tienen que abandonar. Particularmente en las zonas indígenas y rurales, las carencias de muchas escuelas vulneran el derecho a una educación de calidad. Millones de mexicanos no saben leer y escribir, a los que se suman otros más que no han terminado la educación básica.

Ciertamente que se ha hecho lo posible por disminuir el rezago educativo en México a través de varios programas compensatorios, principalmente en el medio rural e indígena.

La experiencia muestra que si bien estos programas no pueden resolver por sí solos todos los problemas derivados del rezago educativo, sí pueden contribuir a tender puentes para articular los sistemas educativos estatales, la red pedagógica y los demás programas institucionales. Las evaluaciones que se han hecho sobre estas iniciativas indican que estos programas efectivamente han contribuido de manera importante a disminuir las disparidades que existen entre las escuelas con mayores desventajas y las que tienen mejores condiciones.

Por otra parte se observa un índice de rezago educativo en la Ciudad de México, específicamente en las zonas urbano-marginadas; como respuesta a este problema la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación Sectorial del Distrito Federal, ofrece un servicio en las Primarias Públicas para abatir el rezago escolar, llamado SEAP 9-14.

El SEAP 9-14 forma parte de las acciones de educación inclusiva que la Coordinación Sectorial de Educación Primaria ha puesto en marcha para dar solución al problema que representa la deserción escolar y el rezago educativo en la educación primaria.

En esta modalidad de atención educativa, realizo mi práctica docente, destinada a niños y niñas de entre 9 y 14 años 11 meses, que no pueden asistir regularmente a la escuela, atendiendo un grupo multigrado: con alumnos en situación de extraedad, autoestima baja y algunas barreras de aprendizaje.

Al recibir el grupo, mis cuestionamientos fueron ¿cómo integrar a los alumnos de 9-14 en la currícula regular?, ¿qué metodología emplear para la enseñanza de los contenidos?, ¿qué secuencias didácticas aplicar?

Primeramente recurrí a la fundamentación teórica de Jean Piaget y Lev Vygotsky.

De Piaget, porque al tener un grupo heterogéneo, los alumnos se encuentran en diferentes etapas cognitivas y es necesario observar cómo va evolucionando el desarrollo de su pensamiento, para poder ubicarlos en las etapas operacionales (concretas y formales) ya que en el Programa 9-14 los alumnos trabajan por equipos de acuerdo a su desarrollo cognitivo.

Para poder entender las conductas de los alumnos, el entorno donde se desenvuelven y su núcleo familiar, me apoyé en el planteamiento sociocultural de Vygotsky, porque consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad y menciona que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría.

La mayoría de los alumnos de 9-14 son pre-adolescentes, se encuentran en una etapa de cambios físicos y psicológicos. En esta etapa empiezan a tener conductas muy contradictorias como: alegría-enojo, obediencia desobediencia, tolerancia-

intolerancia, responsabilidad-irresponsabilidad, etc. Se van desarrollando buscando un ideal, una personalidad.

Mi preocupación como docente es poder ayudarlos en la formación de su personalidad por lo que me documenté sobre los componentes de la personalidad (carácter y temperamento) y en tres orientaciones teóricas sobre la comprensión de la naturaleza humana: “1ª Corriente” *Psicoanalítica, “2ª Corriente” *Conductista y “3ª Corriente” *Humanista.

En el aspecto técnico pedagógico la Propuesta Curricular para el SEAP 9-14 se encuentra dentro del marco de la RIEB, que es un nuevo modelo educativo basado en un enfoque por competencias que implican saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas.

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social como lo manifiesta Jacques Delors en sus “Pistas y Recomendaciones”, así como en las “Competencias para la vida” del Plan de Estudios 2009.

Trabajar la currícula regular en un grupo irregular como el grupo 9-14, requiere de una metodología especial, por tal motivo la Propuesta Educativa Multigrado tiene como propósito fundamental proporcionar al maestro elementos que sean funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo.

El presente trabajo está integrado por tres capítulos:

El primero hace referencia al abandono escolar, las diversas causas que lo originan, el rezago escolar a nivel nacional y a nivel Distrito Federal, así como el trabajo que ha realizado el gobierno mexicano al diseñar y aplicar varios programas

compensatorios para revertir los efectos del rezago educativo principalmente en el medio rural e indígena.

En el segundo capítulo, se menciona mi experiencia como docente en el 9-14, se señalan las características principales de la Perspectiva Psicogenética de Jean Piaget y la Perspectiva Sociocultural de Lev Vygotsky así como el Enfoque por Competencias de la Educación Básica en el Plan de Estudios 2009 y la Reforma y su contexto.

En el tercer capítulo se analiza la funcionalidad de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, así como la importancia del trabajo colaborativo en el grupo, reducir el tiempo de espera de los alumnos y las estrategias didácticas que forman la propuesta.

Finalmente, se exponen las conclusiones generales a las que llego una vez puesto a consideración una propuesta de intervención con los alumnos del programa SEAP 9-14.

Por la importancia que tiene toda labor educativa, se invita a leer el presente trabajo, en virtud de saber que existe un factor fundamental para combatir el rezago educativo y es el FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA en los niños., ya que ellos y ellas han tenido que sufrir diversos fracasos en sus corta vida, posiblemente hayan sido víctimas del desplazamiento, o tal vez estén trabajando desde muy pequeños para ayudar a la subsistencia de sus familias. O quizá hayan sido maltratados. En cualquier caso, la autoestima se puede haber visto afectada.

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1

EL REZAGO ESCOLAR EN MÉXICO

1.1 Qué se entiende por rezago escolar

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española la palabra **"rezago"** significa atraso o residuo que queda de algo; **"marginación"** es poner o dejar fuera a una persona o grupo en condiciones sociales, políticas o legales de inferioridad; **"deserción"** es el desamparo o abandono, es abandonar las obligaciones o los ideales.[1]

La marginación escolar ha sido y es uno de los problemas principales del rezago educativo y tiene factores multicausales: la idiosincrasia que tienen algunos miembros de familia hacia la escuela, el pesimismo que tienen en su futuro, la lejanía de los centros educativos, los embarazos a temprana edad, o la pronta incorporación a la vida laboral de los niños en edad escolar, entre otros.

En el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, se captó información sobre la **asistencia escolar** de la población de 5 años y más, útil para saber quiénes se encuentran fuera del sistema educativo; asimismo, se preguntó a la población de 7 a 29 años de edad que no asistía a la escuela la causa principal por la cual había abandonado los estudios[2].

A continuación se describen los conceptos relacionados con este fenómeno social, se presenta un contexto sobre los alcances que tiene en el ámbito nacional, así como las principales causas que lo motivaron.

---

[1] Diccionario de la Lengua Española – vigésima segunda edición. 2009. p. 244.

[2] En el censo del 2000 se utilizaron dos tipos de cuestionarios: básico y ampliado. El ampliado se aplicó a una muestra probabilística de 2.2 millones de viviendas, y el básico al resto de las viviendas. Asistencia escolar es una variable de ambos cuestionarios: causa de abandono escolar se incluyó únicamente en el ampliado.

1.2 Conceptos básicos

La característica para definir la **marginación escolar** es la relativa a los individuos que deberían estar estudiando en un nivel correspondiente a su edad y que no lo hacen, quedando fuera de los beneficios del sistema educativo, pues no cuentan con herramientas que les permitan desarrollarse de manera eficiente en los ámbitos social y económico. Así, podríamos considerar que la marginación escolar se produce a partir de la no incorporación a la escuela, por rezago, o abandono escolar[3].

La no incorporación al sistema escolar es el hecho de no haber asistido nunca a la escuela o no haber estado matriculado en algún centro educativo y puede deberse a distintas causas, principalmente aquéllas vinculadas con el entorno familiar.

El rezago educativo no tiene una forma única de definirse, pero hay acuerdo entre investigadores en cuanto a que se refiere a una condición de atraso. Con frecuencia, este concepto es utilizado en documentos y discursos gubernamentales, así como en la investigación educativa, bajo la siguiente definición: condición de atraso en la que se encuentran las personas que no tienen el nivel educativo considerado como básico, que en nuestro país comprende la primaria y la secundaria[4]. En términos generales, se considera en rezago la población de 6 a 17 años de edad que no asiste a la escuela y de 18 años y más que no ha terminado la educación secundaria, independiente de que asista o no a la escuela.

---

[3] BRACHO GONZÁLEZ, Teresa. *La dimensión del fenómeno de exclusión escolar. Una aproximación desde los hogares*, en: IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) – Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), 1997 p. 422. La autora emplea el término exclusión, que es de uso generalizado, al referirse a la población que por su edad (generalmente de 6 a 15 años) debería estar estudiando el nivel básico obligatorio y que por distintas circunstancias no lo está; para este artículo parece más adecuado utilizar el término marginación al referirse a la población de 15 a 19 años que no estudia, ya que el estudio del nivel medio no es obligatorio.

[4] MUÑOZ GARCÍA, Humberto y SUÁREZ Y ZOZAYA, Ma. Herlinda. *Perfil educativo de la población mexicana.* Aguascalientes, México, INEGI, 1994, p.7.

Por lo tanto, la población de 15 a 19 años que no ha terminado la educación secundaría está en rezago educativo, excepto aquélla de 15 a 17 años que asiste a la escuela, pues aún está en posibilidad de terminar el nivel básico.

La deserción escolar, como fenómeno que incide en el rezago educativo de la población, está presente en todos los niveles que componen el Sistema Educativo Mexicano. Esto se debe a que aún hay niños, adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela o la tienen que abandonar, particularmente en las zonas indígenas y rurales, las carencias de muchas escuelas vulneran el derecho a una educación de buena calidad. Millones de mexicanos no saben leer y escribir, a los que se suman otros más que no han terminado la educación básica.[5]

Se han usado distintos términos para referirse a este fenómeno, entre otros: retiro, abandono, desgaste escolar; igualmente, hay una variedad de definiciones, por ejemplo, para la Organización de las Naciones Unidas (ONU) es dejar de asistir a la escuela antes de la terminación de una etapa dada de la enseñanza, o en algún momento intermedio o no terminal de un ciclo escolar[6].

Para Javier Osorio Jiménez, [7] la deserción es el hecho de abandonar los estudios iniciados, cualquiera que sea el nivel de éstos.

Finalmente, para Vincent Tinto[8], la deserción consiste en dejar de asistir a cualquier nivel del sistema escolar, lo cual puede ser definitivo o temporal.

---

[5] VÁZQUEZ MOTA, Josefina. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.
[6] Organización de las Naciones Unidas. *Manual de encuestas sobre hogares*. Nueva York, ONU, 1987, p. 210.
[7] OSORIO JIMÉNEZ, Javier. *Factores que indican la deserción escolar a nivel superior.* Reporte de investigación núm. 68, Universidad Autónoma Metropolitana; p. 53. Citado por Carrillo Flores, Irma. La deserción en once carreras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).
[8] TINTO, Vincent. *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva,* en Revista de la Educación Superior. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Vol. XVIII, núm. 3, 1989, Passim.

Hasta este momento la mayoría de las definiciones coinciden en señalar que la deserción se refiere a dejar de asistir a la escuela sin haber concluido el nivel de estudios iniciado, ya sea básico, medio o superior; así mismo, no importa si el abandono o deserción (los términos se emplean como sinónimos) es transitorio o definitivo, pues una vez que el alumno deja los estudios no es segura su reincorporación al sistema educativo y se convierte en desertor del mismo.
Se define como desertor del sistema escolar a la persona que, estando en edad de recibir educación formal, entre 6 y 24 años, abandona los estudios sin haber alcanzado el nivel profesional; el rango de edad se establece al considerar el ingreso al nivel básico a los 6 años, más los años de estudio, hasta alcanzar la licenciatura.

Una vez definidos los conceptos de no incorporación, rezago educativo y abandono escolar, se delimita el de la población de 15 a 19 años que se considera marginada del sistema escolar:

- Es el conjunto de personas, en este rango de edad, que nunca han asistido a la escuela, o bien, han asistido pero ahora no concurren a ella, independientemente de que hayan concluido la secundaria (que no se encuentra en rezago educativo), pues aunque cuenten con el nivel *obligatorio*, aún están en edad de recibir educación formal.
- Se excluye a quienes han terminado estudios de nivel profesional (por la edad es poco probable que hayan concluido estudios técnicos profesionales que requieren de 14 ó 15 años de estudio, y aún menos probable sería el nivel licenciatura); en los resultados del Censo de 1990 no se reporta algún caso en esta situación.
- Se omite la población que no asiste a la escuela, pero que ha concluido una carrera técnica de nivel medio superior[9] (ya sea de carácter terminal, esto es,

[9] A este segmento del sistema educativo corresponden los estudios técnicos y comerciales con secundaria terminada, la preparatoria o bachillerato y la normal básica, sin embargo, este último rubro se descarta, ya que en 1984 se elevó la carrera magisterial a nivel licenciatura. A partir de entonces, la normal dejó de ser básica, por lo que en la actualidad no hay personas menores de 30 años que tengan este tipo de estudios.

que no le permite seguir con estudios de nivel superior, o bivalente, que incluye estudios de preparatoria para continuar con estudios de un nivel más alto). Este tipo de estudios permite, una vez cubierta la educación básica, incorporarse al mercado laboral como recurso humano *calificado*, y el número de años de estudio oscila entre 12 y 14.

1.3 La dimensión del fenómeno

La mayoría de los y las jóvenes de entre 15 a 19 años deberían estar estudiando el nivel medio superior, teniendo en cuenta que han aprobado cuando menos nueve años de educación previa (seis de primaria y tres de secundaria), e ingresaron a la enseñanza básica a la edad de 6 ó 7 años. Por distintas vías de oportunidad esta población de adolescentes comienza a definir opciones de vida, carácter, personalidad y trayectorias profesionales y de actividad en general[10].

Sin embargo, aquellos y aquellas jóvenes que no cuentan con la preparación necesaria para enfrentarse a un mundo de alta competitividad y exigencia y se integran al mercado laboral, se encuentran en situaciones de trabajo desfavorables, pues se ocupan de labores que son extensiones domésticas y asistenciales, o bien, desempeñan actividades secundarias por las cuales no se requiere una calificación, lo cual tiene impacto en su nivel de ingresos y, por ende, en su nivel de vida.

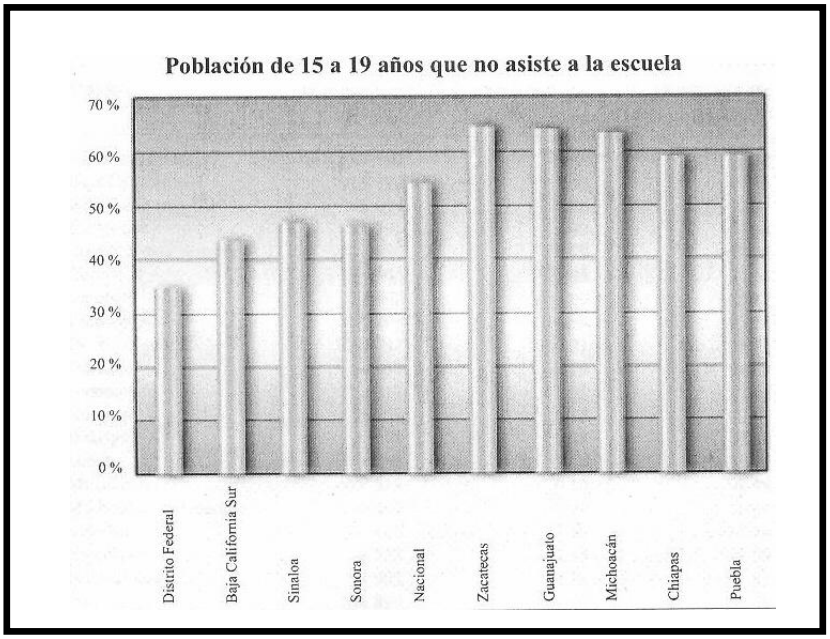
De acuerdo con los datos del XII Censo General de Población y Vivienda, en febrero del 2000 había un total de 9 992 135 personas entre 15 y 19 años de edad, de las cuales, 46.5% asistía a la escuela y 53.3% no, lo que en términos absolutos corresponde a 5 millones 320 mil jóvenes fuera del sistema educativo. En la última década, comparando los censos de 1990 y del 2000, hubo una disminución de la población que no estudia, pues de 9 664 403 jóvenes de entonces, 57.3 no asistía a

[10] MEDINA MARTÍNEZ, Sara y H. Domínguez Chávez. *La ciencia y la tecnología en la relación: educación media-sector productivo,* en: *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Yucatán, México, COMIE-UADY, 1997, p. 318.

la escuela, lo que representa para el 2000 una disminución de 4.0% en la inasistencia escolar, que equivale a un avance, en términos absolutos, en la incorporación y/o retención de alumnos; sin embargo, para este inicio de milenio el problema sigue siendo de gran magnitud, pues la mitad de esta población no cuenta con la preparación suficiente para incorporarse al mercado laboral como personal capacitado.

La situación es diferencial por entidad federativa, lo cual, al parecer, se asocia con desarrollo social y económico de cada estado; los que presentan menor porcentaje de jóvenes que no asisten a la escuela son el Distrito Federal, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora con 35.4, 47.4, 48.3 y 47.4% respectivamente; en el extremo opuesto se encuentran Zacatecas, Guanajuato, Michoacán de Ocampo, Chiapas y Puebla, con 69.5, 64.9, 63.4, 61.7 y 59.4% de jóvenes fuera del sistema educativo, en ese orden (gráfica I).

Gráfica 1. (1.3 La dimensión del fenómeno).



Fuente: INEGI. *Tabulados básicos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000.* Aguascalientes, México, INEGI, 2001.

1.4 Población que no fue incorporada a la escuela.

La no incorporación es un aspecto de alta relevancia en la marginación escolar. Aun cuando las causas son diversas y se dice que la asistencia a la escuela es un fenómeno individual, las decisiones fundamentales sobre la educación, principalmente la relativa a incorporar o no al sistema escolar a los miembros menores de la familia, es producto de una *razón* de orden familiar o del hogar, pues no es de esperar que la decisión de asistir a la escuela se les deje a los niños, además, la obligatoriedad de los padres de enviar a sus hijos a la escuela y el derecho de éstos a recibir educación gratuita y laica está implícita en la Constitución Política; por ello, la *no incorporación* ha de ser ubicada en la unidad del hogar, a partir de sus condiciones sociales, económicas y educativas.

De la población de 15 a 19 años que en el 2000 no asistía a la escuela, 2.4% nunca estuvo incorporada al sistema educativo, es decir, cerca de 128 mil jóvenes, quizá analfabetas que están en una clara situación de desventaja y de exclusión de la dinámica social y económica del país.

La *no incorporación* por entidad federativa se comporta de la siguiente forma: los estados con el porcentaje más bajo son el Distrito Federal (0.71%), Nuevo León (0.76%), Zacatecas (0.78%), Coahuila y Durango (0.79% en ambas); las proporciones más altas de jóvenes de 15 a 19 años que nunca asistieron a la escuela están en Chiapas (9.1%), Guerrero (6.5%), Veracruz (4.4%), Oaxaca (4.2%) y Puebla (3.2%). Ver cuadro 1.

Llama la atención el caso de Zacatecas, pues es la entidad con el porcentaje más alto de jóvenes que no asisten a la escuela, aunque la proporción de los que nunca fueron incorporados resulta baja, lo cual hace pensar que las familias que residen en este estado tienen interés en que los hijos se incorporen a la escuela, y quizá sean factores de tipo económica los que provocan que el problema de abandono escolar sea mayor.

Cuadro 1. (1.4 Población que no fue incorporada a la escuela)

Población de 15 a 19 años que no asiste a la escuela, por entidad federativa, y su distribución porcentual, según causa de no asistencia escolar			
Entidad	Población que no asiste	Población que nunca asistió (%)	Población que dejó de asistir (%)
Aguascalientes	57 197	0.83	98.78
Baja California	123 390	1.57	97.75
Baja California Sur	18 004	0.96	98.35
Campeche	34 701	2.42	97.14
Coahuila de Zaragoza	119 989	0.79	98.60
Colima	27 345	1.85	97.50
Chiapas	276 062	9.09	89.87
Chihuahua	165 693	1.94	97.56
Distrito Federal	280 592	0.71	98.84
Durango	89 333	0.79	98.67
Guanajuato	320 217	1.53	97.82
Guerrero	182 898	6.52	92.61
Hidalgo	129 793	1.88	97.30
Jalisco	384 792	1.20	98.32
México	668 518	0.10	98.46
Michoacán de Ocampo	276 409	2.58	96.68
Morelos	81 469	1.50	97.79
Nayarit	49 733	1.55	98.09
Nuevo León	193 908	0.76	98.82
Oaxaca	206 899	4.20	95.09
Puebla	321 941	3.16	96.08
Querétaro de Arteaga	86 186	1.45	98.17
Quintana Roo	48 748	2.47	97.23
San Luis Potosí	133 444	1.38	98.10
Sinaloa	125 261	3.02	96.31
Sonora	98 993	1.03	98.63
Tabasco	108 862	2.29	97.31
Tamaulipas	138 480	1.21	98.26
Tlaxcala	57 127	1.07	98.38
Veracruz-Llave	366 484	4.37	94.79
Yucatán	85 971	2.13	97.27
Zacatecas	93 387	0.78	98.69

Fuente: INEGI. *Censo General de Población y Vivienda, 2000. Resultados de la muestra censal.* Aguascalientes, México, INEGI, 2000.

1.5 Las causas de abandono escolar

El abandono escolar, según Vincent Tinto[11], puede ser voluntario (por iniciativa del alumno) o no voluntario (por impedimento de los padres, motivos económicos, migratorios, etc.). Asimismo, señala que el proceso de deserción escolar tiene varias dimensiones, pues constituye un fenómeno cuya explicación necesita un examen de aspectos múltiples (sociales, individuales o psicológicos del alumno, del ambiente escolar, etc.) que permita un tratamiento multifactorial en su análisis. Al respecto, Elizabeth Brizuela[12] hace las siguientes precisiones:

a) La deserción escolar puede ser voluntaria o forzosa.
b) El fenómeno de la deserción es multifactorial.
c) De todos los posibles factores que inciden en la deserción, alguno(s) influye(n) de manera determinante.

Lo anterior indica que, si bien el abandono escolar no obedece a una sola causa, sí hay una que origina la decisión de desertar. Los datos del XII Censo General de Población y Vivienda, 2000, presentan la causa principal que se declara como la que ocasionó la deserción, y se publican de acuerdo con la siguiente clasificación:

- Personal. Porque la persona no quiso o no le gustó estudiar.
- Económica. Falta de dinero o porque tenía que trabajar.
- Escolar. Porque la escuela está muy lejos o no hay[13].

---

[11] TINTO, Vincent. *"Definir la deserción: una cuestión de perspectiva",* en Revista de la Educación Superior. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Vol. XVIII, núm. 3, 1989, Passim.

[12] BRIZUELA LÓPEZ, Elizabeth. *El fenómeno de la deserción en CBTIS 180.* Tesis de licenciatura. Aguascalientes, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1996.

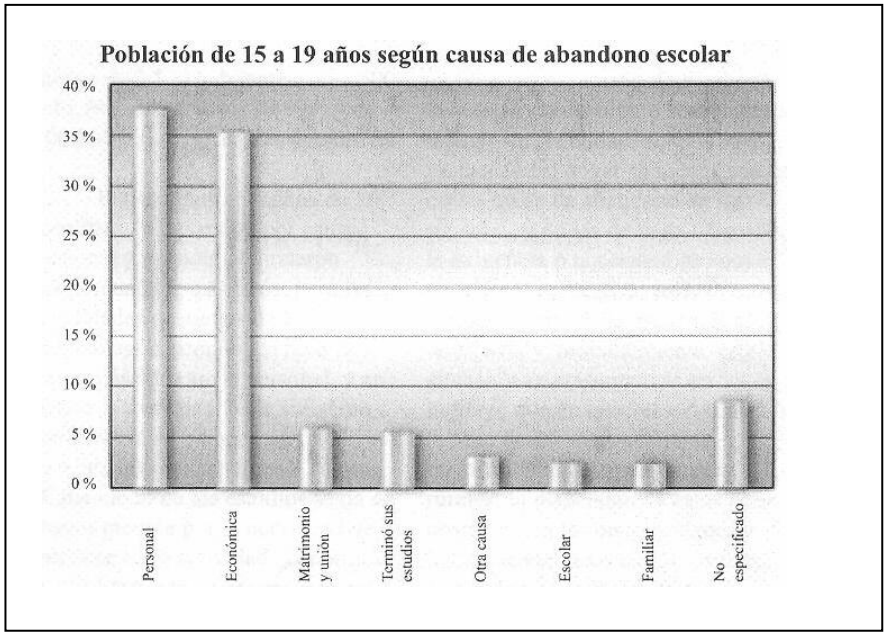
[13] Tal vez el nombre para esta causa no sea el más acertado, pues puede entenderse que el abandono se debe a una razón escolar o académica, como puede ser un motivo administrativo, haber reprobado y ser objeto de baja automática, la inasistencia de cupo en la institución, etc.; la causa que se captó en el Censo pudiera denominarse de tipo *geográfico*, o la falta de cobertura por parte del sistema educativo.

- Familiar. La familia ya no le permitió a la persona continuar estudiando o por ayudar en las tareas del hogar.
- Matrimonio y unión. La persona no continúa con sus estudios por haber contraído matrimonio o haberse unido en pareja.
- Terminó sus estudios. Si concluyó una carrera (de cualquier nivel) o dejó los estudios en el grado o nivel que tenía como objetivo a alcanzar.
- Otra causa. Corresponde a cualquier otra causa, distinta a las antes mencionadas.

A partir de lo anterior, destaca que del porcentaje de jóvenes que en el año no asistían a la escuela, 97.0% abandonó los estudios en algún momento de su trayectoria escolar (excepto aquellos que concluyeron una carrera del nivel medio superior), convirtiéndose en desertores del sistema educativo, de los cuales, quizá una alta proporción se encuentre en rezago educativo, esto es, no cuenta aún con la secundaria terminada.

De los jóvenes que desertaron del sistema educativo, 37.4% no quiso o no le gustó estudiar; 35.2% por causas económicas; 5.8% porque se casó o se estableció en unión libre; 5.4%, por haber terminado sus estudios; un porcentaje menor (2.3%) declaró que no existía escuela o que estaba lejos; asimismo, la causa de tipo familiar presentó un porcentaje bajo (2.4%); 3.1% de las respuestas fue para otra causa, y el restante 8.5% no especificó por qué dejó los estudios (gráfica 2).

Gráfica 2. (1.5 Las causas de abandono escolar).



Fuente: INEGI. *Censo General de Población y Vivienda, 2000. Resultados de la muestra censal.* Aguascalientes, México, INEGI, 2000.

En estos resultados se observa que las causas personal y económica integran casi tres cuartas partes de la deserción. La personal debe analizarse en el contexto del hogar, pues el gusto e interés por el estudio nacen en el seno familiar; la mayoría de los educadores y psicólogos educativos coinciden en señalar que la actitud que se manifieste en el hogar, con respecto a la escuela, influye en el interés por estudiar entre los miembros en edad escolar. Por otra parte, la falta de dinero o la necesidad de trabajar son causas de deserción escolar en una proporción importante de jóvenes; ello está íntimamente ligado a la condición social y económica de las familias, aunque también es importante la función misma de la escuela y del sistema educativo, de contribuir a reducir este problema, por ejemplo: becas escolares, programas flexibles para alumnos que trabajen y estudien y el vínculo con los hogares, entre otras acciones que pueden realizarse.

Las uniones conyugales tempranas afectan el nivel de escolaridad de aquéllos que se encuentran en esta situación, pues el matrimonio o unión es causa de abandono escolar, lo cual, seguramente, se presenta en mayor medida entre la población femenina; esto podrá ser comprobado en futuras publicaciones del actual Censo 2010; asimismo, será posible verificar si ese 5.4% que declaró haber terminado sus estudios acabó el nivel medio superior, o bien cuenta sólo con primaria o secundaria, con lo que consideran haber concluido su preparación académica; con ello, se tendría un acercamiento a las aspiraciones educativas de estos jóvenes. Las causas de abandono escolar, para la población en esta edad, se publican para cuatro tamaños de localidad: menos de 2 500 habitantes, 2 500 a 14 999, de 15 000 a 99 999, y de 100 000 y más habitantes (cuadro 2).

Cuadro 2. (1.5 Las causas de abandono escolar).

Población de 15 a 19 años por causa de abandono escolar, según tamaño de la localidad				
Causa de abandono escolar	Menos de 2 500 habitantes	2 500 a 14 999 habitantes	15 000 a 99 999 habitantes	100 000 y más habitantes
Personal	34.9	41.3	41.1	36.7
Económica	38.8	34.4	33.1	33.0
Escolar	5.0	0.8	0.8	0.9
Familiar	3.9	2.5	1.9	1.6
Matrimonio y unión	4.1	5.3	6.7	7.1
Terminó sus estudios	4.6	4.7	5.0	6.6
Otra causa	1.4	2.2	3.2	5.0
No especificado	7.7	8.8	8.2	9.1

Fuente: INEGI. *Censo General de Población y Vivienda, 2000. Resultados de la muestra censal.* Aguascalientes, México, INEGI, 2000.

En los cuatro tamaños de localidad, la deserción por causa personal y económica tuvieron los porcentajes más altos; para las localidades de menos de 2 500

habitantes, la económica tuvo un valor más alto que la personal, y en los otros tres tamaños la situación fue inversa. Al parecer, en las localidades eminentemente rurales, el abandono de los estudios se da en mayor medida por la necesidad de iniciarse en la actividad económica y, posiblemente, se incorporen en las labores del campo, debido a que las familias requieren de su ayuda para el sostenimiento del hogar, conforme aumenta el tamaño de localidad, el abandono escolar se considera, en mayor medida, como una decisión personal por falta de interés en el estudio.

Las causas familiar y escolar (falta de escuelas), para las localidades de menos de 2 500 habitantes, representan 3.9 y 5.0%, en ese orden, y disminuyen según se incrementa el tamaño de localidad, sobre todo la escolar; el apoyo en las tareas del hogar es menos común como causa de abandono de las escuelas, y en las de menor tamaño, la exigencia o necesidad de apoyar en labores domésticas influye más decisivamente en la asistencia a la escuela y, probablemente, esta situación se presenta más en mujeres que en hombres. Asimismo, la falta de escuelas es mayor en las localidades eminentemente rurales; la dispersión de éstas es un obstáculo en las oportunidades y logros académicos de los jóvenes, y se presenta como un factor de marginación escolar.

La causa de abandono por matrimonio y unión incrementa su porcentaje de manera sistemática según el tamaño de localidad, para las menores de 2 500 habitantes, 4.1% de los jóvenes desertó por esta razón; para los siguientes tamaños de localidad, esta cifra es de 5.3, 6.7 y 7.1, respectivamente. Tal situación resulta un tanto extraña, ya que el porcentaje de población de entre 15 y 19 años de edad, que se encuentra casada o unida, es más alto en las localidades menores y disminuye conforme aumenta el tamaño de éstas (cuadro 3).

Cuadro 3. (1.5 Las causas de abandono escolar).

Población de 15 a 19 años por tamaño de localidad, según estado conyugal		
Tamaño de localidad según habitantes	Población de 15 a 19 años en unión libre (%)	Población de 15 a 19 años casada (%)
Menos de 2 500	7.5	6.7
2 500 a 14 999	6.3	5.7
15 000 a 99 999	5.3	5.7
100 000 y más	4.6	4.4

Fuente: INEGI. *Censo General de Población y Vivienda, 2000. Resultados de la muestra censal.* Aguascalientes, México, INEGI, 2000.

Una posible explicación es que, en las localidades de menor tamaño, la unión o matrimonio se considera como una situación más común y aceptada por la familia y, por lo tanto, no se ve como un obstáculo, sino como una situación normal. En cambio, en las localidades mayores no existe el mismo apoyo a las uniones jóvenes, y, por lo tanto, en el momento en que se da la unión se considera como impedimento para continuar los estudios.

1.6 Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria

México durante la última década ha trabajado intensamente el problema del rezago educativo. Para ello, la SEP ha diseñado programas concebidos en forma integral, que abordan desde los materiales y textos escolares, hasta la capacitación y estímulos para los docentes, pasando por inversiones en infraestructura, fortalecimiento institucional y mayor compromiso de la comunidad y de las familias con el proceso educativo.

La experiencia muestra que si bien estos programas no pueden resolver por sí solos todos los problemas derivados del rezago educativo, sí pueden contribuir a tender puentes para articular los sistemas educativos estatales, la red pedagógica y los demás programas institucionales.[14]

Desde 1991 el gobierno mexicano ha diseñado y aplicado varios programas compensatorios para revertir los efectos del rezago educativo, principalmente en el medio rural e indígena:

- El Programa para Abatir el Rezago Educativo PARE, 1991-1996).
- El Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja (PAED 1992-1996).
- El Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997).
- El Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB, 1994-1999).
- El Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995-2000).
- El Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB, 1998-2006).

Las evaluaciones que se han hecho sobre estas iniciativas indican que estos programas efectivamente han contribuido de manera importante a disminuir las disparidades que existen entre las escuelas con mayores desventajas y las que tienen mejores condiciones.

[14] Programa para Abatir el Rezago Educativo – PARE. *Evaluación cualitativa del impacto*, en Revista Latinoamérica de Innovaciones Educativas. Año VII. Vol. 20. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina. 1995.

El rezago educativo se asocia en este país a causas que varían de una localidad a otra como:

- Condiciones adversas de la extrema marginación social existente;
- Escasa o nula inversión en infraestructura;
- Carencia de insumos educativos indispensables para apoyar procesos de enseñanza aprendizaje;
- Predominio de escuelas con organización incompleta o unitaria; y
- Excesiva rotación y ausentismo docente, asociado a falta de incentivos, baja capacitación y actualización pedagógica, e ineficaz supervisión.

En consecuencia, los programas compensatorios han actuado a través de los siguientes aspectos:

- Recursos didácticos: con entrega de paquetes de útiles escolares y textos.

- Capacitación a docentes y directivos: promoviendo el conocimiento de los textos y materiales por medio del análisis de su propuesta metodológica y los enfoques de trabajo que los sustentan; apoyo a la planeación y diseño de actividades en forma conjunta entre maestros; y desarrollo y fortalecimiento del proyecto escolar.

- Reconocimiento al desempeño docente: incluye estímulos económicos a profesores y/o escuelas multigrado o a otras según criterio de localización, con el fin de disminuir la rotación y el ausentismo docente.

- Apoyos a la supervisión escolar, a través de estímulos económicos, equipamiento de oficinas y asignación de vehículos, para mejorar su función de asesoría técnico pedagógica y administrativa.

- Infraestructura y equipamiento escolar, con vista a mejorar las condiciones en que se desempeña el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Participación de los padres de familia en el apoyo a la gestión escolar.

- Fortalecimiento institucional, con acciones para mejorar la capacidad de planeación, administración y evaluación de las Secretarías de Educación Estatales,

1.6.1 Los programas iniciales

***PARE.** Fue el primer programa de este tipo y estuvo impulsado por la Secretaría de Educación Pública con el apoyo del Banco Mundial. Con un horizonte de acción inicial de cinco años y ampliado posteriormente, atendió a los 4 Estados que presentaban mayor marginalidad y rezago educativo: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. El programa priorizaba la entrega de recursos para el aprendizaje en la educación primaria en escuelas de zonas rurales e indígenas.

Entre sus componentes incluía un sobresueldo para los maestros de escuelas aisladas y para sus respectivos supervisores, (incentivo de arraigo) que intentaba cambiar la alta movilidad del personal docente, lo cual incidía en el rezago educacional.

***PAED.** En sus inicios opera en las 100 escuelas con mayor desventaja educativa de 17 entidades de la federación y, posteriormente, distribuyó útiles y mobiliario en 7 Estados no atendidos entonces por los otros programas compensatorios.

***PAREB.** Este programa se incorpora en 1993 e incluye a otros 10 estados que se encontraban por debajo de la media educativa nacional: Campeche, Durango,

Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

*__PRODEI.__ Se orienta a la educación no escolarizada en 10 de los 14 Estados que en 1993 contaban ya con acciones compensatorias. Los promotores educativos capacitan en métodos de crianza a los padres de familia con hijos menores de 4 años de edad, con el fin de mejorar las oportunidades de aprovechamiento de los niños en la enseñanza primaria.

Ante la conclusión de los ciclos operativos de estos programas, se negoció que los 4 estados donde operaba el PARE y los 10 del PRODEI fuesen incorporados a las acciones del PAREB, mientras que el PAED se incorporó en 1997 al PIARE, que se describe más adelante.

1.6.2 Revisión y programas actuales

A partir de 1996, se realiza una revisión de la acción compensatoria, tras lo cual el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), dependiente de la Secretaría de Educación Pública, continuó con tres programas:

- **Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB).** Su objetivo es propiciar la equidad de acceso y la permanencia de los alumnos e incrementar los niveles de aprendizaje en regiones en desventaja, a través de tres ejes de acción: el desarrollo de los recursos humanos; los materiales educativos, incluyendo infraestructura física, y el fortalecimiento institucional de las instancias que han venido operando el proyecto.

- **Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).** Opera en las 17 entidades federativas no incluidas en los otros Programas Compensatorios y refuerza su atención en los 21 estados en materia de Educación Inicial No

Escolarizada. Su objetivo principal es contribuir a elevar el nivel de vida de unos tres millones de mexicanos nacidos en la década de los ’90, provenientes de familias del decil de menores ingresos. Se divide en dos grandes subprogramas: uno que atiende lo relacionado con la educación primaria formal, esto es, la que se proporciona a niños de 6 a 14 años, en sus modalidades general e indígena; y educación comunitaria, que tiene un componente destinado a la educación primaria.

- **Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB).** Se concentra en zonas rurales y urbano-marginadas en los niveles de educación inicial no escolarizada, educación preescolar, primaria y secundaria. Entre otras cosas, favorece el desarrollo de iniciativas locales y financia proyectos de innovación o de mejoramiento presentados por los Estados a través de fondos concursables, orientados hacia la escuela, la participación social, la supervisión escolar y el fortalecimiento institucional. Su horizonte de acción es de 1998 a 2006.

1.6.3 Logros hasta 1998

El impacto de los programas compensatorios se ha visto reflejado en el mejoramiento de indicadores educativos de eficiencia terminal, deserción escolar y reprobación:

- Los Estados agrupados en el PARE han mostrado que, en los períodos de 1990-1991 a 1997-1998, el rendimiento del sistema pasó del 56.6% al 75.9%, mientras la media nacional pasó del 70.1 al 84.4. La deserción escolar pasó de 8.7% a 4.3% en el período de referencia, y la reprobación registra una variación de menos de tres puntos (de 14.5% a 11.5 %).

- La tendencia de los 10 estados agrupados en el PAREB indica que, en los períodos de 1992-1993 a 1997-1998, la eficiencia del sistema pasó del 68.2% al

82.7%; la deserción pasa de 4.7% a 3.1%, y la reprobación cambia de 9.5% a 8.6%.

- Los estados integrados al PIARE presentan en los períodos de 1994-1995 a 1997-1998 una variación positiva de 5.3 puntos en eficiencia del sistema, al pasar de 86% a 91.3%. En los indicadores de deserción y reprobación, registra una mejoría de 0.2% y 0.7%, respectivamente, para los mismos períodos.

- En el siguiente cuadro nº 4 se observan los logros de los programas compensatorios hasta el año 1998, sobre la formación de recursos humanos, materiales educativos e infraestructura y el fortalecimiento institucional. www.conafe. edu.mx/log.html

Cuadro 4. (2.5 Logros hasta 1998).

Logros de los programas compensatorios hasta 1998

	(Unidades)
Formación de recursos humanos	87.868
Capacitación de docentes y directivos	
Materiales educativos e infraestructura	
Paquetes para alumnos	4.095.576
Paquetes didácticos para escuelas	44.773
Alumnos beneficiados con textos indígenas	671.731
Paquetes bibliográficos	113.309
Almacenes construidos y equipados	88
Aulas construidas	13.063
Anexos construidos	8.281
Rehabilitaciones	13.949
Oficinas para supervisión escolar	1.595
Vehículos para supervisores.	539
Fortalecimiento institucional	
Reconocimientos al desempeño docente	13.933
Apoyos económicos para supervisores	2.947
Apoyos económicos para jefes de sector	494
Apoyos a la gestión escolar	13.766
Capacitación gerencial	101

Finalmente, cabe señalar que al comparar las escuelas atendidas en relación con las no atendidas, se observa una mayor velocidad en el mejoramiento de los indicadores de las primeras. En la misma línea, mediciones realizadas por la Dirección General de Evaluación para medir los aprendizajes en español y matemáticas en 4º y 6º grados en los Estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca (1992/93 y 1997/98),

muestran puntajes superiores para las escuelas atendidas por los programas compensatorios.

1.7 El rezago educativo en el Distrito Federal

La Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación Sectorial del Distrito Federal, ofrece un servicio en las Primarias Públicas para abatir el rezago escolar, llamado **Programa SEAP 9-14**. El programa educativo que se ofrece es intensivo, se imparte en las primarias generales y está dirigido a los niños que presentan un rezago por condiciones adversas y se cursa en 3 años. A continuación presento una síntesis del Programa.

El SEAP 9-14 "Antecedentes"

El Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14[15] surgió a finales de los años setenta en el marco del programa "Primaria para todos los Niños", política educativa interesada en ampliar la cobertura de grupos marginados del Sistema Nacional de Educación; el problema –como ahora- no sólo era llegar a las comunidades en donde no había escuelas, sino también el de poder retener a quienes ya habían comenzado su educación en sitios donde sí se brinda.

El servicio fue pensado para atender a niños **urbano-marginados de 9 a 14 años** que no se inscribieron oportunamente o dejaron la primaria antes de concluirla; fue preparado y puesto en marcha en forma piloto por el Departamento de Investigación Educativa del Cinvestav (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional), en el ciclo escolar 1979-80; a partir de 1981, el programa quedó a cargo de la Dirección General de Educación Primaria.

[15] CRUZ OCAMPO, Norma. *Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14,* en Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica, México CEE, Editorial Esfinge, 1991.

Se partió de la idea de que la deserción en estas zonas tiene como causa principal la necesidad que tienen los niños de trabajar, actividad que absorbe la mayor parte de su tiempo. Además, experimentaban rechazo dentro de la escuela ya sea por ser más grandes que sus compañeros de aula, o bien por sus condiciones sociales precarias. Estos elementos inciden en su atraso escolar.

El objetivo general del proyecto pretendía brindar atención flexible que permitiera a este grupo social iniciar o continuar sus estudios primarios, tomando en cuenta sus limitaciones de tiempo y las características de su atraso y desadaptación escolar. El servicio debía asimismo garantizar que los alumnos obtuvieran niveles de conocimiento equivalentes a la primaria ordinaria y, entre otros puntos, se propuso también promover una mejor relación entre los educandos, sus familias y comunidades.

Para lograr lo anterior se estableció un currículo compendiado y flexible, planeado para cubrirse en un período máximo de tres años, enfatizando en el nivel inicial los procesos de lecto-escritura y matemáticas e introduciendo posteriormente las ciencias naturales y sociales. Se construyeron también materiales didácticos para niños y maestros, como libros para los alumnos y guías didácticas para los docentes.

Se tenían reuniones sabatinas cada bimestre con los maestros para elaborar material didáctico y trabajar sobre algunos temas relacionados con la población de 9-14.

Además del currículo, se flexibilizaron los procedimientos. Por ejemplo, los centros podían cambiar de local cuando la demanda era baja o se habían detectado otros alumnos potenciales en otro lugar; las sesiones de clase abarcaban dos horas al día y los estudiantes podían escoger entre tres horarios; en el turno matutino de 8:00 a 10:00 o bien de 10:00 a 12:00 y en el turno vespertino sólo de 2:00 a 4:00-

Cuando terminaba la sesión de clase, los alumnos se retiraban a sus trabajos y los maestros se dedicaban a hacer visitas domiciliarias para entrevistar a los padres de familia y llenar fichas socioeconómicas.

Al finalizar el año escolar los maestros entregaban una memoria con los datos de las visitas domiciliarias y la labor social realizada en la comunidad.

Los grupos eran multinivel y se componían de 15 a 20 alumnos con la siguiente estructura:

Nivel I: 1º y 2º grados.
Nivel II: 3º y 4º grados.
Nivel III: 5º y 6º grados.

Las inscripciones estaban abiertas todo el año y los niños podían ser promovidos en cualquier momento, aunque existían dos períodos al año en que se extendía la certificación oficial finalmente, la evaluación del alumno contemplaba la visión del maestro, la visión del supervisor del proyecto y la opinión del propio alumno.

Los maestros y supervisores participantes en el proyecto eran egresados normalistas con un mínimo de tres años de experiencia y una capacitación especial que los familiarizaba con el procedimiento de inscripción, la metodología de trabajo y los materiales didácticos.

El proyecto contó con una evaluación que comparó los resultados académicos obtenidos por los alumnos que cursaron la primaria acelerada y la ordinaria, sin que se encontraran diferencias significativas entre ambos; en otras palabras, los alumnos que egresaban de la primaria acelerada tenían conocimientos y habilidades equivalentes a quienes cursaban la primaria regular.

1.8 El SEAP 9-14 en la actualidad

Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14

Justificación

El programa forma parte de las acciones de educación inclusiva que la Coordinación Sectorial de Educación Primaria CSEP ha puesto en marcha para dar solución al problema que representa la deserción escolar y el rezago educativo en la educación primaria.

Dicho programa se centra en:

- Brindar una alternativa de atención flexible.
- Reducir y superar el rezago educativo.
- Ofrecer una propuesta educativa diferenciada que responda a las necesidades, expectativa, intereses, tiempos, condiciones de vida y de trabajo de los niños y las niñas:
- Estimular el autodidactismo como proceso de educación permanente.
- Desarrollara competencias físicas, intelectuales, afectivas y sociales del educando; promoviendo así el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social del estudiante.

Descripción

Modalidad de atención educativa destinada a niños y niñas de entre 9 y 14 años 11 meses que no pueden asistir regularmente a la escuela, brindándoles la oportunidad de cursar dos grados en un ciclo escolar y así concluir la educación primaria en menos tiempo.

Propósito

Brindar la oportunidad de iniciar o continuar la educación primaria a niños y niñas, que por problemas económicos o familiares no la hayan concluido, teniendo como **requisito primordial** el encontrarse entre las edades de **9 a 14 años 11 meses y que se encuentran desfasados con relación a edad y grado de la primaria regular,** por una o varias de las siguientes situaciones:

a) No escolarizados.
b) Rezago.
c) Situación de calle o en riesgo de calle.
d) Trabajador asalariado o no.
e) En riesgo de deserción.
f) Ausentismos prolongados por cuestiones de salud o por problemas familiares.
g) Orfandad o abandono.
h) Indígena originario, migrante nacional o extranjero.
i) Alumnos no promovidos.

Organización de los grupos

- Formación de grupos multinivel y/o multigrado.
- Los alumnos y los docentes del proyecto permanecen toda la jornada escolar.
- Pueden organizarse con uno o más niveles, considerando las características de cada escuela:

Nivel I.	Corresponde a 1º y 2º grados. 9 años a 14 años 11 meses.
Nivel II.	Corresponde a 3º y 4º grados. 10 años a 14 años 11 meses.

Nivel III. Corresponde a 5º y 6º grados.
11 años a 14 años 11 meses.

1.9 Perfil de los alumnos 9-14

Este programa nació como un proyecto pero ahora es un programa, que se inscribe en el marco de lo que se llama grupos en situación de vulnerabilidad, dadas las diversas condiciones de desventaja que pueden enfrentar.

Son alumnos de 9 a 14 años con 11 meses que no han podido iniciar o concluir su educación primaria o bien han reprobado constantemente y por tanto se encuentran en una situación de irregularidad.

En otros casos los niños han sido expulsados, no porque alguien haya tomado la decisión de "te vas de la escuela", porque eso es anticonstitucional, no; pero sí a causa de las exigencias de la propia escuela, muchas veces este tipo de niños la abandonan.

La mayoría de los alumnos se encuentran en desfase porque tienen **"Barreras de Aprendizaje"** lo que antes se llamaba **"Necesidades Educativas Especiales"** y porque han vivido una situación familiar muy problemática como el abandono por parte de sus padres o el caso típico de las niñas que tienen que cuidar a la familia, los hermanos, hacer los quehaceres domésticos y eso les resta tiempo y posibilidades para estudiar en un sistema regular escolarizado…

La extraedad es un problema educativo que trasciende al simple desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica en un estudiante escolarizado,

aparece como fenómeno asociado a la repetición escolar y al ingreso tardío al sistema escolar.[16]

La reprobación al combinarse con el ingreso tardío al primer grado, origina un contexto favorable para la exclusión escolar y, por ende, para el fracaso escolar en sectores sociales menos favorecidos. Al respecto, el Banco Mundial reportaba para 1996, que en América Latina el 66.66% de todos los niños entran al sistema educativo después de la edad oficial de ingreso. En consecuencia, se genera la situación de heterogeneidad de edades muy marcada en las aulas, por lo que la situación de extraedad aparece como causa y efecto asociados a otras variables educativas. Esta situación es particularmente notoria en las zonas rurales y áreas marginales de las zonas urbanas, generando contextos de aprendizaje complejos en términos de calidad educativa, especialmente, si los maestros no encuentran cómo atender la heterogeneidad de edades en su aula.

La reprobación y la situación de extraedad pueden representar para el niño(a) o joven una lesión afectiva de consecuencias irreversibles; generalmente el niño no tiene capacidad para pensarse como “diferente” en relación con los demás en cuanto a sus procesos de aprendizaje y como “igual” en cuanto a sus derechos y oportunidades, por tanto comienza a sentirse relegado del grupo, lo cual atenta contra su autoestima (Linares, 1994).

1.10 Conclusiones

Al parecer, la marginación escolar es el resultado de un conjunto de condicionamientos sociales y económicos que llevan a la desigualdad educativa, pues se identifican grandes diferencias regionales, ya que las opciones y oportunidades de estudio son mayores en las entidades con mayor nivel socioeconómico, como el caso del Distrito Federal, donde el nivel de asistencia

[16] Revista de Pedagogía. Vol. 27. nº 78. Caracas. Abr. 2006.

escolar de los y las jóvenes de 15 a 19 años es similar al de países como Alemania, Francia y Japón. Sin embargo, el fenómeno no es meramente estructural, también es reflejo de la interacción dinámica entre el medio social y los factores o variables del individuo; las causas de abandono escolar nos señalan que la motivación, aspiraciones, características culturales, etc., interactúan con los factores del entorno y determinan los logros académicos de los jóvenes, pues la causa personal es uno de los motivos principales de abandono escolar, pero ésta es multifactorial, ya que no es una sola causa la que influye. Por tanto, para realizar acciones encaminadas a retener a la población en las escuelas, es indispensable acontar con estudios de tipo explicativo del fenómeno, que permitan dirigir acciones efectivas para abatir la deserción escolar de los jóvenes, así como estudios en el ámbito del hogar, de las instituciones escolares y de los individuos.

La no incorporación es una causa importante de marginación, por lo que es necesario su estudio a profundidad.

Si bien en los últimos 10 años ha habido considerables avances en materia educativa, representados en el incremento de la asistencia escolar y en el promedio de escolaridad de la población, la tarea para disminuir la marginación escolar y ofrecer mejor nivel de vida, es compleja. Es necesaria una infraestructura educativa en los niveles medio y superior y una opción es la formación de técnicos medios, indispensables para articular el proceso productivo, así como integrar y absorber nuevas formas de producción, impulsadas por el avance tecnológico, a la vez son necesarios empleos mejor remunerados para la mano de obra calificada y apertura del mercado laboral; además, el requerimiento de programas de becas educativas, acciones específicas de política educativa que ataquen problemas concretos y beneficien a sectores sociales determinados.

Asimismo, es necesario continuar con la explotación y estudio de los resultados censales; se espera contar, en un futuro próximo, con los cruces entre asistencia escolar, nivel de escolaridad y las causas de abandono escolar, diferenciadas por

sexo y edad, que lleven a conclusiones y análisis más precisos y que proporcionen elementos útiles para proyectos y programas en el sector educativo, buscando abatir las diferencias regionales, desigualdades entre hombres y mujeres y de grupos sociales en la incorporación a la escuela, retención escolar y para formación académica que permita la incorporación al mercado laboral en mejores condiciones.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2

EL TRABAJO CON LOS GRUPOS 9-14, UNA DIFICULTAD EN MI ESCUELA

2.1 Contexto escolar

La Escuela Primaria vespertina “Jesús Carlos Romero Villa”, clave 22-0734-239-10-X-016 y CCT 09DPR2672P, se encuentra ubicada en la calle de Sao Paulo s/n., esquina con Ramiriqui, colonia San Pedro Zacatenco, C. P. 07360, Delegación Gustavo A. Madero, Distrito Federal.

En la colonia se observa que hay diferentes niveles socioeconómicos. Cuenta con la mayoría de los servicios básicos; por ejemplo, un mercado que está abierto toda la semana, donde se encuentran frutas, verduras, carnicerías, cremerías, mercerías, jarcierías, tiendas de abarrotes, de ropa, tortillerías, panaderías, etc.

En el aspecto educativo la colonia cuenta con un jardín de niños, tres primarias, dos secundarias, una telesecundaria, una guardería, dos primarias particulares y un centro de atención múltiple.

A unas cuantas calles muy cerca de la escuela se encuentra el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Politécnico y una preparatoria particular.

No se tiene vigilancia constante, de hecho hay algunas calles que resultan ser un poco peligrosas.

La colonia San Pedro Zacatenco conserva un estilo pueblerino, en el corazón de la misma se encuentra una alameda, con un kiosco al centro, un registro civil y una iglesia llamada "San Pedro Apóstol”.

Los Habitantes son muy tradicionalistas, celebran el carnaval previo a la semana santa, la gente sale a las calles bailando, hay música y muchos cuetes. En esa semana la asistencia a la escuela es mínima.

El grupo a mi cargo es 9-14 multigrado en el primer semestre 1º, 3º y 5º, en el segundo semestre 2º, 4º y 6º, conformado por 13 alumnos. Se detectó que en su mayoría los alumnos son reprobados, con serios problemas de aprendizaje y de conducta. Al aplicar los exámenes de diagnóstico identifiqué que los alumnos de 1º no tenían consolidado el proceso de la lecto-escritura, lo único que medio escribían eran sus nombres. A los alumnos de 3º y 5º se les dificultó el cálculo mental y la comprensión lectora.

Debido a los resultados reprobatorios de los exámenes de diagnóstico, se realizó una entrevista y se trabajó una ficha (Anexo 1, 2) con los padres de familia, para saber en cuál de las siguientes situaciones se encontraban los alumnos:

a) No escolarizados.
b) Rezago.
c) Situación de calle o en riesgo de calle.
d) Trabajador asalariado o no.
e) En riesgo de deserción.
f) Ausentismos prolongados por cuestiones de salud o por problemas familiares.
g) Orfandad o abandono.
h) Indígena originario, migrante nacional o extranjero.
i) Alumnos no promovidos.

Los resultados de las entrevistas y las fichas fueron los siguientes:

Cuadro 5. (2.1 Contexto escolar).

INDICADORES	TOTAL DE ALUMNOS 13	PORCENTAJE
No escolarizados	0	0%
Rezago	13	100%
Situación de calle	0	0%
Trabajador asalariado o no	3	23%
En riesgo de deserción	1	8%
Ausentismos prolongados por cuestiones de salud o problemas familiares	1	8%
Orfandad o abandono	2	16%
Indígena originario, migrante o extranjero	0	0%
Alumnos no promovidos	13	100%

Ante estos resultados procedí a hacer una dosificación de los contenidos de aprendizaje y empezar desde lo más elemental con los alumnos de primer nivel: ejercicios de maduración, pronunciación del lenguaje, adquisición de la lengua escrita y noción matemática.

Con los alumnos de segundo y tercer nivel: comprensión lectora, producción de textos, planteamiento y resolución de problemas.

Debido a las características que presenta un grupo multigrado, se trabaja con monitores, estimulando el autodidactismo como proceso de educación permanente. En este proceso me auxilié de los alumnos más avanzados para apoyar a los compañeros que lo requerían.

Esto implicó que yo, como profesora de grupo, rompiera con mi enseñanza tradicional, pues anteriormente la clase se conducía bajo mis órdenes, pero en un grupo 9-14 multigrado el trabajo es muy diferente, empezando porque se hace dinámico y muy intenso, ya que tengo que preparar clase para diferentes grados,

calificar libros y cuadernos de distinto nivel, repartir material didáctico por grados, etc. y el trabajo que realizan los monitores es una buena ayuda.

2.2 Mi experiencia en el SEAP 9-14

Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teorías pedagógicas, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; ejemplo de ello es la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente para trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad.[17]

En la docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro. Este hecho es ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se da tanto en la relación con el conocimiento escolar como en la relación social con los alumnos. No existe un diseño técnico del proceso de trabajo docente capaz de conformar y de prever y finalmente de controlar paso por paso el quehacer cotidiano del maestro.

Más bien, éste, como sujeto, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder seguir frente al grupo.

Y precisamente mi experiencia como docente en el Servicio Escolarizado Acelerado, Primaria para niños de nueve a catorce años con 11 meses (**SEAP 9-14**) me obligó a romper con esquemas cotidianos y tradicionalistas, pues los alumnos 9-14 presentan un perfil totalmente diferente a los alumnos de grupos regulares.
Para empezar recibí alumnos que se inscribían de 14 años y terminaban su primaria de 15 o 16 años, alumnos de 9 años en el primer nivel y alumnos de 10 a 13 años

[17] Lectura *"Los sujetos y sus sabores".* Análisis de la práctica docente. Guía del Estudiante. LE'94.

en el segundo nivel, es decir un grupo multigrado o multinivel, con muchas diferencias; obviamente de edad, de saberes, de conocimientos previos, de conducta y de educación.

La mayoría de los niños viven en familias desintegradas, con historias dolorosas, con ausencia de apoyo por parte de los padres, originando una reprobación constante y un rechazo por parte de los otros grupos de la escuela.

La dinámica que se vive al interior de los grupos 9-14 es muy intensa para el docente, pues los alumnos proyectan mucha violencia física y verbal y además presentan una precocidad sexual que hacen evidente de manera corporal y verbal; además, se agreden mucho con comentarios ofensivos entre ellos.

Ante esta situación lo primero que sentí fue mucho miedo, pensando dónde tuve la cabeza para meterme en estos problemas y a la primera oportunidad renunciar al proyecto.

Transcurrió el tiempo y yo me voy sensibilizando con mis alumnos, comprendiendo que son niños que necesitan ser aceptados, sentir la pertenencia primero al grupo y después a la escuela, que son alumnos muy sinceros, con mucha sed e ilusión de aprender.

Primeramente tuve que romper con lo convencional, con lo rutinario, aceptar a los alumnos sin uniforme, aceptar que sus libros y cuadernos no estuvieran forrados de determinado color de papel, yo sentía que no estaba en lo correcto pero finalmente me di cuenta que eso no era trascendente, que lo importante era que aprendieran, que no faltaran tanto, que llegaran puntuales y que fueran formándose en los hábitos y valores para su vida.

Una de las cosas que más me preocupaban fue la metodología, es decir cómo enseñar en un grupo multinivel, con alumnos de todos los grados en un solo grupo.

Por lo anterior, después de reflexionar, me di cuenta, que primeramente tenía que ubicar a los niños por equipos, según su desarrollo cognitivo. Para ello recurrí a la fundamentación teórica de Piaget sobre el conocimiento social y las operaciones concretas.

2.3 Etapas del desarrollo cognitivo

Recordemos que los alumnos de 9-14 se encuentran en situación de extraedad escolar, es decir, están fuera de la edad reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado dentro del aparato escolar de acuerdo a las **normas educativas preestablecidas.**

Podemos preguntarnos ¿cómo y quién fija esas normas? Diríamos, en primera instancia, que el sistema escolar se halla regido por normas y reglas que lo hacen funcionar como tal; por consiguiente, en sus estatutos legales, particularmente en la Ley orgánica de Educación y su Reglamento aparece:☒ … el nivel de Educación Primaria se cursará preferentemente a partir de los seis años de edad…☙[18] Por lo cual se infiere que la culminación de la Educación Primaria estará realizándose a los doce años de edad del niño, por cuanto se requieren seis (6) años escolares para cursar la Educación Primaria. Pero, ¿en qué se fundamenta el sistema educativo mexicano para postular esa norma que utiliza como criterio la edad cronológica del estudiante? Las respuestas parecen proceder de la biología y psicología educativa y particularmente de la psicología evolutiva. En cuanto a la edad cronológica, se suele hacer referencia a ella en términos de dos variables: tiempo y cambios físicos que se observan en el cuerpo; así, se habla de períodos de edad: niñez, adolescencia, adultez. En esta delimitación cronológica entran en juego otras variables como son talla, peso y cambios corporales. No obstante, la edad cronológica está sujeta a otras esferas del desarrollo humano y forma parte de una definición más amplia,

[18] Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, 1986, artículo Nº 21:6.

llamada edad escolar. Esto conduce a definir la edad escolar buscando un fundamento sólido y amplio.

Nuestro sistema educativo, al igual que el de muchos países, recurre a la teoría de Piaget para definir o caracterizar la edad escolar.

2.3.1 Perspectiva psicogenética de Jean Piaget

Jean Piaget es el principal exponente del enfoque "desarrollo cognitivo"[19], el cual se interesa por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de la persona, desde el nacimiento hasta la madurez. Mantiene en primer lugar, que el organismo humano, al igual que los otros entes biológicos, tiene una organización interna característica; en segundo término, que esta organización interna es responsable del modo único de funcionamiento del organismo, el cual es **"invariante"**, en tercer lugar sostiene que, por medio de las funciones invariantes, el organismo adopta sus estructuras cognitivas.

Existen, dice Piaget, las "funciones invariables" y las "estructuras cognitivas variantes"; estas últimas son las que marcan la diferencia entre el niño y el adulto.

Veamos la función invariante llamada "adaptación". Ésta puede subdividirse en "asimilación" y "acomodación".

La inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora en su sistema todos los datos dados por la experiencia. Al mismo tiempo el organismo "se acomoda" a lo que ha "asimilado".
Las adaptaciones intelectuales, consisten en poner en progresivo equilibrio un mecanismo asimilativo y una acomodación complementaria.

---

[19] VARGAS-MENDOZA, J. E. (2006) *Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget*. México. Asociación Oaxaqueña de Psicología, A. C.

Inicialmente el organismo actúa cuando entra en contacto con el entorno. Estas acciones iniciales son todas abiertas y se coordinan rápidamente en series, por ejemplo, el conjunto de acciones relacionadas con la succión. Estas series de acciones coordinadas forman lo que él llama “esquemas”. Los diversos esquemas que el organismo haya desarrollado en un momento particular forman una “estructura”.

Según se va desarrollando el organismo, sus estructuras cognitivas cambian desde lo “instintivo” a través de lo “sensorio-motor” a la estructura “operativa” del pensamiento del adulto, y Piaget sostiene que estas tres formas de estructura cognitiva representan tres niveles diferentes del conocer, que a continuación se describen:

A) ETAPAS DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO INFANTIL

La etapa sensorio-motor (0-2)

Durante los dos primeros años el bebé hace unos avances cognitivos enormes. ¿Por qué aprende? Su motivación es la llegada de un acontecimiento que es percibido como el causante de una perturbación de los sistemas existentes.

Asimilándolo, el bebé acomoda sus estructuras, desarrollando, por tanto, unas nuevas, y así el equilibrio queda restablecido.

¿Cómo aprende? A nivel sensorio-motor no existe distinción entre la percepción de una cosa y la actuación en respuesta a la misma; en esta etapa el pensamiento es literalmente, acción. Se trata de un conocimiento “figurativo”, mismo que sólo tiene en cuenta los aspectos inmediatos de una situación u objeto, en cuanto sus aspectos son observables para la persona.

Al principio de esta acción de adaptarse del bebé puede ser cosa de casualidad, pero se repetirá hasta que gradualmente se desarrolla un nuevo esquema o se coordinan dos esquemas. Piaget llama a este proceso una “reacción circular”. En estos primeros meses las reacciones circulares primarias capacitan al bebé a moverse desde el esquema reflejo de succión al esquema sensorio-motor, más diferenciado de chupar los dedos o de ver un objeto y tocarlo por separado, a tomar el objeto que puede ver.

Esta etapa ha terminado cuando el niño es capaz de representar simbólicamente lo que conoce, de modo que lo que conoce no está ligado a lo que hace.

La etapa sensorio-motor termina cuando empieza la capacidad de simbolizar, pero no se desarrolla plenamente hasta que el niño es “operativo”, es decir cunado va más allá de lo inmediato y transforma o interpreta lo que es percibido de acuerdo con las estructuras cognitivas que han sido desarrolladas.

La etapa pre-operacional (2-7)

¿Cuáles son, por tanto, las características del pensar pre-operacional? En primer lugar, aunque el niño es capaz de distinguir entre él mismo y los objetos, no es capaz de concebir ninguna otra manera de experimentar los objetos, si no es a su propio modo. Por ejemplo, si ponemos dos cubetas que les cabe la misma cantidad de líquido y las llenamos de agua, sólo que una es más alta y estrecha que la otra, el niño, al preguntarle cuál tiene más agua, nos dirá que la más alta (pues sólo atiende a esa variable, sin considerar el ancho). El niño no sabe “conservar”:

Otra característica del pensamiento pre-operacional es su irreversibilidad.

Habiendo pensado en un razonamiento en cadena A, B, C, el niño no puede volver atrás y desenvolverlo en C, B, A.

Puede llevarle a un niño un tiempo considerable, a veces hasta los 7 años, el darse cuenta de que si 2 + 2 = 4, entonces 4 – 2 debe ser = 2.

Así también experimenta una gran dificultad para clasificar y serializar los objetos y experiencias.

Etapas operacionales (concretas y formales)

El desarrollo de las operaciones dura de los 7 a los 17 y tiene dos sub-etapas: **"operaciones concretas"** desde los 7 a los 11 y las **"operaciones formales"** de los 12 en adelante.

Durante el periodo concreto el niño empieza a desarrollar esquemas cognitivos coherentes que, al principio son secuencias de acciones. El aspecto más importante del pensar operativo es que es reversible y que el niño ahora, al ser más sistemático, no es tan fácilmente inducido al error. En este período Piaget describe el funcionamiento cognitivo en términos de estructura lógico-matemática.

Las operaciones concretas tratan directamente con objetos, pero las operaciones formales se extienden a sistemas concretos que incluyen las ideas de combinación y posibilidad, debido a que el niño se da cuenta de la interdependencia de variables, tales como el peso, la velocidad y el tiempo que antes habían sido consideradas aisladamente.

La persona formalmente operativa puede también considerar mundos posibles además del que tiene delante, y por tanto pensar mediante hipótesis.

Piaget plantea que cada etapa es cualitativamente diferente, en tanto forman una jerarquía en orden de inclusión y amplitud. Bajo estos preceptos describe tres niveles diferentes del conocer: primero etapa sensorio-motor, segundo etapa pre-operacional y tercero etapas operacionales concretas y formales. Esto supone que

en nuestro sistema educativo la edad escolar está determinada en función de la teoría piagetana y, en atención a los cambios cualitativos descritos sen ella, se organiza el trabajo curricular de la Educación Básica y la escuela. Así la edad escolar hace referencia a la edad cronológica. Desde esta perspectiva, las condiciones para desarrollar una escolaridad dentro de los parámetros normales exige una correspondencia entre la edad cronológica y la edad escolar definida en la teoría propuesta por Piaget.

De acuerdo a los anteriores planteamientos, la situación de extraedad de los grupos 9-14 puede considerarse, como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar, es decir, que la edad cronológica está por encima o por debajo de la edad escolar que el sistema educativo establece como preferible.

Por otra parte es importante precisar que el medio social en el que vive la población vulnerable de 9-14 es básico para el aprendizaje. El alumno va adquiriendo conciencia de su núcleo familiar, de su medio y de su situación escolar, descubre que la escuela le ofrece posibilidades de nivelación académica y le da las herramientas para su integración social y desarrollo. Por lo tanto Vygotsky nos plantea su teoría sociocultural:

2.3.2. Perspectiva sociocultural de Lev Seminovich Vygotsky.

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

postura de Vygotsky es un ejemplo del constructivismo dialéctico, porque recalca la interacción de los individuos y su entorno.[20]

Las características principales de la teoría sociocultural representada por Vygotsky son:

- Pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad.
- No es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría.
- Los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos.
- Son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales.
- El conocimiento no se construye de modo individual como propuso Piaget, sino que se construye entre las personas a medida que interactúan.
- Las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo intelectual.
- Los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear tienen un origen social.
- El niño nace con habilidades mentales elementales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria.
- Mediante la interacción con compañeros y adultos más conocedores, las habilidades “innatas” se transforman en funciones mentales superiores.

[20] VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Ed. Grijalbo. México. 1998.

- Vygotsky considera cinco conceptos que son fundamentales:

    - Las funciones mentales.
    - Las habilidades psicológicas.
    - La zona de desarrollo próximo.
    - Las herramientas del pensamiento.
    - La medición.

Las funciones mentales

- Las funciones mentales se dividen en inferiores y superiores.

  Las inferiores son funciones naturales, están determinadas genéticamente y el comportamiento de estas funciones es limitado, está condicionado por lo que podemos hacer.

  Las superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales.

Habilidades psicológicas

- Primero las habilidades psicológicas se manifiestan en el ámbito social, después en el ámbito individual.

  En el proceso cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a escala social y más tarde a escala individual. Primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica).

Herramientas del pensamiento

- Toda cultura posee sus propias herramientas técnicas y psicológicas que transmite a los niños por medio de las interacciones sociales.

  Y a su vez las herramientas culturales moldean la mente.

  Los números, las palabras y otros sistemas de símbolos son ejemplos de herramientas psicológicas.

Lenguaje

- Es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo.

  Distingue tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna.

  El habla social:

  El niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes.

  El habla egocéntrica:

  Cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento.
  El habla interna:

  La emplean para dirigir su pensamiento y su conducta. Puede reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje en su cabeza.

Zona de desarrollo proximal

- Incluye las funciones que están en proceso de desarrollo pero que todavía no se desarrollan plenamente, “aquellas funciones que todavía no maduran sino que se hallan en proceso de maduración”.

  Representa la diferencia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda.

  Las interacciones con los adultos y con los compañeros en la zona del desarrollo proximal le ayudan al niño a alcanzar un nivel superior de funcionamiento.

  En el siguiente cuadro se observa una confrontación entre Piaget y Vygotsky. Mientras Jean Piaget considera al ser humano en su nacimiento como individuo biológico, Lev Vigotsky menciona que el ser humano al nacer es un individuo social.

Cuadro 6. (2.3 Etapas del desarrollo cognitivo).

Piaget	Vygotsky
El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio entendido físico únicamente.	El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio entendido social y culturalmente.
El ser humano al nacer es un individuo biológico.	El ser humano al nacer es un individuo social.
En el desarrollo del ser humano hay un proceso de socialización.	En el desarrollo del ser humano hay un proceso de diferenciación social.
La potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la etapa del desarrollo en la que se encuentre.	La potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la calidad de la interacción social y de la ZDP del sujeto.
El ser humano al nacer se encuentra en un estado de desorganización que deberá ir organizando a lo largo de las etapas del desarrollo de su vida.	El ser humano al nacer tiene una percepción organizada puesto que está dotado para dirigirla a estímulos humanos y para establecer interacciones sociales.

2.4 La Personalidad, diferencias entre individuos

La mayoría de los alumnos de 9-14 son pre-adolescentes, se encuentran en una etapa de cambios físicos y psicológicos.

En esta etapa empiezan a tener conductas muy contradictorias, de estar alegres pasan rápidamente al enojo, del entusiasmo al desinterés, de la obediencia a la desobediencia, de la responsabilidad a la irresponsabilidad, etc. Se van desarrollando buscando una idealidad, una personalidad.

Mi preocupación como docente es poder ayudarlos en la formación de su personalidad, por lo que retomo los siguientes aspectos técnicos.

Teoría:

Es un modelo de realidad que nos ayuda a comprender, explicar, predecir y controlar la realidad. En el contexto del estudio de la personalidad, estos modelos son usualmente verbales.

Existen diferentes acercamientos que se focalizan sobre distintos aspectos de la teoría. Los humanistas como Abraham Maslow y George Kelly y existencialistas como Ludwing Binswager y Viktor Frankl tienden a centrarse en la parte de la comprensión. Estos teóricos creen que mucho de la comprensión de lo que somos es bastante complejo y está tan afincado en la historia y la cultura como para "predecir y controlar". Aparte de esto, sugieren que el predecir y controlar a las personas no es, hasta cierto punto, ético. En el otro extremo, los conductistas (Hans Eysenck, B. F. Skinner, Albert Bandura) y freudianos (S. Freud, A. Freud) prefieren detenerse en la discusión de la predicción y el control. Si una idea es considerada útil, si funciona, van por ella. Para ellos, la comprensión es secundaria.

Otra definición sostiene que la teoría es una guía para llegar a la práctica: suponemos que el futuro será más o menos como el pasado. Creemos que ciertas secuencias y patrones eventuales acontecidos de manera frecuente en el pasado se repetirán con mucha probabilidad en el futuro. Así, si tomamos en cuentea esos primeros eventos de una secuencia o las partes más intensas de un patrón, los podremos considerar como señales y huellas. Una teoría es como un mapa: no es exactamente igual al terreno que describe y desde luego no ofrece todos los detalles del mismo, incluso puede no ser totalmente preciso, pero no ser totalmente preciso, pero nos provee de una guía hacia la práctica (y nos brinda algo para corregir los fallos cuando los cometemos).

Personalidad

Frecuentemente, cuando hablamos sobre la personalidad de alguien, nos referimos a lo que diferencia a esa persona de los demás, incluso lo que le hace única. A este aspecto de la personalidad se le conoce como individualidad, Para algunas teorías, esta es la cuestión central y le prestan una atención considerable a su tipología y a los rasgos de las personas, entre otras características, con los cuales categorizar o comparar. Algunas son más introvertidas, otras más extravertidas, y así sucesivamente muestran formas diferentes de ser,

Quienes estudian los rasgos de personalidad de los individuos están interesados en lo común de las personas. Por ejemplo, ¿qué tienen en común un neurótico y una persona sana? o ¿cuál es la estructura común en personas que se expresan de forma introvertida y en aquellas otras que se expresan de manera extravertida?

Si uno coloca a las personas en cierta dimensión (como sano-neurótico o introversión-extraversión) estamos diciendo que las dimensiones son algo sobre lo que podemos situar a los sujetos. Ya sean neuróticos o no, todas las personas tienen la capacidad para dirigirse hacia la salud o hacia la enfermedad, y ya sean introvertidos o extravertidos, todos oscilan entre una vía y la otra.

Otra forma de explicar lo anterior es que los teóricos de la personalidad están interesados en la estructura del individuo y sobre todo en la estructura psicológica; es decir, cómo se “ensambla” una persona, cómo “funciona”, cómo se “disgrega”:

Algunos teóricos van un paso más allá, sosteniendo que están buscando la esencia de lo que hace a una persona. O dicen que están preocupados por lo que se entiende como ser humano individual. El campo de la psicología de la personalidad se extiende desde la búsqueda empírica simple de las diferencias entre personas hasta una búsqueda bastante más filosófica sobre el sentido de la vida.

Posiblemente sea sólo una cuestión de orgullo, pero a los psicólogos de la personalidad les gusta pensar en su campo como una sombrilla que cubre todo el resto de la psicología. Después de todo, es cierto que estamos preocupados por la genética y la fisiología, por el aprendizaje y el desarrollo, por la interacción social y la cultura, por la patología y la terapia. Todas estas cuestiones están unidas en el individuo.

Componentes de la personalidad:

Carácter.- es la integración de los impulsos que producen y mantienen el esfuerzo necesario para enfrentar las situaciones.

Temperamento.- tono o disposición afectivo-emocional innato que impregna el funcionamiento de la inteligencia y otras capacidades.

Orientaciones teóricas predominantes sobre la personalidad:

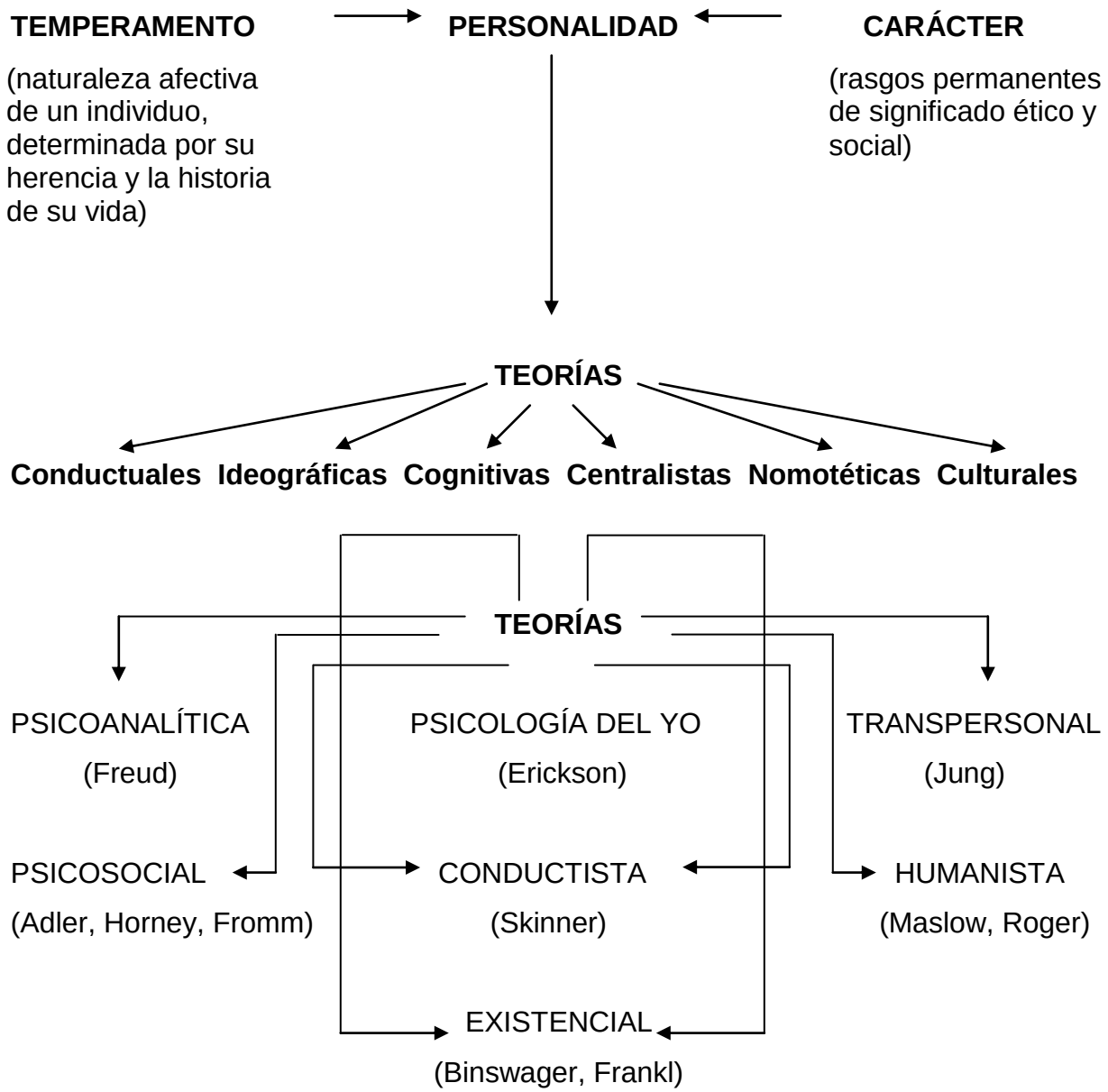
a) **Orientación psicoanalítica** (S. Freud, A. Freud)
b) **Psicología del Yo** (Eric Erickson)
c) **Transpersonal** (Carl Jung)
d) **Psicosocial** (Alfred Adler, Karen Horney, Erich Fromm)

e) **Conductista** (Hans Eysenck, B. F. Skinner, Albert Bandura)

f) **Humanista** (Abraham Maslow, George Kelly)

g) **Existencialista** (Ludwing Binswager, Viktor Frankl)

Así, la personalidad puede definirse como los patrones de pensamiento característicos que persisten a través del tiempo y las situaciones y que distinguen a una persona de otra:



Existen tres orientaciones teóricas sobre la comprensión de la naturaleza humana:

***Psicoanalítica o la llamada "1ª Corriente".** Estos autores tienden a creer que las respuestas se esconden en algún lugar bajo la superficie, escondidas en el inconsciente. Existen tres versiones de esta corriente. La primera es la concerniente al punto de vista freudiano propiamente dicho, la cual incluya a Sigmund y a Anna Freud y a la psicología del Yo, cuyo mejor representante lo constituye Eric Erickson.

La segunda versión podría llamarse la perspectiva transpersonal, la cual tiene una influencia bastante más espiritual y es representada por Carl Jung.

La tercera es el punto de vista psicosocial e incluye a Alfred Adler, Karen Horney y Erich Fromm.

***Conductista o "2ª Corriente".** En esta perspectiva, las respuestas parecen recaer sobre una observación cuidadosa del comportamiento y del ambiente, así como sus relaciones. Los conductistas, así como su descendiente moderno, el cognocivismo prefiere métodos cuantitativos y experimentales. El enfoque conductista está representado por Hans Eysenck, B. F. Skinner y Albert Bandura.

***Humanista o "3ª Corriente".** El enfoque humanista, que incluye según consideran algunos a la psicología existencialista, es la más reciente de las tres. Se piensa que es una respuesta a las teorías psicoanalítica y conductista y su base racional es que las respuestas se deben buscar en la consciencia o experiencia. La mayoría de los humanistas prefieren los **métodos fenomenológicos** (constituyen los resultados de una observación precisa en varias circunstancias, así como la introspección relativa a los propios procesos psicológicos).

Existen dos tendencias de este acercamiento. La primera es la humanista, representada por Abraham Maslow, Carl Rogers y George Kelly.

La segunda es la psicología existencialista, definida como un acercamiento humanista filosófico, representada por dos de los autores principales Ludwing Binswanger y Viktor Frankl.

2.5 Propuesta Curricular para el SEAP 9-14 dentro del marco de la RIEB

2.5.1 La Reforma y su contexto

Cuando surge una reforma educativa, los maestros pasamos por un período de reflexión y de análisis sobre nuestra propia práctica docente, en todas las situaciones que implican enseñar empezando por cuestionarnos si hacemos correctamente una planeación didáctica y qué tanto dominamos los contenidos de enseñanza, los enfoques de las asignaturas, así como los planes y programas, etc.

Sabemos que el tránsito hacia nuevas formas de enseñar y de evaluar los aprendizajes no es sencillo y es indispensable generar espacios de intercambio, diálogo académico y sobre todo reflexión de la práctica docente en los Consejos Técnicos Consultivos.

El nuevo modelo educativo basado en un enfoque por competencias obliga a una reorientación en la práctica docente; transformar las prácticas que realiza el docente consiste en construir puentes entre lo que hace en el aula y los nuevos retos educativos que se presentan y que responden a los actuales enfoques de la educación, así como en la incorporación de estrategias didácticas novedosas y el desarrollo de nuevas competencias profesionales que implican un proceso de actualización, este último paso por un necesario análisis del trabajo cotidiano.

Reorientar y fortalecer la labor de los maestros supone una acción en varios ámbitos interrelacionados: mejorar sus competencias profesionales y su preparación, cuidar su equilibrio emocional, situar la profesión docente en la dimensión ética que le corresponde y revalorar la función de la profesión docente, ante una sociedad que le

necesita y demanda de su profesionalismo. Asimismo y en mayor medida, supone una transformación personal, ser mejor persona, para ser mejor maestro.[21]

2.5.2 La Educación básica en el Contexto Internacional y Nacional del Plan de Estudio 2009.

El término educación básica en la mayoría de los países hace referencia a educación obligatoria y ha venido adquiriendo enorme relevancia particularmente a partir de los años cincuenta. Inicialmente aludía a la educación primaria. A escala internacional se han establecido objetivos de cobertura y calidad para la educación básica:

- En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), se planteó satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto–.[22]

- La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), señala que la educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo.[23]

- En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015.[24]

---

[21] Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicios. Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010. *La identidad profesional del maestro en la relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, SEP. México, p. 26.
[22] UNESCO. *Conferencia Mundial Educativa para Todos.* 1990. pp. 57-58.
[23] UNESCO. *Informe mundial hacia las sociedades del conocimiento.* 2005. pp. 29-30.
[24] DAKAR-UNESCO. (2000) *Educación de actualidad,* pp. 12-14.

- En la Cumbre del Milenio (2000), en el ámbito educativo destacan: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.[25]

- La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, puntualiza que los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura.[26]

Como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional, la escolaridad obligatoria se ha ido incrementando. En la actualidad, abarca la educación primaria y secundaria e incluso algunos sistemas educativos como en el caso mexicano, han incorporado uno, dos o más años como obligatorios en la educación preescolar, con el propósito de alcanzar un mejor logro en las siguientes etapas. Es decir, la educación básica se ha ido ampliando de manera progresiva hasta alcanzar ocho, 11 o más años. Es evidente que todos los países centran sus esfuerzos en extenderla a toda la población en edad escolar; es decir, en alcanzar la cobertura universal.

De 1950 a 1980 se observó en Iberoamérica una acelerada expansión de la matrícula y de la inversión económica en la educación básica. En los años ochenta el aumento en la matrícula se mantuvo debido al incremento demográfico; sin embargo, se presentó un estancamiento en el gasto social, vinculado con la crisis de las deudas de los países que conforman esta región.

En los años noventa se incrementa nuevamente el gasto educativo, las tasas de crecimiento poblacional se reducen, se diseñan planes educativos de largo plazo que se convierten en políticas de Estado. Asimismo, se favoreció la descentralización y

---

[25] UNESCO-CUMBRE MILENIO (2000). *Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio*. Pp. 37-393.

[26] DREALC-UNESCO (2007) *El Derecho de una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. Apartado 2.2. *Un concepto de calidad de la educación coherente con un enfoque de derechos.*

el apoyo a sistemas que permitieron tanto una mayor autonomía como la modernización de la gestión. Un ejemplo son los programas compensatorios que alientan la participación comunitaria y combaten el rezago educativo, impulsados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en México, y por EDUCO en El Salvador. Otros esfuerzos similares fueron el de las 900 escuelas en Chile, el Plan Social Educativo en Argentina o la Escuela Nueva en Colombia.

2.5.3 La Formación que requieren las generaciones del siglo XXI. Sociedad del Conocimiento y Desarrollo humano

El mundo está cambiando de un modo constante. Con la globalización, estos cambios se manifiestan al observar que la sociedad es mucho más dinámica y competitiva, demandando que las nuevas generaciones estén mejor preparadas para afrontar los retos personales y colectivos del siglo XXI.

El nuevo milenio está asociado con un profundo proceso de transformación social. La sociedad del conocimiento transita hacia un contexto donde la disponibilidad, el acceso y la aplicación del conocimiento se han vuelto el recurso más valioso en la promoción de oportunidades y el motor del desarrollo económico y social en el mundo contemporáneo.

Por estas razones es importante para los niños y jóvenes integrarse al conocimiento de las diversas disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas, ya que de ello dependerá su acceso a las distintas oportunidades, así como al desarrollo social general.

Por otro lado, en paralelo a esta evolución hacia las sociedades del conocimiento, en las ciencias sociales, a nivel mundial, se han desarrollado enfoques más integrales del concepto de desarrollo humano que involucran muy diversos aspectos del crecimiento y la educación de los niños y jóvenes para favorecer en ellos el desenvolvimiento de todas sus capacidades y potencialidades. La intención es

dotarlos de elementos necesarios para una mejor convivencia en las sociedades democráticas.

Por lo anterior, la educación debe favorecer al desarrollo integral en cuatro dimensiones:

- De habilidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas superiores, que les permitan pasar del pensamiento simple al complejo, para que sean capaces de comprender, resolver situaciones problemáticas interrelacionadas y sistémicas, en un contexto incierto y cambiante.

- De la salud psicológica y afectiva desde las primeras etapas de la infancia, para el adecuado desenvolvimiento socio-afectivo y cultural, que favorezca el respeto por sí mismo, para aprender a interrelacionarse mejor, y autorregular sus emociones para la resolución de conflictos de manera pacífica, con ello mejorar los escenarios áulicos, su entorno y su mundo.

- Del juicio ético y moral de los niños y jóvenes, vinculando con el aprecio, y el respeto de las personas bajo los principios y valores de la sustentabilidad, la democracia, los derechos humanos, la equidad de género, la práctica de la tolerancia, de las libertades, la diversidad y el pluralismo, cuestiones que formarán a las nuevas generaciones como ciudadanos comprometidos con su entorno político, social y ecológico para consolidar una cultura cívica que dé contenido y sustancia a nuestras instituciones incluyentes.

- De la creatividad, la imaginación, la sensibilidad artística, el desarrollo físico y la armonía corporal a través de la Educación Artística y Física. La práctica docente es el recurso más valioso para alcanzar estos objetivos.

En este sentido, la UNESCO ha destacado desde finales de la década pasada, que la educación debe ser integral en el sentido de cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir). [27]

2.5.4 El Plan de Estudios 2009

La transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 Prosedu (Programa Sectorial de Educación), han sido considerados para dar sentido y ordenar las acciones de política educativa en el México de las próximas décadas. Con base en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso, como objetivo fundamental del Prosedu, "elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un bienestar y contribuyan al desarrollo nacional".[28]

La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea la realización de una reforma integral de la educación básica, en la que se retoma la noción de competencias, la cual permite atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, y coadyuve a lograr una articulación y mejor eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

Uno de los elementos centrales de esta reforma integral es la articulación curricular entre los niveles de la educación básica; en el mismo Prosedu se establece: "Los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos". En este marco la

[27] UNESCO. *Informe Mundial Hacia las Sociedades del Conocimiento*. 2005. pp. 17-20.
[28] SEP. *Plan de estudios 2009*, Educación Básica Primaria. México, D. F.

Subsecretaría de Educación Básica diseñó, entre otras acciones, una nueva propuesta curricular para la educación primaria: durante el ciclo escolar 2008-2009 implementó la primera etapa de prueba de los programas de estudio de primero, segundo, quinto y sexto grados en 4 723 escuelas de distintas modalidades, tipos de servicio y organización; esto, considerando que los ciclos primero y tercero de la educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria.

El presente plan de estudios recupera opiniones y observaciones de especialistas, directivos, equipos técnicos y docentes, así como algunos resultados derivados de la primera y segunda etapa de la prueba. Los resultados mostraron la pertinencia de generalizar la propuesta curricular en todo el país en primero y sexto grados. Por ello, durante el ciclo escolar 2009-2010 se aplicaron los programas de estudio en su versión revisada correspondiente a estos grados.

De igual manera, durante ese ciclo escolar estuvieron a prueba los programas para tercero y cuarto grados, y se implementó una segunda etapa de prueba en aula para segundo y quinto grados, para su generalización durante el ciclo escolar 2010-2011, mientras que la generalización de tercero y cuarto se efectúe en este ciclo escolar 2011-2012.

El Plan de estudios 2009 se compone de siete apartados. En el apartado inicial se analiza a la educación básica en el contexto nacional e internacional, en el segundo se exponen los principales retos identificados que el país tiene para ofrecer educación de calidad, en el tercero se describen los elementos centrales que se consideraron para definir el nuevo currículo de educación primaria, en el cuarto se define qué se entiende por articulación de la educación básica, en el quinto se presenta el perfil de egreso de la educación básica –en el que se plasma la aspiración del Estado mexicano respecto al tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación básica–, en el sexto se refieren cuatro características que son sustantivas en este nuevo plan de estudios: la atención a la diversidad, la

importancia de la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la definición de los aprendizajes esperados en cada grado y asignatura, así como la incorporación de temas que se abordan en más de un grado y asignatura. En el apartado siete se presenta la estructura del mapa curricular de la educación básica; de manera específica, el de educación primaria y la organización de las asignaturas y que lo integran.[29]

El perfil de egreso de la educación básica

El perfil de egreso de la educación básica tiene un papel muy importante en el proceso de articulación de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) que constituyen esta etapa de escolaridad obligatoria. Las razones de ser de dicho perfil son las siguientes:

1. Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación básica.

2. Ser un referente común, tanto por la definición de los contenidos como por las orientaciones didácticas que guían el estudio de las asignaturas que forman el currículo.

3. Servir de base para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo.

[29] SEP. *Plan de Estudios 2009.* Educación Básica Primaria. pp. 9-12

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos:

a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.

b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.

e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.

f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida, que además de conocimientos y habilidades incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas. El logro de los rasgos del perfil de egreso supone una tarea compartida entre los campos de conocimiento que integran los planes de estudio de la educación básica.[30]

Mapa curricular

Los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica se han definido y organizado con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la educación básica.

A partir de las reformas a los currículos de educación preescolar y secundaria, el tramo de la educación primaria fue perdiendo vigencia de manera paulatina, por lo que, con la Reforma Integral de la Educación Básica, se pretende articular las asignaturas que conforman los currículos en uno solo que muestre una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica. Estos tres currículos están orientados por los cuatro campos formativos de la educación básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento

[30] SEP. *Perfil de la Educación Básica en el Plan de Estudios 2009*. Educación Básica. Primaria. México. 2009. pp. 42-43.

matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

Para fines explicativos, los campos formativos que conforman el nivel preescolar y las asignaturas de educación primaria y secundaria se han organizado de forma vertical y horizontal, en un esquema que permite apreciar la secuencia entre campos y asignaturas, pero que, al ser un esquema, no permite presentar de manera explícita todas las interrelaciones que existen entre ellas[31] (Anexo 3).

2.5.5 Características del Plan y los Programas de Estudio

- La diversidad y la interculturalidad

  La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo.

- Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados.

  Se pretende favorecer que los adquieran y apliquen conocimientos, así como fomentar actitudes y valores que favorezcan la convivencia, y el cuidado y respeto por el ambiente.

- Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura

  De manera progresiva en cada uno de los grados en diferentes asignaturas se abordan contenidos que favorecen el desarrollo de actitudes, valores y normas de interrelación. Dichos contenidos están conformados por temas que

[31] SEP. *Mapa Curricular en Plan de Estudios 2009*. Educación Básica Primaria. México. 2009. pp. 46-47.

contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven.

Específicamente, los temas que se desarrollan de manera transversal en educación primaria se refieren a igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, y educación para la paz.

Por el perfil que presentan los alumnos de 9-14 estas temáticas deben ser el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela. La reflexión de todos los actores educativos sobre la posición que tienen en relación con los valores y actitudes que se favorecen en el ámbito escolar, familiar y social en un aspecto esencial para lograr que los alumnos desarrollen dichos valores y actitudes. Así mismo, es fundamental tener presentes las condiciones socioculturales y económicas de las alumnas, y los alumnos y propiciar que el trabajo escolar incluya temas y situaciones de relevancia social y ética.[32]

2.5.6 El Enfoque por Competencias en la Educación Básica

Hablar de competencias en educación, nos lleva a retomar un poco la figura de Jacques Delors, quien nació en París en el año de 1925. Estudió Derecho y Economía, trabajó para la Administración de la Quinta República desde su instauración por De Gaulle (1959).

En 1973 se convirtió en consejero del Banco de Francia y catedrático de Gestión de Empresas de la Universidad de París. Ligado al principio de su carrera al

[32] SEP. *Características del Plan y los programas de estudio en el Plan de Estudios 2009*. Educación Básica Primaria. México. 2009. pp. 44-45.

sindicalismo cristiano, en 1974 se adhirió al Partido Socialista Francés. Su brillante carrera política le condujo a ser diputado en el Parlamento Europeo (1979-84) y ministro de Economía y Finanzas en el primer gobierno de Mitterrand (1981-84).

Fue elegido para dirigir la Comisión Europea en 1985, cargo en el que se mantuvo durante tres mandatos hasta 1994.

Su labor repuso un profundo relanzamiento de la construcción europea. Fue él quien propuso el "objetivo 1992" (supresión de las fronteras aduaneras y fiscales entre los estados miembros). Principal inspirador del Acta Única en 1986, presidió el Comité encargado de estudiar el proyecto para una Unión Económica y Monetaria (1988.1989).

Los trabajos de este "Comité Delors" son en gran medida la base de los logros económicos y monetarios del tratado de Maastricht del nacimiento de la moneda europea.

Fue también el iniciador de las políticas estructurales de la Unión ("Paquete Delors"), de la Carta Social Europea, y del programa educativo Erasmus. Se enfrentó durante gran parte de su mandato en la Comisión a las posturas "euroescépticas" y ultraliberales de la primer ministro británica Margaret Thatcher.

La siguiente frase resume en suma o en síntesis su aportación a la construcción europea:

"Rechazo una Europa que no sea más que un mercado, una zona de libre cambio sin alma, sin conciencia, sin voluntad política, sin dimensión social. Si es hacia ahí hacia donde vamos, lanzo un grito de alarma".[33]

[33] La Unión Europea: El Proceso de integración y la ciudadanía europea. 1992. París, Francia.

Jacques Delors fue presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Desde el comienzo de su actuación los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, será indispensable asignar nuevos objetivos a la educación.

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Al concluir sus labores, la Comisión informó ante la UNESCO su convección respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso, sino como una vía, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones las opresiones, las guerras, etc.

En el documento los cuatro pilares de la educación, los miembros de la Comisión han pensado ante todo en los niños y los adolescentes, en aquellos que el día de mañana tomarán el relevo de las generaciones adultas, demasiado inclinadas a encontrarse en sus propios problemas. La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero, también en la familia, en la comunidad de base, en la nación. Hay que recordar constantemente este deber elemental para que inclusive las decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta.

Las Pistas y Recomendaciones por Jacques Delors

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.*

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- *Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que ofrecen a jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- *Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

- *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar…

- Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben

buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas. [34]

2.5.7 Distintos conceptos de competencia

La investigación educativa ha buscado precisar el término competencias, coincidiendo en que éstas se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

En el siguiente cuadro nº 6 se observan diferentes definiciones de competencia; que Monereo, Perrenoud, César Coll, Antoni Zabala, Sergio Tobón y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos conceptualizan.

[34] *Las Pistas y Recomendaciones de Jacques Delors*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO. 1996.

Cuadro 6. (2..5.7 Distintos conceptos de competencia).

Autor	Definición
Monereo	Es el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana.
Perrenoud	Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
César Coll	Son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar.
Antoni Zabala	Es la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.
Sergio Tobón	Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	Es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea (…) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

2.5.8 Competencias en el Plan de Estudios 2009

Las Competencias para la vida

Las competencias para la vida movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos.

Concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, poner en juego los

conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta, organizar una actividad, escribir un cuento o un poema, editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es sólo cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del Perfil de Egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos.

- ***Competencias para el aprendizaje permanente***. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

- ***Competencias para el manejo de la información***. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

- ***Competencia para el manejo de situaciones***. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para

llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

- ***Competencias para la convivencia***. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

- ***Competencias para la vida en sociedad***. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.[35]

[35] SEP. *Competencias para la vida y perfil de egreso de la Educación Básica en Plan de Estudios 2009.* Educación Básica Primaria. México. 20097. pp. 40-43.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3

PROPUESTA EDUCATIVA MULTIGRADO

3.1 Presentación

La Propuesta Educativa Multigrado 2005 fue elaborada por el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, de la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

El salón multigrado invita a la colaboración y a ser cooperativos. Ahí, los maestros pueden proveer múltiples oportunidades para la interacción social. Los niños y las niñas aprenden entre ellos. Si se crea un ambiente de trabajo en equipo, como en los deportes, es decir, todos se unen para lograr un objetivo común. La interacción entre la diversidad de niveles se facilita, mediante discusiones con el grupo completo, en grupos pequeños o en pareja.[36]

Aunque las niñas y los niños de cada grado tengan diferentes conocimientos, no siempre es necesario dar una actividad distinta a cada uno. Es posible organizar actividades que todos aprovechen, aunque cada uno lo realice de acuerdo con su nivel de conocimientos. Por ejemplo, los problemas de reparto de cantidades, pueden resolverse de diferentes maneras. Quizá algunos cuenten y otros hagan divisiones, pero todos pueden llegar a la respuesta.[37]

Con base en información del ciclo escolar 2003-2004, se sabe que alrededor de 49% de las escuelas del país son multigrado y la matrícula que se atiende en ellas es de 15%.

---

[36] UTTECH, Melanie. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural.* México, Ed. Paidós, p. 44

[37] MERCADO, Ruth. (1998). *El trabajo docente en el medio rural.* México. Sep, Biblioteca Normalista, p. 31.

Su población está compuesta, básicamente, por niños de comunidades rurales y por niños indígenas, población expuesta a la reprobación, deserción y bajos resultados educativos.

Esta propuesta también se aplica a los grupos multigrado de las escuelas del Distrito Federal, debido a que los alumnos tienen las características que se requieren, como la extraedad, reprobación y bajo rendimiento educativo.

Entre los aspectos que afectan la calidad educativa en las escuelas multigrado se encuentran: fuerte irregularidad del servicio, tiempo reducido de clase en la jornada escolar, insuficiente dominio de estrategias de enseñanza eficaces para dar atención a grupos multigrado, prácticas centradas en la repetición y ejercicios mecánicos, poco aprovechamiento de los recursos educativos disponibles, y débil vinculación pedagógica con los padres de familia.

En este sentido, una política que busque mejorar los resultados de dichas escuelas requiere incluir diferentes ámbitos de intervención, principalmente lo que se refiere a la gestión escolar, práctica docente, formación y actualización, considerando que el propósito fundamental es que todos los educandos aprendan; es decir, el reto principales que las diferentes acciones se traduzcan, en última instancia, en mejores aprendizajes para los alumnos.

Como parte de tales acciones se ha considerado oportuno elaborar una propuesta pedagógica que responda a las necesidades de maestros y alumnos de escuelas multigrado, a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Propuesta Educativa Multigrado 2005 tiene como propósito fundamental proporcionar a los docentes elementos que sean funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo. Es la sistematización de experiencias de maestros y maestras que a lo largo del país trabajan día a día con grupos de niñas y niños de diferentes edades, interesantes y aprendizajes.

Los elementos que integran la Propuesta Educativa Multigrado buscan ser sencillos, accesibles y funcionales. La propuesta ofrece una organización de contenidos comunes por ciclos y por asignatura que lleva a los docentes a planear por tema común para todo el grupo, para después diferenciar actividades por ciclo y/o grado, con lo cual se respeta el nivel de complejidad; así, el maestro o la maestra atienden simultáneamente los grados que tienen en su grupo, con lo que disminuyen tiempos de espera.

Otra parte importante de la Propuesta Multigrado son las actividades permanentes (rincones de trabajo, asamblea escolar, periódico mural, conferencia infantil, etcétera), aunado al trabajo planteado con el lenguaje oral y escrito como eje transversal para el tratamiento de las asignaturas.

La intención que tengo al trabajar la presente propuesta, es primeramente mejorar mi práctica docente y así pueda realizar una adecuada planeación multigrado, respetando el nivel de complejidad y el trabajo simultáneo de los diferentes grados que tengo en mi grupo, pero sobre todo lograr que mis alumnos alcancen el perfil de egreso de educación primaria.

3.2 Retos educativos de los grupos multigrado

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados, que implica ventajas y dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza, pues la constitución heterogénea del grupo permite al maestro favorecer la colaboración entre los alumnos y la ayuda mutua; pero, a la vez, le demanda organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar contenidos de las diversas asignaturas y grados, evitar la fragmentación de la enseñanza y atender por igual a todos los niños. Revisar y analizar las prácticas escolares que se desarrollan en el aula multigrado facilita identificar sus posibilidades y retos, así como definir las necesidades de cambio para mejorarlas.

A partir del estudio exploratorio realizado en las escuelas multigrado, se identificaron las siguientes dificultades para aplicar el currículum nacional:[38]

A) No se logra abordar más allá de 50% de los contenidos del plan y programas de estudio vigente.

Lo anterior se explica, en parte, por situaciones como las siguientes:

- De los 200 días señalados en el calendario oficial, se observa que algunos niños faltan 50 o más. En ello influye la desintegración familiar, la falta de apoyo de los padres, carencias económicas y situación laboral del alumno.

- La mayoría de los alumnos tienen barreras de aprendizaje, dificultad que limita acceder al 100% a los contenidos del programa.[39]

B) Dificultades para organizar el trabajo para varios grados.

Los maestros multigrado enfrentan problemas para articular el trabajo simultáneo con diferentes grados. Podemos ubicar dos extremos, entre los cuales se realizan las prácticas docentes:

1. **TEMA DIFERENTE PARA CADA GRADO**

   En el caso siguiente, se observa que el maestro trata un tema diferente con cada grado, lo cual origina dificultades diversas, como se puede observar en el cuadro nº 7.

[38] Estudio efectuado por el Proyecto Multigrado 2002 y 2003. Se visitaron aulas de 11 entidades (Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Michoacán, San Luis Potosí, Hidalgo, Estado de México, Jalisco, Durango y Puebla), se recopilaron materiales como cuadernos y exámenes, se entrevistaron a los actores educativos: maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y asesores técnicos.

[39] Para conocer los contenidos que tratan los maestros en el aula multigrado, la dirección de la escuela revisa libros-cuadernos y hace el análisis.

Cuadro 7. (3.2 Retos educativos de los grupos multigrado).

Tema diferente para cada grado					
1º	2º	3º	4º	5º	6º
Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Matemáticas	Ciencias Naturales
Dictado de palabras compuestas.	Resolución de seis divisiones sencillas.	Resolución de un cuestionario de ocho preguntas que aborda el tema de la digestión.	Resolución de un cuestionario que trata la lección "¿Qué producen los cambios?"	Resolución de la lección 54 del libro de texto en la elaboración de un cuento.	Resolución de un cuestionario acerca de la reproducción humana.

Cuando se trabaja permanentemente de esta forma, se generan diversos problemas, como poco tiempo de atención del docente a los alumnos (al cambiar constantemente de un grado a otro), tiempos de espera prolongados de los alumnos para ser atendidos, escasa o nula interacción y colaboración entre los alumnos de distintos grados, dificultad para poner en común los conocimientos y aprendizajes, tratamiento superficial de los temas, explicaciones e instrucciones breves y rápidas del docente, dificultad para finalizar la actividad tratada en cada grado o para identificar los avances y necesidades de los alumnos, entre otros.

2. MISMA ACTIVIDAD PARA TODOS, SIN ATENDER LA ESPECIALIDAD DEL GRADO

En esta práctica, alumnos y maestro disponen de mayor tiempo para desarrollar el tema, se puede favorecer la colaboración y ayuda mutua entre los niños y es posible poner en común las actividades realizadas; además, el profesor puede explicar con mayor amplitud, dar instrucciones o revisar el trabajo.

Sin embargo, al no asignar tareas específicas a las necesidades del ciclo y/o grado, se limitan en cierto sentido las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, principalmente de los grados superiores, por ejemplo, cuando se asignan a todos los alumnos operaciones o problemas matemáticos sencillos.

Tratamiento superficial de los contenidos

Esto sucede particularmente en las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia y Geografía, en las cuales cada tema se trata con frecuencia en una sola sesión con ejercicios como resúmenes, cuestionarios, fichas tips, dictados, etc.; lo anterior no promueve el desarrollo de habilidades y actitudes, ni la comprensión y adquisición de conocimientos revisados en la asignatura. Este tratamiento rápido de los temas tampoco propicia la puesta en común entre los alumnos.

Ante esta situación, cabría preguntarse si no sería más pertinente y formativo estudiar de manera más profunda una menor cantidad de temas como plantean, por ejemplo, Linda Darling-Hamond[40] o Delia Lerner – en el caso de Historia.[41] El debate está abierto no sólo para la escuela multigrado, sino también para la escuela de organización completa.

[40] Investigadora que en su obra El derecho de aprender expresa: "El afán de prescribir grandes cantidades de contenido que se ha de impartir puede perjudicar seriamente las tareas necesarias para desarrollar una comprensión genuina. En tal caso, suelen suceder dos cosas: en primer lugar, la cantidad de materias impide una investigación seria sobre los contenidos, o el uso de estrategias que estimulan el aprendizaje en profundidad, tales como hacer que los estudiantes realicen problemas de investigación, debatan conceptos y escriban con detalle sobre lo que han encontrado. El currículum sigue su marcha, con independencia de que los estudiantes hayan comprendido o no verdaderamente los conceptos fundamentales. En segundo lugar, el contenido se transmite y evalúa a un nivel superficial: los exámenes de respuesta corta y respuesta múltiple permiten que algunos estudiantes tengan éxito sin haber comprendido realmente, o sin poder responder y aplicar lo que saben a situaciones posteriores". SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. 2002, p. 99.

[41] Al respecto afirma dicha investigadora: "En realidad, la gran cantidad de temas que se deben cubrir en cualquier curso de Historia es un problema fundamental. En algunos países de vanguardia en el campo de la didáctica de la Historia, Inglaterra v. gr., se adoptó una solución radical: en los planes de estudio y currículos no se trataban todos los temas, sino algunos, profundizando en ellos", en Libros de historia para niños: parámetros y dificultades para elaborarlos, Perfiles Educativos núm. 62, octubre – diciembre de 1993. México, UNAM, p. 50.

Tiempo de espera

Otra dificultad del trabajo en grupos multigrado es el tiempo que los niños esperan para ser atendidos por el profesor, quien tiene que alternar su atención con alumnos de distintos grados. Este tiempo de espera puede ser hasta de 20 minutos o más, lapso durante el cual los alumnos están sin “hacer nada” o bien hojeando libros, dibujando u observando cómo trabaja el profesor con los otros alumnos.

El tiempo de espera se prolonga cuando el maestro organiza permanentemente las actividades de los alumnos por grado, quienes realizan tareas muy diferentes, y disminuye cuando se trabaja un contenido común y cuando existen rincones de trabajo, materiales didácticos en el aula o se utilizan guiones o fichas de trabajo. Todo ello permite que los niños realicen actividades con cierta autonomía.

La planeación resulta compleja en la situación multigrado

Para organizar las clases, los maestros de grupos multigrado requieren emplear los mismos materiales elaborados para las escuelas de organización completa: libros de texto gratuito, avances programáticos, libros para el maestro y ficheros de actividades didácticas.

Para planificar, los docentes requieren conocer suficientemente el plan y programas de estudio y desarrollar habilidades didácticas para decidir los propósitos, seleccionar los contenidos, proponer cuándo y con qué frecuencia organizar de manera común, por ciclo, grados e incluso individualmente; además, deben describir las actividades que propicien el trabajo reflexivo y las tareas compartidas entre los alumnos.

Prácticas de enseñanza alejadas de los enfoques

A partir de la observación de clases y la revisión de cuadernos se identifica que en general existen más actividades de las asignaturas de Español y Matemáticas y menos de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Formación Cívica y ética. Además, las prácticas que predominan están alejadas de los enfoques formativos que buscan favorecer el aprendizaje reflexivo en los niños, por ejemplo:

1. En español, copias de lecturas o lecciones de los libros de texto gratuitos, dictados, repetición de palabras, análisis de oraciones, ejercicio de ortografía, vocabulario y caligrafía. En pocos casos se favorece la producción de textos propios, y cuando se elaboran resúmenes, éstos son copia de algún apartado del libro. Debido, entre otras razones, a que no se propicia la escritura de textos, en los cuadernos analizados no se observan avances –a lo largo de los meses– en la escritura de los niños, pues prevalecen diversos problemas, como falta de coherencia en las ideas.

2. En los primeros grados es frecuente la realización de planas con enunciados del tipo “Mi mamá me mima” o “Ema ama a mamá”, frases estereotipadas y poco significativas para los niños. También observan planas de sílabas y del abecedario.

3. En Matemáticas predominan las mecanizaciones de operaciones básicas y extensas numeraciones, y pocas veces hay ejercicios de planteamiento y resolución de problemas relevantes para niños. Asimismo, puede identificarse cierto desfase entre el grado y el reto que implican las actividades propuestas, por ejemplo: cuando se asignan sumas de una o dos cifras o alumnos de sexto grado.

4. En las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética las actividades que aparecen con mayor frecuencia son copias de lecciones de los libros, dictados y extensos cuestionario. En algunos casos son actividades previas al examen, como guías de estudio.

5. En los cuestionarios y resúmenes hay una constante: los alumnos copian, de los libros de texto, las respuestas para los cuestionarios y el cuerpo de información que forma los resúmenes. Este tipo de práctica no contribuye al desarrollo de habilidades para el aprendizaje, como lo plantean los programas de estudio, por lo cual se requiere que los maestros dispongan de otras alternativas para trabajar con sus alumnos.

Evaluación del aprendizaje

Otro de los retos de la práctica docente es la evaluación: ¿qué evaluar?, ¿cómo? y ¿con qué procedimientos? Entre las prácticas recurrentes está el uso del examen comercial, que a veces contiene un excesivo número de reactivos para completar frases, relacionar columnas y responder con opción múltiple. Los exámenes, en especial los de Historia, suelen promover la memorización de datos específicos. Asimismo, la revisión de ejercicios en los cuadernos se hace en ocasiones de manera superficial, con un símbolo ("palomita" o "revisado") que ayuda poco a los alumnos a mejorar su trabajo.[42] Ante estos retos educativos es importante recuperar las experiencias y prácticas de maestros multigrado que buscan desarrollar la creatividad en los alumnos, la lectura comprensiva, la reflexión, la expresión de ideas otras habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo.

[42] Esto se puede deber a la diversidad de grados que atiende el maestro y a la falta de estrategias para la revisión formativa de libretas.

3.3 Propuesta Educativa Multigrado 2005

Propósitos, elementos y características

La propuesta Educativa Multigrado 2005 se ha elaborado a partir de información relevante del estudio exploratorio, experiencias nacionales e internacionales en la atención a este tipo de escuelas y la recuperación de prácticas destacadas de maestros de diferentes entidades del país. Dicha propuesta consiste básicamente en una organización de contenidos comunes por ciclo o nivel (1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º) y diversas sugerencias metodológicas para el trabajo docente.

El principal propósito de la propuesta es mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de una organización del trabajo más pertinente a la situación multigrado, el aprendizaje colaborativo entre los alumnos y el desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo. Además, se pueden ubicar otros propósitos particulares:

a) Responder a las necesidades de planeación de los docentes con el apoyo de contenidos comunes y ejemplos de planeación.

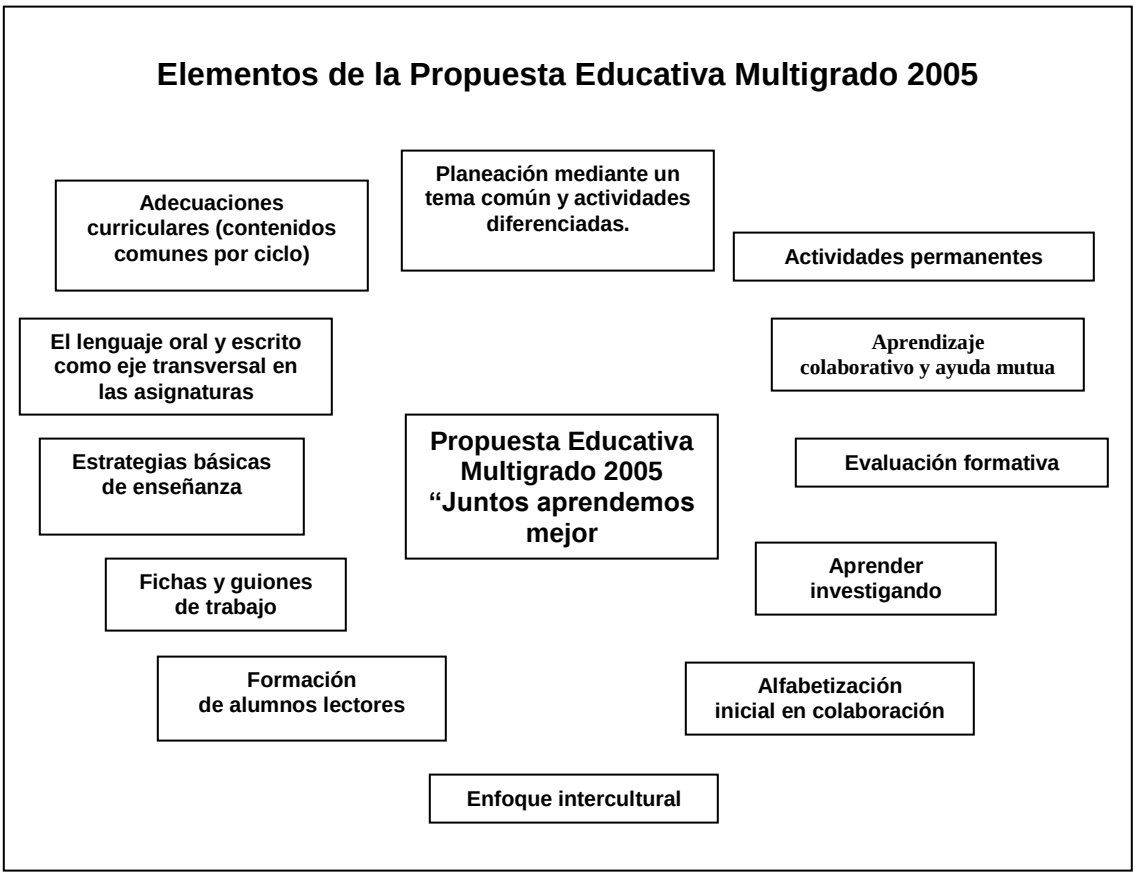
b) Contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos, mediante el uso transversal del lenguaje oral y escrito en las asignaturas.

c) Presentar de manera integral una serie de estrategias didácticas que promuevan la apropiación reflexiva de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores.

d) Ofrecer un conjunto de actividades permanentes que enriquezcan el trabajo del aula: la conferencia infantil, la asamblea escolar, los rincones de trabajo y el uso sistemático de la biblioteca entre otras.

e) Los elementos que integran la Propuesta Educativa Multigrado 2005 “Juntos Aprendemos Mejor” se encuentran en el cuadro Nº 8.

Cuadro 8. (3.3 Propuesta Educativa Multigrado 2005. Propósitos, elementos y características).



Características de la propuesta

La propuesta tiene un carácter nacional: es equivalente al plan de estudios vigente

Como se ha comentado, en el contexto multigrado resulta complejo aplicar el plan de estudios vigente –debido a la manera como está organizado–, razón por la cual ha sido necesario realizar una organización de contenidos comunes por ciclo, con una

secuencia y gradualidad. Asimismo, en la propuesta se integran sugerencias didácticas plasmadas en diversos libros para el maestro y ficheros de actividades.

En ese sentido, la Propuesta Educativa Multigrado tiene un carácter nacional, ya que es el equivalente al Plan de estudios 1993, porque busca alcanzar los mismos propósitos educativos con formas de trabajo pertinentes a las condiciones de esta modalidad educativa. Así, cada vez que se realicen adecuaciones al plan y programas de estudio nacional, será necesario efectuar simultáneamente las precisiones y ajustes a la propuesta multigrado. Especialmente ahora que hay una Reforma Educativa en el país (RIEB).

La propuesta es flexible

Al igual que con el plan de estudios nacional, para que los contenidos, formas de trabajo, recursos de enseñanza y procedimientos de evaluación tengan un sentido formativo, el docente multigrado, con base en su experiencia y en las aportaciones de otros maestros, asesores o documentos de trabajo, establecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y pertinentes a las condiciones de su grupo. Por ello, las orientaciones y recomendaciones que se presentan en este documento, más que tener un carácter prescriptivo, representan un insumo para reflexionar acerca del trabajo cotidiano multigrado y diseñar mejores procesos de intervención.

No se excluye la distribución de materiales dirigidos para escuelas unigrado (un solo grado)

La propuesta no implica sustituir o suprimir los materiales que reciben los alumnos: libros de texto gratuito, bibliotecas de aula y otros recursos didácticos. Por el contrario, será necesario elaborar diversos materiales complementarios, como fichas, guiones y/o cuadernos de trabajo y juegos didácticos, entre otros.

Asimismo, los maestros multigrado seguirán recibiendo los materiales que se distribuyen genéricamente: plan de estudios nacional (con el fin de precisar propósitos y contenidos por grado cuando ello sea necesario), libros para el maestro y ficheros de actividades, para tener acceso al conjunto de orientaciones y recomendaciones didácticas.

No implica cambios en el uso de boletas de calificaciones

Para facilitar la organización del trabajo multigrado los contenidos se presentan por ciclo, aunque la evaluación debe realizarse y registrarse por grado, ya que si bien alumnos de grados contiguos abordan temáticas semejantes, es previsible esperar desempeños diferentes. En algunos casos estas diferencias resultan muy significativas, por ejemplo, la adquisición del sistema de escritura en el primer grado respecto al segundo.

3.4 Propuestas de trabajo para el aula multigrado

Como lo comenté anteriormente el **tiempo de espera** es una de las dificultades del trabajo en grupos multigrado y que se prolonga cuando el maestro organiza permanentemente las actividades de los alumnos por grado.

Al realizar mi práctica docente en grupo multigrado he experimentado que el tiempo de espera fastidia y cansa a los alumnos y el docente termina abrumado, pues no logra abordar los contenidos de enseñanza en todos los grados.

Por tales motivos me he auxiliado de las siguientes propuestas que facilitan y sistematizan el trabajo en grupos multigrado:

1. **Tema común con actividades diferenciadas**

   Esta propuesta pretende disminuir los tiempos de espera, permite mayor atención a los alumnos, profundizar en el tema, favorece la colaboración, la

ayuda mutua y la tutoría –los niños más grandes apoyan a los más pequeños-, estimula la puesta en común de los conocimientos adquiridos y atender el nivel de los alumnos al dejar actividades específicas por ciclo y/o grado.

Cuando se trabaja con un tema en común se realizan los siguientes momentos:

a) *Actividad inicial para todo el grupo* (un juego, uso de materiales diversos, y diálogo entre el docente y los alumnos) que promueva el intercambio de saberes de los alumnos.

b) *Actividades específicas para cada ciclo y/o grado* (lectura de sus libros de texto, resolución de ejercicios, trabajo en equipo, etcétera).

c) *Actividad de cierre.* En algunos casos será con todo el grupo y en otros por ciclo. Lo importante es poner en común los conocimientos o aprendizajes obtenidos.

A continuación se muestran ejemplos del trabajo con un tema común para todo el grupo, en el que se puede observar la especificidad solicitada a cada ciclo.

Cuadro 9. (3.4 Propuestas de trabajo para el aula multigrado).

a) Asignatura: Matemáticas b) Tema común: Resolución de problemas que impliquen una o más operaciones c) Contenidos por ciclo		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Resuelvan problemas de suma y de resta, con o sin transformaciones, con números naturales de una y dos cifras, utilizando material concreto u otros procedimientos informales (conteos, dibujos, descomposiciones de números).	Resuelvan problemas de suma y de resta con números naturales hasta de tres, cuatro y cinco cifras utilizando procedimientos informales y el algoritmo convencional.	Resuelvan problemas que impliquen dos o más operaciones de suma, resta, multiplicación y división, con números naturales y utilizando problemas convencionales.
Actividad inicial La maestra solicitó a los niños que tomaran los dados de color negro y rojo que se encuentran en el rincón de Matemáticas, para que jugaran a comprar y vender productos de la tiendita.		
Actividades diferenciadas por ciclo		
Equipo 1 (primer ciclo)	Equipo 2 (segundo ciclo)	Equipo 3 (tercer ciclo)
Juego de datos con una y dos cifras, para inventar problemas sencillos de suma y resta de forma oral en los que sólo escriban el algoritmo.	Juego de dados de tres y cuatro cifras, para inventar problemas relacionados con compra y venta de artículos del rincón de la tiendita.	Juegos de dados de cinco y seis cifras para inventar problemas que implican dos y tres operaciones (suma, resta y división).

Esta forma de organizar el trabajo permitió promover el trabajo conjunto del grupo, respetar los niveles de cada niño y precisar los contenidos y habilidades que corresponden a cada ciclo o grado con dicho tema; asimismo me facilitó centrar su atención en los niños más pequeños, apoyándolos de una forma más personalizada en su proceso del conocimiento del número, el valor posicional y la escritura de sumas y restas con cifras pequeñas.

Cuadro 10. (3.4 Propuestas de trabajo para el aula multigrado).

a) Asignatura: Ciencias Naturales b) Tema común: La alimentación		
c) Contenidos por ciclo		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
*La importancia de la alimentación en el ser humano -Los tres grupos de alimentos (noción inicial).	*Alimentos básicos -Los tres grupos de alimentos de acuerdo con el nutrimento que contienen.	*Importancia de la alimentación. -Alimentación correcta: completa, equilibrada e higiénica.
Actividad inicial Comenten las preguntas siguientes: ¿qué alimentos de los que comieron son los más nutritivos?, ¿qué sucede cuando tenemos una mala alimentación? y ¿cómo podemos mejorar nuestra alimentación? Escriban en el pizarrón las ideas que tienen sobre el tema e investiguen en sus libros de texto y en los libros de la biblioteca al respecto.		
Actividades diferenciadas por ciclo		
Equipo 1 (primer ciclo)	Equipo 2 (segundo ciclo)	Equipo 3 (tercer ciclo)
Diseñen un cartel -Realicen dibujos sobre los diferentes alimentos que consumen (buscar que haya de los tres grupos de alimentos). -Escriban los nombres de los alimentos y elaboren dos enunciados acerca de cómo los han preparado en casa. -Coloquen su material en un cartel.	*Elaboren una receta* -A partir de las ideas que se comentaron, investiguen en su libro de tercero lo referente a la alimentación (pp. 90-91). -Elaboren una receta en la que estén presentes los tres grupos de alimentos (ilustren su receta para presentarla en un pliego de papel).	Cápsulas informativas -Retomen algunas de las ideas comentadas y elaboren en equipo cápsulas informativas (realizar dibujos sobre el exceso de consumir alimentos con escaso valor nutritivo (“comida chatarra”) y tener una alimentación balanceada.
Puesta en común del trabajo Cada ciclo presentará su trabajo al grupo para después colocar los materiales en un espacio del salón.		

Cuadro 11. (3.4 Propuestas de trabajo para el aula multigrado).

a) Asignatura: Geografía y Ciencias Naturales b) Tema común: Regiones naturales c) Contenidos por ciclo		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
*Los seres vivos y el medio (seres vivos acuáticos y terrestres).	*Características y localización de las grandes regiones de México.	*Las grandes regiones naturales del mundo: ubicación, características y conservación.
Actividad inicial La profesora inicia con una misma actividad para todos (juego de lotería ecológica, en equipos integrados por niños de distintos grados. Cada equipo tiene una lámina de un ecosistema: "El arrecife de coral", "El bosque", "El desierto" y "La selva baja". La maestra va nombrando animales a partir de tarjetas, mientras los niños colocan fichas en sus láminas.		
Actividades diferenciadas por ciclo		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
*Clasificación de animales: los que vuelan y los que nadan. *Conversación acerca de qué comen los animales. *Escritura de nombres de los animales respecto de los cuales se hicieron comentarios.	Las regiones naturales. Comentario y repuesta por esccrito a tres preguntas: *¿Qué es para mí una región natural? *¿Qué tipos de regiones pueden existir? *¿En qué región creo que vivo? Características de los animales, según el lugar donde viven, recorte de ilustraciones y conversación.	
Puesta en común del trabajo La actividad de cierre se realizó al interior del ciclo		

2. El lenguaje oral y escrito como el eje transversal en las asignaturas

El lenguaje oral y escrito está presente durante todo el proceso escolar de educación primaria: los alumnos requieren conversar sobre los temas, necesitan leer textos para buscar información y, en ocasiones, deben elaborar escritos con la información obtenida. [43] Por ello es de suma importancia que la escuela contribuya al desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos no sólo en la asignatura de Español, sino también al trabajar en el conjunto de las asignaturas. Sin embargo, los problemas que tienen los alumnos de 9-14, como la reprobación, las barreras para el aprendizaje y el bajo rendimiento, están lejos de favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos.[44]

[43] De acuerdo con el estudio realizado por la DGIE y trabajos de investigadores del Cinvestav-DIE, la producción de textos propios es una práctica poco frecuente: predominando las copias, los cuestionarios de preguntas memoristas, y los resúmenes como transcripción de información.

[44] En este sentido, como afirma Rosa María Torres, "el lenguaje es el gran incomprendido del sistema escolar, el gran maltratado y el gran reprimido… la palabra es monopolio del profesor", en *Qué y cómo aprender*, México. SEP. Biblioteca del Normalista. 1998, p. 61.

De lo anterior se infiere que es necesario impulsar acciones dirigidas a desarrollar la expresión oral de los alumnos, la producción de diversos textos, y la comprensión y el gusto por la lectura, entre otros propósitos. Una de esas acciones es la utilización sistemática y explícita de las habilidades comunicativas en el desarrollo de los contenidos de las otras asignaturas; [45] es decir, en la planeación de las clases de Ciencias Naturales, Historia o Geografía es importante que se indiquen cuáles serán las actividades de expresión oral, escritura o lectura.

Actividades de lenguaje en las distintas asignaturas

A continuación se plantea la manera como los contenidos de tres de los componentes podrían trabajarse de manera transversal en las asignaturas.

Expresión oral

El propósito fundamental de este componente es mejorar la forma paulatina de comunicación oral de los niños y que logren tanto mayor seguridad al comunicarse, como producir distintos tipos de discursos orales con eficiencia y eficacia en diferentes situaciones dentro y fuera del salón. Para ello, es preciso fomentar actividades con distintos propósitos, dialogar, debatir, argumentar, preguntar. Esto puede realizarse a partir de los temas estudiados en las diferentes asignaturas, por ejemplo: escuchar narraciones del docente o de personas mayores de la comunidad relativas a un acontecimiento histórico, o debatir sobre las causas y alternativas de los prejuicios sociales hacia tares asignadas a hombres y mujeres, conversar respecto a la transformación del relieve de su comunidad, estado o país, hacer una entrevista a un adulto acerca de las enfermedades de la comunidad y de alternativas de prevención

[45] Esta recomendación ha sido planteada por Fuenlabrada y Weiss (cords.) en *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado* de la educación primaria. México. Cinvestav-DIE. 1997, pp. 182 y 183.

y cuidad, escenificar acontecimientos históricos y plantear a los compañeros preguntas a partir del texto leído, entre otras actividades.

Lectura

En este componente se pretende que los niños comprendan lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana. Por ende, es necesario impulsar la lectura y la comprensión de todo tipo de texto que se presentas en las asignaturas –textos informativos, literarios, históricos, documentales, publicitarios, explicativos y científicos, entre otros– para que el niño desarrolle diversas habilidades y estrategias, como anticipar el contenido a partir de imágenes, títulos, subtítulos; comprender globalmente el texto y aspectos específicos, y sintetizar la información mediante resúmenes con sus propias palabras, esquemas, cuadros sinópticos o mapas conceptuales. Será muy útil favorecer la comprensión lectora tanto por medio de preguntas literales (preguntas explícitas del texto, sobre todo en un primer momento) como son las preguntas que impliquen inferencia y mayor análisis.

No olvidemos además que, en el trabajo con las demás asignaturas, es indispensable usar constantemente la biblioteca donde esté disponible todo el acervo bibliográfico con que cuenta el grupo (libro de textos de los diferentes grados y asignaturas, libros del Rincón, enciclopedias, diccionarios, etcétera).

Escritura

En este componente se pretende que los niños logren el dominio paulatino de la producción de diversos textos, dirigidos a determinados destinatarios. En tal sentido, el trabajo con las asignaturas ofrece una excelente oportunidad para la redacción de una diversidad de textos: descripciones de lugares, animales y personas; cartas reales o imaginarias (por ejemplo, a personajes históricos), diccionario enciclopédico, registros de experimentos, boletines

escolares, líneas del tiempo, folletos o trípticos –por ejemplo, sobre cómo cuidar la salud–, monografías, [46] textos narrativos, explicativos, historietas y noticias, entre otros.

Además, es importante favorecer la escritura en colectivo (en pares, pequeños equipos y en grupo), en la que el docente haga sugerencias para planear, redactar y autocorregir sus escritos, lo cual permitirá que cuando el niño enfrente solo la escritura cuente con elementos para producir dicho texto. También se requiere promover el manejo de los organizadores gráficos para planear los escritos: mapa conceptual y esquemas, entre otras opciones.

Ejemplo del uso transversal del lenguaje en las distintas asignaturas

Cuadro 12. (3.4 Propuestas de trabajo para el aula multigrado).

a) Asignatura: Geografía b) Tema: La localidad c) Contenidos de la asignatura de Geografía		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
*Nombre de la localidad y de las localidades vecinas. *Elementos naturales y culturales de la localidad. *Trabajos de la gente de la localidad.	*Ubicación de la localidad en el municipio y entidad. Localidades vecinas. *Cambios en el paisaje que ha tenido la localidad. *Intercambio de productos de las localidades.	*Croquis de la localidad. *Deterioro ambiental en la localidad. *Características de la población: el censo de la localidad.
Actividades de expresión oral, lectura y escritura: **Expresión oral** *Hace preguntas a los habitantes de la comunidad sobre la cultura oral de ésta (leyendas, narraciones, etcétera) *Exposición de lo investigado en relación con la cultura oral y las características de su comunidad. **Lectura** *Lectura del docente sobre una leyenda de la comunidad. *Lectura de los alumnos de símbolos necesarios para ubicarse en su comunidad. **Escritura** *Escritura de una nota enciclopédica acerca de las actividades económicas o el relieve de la localidad. *Escritura de descripciones de su comunidad. *Elaboración de un tríptico o folleto promocional de su comunidad para que tenga un uso comunicativo (donarlo a la biblioteca de la comunidad o a la casa de cultura).		

[46] Aunque en las escuelas los alumnos suelen escribir biografías, generalmente es mediante la copia. Se trata de impulsar la escritura propia.

Cuadro 13. (3.4 Propuestas de trabajo para el aula multigrado).

a) Asignatura: Ciencias Naturales
b) Tema: Luz y calor

c) Contenidos de la asignatura de Ciencias Naturales

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
*El sol como fuente de luz y calor	*Luz y calor: fuentes naturales y artificiales	*El sol como fuente de luz y calor *Luz y calor: fuentes naturales y artificiales

Actividades de expresión oral, lectura y escritura:

Expresión oral
*Diálogo entre pares y con el docente acerca de leo que saben del sol como fuente de calor y luz.
*Debate sobre la presencia de la tecnología para producir luz y calor; sus ventajas e implicaciones.
*Exposición acerca de subtemas del tema “Luz y calor”:

Lectura
*Investigación y lectura selectiva tanto individual como colectiva de diversos tipos de textos que contengan información permanente para preparar su exposición.
*Lectura en voz alta de algunos textos por el alumno y el docente para compartir información al grupo.
*Lectura del periódico mural y expresión de comentarios respecto de dicho periódico.

Escritura
*Uso de organizadores gráficos (mapas conceptuales, esquemas) para organizar y planear su exposición.
*Escritura de un diccionario científico que contenga las palabras nuevas que vayan encontrando sobre el tema.
*Registro de un experimento.
*Elaboración de un cartel para el cuidado de la luz eléctrica.
*Escritura de diversos textos literarios que traten temas de la luz y el calor: historietas, poemas sobre el sol, sopa de letras para buscar palabras clave del tema, etcétera.
*Conformación de un periódico mural con todos los textos producidos por los niños.

Cuadro 14. (3.4 Propuestas de trabajo para el aula multigrado).

a) Asignatura: Historia b) Tema: La Revolución mexicana c) Contenidos de la asignatura de Historia		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
*Inicio de la Revolución Mexicana	*El Porfiriato Las diferencias sociales y los movimientos de protesta *La Revolución mexicana de 1910	*El Porfiriato El crecimiento del descontento social y la represión *La Revolución mexicana Madero y su ideario democrático La revolución maderista y la derrota de Díaz
Actividades de expresión oral, lectura y escritura: **Expresión oral** *Diálogo entre pares y con el docente sobre lo que saben acerca de la Revolución mexicana. *Narración global por parte del docente sobre la Revolución mexicana. *Representación de corridos y canciones que relaten algún suceso de la Revolución mexicana. *Entrevista a personas mayores de la comunidad para que relaten lo que saben de la Revolución mexicana, así como recuperar algunas canciones y corridos que traten el mismo tema. **Lectura** *Lectura por parte del docente sobre la Revolución mexicana. *Lectura por parte de los alumnos de distintos textos que traten sobre la Revolución mexicana. *Uso y empleo de organizadores gráficos para recuperar la información de los textos. **Escritura** *Elaboración de una línea del tiempo que represente antecedentes, sucesos y características de la Revolución mexicana. *Redacción de un guión teatral para escenificar un hecho representativo de la Revolución mexicana. *Escritura de una noticia histórica. *Recopilación de canciones y corridos recuperados de libros y de la entrevista realizada a personas mayores de la comunidad. *Elaboración de un boletín escolar para publicar lo encontrado (tomando en cuenta la corrección y autocorrección de los corridos y canciones.		

3. Aprendizaje cooperativo y agrupamientos flexibles

Una situación que ha sido provechosa en los grupos multigrado es el trabajo cooperativo, la ayuda mutua y las tareas compartidas entre los alumnos, quienes aprenden unos de otros y conocen lo que se trabaja en distintos grados. Así, los niños más pequeños adquieren seguridad en sí mismos y reafirman sus conocimientos al apoyar a sus compañeros.

De ahí que es recomendable promover la realización de actividades que impliquen la interacción de alumnos de distintos grados, por ejemplo la elaboración de una monografía de la comunidad, la publicación del periódico

escolar, la lectura “compartida” entre alumnos, e investigaciones y entrevistas colectivas de temas del programa escolar o propuestos por los niños, entre otras posibilidades.

El aprendizaje cooperativo contribuye, además, a promover y fortalecer valores como la solidaridad cuando los alumnos ayudan a otros menores o mayores que ellos, ya sea en una tarea conjunta o al explicar algún concepto que otro compañero no comprende. También favorece entender que no todos aprendemos al mismo ritmo o que tenemos diferentes habilidades y no por eso valemos menos. Otro valor es el trato equitativo y justo porque al colaborar con otros se desarrolla la noción de equidad al darnos cuenta de qué es lo que pueden o no hacer los compañeros con quienes se comparte una tarea.

Como parte del trabajo cooperativo es importante utilizar formas flexibles de agrupamientos, es decir, diferentes opciones de organizar a los niños con el fin de que colaboren entre ellos, procurando que ninguna de estas formas sea la única. La organización del grupo puede variar de acuerdo con el tema tratado, el uso de materiales y el momento o etapa del trabajo. Entre las principales formas de realizar estos agrupamientos se encuentran las siguientes:

a) *Actividades para todo el grupo*. A veces se utilizan para iniciar o concluir un tema y en otras para iniciar la jornada del día o para atraer el interés general del grupo. Ejemplos de actividades para todo el grupo son la realización de un juego educativo (lotería, dominó, jugar a la tiendita…) una conversación colectiva, respuestas a preguntas de un tema, comentario de noticias de la radio, televisión o periódico; leer los Libros del Rincón o los de texto, elaborar un periódico mural para presentarlo en la comunidad acerca de diversos temas (acontecimientos actuales, hechos históricos, prevención de enfermedades…), realizar experimentos, entrevistas a personas diversas y recorridos por la comunidad para registrar algún aspecto de la misma; lectura

en voz alta por el maestro y llevar a cabo obras de teatro y actividades artísticas, entre otras. A partir de esta actividad colectiva, es posible efectuar actividades diferenciadas para los ciclos o grados escolares.

b) *Actividades por ciclos escolares*. Las actividades se determinan para cada uno de los tres ciclos según el nivel de exigencia de cada caso (por ejemplo: escritura de un mismo tipo de texto –noticia, cuento o anécdota– con diferente grado de complejidad, solución de problemas o algoritmos con distintos planteamientos o cantidades). Durante el desarrollo de este tipo de actividades, los niños de segundo y tercer ciclo pueden trabajar en ocasiones de manera autónoma –con fichas, guiones o rincones de trabajo–[47] lo cual permite al maestro atender a los niños en el proceso de la lectoescritura, o apoyar a los que requieren una atención especial o explicaciones más detalladas.

c) *Actividades para un grado.* En ocasiones es necesario trabajar de manera específica con los alumnos de algún grado para atender requerimientos particulares. Por ejemplo, en el primer grado para la adquisición de la lecto-escritura, en algunos contenidos de matemáticas (como adquirir la noción de número, reconocer el algoritmo de alguna operación, representar las medidas convencionales) o en ciertos temas de Historia. Es menos necesario en temas de Ciencias Naturales o Geografía, porque en estas asignaturas predominan contenidos que se pueden trabajar de manera común (los animales, las plantas, los ecosistemas y la localidad). Para la asignación de tareas por grado escolar, una alternativa es apoyarse del libro de texto gratuito, en cuyo caso el maestro debe tener claridad de los ejercicios que puede utilizar para favorecer el avance en los alumnos de los grados pares (segundo, cuarto y sexto) para que no se conviertan en actividades de "llenado" o copias sin algún sentido para los alumnos.

[47] Por ello, los niños de segundo y tercer ciclo requieren desarrollar habilidades para seguir instrucciones de manera eficaz.

d) *Actividades para equipos integrados por alumnos de diferentes grados*. Resulta muy formativo para los niños realizar actividades en equipos integrados con alumnos de distintos grados, por ejemplo: investigar y redactar acerca de las características de una región natural específica (desierto, selva o bosque), leer los niños grandes a los pequeños, escribir una receta para un platillo, elaborar la maqueta de la comunidad, plantear problemas utilizando los precios de los productos, medir el salón para diseñar después un croquis de él, y corregir tareas. Este tipo de actividades rescatan la noción de alumno tutor, quien(es) apoya(n) a sus compañeros en su aprendizaje.

e) *Actividades dirigidas a los alumnos según su edad e intereses*. En estas actividades, el maestro reúne a los alumnos de acuerdo con su edad para abordar diferentes temas de acuerdo con los intereses que tienen, por ejemplo: hablar de la sexualidad o de las adicciones con niños de 10 años en adelante, sin importar el grado escolar que cursen.

En las distintas formas de agrupamiento lo importante es el aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos tienen la posibilidad de apoyarse en la solución de las tareas, explicarse información, plantearse preguntas, discutir algún aspecto, intercambiar puntos de vista y crear un ambiente para escuchar y participar respetando los turnos de cada integrante del grupo. Finalmente se busca propiciar la autonomía de los alumnos.

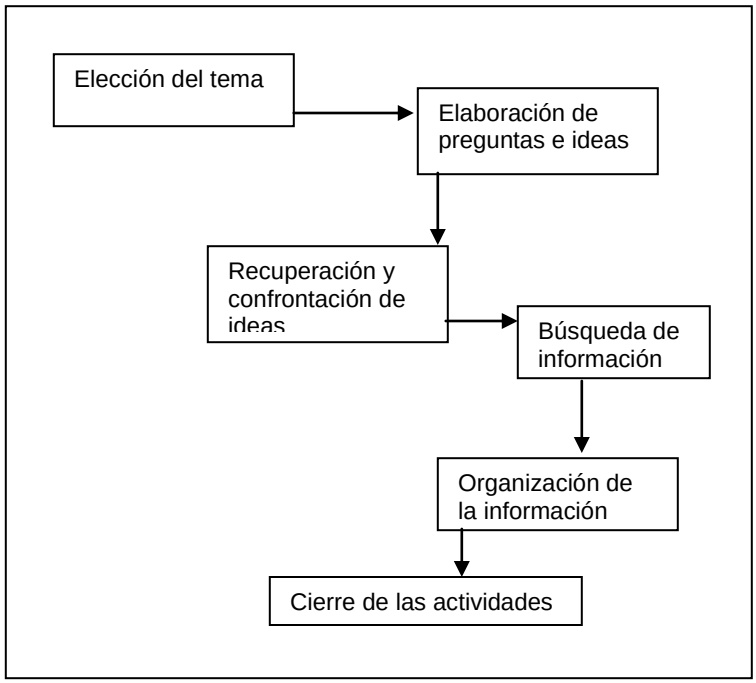
4. Aprender investigando

Los niños tienen diferentes saberes y preguntas sobre el mundo que les rodea; por ello, recrean, reconstruyen, opinan, imaginan e investigan.

Para promover la investigación en el aula es importante que el maestro conozca de qué hablan sus alumnos, qué les interesa y qué les genera curiosidad, lo cual ayudará para la elección del tema.

En el esquema siguiente se presentan los momentos que apoyan la realización de la investigación:

Cuadro 15. (3.4 Propuestas de trabajo para el aula multigrado).



Elección del tema y elaboración de ideas y preguntas

Para iniciar con un tema, el docente puede partir de un hecho que ocurra en la escuela, de una vivencia de los niños, de un experimento, de una lectura, de un recorrido por la comunidad, de la entrevista a una persona que realice algún oficio, de la observación de un video o del tema en estudio en alguna asignatura; además, se puede promover un espacio como el periódico mural, donde los alumnos anoten las preguntas que tienen sobre un hecho o fenómeno y recuperarlas para comenzar la investigación. Durante este momento es importante escuchar las opiniones que los alumnos expresan y conocer cuáles son las preguntas que tienen sobre el tema, lo cual permitirá identificar las ideas sobre lo que quieren conocer.

Recuperar y confrontar las ideas

Al compartir las ideas y conocimientos que tienen los niños sobre el tema tratado es necesario que el maestro y los alumnos identifiquen en cuáles coinciden y aquellas que se contradicen, para que los escolares aporten argumentos acerca de lo que piensan del tema. En este momento surgirán ideas y preguntas que tengan que indagarse en diversas fuentes.

Búsqueda de información

Los comentarios y preguntas presentadas por los alumnos llevan a que el maestro y el grupo decidan dónde buscarán información que les apoye a resolver las dudas que se presentaron y a reafirmar o confirmar las ideas expresadas, ampliar la información y generar nuevas preguntas. En este proceso, los alumnos buscan, registran y organizan la información de diversas fuentes como libros de texto y del Rincón, consulta a familiares, realización de un experimento, u otros. La investigación se puede llevar a cabo en pequeños equipos integrados por niños de edades diferentes.

Organización de la información

Una vez recabada la información, cada equipo debe compartir con el grupo la información obtenida; en ese momento se pueden confrontar las ideas iniciales con la nueva información, lo cual ayudará a aclarar explicaciones que eran confusas o contradictorias y de esta manera poder construir nuevas ideas. En la investigación algunas preguntas quedarán resueltas y en otras faltará indagar más, por lo cual el maestro y el grupo decidirán si continúa la búsqueda sobre el tema estudiado.

Cierre de las actividades

La información recabada por los alumnos da la pauta para que de manera grupal, en pequeños equipos o individualmente de acuerdo con las edades o intereses de los niños se elaboren diversos materiales como boletines, un periódico mural, carteles y folletos, o se realicen exposiciones, con la intención de difundir la información. En este proceso es importante favorecer el trabajo colaborativo, con la idea de que los alumnos se ayuden unos a otros.

5. Actividades permanentes

Una propuesta para crear un ambiente que invite al aprendizaje son las actividades permanentes. Son permanentes porque no se limitan a un solo día o como contenido que se aborda una sola vez y no se vuelve a trabajar en el año. Por el contrario, la riqueza de estas actividades es su utilización sistemática y continua en el aula. Entre las principales actividades que pueden realizarse de manera permanente se encuentran las siguientes:

- Rincones de trabajo.
- Asamblea escolar.
- El periódico mural.

Rincones de trabajo

Los rincones de trabajo son espacios en el aula donde se cuenta con materiales y recursos para realizar actividades creativas diversas; además, ofrecen a los niños diferentes posibilidades para satisfacer sus intereses y necesidades.

Rincón de escritura

Es un espacio donde los niños se interesan en escribir y leer lo que más les gusta, por ejemplo, compartir con otros sus experiencias y producciones de un sueño, una canción, adivinanzas, una experiencia que hayan tenido en casa o la escuela o dibujos. Cuando los niños hayan realizado algún escrito, será importante darlo a conocer y colocar la producción en este espacio del salón, creando con ello un ambiente alfabetizador.

Rincón de la tiendita (Matemáticas)

Si el maestro sólo pone mecanizaciones y se limita a que los niños lo escuchen u observen, será difícil que el alumno se interese por los temas de Matemáticas; sin embargo, cuando se utilizan materiales como regletas y geoplanos o entre todos elaboran una “tiendita” con empaques de golosinas, le ponen precios y juegan, los niños aprenden a dar cambio, a sumar y restar mediante la compara de productos que se venden, además de encontrar nuevas soluciones para hacer más rápida la compra.

También se pueden tener instrumentos de medición, figuras geométricas, ábacos y otros materiales para el aprendizaje lúdico y reflexivo de las matemáticas.

Rincón de juegos

Es un Rincón que permite a los niños desarrollar sus habilidades en juegos como la lotería, el maratón, el rompecabezas, la matatena con piedritas, los materiales de juego que aparecen en los libros de texto o que los niños traen de su casa. Al desarrollar estas actividades, el maestro propicia en sus alumnos la creatividad y el interés por aprender, compartir materiales, y tomar y respetar acuerdos para la realización de los juegos.

Rincón de expresión artística: modelado, música, escenificaciones y pintura

Este Rincón es uno de los más solicitados por los niños, donde ellos desarrollan su creatividad e imaginación, mediante dibujos, modelados, escenificaciones con títeres elaborados por ellos, elaboración de maquetas, y trabajos manuales.

Las actividades que se realizan en los Rincones de trabajo desarrollan en los niños habilidades y aptitudes para explorar, expresar sus ideas libremente, buscar información en diversas fuentes, escribir lo que más les gusta, hacerse preguntas, explicar con sus propias palabras lo que comprendieron de un tema, dar opiniones en forma oral o escrita, intercambiar ideas y adquirir el gusto por la lectura. Estas actividades invitan al maestro y alumnos a utilizar todos los recursos que estén a su alcance, así como atender la diversidad de intereses y necesidades del grupo.

Asamblea escolar

Además de favorecer la apropiación reflexiva de conocimientos, es importante que la escuela desarrolle en los alumnos actitudes y valores para la autonomía, en un ambiente de respeto. Una manera de lograrlo es mediante la asamblea escolar, que constituye un espacio de participación donde los niños expresan sus ideas y opiniones sobre las relaciones cotidianas con sus compañeros, ponen en práctica sus derechos y deberes, valoran el comportamiento de todos, argumentan acerca de algún tema o punto de interés y llegan a acuerdos para seguir conviviendo dentro y fuera del aula.

La asamblea escolar es una actividad permanente que contribuye al desarrollo autónomo del grupo, porque permite resolver problemas que se presentan,

como agresión entre compañeros o falta de acuerdos. Esto es tanto una oportunidad para generar normas aplicables a la convivencia y desarrollar actitudes que favorezcan un trabajo colaborativo, como un espacio para que los niños propongan actividades por realizar y que les resulten interesantes.

¿Qué se aprende en una asamblea escolar?

-Escuchar y ser escuchado logrando un respeto mutuo.
-Exponer las opiniones de manera ordenada.
-Argumentar en torno a una crítica y aceptar sugerencias para mejorar.
-Cumplir acuerdos.
-Estrechar lazos de solidaridad.

Periódico mural

Una de las situaciones que da sentido al aprendizaje es compartir con otras personas aquello que aprendemos o descubrimos. El periódico mural constituye uno de los medios para lograr este propósito, por lo cual es importante que todos los alumnos del aula multigrado colaboren en su realización, de acuerdo con sus posibilidades e intereses.

El periódico mural puede tener diferentes secciones, por ejemplo: cápsulas informativas, noticias, avisos, sugerencias, investigaciones, chistes, poemas, fábulas, leyendas, recomendaciones, dibujos, mapas, cuentos y descripciones. Algunas veces el periódico mural abordará un solo tema (como es el caso de la Revolución mexicana) o un tema de interés (como la salud o la localidad).

El periódico mural contribuye a que la comunidad conozca qué escriben los niños y estimula en ellos seguridad e interés en las producciones que realizan; además, al saber que otros van a leer sus escritos o dibujos, tratarán de

mejorar su trabajo y se ayudarán unos a otros para mejorar su redacción y ortografía.

3.5 Evaluación formativa, propósitos e instrumentos

A partir de reflexionar sobre mi desempeño docente en evaluación, con grupo multigrado 9-14, me encontré con dificultades, muchas veces porque tenía que elaborar exámenes diferentes para cada grado, otras porque no podía identificar criterios claros para usar otros recurso, como cuadernos, los trabajos y textos de los alumnos, las propias pruebas escritas, el libro de texto gratuito o las participaciones y exposiciones de los niños.

A través de mi formación en la UPN he aprendido a reconocer que la evaluación es un proceso formativo, es decir, como un recurso para rediseñar y planear el trabajo cotidiano, pues permite observar las necesidades que presentan los alumnos para repensar qué sigue después de la evaluación.

Propósitos de la evaluación

Por medio de la evaluación, el maestro, además de contar con insumos para asignar una calificación, puede conocer el nivel y el avance de los conocimientos, habilidades y actitudes del niño en relación con su desempeño y con los propósitos de los programas de estudio; asimismo, contribuye a que el maestro evalúe su práctica docente de tal forma que identifique si las estrategias didácticas y los recursos utilizados en clase fueron adecuados y defecto al mismo tiempo, aquellos factores que interfirieron en el logro de los propósitos establecidos, de tal forma que le permita replantear y planear acciones para mejorar su trabajo cotidiano.

Momentos de la evaluación

Son los tiempos que indican al maestro el ¿cuándo? ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué? evaluar. Es importante que el maestro organice cada uno de estos momentos en su trabajo cotidiano.

Cuadro 16. (3.5 Evaluación formativa, propósitos e instrumentos).

Cuándo	Qué	Cómo	Para qué
Al inicio de cada trabajo, o de cada bloque o lección y del curso.	Los saberes previos. Indagar lo que los niños saben respecto a los temas que se estudiarán, los antecedentes necesarios y las habilidades que poseen.	Por medio de instrumentos de evaluación, como: -Escrito. -Dibujo. -Prueba. -Conversación.	Para identificar el nivel de los niños respecto a su situación inicial. Para ajustar la programación del curso, decidir las actividades didácticas y atender especialmente a los alumnos con mayores dificultades.
En el transcurso de clase, trabajo o tema.	El desempeño de los alumnos, el tipo de respuestas ante los ejercicios o actividades asignadas, y las dificultades en la comprensión de textos o indicaciones.	Por medio de: Libretas de los alumnos. Producciones de los niños (esquemas: cuadro sinóptico, mapa conceptual, narraciones, ensayos, dibujos…). Exposiciones. Participaciones. Dibujos.	Para tomar las medidas pertinentes en el momento del desarrollo de la clase, por ejemplo: ampliar actividades y/o ejercicios y modificar las estrategias de enseñanza.
Al finalizar cada tema, lección o bloque.	El logro, avance y dificultades en la adquisición de conocimientos o desarrollo de habilidades previstas, observables en los productos de la clase.	Carpetas de los alumnos. Pruebas escritas. Escalas estimativas.	Para reconocer la evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los niños en cuanto a su situación inicial y a los propósitos del programa de estudios vigente. Esto permitirá tomar decisiones para consolidar el aprendizaje de los alumnos.

Instrumentos de evaluación

Una de las preguntas más recurrentes de los maestros es cómo recuperar y valorar los logros y dificultades de los niños; por tal motivo, se plantea a continuación una serie de instrumentos que apoyan esta tarea como las libretas del alumno, producciones de los niños, carpetas de trabajo, participaciones, exposiciones y exámenes.

***Las libretas del alumno**

Una de las funciones que los maestros asignan a las libretas radica en validar en cierta medida el trabajo en el aula ante los padres de familia: “Es que si no trabajamos en el cuaderno, luego andan diciendo los papás que no se trabaja y nada más estamos jugando, aunque en verdad si estamos trabajando mucho con una exposición o una lectura”.

Por otro lado, aunque en 63.8% de las actividades realizadas en las libretas aparece un número o rasgo asignado por el docente (revisado, 10, 9, la firma del maestro…), en varios casos los ejercicios estaban resueltos incorrectamente, pero aparecían marcados como bien hechos, lo cual genera las siguientes cuestiones: ¿se debe o puede calificar todo?, ¿es posible revisar de manera detallada todos los ejercicios? y ¿qué propósito y sentido tendría la revisión y calificación de ejercicios de los cuadernos?

Por lo anterior, es necesario tener en cuenta que si bien los cuadernos no reflejan todo lo que acontece en el aula, resultan ser un instrumento que sirve al docente para valorar sus prácticas y los aprendizajes de los niños. Para su uso se sugiere.

a) Proponer actividades breves que pongan en juego diferentes habilidades de los niños, como comparar, diferenciar, analizar, contrastar, calcular y estimar, a la vez que constituyan experiencias valiosas e interesantes que los lleven a poner en práctica sus aprendizajes de tal forma que permitan al docente evaluar de manera más detallada el contenido estudiado y los procesos empleados por el alumno.

b) Identificar la actividad o las actividades en las que hubo mayor dificultad y socializar las respuestas con el ciclo, grado o grupo (según la profundidad o complejidad del tema en revisión), para que los alumnos analicen las estrategias empleadas, así como los resultados obtenidos.

c) Tener claro que no todo tiene por qué estar calificado por el docente, sino que los alumnos pueden intercambiar sus cuadernos y analizar a nivel grupal los diferentes ejercicios.

***Las producciones de los niños**

Un recurso para evaluar el aprendizaje de los alumnos es la escritura de textos, porque "al elaborar un texto, el alumno se enfrenta al reto de recordar, clasificar, relacionar y sintetizar la información acerca de un hecho, contenido o tema, para producir una explicación coherente, es decir, permite valorar conocimientos y habilidades al mismo tiempo".[48] Por tal motivo, se sugiere que se diversifiquen los textos elaborados por los niños: esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, narraciones, ensayos y dibujos.

***Carpetas de trabajo de los alumnos**

Algunos docentes cuentan con las carpetas de los alumnos; sin embargo, no hay mucha claridad en cuanto a su utilidad y usos pedagógico, pues en la mayoría de los casos se observa que las carpetas sirven para almacenar los trabajos de los alumnos sin manejar un criterio específico para su integración y suelen utilizarse en junta con padres de familia, sobre todo como un soporte de la calificación asignada al alumno.[49]

***Participaciones y exposiciones**

A partir del diagnóstico sobre las escuelas multigrado, se observa que los docentes no suelen utilizar criterios específicos para evaluar las exposiciones de los alumnos;

---

[48] SEP. Libro de Historia para el maestro, cuarto grado, p. 96.
[49] "Así, cuando viene un padre de familia y me pregunta que por qué sacó baja calificación, pues yo le muestro la carpeta y le digo: pues ya ve, casi no trabajó":

más bien, les anotan un punto en la lista de asistencia por su participación; además, no existen mecanismos que contribuyan a la mejora y fortalecimiento de estas actividades. Por tal motivo, es necesario tener criterios de evaluación que mejoren el uso y utilidad de las participaciones y exposiciones de los alumnos, por ejemplo: para la exposición oral o conferencias infantiles presentadas individualmente o por equipo, es muy importante que el grupo exprese su valoración hacia el trabajo del alumno o alumnos expositores, considerando aspectos como los siguientes:

- Dominio del tema.
- Organización de la información.
- Fuentes consultadas.
- Nivel de argumentación (al responder las preguntas de sus compañeros).
- Materiales que utilizó para su exposición.

Estos rasgos pueden ser valorados al término de la presentación de cada alumno o equipo, solicitando al resto del grupo su opinión acerca de la exposición y las recomendaciones para que mejoren futuras exposiciones. El esquema siguiente presenta aspectos por evaluar en estas exposiciones:

Cuadro 16. (3.5 Evaluación formativa, propósitos e instrumentos).

Criterios de evaluación	Muy bien	Bien	Regular
¿El volumen de voz permitió que todos escucharan con claridad?			
¿El lenguaje que usaron fue adecuado?			
¿Los dibujos lograron captar la atención?			
¿Evitaron dirigirse a un solo compañero o al maestro?			
¿Tuvieron información suficiente para responder las preguntas del grupo?			
Sugerencias y felicitaciones de sus compañeros:			

***Los exámenes**

Existen diversas circunstancias[50] que propician que, en general, los docentes evalúen-califiquen el aprendizaje de los alumnos, por medio de exámenes comerciales[51] que frecuentemente son de tipo memorístico y en pocos casos propician la reflexión de los alumnos.

Por otro lado, diversos investigadores encuentran que el peso excesivo concedido a este tipo de exámenes tiene efectos negativos en la práctica docente. "Cuando los profesores preparan a los estudiantes para aprobar este tipo de pruebas, sus prácticas docentes se focalizan en el reconocimiento de respuestas en formatos artificiales, más que en la producción de ideas, soluciones, diseños o análisis. La enseñanza dirigida y orientada por los tests termina por impedir el desarrollo del pensamiento y las capacidades de operar con el mismo de forma compleja".[52] Esto no significa que se dejen de emplear los exámenes, sino que se reoriente su uso, y reconocerlos como un medio complementario para obtener información acerca del aprendizaje de los niños y no como el único medio, como sucede en la actualidad. Además se recomienda:

a) Plantear pocos reactivos, lo cual permitirá revisar con más cuidado el desempeño de los alumnos.

---

[50] Resulta muy complejo que un docente unitario realice un examen para cada asignatura y de los seis grados; por otro lado, la reproducción en fotocopia de este examen es más cara que si los adquieren impresos.

[51] Dichos exámenes están organizados por grado, son elaborados conforme al orden de lo bloques de contenidos de los libros de texto y con frecuencia plantean un excesivo número de ítems (10 páginas o más en algunos casos). Las preguntas, en especial las de historia, exigen al alumno la memorización más que la reflexión " 14. Fue fusilado en Cuilapan en febrero de 1831", "Fue coronado emperador en 1822"… (Los docentes comentan que al comprarlos les obsequian una dosificación de contenidos; por otro lado, agregan que generalmente se llega a un acuerdo a nivel zona para adquirirlos).

[52] DARLING-HAMMOND, Linda. *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. México. Ariel. Biblioteca para la actualización del maestro. 2001, p. 102.

b) Diversificar el tipo de cuestiones y actividades sen una prueba escrita, dependiendo de lo que se pretende evaluar.

c) Si sólo se desea saber qué tipo de información recuerda un alumno, basta con plantear reactivos de respuesta breve y cerrada o de correspondencia, Para saber si el alumno reconoce causas de hechos y argumentos de los participantes, es necesario utilizar pruebas de respuesta abierta.

d) Que las preguntas inviten a la reflexión y ayuden a los niños a mostrar su capacidad de análisis, síntesis y comparación, por ejemplo: ¿por qué la entidad lleva tal nombre?

e) Tener presente que sin importar el tipo de preguntas que se empleen, éstas deben no sólo centrarse en los contenidos, sino también permitir recuperar o valorar las habilidades que se desarrollaron al tratar el tema.

f) Que su amplitud y complejidad responda a la edad de los niños y a su experiencia para resolver ese tipo de prueba.

Pruebas objetivas o de respuesta cerrada (pruebas de opción múltiple, correspondencia, respuesta breve, etcétera). Su principal característica reside en que para cada pregunta planteada existe sólo una respuesta correcta. Generalmente se utilizan para saber qué información recuerda o maneja el alumno. Por otro lado, para evitar que no se reduzcan a medir el reconocimiento o la memorización de información, es necesario poner atención al contenido de los reactivos y a la estructura de la prueba, pues reactivos bien diseñados permiten evaluar la comprensión, la interpretación e incluso, algunas habilidades.

Pruebas de opción múltiple. Al emplear pruebas con reactivos de opción múltiple (como se muestra en el cuadro Nº 17) es recomendable centrarse en información esencial, no dar pistas para encontrar la respuesta correcta, reducir la probabilidad de responder correctamente al azar y favorecer que el alumno relacione los conocimientos y tome decisiones, Asimismo, la opción correcta debe ser inequívoca y las incorrectas no ser absurdas. Ello ayudará a que la respuesta no se obtenga por ejercicio de simple eliminación.

Cuadro 17. (3.5 Evaluación formativa, propósitos e instrumentos).

Prueba de opción múltiple

Subraya la respuesta correcta:

1. ¿Cuáles de los siguientes seres vivos viven en el boque?
   - Tucán, cocodrilo y araucaria.
   - Venado, oyamel y mapache.
   - Langosta, orquídea y león.
   - Órgano, serpiente de cascabel y nopal.

SEP. Libro para el maestro, Ciencias Naturales, cuarto grado, México, 2001, p. 34.

Pruebas de correspondencia. Al emplear a este tipo de reactivos, se sugiere considerar que las opciones que se den para relacionar no sean ilógicas y descontextualizadas. En caso de que el aspecto por relacionar implique una fecha es pertinente que en las opciones aparezca más de una fecha, con la idea de que el ejercicio no se reduzca a simple eliminación de opciones. En el cuadro Nº 18 se observa un ejemplo de este tipo de pruebas.

Cuadro 18 (3.5 Evaluación formativa, propósitos e instrumentos).

Prueba de correspondencia	
Relaciona las dos columnas con una línea:	
Es el planeta más grande del sistema solar.	Zona de asteroides.
Se les conoce como planetas internos del sistema solar y están formados principalmente de roca.	Plutón.
Es el planeta más pequeño del sistema solar.	Mercurio, Venus, Tierra y Marte.
Se les conoce como planetas externos del sistema solar.	Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón.
Separa a los planetas internos de los externos.	Júpiter

Pruebas de respuesta abierta (redacción de textos, ejercicios de identificación de secuencias y ensayos). Se caracterizan en que exigen al alumno argumentar sobre un planteamiento o tema determinado; además permiten saber qué información, habilidades y actitudes manifiesta el alumno en relación con el tema de estudio.

Planteamiento de preguntas guía. El docente puede formular una, o dos preguntas guías, que impliquen que el alumno reflexione, argumente y exponga con los elementos que considere necesarios, por ejemplo:

- Por qué comenzó la lucha por la independencia? y ¿cuáles fueron sus causas principales?

- ¿Cuáles fueron los momentos más importantes de la lucha por la independencia?

- ¿Qué cambió después de la consumación de la Independencia?

Elaboración de textos o ensayo libre. Aquí se pide al niño que explique por escrito un período o hecho de la historia, o un fenómeno natural y social de lo que sucede en un contexto. Este tipo de textos se valorará de acuerdo con el nivel de información que maneje el alumno.

Para su empleo se recomienda lo siguiente:

- Plantear problemas que impliquen analizar y elaborar explicaciones, aprovechando la información obtenida en clase.

- Asignar tareas claras y precisas, de tal forma que el alumno las entienda sin necesidad de una explicación adicional.

- Ser similares con los ejercicios realizados en clase, pero no iguales.

Por último es, es recomendable que los resultados obtenidos, con cualquier tipo de prueba, debe ser comentados y corregidos con los alumnos. Si es posible, ellos deberán comparar sus respuestas con lo que se afirma en el libro de texto u otro material; así se propiciará que se percaten de sus errores, además de que se aprovecha la oportunidad para repasar lo estudiado.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Los años de mi formación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096, generación 1997-2001 contribuyeron a consolidar mi práctica docente, pues antes de entrar a la Universidad tenía muchas dudas e inseguridades en mi experiencia laboral.

Ahora me es solicitado elaborar este trabajo, sobre la recuperación de mi experiencia profesional, el cual trata sobre el Programa SEAP 9-14, que se ha puesto en marcha para dar solución al problema que representa la deserción escolar y el rezago educativo en la educación primaria.

Al iniciar la investigación sobre el rezago escolar encontré que éste es un problema educativo, que afecta el desarrollo del individuo que está dejando de asistir a la escuela y también de la sociedad en la que está conviviendo.

El motivo por el cual se da la deserción escolar es básicamente por dos razones: problemas económicos y problemas de desintegración familiar.

No hay una definición única sobre rezago educativo, pero hay acuerdos entre investigadores en cuanto a que se refiere a una condición de atraso.

Considero que la marginación escolar ha sido y es uno de los problemas principales del rezago educativo, ya sea por la idiosincrasia que tienen algunos miembros de la familia hacia la escuela, debido al pesimismo que tienen en su futuro, a la lejanía de los centros educativos, a los embarazos a temprana edad, a la pronta incorporación a la vida laboral, etc. La marginación escolar se da por deserción o abandono escolar, por tanto el rezago educativo existe por la deserción y la marginación escolar.

Al hablar de rezago educativo es necesario tocar los temas de la eficiencia terminal de los alumnos; la cual se refiere al número total de alumnos que concluyen los requerimientos de un ciclo de estudios específico. Se puede calcular tomando como referencia el número de personas que termina el ciclo en un período determinado por normas institucionales, con relación al total de inscritos en el mismo período; o bien considerando la proporción de alumnos de una muestra que termina en un cierto período con relación al número de personas que la componen.

La deserción escolar tiene efectos tanto a nivel social como a nivel individual.

Una deserción escolar importante, afecta la fuerza de trabajo; es decir, las personas con deserción escolar, tienen menor fuerza de trabajo, son menos competentes y más difíciles de calificar.

Las personas que dejan de estudiar y no se preparan, tienen una baja productividad en el trabajo, y esto produce a nivel general en la nación, una disminución en el crecimiento del área económica.

También cuando el asunto de la deserción escolar se da a grandes escalas, esto es una base o fundamento para que se reproduzcan generación, a generación las grandes desigualdades sociales y económicas.

Si hubiera menos deserción, si hubiera más personas que estudiaran, cada vez iría en aumento el porcentaje de gente preparada y consecuentemente la cultura general de la población.

Dejar de estudiar, es detener su preparación académica en lo individual, pone a la persona en una desventaja muy importante en el mundo laboral, y evidentemente esto va a repercutir en un menor ingreso económico.

Un punto importante que viene como consecuencia de apartarse de un contexto académico, es que la persona empieza a relacionarse con otro círculo social distinto y diferente, y si ese círculo social no es sano, el joven o el adolescente se expone a muchísimos peligros que existen en una sociedad como en la que estamos viviendo.

Es decir, empieza a crecer en un ambiente donde habrá muchas tentaciones y posibilidades de enredarse en drogas, delincuencia y también en una vida vagabunda, errante y sin propósito.

No quiero decir que por el simple hecho de ir a la escuela, el alumno esté alejado del problema de las drogas o delincuencia; lamentablemente ha decaído tan gravemente el aspecto social a nivel de las escuelas, que en muchas ocasiones es en las mismas escuelas donde algunas personas, o jóvenes empiezan a enredarse en asuntos de drogas o delincuencia.

Pero también es cierto que mientras el adolescente o joven mantenga aspiraciones de superación, de tomar con seriedad sus estudios, eso puede ser una salvaguardia para no enredarse en cuestiones de drogas o delincuencia y llevar una vida sana y en armonía con su familia y con la sociedad.

En el proceso de mi práctica docente y estar como responsable de un grupo con niños y adolescentes, que presentan diferencias en edad, carácter, temperamento, cambios físicos y nivel académico, tuve que recurrir a la teoría de Piaget para organizar a los alumnos según su edad escolar y su desarrollo cognitivo.

La perspectiva psicogenética de Jean Piaget fue determinante para comprender que los alumnos pasan por procesos mentales que tienen cambios desde su nacimiento hasta la madurez y que según su desarrollo cambian sus estructuras cognitivas desde lo “instintivo” a través de lo “sensorio-motor” a la estructura “operativa” del pensamiento del adulto.

Específicamente ubiqué a los alumnos en las etapas “operaciones concretas” para los alumnos de 9 a 11 años que cursan de 1º a 4º grado y en las “operaciones formales” a los alumnos de 12 años en adelante que cursan 5º y 6º grado.

Por otra parte el planteamiento de la teoría sociocultural que presenta Vygotsky, es muy coherente con la realidad de los alumnos de 9-14, que son una población de extraedad, con un medio social en el que viven muy hostil, con desintegración familiar, en ocasiones orfandad o abandono, situación de calle, trabajadores asalariados, reprobación, etc.

Vygotsky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje; estableció que lo produce la integración de los factores social y personal. Pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad, hace énfasis en que para entender el desarrollo del niño se tiene que conocer la cultura donde se cría y que el conocimiento no se construye de modo individual, sino que se construye entre las personas a medida que interactúan, empleando el lenguaje para dirigir su pensamiento y conducta.

Finalizo mis conclusiones, puntualizando sobre la cotidianidad de mi práctica docente subrayando que el trabajar simultáneamente con una diversidad de temas y asignaturas resultó muy complicado para mí; además de ser complejo revisar y atender las necesidades de cada niño, provocando largos tiempos de espera para cada uno de ellos.

Por tales motivos decidí trabajar la Propuesta Educativa Multigrado 2005 la cual me proporcionó elementos funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo.

La propuesta ofrece una organización de contenidos comunes por ciclos y por asignatura que me llevó a planear un tema común para todo el grupo, para después diferenciar actividades por ciclo y/o grado, con lo cual se respeta el nivel de

complejidad. De esta forma puede atender simultáneamente los grados que conforman mi grupo, disminuyendo los tiempos de espera.

Concluyo comentando uno de los retos de la práctica docente “la evaluación” ¿qué evaluar?, ¿cómo? y ¿con qué procedimientos? Puntualizo que el examen ENLACE no se ajusta a las características de un grupo 9-14, ya que es una evaluación estandarizada para alumnos regulares.

Espero que en el futuro, apliquen una evaluación ENLACE especial, para alumnos con barreras de aprendizaje y extraedad.

Por todo esto, la recuperación de mi práctica docente se realizó desde una visión educativa muy intensa, haciendo sentir a mis alumnos que pueden hacer cosas diferentes y positivas, que tienen un futuro por delante para integrarse a la sociedad, desarrollando las competencias para la vida, con amor y esfuerzo constante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS

BRACHO GONZÁLEZ, Teresa. *La dimensión del fenómeno de exclusión escolar. Una aproximación desde los hogares*, en: IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) – Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), 1997 p. 422.

BRIZUELA LÓPEZ, Elizabeth. *El fenómeno de la deserción en CBTIS 180.* Tesis de licenciatura. Aguascalientes, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1996.

CGEIO-SEP . *Cultura y clima de la escuela y el aula, en El enfoque intercultural bilingüe en la educación: orientación para el maestro de educación primaria*, México, 2006, pp. 79-83.

CRUZ OCAMPO, Norma. *Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14,* en Memorias del Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica, México CEE, Editorial Esfinge, 1991.

Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicios. Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010. *La identidad profesional del maestro en la relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, SEP. México, p. 26.

DAKAR-UNESCO. (2000) *Educación de actualidad,* pp. 12-14.

DARLING-HAMMOND, Linda. *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. México. Ariel. Biblioteca para la actualización del maestro. 2001, p. 102.

DE GORTARI KRAUSS, Ludka, y Juan Briseño Guerrero, *Estrategias metodológicas*, en Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas, México, SEP, 2003, pp. 19-33.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*, Ed. UNESCO. México, 1996, pp. 5-24.

DIÁZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Ed. McGraw-Hill, México, 1998, pp. 353-363.

DREALC-UNESCO (2007) *El Derecho de una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. Apartado 2.2. *Un concepto de calidad de la educación coherente con un enfoque de derechos.*

FIERRO, Cecilia, *Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente y su entorno*, en Ser maestro rural ¿una labor imposible? México, SEP 1991, pp. 7-13.

FUENLABRADA, y Weiss (cords.) en *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria*. México. Cinvestav-DIE. 1997, pp. 182 y 183.

HERNÁNDEZ, G., *Paradigmas en psicología de la educación*. Ed. Paidós, México, 1998, pp.14-31.

HERNÁNDEZ, G., *La zona de desarrollo próximo: comentarios y reflexiones en torno a su utilización en los contextos escolares*. Ed. Paidós, México 1999, pp. 46-71.

INEGI XII, Censo General de Población y Vivienda. *Resultados de la muestra censal*. IBEGI 2000.

La Unión Europea: *El Proceso de integración y la ciudadanía europea*. 1992. París, Francia.

Las Pistas y Recomendaciones de Jacques Delors. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO. 1996.

Lectura *Los sujetos y sus sabores.* Análisis de la práctica docente. Vilovia, Guía del Estudiante. LE'94.

MEDINA MARTÍNEZ, Sara y H. Domínguez Chávez. *La ciencia y la tecnología en la relación: educación media-sector productivo,* en: *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Yucatán, México, COMIE-UADY, 1997, p. 318.

MERCADO, Ruth. (1998). *El trabajo docente en el medio rural.* México. Sep, Biblioteca Normalista, p. 31.

MUÑOZ GARCÍA, Humberto y SUÁREZ Y ZOZAYA, Ma. Herlinda. *Perfil educativo de la población mexicana.* Aguascalientes, México, INEGI, 1994, p.7.

Organización de las Naciones Unidas. *Manual de encuestas sobre hogares*. Nueva York, ONU, 1987, p. 210.

OSORIO JIMÉNEZ, Javier. *Factores que indican la deserción escolar a nivel superior.* Reporte de investigación núm. 68, Universidad Autónoma Metropolitana; p. 53.

PIAGET, J. *La Tesorería del Desarrollo Intelectual.* Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1990, pp. 25-63.

PORLÁN, Rafael y José Martin. *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla Diada Editores, 1991, pp. 99-105.

Programa para Abatir el Rezago Educativo – PARE. *Evaluación cualitativa del impacto*, en Revista Latinoamérica de Innovaciones Educativas. Año VII. Vol. 20. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina. 1995.

Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, 1986, artículo Nº 21:6.

Revista de Pedagogía. Vol. 27. Nº 78. Caracas. Abr. 2006.

SEP. *Características del Plan y los programas de estudio en el Plan de Estudios 2009*. Educación Básica Primaria. México. 2009. pp. 44-45.

SEP. *Competencias para la vida y perfil de egreso de la Educación Básica en Plan de Estudios 2009.* Educación Básica Primaria. México. 20097. pp. 40-43.

SEP. *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*, pp. 14-24.

SEP. *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*, pp. 5-45.

SEP. *Educar en escuelas multigrado*. Conafe 2005. Capítulos 1-5.

SEP. *Libro de Historia para el maestro*, cuarto grado, p. 96.

SEP. *Mapa Curricular en Plan de Estudios 2009.* Educación Básica Primaria. México. 2009. pp. 46-47.

SEP. *Plan de Estudios 2009*. Educación Básica, Primaria, pp. 9-12, 36, 40 y 45.

SEP. *Plan de estudios 2009*. Educación Básica Primaria. México, D. F.

SEP. *Plan de Estudios 2009.* Educación Básica Primaria. México, D. F., pp. 9-12

SEP. *Perfil de la Educación Básica en el Plan de Estudios 2009*. Educación Básica. Primaria. México. 2009. pp. 42-43.

TINTO, Vincent. *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva,* en Revista de la Educación Superior. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Vol. XVIII, núm. 3, 1989, Passim.

TORRES, Rosa María. *Qué y cómo aprender*, México. SEP. Biblioteca del Normalista. 1998, p. 61.

UNESCO. *Conferencia Mundial Educativa para Todos.* 1990. pp. 57-58.

UNESCO. *Informe mundial hacia las sociedades del conocimiento.* 2005. pp. 29-30.

UNESCO. *Informe Mundial Hacia las Sociedades del Conocimiento*. 2005. pp. 17-20.

UNESCO. Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento, Ediciones UNESCO. 2005.

UNESCO-CUMBRE MILENIO (2000). *Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio*. Pp. 37-393.

UTTECH, Melanie. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural.* México, Ed. Paidós, p. 44

VARGAS-MENDOZA, J. E. (2006) *Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget*. México. Asociación Oaxaqueña de Psicología, A. C.

VÁZQUEZ MOTA, Josefina. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.

VIGOTSKY, L. S. (1962) *Pensamiento y lenguaje*. Wiley and MTT Press Nueva York y Cambridge.

VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Ed. Grijalbo. México. 1998.

ANEXOS

COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
SUBDIRECCIÓN TÉCNICA
DEPARTAMENTO DE ATENCIÓN A LA DEMANDA

SERVICO ESCOLARIZADO ACELERADO 9-14

PERFIL DEL ALUMNO

Datos de la escuela

Nombre de la escuela			
C. C. T.		Clave Económica	
Nombre del docente			
Años de antigüedad atendiendo SEAP 9-14		Nivel o Niveles	
Número de alumnos en el grupo			

Datos del alumno

Nombre o nombres		Apellido paterno	Apellido materno
Edad			
Años		Meses	
Sexo			
Masculino		Femenino	
Nivel o grado que cursan			
Lugar de nacimiento			
País		Estado	Municipio
Indígena	si / no	Grupo o etnia al que pertenece	
Hablante de lengua indígena	si / no	Especifique	

Datos familiares

Nombre del padre o tutor		
Domicilio		
Número de personas con las que vive		
Procedente de Casa Hogar	si	Especifique
Procedente de otra Institución	si	Especifique

Documentos entregados

Acta de nacimiento		Boleta de calificaciones	
Carta compromiso		Constancia de estudios	
Otro (especifique)			

Actividad del alumno

Trabajador remunerado		Actividad	
Trabajador no remunerado		Actividad	

Situación del alumno

No escolarizado		Rezago educativo	
Orfandad o abandono		Indígena originario, migrante nacional o extranjero	
Situación de calle o en riesgo de calle		Trabajador asalariado o no	
Reconocido como un alumno con nee con o sin capacidades distintas		Alumno no promovido	
En riesgo de deserción		Ausentismos prolongados por cuestiones de salud o por problemas familiares	

COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA
SERVICIO ESCOLARIZADO ACELERADO PRIMARIA 9-14
FICHA DEL ALUMNO SEAP 9-14
(OPA)

I. ESCUELA	
Escuela:	
Clave:	CCT

II. DOCENTE	
Correo electrónico	
Antigüedad SEP	Antigüedad SEAP 9-14
N° de alumnos	Niveles

III. ALUMNO				
Nombre del alumno				
Motivo de ingreso al SEAP 9-14				
Escuela de procedencia				
Causas del desfase				
Edad	Años	Meses	Masculino	Femenino
Nivel	País	Estado	Municipio	
Indígena	Etnia	Lengua		
Trabajador Renumerado		Trabajador no renumerado		
Domicilio				

IV. FAMILIARES
Nombre del padre o tutor:
Ocupación

V. OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Asignatura Estatal: lengua adicional	Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*		Ciencias Naturales*				Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
										Tecnología I, II y III		
	Desarrollo físico y salud					Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
							Historia*			Asignatura Estatal		
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**							Formación Cívica y Ética I y II	
										Orientación y Tutoría I, II y III		
				Educación Física**						Educación Física I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística**						Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales		

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.