



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CDMX CENTRO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD

El proceso de diálogo intercultural en alumnos de primaria.

Una mirada desde la Mediación multirreferenciada.

Presenta:

Lic. VERÓNICA BANDERAS BARÓN

Director de Tesis: JULIO RODOLFO GRIMALDO ARRIAGA

Ciudad de México, agosto de 2019



DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 06 de julio de 2019.

PRESENTE

LIC. VERONICA BANDERAS BARON

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

**EL PROCESO DE DIÁLOGO INTERCULTURAL EN ALUMNOS DE PRIMARIA.
UNA MIRADA DESDE LA MEDIACIÓN MULTIRREFERENCIADA.**

A propuesta del director de tesis Dr. Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
SECRETARIA (O)	DR. JULIO RODOLFO GRIMALDO ARRIAGA
VOCAL	DR. VICENTE PAZ RUIZ
SUPLENTE	DRA. MARÍA EUGENIA MOMOKO SAITO
SUPLENTE	DRA. MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ
S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjcc

Dedicatoria

Este trabajo es muy significativo para mí, no solo como docente sino, como alumna, persona, individuo, ser, madre, hija, esposa, hermana o amiga; ya que en la gran diversidad de roles que juego en esta vida no puedo ver por separado sino, como un gran entramado de oportunidades de relacionarme y a la vez posicionarme.

Por ello, agradezco a la vida que me permite respirar, sentir, emocionarme, motivarme a la hora que me pone en contacto con los demás seres humanos, con sus grandes experiencias, enseñanzas y culturas; las cuales gracias a su gran diversidad logran enriquecerme y dotarme de múltiples satisfacciones.

Gracias a mis alumnos que me tientan con sus preguntas, con sus dudas, con sus ganas de conocer ya que eso me exige como docente dotarme de múltiples referencias para poder enriquecer nuestro entorno, nuestras propias vivencias y con ello comprenderlo.

Gracias a mi querida Universidad Pedagógica Nacional por esta segunda oportunidad y abrirme de nuevo sus puertas para explorar con la ayuda de sus grandes formadores todo el legado psicopedagógico que se encuentra disponible para una mediación sustentable, sostenible pero sobre todo acorde a las demandas de nuestra sociedad, de nuestros niños y jóvenes.

A la naturaleza porque gracias a ese gran libro abierto y complejo es que recae en mí ser tanta incertidumbre e inquietud del entramado del saber y eso a su vez me permite concluir este gran sueño.

Al universo porque gracias a que nos presenta mundos desconocidos es que nuestra imaginación no tiene límites y nos permite brillar con luz propia siempre, sin opacar al resto de los seres vivos.

INDICE

INTRODUCCION.....	06
CAPÍTULO 1 “CONTEXTO Y LA CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO”	
1.1 POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL.....	08
1.2 POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	11
1.3 POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL.....	13
1.3.1 PLAN NACIONAL DE DESARROLLO.....	16
1.3.2 PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018.....	16
1.3.3 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.....	17
1.3.4 LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE.....	18
1.4 CURRÍCULO OFICIAL.....	20
1.4.1 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.....	22
1.4.2 COMPETENCIAS Y CAMPOS FORMATIVOS.....	26
1.4.3 PAPEL DEL DOCENTE EN LA RIEB.....	30
1.5 DESCRIPCIÓN DE MI FORMACIÓN DOCENTE.....	32
1.6 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INTERNO Y EXTERNO DE LA ESCUELA.....	32
1.7 DIAGNÓSTICO.....	34
1.8 PROBLEMATIZACIÓN.....	45
1.9 PREGUNTAS DE NVESTIGACIÓN.....	47
1.10 PROPÓSITO.....	48
1.11 SUPUESTO DE INTERVENCIÓN.....	48

1.12. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.....	48
---	----

CAPÍTULO II ENFOQUE INTERCULTURAL Y DE LA MEDIACIÓN EN LA PRÁCTICA

2.1 EL ENFOQUE DE LA MEDIACIÓN COMO UN COMPLEJO MULTIRREFERENCIAL.....	51
2.2 TIPOS DE MEDIACIÓN.....	58
2.2.1 MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL.....	59
2.2.2 MEDIACIÓN DEL LENGUAJE.....	62
2.2.3 MEDIACIÓN DE LA MODIFICABILIDAD Y/O APRENDIZAJE.....	64
2.2.4 MEDIACIÓN INTERCULTURAL.....	75
2.2.5 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y/O VIVENCIAL.....	77
2.3 PRACTICAS VIGENTES DEL PROFESOR.....	80
2.4 PROFESOR MEDIADOR.....	81
2.5 COMPETENCIAS DOCENTES.....	88
2.5.1 COMPETENCIAS DESDE EL ENFOQUE SOCIO FORMATIVO.....	92
2.6 EL ENFOQUE INTERCULTURAL.....	94
2.7 MODELOS DE ATENCIÓN EN LA EDUCACIÓN.....	97
2.8 PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA.....	103

CAPÍTULO III EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

3.1 PLAN DE ACCIÓN.....	108
3.1.1 CRONOGRAMA DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS	109

3.1.2 DISEÑO DE LA ALTERNATIVA.....	110
ACTIVIDAD 1 “PRERREQUISITOS “ O MAPA COGNITIVO.....	110
ACTIVIDAD 2 “EN BUSCA DE LA CULTURA PERDIDA”-FERIA DEL JUGUETE....	112
ACTIVIDAD 3 ”REFRANERO” ELEMENTO DE SENSIBILIZACIÓN.....	115
ACTIVIDAD 4 “MÁNDALAS” EXTERIORIZANDO MIS EMOCIONES.....	117
ACTIVIDAD 5 “ LA HISTORIETA” ACERTANDO EN LA VIDA.....	119
ACTIVIDAD 6 “ PROBLEMATIZANDO MI ENTORNO”.....	120
ACTIVIDAD 7 “TORNEO DEPORTIVO” CONVIVIENDO SANAMENTE.....	121
ACTIVIDAD 8 “ROMPECABEZAS O PUZZLES”. LO UNO, LO MULTIPLE Y LO COMPLEJO.....	123
3.1.3 INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	124
EVALUACIÓN	136
CONCLUSIONES	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
REFERENCIAS ELECTRONICAS	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que nuestro país no cuenta con un propio programa educativo lo que nos condena a la huella del poderoso, a la huella de los países dominantes y nos coloniza a su estructura social y política imposibilitándonos a una racionalidad propia, integral y contextual.

Afirmamos las diferencias mediante la modernidad maquillando la inclusión, mediante la igualdad de oportunidades; ante las leyes, ante un discurso elaborado que va contra la plataforma cultural. Políticas oficiales que parten de discriminaciones positivas que creen desarrollar la interculturalidad siendo que nada más se fragmenta y se minimiza a la diversidad.

Partiendo de hábitos y rutinas poco racionales los principios educativos homogeneizan a un curriculum fuera del entorno no solo contextual, sino generacional debilitando las diferencias culturales y al mismo tiempo descalificando las prácticas educativas.

Por ello, en el primer capítulo denominado **contexto y la construcción del objeto de estudio** se intento dar a conocer la escuela formal o bien la parte reglada y a la vez discursiva de la educación, mediante algunos de sus documentos nacionales e internacionales los cuales nos sumergen en una cultura institucionalizada y homogeneizante, dejando de lado las particularidades de cada centro educativo.

Ante este panorama en el segundo capítulo denominado **enfoque intercultural y de la mediación en la práctica** se pretende con todo un marco teórico en mediación utilizar instrumentos interactivos, sociales y culturales que respondan a los cambios de ese ambiente aplastante y condicionado que tanto favorece a las culturas dominantes. mediante esa vía son evidentes los malos resultados académicos.

Ante esta tendencia la mediación educativa trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales mediante una interacción intercultural con sentido de

alteridad y otredad. Logrando apuntalar hacia un amplio abanico de posibilidades y a la vez revirtiendo la compensación que tanto parte del déficit.

Para ello, el trabajo mediador debe ser desenvuelto con base a las competencias docentes y al mismo tiempo acompañado de una amplia gama de herramientas de aprendizaje e interacciones pedagógicas, y al mismo tiempo cotidiano, permitiendo consolidar una enseñanza situacional, vivencial y significativa.

Debido a que el aprendizaje significativo vivencial es considerado como un proceso de modificación relativamente permanente del modo de actuación del estudiante, que modela y remodela sus experiencias y vivencias en función de la adaptación a contextos en los que se concreta el ambiente con que se relaciona, ya sea en la escuela o en la comunidad.

Para llegar a ello, en el tercer capítulo del **diseño de la intervención** se implementaron una serie de estrategias y/o alternativas para tratar de dar cumplimiento a los propósitos y objetivos, las cuales permiten posicionar un propio enfoque pedagógico; forjando a su vez lazos contextuales e interculturales.

Dichas actividades se complementan a partir de una amplia gama de teorías las cuales atienden la problemática planteada a partir de un enfoque multirreferencial permitiendo trascender a un enfoque intercultural atendiendo a la diversidad.

Finalmente, mediante una evaluación de las propuestas se pueden recoger algunos resultados arrojados a partir de lo que fue la problemática detectada.

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO Y LA CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO

“Nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo” Paulo Freire.

El propósito de este capítulo parte de dar a conocer algunos de los lineamientos institucionales que por un lado son la parte discursiva o política de la educación, pero por el otro, dan sentido a los componentes del objeto de estudio, permitiendo comprender las diferentes experiencias que involucran a estas prácticas a través del proceso investigador.

1.1 POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL

Nos encontramos inmersos en documentos y/o declaraciones nacionales e internacionales inspirados hacia una mejor calidad educativa con una mirada a atender el derecho de toda persona, llámense ricos o pobres, normales o anormales, incluidos o excluidos, iguales o desiguales. Sin embargo, estos acuerdos y acciones son trastocados por las mismas instituciones que enmarcan el plan de acción ya que son los centros educativos los que se encargan de naturalizar procesos y acciones clasificatorias, selectivas, exclusivas, diferenciadoras; homogeneizando los contenidos, las evaluaciones, las normas para todos guiados por el diseño curricular, esto es:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o Marginado (Salamanca, 2004,p. 20).

Es decir, se habla de sistemas educativos integradores, los cuales garanticen atender a la diversidad de la población escolar respondiendo a las necesidades de cada cual; pero la realidad es otra debido a que seguimos cayendo en contradicciones, mientras

por un lado nos exigen una pedagogía centrada en el niño y sus aprendizajes, por el otro, la enseñanza recae en lo que demandan los planes y programas de estudio con la lógica de que “lo que sirve para uno sirve para todos” ya que estos tienden a ser muy selectivos o lineales en cuanto a querer cumplir con currículos que en su mayoría no sirve para las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, debido a que solo dan uniformidad, administración, homogeneidad, criterios de evaluación y acreditación. Dejando de lado la diversidad y complejidad de las necesidades de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, Jomtien (1990).

El principal sistema para ofrecer Educación Básica fuera de la familia es la enseñanza escolar primaria. La educación primaria debe ser universal, asegurar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños se satisfagan y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad (p.18).

Aunque se comparten características e intereses con distintos grupos o países, los objetivos o mandatos de la educación de nuestro país no están satisfaciendo a la educación como integral; ya que los contenidos deben adaptarse a los alumnos y no al revés y en este tenor la afirmación a las diferencias se ha globalizado, pero como política de afirmación positiva, de empoderamiento, de la mismidad en el tiempo, en este presente, en la modernidad como lo señala Foucault (2000).

La modernidad es el momento de emergencia del gobierno y de la gobernabilidad- gobierno como el poder que se ejerce sobre los individuos y no como el dominio del estado. La modernidad instituye una asociación demoniaca entre el “juego de la ciudad” (totalizador sobre la población) y el “juego del pastor” (sobre el individuo). En una y otra definición surge con meridiana claridad la relación entre modernidad y la búsqueda obsesiva de clasificaciones, entre modernidad y poder, entre modernidad y orden (p.43).

Modernidad, pensamiento excluyente de la pluralidad, categoría del mundo enemigo, asesinato simbólico de otro mediante movimientos estratégicos de la tolerancia utilizada como un disfraz de la “buena conciencia” la cual justifica la diferencia y el progreso.

Es una forma de narrar o bien de nombrar el conflicto cultural de cada espacialidad, de cada lenguaje de los sistemas de clasificación, en actos de exclusión y a la vez inclusión de los cuales nos encontramos inmersos y a la vez fragmentados, tal como lo dice Sklier (2000), “en un mismo calco”.

Este nuevo maquillaje nombra lo innombrable, pero al mismo tiempo impone y legitima un poder colonizador, un conjunto de juegos tolerantes que alteran la cultura transnacional de varios países.

Una racionalidad moderna que ha constituido el desarrollo de la globalización operando principalmente en la negación y la destrucción condenándonos a la naturalización de culturas superiores, culturas excluyentes, culturas dominantes, culturas trituradoras marcadas por la violencia. Racionalidad única, absoluta, la cual excluye toda diferencia, toda alteridad, toda interculturalidad.

La globalización trae consigo un modelo de desarrollo económico polarizante, la consecuencia de esta realidad son las migraciones, esto ante la imposibilidad de sobrevivir en el lugar de origen; aunque, ello multiplica las oportunidades de convivencia multicultural, las estigmatizaciones gobiernan y marcan la desigualdad, por lo cual Bourdieu, (2002).afirma que “la desigualdad social marcada por la exclusión, la minimización, la fragmentación y el debilitamiento de prácticas invisibilidades y en decadencia se torna en los centros escolares”(p. 19). Aun con el reconocimiento, la escuela actúa allí donde los límites objetivos parecen sentenciar a los alumnos mediante la determinación estructural de lo social”.

En este sentido la huella del otro, la huella del poderoso atrapa, enreda, perturba y altera el orden amenazando así la identidad; despojando e imposibilitando que el otro se exprese, se manifieste, se proyecte a partir de su propio rostro humano.

1.2 POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hoy en día la política oficial, sino en la realidad, si en el discurso, trata de fortalecer las culturas e identidades de los pueblos originarios y que todos los mexicanos practiquen la interculturalidad: líderes de varias naciones proclaman que la interculturalidad es una nueva vía para la conexión social; ya que, la educación en su vínculo con la cultura y la interculturalidad.

Aunque las investigaciones sobre diversidad e interculturalidad van en crecimiento, se puede decir que todavía los conocimientos sobre ello o sobre sus ideas se encuentran sujetas a prueba considerando que los estados no le han dado la atención necesaria para que esta propuesta corresponda a las necesidades de aprendizaje en el proceso de educación de lo humano y por lo tanto el hecho social.

La idea de la diversidad cultural constituye un problema porque ya hay muchas culturas diferentes no es la razón por la que existe la diferencia cultural. La diferencia cultural es un discurso elaborado en un momento en el que se están desafiando elementos de poder o de autoridad o la autoridad (...) la diferencia cultural no resulta difícil, si se quiere, por el hecho de que haya diferentes culturas, sino porque existe una cuestión particular sobre la redistribución de los bienes entre culturas, o los fondos de las culturas, o el surgimiento de minorías o inmigrantes en una situación de recursos - a donde deben dirigirse estos-o la construcción de escuelas y la decisión sobre si la escuela será bilingüe, trilingüe o lo que deba ser. Es en este punto en el que se produce el problema de la diferencia cultural. De este modo constituye verdaderamente un argumento contra la naturalización de la idea de cultura (Bhabha, cit. Vila, 2012, p.48).

Entendiendo que desde un enfoque intercultural no tiene sentido hablar de atención a la diversidad sino simplemente de reconocer la diversidad como característica humana (Aguado, 2009). Diversidad vista desde el reconocimiento del otro y ese mismo reconocimiento ver al mundo desde diversas formas y ámbitos.

Las políticas oficiales de interculturalidad, tienen ciertos avances, aunque también bastantes límites porque “aunque reconocen la revaloración de las diferencias y de las lenguas indígenas, se enmarcan solamente ciertas ideas de la equidad mediante acciones afirmativas” como lo enuncia (Dietz, 2011,p.24). No obstante, esas políticas que buscan la conexión social desde diversas perspectivas, se apoyan en la igualdad ante las leyes, el respeto a la legalidad y a la diversidad cultural.

[...] permite abrir la discusión sobre las tendencias que han ido decantándose en la conceptualización de la política educativa intercultural en los planos jurídico-político, en el curricular de los distintos niveles del sistema educativo, en la formación de maestros, en las formas de apropiación de los distintos sujetos del campo educativo del discurso sobre la multi e interculturalidad, tal como éste fue desarrollado por los organismos interculturales y, por otra parte, en la filtración del discurso por las experiencias propias, locales (Tirzo, 2005,p.14).

Para estas propuestas e iniciativas oficiales, la interculturalidad que promueve el marco en la educación no sólo es determinadamente parcial y limitada, sino que irreal, pues no pretende, como declara, lograr una relación equitativa y respetuosa entre culturas, sino mantener la hegemonía de la cultura mayoritaria bajo un discurso envolvente que resulta funcional para el mantenimiento de las relaciones de dominación que prevalecen actualmente y que descalifican y denigran a las otras culturas y les restan posibilidades para mantenerse y para desarrollarse como opciones integrales importantes para la vida de las demás personas.

La exclusión no solo tiene que ver con ser pobre sino con la ausencia de un proyecto de vida, con no estar inserto en la sociedad. Una mayor inclusión social pasa necesariamente por una mayor inclusión en la educación, es decir, por el desarrollo de escuelas más plurales que acojan a todos los niños y las niñas de su comunidad, sin ningún tipo de discriminación, lo cual es el fundamento de una escuela democrática (Tedesco, 2015, p.59).

La educación es un proceso humano y por lo tanto, un hecho social y los estados no le han dado la atención necesaria para que ésta responda a las necesidades de aprendizaje.

Una política de la diferencia que no puede traducirse apenas en una atención a la diversidad con la idea de descalificación y/o desafiliación social. Digamos que la exclusión entonces se presenta, a primera vista, con su tradicional ropaje y anclaje economicista, que produce y crea una imagen del mundo entorno de localizaciones absolutas (Foucault, 2000, p. 27).

Bajo esta perspectiva y mirada la educación es cercada en una neutralidad de reconocer el intercambio entre los diferentes y sin embargo debe cumplir con ciertas exigencias de ciertas voces implicadas.

1.3. POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

Dentro de las instituciones educativas las dinámicas homogeneizadoras se intensifican, se administran, se cultivan, se imponen llevando a la enseñanza aprendizaje a una serie de hábitos y rutinas poco racionales destinadas al fracaso.

En las escuelas predomina un modelo de enseñanza, centrado en repetir, memorizar, mecanizar y no en construir, se mantiene un modelo que propicia una formación basada en consumir información donde impera la uniformidad como “tabla rasa o sacos vacíos

para depositar cualquier información” como menciona (Locke, 1706); la escuela que debiera corregir desigualdades, las potencia.

Según la RIEB el objetivo es favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro de perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión favoreciendo así una reforma o educación integral (SEP, 2011,p.9).

Es bien sabido que el principio educativo unifica modelos homogeneizantes, pero en ese vaivén muchos docentes pierden el rumbo pretendiendo educar a los alumnos en la solidaridad, mientras planean de forma competitiva las actividades, al organizar trabajos en grupo, pero haciendo una evaluación rabiosamente individualizada, al querer que sean creativos y sin embargo, hacer exámenes en los que tienen que repetir literalmente o al dar valor a la diversidad infinita de los alumnos y establecer un curriculum único para todos.

La educación de nuestro país vive y sufre una gran crisis paradigmática debido a que las conceptualizaciones incorporadas en primera no pertenecen ni se adaptan, ni se ajustan a los niveles identitarios de los educandos y en segundo lugar estos unifican modalidades de enseñanza que no producen los aprendizajes esperados y deseados.

Ya que, parten de modelos agotados, de sistemas cerrados, con una mirada reduccionista; desde esta perspectiva de institución escuela, cada nivel, modalidad, institución e incluso aula escolar se transforma en un universo aislado y con ello se aísla la actividad docente conformada y conformadora de una realidad en la que está sumergida. Cierta mirada mutiladora de la realidad educativa en la que todos hemos aprendido y enseñado se refleja incluso en algunos comportamientos docentes.

Por otra parte, si al educar solo transmitimos conocimientos y habilidades instrumentales, estamos llenando y alimentando a la persona de saberes ignorados,

pero si nos quedamos en estas acciones, sin trascenderlas, nos contentamos con una educación descontextualizada (Rubio y Gali, 2010,p.34).

Es importante reconocer que cada alumno posee un bagaje previo correspondiente, por un lado, a su plataforma cultural y social, y por el otro, al entorno generacional que le corresponde por acumulación histórica, pero ¿Qué pasa con los centros educativos de nuestro país?, ¿Cuál es el rumbo del sistema educativo? Porque por un lado los marcos curriculares están dotados de metodologías para la inclusión, para la diversidad de la población indígena y migrante, a estudiantes con necesidades educativas especiales, para la interculturalidad, pero por el otro, ese mismo marco curricular/nacional los excluye imponiendo dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos universales.

La necesidad de identificarse con una serie de categorías oficialmente reconocidas ha promovido de manera indirecta, pero a menudo intencionada, un discurso esencialista de la identidad que homogeneiza a los miembros de un grupo, contradiciendo así las presunciones básicas de la diversidad (Dietz y Mateos, 2011, p.67).

¿Cómo podemos entonces concebir una escuela abierta a la comunidad, a la población, a la cultura? Si el paso estratégico por la escuela, por un lado, debilita y por el otro refuerza su impacto institucional, ¿por qué?, si el Modelo Educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la Visión, la Misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución; se comparten y reproducen políticas educativas. ¿Cómo saber si avanzamos?.

En el diseño curricular en México, es decir, el diseño establece el proyecto educativo donde se ordena y orienta la práctica de la escuela, definiendo para ello el tipo de sujetos a formar, el cómo formarlos, qué es lo que se les debe enseñar y lo que ellos deben aprender y pensar, para así actuar acorde a lo que cada contexto quiere de él.

De cierto modo las instituciones educativas refuerzan implícitamente la desigualdad, minimizando en una fragmentación social a individuos y grupos vulnerables.

1.3.1. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO

Según el documento rector los objetivos, estrategias y prioridades del desarrollo integral y sustentable de nuestro país es la educación, ya que debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona impulsando así su transformación para construir una mejor sociedad y para alcanzar una educación para todos. Nos hablan de perfeccionamiento del sistema educativo para cubrir las necesidades del mundo globalizado mediante la competitividad para lograr el éxito en el mercado laboral llegando a la transformación económica.

Sin embargo, considero que la creación de los verdaderos ambientes de aprendizaje aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, no serán completamente favorecidos debido a la actual situación de los planteles, a los planes y programas poco apropiados a los contextos del país, a la falta de oportunidades, sin embargo con una buena mediación en las escuelas se pueden combatir algunas adversidades logrando rescatar la riqueza de cada contexto, de cada aula, de cada individuo.

Ya que las prácticas escolares deben de ser la base para reconocer y valorar las diferencias culturales mediante ciertas acciones intencionadas transformando así la acción dialógica, la acción del aprendizaje, la acción pedagógica.

1.3.2. PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018

De acuerdo a los objetivos del programa sectorial de educación, el cual tiene trazada una línea de acción en asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica,

tarea muy difícil ya que según los niveles de medición de la evaluación nuestro país se encuentra en uno de los niveles más bajos en materia educativa, también le sumamos las marcadas carencias en sus diferentes ámbitos y me pregunto; ¿de verdad se podrán garantizar o asegurar los aprendizajes de los alumnos en estas condiciones? ¿de verdad ubicar a la escuela al centro es significado de garantía de los aprendizajes?

Aunado a ello, el curriculum oficial desfasado de las necesidades y demandas de la población, alejado de las realidades escolares, centrado en requerimientos administrativos de la planeación docente que se cubren por ser el marco normativo y no necesariamente para elevar la calidad de la educación o garantizar los aprendizajes que demanda el perfil de egreso.

Sin embargo, se considera que el objetivo que nos demanda este apartado del programa no es malo sino, más bien debemos adaptarlo mediante estrategias adecuadas a las necesidades de cada región, de cada escuela, de cada aula y para cada uno de nuestros alumnos priorizando contenidos paso a paso a un entretejido mundial.

Para lograr las competencias para la vida se requiere que las prácticas docentes sean mediadas, flexibles y promotoras de aprendizaje cubriendo las necesidades que demanda el aula, dejando de lado el marco institucional.

1.3.3. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La Ley General de Educación nos hace hincapié en su capítulo II, sección I de la distribución de la función social educativa a que la secretaria presta los servicios necesarios para la actualización y capacitación de los maestros de educación básica, aseveraciones muy marcadas que a mi punto de vista quedan en duda.

En cuestión de su capítulo IV del proceso educativo, sección I de los tipos y modalidades de educación en su artículo 45 hace referencia a que la escuela debe “desarrollar en sus egresados la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para que puedan ocupar un buen lugar en el mercado laboral”, considero que estas son buenas intenciones, pero la realidad es que en nuestro país se padece mucho esa parte.

Por otro lado, nos habla sobre los planes y programas de estudio, sección II artículo 47 nos menciona un esbozo sobre la distribución del currículum en cada nivel y que en su caso cada uno es el encargado de que los propósitos correspondan según a las necesidades del mismo.

Esta parte me parece de suma importancia debido que en los planes y programas de estudio es donde se medían los contenidos de aprendizaje y la multidisciplinariedad de estos, por lo tanto, es la parte medular de la práctica docente ya que nos permite organizar, plantear, replantear, ajustar y reajustar nuestra mediación pedagógica para lograr que el aprendizaje no solo sea significativo, sino también situacional.

1.3.4. LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Esta fija los criterios del servicio magisterial en cuestión de, ingreso promoción, permanecía, reconocimiento y evaluación de los docentes en México, dichas disposiciones son de carácter obligatorio en donde todas las entidades federativas tendrán que mantener coordinación con los ayuntamientos y los organismos deberán orientarse a prestar una educación de calidad y al cabal cumplimiento de sus fines; por ello, quienes desempeñen estas tareas deben reunir no solo las cualidades si no las competencias profesionales para garantizar los aprendizajes de los alumnos.

Para alcanzar los propósitos de dicha ley se marcan estándares que según el artículo 12 sirven de referente para una buena práctica profesional y permiten ver los aspectos

primordiales que el docente frente a grupo u otro personal en función de la educación deberían poner en práctica por ello cito lo consiguiente de dicha ley.

I. Definir los aspectos principales que abarcan las funciones de docencia, dirección y supervisión, respectivamente, incluyendo, en el caso de la función docente, la planeación; el dominio de los contenidos; el ambiente en el aula; las prácticas didácticas; la evaluación de los alumnos; el aprendizaje de los alumnos; la colaboración en la Escuela, y el diálogo con los padres de familia o tutores; (Raphel, 2016, p. 53).

Aspectos que si considero de suma importancia deberían conocer todos y cada uno de los encargados de la educación para fortalecer su práctica docente; sin embargo, no es de extrañeza de nadie que va encaminado a fines políticos y evaluativos que como bien sabemos son de carácter obligatorio.

Por otro lado, se mencionan los perfiles, parámetros e indicadores que según el documento brindan estrategias y oportunidades para el desarrollo de nuestra practica desmenuzando las características, cualidades y actitudes deseables para un desempeño eficaz integrado por cinco dimensiones de las cuales se desprenden varios parámetros los cuales describen múltiples aspectos del quehacer docente, de los que a su vez se señalan varios indicadores y concretizan los saberes en este caso son de incumbencia los del nivel primaria.

Debido que, los indicadores sugieren algunas características que el maestro debe tener presente para tener un desempeño docente eficaz es de mi incumbencia analizarlos ya que, considero son una guía para orientar mi formación o bien fomentar un vinculo a partir de sintonización con la comunidad escolar.

Ya que, estos hablan de conocer a nuestros alumnos para; con base a sus inquietudes, angustias o sobresaltos podamos definir los propósitos adecuados a nuestra planificación al conjuntar las estrategias y recursos didácticos los cuales resulten adecuados y pertinentes a las características de los alumnos y a su vez propicien

interés y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Con esto considero podemos dar un giro hacia una practica pertinente y a su vez diversificada.

1.4 CURRICULUM OFICIAL

Hablar de curriculum no implica solo hablar de la praxis, sino, de los diversos intereses dominantes de ese entramado cultural, político, social y educativo que son reflejo de la actual configuración educativa. Una visión simplificadora ya que ignora el verdadero valor de los contextos en los que es desarrollada la verdadera práctica pedagógica influenciada por un esquema de intervención política marcando administrativamente por orden del sistema educativo, la selección curricular y de la cultura.

Tal como lo menciona Gimeno (1989), el curriculum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. que condicionan la teorización sobre el curriculum.

Efectivamente el curriculum como una práctica pedagógica, social o herramienta multicontextualizada, condicionada y reproducida por un régimen de modelos y esquemas que obedecen no necesariamente a nuestras propias necesidades o contextos vistas desde un marco político y administrador.

El curriculum como expresión de una serie de determinaciones políticas para la práctica escolar, el curriculum como contenidos secuencializados en unos determinados materiales, como saberes impartidos por los profesores en las aulas, como marco de las interacciones e intercambios entre profesores y alumnos, como "partitura" de la práctica (Gimeno, 1989, p.32).

Es evidente la organización del sistema escolar como selectividad de enseñanza, de aprendizaje, de sustancialidades del conocimiento; los cuales reflejan una visión mecanicista de la cual difícilmente se podrá contribuir a buenos cambios o significados.

La política sobre curriculum es un condicionamiento de la realidad de la práctica de educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el curriculum, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esa práctica y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma. No solo es un dato de la realidad curricular, sino que marca los aspectos y márgenes de actuación de los agentes de intervención en la misma. El tipo de racionalidad dominante en la práctica escolar está condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del curriculum dentro del sistema escolar (Gimeno, 1988, p.30).

El curriculum es cruce de diversas prácticas en las aulas y centros escolares, como una política que gobierna las decisiones generales y el cual se manifiesta en lo administrativo de los centros escolares generando diversas consecuencias.

Por lo anterior, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final.

La Articulación de la Educación Básica, constituye una decisión de política educativa cuyo objetivo es ampliar la cobertura de los servicios y brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para los alumnos y las alumnas, prestando especial atención a los grupos vulnerables (alumnos y alumnas con discapacidad, aquellos con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros, los trabajadores, con VIH/SIDA), es decir, a todos aquellos alumnos y alumnas que en los contextos educativos (escolar, áulico y socio-familiar), enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en aspectos relativos al currículum (SEP, 2011, p.17).

Sin embargo, los programas escolares cada vez están más cargados. Por tanto, será necesario priorizar los contenidos de la enseñanza como condiciones necesarias para la eficacia que enseñen a vivir mejor (Delors, 1996). Mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.

El plan de estudios requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en un sentido más amplio y que se expresen en los principios pedagógicos.

1.4.1 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la educación (Plan de Estudios, 2011), es por ello que debemos hacerlos participes en el día a día de nuestro quehacer educativo por lo tanto considero que para fines de mi interés considerare los de más relevancia según mi perspectiva, en este tenor enmarco los de mi incumbencia.

- **CENTRAR LA ATENCIÓN EN LOS ESTUDIANTES Y EN SUS PROCESOS DE APRENDIZAJE:** en este sentido debemos reconocer la diversidad social, lingüística, de capacidades, de estilos y ritmos de aprendizaje que tienen nuestros alumnos partiendo siempre de su contexto y sobre todo de su individualidad y aprendizajes previos.
- **PLANIFICAR PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE:** Es un elemento primordial para que el docente pueda desarrollar con éxito su práctica docente y así mismo potenciar el desarrollo de competencias en sus alumnos.
- **GENERAR AMBIENTES DE APRENDIZAJE:** El docente debe hacer de su espacio áulico un marco de intervención y acción reconociendo los elementos del contexto en el que se desenvuelven.

- **TRABAJAR EN COLABORACIÓN PARA CONSTRUIR EL APRENDIZAJE:** Es necesario que el mediador promueva el trabajo colaborativo, ya que este ínsita a los alumnos al descubrimiento, a la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias a la hora de construir el aprendizaje.
- **USAR MATERIALES EDUCATIVOS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE:** El docente debe emplear diversidad de materiales de aprendizaje permanente además del libro de texto y siempre respaldado por su planeación.
- **PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD:** Y a que es una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. En correspondencia con este principio, el docente debe promover entre sus alumnos el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven.
- **INCORPORAR TEMAS DE RELEVANCIA SOCIAL:** Ya que estos forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Se refieren en algunos casos a la atención a la diversidad, la equidad de género, educación sexual, ambiental, la prevención de la violencia escolar, bullying, educación para la paz, valores, entre otros.
- **REORIENTAR EL LIDERAZGO:** implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el dialogo informado favorezca la forma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos.

Por más de un siglo diversos autores han buscado superar diferentes vicios de la educación, éstos son tan fuertes que vuelven a emerger, o tal vez nunca desaparecieron de la educación formal. El caso más relevante es la llamada enseñanza escolar y el manejo enciclopédico de los contenidos. En este sentido, (Freire, 1975) , dice que para que “la educación llegue hacer liberadora es decir, una práctica de la libertad ha de dejar de ser “bancaria” o acumulativa” (p. 24). Esto quiere decir, que los educadores son depositarios de contenidos en la mente de los estudiantes.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que construye lo que llamamos alineación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro (Freire, 1977, p.45).

El aula es un sistema abierto que recibe muchas informaciones, que produce muchos resultados, en el que hay una oleada muy importante de información, cuantitativas como cualitativas, así como de emociones, de deseos, de actitudes, de miradas, etc.

Sin embargo, la educación tradicional ha convertido a los grupos y a los salones de clase en máquinas triviales. Como lo afirma Morín, (1998)“ Una máquina trivial es aquella que cuando conocemos sus insumos (inputs), conocemos todos sus productos (outputs):<<podemos predecir su comportamiento desde el momento que sabemos todo lo que entra en la maquina>>”(,p.89). Desconoce que están constituidos por individuos complejos, capaces de relacionarse unos con otros de diversas maneras.

También se pasa por alto la diversidad del grupo y de las oportunidades de interacción que se pueden generar.

Reivindico una pedagogía de la alteridad que situé el reconocimiento y la aceptación. Determinadas prácticas escolares mantienen, acentúan y legitiman las desigualdades sociales de los alumnos a base de no reconocer y valorar sus diferencias culturales; por tanto, la pretensión del presente trabajo es prioritariamente, sensibilizar, movilizar hacia un cambio de actitudes, que a su vez puedan proporcionar condiciones que inviten a cambios más globales.

Por ello, no apuesto a grandes discursos o al bombardeo de información, si no a dar la posibilidad a las personas y al grupo de entrar en un proceso del que sean los principales protagonistas, donde el aprendizaje de ellos, de sus vivencias y sus

conocimientos previos sean la base fundamental de las buenas prácticas para un aprendizaje significativo.

La educación Básica, en consecuencia, debe poner especial atención a las adquisiciones y resultados del aprendizaje real, más que exclusivamente en la matrícula, en la participación continuada e inerte en los programas o en el cumplimiento de requisitos para obtener certificados. Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del aprendizaje y para permitir a sus sujetos alcanzar su máximo potencial. En consecuencia, es necesario definir un nivel aceptable de adquisiciones del aprendizaje para los programas educacionales y mejorar y aplicar sistemas de calificación de sus logros (Jomtien, 1990, p.56).

Para ello se debe partir del conocimiento previo de los alumnos, que es lo más conocido, para posteriormente arribar a cuestiones más generales, es decir, partir de lo más familiar para que desde ahí puedan incorporar los aspectos que les son más ajenos. Debe quedar claro que el hombre comparte con los demás seres vivos la capacidad de aprender durante toda su vida, porque el que aprende no aísla las cosas de su entorno; está ligado a la vida y a eventos que son significativos al sujeto.

Es necesario que la institución educativa se abra al aprendizaje, que se haga preguntas, que sea sensible a la crítica, que analice sus prácticas. De lo contrario estará condenada a la rutina, al individualismo y al fracaso. (Santos Guerra, 2000). La escuela no tiene solo la tarea de enseñar. Para poder hacerlo adecuadamente, tiene que aprender siempre.

Tenemos la convicción de que es precisamente en ese acontecer de cada día y en las pequeñas rutinas que lo conforman, donde se va construyendo la diferencia entre una escuela que nos llena de energía, la que suscita cansancio y aburrimiento o aquella cuyo clima de convivencia nos hace sentir que allí no pertenecemos (Fierro, 2010, p.32).

Efectivamente para aprender siempre debemos estar en continuo desarrollo y modificación de saberes los cuales a su vez nos van a permitir el desarrollo de las competencias necesarias para la vida en lo individual y en nuestra convivencia con la sociedad en que nos desenvolvemos.

1.4.2. COMPETENCIAS Y CAMPOS FORMATIVOS

La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, es por ello que las competencias movilizan y dirigen todos los componentes del conocimiento. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada.

Una competencia en educación es un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Según la RIEB las competencias se manifiestan como el movimiento de aprendizajes y conocimientos a lo largo de la vida en los siguientes términos:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

Ciertas autoridades para sistematizar adoptan discursos como el de las competencias y los implantan en contextos diversos. (Coll, 2006,p.65) “es complicado compatibilizar un discurso de competencias generales para todas la personas en el mundo para un mercado global y la valoración de la identidad”. Sin embargo, la ausencia de participación hace que estos sean artificiales y que incluso los preceptos teóricos que

supuestamente la sustentan sean inoperantes y contradigan las realidades y a sí mismos. nacional”.

El reto del currículo actual es más bien poner en práctica las teorías constructivistas justamente para construir y renovar el currículo; (Dale, 2008) refiere que no como un simple contenido sino como un cuerpo integral de las prácticas pedagógicas, buscar la modernidad por medio del currículo.

Esta dinámica es ciertamente compleja y enfrenta desafíos metodológicos y operativos de grandes dimensiones. ¿Pero acaso no es normal esto para emprender una verdadera reforma educativa? Se pretende hacer reformas con las competencias (Gimeno,1988). pero en la práctica los programas continúan con escasas modificaciones. Se trata de cambios oficiales y administrativos que en realidad no representan una innovación curricular. Son programas sin vida.

Es preciso que el currículum formal no se forje como una mera distribución de contenidos, sino como una estructuración de experiencias formadoras. Estas experiencias dan coherencia a los conocimientos que se pretenden adquirir. Asimismo ayudan a dar significado a las experiencias y ejercicios del grupo. Es decir, el proceso de elaboración curricular, al renovar el conocimiento y producirlo, cumple una de las condiciones de la teoría constructivista.

Por una parte, a través de la perspectiva de planes de estudio se atiende la necesidad institucional (Sacristan, 1998) pero el currículum no puede reducirse a programas para cumplir una demanda administrativa, oficial y gubernamental, sino que expresa, como observamos, la misión y la ideología de dicha institución. Al renovarse y replantarse con base a las demandas y los problemas, las instituciones se renuevan.

Como observamos, es preciso romper esta tensión teórico-práctica para la elaboración de currículum en las instituciones educativas. Esto no significa eludir el debate teórico,

sino por el contrario, asumirlo y resolverlo con un diálogo para construir instituciones democráticas con programas funcionales y prácticos justamente para la democracia.

Las competencias que se proponen en el acuerdo 592 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 las cuales se desarrollan en cuatro campos formativos:

1. **LENGUAJE Y COMUNICACIÓN:** Es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, en la educación Básica se busca que los alumnos: aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchen e interactúen con otros, identifiquen problemas y soluciones, comprendan, interpreten y produzcan textos, los transformen y creen nuevos géneros y formatos; es decir reflexionen individualmente y en colectivo. Las prácticas sociales del lenguaje son la referencia principal para determinar y articular los contenidos curriculares.
2. **PENSAMIENTO MATEMÁTICO:** con la consigna de desarrollar el pensamiento basado en el uso intencionado del conocimiento, favoreciendo la diversidad de enfoques, el apoyo en los contextos sociales, culturales y lingüísticos, en el abordaje de situaciones de aprendizaje para encarar y plantear retos adecuados al desarrollo y fomentar el interés y el gusto por la matemática en un sentido amplio a lo largo de la vida de los ciudadanos. Esta dirección pretende que las orientaciones pedagógicas y didácticas que destaquen estas formas de pensamiento matemático en estrecha relación con el desarrollo de competencias.
3. **EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL:** la integración de los conocimientos de las disciplinas sociales y científicas en una propuesta formativa capaz de activar y conducir diversos patrones de actuación

comprometidos con los valores esenciales del razonamiento científico, de la mejora equilibrada y sustentable de la calidad de vida, y de la convivencia armónica entre los diferentes sectores de las sociedades locales y globales. En esta óptica el campo de formación se constituye en un espacio propicio para la práctica, la reflexión y el análisis de las interacciones de estas dos áreas de conocimiento, que tradicionalmente se han abordado de manera diferenciada.

4. DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA: articula tres asignaturas: Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística en la educación primaria. Aunque cada una de estas asignaturas tiene su identidad curricular, definida por competencias, aprendizajes esperados, contenidos, tiempos y materiales educativos, se consideran como un campo de formación porque comparten enfoques, principios pedagógicos y contenidos que contribuyen al desarrollo del alumno como personal y como ser social. (Acuerdo 592).

Trataremos de buscar un ajuste a la modernidad, a las necesidades del nuevo milenio tratando de llegar a establecer adaptación, conjugación con el curriculum y a su vez articular a nuestros espacios escolares dando congruencia y sentido a estas normas o reglas que al momento son condiciones esenciales para la transformación de la practica docente.

Considerando, los campos formativos y algunos principios pedagógicos como referentes para que el mediador planifique situaciones interesantes y a su vez desafiantes partiendo de un grado de complejidad acorde a los saberes previos de sus alumnos; logrando a si la comunicación, el intercambio o bien las interacciones que facilitan el aprendizaje.

1.4.3. PAPEL DEL DOCENTE EN LA RIEB

La Noción central es que los docentes deben desarrollar competencias docentes marcadas por la (SEP, 2010), para mejorar su desempeño y se vea reflejado un perfil basado en competencias. Existe un marco normativo diseñado expresamente para la RIEB en el que, entre otros aspectos, se fijan los perfiles de desempeño docente, los cuales incorporan, textualmente, las siguientes competencias docentes:

- Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
- Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas. Conoce los enfoques y fundamentos de las disciplinas incorporadas en el currículo.
 - Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.
 - Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para estimular ambientes para el aprendizaje, e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.
 - Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia.
 - Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido.
 - Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
- Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos

de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes.

- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa (SEP, 2010,p.19).

La docencia es visualizada de una manera diferente, al estar el desafío más focalizado en hacer aprender que en enseñar, lo que coloca al profesor en un rol distinto al tradicionalmente esperado por distintos actores sociales.

Ello ratifica el planteamiento de Perrenoud (2006), quien sostiene que la formación de competencias en los estudiantes supone transformaciones considerables en los docentes. En tanto que se requieren modificaciones en su relación con el saber en su conjunto, y con los saberes disciplinarios propios del nivel educativo en el que labora; también supone la modificación de sus maneras de dar clases y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.

Los maestros de educación básica perciben esta complejidad, la viven y tratan de afrontarla sin contar necesariamente con los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales para ello.

Como podemos reflexionar el papel docente según la (RIEB, 2011) el docente debe ser capaz de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado, así como seleccionar y diseñar estrategias de enseñanza. Efectivamente diseñar actividades para todos los tipos de aprendizaje y utilizar diferentes materiales, que promuevan el pensamiento crítico y científico; demostrando sus competencias docentes en el desempeño en el aula, como, una exigencia de la transformación educativa.

1.5. DESCRIPCIÓN DE MI FORMACIÓN DOCENTE

Me inicié en el año 2005 en el jardín de niños “Howard Gardner” ubicado en la colonia Talabarteros en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México donde empecé como auxiliar de educadora por cinco años mientras estudiaba la licenciatura en la UPN 094 CENTRO en un turno sabatino con el plan 2007 de la cual me gradué como licenciada en Educación Primaria, para hacer mi servicio entré como docente frente a grupo a una primaria, escuela en la que trabajo desde entonces, en la cual se vive un ambiente de tensiones políticas debido a que nos rige una organización denominada Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) la cual cuenta con infinidad de unidades pedagógicas (desde preescolar hasta universidades).

Mi práctica pedagógica siempre trato de encaminarla a la innovación, en ocasiones a lo que me demanda el programa o nuestros superiores, pero en este momento de mi vida me surge la incógnita si también a lo que demandan las necesidades de mis alumnos en curso. Considero que en el caminar de la práctica he resignificado mi labor docente tratando de salir de mi mismidad al momento de reconocer al otro, de visibilizarlo y no solo de tolerarlo; mediante esta regulación o modificación en mi vida trato de formar y no solo de atender.

1.6. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INTERNO Y EXTERNO DE LA ESCUELA

Dicha escuela se encuentra ubicada en una zona media del cerro TESOEM en su localidad de Bosques de la Magdalena, circuito interior s/n en el municipio de LA PAZ MEXICO. Es una escuela de organización perteneciente a la UPREZ y creada hace 25 años. La escuela cuenta con líderes que mas que líderes lo único que les ocupa es como sacar ventaja de las instituciones que tienen a su cargo, debido a esto cada docente que viene de fuera y no pertenece a su mafia familiar o no comparte ciertas

ideas con ellos debe lidiar o bien buscar sus propias estrategias para poder sacar adelante a sus alumnos.

La escuela cuenta con una gran infraestructura considerando que en su turno de la tarde se da vida a una preparatoria la cual cuenta al igual que la primaria con sus propias aulas, considerando los dos turnos la escuela está constituida por 18 aulas de clase, dos direcciones (una de primaria y la otra de preparatoria), dos conserjerías, dos pares de baños, una sala de computo, dos áreas de patio, una papelería, una cocina y diversidad de áreas verdes.

Las aulas cuentan con la mayoría de los acabados a excepción de piso con loseta ya que solo cuatro salones la tienen; pero en lo que respecta a lo demás tienen techo de concreto, paredes y muros aplanados, pintados, ventanas con vidrios y puertas de herrería debidamente pintadas y en buen estado. Los patios y pasillos cuentan con piso firme, al igual que con señalamientos debidamente marcados. Las aulas cuentan con mobiliario en buen estado, portalibros, escritorio en algunos casos mesas, pizarrón y solo dos salones cuentan con multimedia. Aquí cada docente tiene la libertad de impregnarle su toque personal al aula ambientándola como mejor le parezca.

Por otro lado, se considera que la localidad es de clase media en donde la mayoría de los padres de familia salen a buscar el sustento de sus familias, motivo por el cual tenemos en su mayoría niños olvidados, niños descuidados, niños inseguros, niños faltos de interés en el ámbito educativo, niños que no respetan límites o reglas establecidas, niños y niñas que no les significa nada la escuela o bien todo lo contrario niños y niñas que la escuela es el escape o la distracción que tanto necesitan.

La escuela está dentro de la unidad habitacional de la mayoría de los alumnos, lo mismo que de la mayoría de los maestros, incluyendo la directora escolar que vive al lado de la institución; motivo que permite mantener a estos docentes al día con la vida cotidiana de algunos de los alumnos.

La unidad habitacional también fue un proyecto impulsado por la organización (UPREZ), motivo por el cual los mismos líderes escolares atrapan a las familias en la vida política aunque ya no compartan los mismo ideales se ven obligados a apoyarlos ya que se encuentran condicionados por dicha vivienda.

1.7. DIAGNÓSTICO

Mediante mi transitar por las aulas he observado muchas prácticas enraizadas; no a un contexto, no a un grupo, no a las necesidades que demanda, no a cubrir áreas de oportunidad; sino, más bien a cubrir una cultura escolar o bien un curriculum escolar el cual se encuentra descontextualizado, dejando en desventaja a millones de alumnos.

En este trabajo se trato de manifestar todo aquello que no solo en las aulas se ha naturalizado, fragmentado y materializado, despojando así al sujeto, al hombre, al ser humano; dando paso al mecanicismo y tecnicismo.

El grupo observado está compuesto por 16 niñas y 15 niños en edades entre los diez y los once años de edad los cuales cursan el quinto grado, grupo A en esta escuela primaria ubicada en Lomas de Altavista en los Reyes la Paz, Estado de México comunidad considerada de clase media de la cual los alumnos presentan aspectos físicos medio formales y digo medio ya que por lo general no portan el uniforme completo y mucho menos credencial ya que la institución no se las proporciona en tiempo y forma por lo tanto no se hace un requisito obligatorio.

En el grupo existe una gran diversidad de personalidades, conductas, religiones, creencias, tipos de lenguaje, sentimientos, pensamientos y opiniones de las cuales en su mayoría proyectan disponibilidad hacia las actividades escolares por lo regular siempre quieren estar trabajando, si hay tiempo libre se aburren, pero, también es cierto que muchas veces sus trabajos dejan mucho que desear ya que he observado que producen en cantidad, mas no en calidad; aunque, existe el compañerismo en

ocasiones esa relación con el otro viene acompañada de infinidad de intereses y no necesariamente de esa alteridad.

Existe participación en el grupo ya que se adaptan e involucran en las clases, pero sus aportaciones recaen en el anecdotismo, no siempre lo relacionan con aprendizajes previos en su mayoría, aunque, muestran disposición considero que el aprendizaje no es significativo, relevante ya que no muestran ese conocimiento como tal.

La situación educativa actual permite identificar tanto fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del ámbito pedagógico, comunitario, administrativo y organizativo; lo cual permite conocer y al mismo tiempo prever situaciones, necesidades y problemas que afectan el desempeño académico de los alumnos.

En la primera experiencia mediante el elemento metodológico del video, se recolectaron repetidas observaciones y se elaboraron transcripciones las cuales permitieron recuperar datos significativos que sirven de base para interpretar la intervención de mi práctica docente en el aula los cuales tiene varias ventajas como cita (Naranjo, 2011).

Permite enfocarse en varios modos de comunicación puestos en juego a la vez, permite registrar complejas interacciones multimodales, las cuales ocurren de forma muy rápida, posibilita ver repetidamente los datos, y provee de un registro desde el cual pueden ser transcritos todos los modos de comunicación (p. 11).

En este caso la observación permitió replantear, resignificar, reformar el proyecto de intervención de la MEB en cuanto a darle mayor énfasis a las estrategias que empleo en mi intervención pedagógica como mediadora potencializando así un diálogo intercultural el cual permita fomentar un mejor diálogo de saberes y de convivencia; pero por otro lado, me surge la inquietud del por qué las estrategias empleadas tampoco impactan logrando una modificabilidad cognitiva y por tanto un aprendizaje significativo.

Las formas y los contenidos constituyen un conjunto de signos y herramientas que conforman un espacio social, con base a ello, se constituyen los significados que los maestros y alumnos construyen en su espacio áulico potencializando o limitando la construcción de los aprendizajes. En este tenor, la construcción de estrategias de aprendizaje deben ser significativas y acordes al entorno, al grupo, al aula, a mis alumnos dando flexibilidad a los programas que demanda el grado escolar.

Como menciono anteriormente la observación la obtuvimos de un video del grupo 5ºA.

En este caso lo que nos ocupa es en algunos casos la falta de interés de los alumnos hacia sus actividades escolares, pero también nos preocupa y ocupa el qué, el cómo de esas actividades que para ellos no se están significando mucho o no están logrando impactar no logran motivar a toda la diversidad de alumnos volviendo a la escuela la principal protagonista del fracaso de los alumnos.

Aprender es una parte integral de la práctica social generativa en la vivencia del mundo, la participación social es el fenómeno primordial, generativo, y el aprendizaje una de sus características motivo por el cual no hay actividad que no esté situada a alguna circunstancia de la vida. (Lave, 2016) de manera que el aprendizaje consiste entonces en el desarrollo de habilidades interactivas transportables. Ya que, cada situación genera significados que son relacionados con las vivencias.

Video/descripción

De acuerdo con Latorre (2008) los perfiles son registros de una situación o persona que nos proporcionan una versión de los mismos. Estos son de mucha utilidad no solo para diagnosticar aspectos susceptibles, sino también para constatar la presencia real de cambios planificados facilitando la búsqueda de evidencias por ello se realizó la siguiente descripción.

Se comienza la actividad de Ciencias Naturales sobre los estados físicos de la materia. Como previa actividad los alumnos ya traen los conceptos de los estados y la maestra con la información que ellos traen más lo que ella tiene de su planeación van a elaborar un cuadro sinóptico en el pizarrón, durante la actividad se puede percibir que los alumnos en su mayoría muestran interés, aunque son contados los que aportan alguna idea ya que no todos traen su tarea o aprendizajes previos.

Durante el desarrollo de este cuadro sinóptico solamente transcurrieron 9:55min. Y ya Jonathan andaba parado platicando con Cristian. El resto del grupo se encontraba trabajando aunque haciendo otras cosas.

A partir del minuto 15:50 se comienza la segunda actividad (realizar el experimento de Ciencias Naturales en el cual deben armar dos equipos con todo el material que previamente se les había solicitado esto con la intención de que observen la forma de los materiales en sus diferentes estados, para que a partir de lo observado llenen la tabla que se les solicita en su libro de la página 76.

Durante este proceso de acomodación de los equipos se nota que los alumnos hacen en su mayoría otro tipo de actividades, menos lo indicado por la maestra (juegan, se pelean, gritan, comen, brincan, caminan, cantan, van al baño, se sientan, se vuelven a parar y solo la minoría se encuentra ya en el equipo esperando las instrucciones para proseguir) no es hasta que la maestra comienza a leer el material como se empiezan a sentar para ponerse se acuerdo y para esto ya traspasaron 6 minutos aproximadamente) minuto 21:55

Durante las diversas observaciones de la clase video grabada se perciben varios momentos que definen solo la forma y el contenido que me demanda el programa, en esta dinámica puedo percibir que más que la asimilación y la concretización del aprendizaje, esta, el producto.

Se pudo percibir que solo una parte de mis alumnos se interesan por las actividades propuestas y al resto no le interesa y no le es significativo lo que se está diciendo y haciendo, debido a que juegan, se distraen, hacen todo lo posible por mantener el desorden y los conflictos dentro del aula.

Esto me lleva a la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, y por tanto la calidad investigadora, hace que sea conveniente explorar y proponer diversas formas educativas que permitan construir y generar conocimientos pertinentes al contexto local de la sociedad a la que me debo.

Por lo anterior, reflexiono en cuanto a ¿Qué estoy planeando?, ¿Cómo lo estoy planeando? ¿Y bajo que enfoque lo estoy haciendo? Ante estas interrogantes se hace mención en (Escarbajal, 2010).

Tres características de los alumnos guían la diferenciación: aptitud, interés y perfil de aprendizaje. Sabemos que los estudiantes aprenden mejor si las tareas se adecuan a su destreza y comprensión del tema (aptitud), si les despiertan curiosidad o entusiasmo (interés) y si pueden realizarlas a su manera perfil de aprendizaje. (p. 46)

Tratemos más bien en pensar que la pedagogía debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre ese saber propio de los maestros.

La organización de la escolarización como una forma educativa se sostiene sobre los argumentos de que el conocimiento puede desconceptualizarse, pero las escuelas mismas como instituciones sociales y como lugares de aprendizaje constituyen contextos muy específicos. Por tanto, el análisis del aprendizaje escolar, como situado, requiere una perspectiva multiestratégica de cómo el conocimiento y el aprendizaje forman parte de la práctica social.

El aprendizaje a través de la participación periférica legítima toma lugar, no importa cual forma educativa proporcione el contexto del aprendizaje, o si existe una forma educativa intencional (Lave, 2016). Tal desdoblamiento no niega que aprender tome lugar donde haya enseñanza, pero no toma a la instrucción intencional misma como la fuente o causa del aprendizaje, y por eso no se desafía el argumento de que lo aprendido sea problemático respecto de lo que se enseña.

Se puede entonces decir que el acto pedagógico, espacio donde se da la relación trídica entre el docente que enseña, el estudiante que aprende y el objeto conocimiento o saber disciplinar debe responder al modelo pedagógico institucional que asume los aspectos curriculares educativos, modelo que a su vez se fundamenta en uno o varios enfoques pedagógicos donde se concibe, organiza y realiza la educación y el aprendizaje.

Recogida de datos

Como se menciona anteriormente el presente trabajo ha sido realizado a partir de la metodología del enfoque cualitativo Sampieri, (2010) “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”(p. 43). Los datos emergen como resultado de la observación de la acción, de conversar con los implicados o bien de analizar los datos empíricos; en este caso en un primer momento dentro de la fase de la observación se recogió información sobre la intervención o acción para ver y determinar la técnica o técnicas a utilizar.

Derivado de ello, resignificó mi objeto de estudio el cual inclino hacia la práctica real y mediante un diario del profesor se observa y registra lo que ocurre en el aula para luego poder reflexionar y evaluar para cuando se concluya esta acción se suministren técnicas de recogidas de datos para pasar posteriormente a la interpretación y representación de la información, con el fin de reflexionar mi práctica.

Por otro lado, contamos con dos escalas estilo Likert las cuales nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado con cualquier afirmación que le proponamos matizando su opinión, una para los docentes y la otra para los alumnos las cuales me van a permitir afinar mi proyecto de investigación. Una vez terminado el cuestionario, cada ítem será analizado separadamente o bien, en determinados casos, las respuestas de un conjunto pueden sumarse y obtener un valor total.

En un primer momento, se trabaja con la observación de la práctica docente para saber abordar satisfactoriamente el foco rojo de dicha práctica, derivado de ello surgen los siguientes instrumentos y categorías de análisis.

Para ello, fragmentamos la información en unidades de significado y a cada unidad le asignamos un código. Las unidades de significado son fragmentos del texto a los que el analista les atribuye un sentido o significado propio, y se vincula a una categoría. Las unidades de análisis sirven para definir las categorías (Latorre, 2008, p. 84).

Cuestionario a docentes diseñado con la finalidad de identificar las percepciones del ambiente laboral y el ámbito educativo, los ítems fueron elaborados con la intención de observar la relación que mantienen los maestros con sus alumnos, la forma en que el docente ve al alumno y al mismo tiempo como es que este puede apoyarlo por otro lado los problemas más frecuentes dentro del aula y derivado de ello las causas de los mismos (Ver anexo III, p. 146).

Para favorecer los aprendizajes de mis estudiantes de 5º cuestionario tipo escala Likert para que con base en sus experiencias con los maestros puedan responder de manera verídica cuales son las aportaciones, soluciones o apoyos y en otro de los casos sus inconformidades o frustraciones con ellos.

Se trata de obtener datos para que con base a ellos se pueda mejorar la práctica docente y al mismo tiempo enganchar a los alumnos hacia un aprendizaje significativo. Cuestionario a los alumnos tipo Likert diseñado con ítems de tipo exploratorios para arribar al desempeño académico de su escuela (Ver anexo IV, p. 147).

Análisis de los datos

A continuación se realiza un análisis de los instrumentos de evaluación utilizados. Los datos obtenidos se tratan mediante técnicas estadísticas. De estos datos se puede deducir información homogénea de la población.

La escala la obtuve de la plantilla docente que labora en la institución donde presto mis servicios, de los cuales seis docentes tienen el perfil de licenciados en educación primaria con una experiencia entre los nueve hasta los veinticinco años de servicio; por otro lado hay cuatro maestros que tienen un perfil de licenciados en Psicología con una experiencia entre cuatro a diez años de experiencia y uno más con un perfil de licenciado en educación secundaria con especialidad en matemáticas.

PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Tabla 1. “la siguiente tabla muestra la gradualidad en cuanto aspectos a evaluar la escala likert tanto para docentes, como para alumnos”.

<i>Evaluación de los Ítems</i>	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
<i>Gradualidad</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>

Figura 1. Elaborada por Verónica Banderas Barón. Con la finalidad de medir la gradualidad en la evaluación.

Tabla 2. "Escala tipo Likert la cual muestra los resultados obtenidos de los ítems elaborados para obtener datos sobre los docentes de la institución.

ASPECTOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA	ASPECTO SOBRESALIENTE	PUNTUACION MAYOR
1.Planifica y programa objetivos, tareas y aprendizajes.	3	7	1		CASI SIEMPRE	21/44
2.Considera los conocimientos previos de los alumnos con el contenido del tema.	3	6	2		CASI SIEMPRE	18/44
3.Toma en cuenta las necesidades y diferencias individuales de los alumnos.	3	2	6		ALGUNAS VECES	4/44
4.Propicia que los alumnos interactúen en clase.	5	3	3		SIEMPRE	20/44
5.Selecciona los criterios de mediación y el modo de interacción, según las necesidades de los alumnos.	2	4	5		ALGUNAS VECES	10/44
6.Orienta a los alumnos para que relacionen lo aprendido con su vida cotidiana.	6	3	2		SIEMPRE	24/44
7.Toma diversos roles.	3	3	5		ALGUNAS VECES	10/44
8.Motiva a los alumnos para la auto exigencia, precisión y trabajo bien elaborado según su capacidad .	4	5	2		CASI SIEMPRE	15/44
9.Revisa y cambia el sistema de trabajo, según los resultados de su evaluación.	5	4	2		SIEMPRE	20/44
10.Ayuda a los alumnos a buscar y comprender las causas de sus desaciertos.	4	5	2		CASI SIEMPRE	15/44
11. Crea entornos estimulantes y agradables.	3	5	3		CASI SIEMPRE	15/44
12.Promueve el trabajo colaborativo.	5	3	3		SIEMPRE	20/44
13.Gradúa y adapta los contenidos, según las capacidades o estilos de los alumnos.	2	4	5		ALGUNAS VECES	20/44
14.Da tiempo para la búsqueda e investigación.	2	4	5		ALGUNAS VECES	10/44
15.Identifica funciones cognitivas deficientes y trabaja con ella.	2	4	5		ALGUNAS VECES	10/44
16.Promueve el dialogo de saberes.	3	7	1		CASI SIEMPRE	21/44
17.Realiza actividades en las que el 100% de los alumnos puedan participar.	4	2	5		ALGUNAS VECES	10/44
18.Fomenta la creatividad y la diversidad de las tareas y actividades.	2	6	3		CASI SIEMPRE	18/44
19.Propone actividades que exigen mayor nivel de abstracción e interiorización.	3	5	3		CASI SIEMPRE	15/44
20. Tolera las diferencias.	3	5	3		CASI SIEMPRE	15/44

Figura 2. Elaborada por Verónica Banderas Barón. Escala Likert la cual nos permite ver la muestra y a su vez analizar que de los once docentes encuestados y con base a las categorías

de análisis que solo el 33% realiza una planeación con diversidad de estrategias las cuales tomen en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos, sus necesidades y su propio contexto.

Por otro lado, en cuestión de la mediación solo el 20% de los docentes encuestados crea y promueve un tipo de comunicación horizontal mediante acciones intencionadas para poder lograr un aprendizaje significativo.

En cuestión de las diversidades de aprendizaje solo el 20% de los docentes identifica y gradúa los contenidos que exigen un mayor nivel de abstracción e interiorización promoviendo el diálogo de saberes y el trabajo colaborativo. Con lo anterior puedo aseverar que efectivamente la cultura escolar envuelve a los docentes, los arrastra a una cotidianeidad escolar.

Por otro lado, cuento con la información del cuestionario escala tipo Likert realizada al grupo observado.

Tabla 3. "Escala tipo Likert la cual muestra los resultados obtenidos de los ítems elaborados para obtener datos sobre los alumnos de la institución.

ASPECTO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Todos los alumnos tienen buena relación.	1	7	12	
2. Les es difícil relacionarse entre ellos.	1	2	12	5
3. No logran aceptar a todos sus compañeros.	5	12	3	
4. Me acerco a mis profesores porque les tengo confianza.	9	4	7	
5. Mis profesores se toman el tiempo para explicarme algo que no entendí.	16	3	1	
6. Le entiendes a tu maestro (a).		13	6	1
7. El maestro te anima para compartir tus experiencias.	11	4	5	1
8. El maestro respeta tu derecho a ser diferente.	18	2		
9. El maestro te ayuda a comprender y superar tus	11	4	5	

limitaciones.				
10. El maestro da mensajes positivos para creer y esforzarse para un cambio positivo.	14	3	3	
11. El maestro muestra interés por tus opiniones, preguntas y respuestas.	16		4	
12. Te gusta la escuela y lo que te enseñan.	5	10	5	
13. Sé escuchar y aceptar las opiniones de otros.	8	5	6	1
14. Se me dificulta respetar reglas y normas de convivencia.		9	8	3
15. Me burlo de mis compañeros cuando no tienen una buena participación.	1	1	10	9

Tabla 3. Elaborada por Verónica Banderas Barón. Con relación a la categoría de análisis sobre la interculturalidad, en esa relación entre pares se puede observar que a los alumnos les es muy difícil relacionarse entre ellos ya que según los resultados de la encuesta no logran aceptar al otro “diverso” negándose a esa interacción dialógica, a esa retroalimentación, a esa acción comunicativa que tanto se busca en estos tiempos.

Por otro lado, según los resultados de las escalas los alumnos si logran una interacción dialógica con su profesora ya que consideran que la mediación que se les ha brindado hasta el momento sí logra impactar en ellos al menos en esta parte; reitero, que los resultados lograron impactarme a profundidad ya que no me esperaba estos efectos por parte de los sujetos de estudio, pero aquí vengo a darme cuenta que efectivamente durante este ciclo escolar mi práctica docente se ha ido re significando y efectivamente ha sufrido modificaciones ya que se logró impactar a los sujetos en cuestión de reconocerse como seres diferentes y capaces de reconocer la existencia del otro y la propia.

Aunque por otro lado me llama mucho como es que el 75% de los alumnos coinciden en que no siempre les agrada lo que les enseñan en la escuela.

Como sabemos los seres humanos poseen herramientas que a su vez ayudan al individuo a dirigir su conducta física, cognitiva y emocional (Bodrova, 2004). El punto

aquí es ¿Si efectivamente mis alumnos han adquirido dichas herramientas?, ¿si efectivamente logran ejecutar y autorregular las funciones mentales? O bien si esos procesos cognitivos verdaderamente han sido adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que así logren integrarse a un intercambio intercultural.

Por lo anterior, me propuse indagar mediante la investigación en la acción si realmente con una diversidad de instrumentos de múltiples teorías o metodologías mis alumnos van a lograr internalizar y externalizar aprendizajes significativos mediante procesos de modificabilidad cognitiva como prerrequisitos básicos para poder dar un salto a reconocerse como seres valiosos, integrados, visibles; pero sobre todo, cooperativos e interculturales.

Por ello, las acciones implementadas no solo en una planeación, sino, en mis quehaceres educativos o bien prácticos son los que me van a permitir comprobar que dichas teorías pueden ser una vía alternativa de resignificar los saberes.

¿Cómo se relacionan los resultados de la Likert con la propuesta de intervención?

Los resultados de dichas escalas dan la pauta para arribar al objeto de estudio, ya que estas me permitieron no solo, detectar la problemática sino, encontrar la vía para llegar a esta investigación; ya que en muchas ocasiones partimos solo de nuestro plan y programa dejando de lado todo ese entramado de posibilidades educativas que nos da la interculturalidad.

1.8 PROBLEMATIZACIÓN

La monótona cultura invade las prácticas educativas donde laboro mediante un sesgo de referentes poco pertinentes a los nuevos requerimientos de la sociedad ya que los procesos de atención a los alumnos del grupo de quinto grado de primaria, han sido orientados a través de diversas estrategias, que no siempre son congruentes con el

objetivo de atender a la diversidad, a las necesidades, requerimientos o inquietudes de los alumnos.

En donde se privilegian: prácticas comunicativas verticales y ausentes de un diálogo franco, donde se da un aprendizaje artificial y de poca trascendencia hacia la vida de los educandos en el cual el docente organiza sus actividades con un sesgo a cumplir con esa cultura escolar, con ese afán del logro hacia los aprendizajes esperados sin atender la particularidad en la diversidad con ese plan y ese programa poco congruente encaminado a hacia la instrucción es decir: competencia, memorización, repetición a ese reduccionismo de actividades desvinculadas.

Así mismo, como lo menciona Fierro (2000) “en la dimensión institucional caemos en rutinas de trabajo, en procedimientos administrativos y normas que van moldeando la práctica docente”(p. 45). O bien, esa dimensión social que presiona como sistema y como los destinatarios de sus tareas; o por otro lado, la dimensión didáctica como organización y evaluación de actividades escolares que forman esa relación pedagógica.

Es en este sentido, es que se cuestionan algunas certezas arraigadas en creencias docentes, predeterminaciones y supuestos desde una relación de causalidad lineal (causa-efecto) lo cual me permite distanciarme de mi práctica y preguntarme. ¿Realmente se dan procesos de aprendizajes significativos dentro del aula? O si a partir de un proceso mediador pertinente se puede lograr alentar en el educando prácticas que le permitan construir aprendizajes significativos. Cómo entonces ¿saber si avanzamos? Cómo atender a la diversidad desde una mirada intercultural, si por un lado, contamos con alumnos con diversos estilos de aprender y otros con procesos cognitivos pendientes de potencializar.

En este sentido, es innegable la presencia de procesos de homogeneización dentro de las prácticas educativas o modelos sustentados desde el paradigma de la simplicidad

por lo cual considero a la interculturalidad vista desde una mirada compleja (Morín, 1990) y crítica (Walsh, 2005) la cual orientaría las prácticas en procesos permanentes de diálogo, enriquecimiento cognitivo con un sentido de alteridad, trascendencia y significado a la vida de los educandos.

Considerando la multireferencialidad intercultural de las características diversas de los estudiantes, en esta investigación me interesa plantear a partir de los diversos enfoques de la mediación, como lograr un diálogo que favorezca los aprendizajes significativos dentro del aula.

Por lo anterior, surge la necesidad de recuperar algunas estrategias pertinentes dentro del aula que permitan configurar espacios de intercambio comunicativo y crecimiento integral sin desatender al currículum prescrito, pero considerando la posibilidad de flexibilizarlo de acuerdo a las necesidades cognitivas, emocionales, afectivas, entre otras.

1.9. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Considerando la complejidad (multireferencialidad) de lo intercultural en las características de los estudiantes de quinto grado de primaria, para esta investigación interesa plantear a partir de diversos procesos de mediación, el cómo poder lograr diálogos y convivencia que favorezca a sus aprendizajes significativos, dentro del aula.

Por lo cual se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo propiciar a partir de la mediación, desde diversas perspectivas, procesos de diálogo intercultural, que permitan lograr un aprendizaje significativo en los alumnos de quinto grado de primaria?

Cuadro 4. Propósitos y supuestos de intervención.

1.10. Propósito	1.11. Supuesto
Que los alumnos de quinto grado desarrollen un dialogo intercultural a partir de estrategias de mediacion pensadas desde un enfoque multirreferencial con la finalidad de atender a la diversidad y promover aprendizajes mas significativos.	A partir de una diversidad de estrategias pensadas desde múltiples referencias será posible lograr un intercambio intercultural en los alumnos de quinto grado lo que permitirá construir saberes, dialogo, espacios de convivencia y a su vez el aprendizaje en si.

Figura 4. Elaborado por Verónica Banderas Barón. Propósitos y supuestos del plan de intervención

El motivo central de la presente investigación es el convencimiento de que se requieren nuevas estrategias para detener el avanzado deterioro de la calidad educativa en las aulas, ya que, es evidente que se da una expansión lineal de los programas educativos convencionales, y estoy convencida que con esa dinámica nos encontramos muy lejos de alcanzar los objetivos de una educación básica para todos.

1.12. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

Como lo menciono anteriormente en los documentos nacionales, legales, rectores y normativos se enmarcan varios aspectos que son de relevancia para la educación de nuestras aulas regulares; sin embargo, en todos los niveles educativos nos encontramos con numerosos problemas de aprendizaje, sabemos que son muchos los factores que pueden influir en un momento determinado, existe la evidencia de que uno de estos factores es no saber cómo aprender; esto es que la mayoría de los docentes y estudiantes no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo.

Como es bien sabido la educación tradicional y formal se ha tatuado en las mentes y prácticas de los docentes ejercida esta no solo como mecánica, sino bajo sus propias creencias o historias de vida; omitiendo los ritmos y los modos de aprendizaje, dejando de lado la comunicación como diálogo de saberes.

Este estudio con enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo tiene como objetivo caracterizar la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno en un grupo de estudiantes de quinto grado de primaria. La comunicación pedagógica se caracteriza por las funciones afectiva, reguladora y socializadora, donde el diálogo es una de las formas de comunicación.

Los factores intrínsecos y extrínsecos favorecen la interacción en un escenario en el cual se cruzan diferentes culturas, formas de ser y de actuar que propician la práctica educativa, con la participación del docente como mediador, modelo y amigo del conocimiento.

La realización de este proyecto se va a efectuar mediante la metodología de investigación -acción, con estrategias de investigación, para, intentar mejorar la práctica docente en el aula y percatarnos de las distintas fases y momentos de nuestra acción. (Taylor, 1992). Afirma que “el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas”(p.13). Por otro lado, miradas similares sobre la Investigación acción se pronuncian como:

El proceso de reflexión por el cual en área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio- en primer lugar para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores

de la acción. La investigación-acción es un estudio para mejorar la práctica (Mckernan, 1996, p. 42).

Es por ello que, la investigación-acción implica entonces tanto al profesional como al estudiante en una búsqueda comprometida del conocimiento volviéndose una experiencia educativa para ambos.

Al docente no se le asigna el papel de experto, sino el de un investigador y co-aprendiz que trata de ir mejorando su práctica, lo cual implica desarrollar un doble rol, el ser docente dentro de la actividad misma y el ser investigador al distanciarse o separarse de ese estado de inmersión de la práctica para poder observarse e investigarse a sí mismo.

Lo anterior, le permitirá comprender la importancia de los otros y al mismo tiempo percibir las diferencias mediante una acción mediadora. Mckernan,(1996) afirma .”El conocimiento se crea donde los especialistas y los investigadores hacen retroceder las fronteras de la materia”(p.51). Para ello la observación, descripción y evaluación de mi práctica así como la de los alumnos darán cuenta de cómo es que va a marchar el proceso y serán instrumentos que permitirán el análisis, la reflexión y la teorización para poder integrar teoría y práctica.

CAPÍTULO II

ENFOQUE INTERCULTURAL Y DE LA MEDIACION EN LA PRÁCTICA

Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito, si le repugna esta responsabilidad, más vale que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirle conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado. Fernando Savater.

Partiendo de una amplia gama en mediación el siguiente capítulo da cuenta de la diversidad cultural como un referente para lograr la comunicación y dialogo pero, sobre todo para conjugar valores, tradiciones, costumbres y a partir de ese intercambio intentar arribar hacia la interculturalidad la cual debe responder a las sociedades actuales.

2.1.EL ENFOQUE DE LA MEDIACIÓN COMO UN COMPLEJO MULTIRREFERENCIAL

Para ampliar las miradas, ampliamos no solo la búsqueda, sino, las prácticas que nos llevan al conocimiento científico. Santos (2009) “a la capacidad de trazar nuevas brechas, logrando así suplantar al conocimiento llamado ordinario o vulgar” (p. 20) del paradigma dominante, de la simplicidad y de la clasificación de condiciones.

Este modelo global niega la racionalidad a todas las formas del conocimiento debido a que no existen diversas variantes las cuales puedan tener una concepción, o una reflexión más profunda de un todo dejando prisionero al conocimiento, a las relaciones dialógicas delimitando así las interacciones entre los individuos privándolos y aislándolos culturalmente a una clasificación en la simplicidad.

Debido a esta falsa, superficial y limitada estructura, las relaciones se tornan lineales separando, fragmentando, estereotipando en actitudes discriminatorias. Ante este tenor urge pensar la educación desde un nuevo pensamiento como lo dice el poeta

Machado, (1897) “repensar lo pensado, desaber lo sabido y dudar de la propia duda”(p.13). Llegando a nuevas capacidades de pensamiento y reflexión, superando las limitaciones del enfoque mecanicista y/o dominante. Ausubel (1976) define aprendizaje mecánico como

El aprendizaje de nuevas informaciones con poca o ninguna relación a conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva. En ese caso, el nuevo conocimiento es almacenado de manera arbitraria: no hay interacción entre la nueva información y la ya almacenada, dificultando, así, la retención. El aprendizaje de pares de sílabas sin sentido es un ejemplo típico de aprendizaje mecánico, sin embargo la simple memorización de fórmulas matemáticas, leyes y conceptos puede ser tomada también como ejemplo, aunque se pueda argumentar que en ese caso tiene lugar algún tipo de asociación (p. 45).

El mundo es comunicación y por eso la lógica existencial de la ciencia posmoderna es promover la situación comunicativa tal como Habermas (2003) lo concibe; y esto implica apropiarse del sentido común, del paradigma emergente el cual tiene como perspectiva la profundización del conocimiento.

En un acto de convivencia, de intercambio, de nuevas alternativas el conocimiento más que dominante debe ser emergente como lo llama Santos (2009)

En el paradigma emergente el conocimiento es total, tiene como horizonte la totalidad universal de que hablaba Wigner o la totalidad indivisa de la que hablara Bohm. Pero siendo total, es también local. Pero siendo local, el conocimiento posmoderno es también total porque reconstruye también los proyectos locales, resaltándoles su ejemplaridad y por esa vía los transforma en pensamiento total ilustrado (p. 49).

La idea es incrementar nuestra percepción de la realidad, de la cultura fundamentando e internalizando construcciones mentales, elementales necesarias para entretejer diversos procesos de comunicación, de diálogo los cuales nos permitan poner en cruce la convivencia e intercambio intercultural.

La búsqueda de una respuesta a la fragmentación generalizada advierte de un panorama desolador el cual tiene varias consecuencias en el mundo administrado o simplificador nos lleva a cuestionarnos si este tipo de conocimiento va a permitir una relación dialógica entre enseñanza y aprendizaje, entre sociedad e individuo, entre lo simple y lo complejo. Ante esta perspectiva el pensador Francés Morín (1998) denomina el pensamiento complejo como:

El pensamiento complejo es una estrategia y un método para dialogar con la complejidad de la realidad. Pone en juego un conjunto de principios (principio sistémico u organizacional; principio hologramático; principio de retroactividad; principio de recursividad autoorganizacional; principio de autonomía/ dependencia; principio dialógico y principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento) que configuran un pensamiento complejo, <<animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el conocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento>> (p. 23).

El enfoque del pensamiento complejo parte de la noción de que cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por lo que se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema, así como con el sistema completo. La noción de complejidad hace referencia a todo aquello que esta entretelado y se encuentra compuesto de inseparables interacciones o componentes. Debo reiterar que la complejidad ya existe en el salón de clases, queramos o no, seamos conscientes de ello o no.

Todo parece indicar que la explicación del origen de la complejidad se encuentra en la teoría sistémica que fue transportada de las ciencias naturales, particularmente de la biología a las ciencias sociales. Esta teoría sostiene que un sistema se encuentra conformado por una serie de elementos articulados entre sí, lo cual permite su funcionalidad interna. Dicho funcionamiento no es posible entenderlo si se observa por separado cada una de las partes que lo conforman; es decir, todas ellas se encuentran armónicamente sincronizadas para conseguir un solo objetivo: la funcionalidad del

sistema, y esta misma no es equivalente a la suma de sus partes (UNESCO, 2002, p.34).

Desde este enfoque, las sociedades a igual que los individuos, se consideran sistemas complejos, sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes y con otros sistemas. Morín (1993), que:

Un sistema es una interrelación de elementos que constituyen una entidad global o unidad global. Tal definición comporta dos caracteres principales: el primero es la interrelación de los elementos y el segundo es la unidad global constituida por estos elementos en interacción (...) se puede concebir el sistema como unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos (p. 123).

Así, dentro de esta perspectiva sistémica, se parte del hecho de que en todo grupo humano estructurado llámese la familia, la sociedad, el país, el continente, hasta el sistema mundial, sus componentes que son los seres humanos se encuentran estrechamente vinculados, entre sí y con el ambiente, por lazos de todo tipo. Como menciona Morín (1994)

La epistemología de la complejidad supone, pues, una interacción entre seres humanos (unos con otros) y entre seres humanos y medio ambiente (contexto), interacción sin la cual resulta imposible comprender nuestro lugar y nuestro papel en el universo. (p. 89)

Nuestra vida supone una multiplicidad de relaciones así como una diversidad de ámbitos en los que se desenvuelve. Morín (1994) afirma que “tomar conciencia de esa multiplicidad es lo que nos permite desarrollarnos como sujetos humanos (en un sentido integral del término) y no solo como simples objetos”. (p 90). Así, una visión diferente del mundo basada en el pensamiento complejo supone un cambio en la manera en que afrontamos la vida.

Luego, entonces la emergencia no es la diversidad que está presente en el aula, sino, más bien de qué manera puede ser aprovechada para provocar situaciones de enseñanza-aprendizaje significativas, articuladas en sus diferencias, en su singularidad.

Las interrelaciones serán las asociaciones, uniones, combinaciones, comunicaciones entre los componentes del todo (académicos-estudiantes-sociedad-fenómenos-objetos de estudio-realidad); las asociaciones son la unión de los académicos que conservan fuertemente su individualidad (para aportar al desarrollo cognitivo colectivo) nacional entre académicos, determinando un conjunto más unificado. Las uniones pueden surgir por interrelaciones activas o interacciones organizacionales, a través de retroacciones reguladoras, dando origen a una autonomía organizacional. (Morín, 1999. p. 151).

Nuestra forma de pensar la educación debe pasar de ser lineal, secuencial, fragmentada y reduccionista a reflexiva, compleja, profunda, articulada e interrelacionada, en un sentido más profundo, como estrategia para concebir, reconstruir una nueva teoría, una nueva práctica, nuevos hechos, nuevas racionalizaciones, nuevas dimensiones y criterios razonables; a la creatividad, a la ilusión a la intervención educativa.

En efecto, desde la óptica de la complejidad, la especialización del conocimiento representa un obstáculo para observar un fenómeno en su estado puro y corre el riesgo de caer en un reduccionismo (Morín, 2004). Por ello, es importante abordar un objeto de estudio desde diferentes posturas teóricas y me parece, que este es uno de los objetivos de la multirreferencialidad, donde el mestizaje es inevitable; es decir, qué para estudiar un fenómeno de interés, existen dimensiones provenientes de distintos enfoques que pueden encontrar un horizonte común. De manera que su análisis debe hacerse a partir de una mirada plural, bajo distintos ángulos y con un alto grado de consciencia y sensibilidad en la comprensión de los fenómenos sociales que, empíricamente se presentan complejos e irreductibles. La educación, por ejemplo, es un fenómeno social que está en relación con una serie de ciencias y disciplinas que ayudan a explicar su objeto de estudio, se caracteriza porque su dimensión es voluntarista y escasamente normativa. Desde esta perspectiva es como se puede

plantear la posibilidad de un análisis científico de los hechos, de las estructuras y de las prácticas educativas (Ardiondo, 1991 y 1993, p. 22).

Por lo anterior, es necesario vincular y sustentar mediante múltiples referencias, estrategias las cuales favorezcan la comunicación y al mismo tiempo entretejan un proceso dialógico, de convivencia, de intercambio, de interculturalidad; por ello pongo entrecruces, múltiples relaciones, no solo de intervención, sino de integración e interrelación.

Al orden se le ha separado del desorden; a la identidad de la alteridad; a lo objetivo de lo subjetivo; a lo simple de lo complejo; a lo verdadero de lo erróneo; a lo científico del sentido común; y así sucesivamente. De tal suerte que se fueron construyendo planos de realidad que jugaban a la exclusión mutua, aspectos que fijaron los referentes para que los conservadurismos cognitivos y los hábitos científicos pudieran subsistir espaciotemporalmente dentro de eso mismo que construyeron, de alguna manera debían legitimarse. (Morin, 1990, p. 106).

Es por ello que (Morín (1990) afirma que " el principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad"(p.118). Ósea aquello que se pensaba simplificador bajo la perspectiva dialógica es complementaria; así dicho principio puede ser definido como la asociación compleja de instancias conjuntamente necesarias, para la existencia, el funcionamiento y desarrollo de un fenómeno organizado.

Porque somos parte de una sociedad multicultural siempre, a cada momento y en cualquier ámbito de nuestra vida encontraremos diferencias culturales, debido a ello es crucial entender al otro, entender su forma de hablar, su forma de comunicarse; ya que cada ser, cada individuo tiene, necesidades, tiene particularidades las cuales lo hacen parte de una identidad, de una cultura y como dice Chamberlain: La cultura representa valores, normas y tradiciones que afectan a los individuos de un grupo particular perciben, piensan, interactúan y valoran su mundo. La fluidez cultural surge de mirar al otro, de mirar al mundo, de esa manera de expresarnos en un lenguaje, en un tiempo, en un espacio.

Las palabras que expresan nuestros pensamientos no son solo constructos intelectuales. También rigen nuestro funcionamiento diario, incluso los detalles más cotidianos, nuestra estructura de conceptos tal y como la percibimos, como nos movemos en el mundo, y como nos relacionamos con otras personas. Así nuestro sistema conceptual juega un papel básico a la hora de definir nuestra realidad de cada día, pero nuestro sistema conceptual no es algo de lo que normalmente seamos conscientes (...) la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual al pensar y actuar, y por eso el lenguaje es una fuente importante de evidencias de cómo debe ser el sistema (Whartling, 2013, p. 38).

Debido a ello la comunicación es un proceso de relaciones entre los seres humanos, sus opiniones, sus sentimientos, sus emociones sus creencias. Escarbajal (2010) dice “La comunicación es un proceso de relación interpersonal mediante el cual es posible la transmisión de ideas, sentimientos y creencias entre las personas. Acontece según una secuencia y entramado complejo de intercambios de información”(p.72). Dando a su vez, vida a la cultura mediante relaciones dialógicas interculturales. El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas.

Dichas relaciones, producto de un proceso de reproducción que es anterior a nosotros. Morín (2004) afirma “Que una vez que somos producidos, nos volvemos productores del proceso que va a continuar” (p.107). Esto es que la sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce.

Es donde se da el principio de recursividad donde dicha idea rompe con la idea lineal de causa-efecto, de productor- producto porque como afirma Morín (2004); “Todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido es un ciclo en si mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor (p. 134). Sabemos muy bien entonces que aquello que adquirimos como conocimiento de las partes reentra sobre el todo.

Lo anterior nos aclara, como es que no solo la parte esta en el todo, sino también el todo esta en la parte como lo menciona Morín (2004) en su principio hologramatico el cual hace referencia a que “al igual que en un holograma, cada parte contiene la totalidad de la información del objeto que representa”.

Lo que se intenta aclarar con esto, es que si no intentamos que nuestros alumnos traten de relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores, los nuevos conocimientos con sus acontecimientos del día a día, lo ya aprendido, naturalizado y normalizado como cuestionable y variable desgraciadamente no podremos mirar hacia la complejidad que tienen todas y cada una de las cosas dejándonos una vision reduccionista y a su vez simplificante.

2.2. TIPOS DE MEDIACIÓN

Quienes ejercemos la docencia realizamos la práctica pedagógica según las propias creencias, las cuales provienen de nuestra historia de vida, de los principios que compartimos y de las experiencias realizadas. Enseñamos como creemos que se aprende, y muchas veces ese concepto está relacionado con el estilo personal de aprender y con la manera como nos han enseñado.

El conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y los discursos de los maestros y alumnos, quienes interpretan los contenidos y negocian las normas escolares.

Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar, ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales lo cual, provoca heterogeneidad en las prácticas, pero al mismo tiempo provoca contradicción en los alumnos debido a que se apropian de manera selectiva de

ciertos conocimientos ofrecidos y no cuentan con las competencias culturales que presupone el trabajo escolar.

La función del docente se ha sustentado mediante el desarrollo y la operatividad de diferentes modelos educativos identificados en el sistema básico como elementos que permiten atender las problemáticas de la sociedad y reflejan necesidades en torno al conocimiento, interpretación y recreación de programas curriculares para el desarrollo de la formación profesional, ello significa.

La pedagogía es la reflexión epistémica respecto a los eventos involucrados en la construcción de un saber discursivo específico y a los procesos de interacción social con ella relacionados hacia la transformación del individuo, de la cultura y como proyección, de la sociedad misma”; de la misma manera el profesor Carlos Ed. Vasco, en el artículo Currículo y Calidad de la Educación, expresa: “Tratemos más bien en pensar que la pedagogía debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre ese saber propio de los maestros (Álvarez, 2017, p. 58).

Sin embargo, hay que aclarar que todo modelo pedagógico está soportado en uno o varios enfoques pedagógicos según las teorías psicológicas, sociológicas y educativas que los sustentan.

2.2.1. MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL

En el constructivismo social se considera el conocimiento como un proceso de interacción entre el sujeto y su medio, entendiendo así su medio social o la interacción social. Con ello, no solo adquirimos conciencia de nosotros, sino que el contacto con los demás nos permite, a través de procesos de comunicación de símbolos, un pensamiento cada vez más complejo. Las consecuencias son obvias, debido que a mayor interacción social, mayor conocimiento y elaboración mental (Vygotsky, 1988).

Su énfasis se centró en argumentar que los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes. El constructivismo dice que las personas utilizan su experiencia para crear modelos mentales relativos y cambiantes, acomodables, por lo tanto, a nuevas situaciones.

Según el constructivismo, cada persona es capaz de generar su propio conocimiento, sus propias estrategias de aprendizaje y sus modelos mentales particulares para dar sentido y significado a sus acciones.

Dado que desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco (Díaz, 2003, p. 23).

Es así como desde el constructivismo el aprendizaje es un ajuste de nuestras estructuras y modelos mentales para poder comprender el medio y a partir de ello transformarlo en conocimientos o aprendizajes.

Así, es contundente al postular que el desarrollo es un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural. En tal sentido, este desarrollo es custodiado o asistido por colaboración de terceros y se realiza en torno a la Zona de Desarrollo Próximo.

zona que define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”. Ésta representa un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos (Vygotsky, 1978, p. 16).

En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa, y es mediante este proceso de interiorización que el niño puede hacer o conocer en un principio a las indicaciones y directrices externas para crear situaciones de trabajo colaborativo.

Existe aprendizaje colaborativo, cuando además de la cooperación, ayuda mutua, asunción de responsabilidades, etc., cada persona del grupo es capaz de analizar críticamente alguna actividad en la que ha tomado parte, obteniendo de este análisis elementos que le permiten mejorar no solo tareas posteriores sino también, y fundamentalmente, las relaciones con los demás. Los participantes en el trabajo colaborativo no solo experimentan situaciones sociales de aprendizaje, sino que además reconstruyen los esquemas básicos de esas experiencias y establecen relaciones que luego permitan generalizar lo aprendido, trasladar lo aprendido a la realidad de la vida diaria (García y Escarbajal, 2007, p. 78).

Entonces un conocimiento construido en conjunto o en colaboración para nada queda aislado de la concepción cultural, social o simbólica es por ello que para Vygotsky (1988). “La acción humana utiliza instrumentos sociales como mediadores, los cuales dan a la acción su forma esencial”(p. 24) Por lo tanto, las acciones físicas como las lógicas matemáticas tienen un origen sociocultural. El desarrollo intelectual, la habilidad para el pensamiento, se comprende a partir de la unidad de la psiquis y la actividad humana en sociedad.

2.2.2. MEDIACIÓN DEL LENGUAJE

La comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente.

Comunicación “da la idea de diálogo, intercambio, correspondencia, reciprocidad. En este sentido, el verbo para utilizar es comunicar”, (Núñez, 2017, p.11). Comunicar es ejercer la calidad de ser humano cuando existe una relación con el otro, cuando hay interacción y cuando hay expresión, mediante el intercambio de miradas, gestos, palabras, sonrisas y una inserción en el mundo.

Comunicar es gozar, es decir, encontrar placer en el momento en que interactuamos con los demás; gozar con el lenguaje, con las miradas, con los gestos, a través de las palabras que tienen una intencionalidad; es afirmarse en el propio ser, sentirse y sentir a los demás; abrirse al mundo y apropiarse de uno mismo, de sus posibilidades y capacidades.

En el ámbito pedagógico, la clave de un proceso educativo está en gran medida en la capacidad de comunicación del educador. Los educadores somos seres de comunicación, modelo pedagógico planteado por Freire (1985) acerca de la comunicación pedagógica establece una relación entre comunicación, educación y sociedad humana, la cual tiene una gran implicación en la interacción docente-alumno. pues a partir del diálogo o comunicación se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se orienta al alumno dentro de su cultura a integrarse posteriormente en la sociedad, y ello lo hace un ser crítico y reflexivo.

Cuando se habla de una sociedad crítica, abierta, plástica, entonces se habla de una educación de igual magnitud en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y la

enseñanza parte de la educación y exige la competencia del diálogo; sin este no puede darse la primera, por lo tanto, estas dos áreas se conforman como una constante.

Actualmente, el concepto de comunicación en la interacción educativa ha tenido una serie de transformaciones. La comunicación adquiere un carácter sistémico en el que la circularidad de las interacciones no permite establecer, más que separando artificialmente las secuencias de intervención, unas relaciones de causa y efecto, de acción y reacción, entre lo expresado por cada persona.

Así mismo, la comunicación se entiende como un proceso relacional, como un acontecer de inevitables consecuencias cuando los interlocutores se sitúan al alcance de sus sentidos, que incluye cualquier actividad verbal o no verbal, deliberada o inconsciente, susceptible de influir en la actuación de uno mismo (comunicación intrapersonal), de otro individuo (comunicación interpersonal) o de muchos sujetos (comunicación grupal o cultural).

Es mediante el lenguaje que se incorporan los conocimientos elaborados y estructurados en los altísimos niveles de complejidad y alcances que caracterizan el conocimiento social, cultural y científico. El desarrollo es producto de las interacciones que se establecen entre la persona que aprende y los otros individuos mediadores de la cultura.

La cultura es entendida como la segunda línea de evolución de los significados, ya que si los signos se encuentran en la cultura, los significados, a su vez, se encuentran en ella. Cuando el hombre utiliza los signos como mediadores, es decir, cuando ya los ha interiorizado, está en la capacidad de transformar el medio, los signos y a sí mismo y, de esta manera, se cambian los significados culturalmente establecidos. (Vygotsky, 1987, p.44).

Es precisamente en la explicación de este proceso cuando teoriza que el lenguaje es el instrumento de mediación semiótica que juega un papel decisivo en el proceso de

interiorización. Son los signos y los símbolos las herramientas culturales que amarran o integran al individuo a la sociedad, y el principal mecanismo de esta unión lo constituyen el lenguaje y otras propiedades simbólicas.

Como es bien sabido los signos son recibidos e incluso utilizados antes de comprenderse. El niño habla antes de pensar y aprende a pensar utilizando los signos de los que está hecho el lenguaje, y en los que se ha considerado la sabiduría de los siglos.

Por otra parte, la UNESCO en Latinoamérica ha trabajado en este sentido y en el informe que Delors (1996) presentó a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI se refiere a lo necesario que es aplicar el concepto de educar durante toda la vida, pues permite a la persona adquirir flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio.

Así mismo, se plantea que las personas deben ser formadas integralmente desde cuatro dimensiones que se constituyen en los pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

De acuerdo con lo anterior, es de gran importancia determinar cómo se caracteriza la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno dentro del aula, con el fin de identificar tipos, funciones, formas y factores extrínsecos e intrínsecos de la comunicación, cuyo propósito es el de ofrecer a los docentes elementos que les permita reflexionar sobre la acción y, a la vez, los alumnos puedan usar estos en su proceso formativo.

2.2.3. MEDIACIÓN DE LA MODIFICABILIDAD Y/O APRENDIZAJE

No basta trabajar en el aula, donde se crea un ambiente favorable, donde el enfoque es dominante y sus estereotipos sobresalen debemos empezar a cambiar este

ambiente aplastante, condicionador y determinante para no reprimir el futuro del estudiante. La aceptación pasiva de las circunstancias actuales no conduce a ningún cambio.

Los entornos pueden llegar a ser determinantes tanto para condicionar toda tarea de prevención como para modificación de ciertas deficiencias. El educador mediador tiene pues una función social de enorme trascendencia ya que el acto educativo es un acto intencional que debe responder a los cambios y a los desafíos de la sociedad. Feuerstein(1980) proyecta así su teoría de la modificabilidad cognitiva estructural postulando que el ser humano es un organismo abierto al cambio, con una inteligencia dinámica, flexible y receptora a la intervención positiva de otro ser humano.

La MEC se basa en el supuesto de que los seres humanos poseen la capacidad única de modificar sus funciones cognitivas y adaptarse a las diferentes exigencias de la vida. Feuerstein ha descrito tres condiciones que definen la modificabilidad estructural: permanencia, permeabilidad y estabilidad. La permanencia se refiere a la persistencia de los cambios cognitivos a lo largo del tiempo, la permeabilidad se relaciona con un proceso de difusión según el cual los cambios modificados afectan el todo y la estabilidad refleja la naturaleza autónoma, autoperpetuable, y autor regulable de la modificabilidad cognitiva. (Tébar, 2003, p. 21)

Las suposiciones básicas de la teoría de MCE plantean que, los seres humanos son sistemas abiertos susceptibles a cambios cognitivos que afectan su funcionamiento, y la modificabilidad cognitiva se explica mejor por medio de la teoría las Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

La EAM se define como la calidad de la interacción del ser humano con su ambiente. La EAM es mucho más que un simple un modelo pedagógico; conlleva la explicación de los procesos cognoscitivos como subproducto de la transmisión cultural. De hecho, el aprendizaje se da a través de dos modalidades de interacción del humano con su

medio: La exposición directa a los estímulos, considerada como la manera más penetrante, en la cual la interacción del organismo-ambiente afecta al organismo.

La EAM, en la cual la interacción del humano con su ambiente es mediada por otra persona que actúa intencionalmente. La presencia de esa tercera figura, que es el ser humano mediador es la que hace la diferencia con la exposición directa a los estímulos. El mediador puede ser el maestro, los padres, o cualquier adulto responsable de la formación del sujeto. (Tébar, 2003, p. 21)

Dicha teoría desarrollada por Feuerstein (1987) está fundamentada en la capacidad del propio organismo humano para modificarse en su estructura funcional en el transcurrir de su vida, a través de un sistema abierto para el aprendizaje que desarrolla las estructuras cognitivas deficientes, mejorando el potencial de aprendizaje por medio de un proceso modificador del ritmo de desarrollo, estimulando la autonomía y el auto equilibrio del organismo.

Debido a esto el acto de mediar debe estar intencionalmente ligado al propósito de enriquecer los factores relacionados a lo cognitivo, para que estos giren hacia los significados existentes en el mundo en que se vive, con el fin de desarrollar en el individuo condiciones necesarias para adaptarse y modificarse, contrastándose con las determinaciones culturales por las cuales transita en su vida cotidiana.

La mediación es la utilización de determinados signos o símbolos en el procesamiento mental. Implica usar algo más para representar los objetos del medio ambiente o la conducta. Los signos y los símbolos pueden ser universales o propios de un grupo pequeño como la familia o los compañeros de aula, o pueden ser propios de una persona en particular. Por ejemplo, una señal de alto o la luz roja del semáforo son símbolos universales para detener el movimiento y es comprendida en el mundo entero. Un maestro puede utilizar en su clase tres dedos y el brazo levantado para indicar: “Dejen de hacer lo que están haciendo” (Bodrova, 2011, p. 46).

Una conducta puede estar interiorizada en la mente de una persona y no ser observable. (Vygotsky y Luria, 1930/1993) La internalización ocurre cuando la conducta externa “se introduce en la mente con la misma estructura, enfoque y función que su manifestación exterior” (p. 12). Por otro lado es importante subrayar que la exposición del individuo a la mediatización es lo que provoca cambios de las estructuras que procesan y alteran los estímulos directos.

Por ello, es prioritario tener un mediatizador que actúe consciente e intencionalmente sobre las estructuras cognitivas y no una persona que actúe esporádicamente o arbitrariamente cuando le convenga. No son los ambientes enriquecidos de estímulos lo que estructurará a los alumnos cognitivamente, pero sí los educadores mediadores que exploran de forma sistemática y planificada los estímulos, relacionándolos con el alumno mediado, librándolo de la privación cultural y del fracaso escolar.

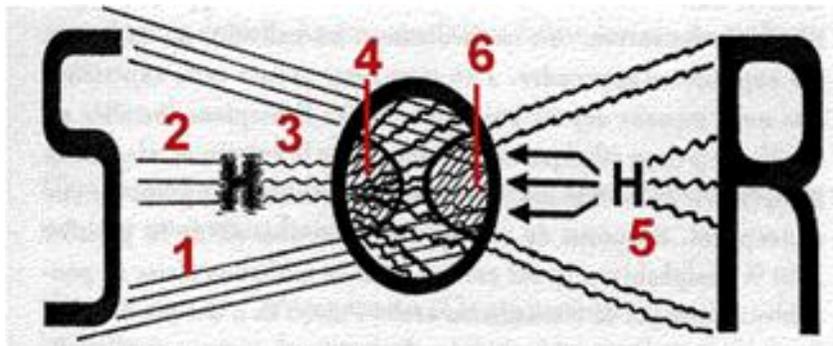


FIGURA 5. Elaborada por Reuven Feurestein .EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADA (EAM).

Una descripción del modelo teórico de la EAM puede plantearse de la forma que sigue:
H->Un mediador humano se interpone entre el Estímulo y el Organismo, seleccionando, reordenando, organizando, transformando, ofreciendo estímulos, orientando hacia conductas cognitivas más eficaces.

S->Estímulos directos que ingresan al azar, relacionándose o no con el individuo. Una buena parte de ellos no llegan a él.

S->Estímulos mediados: el mediador asegura la generación de óptimas condiciones de interacción, creando formas de percibir, de establecer comparaciones con otros estímulos, conduciendo al individuo en la adquisición de comportamientos adecuados, en la mejora de estrategias cognitivas, hábitos organizados y sistemáticos, mejores formas de enfrentar aprendizajes.

O->Organismo del sujeto que percibe, elabora y responde a los diferentes estímulos que llegaron al azar en forma directa o mediadamente.

R ->Respuestas emitidas por el individuo frente a los diferentes estímulos que llegaron a su organismo².

Todas las interacciones de aprendizaje se pueden dividir en dos grupos: aprendizaje directo y aprendizaje mediado. El aprendizaje mediado por otro ser humano es indispensable para un niño puesto que le ayuda a crear aquellos prerrequisitos cognitivos que luego hacen que el aprendizaje directo sea efectivo. Existen muchos criterios para el aprendizaje mediado, pero para Tébar (2003) tres son los más importantes: "Intencionalidad, trascendencia y significado". (p. 28). Una de las mayores contribuciones del mediador humano es la de transformar la situación de aprendizaje de incidental a intencional, de tal manera que el alumno experimente el material en vez de tan sólo registrarlo. Esto se logra mediante la constante intención del adulto de presentar al niño/a cierto material y de permanecer abierto a la respuesta del niño.

Destaca la condición del ser humano para modificar, es decir posibilitar cambios activos y dinámicos en sí mismo. Tomando un rol de generador o producto de información. La Inteligencia puede entrenarse y mejorarse, así mismo, se sostiene que los déficits intelectuales y escolares se deben a factores ambientales, socioeconómicos y culturales, y no a factores innatos y, por tanto inmodificables, es decir, que los mecanismos intelectuales no están perdidos sino solamente empobrecidos, de manera que si esos sujetos pudieran recibir una atención pedagógica adecuada podrían

alcanzar un desarrollo intelectual como el del resto de la población (Feuerstein, o Sternberg, 1987, p. 65).

Para esto, propone un conjunto de acciones para lograr que tanto el mediador, como los aprendices logren un nivel más alto de modificabilidad cognitiva en las estructuras mentales propuestas en el PEI Programa de Enriquecimiento Instrumental.

El EIF es uno de los tres sistemas aplicados que se derivan de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE):

1. El Dispositivo de Evaluación de la Propensión de Aprendizaje (DEPA) nos enseña sobre la naturaleza de la inteligencia humana y su modificabilidad.
2. El EIF, que es una forma práctica de la Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM) propia del ser humano, tiene como meta aumentar y mejorar la modificabilidad cognitiva del sujeto cuando es necesaria.
3. La creación de ambientes modificantes, considerada por nosotros, como condición vital para materializar el potencial de modificabilidad humana.

El EIF está integrado por 14 instrumentos; cada uno de ellos está enfocado a una función cognitiva determinada que, al ser trabajada, propicia la corrección de deficiencias cognitivas relacionadas. El aprendiz avanza a través de una serie de ejercicios con criterios de complejidad y abstracción crecientes, los cuales van acompañados de elementos novedosos que propician el interés y la motivación intrínseca para realizar las actividades del programa.

En el ámbito académico este tipo de motivación intrínseca está relacionado a la curiosidad, interés por aprender y dominar el conocimiento, el esfuerzo y el compromiso con la tarea y la conducta auto-determinada. De tal modo que consideramos también, que puede ser un importante factor implicado en la búsqueda eficiente (calidad y tiempo) de información online (Cazares, 2009, 37).

Es decir, que haya logrado forjar en sí mismo un deseo de aprender y mejorar; esto será sólo posible si el maestro, que actúa como mediador, diseña las experiencias de aprendizaje partiendo del estado real cognitivo del alumno de tal manera que pueda asimilar el aprendizaje sin mayor dificultad.

Cuando el individuo sea capaz de enfrentarse a las tareas con mucha motivación y entusiasmo, entonces podrá estar en condiciones de repetirlas sin dificultad y luego interiorizarlas de tal manera que se forjaran hábitos, es decir, comportamientos cognitivos automatizados que servirán como base para otros más complejos.

Cuadro 6. Los instrumentos del PEI trabajan diversos objetivos con modalidades de lenguaje (verbal, numérico, pictórico...) Se estructuran según su nivel de dificultad.

Instrumentos	Modalidades	Objetivos
Primer Nivel.	Son los materiales más elementales:	Organización de puntos: su objetivo es enseñar la función de la proyección de relaciones a través de identificar y dibujar formas según un modelo en una nube de puntos. Se logra la necesidad de organizar y estructurar un campo.
		Orientación espacial I y II: que busca desarrollar la capacidad de orientarse de manera relacionada en el espacio, consigo mismo y con los objetos .
		Comparaciones: cuyo objetivo es que el sujeto comprenda el sentido y el proceso mismo de la comparación con el fin de forjar la creación de un pensamiento relacionante.
		Percepción analítica: que busca desarrollar habilidades perceptivas relacionadas con la proximidad, continuidad y similitud perceptual

		a través de ejercicios donde el individuo debe discriminar, analizar y sintetizar, de forma dinámica, el todo y sus partes.
Segundo Nivel	Requieren un nivel mínimo de vocabulario y lectura:	Clasificaciones: que buscan que los educandos conozcan y apliquen los principios básicos de la clasificación
		Instrucciones: que busca que el individuo sea capaz de identificar las instrucciones gráficas y textuales;
		Relaciones temporales: que tienen como objetivo crear las condiciones para que el alumno (a) pueda ser capaz de organizar su propio mundo a través de la percepción, ordenación y estructuración temporal;
		Progresiones numéricas: cuya finalidad es desarrollar la capacidad de establecer relaciones entre los fenómenos que van más allá de la simple percepción y conocer la lógica interna de los hechos secuenciales.
		Relaciones familiares : que busca a través del conocimiento de los miembros de su propia familia enseñar las relaciones verticales, horizontales y jerárquicas que son la pieza clave para iniciarse en el pensamiento clasificatorio y a través de este aprendizaje generalizarlo a otro tipo de familias como la familia de los animales, plantas, etc.
		Ilustraciones: en este caso el alumno(a) deberá de utilizar una serie de estrategias de pensamiento para decodificar un mensaje que lo llevará a la solución de un problema.

Tercer Nivel	Exigen un cierto nivel de comprensión lectora:	Orientación espacial II: que busca desarrollar la capacidad de orientarse de manera relacionada en el espacio, consigo mismo y con los objetos;
		Relaciones transitivas: que busca también estimular el pensamiento deductivo y abstracto a través de la utilización de letras y otros signos;
		Silogismos: que pretende desarrollar el razonamiento lógico con estrategias que exigen el uso del pensamiento deductivo, tan relevante en la etapa que Piaget define como operatoria formal.
		Diseño de patrones: donde el sujeto deberá representarse mentalmente un diseño y luego ser capaz de identificar las formas que han sido colocadas de manera superpuestas.

Figura 6. Elaborado por Verónica Banderas Barón. Concentrado de instrumentos del PEI.

Además de estos catorce instrumentos, existen otros instrumentos que son utilizados para propósitos específicos y de acuerdo con determinadas condiciones del sujeto. Algunos de estos son analogías, pensamiento convergente, pensamiento divergente, ilusiones, mapas y discriminación auditiva y táctil, entre otros.

El programa de EIF está diseñado libre de contenidos, ya que el manejo o el aprendizaje de los mismos en sí, no es parte de la meta ni de los objetivos del programa. Los contenidos son circunstanciales para que el aprendiz ejercite sus operaciones mentales. El trabajo con cada uno de los instrumentos va acompañado del aprendizaje de reglas, principios y estrategias para la solución adecuada de los problemas que subyacen a la tarea; además se orientan hacia la transferencia de lo aprendido a otros contextos, según la propia experiencia del estudiante para favorecer aprendizajes significativos.

¿De qué manera el Enriquecimiento Instrumental favorece o propicia el aprendizaje significativo?

La metodología de la mediación (EAM) mejora las posibilidades del sujeto para lograr aprendizajes significativos debido a varios elementos que se atienden; por ejemplo, a través del “puenteo” se pide al sujeto que adapte entre el aprendizaje logrado en un contexto determinado y lo aplique a otros contextos o situaciones, lo cual le obliga a extraer casos de su propia experiencia a los que también puede aplicar el nuevo aprendizaje.

La motivación intrínseca que se busca obtener con la naturaleza misma de las tareas asignadas en el EIF es otro factor que crea condiciones para aprendizajes significativos. Sin duda, la reiterada utilización de procesos de orden metacognitivo es a causa que facilita e induce la significatividad en los nuevos aprendizajes logrados por el aprendiz.

El EIF pretende equipar al individuo para cumplir con los requisitos de aprendizaje necesarios para obtener el beneficio óptimo de su exposición a las experiencias de aprendizaje. La investigación del EIF en centenares y centenares de proyectos ha confirmado esta asunción básica.

La fundamentación teórica de la teoría de Reuven Feuerstein parte de su concepción acerca del aprendizaje. Concepto que toma con mucha fuerza de Vigotsky.

En especial en estos aspectos:

- Su concepción acerca del origen de las Funciones Psíquicas Superiores.
- El papel que juega el Mediador humano en la internalización de los aprendizajes.
- El papel del Instrumento tanto el humano (que es el mediador) como el material (que luego va a proponer lo que será el programa de enriquecimiento instrumental).
- Y en especial la Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo.

Como sabemos, la explicación del origen de las Funciones Psíquicas Superiores, en especial del pensamiento y el lenguaje, Vigotsky (1988) refiere que no se encuentran en

las entrañas mismas del cerebro sino fuera de él; es decir, en el mundo social. Esto quiere decir que la calidad y la cantidad de las interacciones lingüísticas, cognitivas y afectivas del ser humano son las que, finalmente, determinaran la conformación y la estructuración de las funciones psíquicas.

Con respecto al papel que juega el Mediador Humano, sabemos que Vygotsky sostiene con mucha fuerza la siguiente frase: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y mas tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicologica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicologica)”

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da a través de la internalización de diversas operaciones o procesos que, son en un inicio, de carácter social e histórico y solo posteriormente se vuelven operaciones psicológicas.

En ese sentido la calidad de la Mediación es determinante. Por ello, Vigotsky llega a sostener que es necesario diferenciar lo que es el nivel evolutivo real entendido como el estado de desarrollo en el Nivel Cognitivo es alcanzado gracias a la maduración y que se manifiesta con las actividades que puede desarrollar por sí solo, con el nivel evolutivo potencial que es lo que el sujeto puede lograr gracias a la intervención del Mediador.

Para Vigotsky (1988) el nivel evolutivo real es lo que evalúan la mayoría de los test psicológicos, mientras que el Nivel Evolutivo Potencial requiere de un instrumento distinto para evaluarlo y de una intervención humana directa que es capaz de potencializar al máximo los posibles aprendizajes del sujetos debido que, en él, sus funciones cognitivas se encuentran en claro en proceso de Maduración.

En ese sentido, Feuerstein toma de Vigotsky la tesis que el aprendizaje es una internalización progresiva de instrumentos Mediadores, los mismos que pueden ser sociales y materiales. En otras palabras, es la internalización de la cultura a través de los medios.

2.2.4. MEDIACIÓN INTERCULTURAL

En el contexto educativo se ha denominado educación multicultural e intercultural a una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. Se utiliza el término educación intercultural con carácter normativo, para designar la naturaleza del proceso educativo deseable el cual puede ser referido en los programas y practicas escolares.

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendidas como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencias interculturales en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003, p.63).

Se media entre personas con culturas distintas, con trayectorias distintas, con diversos niveles de aceptación y consideración que comparten un mismo espacio físico y social en el que hay una cultura dominante y otra a la que se le pide que acepte a la primera. Pero sobre todo, la cultura minoritaria tiene unas necesidades básicas que frecuentemente no tiene cubiertas, debido a ello se habla desde hace tiempo de mediación intercultural, y de mediadores interculturales.

La mediación social es intercultural cuando sitúa su actuación en la diversidad cultural y tiene en consideración los referentes culturales de los participantes. La interculturalidad comienza cuando empezamos a comprender el sentido y el significado que tienen los actos, los gestos, los objetos, las cosas para “los otros” (Escarbajal, 2007, p. 67).

De acuerdo con los objetivos de la mediación intercultural, el sistema educativo ha de implicar al conjunto de una sociedad, porque resulta imposible pensar en una sociedad

intercultural si se trabaja únicamente con una de las partes implicadas, es decir ya sea solo con los grupos mayoritarios o solo con los grupos minoritarios.

El modelo intercultural supone la existencia de relaciones interpersonales que hagan posible el mutuo conocimiento. El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo cualitativo, deviene así en estrategias insustituibles.

La educación intercultural contribuye a constituir un país desde la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, pues favorece los sistemas divergentes de pensamiento al comprender que enriquecen nuestras posibilidades y que, a partir de ellos, pueden construirse distintos procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto promueven el derecho a ser diferentes. Cita del enfoque de los (ALCIES, 2013, p. 19).

El mediador intercultural facilita el entendimiento entre las culturas “porque es capaz de trabajar con la diversidad cultural a través de la puesta en práctica de diversas habilidades sociales en el ámbito de las relaciones interpersonales” (Aguado, 2003, p. 18). Por lo anterior, considero que se intenta promover relaciones comunicativas y críticas entre grupos iguales y distintos en donde se fortalezca tanto una identidad propia como una relacionada con los otros.

La mediación intercultural, por tanto, debe ser entendida como un proceso mediante el cual existe una situación que debe ser modificada para mejorar la relación de los individuos de diferentes culturas. En tal proceso no existen recetas, no hay una respuesta única, ya que hay que contextualizar y responder a cada situación concreta; esto conlleva a que hablemos de la pedagogía intercultural como una pedagogía de la escuela, de los encuentros y de las posibilidades, de las negociaciones y los espacios comunes, de las indefiniciones y las pertenencias, de lo afianzado y de aquello por construir (Vila, 2012, p. 43).

Aunado a ello, se considera a la interculturalidad como un elemento primordial del sistema educativo con criterios pedagógicos básicos para el desarrollo de la misma,

(Walsh, 2005). Con las adaptaciones pedagógicas necesarias a cada contexto utilizando criterios o lineamientos principales los cuales pueden ser utilizados de manera transversal en las diversas áreas del programa curricular.

Dichos criterios, pretenden establecer, un dialogo de saberes lo cual permita el entendimiento de la comunidad, grupos o bien de una identidad compartida, en este sentido, entre los sistemas locales constituyendo a si mismo conexiones de aprendizaje. Para ello, se establecen tres referentes centrales: “1) el contexto sociocultural del centro escolar; 2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; y 3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias”(Walsh, 2005, p.23). Esto nos lleva a la reflexión de exaltar las diferencias en los contextos de cada escuela y no solo ello sino también de alumnos, docentes, métodos y contenidos.

2.2.5 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y/O VIVENCIAL

Existen distintas definiciones de aprendizaje, según las teorías que las sustenten, de ahí que para las teorías contextuales culturales, el aprendizaje es un proceso de transformación interna, mediado por el contexto social. Es el proceso de adquirir o asimilar la cultura a través de la actividad y de la influencia del entorno natural y socio cultural del individuo.

Podemos considerar a la teoría que nos ocupa como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula. Ausubel (1973), ha construido un marco teórico que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela. Es una teoría de aprendizaje porque esa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

El aprendizaje significa organización e integración del nuevo material en la estructura cognitiva, existe una estructura en la cual se procesan la organización y la integración: es la estructura cognitiva, entendida como el contenido total de ideas de un individuo y su organización, o el contenido y organización de sus ideas, en una determinada área de conocimiento. Ausubel (1980).“Es adquisición de conocimientos con significado, con comprensión. Es saber decir y saber hacer; es ser capaz de explicar, de describir, de aplicar conocimientos, incluso a situaciones nuevas, pero siempre con significado “(p.11).

Con base en lo anterior, nos define la utilización de organizadores previos que sirvan de ancladero provisional para el nuevo aprendizaje y lleven al desarrollo de conceptos, ideas y proposiciones relevantes que faciliten el aprendizaje sucesivo. El uso de organizadores previos es una estrategia para, deliberadamente, manipular la estructura cognitiva con el fin de facilitar el aprendizaje significativo como afirma Ausubel (1980).

Organizadores previos son materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje en sí. A diferencia de los sumarios que, de un modo general, son presentados al mismo nivel de abstracción, generalidad y amplitud, simplemente destacando ciertos aspectos del asunto, los organizadores son presentados a un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad.(p. 13).

La principal función del organizador previo es la de servir de puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que el debía saber con el fin de que el nuevo material pudiera ser aprendido de forma significativa. “Se pueden aprender nuevas ideas e informaciones cuando conceptos, ideas o proposiciones relevantes e inclusivos estén claros y disponibles en la estructura cognitiva del aprendiz y funcionen, de esta manera, como "anclaje" para nuevas ideas, conceptos o proposiciones.”(Ausubel,1980, p.27). O sea, organizadores previos son útiles para facilitar el aprendizaje en la medida en que funcionan como puentes cognitivos o puntos de anclaje inicial.

organizadores previos verdaderos son los destinados a facilitar el aprendizaje significativo de tópicos específicos, o serie de ideas estrechamente relacionadas. Los materiales introductorios utilizados para facilitar el aprendizaje de varios tópicos (por

ejemplo, capítulos o unidades de estudio) se denominan pesado-organizadores previos.(Ausubel,1980, p. 22).

Cabe insistir que organizadores previos son materiales instruccionales utilizados antes de los materiales de aprendizaje en sí, siempre en un nivel más elevado de abstracción, generalidad, inclusividad. Pueden ser un enunciado, un párrafo, una pregunta, una demostración, una película, una simulación e incluso una clase que funcione como pseudo- organizador para toda una unidad de estudio o, un capítulo que se proponga a facilitar el aprendizaje de otros en un libro.

Como ya se menciona antes, los organizadores previos procuran proporcionar un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente, con base a esto los alumnos deben no solo relacionar, sino también vivenciar en la medida de lo posible para que se manipule y estimule.

En el aprendizaje vivencial se aprende haciendo, se aprende por medio de la acción, no solo escuchando o mirando, no solo razonando o sintiendo sino involucrado totalmente en una experiencia que le exige su completa participación.

Todas estas estrategias de aprendizaje, tiene en común que le plantea retos al alumno y lo invitan a ser protagonista de su propio aprendizaje, constructor de su propio conocimiento y no solo un espectador que escucha o ve al expositor presentar cierta información.

Son estrategias globalizadoras que integran contenidos de varias asignaturas y donde se aprende también de forma global. Rogers (1975) define el aprendizaje vivencial como “aquel aprendizaje que posee una cualidad de compromiso personal donde la persona pone en juego tanto sus aspectos cognitivo como afectivos, es penetrante y su esencia se encuentra en el significado”(p. 34) .Explica que el aprendizaje requiere de curiosidad, en un principio, para entender y descubrir el mundo exterior y así poder hacerlo parte de uno mismo consiguiendo cubrir una necesidad, al final del proceso.

Además, añade que para que un aprendizaje se logre debe tener significado, implicar emociones y partir de la experiencia.

El aprendizaje vivencial nos permite extraer de cada persona su propio estilo, capacidades, competencias y habilidades a través de las diferentes experiencias que las acciones formativas presentan. De esta manera, trabajarás, sí, pero siempre desde lo que tú eres, desde tus características y desde tu propia experiencia.(Rogers, 1975, p. 12).

Por tanto, el aprendizaje significativo vivencial es, un proceso a través del cual los estudiantes construyen sus propios conocimientos, adquieren habilidades y realizan valoraciones, directamente desde la experiencia a través de la actividad en el entorno natural y socio cultural de su contexto de actuación escuela comunidad. Martí (2004) planteó:

Educar es depositar en cada hombre la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podía salir a flote, es preparar al hombre para la vida (p.11).

Por ello, se invita a reflexionar, a que tengamos la disponibilidad a introducir cambios, por pequeños que sean a la hora de impartir nuestra practica docente, debemos preocuparnos y preguntarnos ¿como es que están aprendiendo nuestros alumnos?, pero sobre todo ¿cómo estoy enseñando?; realmente hay aprendizaje, realmente llevo a mis alumnos a resolver problemas de su vida real, de su propio contexto; sabemos cómo y dónde aplicar lo que se aprende en la escuela.

2.3. PRÁCTICAS VIGENTES DEL PROFESOR

La transmisión de los contenidos es probablemente la más arcaica y la simple forma que haya adoptado la pedagogía del conocimiento: la idea primordial consiste en que el saber pase del que sabe al que ignora, así se organiza un sistema de relaciones entre el saber y las personas.

Para la pedagogía clásica las transformaciones del alumno son efecto de una larga serie de huellas depositadas en él, el papel del alumno es prácticamente pasivo durante la fase de enseñanza; no se torna activo sino en las fases de puesta en obra o de aplicación de los conocimientos. Esta concepción individualista redundante finalmente en transmitir al alumno cierto número de nociones en forma de categorías que propone el maestro, el cual se apoya en una tradición cultural, en vez de hacer que el alumno las construya por sí mismo.

El curriculum tradicional de la educación obligatoria ha primado tradicionalmente más la cultura de la clase media y alta, basada fundamentalmente en el saber leer, escribir y en las formalizaciones abstractas, y por ello el fracaso de los alumnos de las clases culturalmente menos favorecidas ha sido más frecuente, dado que se trata de una cultura que tiene poco que ver con su entorno inmediato. La cultura académica tradicional no es la dominante en la cultura de las clases populares (Gimeno, 1989, p. 74).

La educación plantea bajo la presidencia de Delors (1996) la nueva situación social que exige al profesorado facilitar conocimientos a los alumnos, pero también una serie de competencias como la flexibilidad y la adaptación al cambio, su propia autonomía y capacidad de cambio, así como el trabajo en equipo y la cooperación.

A si, se recuerda la importancia de aportar a los alumnos una amplia base cultural, evitando la especialización excesiva que pueda llegar a ser un obstáculo para el enriquecimiento cultural y la resolución de los problemas sociales, pues ello ayuda a comprender los avances y por tanto las consecuencias.

2.4. PROFESOR MEDIADOR

Es evidente que la sociedad demanda que la educación y, por tanto, el personal docente de respuestas a los problemas complejos y diversos que la aquejan, lo que puede generar, en este campo, angustia y soledad en una tarea tan importante.

Desde hace décadas, los profesionales de la educación se preocupan por solventar un problema que aparece como de difícil solución: los malos resultados académicos de nuestros alumnos en la escuela obligatoria y la falta de motivación de estos niños para llevar a cabo de forma exitosa las tareas escolares. Porque parece obvio que para pensar que par, aprender la primera condición necesaria es querer hacerlo y esta decisión se relaciona muy directamente con la motivación.

Al docente se le ha asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo, sin embargo, uno de sus roles fundamentales es el de constituirse en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento (Díaz, 1999.p. 1).

El perfil del profesor mediador es crucial dentro de la enseñanza. Apunta que la pedagogía de la mediación y el perfil de un profesor mediador (Tébar, 2003). se basa en generar motivación y esto implica a los estudiantes: desarrollo de habilidades de pensamiento, enseñanza a aprender, a pensar y forma personas autónomas, capaces de seguir aprendiendo toda la vida.

Uno de los factores más importantes que determina el aprendizaje es la motivación con que alumnos y alumnas afrontan las actividades académicas dentro y fuera del aula.

Todo profesor sabe que el alumno motivado aquel al que le interesa comprender lo que estudia y adquirir los conocimientos y habilidades que pueden hacer de él una persona competente se pone antes a la tarea, se concentra más en lo que hace, persiste más en la búsqueda de solución a los problemas con que se encuentra, dedica más tiempo y esfuerzo en general que aquel que carece de motivación adecuada, ya que a este no le interesa lo que ha de estudiar, porque no cree que sus esfuerzos le vayan a llevar a ninguna parte, tarda en ponerse a trabajar, se concentra menos, estudia de modo más superficial, con menos frecuencia, con menos intensidad.

La ausencia de una motivación adecuada constituye por ello, un problema en todos los niveles escolar. Por esta razón es necesario asegurarse de que tienen la motivación suficiente a la hora de plantearles objetivos, retos y actividades encaminadas a facilitar su aprendizaje.

Toda actividad debe apuntar no solo a desarrollar y habilitar oportunidades para el aprendizaje de contenidos conceptuales o procedimentales, sino a lo cognitivo, social, ético y afectivo. Cuanto más abarcativa de estos aspectos sea, mayor potencialidad educativa habrá.

Así mismo es preciso destacar que el mismo grupo de docentes puede llevar acabo la misma actividad, sin que lo sea. Es justamente el modo de proponerla, dirigirla, estimularla y llevarla a cabo, las mediaciones que hacen sobre ella, las interacciones e interrogantes que provoca, las reflexiones que se promueven sobre su sentido es lo que hace la diferencia. Como bien expresa Feuerstein (1998):

Es el mediador quien hace que el mismo suceso, acontecimiento o contenido enseñado en el aula resulte aburrido, lento, sin interés. Lo que vuelve significativo a un aprendizaje no es tanto el contenido en si, sino el mediador, la mediación, la manera de presentar los contenidos, de relacionar a los alumnos con el contenido, de hablar y de discutir sobre el contenido. Cualquier contenido que el mediador seleccione es un vehículo mediante el cual intenta lograr su meta. Un buen mediador intenta trascender el aquí y el ahora del aprendizaje para ver más allá, de modo tal que lo que se aprenda sea generalizable y transferible, es decir, que sea útil en el futuro (p.79).

La última oleada de reformas en la formación de maestros empezó hacia 1990, motivada manifiestamente por la baja calidad de la enseñanza, la poca eficiencia del sistema de educación básica y la necesidad de que la próxima generación esté preparada para desempeñar un papel más dinámico en el mundo. Sin embargo, a pesar de la retórica de la reforma, que propugna la necesidad de crear estudiantes independientes y críticos para un México dispuesto a competir en una nueva economía internacional, no ha habido prácticamente cambios en la formación de maestros.

Un currículo tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno; preponderancia de docentes de dedicación parcial; ausencia de investigación; énfasis en el conocimiento teórico, etcétera. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículo, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución. Hoy día se afirma, y con razón, que en última instancia, un centro educativo es su currículo (Tunmerman, 2011, p. 62).

La formación de los docentes en servicio es un área de política educativa forzosa en el marco de una reforma curricular. El sistema educativo mexicano ha emprendido diferentes estrategias conducentes a apoyar la implementación de la RIEB en la educación primaria.

Sin embargo, como se ha dicho ya, es aún tarea pendiente investigar si las acciones realizadas están cumpliendo de forma eficaz con los propósitos que las animan: ¿realmente están favoreciendo el desarrollo de nuevas competencias docentes? ¿Están contribuyendo al cambio de las concepciones y las prácticas que configuran y dan forma a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos? ¿Han favorecido una actuación docente congruente con las expectativas formativas que plantea la RIEB?

Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten “la cultura de la sociedad”, ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales. Los maestros otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y con cada grupo diferentes sentidos específicos. Los estudiantes identifican como “escuela” el conjunto de prácticas representadas por sus maestros. Dada la heterogeneidad de prácticas, viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios. Se apropian de manera selectiva de ciertos conocimientos ofrecidos y crean estrategias para sobrevivir como estudiantes (Rockwell, 2005.p.62).

Con base a ello, a esa experiencia, a esa cultura es que van constituyendo en la formación académica de los alumnos sin embargo; en ocasiones se quedan lejos de causar algún impacto

que compagine con la vida de los educandos logrando que ellos sean los principales protagonistas de su aprendizaje.

La educación debe ser el motor transformador de la sociedad, pero no puede emprender su dinamismo si no cambian algunas estructuras administrativas que garanticen formación, que aporten recursos y creen un clima favorable e incentivador de este esfuerzo especial que se pide a los docentes, a los centros educativos y a las familias. No podemos remar en un mar revuelto y contra corriente, en una sociedad que mira hacia otro lado. La educación debe entenderse como una cuestión social que nos compromete a todos los ciudadanos. Si cambia la sociedad debe también cambiar la escuela, deben cambiar las prácticas, deben cambiar las enseñanzas. Para que exista mediación debe haber previamente algún tipo de relación entre segmentos de población que la precisen, sean o no conflictual, y el mediador debe conocer a las partes implicadas, su cultura, sus inquietudes, sus preocupaciones y ofrecer un amplio abanico de posibilidades, de alternativas que beneficien a todos o al mayor número posible de implicados en condiciones de igualdad (Escarbajal, 2007, p. 76).

Los sistemas educativos del siglo actual aspiran a lograr una buena educación para todos los jóvenes. Esto implica que en las aulas los profesores enfrenten retos relacionados, entre otros, con la mayor diversidad en el origen y las experiencias previas de sus alumnos y la necesidad de dotarles a todos con competencias que hace una década no eran exigidas (como aprender a aprender) ¿Cuentan los profesores con las herramientas necesarias para enfrentar estos retos?, ¿Las políticas educativas han adecuado las estructuras de dirección de acuerdo con las necesidades que plantea la sociedad del conocimiento? Hoy por hoy sólo a través del trabajo de los maestros los cambios van a llegar al aula.

El propósito central de una intervención educativa es “lograr que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje” (Díaz, 1999.p. 3). La diversidad de realidades en que se inscribe la labor docente hace indispensable la utilización de una gran variedad de estrategias de mediación pedagógica.

Como requisito de la mediación pedagógica es necesario partir de los conocimientos previos, lo cual implica conocer qué piensa la persona aprendiz respecto a la temática o asunto en estudio, y tiene que ver con la comprensión del vocabulario que se utiliza para entablar una verdadera comunicación. Pero también involucra conocer las experiencias vividas, las cuales siempre conllevan subjetividades y sentires.

La pedagogía tiene relaciones permanentes con otras ciencias, no obstante, posee un campo de conocimiento propio que el educador o la educadora debe asumir para desarrollar una praxis autónoma.

El presente análisis quiere descubrir los elementos diferenciadores, aunque complementarios, que pueden ayudar a asimilar una metodología constructivista y práctica. El docente precisa poder madurar los diferentes procesos, para poder transferir esa metodología a la enseñanza de la disciplina de su competencia.

Para llegar a esta internalización, adaptación y complejidad de abstracción es necesario que el mediador se permita ser modificable, armarse de una buena teoría, metodología, didáctica y estrategias (Tébar, 1998). Logrando su profesionalización y construcción del pensamiento, ante esto expresa que “el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos” (Díaz, 1999, p. 34), a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias. Lo antes mencionado demuestra, la necesidad de asumir la mediación entendida como:

Experiencia de aprendizaje donde un agente mediador (padres, educadores), actúan como apoyo y se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar así la aplicación de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten. (Ríos, 2006, p.15).

Para ello, se proponen algunas estrategias de enseñanza para el mediador con el afán de facilitar el aprendizaje significativo en sus alumnos; así como, la dinámica de

enseñanza y promoción del conocimiento. Por ello, una estrategia según Díaz,(2002) es:

Acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente (p. 09).

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden consistir en afectar la forma como se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento o, incluso, la modificación del estado afectivo o motivacional del alumno.

Para ello, contamos con el siguiente cuadro donde la autora va desgajando una a una cada estrategia.

Cuadro 7. Estrategias de enseñanza para el mediador.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL MEDIADOR	
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá . Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica con una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas Uso de estructuras textuales	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones). Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Figura 7. Elaborado por Frida Díaz Barriga.. estrategias de aprendizaje para el mediador, las cuales le van a dar al docente mediador una gama de herramientas para poder desenvolverse en la praxis y al mismo tiempo desarrollar el potencial e interés intrínseco de sus alumnos.

2.5. COMPETENCIAS DOCENTES

La competencia docente corresponderá a la parte reglada, normativa y funcional del trabajo académico que le permitirá desempeñarse adecuadamente en el contexto de las

prácticas educativas concretas de este campo profesional, esto es, de manera competente o con cierto nivel de competencia. Perrenoud (1999) afirma:

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 juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos” (p. 54).

Ese nivel de competencia docente se desarrolla al enfrentarse con los problemas que la profesión docente le plantea o bien mediante los diferentes desempeños que se dan en las permanentes interacciones sociales y educativas en las que se desenvuelve el profesor.

La diversidad y complejidad de las interacciones del desempeño docente, permite desarrollar la competencia docente. Esas interacciones pedagógicas cotidianas, se expresan en desempeños docentes, los cuales desarrollan a su vez las competencias docentes.

Cuadro 8. PERFIL DEL MEDIADOR DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL DE REUVEN FEUERSTEIN

PERFIL DEL MEDIADOR DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL DE REUVEN FEUERSTEIN		
FORMACIÓN	ACTITUDES	FUNCIONES
Pedagógica y curricular adaptada a los alumnos. Conocer el PEI, su proceso de aplicación. Conocimiento personalizado de los alumnos: Sus	Creencia en la modificabilidad cognitiva para elevar el nivel de desarrollo intelectual. Autocontrol: Dominio de la impulsividad. Crear empatía y participación	Organiza el uso de los Instrumentos y proceso de aprendizaje. Asegura el éxito y eficacia de cada página y el aprendizaje significativo. Provoca el autodescubrimiento de

<p>necesidades.</p> <p>Experiencia educativa para aplicar los aprendizajes.</p> <p>Conocer las dificultades de aprendizaje y funciones deficientes.</p> <p>Experto en el arte de preguntar: Elevar nivel de potencial.</p> <p>Domina las operaciones mentales superiores.</p> <p>Conoce técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.</p>	<p>del alumno en el aprendizaje.</p> <p>Flexibilidad mental: Adaptación a los ritmo de cada alumno.</p> <p>Provoca, desafía: Eleva el nivel de complejidad y de abstracción.</p>	<p>la tarea a realizar.</p> <p>Incita a buscar o enseña a usar las ESTRATEGIAS más eficaces.</p> <p>Activa las operaciones mentales de cada individuo.</p> <p>Cuida la comprensión, precisión y riqueza de VOCABULARIO.</p> <p>Eleva el nivel de complejidad y abstracción, según sea posible.</p> <p>Aprovecha tanto los aciertos como los errores.</p> <p>Actúa con el CRITERIO MEDIADOR más oportuno.</p> <p>Hace un seguimiento PERSONALIZADO del progreso de los alumnos.</p> <p>Induce al pensamiento CIENTÍFICO,</p> <p>Planificación del trabajo.</p> <p>Invita a la elaboración de principios y aplicaciones.</p> <p>Busca APLICACIONES de los aprendizajes.</p>
---	--	---

Figura8. Elaborado por Lorenzo Tébar Balmorte. Perfil del mediador.

Estas competencias docentes se expresan en desempeños genéricos que corresponden a las características de las funciones y acciones propias de prácticas docentes específicas, del quehacer cotidiano del docente que, para efectos prácticos de entendimiento, corresponden a la organización y ejercicio del trabajo escolar que el docente, de manera general, realiza en distintos momentos.

En relación con el campo de la interculturalidad y de acuerdo con Aguado (2003), “las competencias interculturales consisten en aquellas habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural” (p. 14). Estas competencias están orientadas a crear un clima educativo donde los alumnos se sientan apoyados por sus propias habilidades y aportaciones, así como permitir la interacción afectiva e igualitaria entre todos los miembros de un grupo culturalmente diferente.

Son tres las dimensiones de las competencias interculturales: conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes. Estas nos hacen aceptar que hay otras culturas igualmente válidas, además de la nuestra, lo que implica la disposición para cuestionar nuestros propios valores, creencias, comportamientos y asumir que no son los únicos posibles o correctos; es decir supone saber ponerse en el lugar del otro. Con base a lo anterior (Aguado, 2003) identifica tres elementos básicos para que los educadores alcancen competencias interculturales:

1. Desarrollo de la autoconciencia: que tiene que ver con analizar los sentimientos, actitudes y creencias de los propios educadores hacia personas con culturas distintas y ser conscientes de los contrastes y conflictos entre estas. Además, supone el desarrollo de actitudes, opiniones y concepciones adecuadas sobre la interculturalidad y el modo de atajar los prejuicios y estereotipos negativos.
2. Desarrollo de conocimientos: supone adquirir información clara y precisa sobre los grupos culturales con los que se desarrollara la acción educativa.
3. Desarrollo de destrezas: adquisición de métodos y estrategias de acción educativa intercultural y puesta en práctica de las mismas.

A este resumen de rasgos del profesor mediador, le llamaríamos “actitud auto modificadora” (Díaz Barriga, 2003, p. 32). Ya que el mismo mediador debe adaptarse, cambiar de estrategias, procedimientos y recursos para lograr la modificación de las conductas inapropiadas de sus alumnos.

2.5.1. COMPETENCIAS DESDE EL ENFOQUE SOCIO FORMATIVO

Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida y estas a su vez ayudan a las personas a dar solución a los diversos problemas que se les presenten en el día a día, permitiendo a su vez en el alumnado un aprendizaje significativo orientado a su vez en una educación integral-humana.

En este sentido es un recurso importante que nos ayuda a reorientar el aprendizaje a partir de una formación humana integral, Delors (1990). Lo cual es a fin de cuentas la finalidad de la educación; integrando en ello el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, como lo señalo en su momento más allá de los currículos vigentes.

Como sabemos las competencias se vienen desarrollando en las instituciones escolares, sin embargo, no hay un gran impacto en ello debido a que se requiere comprender el trasfondo de lo que son las competencias, entendidas, abordadas y pensadas desde lo que son esas prácticas escolares y complejas considerando los pilares de la educación poniendo de manifiesto los diversos saberes como lo refiere Tobón (2010):

Es abordar las competencias con flexibilidad, autocrítica y estudio continuo; es decir, asumir las competencias como un modelo para mejorar la calidad de la educación y no como panacea a todos los problemas educativos; y considerar que el ser humano no se reduce a competencias, sino que el ser humano es un todo integral y holístico; por tanto, la aplicación académica del concepto de competencias debe hacerse a la par de

que se posicionan una serie de cambios educativos generados por la introducción del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el constructivismo, la metacognición y las nuevas teorías de la inteligencia (p. 91).

Con base en ello, el autor se centra en el enfoque Socio formativo en el cual conceptualiza a las competencias como procesos integrales de actuación en la vida cotidiana permitiendo construir y a la vez transformar la realidad para lo cual se debe integrar el saber ser con el saber conocer y el saber hacer como lo menciona Tobón (2010):

La socio formación es desarrollarse de manera integral, en el marco de las relaciones colaborativas con otras personas, afrontando los retos actuales y futuros del contexto y contribuyendo al tejido social, al desarrollo organizacional, a la economía, a la cultura y al equilibrio ecológico ambiental. La base es el pensamiento complejo de Morín el cual consiste en entretejer las cosas entre sí en el ámbito de relaciones de organización con flexibilidad y creatividad. Desde la socio-formación las competencias son procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal y el contexto laboral profesional. También es la condición de compromiso de formación integral con un proyecto de vida sólido, entre personal contribuyendo al tejido social, al desarrollo organizacional, a la cultura y al equilibrio ecológico ambiental. La base es el pensamiento complejo de Morín el cual consiste en entretejer cosas entre si en el ámbito de las relaciones de la organización y el currículo de manera flexible y creativa hasta que se retroalimente (p.158)

La docencia socio formativa y el enfoque socio formativo, a su vez, se encuentran incluidos en la educación, que corresponde a la clase general en donde se integran distintos enfoques, teorías y corrientes pedagógicas actuales e históricas. La docencia socio formativa tiene las siguientes características principales según Tobón (2012):

Resolución de problemas: se abordan los problemas como retos para resolver necesidades, crear e innovar, y así contribuir a mejorar lo que se tiene (problemas del contexto). En este sentido son oportunidades para vivir mejor y no situaciones negativas que bloquean la actuación. Metacognición: se tiene como base la metacognición en todo lo que se hace, para de esta forma estar en un proceso de

mejoramiento continuo en torno al logro de unas determinadas metas. Lo que se piensa, siente y hace pasa a través de la reflexión a formar parte del proyecto ético de vida. Trabajo colaborativo: para lograr la formación integral es necesaria la colaboración, buscando el logro de metas concretas. Esto implica resolver las dificultades y conflictos con diálogo, actitud positiva y responsabilidad frente al logro de los compromisos adquiridos. Gestión del conocimiento: se busca pasar de la información, a trabajar con el conocimiento. Esto implica analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistémica y buscar su pertinencia para resolver problemas. Proyecto ético de vida: es necesario tener un propósito claro en la vida, buscar la realización personal, trabajar con laboriosidad y perseverancia para lograr las metas. El proyecto ético de vida en la docencia socio formativa implica actuar con base en los valores universales. (p. 102)

Por ello, debemos atender y a su vez comprender que como docentes debemos conocer los procesos integrales; se pretende que los maestros reflexionen, aprendan y apliquen en el desarrollo de su practica docente las estrategias para su transformación personal y a su vez la de sus alumnos, proporcionado un ambiente armónico afectivo en la realización de las actividades escolares, mediante el conocimiento de un marco teórico, metodológico y didáctico sobre la educacion.

Para desenvolvemos en una practica integral es necesario reorientar nuestro quehacer a una serie de cambios conferidos a situaciones para mejorar en primera estancia nuestro accionar como seres humanos, como seres individuales para a si mismo dar paso a nuestra practica educativa como seres sociales lo cual implica salir de nuestra mismidad para ser condescendiente con el otro o los otros.

2.6 ENFOQUE INTERCULTURAL

La interculturalidad supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento de todos.

La interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones

de igualdad. A demás de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y aun desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998, p.118).

En donde la educación intercultural cuestione los contenidos que se enseñan, que sea un instrumento que nos ayude a comprender el mundo y a poder enfrentarnos a sus desafíos. Para eso necesitamos que nos cuente las cosas desde otro punto de vista no solo desde nuestro etnocentrismo.

La metodología, la forma de evaluar, el lenguaje que se utiliza, las relaciones sociales, la organización del centro es cuestionada para formar nuestro propio enfoque (Tirzo, 2005).La interculturalidad es la intención de vivir en respeto, armonía y aprendizaje mutuo, es reconocer los valores y conocimientos de los otros y participar para que se desarrollen si las condiciones le son adversas.

Ese intercambio de experiencias según Aguado (2009), esa discusión entre profesionales, el conocimiento de otras miradas sobre realidades similares ya que pueden contribuir enormemente a la revisión de las propias creencias y prácticas, lo mismo que a la actualización de conocimientos, métodos, materiales y transformación de la escuela lo cual puede contribuir a profundos cambios en la estructura y funcionamiento de ese sistema o cultura escolar.

Esa nueva forma de relacionamiento social que comienza con el reconocimiento de la multiculturalidad, la valoración de la propia identidad, la valoración igualitaria de las identidades culturales de las demás personas con las que se convive.

En la escuela el reconocimiento a la cultura se halla planteado a través de los planes y programas, son los que dosifican el aprendizaje de acuerdo con criterios de organización y certificación. En la escuela aprendemos aquello que se considera como conocimientos necesarios para la vida social los cuales integran un bagaje cultural que será aprendido en las aulas; aunque muchas veces no son conocimientos al margen de nuestra cultura, son elementos necesarios para lograr la producción cultural, y de paso la reproducción política.

En el caso de México, se reproduce la situación de muchos países que históricamente han buscado consolidarse con una nación homogénea aun en contra de la desaparición de la diversidad cultural, pero a partir de la última década del siglo XX se replantea el objetivo nacionalista para buscar la unidad nacional a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.

La interculturalidad es un concepto que se refiere a la interacción entre grupos y personas que pertenecen a culturas distintas. El interculturalismo califica estas relaciones. Supone que las relaciones interculturales deben basarse en el respeto, darse desde posiciones de igualdad, y resultar mutuamente enriquecedoras. Esto implica que uno acepta que el otro, diferente, tiene derecho a su diferencia. También implica aceptar que todas las culturas, así como todas las personas son, al menos a priori, igualmente dignas y valiosas. El interculturalismo no admite asimetrías de ningún tipo –económicas, políticas, sociales o culturales (Schmelkes, 2004, 29).

Por tanto, el carácter multicultural que define a nuestra sociedad hoy en día exige el desarrollo de programas educativos y estrategias didácticas que, desde un enfoque intercultural, traten de potenciar el desarrollo de actitudes de tolerancia, respeto y diálogo en nuestro alumnado que contribuyan a una convivencia pacífica.

Algunos autores sostienen que la mediación intercultural consiste en un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos procedentes en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas. La mediación intercultural por tanto debe ser entendida como un

proceso mediante el cual existe una situación que debe ser cambiada para mejorar la relación de los individuos de diferentes culturas. En tal proceso no existen recetas, ni hay una respuesta única, ya que hay que contextualizar y responder a cada situación concreta. Sí podría haber un modelo de referencia para la acción, pero ésta, siempre debe ser contextualizada y diseñada en función de las características particulares de cada situación. Por tanto, la mediación intercultural puede ser un elemento fundamental en la integración de personas de otras culturas porque puede intervenir a niveles de toma de conciencia en la prevención y solución de conflictos y en la modificación de las actitudes de los diferentes agentes sociales (Escarbajal, 2010, p. 61).

Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y espiritualidad y, a partir de ahí, impulsar a la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos (Delors, 1990). Por lo anterior, se puede decir, que, el dinamismo de los cambios obliga a volver a conocer con profundidad el contexto en el cual está operando la escuela.

2.7 MODELOS DE ATENCIÓN EN LA EDUCACIÓN

Las culturas cambian, no son algo estático, y se enriquecen con el cambio. Son el resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones. Mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, vamos aprendiendo mutuamente elementos diversos. Es en ese contacto donde definimos y construimos nuevas prácticas de acuerdo con las características y situaciones nuevas.

Uno de los retos más importantes de un docente, es el impacto hacia sus estudiantes, no solo en lo referido al conocimiento, sino, a la formación integral, a la construcción de un ser comprometido consigo mismo, con su entorno y por ende con sus semejantes, un ser que piense y sea libre, a la vez propositivo y capaz de trabajar de manera colaborativa y en equipo, que sus intereses se minimicen a los intereses de los demás, en este tenor, lo que el docente le pida a un estudiante primero debe saberlo él, hacerlo y aplicarlo.

Es oportuno reproducir aquí lo que nos dice el llamado Informe Delors (2006) sobre la relación profesor-alumno:

La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. Claro está que el saber puede adquirirse de diferentes maneras y tanto la enseñanza a distancia como el uso de las nuevas tecnologías en el contexto escolar han dado buenos resultados. Proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje y de investigación autónomos. El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía; desde este punto de vista, la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de éstos sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber (p. 68)

El punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como “un proceso de construcción interno, activo e individual”. (Piaget, 1969, p. 123), conviene recordarlo, el “mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno.

Pero sucedió que al sobreenfatizar la actividad del alumno, como condición de su aprendizaje, la figura del docente se fue desdibujando hasta ser visto por algunos autores como un simple espectador del desarrollo del alumno y de sus auto procesos de descubrimiento.

Para distinguirlo del repetitivo o memorístico, a partir de la idea sobre el papel que desempeñan los conocimientos previos en la adquisición de nueva información y conocimientos citado en (Pozo, 1994).

con respecto al aprendizaje significativo, Ausubel (1984), considera imprescindible la organización potencialmente significativa de la experiencia de aprendizaje, que exigiría tanto del sujeto como del objeto, el cumplir con ciertas características: En cuanto al objeto plantea que se debe considerar el significado de sus proposiciones relacionadas como un todo y no los significados individuales de sus distintos elementos. Respondiendo el objeto de estas forma a una estructura global de sentido, constituida por conceptos organizados en una jerarquización, y no a un trabajo aislado de conceptos, que aunque en ocasiones relevantes para el aprendizaje, se encuentran desarticulados, o aunque escasamente relacionados, no están organizados explícitamente de manera jerárquicamente significativa. Esta jerarquización conceptual organizaría el objeto desde sus conceptos más generales a los de mayor especificidad, desde los más inclusores a los de menor inclusión o poder explicativo, considerando para ello los principios de diferenciación progresiva y reconciliación integradora (Novack, 1985), y los aprendizajes asociados como lo son en la diferenciación progresiva el aprendizaje subordinado, en el que destacan la inclusión derivativa y correlativa, y en la reconciliación integradora el aprendizaje supraordinado; además del aprendizaje combinatorio (p. 123)

Para Ausubel (1984) la “significatividad” sólo es posible si se logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto: El autor hace una fuerte crítica al aprendizaje por descubrimiento y a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, al indicar que resultan muy poco eficaces para el aprendizaje de las ciencias.

Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar. Dicha premisa se relaciona con el plan de estudios mediante los principios pedagógicos, ya que estos parten de hacer partícipes a nuestros alumnos con el día a día centrándonos en sus procesos de aprendizaje, ambientes, diversidad y colaboración.

Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama “organizadores previos, una especie de puentes cognitivos o anclajes”, Ausubel (1984, p.101). A partir de los cuales los alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos

contenidos. definió tres condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje significativo:

1. Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.
2. Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del alumno, es decir, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.
3. Que los alumnos estén motivados para aprender.

El concepto básico aportado por Vigotsky (1987) es el de “zona de desarrollo próximo”. Este concepto es importante, pues define la zona donde la acción del profesor, guía o tutor es de especial incidencia. La teoría concede al docente un papel esencial como “facilitador” del desarrollo de estructuras mentales en el alumno, para que éste sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos.

La Zona de Desarrollo Próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Luria, 1988, p. 62)

La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante. Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal.

Para Vigotsky (1987), el aprendizaje contribuye al desarrollo, es decir, es capaz de tirar de él; esta consideración asigna al profesor y a la escuela un papel relevante, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo

del alumno.

La interacción entre el alumno y los adultos se produce sobre todo a través del lenguaje. Verbalizar los pensamientos lleva a reorganizar las ideas y por lo tanto facilita el desarrollo. En este sentido, el modelo de profesor observador interventor, que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso, parece más eficaz que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos.

La educación hoy día, debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información lleve a construir conocimiento. Enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos. Se trata de promover un aprendizaje por comprensión. En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices. De esta manera la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición.

¿Concentrar la atención en el aprendizaje? Uno de los puntos nodales y promisorios de la “nueva visión” se refiere a “concentrar la atención en el aprendizaje”. Siendo el aprendizaje en efecto el punto clave de todo proceso educativo, formular la propuesta en estos términos puede llevar a equívocos y a nuevas visiones parciales del problema (y de la solución). Enseñanza-aprendizaje constituye una unidad dialéctica. La enseñanza se realiza en el aprendizaje (aunque no a la inversa). En el concepto de enseñanza está incluido el de aprendizaje. Enseñanza sin aprendizaje no es enseñanza, es un absurdo. Y éste es el absurdo básico en el que continúa moviéndose el sistema educativo: la enseñanza, en algún momento pasó a cobrar autonomía, autonomía respecto del aprendizaje: creó sus propios métodos, sus propios criterios de evaluación y autoevaluación (se da por “enseñado” en la medida que se completa el programa o se cumple con las horas de clase, no en la medida que el alumno aprende efectivamente). Por tanto, de lo que se trataría ahora más bien es de restituir la unidad perdida entre enseñanza y aprendizaje, de volver a juntar lo que nunca debió separarse; de restituir, en fin, el sentido de la enseñanza. Plantear la solución en

términos de concentrar la atención en el aprendizaje puede llevar al mismo error que antes llevó el “concentrar la atención en la enseñanza (Torres, 1994, p. 72).

Por otro lado, está aquella tradición que estudia los procesos internos del aprendizaje con un enfoque constructivista, es decir que el estudiante es considerado un agente activo en el proceso, donde va construyendo su propio conocimiento a través de la interacción con el medio y donde su estructura cognoscitiva juega un papel determinante.

El diseño curricular debe estar vinculado con los paradigmas de aprendizaje que enfatizan la construcción del conocimiento por los estudiantes, transformados en protagonistas de su propia formación y dispuestos a aprender a aprender para seguir aprendiendo durante toda la vida.

El currículo es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica, y por lo tanto confiar en su juicio y no en el de otros. La pretensión del currículo es traducir las ideas educativas en acciones educativas, y eso es siempre problemático. Los currículos son procedimientos hipotéticos que se rigen por las ideas e intenciones educativas que el profesorado prueba en el aula; no solo se prueban los procedimientos, sino también las ideas que lo guían (Stenhouse, 1998, 43).

El profesorado tiene que aprender a planificar rigurosamente, a programar su proyecto de formación en el aula, a buscar recursos, fuentes de saber, plantear actividades, etc., pero, al mismo tiempo, debe hacerlo desde el mismo principio de complementariedad, por tanto, no excluyente. (Santos y Guillamin, 2006). Tiene que aprender a desplanificar en un doble movimiento recursivo, desplanificar tan rigurosamente como ha planificado para poder acoger las propuestas de trabajo, las preguntas, los saberes del alumnado que se colocan en construcción junto con los suyos.

Ello implica, entonces, una alteración del rol docente, de la identidad del profesorado. El docente no puede ya construirse como el único responsable del éxito o del fracaso de la actividad de aprendizaje, ya no puede constituirse como el experto infalible, sino que ha de pasar a un plano más dinámico y complejo de creador, constructor,

investigador junto con el alumnado como grupo de aprendizaje, como grupo o comunidad de investigación.

La pretensión de trasladarse de una pedagogía centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje tiene que ver con descentrar los espacios de poder del profesor o profesora y propiciar los procesos de autoevaluación crítica del estudiantado, tarea nada fácil en una sociedad que privilegia los productos sobre los procesos y donde las conductas son valoradas desde afuera de la persona y desde los reglamentos, más que desde la ética.

Si como académicos queremos llevar a cabo un proceso educativo pertinente, que tenga una gran flexibilidad, que considere las emergencias producto de situaciones azarosas, adversas de cualquier índole, sociales, económicas, políticas, científicas, culturales y ambientales, necesitamos constituirnos en una organización capaz de innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier ámbito educativo. Organización con una visión integradora de los fenómenos y disciplinas.

2.8. PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA

Somos iguales entre nosotros solo porque somos diferentes los unos de los otros (Touraine, 1997). Las diferencias culturales se han manifestado a lo largo de la historia mediante diferencias de género, lengua, etnia, indumentaria, gastronómica, de clase (medio, rural, urbano), sin embargo; la interacción entre grupos en el ámbito social y escolar transita sobre un marco de tensiones y relaciones de dependencia, sumisión, exclusión o discriminación.

En el ámbito pedagógico el encuentro con el otro abre un territorio de reflexión y toma de decisiones. La UNESCO a partir de reuniones mundiales como Jomtiem Tailandia, 1990, Salamanca España, 1994, Delors 1996, Dakar Senegal, 2000 impulsaron un conjunto de recomendaciones para atender las diferencias.

Sin embargo, el reconocimiento del otro no es suficiente para garantizar la comunicación, el debate y, por lo tanto, el acuerdo o el compromiso con el otro; en los últimos tiempos el argumento sobre la diferencias ha sido y es sutilmente reemplazado por el discurso de la diversidad, escondiendo así las políticas de homogeneización.

Desde un posicionamiento ingenuo promotor de la igualdad, se continúan reduciendo las diferencias. (Touraine, 1997). Cuando se habla de libertad, de igualdad o de justicia, se apela, como sea, a un principio no social, superior, para organizar el orden social. Por fuera de este principio puede haber tolerancia pero libertad, se pueden reducir las diferencias sociales, pero no se puede garantizar la igualdad.

La diferencia en la escuela se padece y se sufre como una marca pesada (Morín, 2013). Se entiende a partir de generalizaciones que naturalizan y presuponen determinadas conductas y comportamientos, apoyados en prejuicios y estereotipos. De esta manera, en la institución educativa, las diferencias se inscriben en relaciones de poder y saber, instalando la clasificación de los estudiantes y ejercitando mayor control y regulación de la alteridad a través de la predicción de trayectorias escolares vinculadas con el fracaso escolar, atribuido a causas propias y naturales.

Reconocer al otro no significa ni descubrir, tanto en el cómo en mí mismo, un sujeto universal, ni aceptar su diferencia: significa reconocer que hacemos, en situaciones y sobre materiales diferentes, el mismo tipo de esfuerzo por conjugar instrumentalidad e identidad (Touraine, 1998, p.43).

En la escuela el reconocimiento a la cultura se encuentra planteado través de los planes y programas, son los que dosifican el aprendizaje de acuerdo con criterios de organización. En la escuela aprendemos aquello que se considera como conocimientos necesarios para la vida social, pero son conocimientos que integran un bagaje cultural, no conocimientos al margen de nuestra cultura, son elementos necesarios para lograr la reproducción cultural, y de paso la reproducción política, pero difuminan las formas de vida, de pensar las especificidades de los grupos y los individuos.

Todas las personas tienen rasgos en común, y eso ayuda a que unas se identifiquen con otras; pero al mismo tiempo se puede observar las diferencias, lo que permite reconocer que cada persona es única e irreplicable. Aunque se deben valorar las diferencias, en la historia de la humanidad hay ejemplos de cómo esas diferencias han servido para discriminar, excluir y hasta exterminar.

Discriminar es menospreciar, negar derechos, violentar, quitar oportunidades o humillar a las personas por sus características y capacidades. Se discrimina por falta de información o porque existen personas que se sienten superiores a otras, por eso las ofenden, las maltratan y las humillan (Conde, 2014, p. 36).

Abordar y asumir las diferencias en este escenario escolar sacude su transcurrir cotidiano, irrumpe la particular forma de desenvolvimiento diario, generando inseguridad e incertidumbre.

Identificar las diferencias no en relación con un grupo, sino en función de las particularidades de los sujetos, promueve “una pedagogía de las diferencias desde lo cual el otro-alumno es considerado como legítimo otro” (Maturana, 1994), p. 18). Aspirar a un modelo educativo alternativo el cual responda a las dificultades de la población implica desarrollar no solo procesos educativos, sino también culturales los cuales garanticen relaciones dialógicas encaminadas hacia la interculturalidad.

La interculturalidad es la intención de vivir en respeto, armonía y aprendizaje mutuo, es reconocer los valores y conocimientos de los otros y participar para que se desarrollen si las condiciones le son adversas (Tirzo, 2005). La educación intercultural se vive y se practica en contexto, lo cual quiere decir que es necesario reflexionar en torno a la realidad que viven las personas y los grupos comunitarios.

El aprendizaje y la enseñanza de la diversidad en un contexto intercultural debe realizarse en el contexto social e histórico de cada grupo, de esta manera se convertirá en un contenido educativo con significado y con referentes concretos.

Si aventuramos por la interculturalidad ya presuponemos una intencionalidad de acercamiento al otro, de comunicación e interacción entre los diferentes.

Las escenas diarias escolares, incluidas en el contexto actual de la vida cotidiana, se caracterizan por la afirmación de la rivalidad, la competitividad y la individualidad. Abordar y asumir las diferencias en este escenario escolar sacude su transcurrir cotidiano, irrumpe la particular forma de desenvolvimiento diario, generando inseguridad e incertidumbre.

La educación entonces se reduce a una función social institucionalizada que permite la integración colectiva de los individuos en términos de conservación, mantenimiento, operación y modelos de conducta. La educación se centra en las habilidades y conocimientos del individuo que se perfeccionan en el proceso educativo.

El desarrollo personal de los alumnos requiere que desarrollen competencias para el aprendizaje permanente y con independencia. Para lograr este desarrollo es necesario un cambio de paradigma educativo el cual se dirija hacia la adopción de modelos pedagógicos diferenciados, en los que prevalezca la mediación pedagógica con referentes del enfoque intercultural.

La interculturalidad supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos. Afirmamos que la interculturalidad constituye un medio fundamental para desarrollar valores democráticos y responsabilidad política y, para ello, consideramos fundamental fomentar la competencia comunicativa intercultural, desarrollar proyectos pedagógicos interculturales y tomar clara conciencia de las dificultades y obstáculos a los que se enfrenta la educación, en general, y la escuela, en particular para cumplir los objetivos de una sociedad intercultural (Escarbajal, 2010, p. 14).

Educar en la interculturalidad implica una educación ética enfocada en y para la responsabilidad, lo que implica ponerse en el lugar del otro para comprenderlo. El propósito es iniciar la transformación de la práctica, para en un primer momento

traspasar las barreras que se generan en las aulas y que son las que impiden la participación y aceptación de los alumnos.

Reconocer al otro no significa ni descubrir, tanto en el cómo en mí mismo, un sujeto universal, ni aceptar su diferencia: significa reconocer que hacemos, en situaciones y sobre materiales diferentes, el mismo tipo de esfuerzo por conjugar instrumentalidad e identidad (Touraine, 1998, p.70).

Reconocer al otro, como un individuo diferente su identidad, con sus propios derechos y dignidad de ser otro, es decir distinto. Honneth (2010). “La otredad por el hecho de que la conciencia de otro diferente, da sentido a la identidad” (p. 34). Su gran diversidad como una gran riqueza, partiendo del descubrimiento que otros tienen y perspectivas propias Levinas (2000). “asi la alteridad es un ejercicio de alternar la perspectiva propia de la ajena” (p.12). dotando al ser humano de identidad mediante el encuentro con el otro y su vez soltando esa mismidad que tanto apaña.

CAPÍTULO III

EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

En el siguiente capítulo trata de dar cuenta de algunas alternativas creadas, elaboradas y a su vez abordadas a partir de la multirreferencialidad de referentes teóricos los cuales permiten posicionarnos bajo nuestro propio enfoque y a su vez atender la problemática detectada en la investigación.

3.1. PLAN DE ACCIÓN

Es un proceso reflexivo y evidentemente argumentativo de lo que yo, docente, pienso y planeo para el desarrollo de mi praxis, para una intención o propósito el cual logre impactar y/o movilizar los aprendizajes de los alumnos. a partir del desarrollo de una primera fase que se preocupa por desarrollar un proceso de enseñanza mediada compleja, considerando la diversidad cognitiva de los estudiantes de 5° de primaria, del cual establecerá ciertos pre-requisitos para quienes se diferencian en ciertos estilos de aprendizaje, una oportunidad de trabajar en la diversidad y para la diversidad sin intentar por este medio promover un espacio de discriminación o clasificación, sino una estrategia mediada compleja para favorecer un diálogo intercultural.

En ese entendido, el presente plan de acción se diseñó desde la concepción de un “todo” (proceso integral) y no solamente de fragmentos (actividades) desde donde se intentaría promover acciones mediadoras complejas dentro del aula.

Es decir, la complementariedad entre las fases diseñadas de este proceso, permitirán ir entretejiendo entre los estudiantes un diálogo intercultural más favorable desde sus fortalezas cognitivas diversas y no desde sus deficiencias, lo que permitirá crear nuevos espacios de oportunidad y de retroalimentación para generar crecimiento diverso que también favorezca a su aprendizaje.

Planear para los alumnos conscientemente, acorde a su contexto, a sus necesidades y sustentado en un trabajo pedagógico a partir de las condiciones de vida de mis estudiantes. “Existe una situación educativa poco identitaria con la vida de los escolares, un sistema de reglas que excluye, en cierto modo a los sujetos y a la vez los manipula” (Honneth, 2011, p. 23). Controlando mediante una red institucionalizada de organizaciones asegurando a si el funcionamiento social.

Se potencializan normas alienantes las cuales dominan a las clases más vulnerables generando injusticia e ignorancia social y al mismo tiempo obstaculiza la autorrealización intersubjetiva de los individuos.

A partir de esta situación considero que se puede dar un giro copernicano (meireiu, 2007) mediante la mirada compleja dotada de una multirreferencialidad de elementos teóricos y prácticos, los cuales van a complementar algunas condiciones, tanto para la vida humana, como para la vida escolar y vida social de los estudiantes.

Esto es, visualizar dentro del proceso integral orientado por la perspectiva de mediación, una serie de cambios o rupturas dentro de la práctica docente en su función de intervenir dentro del aula.

Siendo fundamental el primer momento de cambio, en el posicionamiento del docente a partir de la reflexión de los diversos enfoques de la mediación, Morín (2008).los cuales no se consideran en posiciones dicotomizantes, sino complementarias. Este primer cambio, provocara un nuevo posicionamiento para emprender otras fases del plan de acción

3.1.1.CRONOGRAMA DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS

Cuadro 9. Cronograma de las actividades de intervención.

SITUACIONES DIDÁCTICAS	ACTIVIDAD	TIEMPO DE APLICACIÓN
“PRERREQUISITOS “	Mapa cognitivo	Tiempo indefinido

“FERIA DEL JUGUETE”	En busca de la cultura perdida	4 semanas
”REFRANERO”	Elemento de sensibilización y formación	3 semanas
“MÁNDALAS”	Exteriorizando mis emociones	Un bimestre
“HISTORIETA”	Revalorizando en la vida.	Quince días
“PROBLEMATIZANDO MI ENTORNO”	Acertando en la vida	Todo el ciclo escolar
“TORNEO DEPORTIVO”	Ejercitando mi cuerpo y mi mente.	Quince días
“ROMPECABEZAS O PUZZLES”.	Lo uno, lo múltiple, lo complejo.	Dos clases

Figura.9. Elaborado por Verónica Banderas Barón. Cronograma de actividades., por situación y duración.

3.1.2.DISEÑO DE LA ALTERNATIVA

En este apartado se presentan algunas actividades de inteligencia y creatividad, con la finalidad de dar a conocer su enfoque, características, objetivos, propósitos, materiales, métodos, prácticas y nivel de funcionamiento. Como podremos observar a continuación se llevó a cabo un seguimiento de actividades abordadas en las siguientes propuestas.

ACTIVIDAD 1 “PRERREQUISITOS “ O “MAPA COGNITIVO

ESCUELA PRIMARIA MEXICA NEHUAYOTZIN	Ciclo escolar (2017-2018)
Grado y grupo:5ºB	Profesora: VERÓNICA BANDERAS BARÓN
Lugar de aplicación: Aula	Recursos: Algunos instrumentos del PEI
Situación didáctica: “PRERREQUISITOS “ o “Mapa cognitivo”	
Propósito específico: superar el reduccionismo y enriquecer la interacción con el individuo y medio ambiente a partir de estímulos y experiencias que dan sentido y significado al mundo	

del sujeto.

Secuencia didáctica: figuras geométricas simples, cuadrados y triángulos.

Percepción precisa y definición de las figuras del modelo.

Denominación de las figuras del modelo con términos universales: cuadrados, triángulos y rectángulos.

Búsqueda sistemática mediante estrategias: utilización de los indicios dados por los puntos grandes; utilización de las reglas de las figuras del modelo cuando no hay puntos grandes.

Conservación de la forma y el tamaño a pesar de los cambios en la orientación espacial de las figuras.

Atención a la secuencia temporal, dibujando los cuadrados antes que los triángulos.

Uso de dos fuentes de información: tamaño y forma.

ELABORACION:

Selección de los puntos relevantes de la figura buscada.

Enunciado de reglas para su resolución:

1. Cada punto se usa una sola vez.
2. Las figuras formadas por la unión de los puntos deben ser idénticas en forma y tamaño a las del modelo.
3. La forma y el tamaño de la figura se conservan (quedan igual), aunque haya un cambio en la dirección de la figura.
4. No gires la hoja cuando estás trabajando. Trata de imaginar cómo se verá la figura en la nueva posición.

Mira la página y di lo que tenemos que hacer: ¿Cuáles son las palabras importantes la instrucción.

Sustento teórico: (Feuerstein, 1991), pretende lograr un aprendiz independiente, capaz de adaptarse a los cambios y a los condicionantes de su entorno cultural dentro de la sociedad, mediante el aprendizaje de estrategias, el uso adecuado de sus funciones cognitivas, incluyendo factores concretos, como la exploración sistemática, la comparación espontánea y la expresión controlada de sus pensamiento. En otras palabras, se quiere llevar al individuo a una situación de aprendizaje constructivo. Ya que como sabemos no podemos separar los factores cognitivos de los afectivos y que es indispensable conocer su interacción. (p.19).

Evaluación: considerando que la mediación es una fuente de transmisión cultural,

significativa y afectiva se trató de poner al sujeto en una exposición directa de estímulos, los cuales, atendieran en el un conjunto de “prerrequisitos” del pensamiento como fuente de transmisión cultural; y a la vez rastreando los aprendizajes previos para evitar que se siguiera dando el vacío de contenidos; esto mediante la adaptación de su entorno cultural, el aprendizaje de estrategias y factores de su comunidad en concreto.

Instrumento de evaluación: Instrumentos del PEI (Programa de Enriquecimiento Instrumental).

Tiempo: indefinido

ACTIVIDAD 2 “EN BUSCA DE LA CULTURA PERDIDA”-FERIA DEL JUGUETE”

ESCUELA PRIMARIA MEXICA NEHUAYOTZIN	Ciclo escolar: (2017-2018)
Grado y grupo:5ºB	Profesora: Verónica Banderas Barón
Lugar de aplicación: Aula, patio escolar y casas de los alumnos.	Recursos: juguetes(canicas, carritos, muñecas, yoyos, perinola, balero, etc.), cuadernos, lapiceras, materiales manuales.
Situación didáctica: “FERIA DEL JUGUETE”-En busca de la cultura perdida.	
<p>Propósito específico: Que los alumnos se Fortalezcan de la identidad cultural a través de los juegos y juguetes mediante el arribo al viejo mundo</p> <p>Inicio en la comprensión de la temporalidad en la historia de los juegos y juguetes (antes, ahora) Exploración, observación, comparación y comunicación de información sobre los juegos y juguetes.</p>	
<p>Secuencia didáctica:</p> <p>Inicio: La historia: de los niños, de sus familias y de la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de cambios y permanencia en algún aspecto de sus historias personales, entre los juegos y juguetes que jugaban los abuelos cuando eran pequeños y los que juegan los niños en la actualidad. • Observación sistemática de fotografías y juguetes antiguos. • Elaboración y realización de entrevistas. • Reconocimiento y valoración de algunas formas en las que el pasado se manifiesta en el 	

presente.

Presentación de fotografías, bibliografías, imágenes en la web y diferentes materiales.

Enriquecimiento del juego.

Facilitar el intercambio de opiniones.

Guiar la observación y descripción de objetos y elementos.

Estimular la participación activa del niño.

Desarrollo:

Solicitar el envío de fotografías de los abuelos cuando eran pequeños y de los alumnos con sus abuelos, material concreto: juguetes de la época que aún conserven).

-Intercambio y registro de ideas. En pequeños grupos, compartirán con el resto de los amigos cuál es el juego o con que juguete les gusta jugar. Proponer la selección de dos o tres para jugar al día siguiente y acordar que elementos van a necesitar.

- Puesta en común al finalizar cada juego, destacando si conocían ese juego, si alguno lo jugaba de otra forma, donde y con quienes lo jugaban, etc.

- Armado conjuntamente con los niños líneas de tiempo con fotografías. Algunas de los abuelos y otras de los niños (ambas, desde la niñez hasta el día de hoy).

- Pregunta problematizadora: ¿saben con qué juguetes o a qué jugaban sus abuelos cuando eran pequeños como ustedes? Registro de ideas

- Seleccionar diferentes juegos conocidos para jugar en los días siguientes. Como por ejemplo:

“Juguemos en el bosque...”, “Rayuela...”, “arroz con leche”, “gallito ciego” “tic-tac”, “trompos”, entre otros.

-Seleccionar de común acuerdo aquellos juegos que resultaron desconocidos e invitar a los abuelos para que nos cuenten y muestren como se juegan. y, si hoy en día conservan algunos de sus juguetes, que lo traigan al aula para observarlo.

Realización de una encuesta para los abuelos.

- ¿Dónde jugaban?
- ¿Con quienes jugaban?

- ¿En que momento del día jugaban?
- ¿Qué elementos necesitaban para jugar?
- ¿Cuáles eran sus juguetes?
- ¿Los compraban? ¿Los confeccionaban? ¿Con qué?
- ¿Conservan alguno de esos juguetes guardados en sus hogares?
- ¿Tendrán alguna foto de ustedes con sus juguetes para que podamos observar?

Recopilación de la información. Según las respuestas recibidas, organizar un cuadro doble entrada, ubicando en una columna los juegos que jugaban los abuelos y que son conocidos por los niños hoy y, en otra columna, los que resultan desconocidos.

Visita de los abuelos para jugar a algunos juegos que ellos jugaban cuando eran pequeños y que los alumnos desconocen. Realización de la entrevista.

Observación y armado de panel con las fotografías traídas por los abuelos. Registro de ideas que vayan surgiendo y guiados por preguntas para afinar la observación: ¿cómo estaban vestidas las personas de las fotos? ¿cómo estaban peinados? hoy ustedes ¿se visten y peinan de la misma manera que las personas de esas fotos? ¿qué colores ven en las fotos? ¿por qué las fotos eran de ese color? ¿con qué juguetes están posando para la foto? ¿cómo son esos juguetes?

Cierre: Conclusión sobre los juegos y juguetes, cuales se siguen jugando y cuales son desconocidos. Socialización de lo recabado.

Sustento teórico: De acuerdo con Brower (1988) el juego no es un lujo, sino una necesidad para todo niño en desarrollo.

sustentando a Walsh (2005) se trata de recapturar, apreciar y respetar las diferencias culturales en toda su multiplicidad, incluyendo los conocimientos, saberes y practicas actuales, propios y ajenos, muchas veces ocultos en la sociedad. Se trata así mismo, de reconocer las condiciones y prácticas que contribuyen a la desigualdad. La discriminación ,el racismo, la agresión y violencia simbólica hacia el otro; de aceptar los rasgos compartidos y comunes y de llegar a comprender formas de comunicarse, interrelacionarse y cooperar con lo diferente. En fin, el proceso de la interculturalidad puede describirse como la construcción de puentes, no de integración o de separación, sino de intercambio.

Los juguetes, además de ser los instrumentos para el juego, pueden resultar excelentes

<p>objetos culturales que introducen al niño en la comprensión del mundo que lo rodea. Por esto el contacto con lo propio y lo de nuestros antepasados, rescatando juegos tradicionales y jugando activamente, permitirá los niños desarrollar su creatividad y su imaginación y enriquecer sus juegos y su interacción con el medio como miembros de una sociedad y una cultura.</p>
<p>Instrumento de evaluación: instrumento de observación: Observación directa, continua y permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio oral. • Participación en las diferentes actividades grupales e individuales, expresión representativa de la cultura mexicana.
<p>Tiempo: 4 semanas</p>

ACTIVIDAD 3 "REFRANERO" ELEMENTO DE SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN

<i>ESCUELA PRIMARIA MEXICA NEHUAYOTZIN</i>	Ciclo escolar (2017-2018)
Grado y grupo: 5ºB	Profesora: Verónica Banderas Barón
Lugar de aplicación: Aula	Recursos: cuadernos, lapiceras, hojas de colores, imágenes y carpeta.
Situación didáctica: "REFRANERO" elemento de sensibilización y formación.	
<p>Propósito específico: Que los alumnos logren captar palabras del lenguaje popular y transformarlas para explicar diferentes temas, expresando y dejando claras las ideas con palabras representativas, haciendo relación con hechos o personajes de la vida cotidiana. Identificar las características de las fabulas y los refranes. Conocer las características de fabulas y refranes, para poder escribir una narración que contenga una moraleja. Su eminente función comunicativa ligada al registro coloquial, constituye un material de primera mano como muestra auténtica de lengua hablada y como recurso para desarrollar la competencia comunicativa y sociocultural de los escolares cada sociedad posee la convicción de que son algo propio y exclusivo que les pertenece. De hecho, los refranes forman parte del bagaje</p>	

cultural de los estudiantes.

Aprendizajes esperados: comprendan el mensaje implícito y explícito de los refranes y por tanto el secreto del mensaje que transmiten.

Secuencia didáctica:

Inicio:

- Incidir en lo que son los refranes
- Realizar un enlace con los aprendizajes previos de los alumnos acerca de los refranes.

Desarrollo:

- Leer distintos tipos de refranes y distinguir su función.
- Reflexionar sobre el significado de varios refranes y sacar conclusiones sobre: ¿Qué tratan los refranes?, ¿Qué función práctica tienen?, ¿Estas de acuerdo en sus enseñanzas?, ¿Si creen que reflejan la cultura de los pueblos que las crean?

A partir de las actividades anteriores, pedir a los alumnos que definan entre todos lo que es un refrán señalando sus características de estructura y de sentido.

- Actitud y/o Situación: A la tierra que fueres haz lo que vieres
- Causalidad: Saber por dónde va el agua al molino
- Conocimiento: El ladrón juzga por su condición
- Contradicción: En lo poco se conoce lo mucho
- Destino: La plata busca la plata
- Ética: Al que a buen árbol se arrima buena sombra lo cobija
- Experiencia: Al que entre la miel anda algo se le pega
- Mal: No hay mal que por bien no venga
- Normas: Las palabras mueven pero el ejemplo arrastra
- Paciencia: Roma no se hizo en un solo día
- Dinero: Por dinero baila el perro

Pedir al padre de familia que en compañía del alumno busquen un refrán que más se adecue a la personalidad o bien algún episodio de la vida del alumno para que expliquen ¿cuáles son sus similitudes? O bien porque lo relacionan con su personalidad, carácter u otra.

- Realizar una narración con el refrán que más sintieron que se adecuaba a su personalidad o vida cotidiana para en consecuencia socializarlo con el grupo.
- Después de leerlos en voz alta en el grupo, identificar ¿Cuáles coincidieron con otros

<p>compañeros?, o bien ¿Cuáles personalidades muestran similitudes? Y por otro lado hacer ver la riqueza de las personalidades en el aula.</p> <p>Cierre: Elaborar un cuadro de doble entrada para realizar la actividad refranes y mas refranes... en la cual indaguen con alumnos de otros grupos algunos refranes junto con lo que consideren que significan y como ultimo paso analizarlos.</p>
<p>Sustento teórico: Para Ausubel (1990), el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información. El aprendizaje significativo es un proceso mediante el cual nueva información es relacionada con una información pertinente que existe en la estructura cognoscitiva del aprendiz. En este trabajo el refrán se consideró una analogía, puesto que en él se establece una relación de semejanza entre seres o cosas diferentes, y a través de su alto potencial semántico es posible que el docente logre optimizar el aprendizaje significativo de determinados contenidos conceptuales contribuya a que los estudiantes logren incorporarlos en su estructura cognoscitivo. Aunado a esto, se abordó la mediación social de acuerdo con Vygotsky (1979).</p>
<p>Evaluación: provocar en los alumnos una autorreflexión a partir del uso de los refranes en su vida.</p> <p>Instrumento de evaluación: organizador grafico.</p>
<p>Tiempo: tres semanas.</p>

ACTIVIDAD 4 “MÁNDALAS” EXTERIORIZANDO MIS EMOCIONES

<i>ESCUELA PRIMARIA MEXICA NEHUAYOTZIN</i>	Ciclo escolar (2017-2018)
Grado y grupo: 5ºB	Profesora: Verónica Banderas Barón
Lugar de aplicación: Aula y patio de la escuela.	Recursos: cuadernos, hojas blancas, colores, papel américa, tijeras y resistol.
Situación didáctica: “MÁNDALAS” Exteriorizando mis emociones	
Propósito específico: El alumnado utiliza los recursos de la Expresión Plástica para desarrollar procesos de comunicación. A través de formas y colores utilizados con una u otra intención se busca que el alumno se comunique con los demás, interprete la realidad, proyecte sus impresiones. A través de las imágenes de sus dibujos, de las producciones de sus pinturas, el alumno intente comunicar a sus interlocutores la realidad de un mundo interno	

que necesita compartir con los demás.

Considerando la totalidad de nuestro ser se presenta la actividad de “mándalas” ya que esto se considera como un signo de totalidad, unión e integración en lo absoluto. Las mándalas son útiles para la concentración, la atención, la activación de la energía positiva;

Secuencia didáctica: Las mándalas son definidas como un diagrama cosmológico que puede ser utilizado para la meditación.

Consiste en una serie de formas geométricas concéntricas organizadas en diversos niveles visuales. Las formas básicas más utilizadas son: círculos, triángulos, cuadrados y rectángulos; los diseños pueden ser muy variados, pero mantienen características similares: un centro y puntos cardinales. Según la psicología el mándala, representa al ser humano.

INICIO: tratar de relacionar todo lo que se encuentra a nuestro alrededor con lo que son las retículas, tanto básicas como las mas complejas para que los alumnos traten de representar secuencias en los objetos, o cosas.

Presentación, observación y apreciación de mándalas. Comparar diseños figurativos y no figurativos, formas, geométricos, etc.

DESARROLLO:

- Buscar mándalas en nuestro alrededor: el sol, la luna, una flor, un nido, una vela, una naranja abierta por la mitad, una rodaja de tomate, etc.
- Identificar puntos, líneas, colores presentes en los diseños
- Elegir una mándala y darle color y en consecuencia explicarles los significados de los colores. Acompañar con música.
- Rellenar un mándala con diferentes materiales: ceras, pintura, arena, rotuladores, lápices, pasta, garbanzos, granos de café...
- Crear una mándala en parejas, ubicando y pegando formas recortadas de papel. Darle color.
- Mirar un video “canción redonda “hacer dos rondas concéntricas y hacer formas con el cuerpo.
- Armar una mándala por equipos pegando formas geométricas y darle color.
- Confeccionar una mándala pegando formas adhesivas sobre un circulo de hoja negra.

CIERRE:

Sustento teórico: las mándalas tienen su origen en la india, pero se propagaron en diversas culturas; según Carl Jung, las mándalas representan la totalidad de la mente, abarcando tanto el consciente como el inconsciente.

<p>Evaluación: En la búsqueda de nuevas propuestas para los niños encuentro en los mándalas una interesante experiencia de producción artística, que incentiva los procesos de observación más minuciosos y logra nuevos conocimientos y comunicación a través de la plástica, la música, entrelazando y reafirmando conceptos con otras áreas y disciplinas tales como matemáticas, ciencias naturales y sociales.</p> <p>Instrumento de evaluación: organizador grafico.</p>
<p>Tiempo: cuatro semanas</p>

ACTIVIDAD 5 “ LA HISTORIETA” ACERTANDO EN LA VIDA

<i>ESCUELA PRIMARIA MEXICA NEHUAYOTZIN</i>	Ciclo escolar (2017-2018)
Grado y grupo: 5ºB	Profesora: Verónica Banderas Barón
Lugar de aplicación: Aula	Recursos: diversidad de recortes, cartulinas, colores, tijeras, resistol y grapas.
Situación didáctica: “ La historieta” Acertando en la vida.	
Propósito específico: que los alumnos se percaten de la diversidad de roles que nos toca jugar en la vida y a la vez se percaten que en ocasiones algunos se ven desfavorecidos.	
Secuencia didáctica:	
<p>Inicio: se da inicio con una actividad sugerida en el libro de Formación Cívica y Ética. la cual lleva ala reflexión al alumnado en cuestión de lo que sintieron a la hora de representar a cada personaje.</p> <p>Desarrollo: encaminado en las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Cómo te sentiste cuando fuiste ratón? ➤ ¿Cómo te sentiste cuando fuiste gato? <p>En equipos, compartan respuestas y analicen lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran en lo que sintieron? ¿Cuándo se sintieron mejor: siendo gatos asiendo ratones?;¿por qué? ➤ ¿Por qué es importante aprender a expresar emociones sin dañar a las demás personas? ➤ ¿Cómo pueden autorregular la forma en la que expresan las emociones? <p>De manera individual, identifica que situaciones te generan alegría, miedo, enojo, tristeza,</p>	

<p>confianza o desconfianza. Reflexiona sobre lo que haces para expresar estas emociones. Elabora una historieta en la cual se vea reflejada una de estas emociones que hayas sentido en tu vida.</p> <p>CIERRE: Comparte en plenaria tu historieta.</p>
<p>Sustento teórico: Como lo señalo Darwin, las emociones facilitan la adaptación a los cambios que representan, no son ni buenas ni malas; sin embargo, su expresión se puede moderar regulando la intensidad de la emoción de acuerdo con la situación que se enfrenta. Cuando quieras expresar tus emociones sin lastimar a las demás personas y sin poner en riesgo tu bienestar, pones en práctica la Asertividad. La Asertividad es la habilidad para expresar tus sentimientos, necesidades y opiniones, así como para defender tus derechos y establecer límites en cualquier situación, sin abusar, sin permitir abusos, sin usar la violencia y sin negar los derechos propios o ajenos. (SEP, 2014, p 46).</p>
<p>Evaluación: Los alumnos lograron identificar una gran diversidad de emociones que han puesto en práctica a lo largo de su vida; pero ahora se percataron que en cada situación debemos lograr autorregularnos para respetarnos a nosotros mismos y en ese sentido respetar a los demás partiendo siempre de la asertividad.</p> <p>Instrumento de evaluación: Portafolio de evidencias.</p>
<p>Tiempo: dos semanas</p>

ACTIVIDAD 6 “ PROBLEMATIZANDO MI ENTORNO

<i>ESCUELA PRIMARIA MEXICA NEHUAYOTZIN</i>	Ciclo escolar:(2017-2018)
Grado y grupo: 5ºB	Profesora: Verónica Banderas Barón
Situación didáctica: “Problematizando en mi entorno”	
Propósito específico: Que los alumnos logren a partir de los acontecimientos mas importantes de su vida la creación, estructura y elaboración de sus propios problemas matemáticos.	
Secuencia didáctica:	
INICIO: Se persuade a los alumnos, para que se percaten de la riqueza cultural y llena de	

<p>significados a la que tienen alcance en su día a día.</p> <p>DESARROLLO: Todos los días como actividades para empezar bien el día los alumnos realizarán un problema matemático combinando las operaciones básicas, los cuales, serán abordados o elaborados en lo acontecido al día previo a la vida del niño.</p> <p>Los alumnos irán problematizando con cosas reales, cosas vividas para así lograr que ellos den significado a los contenidos abordados en la escuela y no solo vean las operaciones como algo mecánico.</p> <p>CIERRE: el alumnado socializa el tipo de problema elaborado y en consecuencia hay una retroalimentación en el grupo.</p>
<p>Sustento teórico: la educación es algo que se esta haciendo constantemente, es algo dinámico que supone una actividad que no obstaculiza el conocimiento, sino que lo relaciona con experiencias, contextos, personas, ideologías...por lo que debe implicar directamente a los protagonista (todos) en las propuestas de mejora, en los objetivos, en el diseño, en la evaluación, etc., como una auténtica comunidad de aprendizaje.</p> <p>Por tanto, el conocimiento es una construcción de los seres humanos contextualizada en una realidad sociohistorica concreta, y esa contextualización mediatiza y condiciona aquella construcción. (Escarbajal, 2010.p 98)</p>
<p>Evaluación: debido a que la educación es una construcción social que surge a partir de un conjunto de circunstancias históricas se percibe una gran transformación basada en las propias experiencias de la vida diaria de los escolares.</p> <p>Instrumento de evaluación: cuaderno de los alumnos.</p>
<p>Tiempo: todo el ciclo escolar</p>

ACTIVIDAD 7 “TORNEO DEPORTIVO” CONVIVIENDO SANAMENTE

ESCUELA PRIMARIA MEXICA NEHUAYOTZIN	Ciclo escolar (2017-2018)
Grado y grupo: 5ºB	Profesora: Verónica Banderas Barón
Lugar de aplicación: Soraya Jiménez, parque deportivo y recreativo.	Recursos: el parque, balones de basquetbol y futbol.
Situación didáctica: “Torneo deportivo” ejercitando mi cuerpo y mi mente.	

<p>Propósito específico: seguir en forma continua el desarrollo educativo manifestado como elemento integral y a la vez transversal.</p>
<p>Secuencia didáctica: INICIO: Se organiza un torneo deportivo para que toda la unidad pedagógica conviva (la cual esta conformada por escuelas en diferentes niveles) desde preescolar hasta preparatoria.</p> <p>DESARROLLO: -Cada profesor y cada nivel educativo traslada a sus alumnos al deportivo Soraya Jiménez caminando por el cerro. -Llegando se inaugura el torneo por algunos directivos. -Después se da inicio con las diversas carreras de atletismo en todos los niveles. -En consecuencia, los equipos de futbol se trasladan a la cancha correspondiente en la que cada equipo y contrincantes jugaran (los propios alumnos arman sus propios equipos en el que pueden participar todos los alumnos de la escuela) los que no quieren echan porras o bien pueden jugar libremente en las diversas áreas del deportivo. La mayoría de los padres de familia acuden a ver a sus hijos. -los equipos ganadores pasan a la segunda ronda para poder sacar a un ganador de cada categoría.</p> <p>CIERRE: al finalizar se arma un evento cultural para convivir y reconocer el esfuerzo de los participantes.</p>
<p>Sustento teórico: al fortalecer las identidades culturales de todos los estudiantes desarrollan capacidades de comunicación, diálogo, interrelación y convivencia; esto a su vez fomenta la comunicación , diálogo, interrelación y convivencia equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, saberes y conocimientos culturalmente distintos.(Walsh, 2005.p 23).</p>
<p>Evaluación: mediante la convivencia y el juego, la comunidad estudiantil fortalece su identidad cultural y al mismo tiempo reconoce las otras no como una inferioridad; sino como, una riqueza cultural y a la vez diversa.</p> <p>Instrumento de evaluación: Observación y registro anecdótico.</p>
<p>Tiempo: quince días</p>

ACTIVIDAD 8 “ROMPECABEZAS O PUZZLES”. LO UNO, LO MULTIPLE, LO COMPLEJO.

<i>ESCUELA PRIMARIA MEXICA NEHUAYOTZIN</i>	Ciclo escolar (2017-2018)
Grado y grupo: 5°B	Profesora: Verónica Banderas Barón
Lugar de aplicación: Aula	Recursos: Abatelenguas, pinturas, pinceles.
Situación didáctica: “Rompecabezas o puzzles”. Lo uno, lo múltiple, lo complejo.	
Propósito específico: Se intenta persuadir a los alumnos ala hora de involucrarlos a entrar en una faceta de reflexión en la cual intenten relacionar un tema con otro .	
<p>Secuencia didáctica:</p> <p>INICIO: Se inicia la clase tratando de que los alumnos piensen en algo que les agrade para poderlo plasmar en varios abatenguas haciendo un conjunto.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>-Los alumnos piensan en particular su temática e intentan pintarla en los abatenguas para armar un rompecabezas.</p> <p>- Después de haber pintado, los alumnos intercambian con otro compañero solo algunas de las piezas de sus rompecabezas para que estos intenten interpretar lo que el otro plasmo.</p> <p>CIERRE: Cada alumno pasa a explicar lo que quiso interpretar en sus pinturas.</p>	
Sustento teórico: El principio hologramatico según Morín (2004) “No puedo concebir al todo sin concebir a las partes y no puedo concebir a las partes sin concebir al todo”(p.107). lo que intenta señalar es que el análisis de la realidad no debe hacerse fraccionado. El pensamiento complejo implica una percepción compuesta, donde no se puede analizar el todo sin apreciar las partes, y no debe estudiarse la parte sin reparar en el todo.	
Evaluación: Apartir de plasmar sus sentimientos, pensamientos e ideas los alumnos logran integrar la parte en un todo al crear un rompecabezas.	
Instrumento de evaluación: Observación.	
Tiempo: Dos clases.	

INTERPRETACIÓN DE DATOS

ACTIVIDAD 1 “PRE-REQUISITOS”. Mapa cognitivo.

En esta primera actividad se propuso ejercitar mediante una serie de operaciones mentales, trasladar al niño a un nuevo nivel de conciencia y/o conocimiento el cual le permita superar sus deficiencias y estas a su vez actúen como pre-requisitos para que el dosifique su entorno cultural dentro de la sociedad en la que se desenvuelve. A nivel estratégico y didáctico se trata de tomar iniciativas más activas para que se acomoden al educando creando un pensamiento interior más reflexivo y a su vez como fuente de cambio a la cultura y por ende a la interculturalidad.

Con la intención de poder atender a la diversidad de alumnos y acorde a un diagnóstico grupal me puede percatar que cuatro de mis alumnos aun estando inscritos ya en quinto grado no han adquirido el proceso de lecto-escritura por lo que es fundamental para ellos logren desarrollar este proceso para poder desenvolverse con el resto del grupo, pero sobre todo logren salir del aislamiento en el que se encuentran inmersos ya que esto aparte de tenerlos ausentes de los contenidos del grado, los tiene en desventaja en cuanto a los diálogos que se tienen en el aula. Y por otro lado a uno que otro alumno se le dificulta llevar a la vida diaria lo aprendido artificialmente ya que no sabe como aterrizarlo o relacionarlo a su contexto.

Para ello, se seleccionaron e integraron algunos instrumentos del modelo educativo de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, (VER ANEXOS.) Los cuales presentan aspectos básicos para cimentar y construir la formación integral del ser humano. Dichos instrumentos me permiten aprovecharme del recurso, en el intento de entender la diferencia cognitiva como asunto central de entender la diversidad de mis alumnos y al mismo tiempo actuar acorde a sus áreas de oportunidad.

Como sabemos la privación cultural de los individuos nos esclaviza en un aislamiento del mundo de significados, por ello deterioramos nuestras funciones cognitivas y al

mismo tiempo diversos agentes carecen de enriquecimiento y retroalimentación. Es por ello, que para poder desenvolvernos en un mundo integral, debemos descongelarnos y fluir culturalmente, para que en consecuencia se logren modificar o superar nuestras deficiencias socio cognitivas. Escarbajal (2010, p.62)

Es por lo anterior, qué en un segundo momento, al contar con los prerrequisitos culturalmente modificados el niño pueda adquirir las conductas apropiadas, los aprendizajes, operaciones mentales, estrategias, significados que modifican constantemente su estructura cognitiva, a partir de los estímulos intencionales motivados por un mediador.

Efectivamente el mediador funge como puente entre el sujeto y el objeto del conocimiento llevándolo a la autorreflexión como afirmaría Tébar (2013). Al mismo tiempo el mediador motivado por construir relaciones interculturales entre los estudiantes filtra, selecciona e interpreta los estímulos de la forma más apropiada. Creando en la persona un dispositivo mental, y las condiciones emocionales, afectivas y motivacionales en un diálogo permanente.

Lograr que el individuo disponga de lo aprendido para percibir, profundizar, examinar las cosas con naturalidad y con una amplia visión creando el insight y al mismo tiempo el individuo tome conciencia de su proceso de modificación trascendiendo así a un intercambio cultural. Por otro lado acorde al Método Minjares se va a lograr a nivelar a estos alumnos para que logren su propia autonomía

Sé que con esto no se cubre la totalidad de la inclusión, sin embargo, la intención es motivar a la búsqueda de más información la cual genere el interés por saber qué ventajas ofrecen más programas sobre el desarrollo del sujeto de educación y a su vez como se refleja su aplicación en el proceso de aprendizaje constructivo del conocimiento.

ACTIVIDAD 2- “EN BUSCA DE LA CULTURA PERDIDA” FERIA DEL JUGUETE”.

En la actividad en busca de la cultura perdida se analizó la cultura perdida o escondida en nuestra época; por ello se elaboraron una serie de preguntas para realizar encuestas a los abuelos, tíos o parientes de la tercera edad de mis alumnos con la finalidad de rescatar esa riqueza cultural que traen consigo estas personas. Ya que como nos dice Lave (2016, p.16) "el aprendizaje realmente consiste en el desarrollo de habilidades interactivas transportables"

El grupo se compone con 30 alumnos de los cuales pudieron realizar la encuesta solo 19 de ellos, las razones de no haberlo hecho fueron distintas. De lo recolectado en las encuestas los alumnos socializan con el grupo lo recabado y en su mayoría coinciden en los tipos de juegos y juguetes que se permeaban en su infancia; (juegos: el bolillo, los ponchados, el bote, las ollitas, el zorro y la gallina, las escondidillas, los atrapados, los quemados, el avión, arroz con leche, burro castigado, burro entamado, rayuela y en cuestión de los juguetes: carritos, avioncitos, el balero, la matraca, la matatena, el yoyo, el trompo, las canicas, la lotería, la pirinola, el memorama; juegos y juguetes que en su mayoría eran desconocidos por mis alumnos.

En un segundo momento, cada alumno realizó la investigación, exposición y en algunos casos la elaboración de un juguete para en consecuencia poderlo socializar en el grupo y a su vez jugar con él o ellos. En la elaboración del juguete algunos alumnos tuvieron la fortuna de realizarlo con su abuelo o abuela ya que se trataba de un juguete que los propios abuelos elaboraban en su época para poder jugar. Comentan los alumnos que tanto ellos como sus familiares se sentían muy contentos ya que comentó Evelin que le dijo su abuelita que la hizo revivir esas épocas tan significativas para ella y aparte se sintió importante y tomada en cuenta. Ya que como refiere Essomba (2005, p.47) "la cultura no es solo conocimiento objetivo del mundo sino que se introduce una interpretación propia del mundo y de la vida, perteneciente a una comunidad específica y, por tanto relativa".

Por otro lado, se invitó al salón de clases a algunos abuelos de los alumnos para poder interculturalizar con ellos y a la vez enriquecernos de su gran bagaje cultural. Se pudo

observar que tanto los alumnos como los abuelos estaban súper interesados en el tema, los abuelos se proyectaban ya que mostraban un gran gusto por poder compartir con todos los niños su conocimiento, cultura, sabiduría y a la vez los niños lanzaban varias preguntas de cómo era que se jugaba con ciertos juguetes o a ciertos juegos. Ya que como nos menciona Escarbajal (2010, p.62) “se media entre personas con culturas distintas, con diversos niveles de aceptación y consideración, etc., que comparten un mismo espacio físico y social”

Para concluir, esta actividad se elaboró una pequeña “feria del juguete” en el aula para que los alumnos pudieran compartir entre ellos no solo los juegos o juguetes; sino también para que pudieran socializar ese nuevo conocimiento con los demás grupos de la escuela y a su vez dialogar, apoyar, intercambiar e interrelacionarse con los demás. (ver anexo VI).

ACTIVIDAD 3 “REFRANERO” ELEMENTO DE SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN.

Esta actividad dio comienzo mediante una lluvia de ideas sobre lo que son los refranes y para que sirven; efectivamente en esta actividad puedo comprobar lo que nos dice Feurestein sobre los prerrequisitos básicos de conocimiento que debemos tener para poder dialogar e interactuar con los demás; y nunca dar por hecho o hacer obvio lo que muchas veces no lo es. Para ellos los refranes solo significaban frases al vacío, sin ningún vínculo con lo que es la vida cotidiana y mucho menos se percibía; la metáfora, la analogía o bien el mensaje de todos y cada uno de estos.

Considero que fue una actividad muy profunda debido a que, para la mayoría de mis alumnos el ir descubriendo el fondo y la intensidad de cada frase (refrán) los iba situando en cada uno de los significados y a la vez se iba redescubriendo el tipo de cultura que cada uno de ellos contiene. Tal y como lo menciona Tébar (2010).

En consecuencia, los alumnos analizaron el significado de ciertos refranes que ellos consideraban tenían alguna relación ya fuese con su personalidad, con su estado de ánimo, o bien con algún acontecimiento transcurrido a lo largo de su vida con el motivo

de poder hacer una narración relacionada con el mismo y así poderle dar un significado vivencial y por lo tanto significativo; ante esta actividad considero que los trabajos recabados fueron de mucha trascendencia, ya que, los propios alumnos socializaron dicha narración con el resto del grupo y a la vez relacionaron perfectamente los significados y las frases con ese acontecimiento detectado en sus propias vidas, a la vez dándole sentido en un que y para que a los refranes. Para finalizar se realizó una recolección de todas las narraciones para poder armar nuestro compendio o en este caso nuestro refranero el salón. (Ver anexo VII).

ACTIVIDAD 4 “MÁNDALAS” EXTERIORIZANDO MIS EMOCIONES.

Se parte desde el sentido de la complejidad ya que las mándalas son una composición de partes haciendo en su conjunto una totalidad de algo o alguien. Para ello, se introduce a los alumnos en lo que son las retículas básicas para que se percaten del gran entramado que existe en casi todo lo que nos rodea; por ello; partimos de lo que tenemos cerca como por ejemplo las ventanas del salón ya que están compuestas de líneas tanto verticales, como horizontales y a la vez de diversos ángulos lo que en su conjunto compone una retícula básica. Ya que como dice Morín (2010) para hacer complejo un proceso educativo (el todo) es necesario reconocer la existencia de relaciones entre dicho proceso y cada uno de sus elementos (las partes), tales como el conocimiento, la enseñanza-aprendizaje, las modalidades, el ambiente y los instrumentos, la organización entre estas y el proceso educativo (partes-todo) y al mismo tiempo no omitir el conocimiento de las interacciones y las interrelaciones entre ambos. (p.147).En consecuencia, trazan diversas retículas para que se den cuenta de la estructura que debe tener su composición, la cual le va a servir de armazón a su diseño; y a la vez, les permita echar a volar su imaginación para que puedan plasmar lo que mas llame su atención.

Por otro lado, se les da a conocer una amplia gama de símbolos, signos y colores los cuales cuentan con algunos significados según el creador de las mándalas para que

ellos, seleccionen algunos de su preferencia o los que sean acorde a su personalidad o en otro caso, tengan que ver con el estado de ánimo que tengan ese momento para, poder utilizarlos y exteriorizar su sentir mediante ellos en la creación de su propia mandala para que se vean plasmados tanto sus sentimientos, emociones o gustos en su propia obra de arte, dándole vida, color y a la vez manifestando su sentir a los demás. Con base a lo anterior, los alumnos reproducen dicha creación en tamaño cartulina para que pueda ser apreciada por el resto del grupo y a la vez compartir lo que quiso expresar con los símbolos y colores presentados en ella; logrando no solo internalizar sus propias expresiones no verbales, sino también externalizar su lenguaje creativo.

En esta actividad se intentó buscar conexión, equilibrio e inclusión en todos los alumnos a la hora de querer llevarlos a todo ese entramado de estructuras, colores y significados; tal como lo menciona Morín (2010) “Un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que representan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple” (p.26).

ACTIVIDAD 5 “LA HISTORIETA”.ACERTANDO EN LA VIDA.

Se parte de una actividad sugerida en el libro de Formación Cívica y Ética la cual busca adentrar al alumnado en diversas posturas emocionales con la finalidad de que aprenda a autorregularse. Se dio pauta para que los alumnos se pusieran en una postura cómoda para que escucharan la lectura en voz alta que les leí, por lo que algunos decidieron acostarse en el suelo del otros y otros mas se recostaron en su butaca, pero todos cerraron los ojos y en consecuencia di inicio con la siguiente lectura:

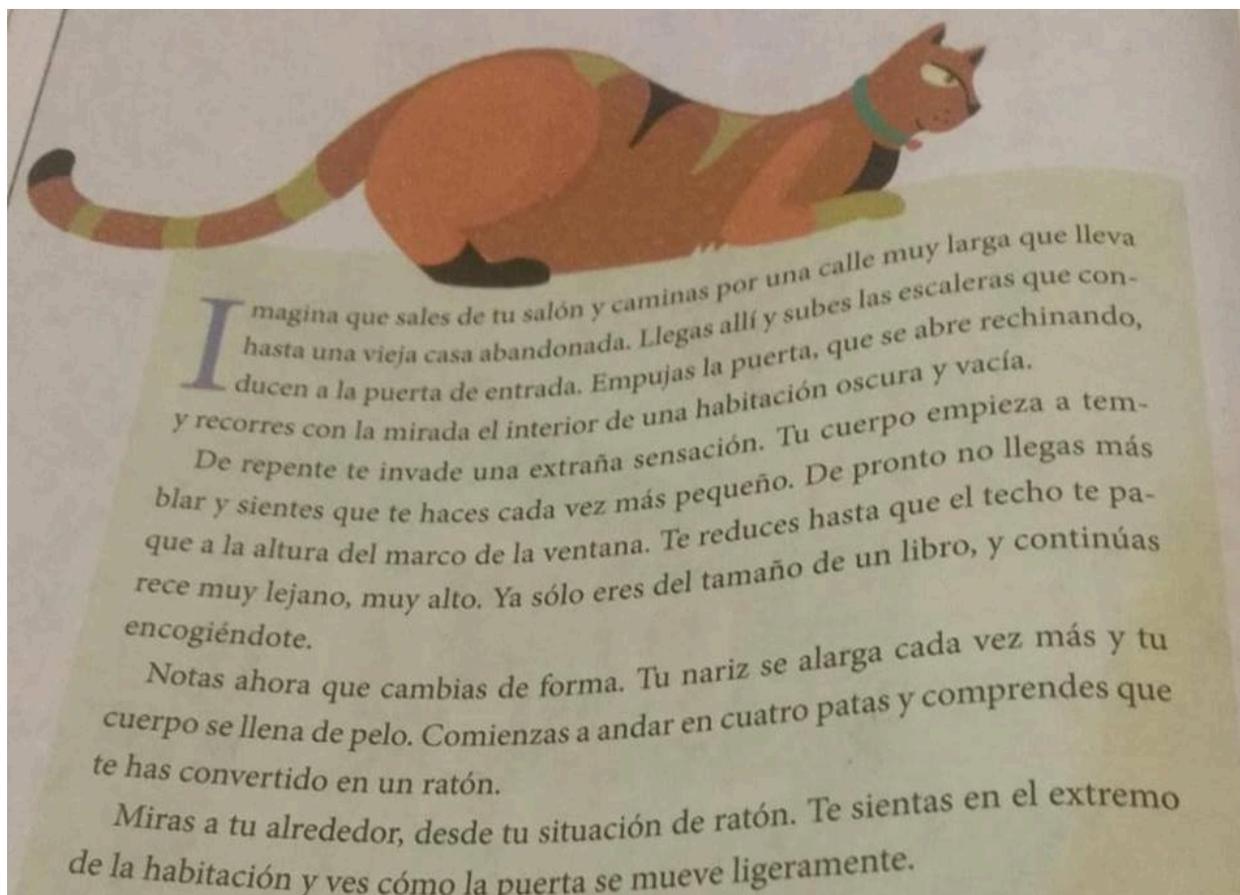


Figura 10. Fabula del gato y el ratón de la fontaine. Elaborado por el CONALITEG

Entra un gato. Se sienta y mira a su alrededor muy lentamente con aire indiferente. Se levanta y avanza tranquilamente por la habitación. Te quedas inmóvil; pareces una piedra. Oyes latir tu corazón, tu respiración se vuelve entrecortada. Miras al gato.

Acaba de verte y se dirige a ti. Se aproxima lentamente, muy lentamente. Después se detiene frente a ti y se agacha. ¿Qué sientes?, ¿qué puedes hacer? En ese preciso instante, ¿qué alternativas tienes?

(UN LARGO SILENCIO)

Justo cuando el gato va a lanzarse sobre ti, su cuerpo y el tuyo empiezan a temblar. Sientes que te transformas de nuevo. Esta vez creces. El gato se hace más pequeño y cambia de forma. De pronto tiene la misma estatura que tú... y ahora es más pequeñito.

El gato se transforma en ratón y tú te conviertes en gato. ¿Cómo te sientes ahora que eres más grande? Y ahora que no estás acorralado, ¿qué te parece el ratón?, ¿sabes lo que siente el ratón? Y tú, ¿qué sientes ahora? Decide lo que vas a hacer y hazlo.

(UN LARGO SILENCIO)

¿Cómo te sientes ahora?

Todo vuelve a empezar. La metamorfosis. Creces más y más. Ya casi has recuperado tu estatura y vuelves a ser tú. Sales de la casa abandonada, caminas por la calle y vuelves a este salón. Abres los ojos y miras a tu alrededor.

Fuente: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristáin, *La alternativa del juego 1. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los libros de la Catarata y el perro sin mecate, 2000.



Figura 11. Fabula del gato y el ratón de la fontana. Elaborado por el CONALITEG.

Al concluir la lectura los alumnos se acomodan en su butaca se les hizo el siguiente cuestionamiento:

M: ¿Cómo se sintieron cuando fueron ratón?

A1: me dio miedo

A2: me dio mucho miedo el gato

A3: no me gusto ser ratón me dio mucho miedo e impotencia

A4: sentí mucha angustia

A5: me sentí como el chapulín colorado - Todos (jajajajaajajaja)

A6: sentí mucho miedo

A7: yo ya quería que acabara la lectura porque sentía que me comía el gato

M: ¿Cómo se sintieron cuando fueron gato?

A3: cuando me empecé a convertir en gato me dio mucha risa y decía entre mí ahora ehhhh va la mía

A7: ahí sí ya me gusto mucho más ser gato que ratón

M: ¿Por qué?

A7: porque ahora yo era más grande que él y entonces ahora yo le podía hacer lo que yo quisiera.

A1: cuando me convertí en gato sí me gusto mucho

M: ¿qué semejanzas y diferencias encuentran en lo que sintieron? ¿Cuándo se sintieron mejor: siendo gatos asiendo ratones?;¿por qué?

A8: en uno miedo y en el otro valor

A7: a mí me gustó se gato porque así me sentía grande y valiente; sin embargo cuando fui ratón sentí mucha desesperación.

A9: que cuando fui ratón me sentía muy pequeño y miedoso y cuando fui gato me sentía muy fuerte y vencedor

A10: en ratón mucho miedo y angustia y en gato alegría y me sentí muy bien y a gusto y con ganas de matar al ratón

M: ¿Cómo?, pero cuando tu fuiste ratón te hubiera gustado que te mataran?

A10: no pues no verdad, pero si me gusto sentirme poderoso jajaja

M: Bueno ahora ¿Por qué es importante aprender a expresar emociones sin dañar a las demás personas?

A2: Por respeto!!

A6: porque debemos de respetar, para que nos respeten también!!!

A11: porque no debemos hacer lo que no queremos que nos hagan!!

En esta pequeña descripción se trata de compartir algunos diálogos que se entablaron con los alumnos a la hora de llevar acabo esta primera parte de la actividad en la cual algunos alumnos expresan las emociones encontradas a partir de dar lectura a esta historia y por otro lado la forma en que tratan de autorregularlas para no dañar a otros.

Por otro lado, se les pidió que elaboraran una historieta ilustrada en la cual trataran de expresar algún tipo de sentimiento u emoción que hubieran sentido en alguna situación en su vida por lo que identificaron primero que nada el acontecimiento que querían contar y en consecuencia trajeron al aula los recortes de los personajes en su mayoría ,ya que, otros los dibujaron.

Las historietas fueron creadas con algunas vivencias que los alumnos habían tenido esto con la finalidad de que se den aprendizajes significativos, diálogos de su propio entorno y a la vez diálogos interculturales.

ACTIVIDAD 6 “PROBLEMATIZANDO EN MI ENTORNO”

Basado principalmente en un “aprendizaje vivencial” se trató de encaminar esta actividad ya que; se aprende viviendo, sintiendo y haciendo. Efectivamente mediante un constante y sonante de vivencias se trató de extraer de cada persona su propio estilo, capacidades, competencias y habilidades a través de las diferentes experiencias familiares, escolares y sociales de los propios alumnos.

Todos los días hábiles del ciclo escolar (2017-2018) se intentó dinamizar para la formulación de interrogantes de vida en cuestión de resolución de problemas matemáticos. La resolución de problemas se estructuro mediante la integración de la actividad reproductiva, productiva y creativa del estudiante, quien debería sentir que necesita los conocimientos, no solo porque la profesora se lo diga, sino para que él mismo descubra como puede ampliar sus conocimientos y a su vez como puede producirlo en nuevas sugerencias.

En un vaivén de vivencias del grupo se pudo realizar un gran compendio de problemáticas para hacer un poco más ameno el trabajo del aula, esto permitió no solo que los alumnos comprendieran que las matemáticas las podemos encontrar hasta en la sopa; sino también que se percataran como es que pueden volverse creadores de nuevos conocimiento gracias a todo lo que ellos realizan, sienten y viven en lo que llamamos vida cotidiana. Así como lo menciona Ausubel: La resolución de problemas permite las condiciones para que los estudiantes logren aprendizajes significativos, de las distintas disciplinas y saberes en una estrecha relación con las necesidades, sentires y urgencias de la vida cotidiana; es decir el proceso de apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes se realiza desde la vida y la sociedad, lo cual potencia en mayor medida el aprendizaje significativo vivencial.

ACTIVIDAD 7 “TORNEO DEPORTIVO”

El profesor de educación física organiza mediante diversas asambleas con un comité de cada escuela un cronograma de actividades para poder llevar acabo dicho torneo; en el cual, se ofertan partidos de fútbol en diversas ramas (infantil, mixto, varonil y femenil dependiendo las edades de los alumnos); también, hay competencias en atletismo igualmente la participación se da por grados o bien, mas o menos por las edades de los alumnos.

Para dar inicio se traslada a todos los alumnos al Deportivo Soraya Jiménez (el cual fue construido en honor a la primera mujer mexicana que consiguió una medalla olímpica de oro. El objetivo principal de este lugar es alejar a los jóvenes de la delincuencia y se encuentra a diez minutos de nuestra escuela motivo por el cual la unidad pedagógica

decide utilizar estas instalaciones para poder tener convivencia y diversión no solo con nuestros alumnos sino también con sus padres de familia.

Llegamos a las 8:00 de la mañana para estar presentes en la inauguración del evento, en donde algunos directivos de las diferentes escuelas dan un pequeño discurso y agradecen a todos los presentes por su participación e interés por las actividades que se llevan a la comunidad. El torneo se empieza con las carreras de atletismo por los alumnos de preescolar en las cuales participaron dos escuelas (el preescolar “Mexica Nehuayotzin” y el preescolar “Emiliano Zapata”). Posteriormente participan alumnos de primaria, los alumnos de la secundaria y por ultimo los de la preparatoria (“Felipe Carrillo Puerto”).

En consecuencia, da inicio el torneo de futbol; los preescolares se trasladan a dos canchas pequeñas del deportivo, las primarias se trasladan a tres canchas del mismo deportivo y las secundarias junto con la prepa se quedan en la cancha grande la que es dividida en seis partes mini campos para que se puedan llevar a cabo sus partidos; en los cuales algunos maestros fungen de árbitros y en otros acuden árbitros del mismo deportivo. En total se armaron 8 equipos de fútbol de preescolar, 26 de primaria, 14 de secundaria y 8 de preparatoria en donde cada equipo estuvo integrado con un mínimo de 9 jugadores y un máximo de 15 en diferentes categorías.

Concluyendo al final con equipos ganadores en cada categoría y a los cuales se les entregó un trofeo por equipo y en cuestión de atletismo se entregaron medallas igualmente por categoría; dichos premios fueron entregados por la tarde noche en el auditorio que se encuentra afuera de la primaria y el cual pertenece a la unidad pedagógica, realizando una fiesta abierta a toda la comunidad y la cual puede llevarse a cabo gracias a la cooperación, de los padres de familia y de los maestros.

ACTIVIDAD 8 “ROMPECABEZAS O PUZZLES”. LO UNO, LO MULTIPLE, LO COMPLEJO.

Mediante esta actividad aplicada en la clase de Artes se trato de que los alumnos se dieran cuenta de lo complicado que es en muchos aspectos de nuestra vida relacionar las cosas si estas no son vistas desde todas sus partes.

Los alumnos plasmaron sus ideas en un conjunto de abatelenguas con la intención lograr una imagen o un holograma; la cual tuviese alguna relación con algo que a ellos les guste, les agrade o bien hayan pasado por algún acontecimiento relacionado con ello. Por lo que cada alumno pensó en su historia, tema o relación para a si poder empezar a plasmar su idea en los abatelenguas, los cuales en su conjunto iban a conformar un rompecabezas o puzzles como eran llamados por un geógrafo real de la corona inglesa.

Cuando cada alumno termino su rompecabezas o puzzle cada uno busco otro compañero para entregarle una de las piezas de sus rompecabezas para que intentaran decirles que plasmó su compañera, la mayoría intentaba de adivinar de que figura se trataba, en algunos casos si adivinaron de que se trataba pero, en muchos otros no.

Fue hasta que se les fue dando el total de las piezas como supieron de que se trataba por lo que se hizo inferencia a que deben siempre de intentar relacionar las cosas que se les presentan, que no podemos casi nunca dejar piezas sueltas ya que sino no comprendemos que es lo que se nos esta presentando ya sea en aspectos de nuestra vida familiar, escolar, social y compleja.

EVALUACIÓN

Considerando a la evaluación como un todo ya que, es vista como un proceso continuo me di a la tarea de replantear mis propósitos porque se pudo observar o bien percibir limitaciones pedagógicas en cuanto a los supuestos planteados; ya que en un primer momento considere a la Modificabilidad Cognitiva como la única vía para lograr una buena mediación sin embargo con el paso de la investigación me pude percatar que me

quedaba muy corta y/o limitada; por ello considero que se dieron varios momentos, tanto de encuentros como de desencuentros. Primero, en mi persona y en consecuencia en mi práctica educativa. Se me dificultaba esclarecer y/o delimitar bien la problemática que tenía pensada; fue después de muchos intentos teóricos y/o pedagógicos que logré percatarme que nada está de más, que cada técnica, teoría o estrategia puedo maniobrarla a merced de mis aprendizajes esperados, emocionales, profesionales y también personales, que cada una de las teorías me permitió ir forjando mi propio enfoque pedagógico para así poder atender a la diversidad de mis alumnos.

Considerando los resultados arrojados a lo largo de la historia educativa y a su vez de mis propios grupos me di a la tarea de aplicar algunos cuestionarios escala Likert tanto a los alumnos, como a los docentes con los que me relaciono. A partir de estos resultados me percaté que efectivamente la mayoría de estos docentes son arrastrados por esa cultura escolar y al mismo tiempo esas prácticas caducas arrastran a nuestros alumnos al fracaso y frustración escolar. Por tanto, se decide en esta investigación tomar una amplia gama de referentes teóricos los cuales abren una nueva visión de actividades a realizar para lograr un aprendizaje significativo y vivencial en los alumnos de quinto grado de educación primaria.

Antes que nada, se trata de atender las necesidades personales y culturales de los alumnos ya que como dice Feurestein “el alumno necesita prerrequisitos básicos” para poder avanzar y efectivamente si el alumno tiene ese panorama cristalizado pues no hay aprendizaje o nuevos conocimientos; por ello, se intentó sacar de ese rezago educativo a algunos alumnos con diversas actividades llevándolos a un enfoque totalizador como lo menciona Moreno.

En consecuencia, se aplicaron, pero ya a todo el grupo, una gran variedad de estrategias con diversos sustentos teóricos, los cuales conllevan al grupo a crear diversos procesos de diálogo, reconociendo su propia cultura e identidad y a la vez considerando a la ajena como una forma de enriquecimiento cultural y a su vez intercultural.

Debido al continuo seguimiento evaluativo se puede argumentar que los procesos y mediciones analizados en el transcurso de este proyecto se basaron en los hallazgos, convirtiéndose como, principal protagonista, el diálogo, mediante múltiples espacios y/o momentos de intercambio dentro y fuera del aula. Efectivamente al considerar una amplia gama de enfoques pedagógicos se intento atender de manera integral el desarrollo del alumnado, a partir de considerar sus capacidades intelectuales, emocionales, creativas y de construcción del conocimiento a partir del diálogo y la escucha.

Considerando una practica autentica-contextual, cotidiana, vivencial y dialógica los hallazgos me dan la certeza que evidentemente el trabajo situado forja un entrettejido de rasgos identitarios, escolares y contextuales con los cuales el alumno logra concebir su propia personalidad logrando así un aprendizaje significativo. Es por ello, que, logro posicionarme al concebir mi propio enfoque pedagógico con una perspectiva compleja mediante la multirreferencialidad, la cual se abre como un abanico de posibilidades a la hora de impartir mi práctica educativa.

Considero que gracias a la implementación de las adecuadas estrategias el progreso pudo ser muy favorable a la hora de querer regular los aprendizajes, que el acompañamiento y la cercanía hacia el educando despierta la autoestima y desarrollo potencialidades estimulando las capacidades de las personas; razón por la cual se trato de que el enfoque fuese totalizador; ya que el alumno realiza su autodescubrimiento, en donde el ritmo lo marca el mismo , al ser un aprendizaje constructivo, significativo y a la vez intercultural.

Gracias a la flexibilidad que me da la mediación desde sus diversos enfoques fue que se pudo en todo momento hacer adecuaciones curriculares a la hora de hacer partícipes a los propios alumnos, de trabajar con sus saberes locales y al recuperar sus tradiciones, sus valores; pero sobre todo a la hora de llegar a comprender el sentido y el significado que tiene sus actos entre los distintos espacios de formación e intercambio.

Con base en lo anterior se pudo asegurar la participación a nivel personal y grupal de los alumnos, respetando su ritmo y autonomía atendiendo la formación integral de la persona. Se trató de encaminar a la diversidad a espacios de convivencia y cooperación mediante la resignificación de saberes lo cual, permitió y privilegio a que se dieran aprendizajes de transcendencia.

Por lo antes mencionado, puedo efectuar que de todas las actividades aplicadas se cuidó y procuró el dialogo intercultural respetando y reorientando hacia una pedagogía de la diferencia en donde se hicieran presentes la alteridad y la otredad, todo ello gracias a la multiplicidad de referentes.

Sin embargo; considerando que esto es algo inacabado debido a las nuevas interrogantes surgidas y que a su vez quedan sueltas para una posible re-planificación. Ya que esto me da para replantear un nuevo diagnostico y a su vez abrir nuevos escenarios.

CONCLUSIONES

El presente trabajo fue desarrollado bajo algunos lineamientos oficiales, rectores y normativos en su primer capitulo, tocando algunos puntos clave para poder arribar a lo que es la educacion tradicional, la cual es considerada por Morín(1999), mecanicista y fragmentadora aunque en el discurso y/o acuerdos se reitere todo lo contrario.

Dichos lineamientos escolares fueron llevados al análisis para poder, en su momento detectar como es que nos hablan de necesidades básicas de aprendizaje siendo que partimos de una gran diversidad de grupos vulnerables que no satisfacen lo mínimo, mucho menos lo básico debido a la gran desigualdad multifactorial predominante.

Ya que, como sabemos tanto en nuestro país como en muchos otros la pobreza, la marginalidad, los problemas sociales y culturales han construido factores que han

actuado de manera negativa sobre el desarrollo y evolución satisfactoria de la inteligencia y no solo de esta sino de todos los factores que envuelven al hombre. Para nadie es un secreto que las condiciones sociales y culturales constituyen los elementos que marcan las diferencias y/o desigualdades de rendimiento en los niños y jóvenes de distinto nivel socioeconómico quedando en una desventaja sociocultural.

Analizando la educación tradicional, pero sobre todo los resultados arrojados por los alumnos, me surge la inquietud de saber que esta pasando en el sistema educativo, pero en especial en mi práctica educativa que no esta satisfaciendo adecuadamente a los aprendizajes; ante esta interrogante me propongo realizar esta investigación en la cual se dieron varios momentos de incertidumbre originados en el marco de estrategias y/o secuencias de mi planificación.

Por lo anterior, intento en un segundo capítulo interrelacionar mi propósito mediante una multiplicidad de referencias teóricas para poder desengajarlo a partir de su análisis y a su vez comprender toda la interrelación que existe entre ellas y en consecuencia abre un gran abanico de posibilidades tanto para mí como mediadora como, para implementar en el aula ya que estas me permitieron reivindicar ciertas practicas que ya había naturalizado, invisibilizando lo que realmente era importante como es el ser humano como, humano, el alumno como, niño, el conocimiento como, parte vivencial y cotidiana de los educandos.

Ya que, mediante la comprensión de estas referencias se logro una resignificacion en mi practica educativa a la hora de brindar un acompañamiento a mis alumnos.

Lo anterior me sugirió verme como un docente con una visión compleja, que conlleva a ser un agente de cambio, y forjar puentes que apuntalan hacia el conocimiento, el dialogo y la interculturalidad mediante una ética humanística. Una mediación como mejora de las relaciones humanas, estableciendo mejores niveles de comunicación e interacción.

Luego entonces, el mediador en un acto intencional debe responder a los cambios y desafíos de la sociedad potenciando aprendizajes significativos en el contexto educativo del individuo tratando siempre de responder a la diversidad cultural del educando, potenciando la mediación intercultural como transformadora de la manera de pensar sobre el otro, y sus potencialidades como modificadora. Propiciándole así a los sujetos las herramientas o los prerrequisitos que por diversas condiciones o circunstancias le habían cristalizado el panorama cultural.

Al confrontarme con múltiples teorías considero se pudo enriquecer el trabajo con una gran diversidad de actividades las cuales me permitieron descubrir una gran riqueza cultural ya que; se enfrento al alumno con su propio mundo, sus propios contextos y sus propias formas de vida y vivencias las cuales les abrieron un nuevo panorama del qué y para qué de los conocimientos que se les transmiten en la escuela, dándole vida a esos conceptos que en muchos casos no se les daba un sentido o un significado.

Tomando en cuenta las necesidades de mis alumnos de su entorno social, familiar, áulico, cognitivo y a partir de mi propósito de intervención se fueron trastocando las estrategias; partiendo de lo básico, tomando en cuenta sus aprendizajes previos como prerrequisitos culturales identificados mediante el diálogo.

Aunque con ello, no se garantice en si, una movilidad de la enseñanza considero que si se dio un acercamiento al pensamiento incluyente provocando en el alumno nociones de identidad a partir de su reconstrucción interna en primera estancia mediante la internalización y a su vez relacionar e interactuar mediante la externalización de ideas; consiguiendo ser un transmisor y creador de cultura permitiendo desarrollar dialogos interculturales.

Ante esta investigación dejo nuevas preguntas sobre la mesa, ya que esto es solo el comienzo de lo que quiero lograr en mí y en mis estudiantes, dado que la interculturalidad es un permanente, es un constante intercambio de retroalimentación.

Por ello, es mi intención en un momento posterior continuar con esta investigación para lograr mediante una replanificación de actividades continuos diálogos que conlleven a estar en un permanente de intercambios interculturales; vivir orgullosos de nuestra propia cultura, pero al mismo tiempo poder empaparnos de nuevas culturas las cuales hacen que se enriquezca no solo nuestro entorno; sino , nuestra propia personalidad y a su vez todos somos partícipes sin perder nuestra propia esencia o cultura.

Por el momento, hasta aquí cierro un ciclo investigativo, pero quedan muchas piezas sueltas para llegar a armar el gran rompecabezas de la vida escolar. Me quedo con muchas ganas de continuar con una reprogramación de actividades, de nuevas alternativas que considero serán complementarias para lograr ese permanente intercultural que tanto se busca en la educación. Ya que en mi quehacer del día a día sigo descubriendo nuevas alternativas teóricas que considero pueden llegar hacer una pieza clave para el gran entretejido social que tanto anhelamos se llegue a dar en toda la estructura escolar. Por tanto, este documento no debe ser visto como un manual de actividades, sino mas bien como una pauta que puede llegar a generar muchas mas mediante una replanificación de secuencias pedagógicas.

Referencias bibliográficas

Aguado, T. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Madrid: C.I.D.E.

Ardiondo, J. (1980). La perspectiva centrada en la educación, en perspectiva política de la educación, Narcea: Madrid.

Ausubel, A.(1963). *Psicología del aprendizaje verbal significativo*, New York.

Ausubel, D.P.; Nova, J.D.; Hanesian, J.. Psicología educacional. Rio de Janeiro, Interamericana. (1980).

Bello, J (2013). Educación intercultural. ¿trabajar con los diferentes o las diferencias.

Biblioteca para la actualización del maestro, pp. 141-157). México: Secretaría de Educación Pública.

Boaventura, S. (2010). Descolonizar el saber, re-inventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.

Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, Ediciones UNESCO.

Díaz Barriga, F. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista, McGraw-Hill, México.

Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2002) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo (Una interpretación constructivista), Mc Graw-Hill, México.

Dietz, D y Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación en México “un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. SEP.

Enguita, M.(2006). Educar en tiempos inciertos. Segunda edición.

Escarbajal, A. (2012) Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. Edición sociocultural. Madrid.

- Fierro, C. (2010). Patricia Carbajal y Regina Martínez. Ojos que si ven.
- Fierro, C, Fortoul, B Y Rosas, L. (2000) Reseña de "Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-acción".
- Foucault, M. (2014) Los anormales. Editorial Fondo de Cultura Ecomica.
- Freire, P. (1978). La educación como practica de la libertad. Madrid. Siglo XXI, 1978.
- Gentili, P. (2001). La exclusion y la escuela. Laboratorio de políticas publicas (LPP) universidad del estado de Rio de Janeiro.
- Habermas, J. (2003) "Acción comunicativa y razón sin trascendencia". Paidós, Barcelona.
- Honneth, A. (2011) La sociedad del desprecio. Editorial TROTTA.
- Lave, J y Werger, J. (2016) Aprendizaje situado. México: UNAM-FES Iztacala.
- Jomtien, Tailandia. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 1990.
- Kemmis, S. (2010). El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid
- Latorre, A. (2008). La investigación-acción conocer y cambiar la practica educativa España: Graó.
- Lave, J. (2015). Aprendizaje Situado, participación periférica legitima. México, UNAM.
- Levinas, E. (2000). La huella del otro. México, Taurus.
- Morín, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Séptima reimpresión. Barcelona. Gedisa.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro. París: UNESCO.
- Mackernan, J. (2001). Investigación acción y curriculum. Madrid Morota.

Morata. Mediación y trabajo colaborativo. Ediciones NARCEA.

Martí, J. (1975). Obras Completas. La Habana. Pueblo y Educación, Tomo 8.

Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico. revista de investigación educativa.

Piaget, J. (1939). El proceso de enseñanza aprendizaje.

Sacristán, G. (1989). El curriculum: una reflexión sobre la práctica.

Sampieri, R. (2010). Metodología de la investigación; editorial Mc Graw Hill, Mexico.

Santos, M. (2006). El pato en la escuela. Ediciones HOMO SAPIENS.

Santos, R y Guillamin, A. (2006). Tostado. Avances en la complejidad y educación: teoría y práctica. Ediciones OCTAEDRO, 2006.

Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes. En S. Schmelkes (Ed.), La formación en valores en educación básica (Serie: Biblioteca para la actualización del maestro, pp. 141-157). México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP. (2011).

Stainback, S y Stainback, W. (2007) Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Skliar, C. (2002) ¿ Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Editores Miño y Dávila.

Stenhouse, I. (1991). investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata, 1991.

Taylor, S y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones, PAIDOS.

Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Pedagogía de la mediación. Madrid: Santillana.

Tedesco, J. (2015). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post.

Tirzo, J. (2005). Educación e interculturalidad "Miradas a la diversidad". Edición UPN.

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. ediciones Bogota Colombia.

Torres, R. (1994) *¿Qué (y cómo) es necesario aprender?*, Instituto Fronesis, Quito.

Vila, E. (2012).Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural, Madrid, España.

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edición al cuidado de MICHAEL COLE, VERA. Editorial, CRITICA.

Zizek, S. (2007). En defensa de la intolerancia. Ediciones Sequitur.

Referencias electrónicas

Ardiondo, A.(1991). "El análisis Multirreferencial" colección de investigación en ciencias. 1991.En línea.

Beltrán, A & Álvarez, A, & Rodríguez, F. (2011). identificación de competencias profesionales acorde con la perspectiva socioformativa. Revista de la facultad de ciencias económicas: investigación y reflexión, xix (2), 153-169.

Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. **REIFOP**, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com>).

Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. (1994). Salamanca España.

Núñez, Q. (2017). Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. Revista Lusófona de Educación [en línea].

Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria [en línea] .

Secretaría de Gobernación. 2011. Diario Oficial de la Federación publicado el: 19 de Agosto de 2011. Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011.

A

N

E

X

O

S

ANEXO I

Categoría	subcategoría	Indicadores	Ítems
Interculturalidad	Interacción Dialógica	Alumno-alumno	1. Todos los alumnos tienen buena relación 2. Les es difícil relacionarse entre ellos 3. No logran aceptar a todos sus compañeros
		Alumno-maestro	4. Me acerco a mis profesores porque les tengo confianza 5. Mis profesores se toman el tiempo para explicarme algo que no entendí 6. El alumno le agarra el ritmo al maestro (estar a tiempo) 7. El maestro te anima para compartir tus experiencias 8. El maestro respeta tu derecho a ser diferente 9. El maestro te ayuda a comprender y superar tus limitaciones 10. El maestro da mensajes positivos para creer y esforzarse para un cambio positivo 11. El maestro muestra interés por tus opiniones, preguntas y respuestas 12. Te gusta la escuela y lo que te enseñan
Convivencia	Disrupciones de conducta	enfrentamientos	13. Se escuchar y aceptar las opiniones de otros 14. Se me dificulta respetar reglas y normas de convivencia 15. Me burlo de mis compañeros cuando no tienen una buena participación

FIGURA . Matriz de . Elaborado por Verónica Banderas Barón.

ANEXO II

Categoría analítica	Subcategoría	Indicadores	ITEMS
Contenidos del programa	Planeación	Estrategias diversificadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planifica y programa objetivos , tareas y aprendizajes 2. Considera los conocimientos previos de los alumnos con el contenido del tema 3. Toma en cuenta las necesidades y diferencias individuales de los alumnos 4. Propicia que los alumnos interactúen en clase 5. Selecciona los criterios de mediación y el modo de interacción, según las necesidades de los alumnos 6. Orienta a los alumnos para que relacionen lo aprendido con su vida cotidiana
Mediación	Comunicación horizontal	Acciones intencionadas	<ol style="list-style-type: none"> 7. toma diversos roles 8. motiva a los alumnos para la auto exigencia, precisión y trabajo bien elaborado según su capacidad 9. revisa y cambia el sistema de trabajo, según los resultados de su evaluación 10. ayuda a los alumnos a buscar y comprender las causas de sus desaciertos 11. crea entornos estimulantes y agradables
Diversidad y aprendizaje	Estrategias colaborativas	Trabajar la diferencia	<ol style="list-style-type: none"> 12. Promueve el trabajo colaborativo 13. Gradúa y adapta los contenidos, según las capacidades o estilos de los alumnos 14. Da tiempo para la búsqueda e investigación 15. Identifica funciones cognitivas deficientes y trabaja con ella

FIGURA 12 . Matriz de . Elaborado por Verónica Banderas Barón.

ANEXO III

INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Propósito: conocer como desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

DATOS PERSONALES

Sexo: _____ Años de servicio: _____
Formación Académica: _____

Instrucciones: lea atentamente y marque con una X la opción que mas se ajuste a su practica.

PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

ASPECTOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Planifica y programa objetivos , tareas y aprendizajes.				
2. Considera los conocimientos previos de los alumnos con el contenido del tema.				
3. Toma en cuenta las necesidades y diferencias individuales de los alumnos.				
4. Propicia que los alumnos interactúen en clase				
5. Selecciona los criterios de mediación y el modo de interacción, según las necesidades de los alumnos.				
6. Orienta a los alumnos para que relacionen lo aprendido con su vida cotidiana.				
7. Toma diversos roles.				
8. Motiva a los alumnos para la auto exigencia, precisión y trabajo bien elaborado según su capacidad .				
9. Revisa y cambia el sistema de trabajo, según los				

resultados de su evaluación.				
10. Ayuda a los alumnos a buscar y comprender las causas de sus desaciertos.				
11. Crea entornos estimulantes y agradables.				
12. Promueve el trabajo colaborativo.				
13. Gradúa y adapta los contenidos, según las capacidades o estilos de los alumnos.				
14. Da tiempo para la búsqueda e investigación.				
15. Identifica funciones cognitivas deficientes y trabaja con ella.				
16. Promueve el diálogo de saberes.				
17. Realiza actividades en las que el 100% de los alumnos puedan participar.				
18. Fomenta la creatividad y la diversidad de las tareas y actividades.				
19. Propone actividades que exigen mayor nivel de abstracción e interiorización.				
20. Tolera las diferencias.				

Figura 13. Cuestionario para docentes. Elaborado por Verónica Banderas Barón.

ANEXO IV

Cuestionario para los alumnos

Propósito: conocer la forma de relacionarse tanto con sus compañeros, como con sus maestros.

Figura Cuestionario para alumnos el cual es aplicado para saber de donde partir, en donde

ASPECTO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1.Todos los alumnos tienen buena relación.				
2.Les es difícil relacionarse entre ellos.				
3.No logran aceptar a todos sus compañeros.				
4.Me acerco a mis profesores porque les tengo confianza.				
5.Mis profesores se toman el tiempo para explicarme algo que no entendí.				
6.El alumno le agarra el ritmo al maestro (estar a tiempo).				
7.El maestro te anima para compartir tus experiencias.				
8.El maestro respeta tu derecho a ser diferente.				
9.El maestro te ayuda a comprender y superar tus limitaciones.				
10.El maestro da mensajes positivos para creer y esforzarse para un cambio positivo.				
11.El maestro muestra interés por tus opiniones, preguntas y respuestas.				
12.Te gusta la escuela y lo que te enseñan.				
13.Se escuchar y aceptar las opiniones de otros.				
14.Se me dificulta respetar reglas y normas de convivencia.				
15.Me burlo de mis compañeros cuando no tienen una buena participación.				

Figura 14. estamos parados en cuanto a como se sienten los alumnos en la escuela. Elaborado por Verónica Banderas Barón.

Instrucciones: marca con una X dentro del recuadro lo que consideres mas pertinente

ANEXO V PRERREQUISITOS

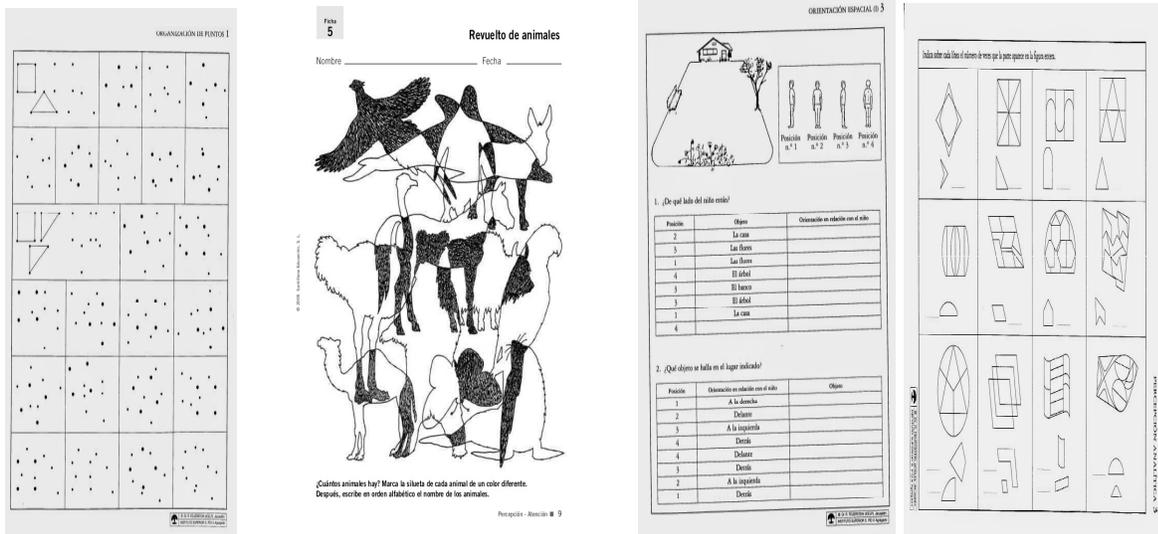


Figura 15. Instrumentos del (PEI) sobre organización de puntos, ilustraciones, orientación espacial y percepción analítica. Elaborado por Reuven Feurestein.

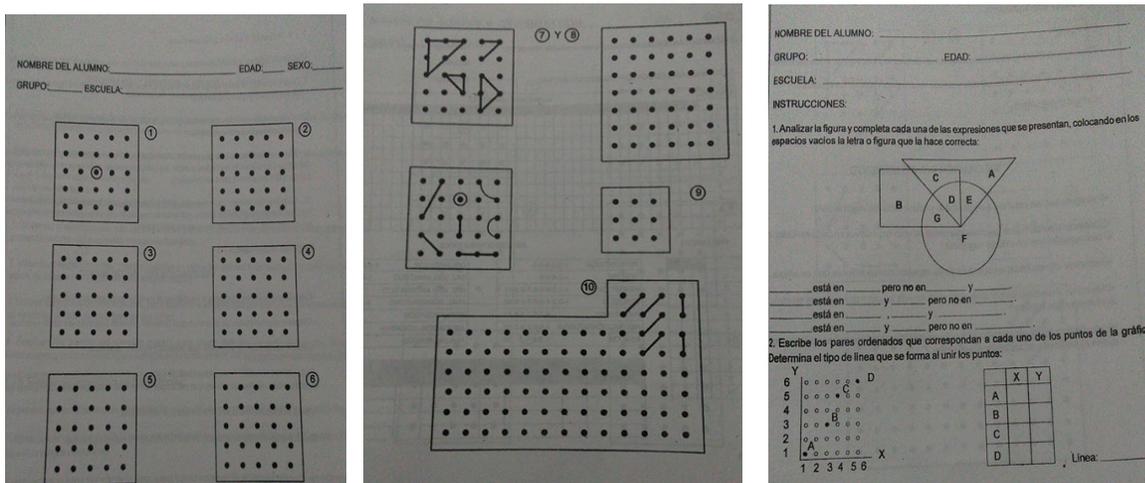


Figura 16. Instrumentos del enfoque totalizador. Elaborado por Raymundo Moreno.

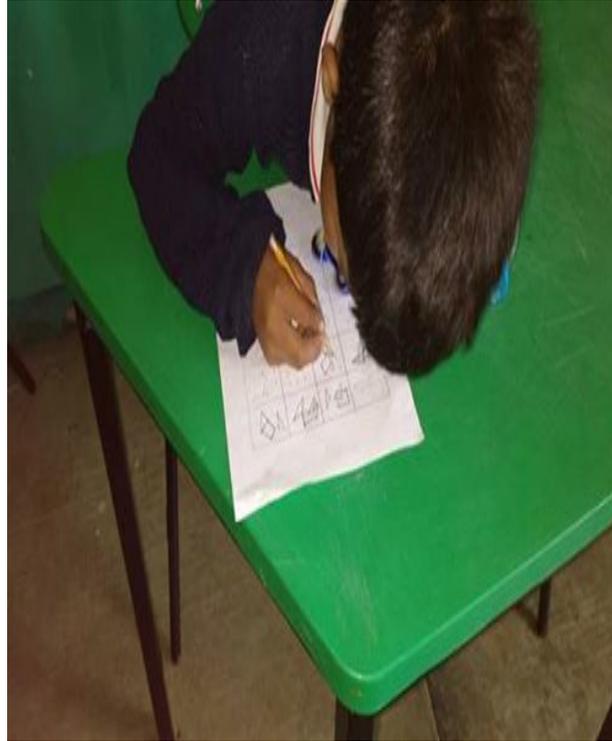


Figura 17. Actividades de la teoría de la modificabilidad y del enfoque totalizador, aquí los alumnos están tratando de resolver dichos instrumentos son dos alumnos con un notorio rezago educativo y a la vez son niños muy aislados y cohibidos. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

Anexo VI actividad 2“Feria del juguete”



Figura 18. Los adultos mayores compartiendo su riqueza cultural con sus nietos y a la vez interactúan y comparten sobre dos culturas. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

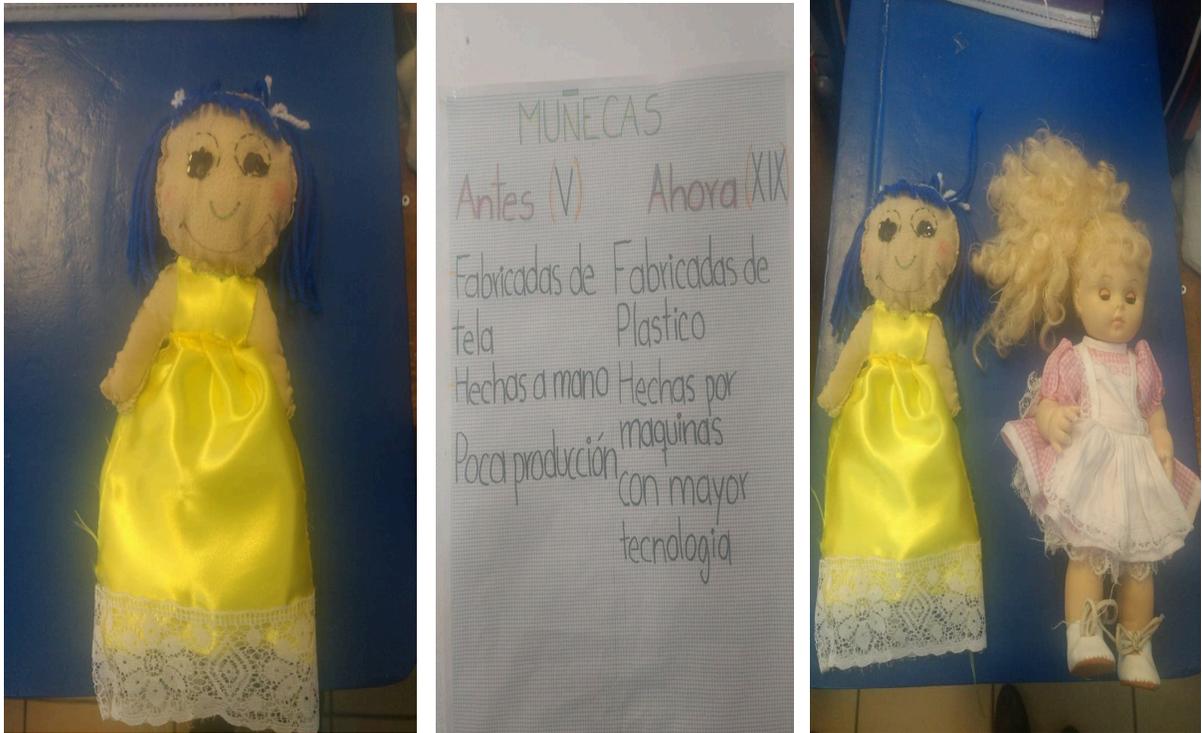


Figura 19. Juguete elaborado con ayuda de los abuelos, a que se presentan dos muñecas la primera la elabora una alumna con ayuda de su abuela la muñeca de tela es parecida con la que su abuela llegó a jugar y la segunda es de la época actual con las que juega la alumna. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 20. Los alumnos exponiendo el juego o juguete que les tocó investigar. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 21. Los alumnos socializando los juegos de investigación con sus compañeros. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 22. los alumnos de 5º están Interculturalizando con alumnos de otros grupos, les muestran como se juegan esos juguetes ya que no conocían algunos de ellos . Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 23. se muestra como los alumnos Interculturalizan y a su vez muestran su trabajo final. Elaborado por Verónica Banderas Barón.

Anexo VII actividad 3 “el refranero”

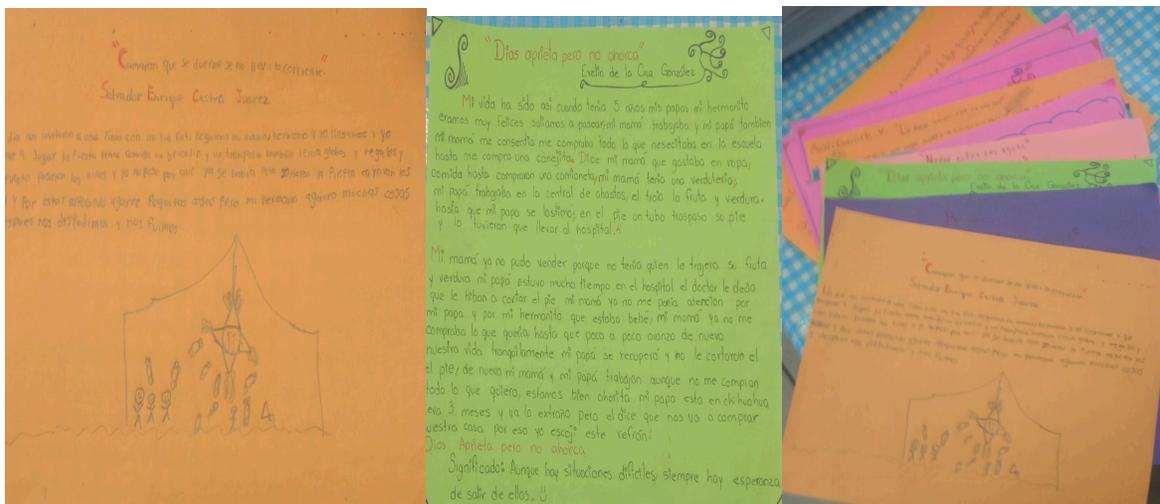


Figura 24. Después de haber analizado varios refranes los alumnos relacionaron uno de ellos con alguna Historia ocurrida en su vida, la cual les fue muy significativa . Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

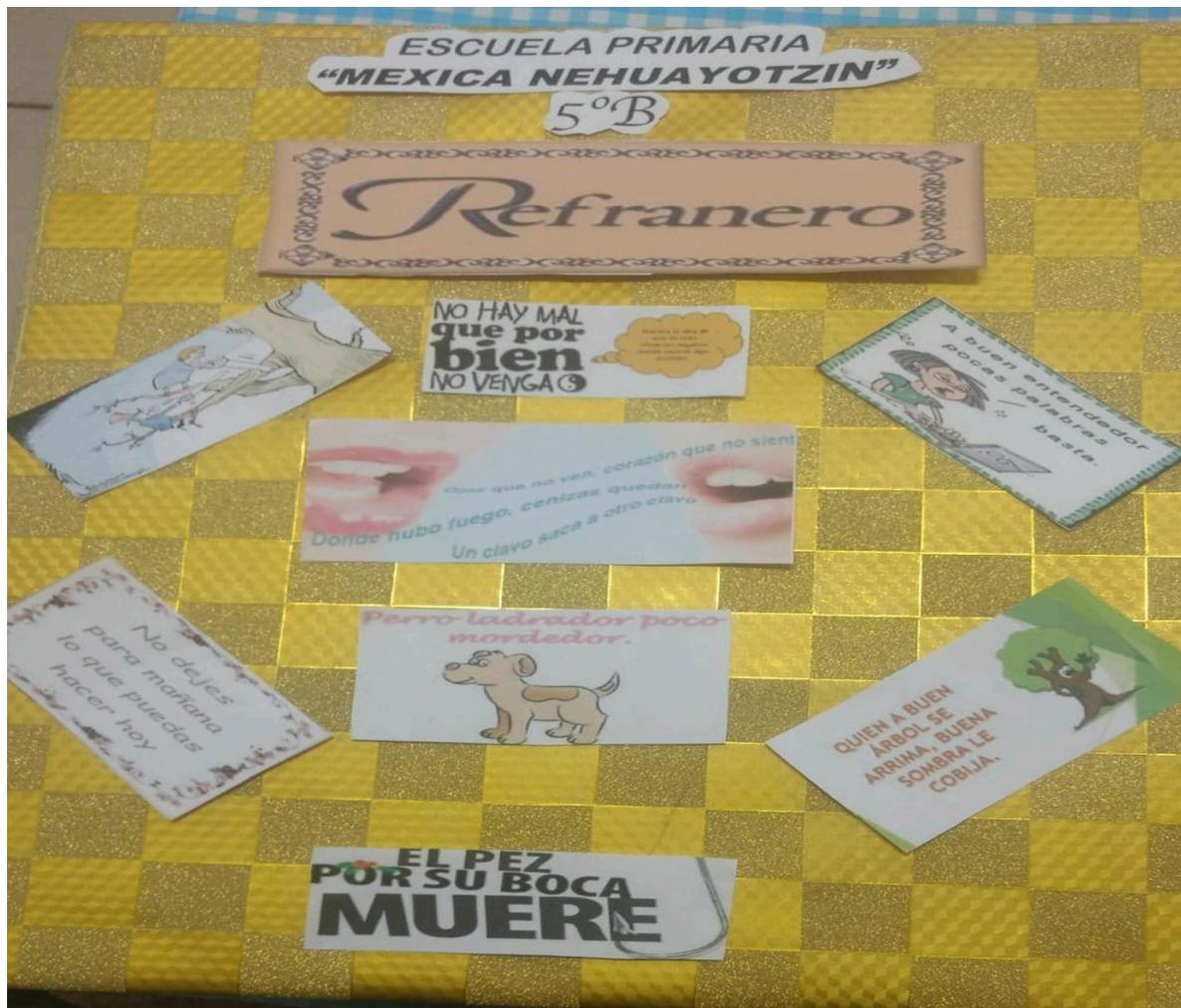


Figura 25 .Refranero es un compendio de todas las historias elaboradas por el grupo, el cual muestra una gran diversidad de refranes analizando la moraleja o la enseñanza. Fuente propia

ANEXO VIII MANDALAS



Figura 26 .Creando su propia mándala; los alumnos realizaron sus propios diseños dependiendo de lo que cada símbolo les llamaba. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 27 .Presentando su diseño; aquí los alumnos pasaron a explicar que significado tenía para ellos cada símbolo al igual que los colores de su mándala. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 28. Creación de la mándala grupal; también representamos una mega mándala donde cada alumno participo poniendo el símbolo que para el o ella tenia algún significado, sentido o bien sentimiento.
Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 29 .Interculturalizando con la escuela; compartimos la mándala con toda la escuela dando una breve explicación de todos los signos y significadas de ella. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 30. Mándala grupal; cada alumno paso a poner en forma cíclica el símbolo que decidió y a su vez nos explico grupalmente porque lo eligió. Fotografía tomada por Verónica Banderas Barón.

ANEXO IX "Problematizando en mi entorno"

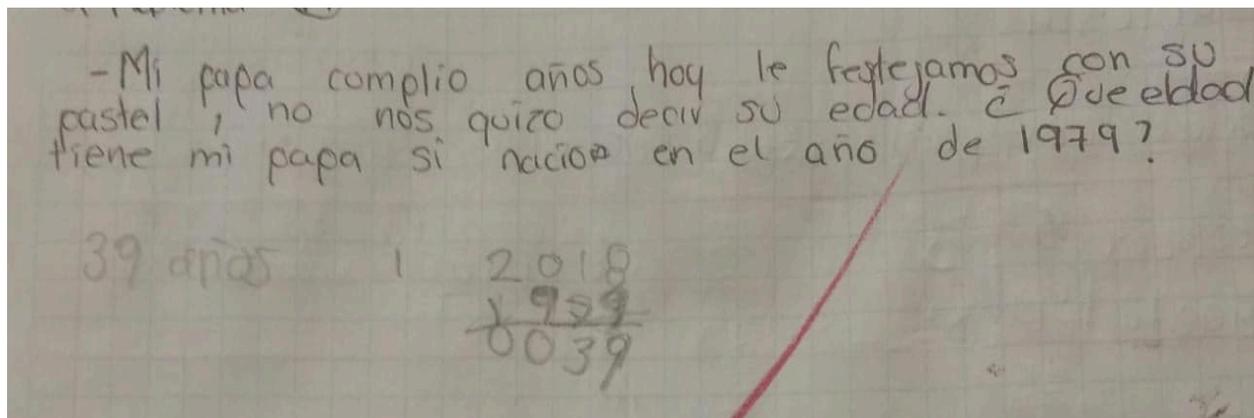


Figura 31. Problema creado por un alumno de 5º en el cual realiza una resta para llegar a saber la edad que tiene su padre a la fecha. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

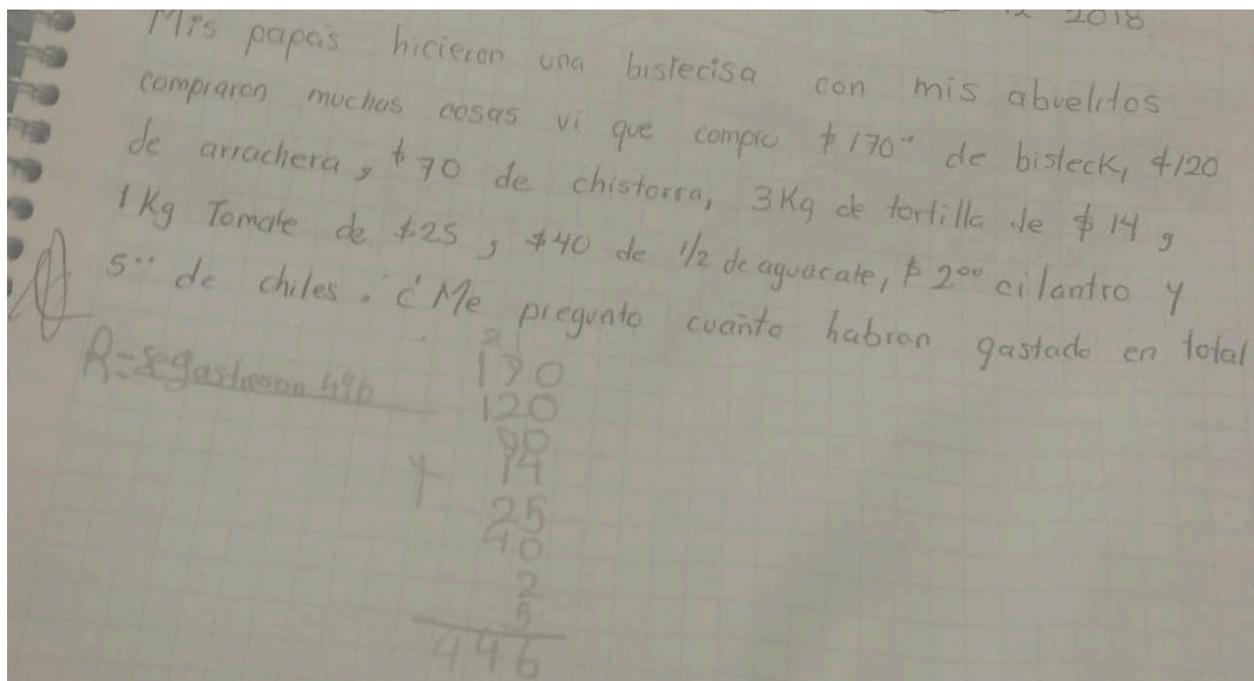


Figura 32. Problema creado por un alumno de 5º en el cual realiza una suma de lo gastado en una comida de fin de semana con su familia. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

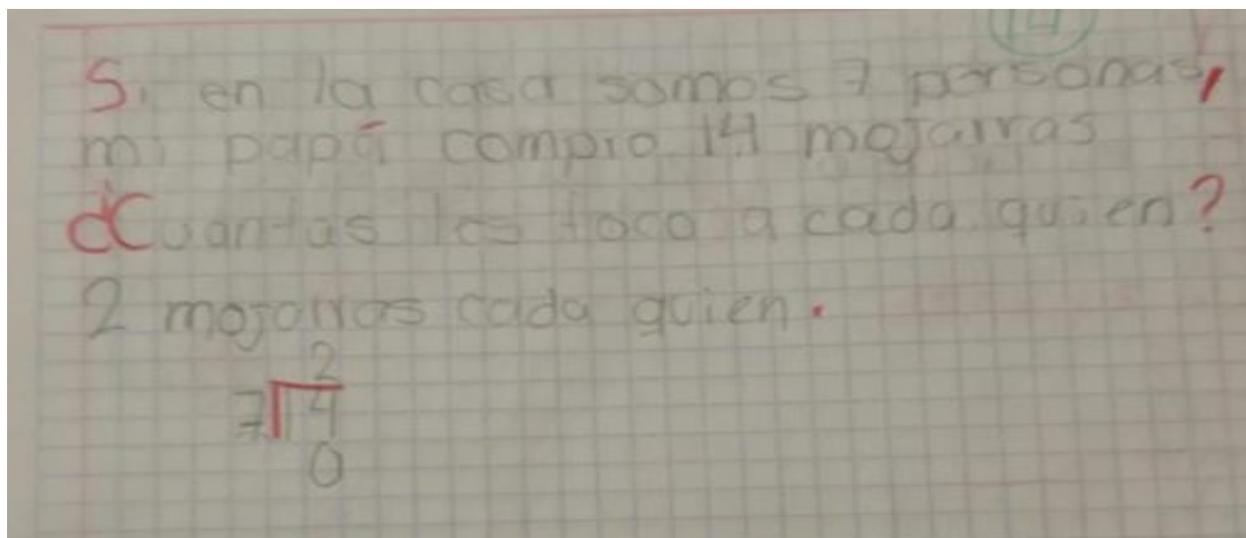


Figura 33. Problema creado por un alumno de 5º en el cual realiza una división para saber cuantas mojarras debe de comer cada integrante de su familia. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

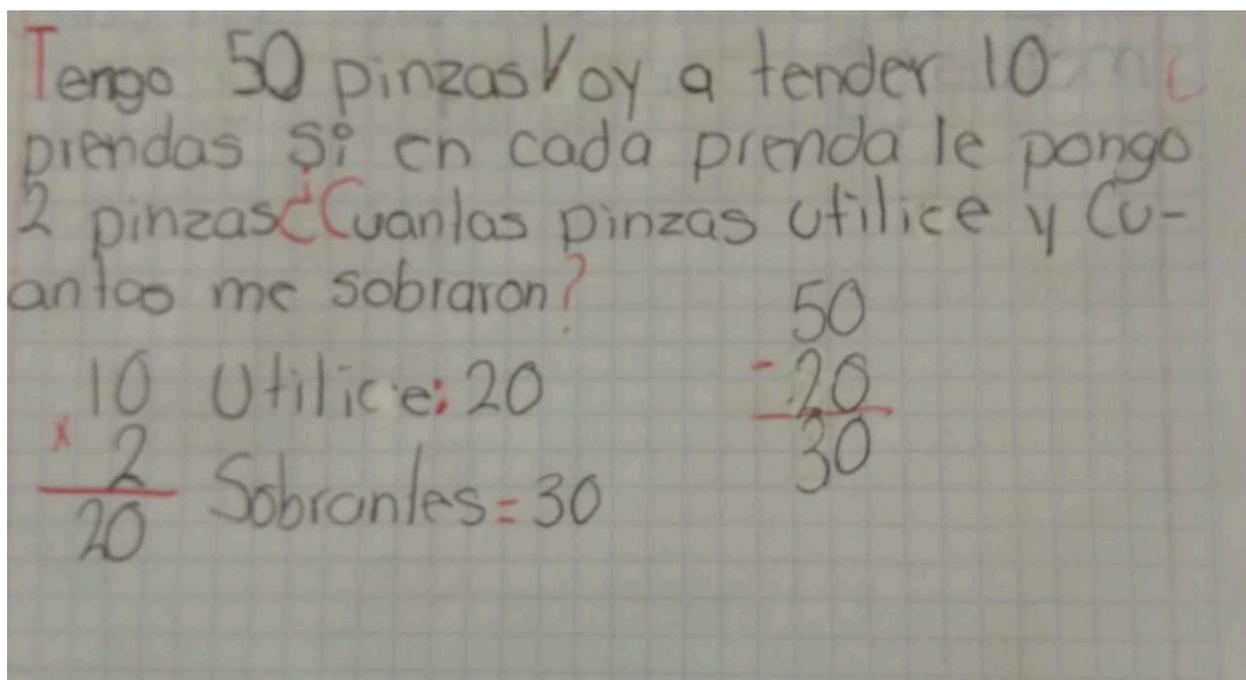


Figura 34. Problema creado por un alumno de 5º realiza dos operaciones en un problema al realizar ciertas actividades en su hogar. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

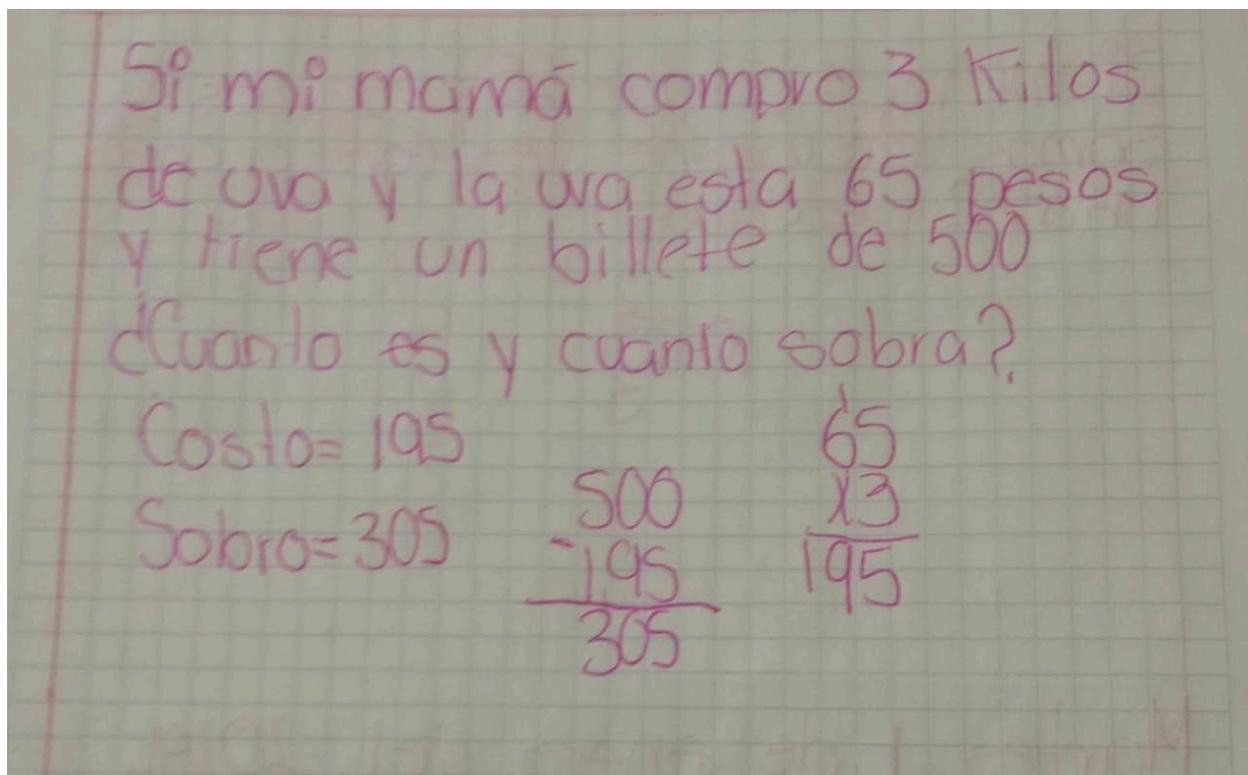


Figura 35. Problema creado por un alumno de 5º en el cual logra desglosar las dos operaciones que tiene que utilizar acorde a su pregunta. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

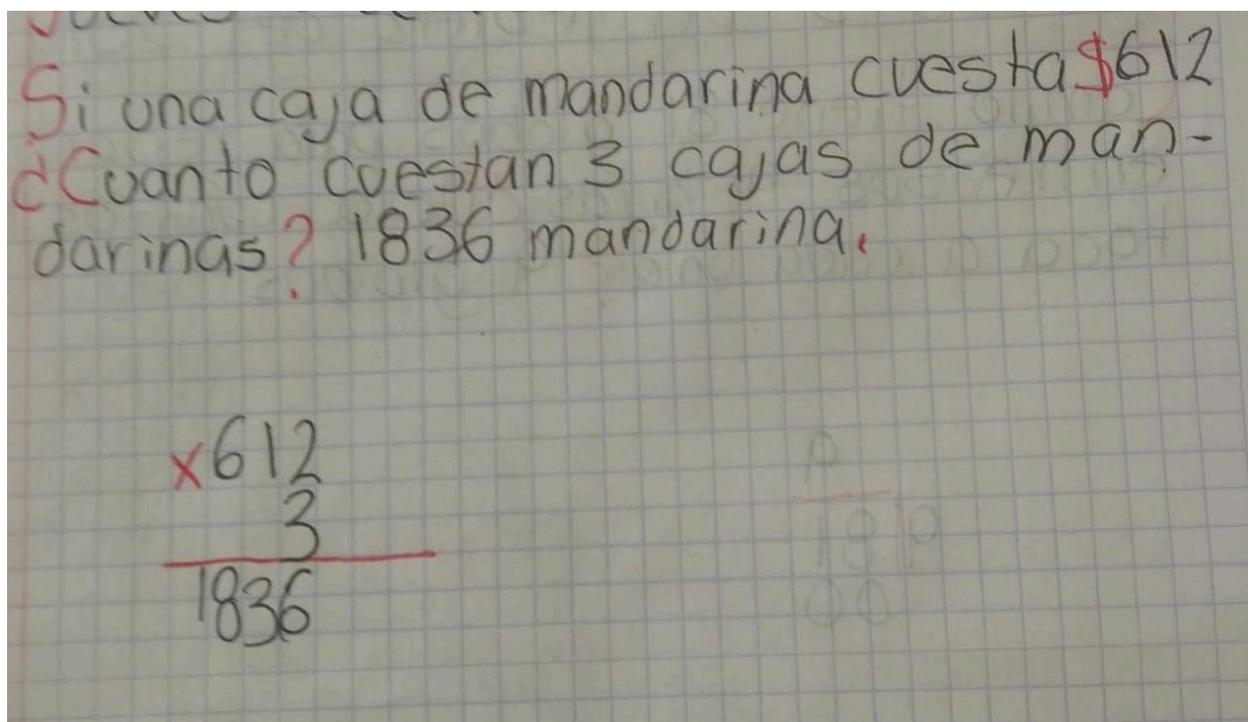


Figura 36. Este problema fue creado por un alumno que trabaja con su papa en la central de abastos. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

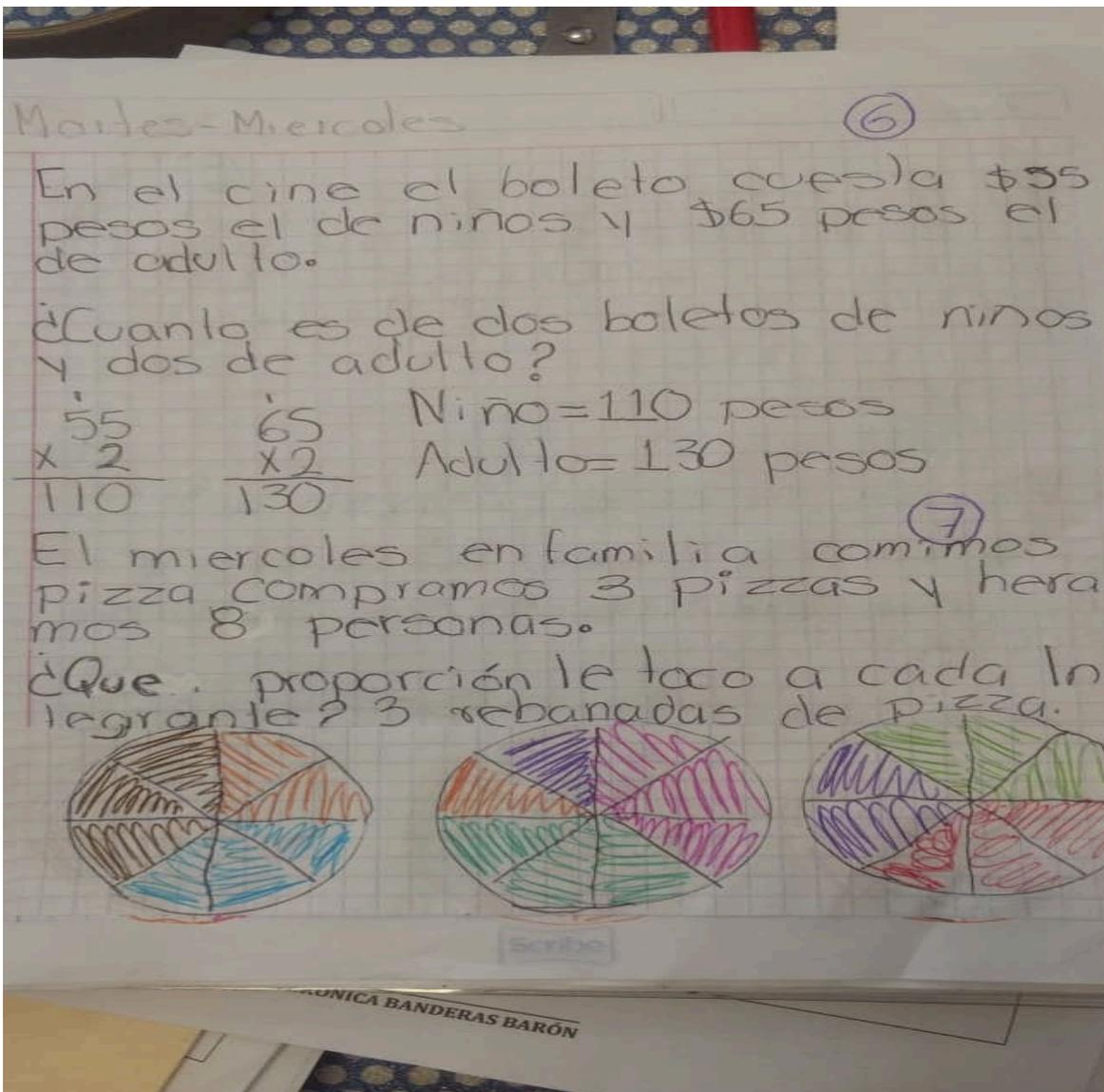


Figura 37. En los siguientes problemas la alumna Victoria esta narrando dos hechos de su vida; lo interesante aquí es la coherencia y estructura que ya le dan a los problemas aunque se perciban algunas faltas de ortografía. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

ANEXO X TORNEO DEPORTIVO



Figura 38 .Traslado de la escuela al deportivo Soraya Jiménez. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 38 . Inauguración del torneo en el cual se presentaron arias escuelas en todos sus niveles educativos (Preescolar, primaria, secundaria y preparatoria). Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 39 .Carreras de Atletismo de 100metros por los alumnos de tercero y cuarto grado..
Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 40. Partidos de futbol en sus diversas categorías. Aquí el equipo de 5º se enfrentó en su primera ronda a los alumnos del otro 5º y les ganaron por lo pasaron a la siguiente etapa con otros alumnos de 5º, pero ya de otra escuela, al final les ganaron los de la otra escuela. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

ANEXO XI LA HISTORIETA



Figura 41 .Los tenis de Carlos. Una historia de vida e inclusion. Esta historieta la elaboraron a partir de una lectura del libro de Kipatla en la cual Carlos necesita unos tenis para entrar al torneo de futbol de la escuela pero sino lleva tenis no le permitirán jugar por lo que sus amigas le ayudan a vender para que cumpla su sueño. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 42. La novia de mi hermano. Una historia de amor, conflicto y perseverancia debido que Evelin cuenta que su novia se quiere casar pero el no porque no tiene dinero para comprarles el anillo, entonces se le anda escondiendo a su novia porque ella lo anda correteando porque a fuerzas quiere que le compre su anillo de compromiso . Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 43 .El monedero rosa. Una historia de frustracion, enfado y enojo ya que la alumna narra como es que no tenían para comer ese dia entonces llego un tío que les debía 2,000 Pesos y su mama los hecho en el monedero y se fueron a surtir la despensa pero, se le perdió el monedero y todavía no compraban nada. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

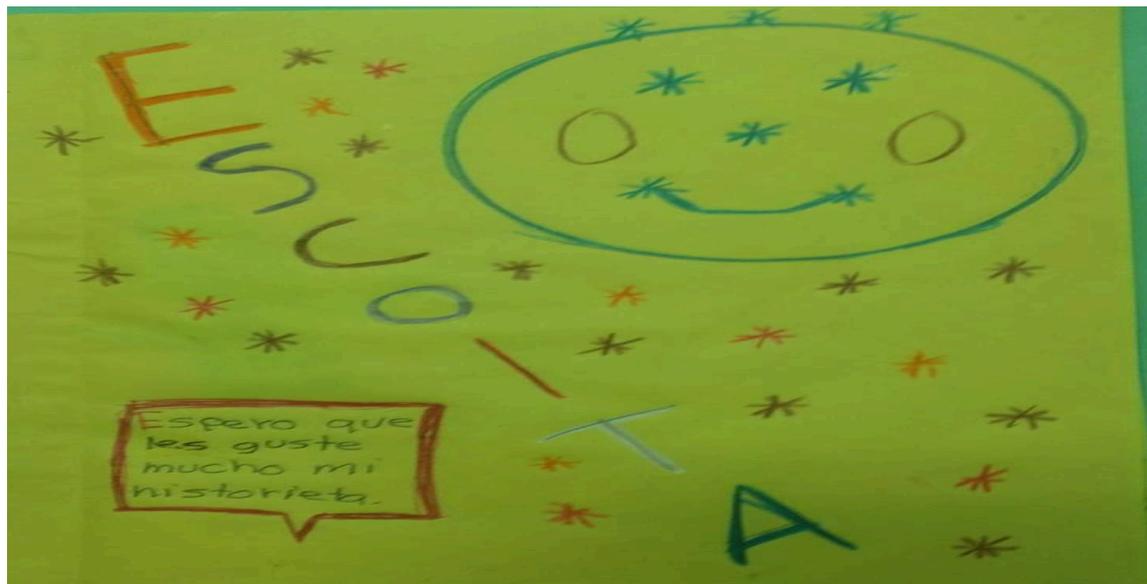


Figura 44 .La escolta. Una historia de emoción debido a que la alumna cuando narra como es que la escogen para formar parte de la escolta de la institución donde curso el preescolar. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.

ANEXO XII “ROMPECABEZAS O PUZZLES”.



Figura 45. Se les reparte solo una pieza del rompecabezas a los alumnos para que digan de que se trata la imagen; obviamente no saben de que se trata porque esta muy fragmentado. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 46. En estas imágenes se intenta darles otra parte de la imagen para ver si a si pueden relacionar; aunque hay una lluvia de ideas ni ellos mismos logran vislumbrar lo que se les esta presentando. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 47. En esta parte se les presentan todas las piezas del rompecabezas para que lo intenten armar y descubrir cual es el mensaje que contiene cada una de las imágenes. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 48. Aquí ya empiezan a darle sentido a todo el holograma presentado y tratan de descubrir lo que el otro compañero quiso representar. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 49. En este rompecabezas la alumna trato representar el jardín que tenia en su anterior casa, pero se tuvo que salir de esa casa porque su padre los deajo y se fueron a vivir a la casa de sus abuelos. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 50. Este rompecabezas es de un alumno que intenta dar a conocer a otra compañera lo que siente por ella. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.



Figura 51. Aquí otra alumna intenta representar una galaxia porque dice que le encanta todo lo que se relaciona con el espacio. Fotografías tomadas por Verónica Banderas Barón.