

**SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION
Y ACTUALIZACION DE DOCENTES**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 161 MORELIA, MICH**



Secretaría
de Educación

2008-2011

MICHOACÁN



DISEÑO DE CURSO DE ACTUALIZACIÓN EN LA DIVERSIDAD PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MICHOACÁN

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN
DESARROLLO CURRICULAR**

PRESENTA:

MA. DEL ROSARIO MADRIGAL PÉREZ

MORELIA, MICHOACÁN

FEBRERO 2009

DICTAMEN DE TESIS DE MAESTRIA PARA OBTENCION DE GRADO

Morelia Mich., a 20 de febrero de 2009.

**C. MA. DEL ROSARIO MADRIGAL PÉREZ.
PRESENTE.**

En mi calidad de Director de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional y con base en los dictámenes emitidos por la Comisión Dictaminadora del Trabajo denominado "**DISEÑO DE CURSO DE ACTUALIZACIÓN EN LA DIVERSIDAD PARA MESTROS DE EDUCACION BÁSICA EN MICHOACÁN**", el cual fue realizado bajo la tutoría del MTRO. **MANUEL MEDINA CARBALLO**, manifiesto a usted que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos al respecto, por lo que se dictamina favorable y se autoriza para realizar los trámites de presentación del examen profesional correspondiente.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR" SEP

DIRECTOR



MTRO. JOSE HERIBERTO ZAPIEN GONZALEZ



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 161
MORELIA

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES

Por darme la vida, el estudio y el amor,
Y tener la fortuna de estar aún conmigo

A MIS HIJAS:

Selene, Vanesa y Perla Karina,
que han sido el motor de mi vida
y la motivación para continuar .

A MI HERMANA:

Que ha sido el apoyo para el logro
de mis metas y la fortaleza para la
familia

A MI ESPOSO:

Que ha sido y será siempre el
hombre de mi vida, que me ha
impulsado a lograr mejoras en
mi persona.

A MIS MAESTROS

Que llevo parte de lo que ellos
han sido y me han motivado para
seguir aprendiendo

I N D I C E

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
JUSTIFICACIÓN	5
CAPÍTULO I	
FORMACIÓN PROFESIONAL	
1.1.Desarrollo Profesional.....	8
1.1.1. Concepto	8
1.1.2. Modelos	9
1.1.2.1.Modelo de proceso de perfeccionamiento individual.	9
1.1.2.2. Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza	11
1.1.2.3. Modelo de indagación	12
1.1.2.4. Modelo organizativo	13
1.1.2.5. Modelo por Competencias	14
1.2. Formación profesional	15
1.2.1. Formación inicial	16
1.2.3. Formación continua	16
1.2.4. Actualización	17
CAPÍTULO II	
PROGRAMA NACIONAL DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL	
3.1. PRONAP	
3.1.1 Origen y consolidación	20
3.1.2. Programas de estudio	21
3.1.3. Paquetes didácticos	22
3.1.4. Centros de maestros	23
3.1.5. Mecanismos de Evaluación y Acreditación	24
3.1.6. Problemas centrales	24
3.2. La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.....	25
3.2.1. Propósitos Generales	25
3.2.2. Transición a un nuevo Modelo de Formación	26
3.3. Programa Rector Estatal de Formación Continua 2006 – 2007	27
3.3.1 Misión de la formación continua	29

3.3.2. Prioridades	29
3.3.3. Programa de estudios	30

CAPÍTULO III

LA DIVERSIDAD CULTURAL

2.1. Conceptualización	33
2.2. Marco Legal	34
2.2.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	34
2.2.2. Declaración Universal de Derechos Humanos	35
2.2.3. Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo	35
2.2.4. Declaración Universal sobre la diversidad cultural	36
2.3. Modelos de la diversidad	37
2.3.1. El estado de la negación	37
2.3.2. Combatiendo los ismos	39
2.3.3. Acciones afirmativas	39
2.3.4. Evaluación de la diversidad	41
2.3.5. Manejo de la diversidad	41
2.3.6. Diversidad global	42
2.3.7. Diversidad Humanística	43
2.4. Respuestas a la diversidad en el ámbito escolar	44

CAPÍTULO IV

ENFOQUE CURRICULAR DE LA PROPUESTA

4.1. Conceptualización	52
4.1.1. Como contenidos de aprendizaje	53
4.1.2. Como guía de actividad de la actividad escolar	53
4.1.3. Como experiencia	54
4.1.4. Como sistema	54
4.1.5. Como disciplina	54
4.2. Enfoques curriculares	55
4.2.1. Racionalidad Técnica	55
4.2.2. Crítico y Sociocrítico	58
4.2.3. Reconceptualista	60
4.3. Tipos de currículum	
4.3.1. Formal	62
4.3.2. Real	62
4.3.3. Oculto	63

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE FORMACIÓN EN DIVERSIDAD CULTURAL

4.1 Plan de trabajo	64
4.2. Guía del facilitador	88
4.3. Antología	121
CONCLUSIONES	358
BIBLIOGRAFÍA	360
ANEXOS	364
1. Dictamen estatal	
2. Dictamen nacional	
3. Constancia de Diseño	
4. Cobertura estatal	
5. Cobertura por municipios	
6. Oferta en otro estado	

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso formativo que como promotor de éste ha sido designado de manera intencional y sistemático en la educación escolarizada al maestro, pero éste no puede cumplir con ese compromiso sólo por voluntad, pues uno de los grandes aspectos que de manera directa influyen en la calidad educativa es la formación del educador, el que le imprime el sello, la huella, el sentido y el alma a la tarea educativa con sus educandos. Esa variable maestro (a) que tiene una historia personal, una formación inicial y está en un proceso de formación continua.

La preparación profesional del educador implica estar capacitado para desarrollar metodologías pertinentes a la población que le toca atender, implica estar al día con sus contenidos educativos, con los nuevos paradigmas educativos, con la realidad que viven los educandos y con los contextos muy particulares que tienen cada uno de éstos. Además, implica contar con una fundamentación sólida de lo que es el proceso educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje; también implica tener una actitud de lucha ante la vida, una visión amplia y prospectiva y un compromiso ético con el desarrollo de esa educación que se le ha encomendado.

Estos requerimientos no son tarea fácil, necesitan de una formación inicial básica y específica y con un alto sentido de justicia social, de una formación continua donde los procesos de actualización permitan analizar la realidad, evaluarla y tomar decisiones más pertinentes de mejora educativa, de un desempeño profesional donde la constante es repensar la educación y de estar en una permanente evaluación y autocrítica de las prácticas educativas

En el diseño de esta Propuesta Formativa, se presenta una justificación de la pertinencia de este trabajo después de haberse sustentado desde una visión holística. Se proyectó para desarrollarla en los diversos niveles de educación básica en el marco del Programa de Carrera Magisterial, como una propuesta de formación Profesional que tuviese cobertura y abarcara contenidos significativos para la población destinada.

Posteriormente se da a conocer un rubro que pretende entrar no sólo a enunciar la situación problemática sino abrir posibilidades y alternativas de solución, que vislumbre horizontes de acercamiento a encontrar mejoras educativas viables y pertinentes mediante una propuesta de formación profesional. En este espacio se problematiza el campo de intervención, se mencionan las variables de la realidad y se plantea la complejidad de observar resultados a corto plazo.

Es necesario conceptualizar la formación docente y sustentarla en base a los planteamientos desde los diversos enfoques, los tipos de formación existentes, así como el análisis de la diversidad. Todo este bagaje teórico se presenta en el siguiente rubro que le da sustento y solidez teórica a este trabajo de diseño. Todo lo antes presentado significa una antelación a la Propuesta de Formación que se presenta en el capítulo 5; en este nivel de concreción del currículo se sintetizan las necesidades de formación, las funciones de la escuela, los fines educativos que el maestro tiene como marco de referencia y el desarrollo del contenido: los recursos para el aprendizaje, así como una característica de cualquier grupo humano: la diversidad.

Pero el diseño de una Propuesta de Formación tiene una mayor significación en su desarrollo curricular, en el currículo vivido, en el trabajo directo para quien fue dirigido donde se observa que el tiempo y la distancia ha superado las expectativas de una cobertura inimaginable al diseñarse a nivel estatal y siendo el curso con mayor nivel de participación y cobertura. (ver anexo 4)

Un rubro que concretiza y significa la importancia y trascendencia de este proceso y proporciona elementos de valoración también es el de conclusiones. Para finalizar, se da a conocer la bibliografía básica y complementaria que representa las referencias sobresalientes del documento. Por último se da a conocer un apartado de anexos que son aspectos complementarios y explicativos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿CÓMO DISEÑAR UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA LA ACTUALIZACIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA DIVERSIDAD?

Este apartado problematiza la necesidad de una propuesta formativa de los maestros de educación básica y la posibilidad de encontrar respuestas en ésta.

En base a las necesidades de los maestros de educación especial planteadas en la encuesta aplicada que fue sobre los materiales didácticos, se hace necesario plantear como problema el cómo dar respuesta a satisfacerlas; por ello se pensó en diseñar un curso estatal como propuesta formativa donde se revisaran los materiales didácticos implementados con una visión más amplia: como recursos para el aprendizaje, pero como un medio para trabajar con esa diversidad de alumnos que tiene. Esta necesidad se pensó que pudiera ser compartida por otros niveles de educación básica; por lo tanto se decidió elaborar una propuesta donde se incluyera al resto de los niveles y a las diversas funciones que se desarrollan: docentes, directivas y de apoyo técnico.

El planteamiento fue trabajar los materiales didácticos con un enfoque más abarcativo formando parte de los recursos para el aprendizaje considerándose éstos desde el análisis de diversos aspectos como los materiales de apoyo, la organización institucional, la participación de los padres de familia, los alumnos y los maestros, todos ellos considerados como recursos para el aprendizaje, así como emprender un proceso de formación continua, de reflexión personal y reconocer la misión de educadores.

Ante esta situación problemática, se requiere partir del protagonista de la acción educativa que permite darle vida a los planes y programas, a las metodologías, a los enfoques y que con su estilo de enseñar permite propiciar un mejor desarrollo de los sujetos. Es necesario pensar en el maestro de educación básica y su formación

profesional, pero también hay que pensar en la población que atiende, en ese individuo y en ese grupo que conforma y que por naturaleza es diverso.

Se tiene entonces ante la vista un problema prioritario que tiene implicaciones de dos tipos; por una parte, de tipo procesual y de largo alcance porque existe un maestro con una formación inicial específica y que está en un proceso de formación continua, con una experiencia recorrida que lo hace diverso en relación a sus colegas, pues aunque algunos tienen funciones semejantes, cada uno es diferente: con su estilo de enseñar, con su personalidad propia, con sus concepciones específicas, con sus debilidades y fortalezas; ese es el maestro de educación básica, en el que se pretende incidir para su formación profesional. Otra implicación tiene que ver con la población a atender, con un reconocimiento de la igualdad de oportunidades y el de hacer uso de la equidad al estar consciente que el grupo de atención educativa es diverso en ritmos y tiempos de aprendizaje, en niveles socioeconómicos y experiencias vividas, en intereses, necesidades y saberes. Esta diversidad requiere ser reconocida y valorada como riqueza para el aprendizaje y no como obstáculo, pero también requiere ser estudiada para saber enfrentarla con propuestas educativas viables y pertinentes.

En posteriores capítulos se revisarán los elementos teóricos que subyacen a la propuesta, así como el diseño de ésta procurando que sea un sustento sólido y un diseño que responda a la interrogante del problema planteado.

El diseñar una propuesta formativa para maestros de educación básica orientada hacia la diversidad, implica considerar las funciones de los maestros: docentes, directivos y de asesoría académica; lo que es la diversidad y sus diversas perspectivas; la naturaleza de la actualización y sus diferencias con la capacitación, formación y superación profesional; así como reconocer los contextos donde se mueven los maestros de educación básica en Michoacán.

JUSTIFICACIÓN

La educación es un campo complejo, un proceso donde los sujetos involucrados también lo son y donde el contexto donde se desarrollan aún lo es más. Estas redes sociales, personales y contextuales interconectadas hacen que los hechos educativos no se puedan visualizar de manera aislada, existe una vinculación muy estrecha entre los elementos que intervienen en cada situación educativa que se desarrolla; ante ello, aún percibiendo la realidad educativa de manera holística y compleja, así como dándole a cada aspecto integrador su precisa dimensión que le corresponde, existe un elemento que no puede escapar a su análisis y que es el motivo de este trabajo de diseño, es fundamentalmente la propuesta educativa que el educador da a sus educandos, no se habla sólo de procesos de aprendizaje, y de sujetos que aprenden, sino de sujetos que se están educando, que se están desarrollando en un mundo cambiante y preparando ante la incertidumbre en una sociedad en inestabilidad. No podemos estar de espectadores en medio de sufrir en carne propia esta realidad inesperada donde no sabemos como actuar ante la función que como educadores se ha decidido emprender.

Actualmente el maestro o maestra requiere redimensionar su función ante las nuevas demandas que el mundo global le plantea, pero sin demeritar la propia esencia del sujeto, su razón de ser y existir, su condición ontológica y axiológica que regula su singularidad en esa sociedad de incertidumbre.

Pero, ¿en qué se basa lo que se le ofrece a sus educandos? ¿Qué está detrás de la práctica?, ¿Se ofrece educación o sólo instrucción? Como no es posible estar en el aquí y en el ahora de cada maestro y maestra en su desarrollo curricular y oferta educativa ante sus alumnos, se hace necesario elaborar un diseño. Esto es precisamente donde se pretende incidir, en la formación profesional del educador, diseñando una propuesta de formación como pretexto para ocupar un tiempo, un espacio y una metodología para reflexionar, analizar, proponer y aplicar situaciones de aprendizaje en los contextos específicos donde cada maestro interactúa. No sólo se hace necesario, sino urgente actuar de acuerdo a lo que el contexto, los sujetos y

los fines educativos nos demanda, por ello, el diseño de esta Propuesta de Formación basada en los resultados de la encuesta realizada al personal de educación especial del estado de Michoacán, donde se refleja una gran necesidad prioritaria por tener elementos de tipo instrumental al solicitar talleres con material didáctico, mismos que fueron retomados y planteados como recursos para el aprendizaje, siendo el maestro el dinamizador al atender la diversidad que tiene frente a él.

Sin embargo, dada la complejidad comentada al inicio de este apartado y al ofertarla a nivel estatal, hace repensar de qué manera la realidad, la reflexión sobre ella y su prospectiva hacen posible un acercamiento a un horizonte que cada vez es más lejano, pero que es nuestra utopía, nuestra pasión y nuestra razón de buscar caminos no andados, pero necesarios en este proceso complejo de educar.

A continuación se presenta el objetivo general que representa lo que se pretende lograr con los docentes, los directores y los asesores de manera global con el diseño del curso estatal.

Posteriormente se da a conocer los objetivos específicos que permiten puntualizar aspectos más concretos del curso, los cuales están relacionadas con las categorías generales planteadas.

PROPÓSITO GENERAL

Diseñar una propuesta de formación para los maestros de educación básica que proporcione elementos teóricos y metodológicos para atender a la diversidad

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

- Implementar una propuesta formativa sobre los recursos para aprendizaje como elementos estratégicos que permitan dar una atención educativa a la diversidad.
- Reconocer y aceptar la diversidad en el grupo humano de atención que tiene cada maestro, asesor académico y directivo escolar.
- Desarrollar la propuesta formativa al personal docente, directivo y de asesoría académica de educación básica

CAPÍTULO I

FORMACIÓN PROFESIONAL

El presente capítulo pretende exponer el sustento teórico de la propuesta formativa que se diseñó, ya que contempla una serie de conceptualizaciones que tienen que ver con la necesidad planteada y el proceso de formación del maestro de educación básica en el marco de la diversidad. Se presenta las visiones de varios autores sobre el desarrollo profesional, los modelos que existen y el proceso de formación desde que el profesor lo inicia hasta que está en ejercicio. Los modelos que se exponen son: : Modelo de proceso de perfeccionamiento individual, Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza, Modelo de indagación, Modelo organizativo y Modelo por Competencias.

1.1. DESARROLLO PROFESIONAL

El desarrollarse profesionalmente implica poner en juego una serie de elementos que como persona y profesional han conformado un tipo de profesor, estos elementos son de índole valoral, epistemológico, ontológico y son manifestados por las actitudes en un desempeño laboral.

1.1.1. Concepto

Hablar de desarrollo profesional es no sólo hablar de preparación profesional, sino de una serie de elementos profesionales que se conjugan para demostrar en una realidad concreta ese desarrollo. Uno de los conceptos que destaca Angulo Villar es el de este autor: *"...elevar las normas profesionales, diseminar conocimientos de buenas prácticas y mejorar la comunicación entre los colegas de una institución"* (Pollit, 1988:9). Se puede observar, aunque no es muy explícita su concepción, que apunta a que el desarrollo profesional tiene que ver con normas profesionales,

entendiendo éstas como la actuación del maestro de manera ética, con calidad humana y con una preparación sólida en el campo del conocimiento también nos muestra que el desarrollarse profesionalmente es ser congruente con esas normas y con la práctica en la cotidianidad profesional, así como el elemento de relación con el colega, no sólo de manera interpersonal, sino de desarrollar la habilidad de saber trabajar colaborativamente.

Este trabajo comparte este concepto, agregando que esas normas, esas prácticas y esa comunicación debe trascender en la formación de la persona; de tal manera que los procesos formativos que desarrolla cada maestro dejan huella en sus alumnos.

1.1.2. Modelos de Desarrollo Profesional.

Existen varios modelos que han orientado los procesos de perfeccionamiento docente, cada uno representa una diversidad de intereses y actividades profesionales que caracterizan el desarrollo profesional, a continuación se mencionan algunos de ellos:

1.1.2.1. Modelo de proceso de perfeccionamiento individual

Es un proceso que busca modificar las actitudes, destrezas y conducta de los miembros de una escuela hacia una competencia y eficacia mayor en la resolución de las necesidades del maestro, de sus propias necesidades y de las necesidades de la institución. Representa la identificación y resolución de necesidades del profesor. Este modelo afirma que lo que es bueno y aconsejable para un profesor puede no ajustarse a las necesidades de otro profesor, implica una experiencia de aprendizaje significativa asumida como respuesta a necesidades identificadas Este modelo tiende a la resolución de problemas individuales. Villar Angulo menciona que Rostek y Kladviko lo define como una experiencia de aprendizaje significativo asumida como respuesta a necesidades identificadas. Además retoma al siguiente

autor planteándonos una interacción de necesidades entre alumno-maestro-institución

*“...proceso institucional que busca modificar las actitudes, destrezas y conducta de los miembros de una escuela hacia una competencia y eficacia mayor en la resolución de las necesidades del estudiante, de sus propias necesidades, y de las necesidades de la institución”
(Francis, 1975:720)*

Este modelo se apoya en un concepto de la enseñanza entendida como profesión, siendo la investigación el eje central de su quehacer, ya que por medio de ella se busca la promoción del conocimiento, la identificación de necesidades y la satisfacción de éstas .

Las necesidades de formación pueden surgir como consecuencia de la discrepancia existentes entre la estructura organizativa de la escuela y sus objetivos, el modelo plantea acciones para el desarrollo profesional encaminadas a resolver dichas discrepancias, promoviendo cambios personales e institucionales que tienen como fin asumir mayores competencias académicas y profesionales en la escuela Este modelo de perfeccionamiento individual parte de las necesidades sociales , se concreta en un diseño curricular y como tal, facilitan el perfeccionamiento de los docentes . Los programas de desarrollo profesional en este modelo pretenden desarrollar en el profesor los diversos roles que en su profesión debe desempeñar; por ello, el modelo de desarrollo atiende no sólo las necesidades de la enseñanza, sino también las correspondientes a la investigación y servicios que un profesor puede prestar a su comunidad educativa.

Este proceso formativo es gradual, tal como lo expone Villar Angulo al mencionar que Francis (1975) plantea tres estadios: despertar conciencia, saber focalizado y saber subsidiario, donde pasan por un descongelamiento de las actitudes, cambian viejas actitudes y establecen conductas nuevas.

Este es el enfoque en que se sustenta la propuesta de formación, ya que en ésta se pretende que los maestros, no sólo hagan cambios en su persona y desarrollo profesional a nivel individual, sino que trasciendan a la institución, a los compañeros maestros, a los padres de familia y por supuesto, a los niños, a los jóvenes que atienden.

1.1.2.2. Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza.

Tiene un esquema de paradigma proceso producto. Convierte a los profesores en profesionales que implementen reflexiones propias o diseñadas por otros sujetos, retomando a la evaluación formativa como principio de perfeccionamiento en el proceso de enseñanza del maestro. Sin embargo, el camino que hay que recorrer hasta alcanzar un nivel de excelencia en la docencia tiene baches y lagunas, tal como lo menciona el autor.

“...fallo a la hora de desarrollar medios adecuados para la evaluación sistemática de la actuación: fallo al intentar evaluar periódica y sistemáticamente los cursos y programas individuales...fallo en la dedicación de tiempo y recursos para el desarrollo continuado de su personal: falta de datos adecuados para adoptar decisiones: y falta de liderazgo en la enseñanza”(Villar Angulo,2003:15).

El modelo se convierte en uno de entrenamiento que significa el dominio de conocimientos o destrezas racionalmente diseñados para la demostración de objetivos de actuación en situaciones reales o simuladas. Villar Angulo plantea que “El propósito de la evaluación de la educación debería ser la mejora de la calidad de la educación (p.281); pero al mismo tiempo la pregunta a este modelo consiste en determinar qué es una buena enseñanza o qué es la calidad de la enseñanza, como fundamento para establecer un proceso evaluativo encaminado a su mejora,

Sin embargo, una de las dificultades que tiene este modelo es la localización de los indicadores de calidad a través de los cuales se debe medir al docente, y a partir de

ellos determinar el uso y sentido que debe tener en los procesos de formación. Aunque no se conoce con exactitud lo que es una buena enseñanza, es más fácil determinar qué aspectos impiden que la enseñanza pueda llegar a ser adecuada o no.

En un estudio que se realizó y que puntualiza Villar Angulo apunta que Naumann y Finaly-Neumann (1989) demostró que para mejorar la enseñanza es necesario incluir componentes de entrenamiento en gestión organizativa y otros de carácter instruccional, esto tiene que ver con la gestión de aprendizajes y con saber enseñar

1.1.2.3. Modelo de indagación.

El modelo de indagación concibe el rol del profesor como un individuo que investiga y reflexiona sobre su práctica. Plantea al profesor-investigador de su práctica y asume la reflexividad como característica de la acción profesional. Esa reflexión sobre la práctica tiene como intención el alumbramiento de las teorías implícitas que poseen los profesores y que gobiernan sus prácticas profesionales. Se promueve este modelo de desarrollo inspirado en el juicio crítico. Villar Angulo plantea:

“Los profesores que participan en este modelo de desarrollo se han implicado en la realización de proyectos de innovación curricular en clase. Responden a las estrategia de innovación conocida como empírica/racional que significa una especial dedicación a la investigación, al análisis cuantitativo y a la presentación cuidadosa de los recursos” (Villar Angulo, 2004:15

La investigación-acción se ha constituido en la estrategia que ha dado forma a este modelo de perfeccionamiento profesional y que podemos observar en dos ejemplos: El primero es un programa de entrenamiento de los profesores (investigar mientras se enseña) que se basa en la investigación-acción, y el segundo tiene que ver con la investigación colaborativa que tiene cuatro fases:

- a) Identificación de un problema
- b) Decisión respecto de las cuestiones a investigar y la metodología a usar
- c) Realización del diseño previsto
- d) Utilización de la investigación para diseñar una intervención en clase.

Como se puede observar, la relación entre investigación y práctica es indiscutible, Los maestros que participan en este modelo se han implicado en la realización de proyectos de innovación curricular en clase. La reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en clase constituye el fundamento y el elemento crítico de los procesos de investigación del impacto de la acción docente en los alumnos de la clase.

1.1.2.4. Modelo organizativo.

En este modelo el profesor se perfecciona en un contexto, cultura o clima organizativo de la institución realizando su actividad y productividad, interpretando las normas tácitas que gobiernan la institución y que influyen en la capacidad para ofrecer una educación de calidad. Se forman en el análisis de la socialización de las organizaciones y del clima psicosocial donde coexisten diversas culturas de los profesores y estudiantes que influye en la conducta y en las relaciones de sus miembros.

El esquema de socialización de una escuela "su clima organizativo" o sea el contexto social y organizativo en el que los profesores realizan su actividad y productividad es una clave necesaria para interpretar las normas tácitas que gobiernan la escuela y que influyen en la capacidad que ella tiene para ofrecer una actuación académica y social relevante. Este clima relacional entre colegas es un factor poderoso que determina el nivel de calidad educativa que se brinda en la escuela. Esto implica que la capacidad organizativa de la institución determina el nivel educativo que genera.

1.1.2.5. Modelo por Competencias

Este modelo de desarrollo profesional que desde otra perspectiva aporta los elementos importantes en la esencia de formar competencias profesionales, está en la conjunción entre pensamiento y acción. De ahí que Magalys retoma a Medina Rivilla al señalar que lograr competencia es capacitar para tomar decisiones en diversas situaciones y apunta además, que la competencia es un estilo global de actuar y asimilar la realidad. Por lo tanto, la formación de competencias se concibe dentro de proyecciones educativas que persigan asumir enfoques globalizadores en oposición a acciones segmentadas o muy especializadas (Ruiz Iglesias, 1999:3).

Es obvio que las propuestas formativas no son neutras en sí mismas. Se orientan según determinados valores, conceptos y culturas sobre la escuela, los profesores y el cambio, este autor nos plantea una posición más holística:

“...una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo y en equipo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico que garantizan una actuación rigurosa, sistemática, reflexivo y coherente tanto en el centro educativo como en la propia aula.”
(Martín del Campo, 2004:25).

Una limitación a la profesionalidad del maestro es la falta de autonomía profesional, colectiva e individual y el desarrollo profesional requiere de la capacidad para la liberación permanente y la discusión crítica; por lo tanto, para lograr esa autonomía y responsabilidad, el paradigma crítico propone que los propios docentes construyan la teoría de la enseñanza por medio de una reflexión crítica sobre sus propios conocimientos prácticos. Habermas, Carr y Kemmis y otros son los representantes de este paradigma que también se le ha llamado “teoría de los intereses constitutivos

de saberes” porque guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas, se retoman lo siguiente:

“La autorreflexión y el autoentendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar como podrían ser eliminadas. De ahí que una ciencia social crítica procure ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados y reprimidos, y especificar cómo erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas.” (Carr y Kemmis, 1988: 149).

El modelo de desarrollo profesional que subyace en esta propuesta de formación, es el de desarrollo de perfeccionamiento individual, ya que se retoman las necesidades de los maestros y se recuperan las experiencias que tienen sobre su trabajo educativo, desarrollando habilidades y actitudes para la mejora de su práctica y el logro de propósitos de su escuela.

1.2. FORMACIÓN PROFESIONAL

Un concepto clave en este marco teórico es la *formación profesional* entendida como el proceso de preparación y crecimiento profesional que permite lograr un desempeño más competente como respuesta a las diversas funciones que como educador le demanden los contextos. Al respecto se señala:

“En el proceso de formación establecer una relación con el contexto es fundamental, porque aquí es donde encontramos la posibilidad de salir de los límites de la información que circula en nuestras aulas, pues nos permite ubicarnos como sujetos en un momento social o de la ciencia y darle uso y sentido al conocimiento. Lo anterior significa tener la capacidad de reconocer las circunstancias económicas,

políticas y sociales en las que vivimos, y a partir de ello actuar sobre ellas.” (González, 2005: 394)

Esta autora nos aporta elementos más allá de los aspectos psicopedagógicos de la formación del maestro, menciona sobre la capacidad que el maestro debe de tener en una relación contexto –acción y en un cuestionamiento constante de nuestro actuar

1.2.1. Formación Inicial

Existen dos formas de organizar temporal y procesualmente la formación profesional, se está hablando de una *Formación Inicial*, la cual consiste en el proceso formal e intencional por el que pasa un joven o adulto para prepararse en primera instancia en un campo específico de la ciencia, tecnología y la cultura; por lo tanto, los educadores a los que está destinada esta propuesta ya cursaron por una formación inicial ya que cuentan con una Licenciatura en cualquier área de la educación. Sabiendo de la importancia que cobra este proceso formativo, se retomará lo que plantea un estudio de este campo

“...la formación Inicial va a conformar un tipo de personalidad que caracterizará de manera profunda al futuro profesor y que a su vez la experiencia y el reajuste a las nuevas metodologías, mediante el proceso de formación continua, lo convierte en un sujeto que construirá el proceso de realización humana en la faceta profesional.” (Lavín, 2004: 195) .

1.2.2. Formación continua

La otra manera es la *Formación Continua* que es en la que se enmarca la Propuesta de Formación diseñada ya que se entiende como el proceso de preparación permanente que implica una continuidad desde la inicial hacia un crecimiento cada vez más profesional, desarrollando conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Este mismo autor expone:

“En el caso de que la Formación Inicial configurara la personalidad del profesor, la Formación Permanente generará teorías y decisiones sumativas, estableciendo procesos y generando dilemas de forma renovadora pero sin llegar a la ruptura y sin partir de la crítica de la formación inicial adquirida” (Lavin, 2004: 205)

Lavin considera que la formación inicial del maestro deja una gran huella en él y donde la formación continua es la que le va apoyando en los ajustes a un contexto que él no había vivido, quizá sólo imaginado.

Es necesario dar a conocer cómo la instancia de formación continua entiende este proceso:

“Cualquier proceso formativo debe concretarse en un desempeño profesional, mismo que debe concebirse como el desarrollo de la profesionalización. Concebimos a la formación continua como el conjunto de actividades que permiten a un docente desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial. La formación continua del profesor de cualquier nivel educativo consiste en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional” (PRONAP, 2007: 15)

1.2.3. Actualización.

En la formación docente existe una variable que evidencia la necesidad de trabajar una línea fundamental en este proceso educativo complejo: la actualización profesional en el marco de la formación continua del maestro y maestra. Pero ¿por qué es un proceso tan complejo? Porque la actualización no se puede dar ni de manera directa ni dar resultados de manera inmediata, implica repensar muchas situaciones, introyectar análisis de la realidad, revisar su fundamento, diseñar

estrategias, desarrollarlas y evaluar su impacto; hasta entonces se puede decir que el maestro ha llegado a trascender en su proceso de actualización y no sólo ha quedado a nivel de discurso teórico, a un entendimiento conceptual, sino ha trasgredido el umbral del atrevimiento al hacer uso de sus saberes procedimentales y actitudinales para desarrollar en su práctica educativa un estilo personal y una praxis, tal como lo plantea Torres González:

“Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción, la validez del trabajo colectivo y en equipo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico y garantizan una actuación rigurosa sistemática, reflexiva y coherente tanto en el centro educativo como en la propia aula” (Torres, 2004:102)

El curso estatal es una de las estrategias que promueve el Programa Nacional como Curso Estatal de Actualización dictaminado por Carrera Magisterial, es aquí donde el concepto de **Actualización Profesional** recobra su significación al entenderse como el proceso de ponerse al día en los conocimientos, en las metodologías y en los contenidos curriculares que están presentes, que permiten la innovación y la mejora profesional.

PRONAP señala cuatro campos de acción para la formación permanente:

a) Nivelación. Refiere a la formación que tiene como objetivo fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de la entrada en vigor del plan 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica.

b) Actualización. Refiere a la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación.

c) Capacitación. Refiere a la formación destinada a maestros que no cursaron estudios formales para la docencia y que actúan, sobre todo, en regiones apartadas y difíciles.

d) Superación profesional. Es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles profesionales. (Martínez Olive, 1997)

Cabe destacar que dentro de los criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica, se maneja el siguiente concepto:

“la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Igualmente, propicia el desarrollo de las capacidades didácticas, la creatividad de los maestros en servicio y el conocimiento de las relaciones escolares y sociales que influyen directamente sobre los procesos de aprendizaje. Uno de los puntos de partida para el desarrollo del Programa será el análisis crítico de la práctica docente.” (PRONAP, 1992: 1)

Como se pudo observar, este tránsito por los procesos formativos permite darse cuenta que desde una formación inicial a una continua, existe una serie de percepciones, conceptualizaciones, significaciones del desarrollo profesional que se concretan en el desempeño cotidiano y en un modelo desde la perspectiva del proceso de perfeccionamiento individual en el que se sustenta la propuesta diseñada.

CAPÍTULO II

PROGRAMA NACIONAL DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL

Este capítulo está dedicado a conocer la instancia nacional de formación profesional, en el cual se revisa su proceso histórico desde cuando fue creada, hasta el surgimiento de la actual instancia de formación continua con un nuevo enfoque que denota los espacios en el que los maestros pueden actualizarse, planteando materiales pertinentes y programas viables. Además, se mencionan los lineamientos que se proponen para que se desarrollen los procesos de formación continua de los maestros de educación básica en servicio.

3.1. PRONAP

3.1.1. Origen y consolidación

En base al Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica en 1992 y para dar cumplimiento a las tres grandes líneas de la política educativa

- Federalización de los servicios educativos
- Cambio de los planes y programas de estudio y de los materiales educativos
- Revalorización de la función social del maestro

Esto implicó para la SEP una transformación estructural conformándose la subsecretaría de Educación Básica y Normal que tuvo bajo su responsabilidad la vigilancia del servicio educativo y la elaboración de planes y programas de estudio a través de las Direcciones Generales: Normatividad, Materiales y Métodos Educativos, Investigación Educativa y Educación Indígena.

Para dar seguimiento a la línea de Revalorización social del maestro, se creó la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la actualización, Capacitación y Superación Profesional (UNYDACT), encargada de proponer políticas y planes generales para la actualización, el diseño de material de estudio , guías de trabajo y

demás auxiliares didácticos para los programas de actualización . Para ello se implementaron dos grandes acciones: El Programa de Carrera Magisterial y el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM), así como el Programa de Actualización del Maestro (PAM), mismos que representaron una respuesta a las necesidades de actualización inmediata por el cambio curricular que se estaba generando.

En 1994 la Secretaría de Educación Pública en coordinación con El Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, acordaron sentar las bases para la construcción del Programa Nacional de Actualización del Maestro. Fue la UNYDACT fue la encargada de poner en marcha el Programa en 1995 y construir las condiciones para que los docentes tuvieran acceso permanente a opciones formativas de calidad y derecho a una evaluación formal del aprendizaje con reconocimiento en Carrera Magisterial. El reto era grande: atender una gran cantidad de maestros de manera pertinente. (PRONAP,2004)

El PRONAP fue concebido como una instancia que ofertaba diversos programas de formación que aportaba diversos apoyos para mejorar la práctica educativa del aula y la escuela. Los apoyos centrales fueron: Los Centros de Maestros y la Biblioteca de Actualización del Magisterio, mismos quedaron bajo la responsabilidad de cada estado de operar el programa a través de cada secretaría estatal y de los quipos técnicos y la SEP le correspondió dotar a cada entidad de equipos. Mobiliario, bibliografía, paquetes didácticos, guías y otros materiales para el estudio.

3.1.2. Programas de estudio

Atendieron las necesidades fundamentales de actualización de los profesores y del personal directivo en servicio. Cada programa fue auto suficiente, en el sentido de que incluyó todos los elementos indispensables para la adquisición de competencias didácticas y de dirección escolar necesarias para la realización de una enseñanza de calidad y una conducción eficiente de los planteles escolares, que se relacionan con

un nivel educativo, un grado escolar, o una asignatura, según sea el caso. Los programas fueron elementos que permitieron a los maestros, acercarse a las nuevas realidades educativas y organizarse de tal manera que se adaptaron a distintas formas de estudio: individual, en grupos autónomos creados por los propios maestros, semiescolarizados apoyados por asesores o el estudio en cursos y seminarios que funcionaron con el conductor y en un plantel o centro de maestros especializado. Al establecer esta flexibilidad, se tuvo el propósito de que ningún maestro fuera marginado de las oportunidades de actualización, cualquiera que haya sido la localidad en que residía.

3.1.3. Paquetes Didácticos

Cada uno de los programas de actualización que la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos de los estados ofrecían a los maestros, estuvo acompañado de un paquete didáctico, que los interesados recibían gratuitamente en el momento en el que se registraban como participantes.

Los paquetes didácticos estaban integrados por:

- Materiales impresos referidos a los contenidos de planes y programas, así como los Libros del Maestro que correspondían al ciclo de educación preescolar, a cada grado y asignatura de la educación primaria y a cada serie de asignaturas de la educación secundaria.
- Antología y otros materiales para que los maestros profundizaran sus conocimientos sobre los contenidos de los programas que correspondían.
- Materiales grabados en audio y video que eran accesibles para los maestros, tanto de manera directa como transmitidos por radio y televisión.
- Guía de estudios, que permitía a los maestros el desarrollo sistemático y ordenado de su aprendizaje en cualquier modalidad, así como una guía de autoevaluación, que les permita constatar su avance en el dominio de los objetivos básicos de cada programa.

3.1.4. Centro de Maestros

La Secretaría de Educación Pública en coordinación con los gobiernos de los estados estableció en todo el territorio nacional Centros de Maestros, que fue un medio para apoyar el desarrollo de los programas de actualización. Estos Centros contaron con financiamiento, recursos didácticos y de otro tipo otorgados por la SEP y los gobiernos de los estados, para que los maestros tuvieran acceso rápido y eficiente a los servicios que requieran para la actualización. De esta manera, se superó la limitación de cursos intensivos que no tenían actividades de soporte a lo largo del año y se apoyó a quienes decidieron estudiar de manera autónoma.

La Secretaría de Educación Pública manifestó su intención de establecer inicialmente 500 Centros de Maestros que ofrecieron estos servicios y operaron bajo la coordinación de los gobiernos de las entidades federativas.

Hasta ese momento se iba consolidando una oferta educativa pertinente y útil de cursos y talleres nacionales diseñados especialmente para los directivos y docentes, representando una evolución importante

Los Centros de Maestros son los espacios propicios para el trabajo colectivo docente, donde se desarrollan los cursos y talleres con acompañamiento académico especializado. Cuentan con videotecas y audiotecas, constituidas por acervos idóneos para la actualización docente.

Por conducto de los Centros de Maestros se ofrecen diversos programas de estudio orientados a mejorar el desempeño profesional de los profesores a partir de la problemática detectada en el grupo, la escuela y el nivel en que laboran

Estos Centros ofrecen a los maestros un servicio en el que disponen de:

- Espacios para el estudio individual y de grupo.
- Una biblioteca básica y una sala de lectura.
- Instalaciones para la recepción, grabación y reproducción de audio y video.
- Acervo de cintas de audio y video.
- El equipo de asesores para el desarrollo de los programas de estudio, cuyo perfil profesional estará definido por una normatividad común.

Existen en el estado 20 Centros de Maestros

3.1.5. Mecanismos de Evaluación y Acreditación

Se implementó un mecanismo de evaluación y acreditación que certificaba el logro de los propósitos centrales de los programas de estudio. Esto permitió que los maestros independientemente de la forma de aprendizaje que hayan utilizado, pudieron obtener la certificación de sus estudios, en base a instrumentos estandarizados a nivel nacional, tal es el caso de los factores a evaluarse en el Programa de Carrera Magisterial.

Para que el curso diseñado fuera dictaminado para Carrera Magisterial, fue necesaria una dictaminación estatal y una nacional como parte de PRONAP, bajo criterios establecidos.(ver anexos 1 y 2).

En 1999, la UNYDACT se transformó en la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en servicio, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, cuyo propósito fue el desarrollo de las actividades normativas para la construcción sólida de un Proyecto Nacional de actualización docente.

3.1.6. Problemas Centrales

Aún habiendo consolidado una estructura básica para la actualización de los maestros, en el proceso hubo varios obstáculos que no permitieron la plena incorporación a los proyectos estatales, algunos de los problemas centrales fueron:

- El PRONAP fue un programa externo a educación básica y centrado más a apoyar el programa de Carrera Magisterial.
- Hubo una gran dispersión de esfuerzos al margen de la normatividad en educación básica y en escuelas formadoras de docentes. No hubo mejora de la práctica y una subutilización del Centro de maestros
- Indefinición de los ámbitos de competencia y al no aprovechamiento de los recursos del PRONAP, ni a las acciones de mejor de educación básica.
- Al conceptualizarse el PRONAP como una tarea externa al quehacer cotidiano centrada a ofertar cursos o talleres y los Centros de maestros como una instancia que certifica los proceso de evaluación de Carrera Magisterial, no se percibía como un apoyo orgánico a los equipos académicos, directores, supervisores y docentes
- El personal del PRONAP no tiene indefinición en la estructura. Así como carece de preparación para la formación de docentes en servicio.

A partir del 21 de enero de 2005, en el marco de la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio cambia de nombre y se convierte en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

3.2. La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio

Está integrada por las siguientes áreas

- Desarrollo Académico
- Evaluación y Desarrollo Institucional
- Planeación y Logística

3.2.1 Propósitos Generales

- Fortalecer y diversificar mecanismos transparentes de evaluación y rendición de cuentas de los procesos y resultados de la formación

continua para estimular la participación permanente de los profesores en actividades formativas, reconocer sus logros académicos, disponer y difundir sistemáticamente información útil para la toma de decisiones

Consolidar un sistema nacional de formación continua para los docentes de educación básica que apoye su desarrollo profesional y contribuya a generar mejores prácticas en el aula, que redunden en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes de este país. Ampliar las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación continua de alta calidad.

Desarrollar las condiciones necesarias para la operación de servicios profesionales de asesoría académica a las escuelas que garanticen el apoyo técnico, sistemático y regular a los colectivos de docentes y directivos.

- Asegurar en todo el país una oferta de programas de formación continua pertinente, relevante y de calidad que incluya opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los distintos tipos de profesores y escuelas, con el fin de que docentes, directivos y asesores académicos mejoren sus prácticas educativas y sigan aprendiendo a lo largo de su carrera profesional

3.2.2. Transición a un nuevo Modelo de Formación

Para poder conformar un nuevo modelo de formación continua para maestros de educación básica centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser hubo un proceso en los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006 donde se dieron avances importantes en la transición hacia un nuevo modelo de formación continua que permitió construir y obtener conocimientos útiles para la toma de decisiones, mejorar las competencias técnicas de los formadores de docentes, iniciar el establecimiento de acuerdos básicos y constituir un sólido programa rector estatal de formación continua de mediano plazo, para ello se elaboraron dos documentos:

Criterios para la elaboración del Programa Rector de Educación Continua (PREFC) 2004-2005 y 2005-2006.

3.2.3 Programa Rector Estatal de Formación Continua

Es un documento de planeación que permitió mantener el carácter nacional de la formación docente, al responder a las normas nacionales y su carácter federalista al atender las necesidades y a las soluciones locales. Responde a las necesidades nacionales y a las que cada estado estableció al construir gradualmente un sistema integral de formación continua que llenara sus aspiraciones de mejora; dichas necesidades fueron emanadas del proceso participativo del diseño de la política integral llevada a cabo en el 2003. Además, contribuye a articular los servicios de formación continua con la educación básica y con el resto de los componentes del sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional.

Se elaboró un diagnóstico nacional mediante consultas a maestros, directores y supervisores destacados, en ejercicio y retirados, que expresaron las necesidades formativas más sentidas por los docentes. Participaron especialistas en formación de maestros y educación básica, tales como personal de formación inicial de docentes, de instituciones de educación superior y de investigación educativa, así como de otros organismos comprometidos con la escuela pública.

Describe cualitativa y cuantitativamente las principales fortalezas, debilidades y oportunidades que existen en la entidad federativa: lo que ha funcionado y lo que la experiencia ha mostrado que es necesario modificar o replantear, las distintas posibilidades de reorientar las acciones encaminadas a la formación continua referente a la formación docente continua y su categorización en orden de atención. Representa lo que se pretende lograr en la etapa de transición, es la expresión de la imagen ideal de lo que impulsarán las autoridades educativas estatales en el ámbito de la formación continua de los maestros de educación básica en servicio.

El programa marcó dos prioridades nacionales:

- Cumplir con los propósitos establecidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 para la educación básica y
- Plantear la visión al 2025

Estas prioridades nacionales tienen que ver con una política gubernamental aún más nacional; sin embargo, los diagnósticos estatales tenían que ver con dos prioridades más específicas:

- Las relativas a la implantación de un modelo de formación continua centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser y
- Las que tienen que ver con las temáticas fundamentales para formar a los docentes y mejorar los resultados educativos

Este programa plantea tránsitos que deben ser retomados, tales como:

- Pasar de la actualización y capacitación a la formación continua, de tal manera que tenga más repercusiones en la mejora del aprendizaje.
- Transitar de un modelo de formación centrado principalmente en el maestro como profesionista aislado a una propuesta que atienda también a colectivos escolares.
- Avanzar de una oferta desarticulada, inequitativa y desvinculada de la escuela, a una oferta integrada, que atienda las necesidades de todos los docentes y orientada a mejorar el trabajo en el aula.
- Orientar de un conjunto de servicios institucionales aislados a la conformación de un sistema de formación continua donde sus acciones centrales apoyen académicamente a la escuela.

Este programa rector expresa los argumentos normativos, conceptuales y organizativos que sustentan lo que será el Programa Rector de Formación 2006-2007.

3.3. Programa Rector de Formación continua 2006-2007

3.3.1. Misión de la Formación Continua

“La misión de la formación continua consiste en coadyuvar en el crecimiento profesional de las maestras y los maestros, a través del desarrollo permanente de sus habilidades intelectuales superiores, en contacto creativo con diversos tipos de conocimientos y, de forma tal, que puedan tomar las mejores decisiones para la formación de los alumnos, en la inmediatez y la indeterminación de la vida del aula”. (formación continua: 2006: 1)

El programa retoma y aprovecha la infraestructura como los Centros de Maestros

3.3.2. Prioridades

Este programa, ya en su fase de consolidación, plantea prioridades que orientan hacia el desarrollo de programas como respuesta a las diversas necesidades nacionales y estatales que mejoren el aprendizaje de los alumnos.

Orientarse al desarrollo de competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.

Formar en los alumnos el interés y la disposición de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de manera autónoma y autodirigida a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje.

Propiciar la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.

Brindar a los alumnos los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven y entender éstos como procesos en continuo movimiento y evolución.

Proporcionar las bases para la formación de futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad.

3.3.3. Programas de estudio

Se reestructuraron a varios programas que ya existían, pero la diferencia es la visión y el alcance, tienen dos espacios de formación

La Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de la Educación Continua de Maestros en Servicio, ha establecido que para el ciclo escolar 2006-2007 que deben mantenerse en el Programa Rector son planteados en dos ámbitos:

a) En la escuela

Es una estrategia que promueve los procesos de desarrollo dirigida a colectivos. Implica una serie de reflexiones colectivas de docentes y directivos, asistida por un asesor calificado o por el propio colectivo.

Talleres Generales de Actualización, como base de los trayectos formativos

Del Colectivo al salón de clases, serie de cuadernillos de estrategias didácticas diseñados ex profeso para la formación docente en colectivo, con atención al aprendizaje de los alumnos.

- Constitución y Operación de un Servicio de Asesoría y Asistencia a la Escuela (SAAE)
- Pilotear y documentar proyectos de formación en la escuela

b) Fuera de la escuela

Esta estrategia se encarga de propiciar procesos formativos dirigidos a los maestros en la individual y a los colectivos, desarrollando cursos, talleres, diplomados, etc, para completar y profundizar la formación de la Supervisión Escolar y del Centros de Maestros

Cursos Nacionales de Actualización. Como una especialización para los docentes con buenas competencias para el estudio autónomo y un requisito para determinadas figuras del servicio: asesores académicos, directores y supervisores

Cursos Estatales y Generales de Actualización. Iniciando procesos de seguimiento, evaluación y retroalimentación de su ejecución y sus productos; con atención a la formación de asesores. Estableciendo cuáles de ellos son parte de los trayectos formativos seleccionados por los colectivos en la escuelas.

Talleres Breves. Es una opción más de actualización que oferta varias temáticas con un formato de taller en tres sesiones y organizados didácticamente para ser trabajado autogestivo.

Cursos, Talleres, Diplomados y Especializaciones que las autoridades educativas deben de convenir con otras instituciones y organismos el diseño, desarrollo y evaluación. A los asesores para desarrollar asesoramientos centrados en la escuela. Formación a equipos técnicos y funcionarios. Cuyo propósito es profesionalizar los funcionarios para desarrollar competencias de planeación, desarrollo y evaluación de las tareas de formación continua en cada una de la entidades.

Los exámenes nacionales para profesores en servicio como una opción para reforzar el conocimiento de los maestros, de los equipos técnicos estatales y de las autoridades educativas sobre el estado que guardan los saberes de los docentes.

Los materiales de trabajo para desarrollar los programas de formación son:

Serie: Cuadernos de apoyo a la actualización: Del colectivo al salón de clases
Cuadernos de Trabajo y Guías, para la formación continua y uso de las TICS

La evaluación de procesos y logros están a cargo de instituciones externas, en especial de instituciones de educación superior; así como implementar procesos de autoevaluación que permitan desde el punto de vista de los actores, medir logros, plantear retos persistentes y retroalimentar los procesos

Este capítulo permitió contextualizar la instancia por parte de la Secretaría de Educación que se encarga de la formación de sus maestros, desde que se instaló como Programa Nacional de Actualización para dar respuesta a una de las líneas del Acuerdo Para la Modernización de la Educación Básica, hasta la actualidad que se opera con un nuevo enfoque de propuesta formativa en un proceso de formación continua.

Aunque el curso estatal fue diseñado antes de constituirse como Programa Rector de formación continua el proceso en el cual estuvo inmerso el diseño, no retoma elementos de tránsitos de manera intencional; sin embargo, se tocan algunos aspectos como la formación continua, y un poco el trabajo colaborativo en la escuela.

CAPÍTULO III

LA DIVERSIDAD CULTURAL

Todo diseño curricular no sólo retoma sus elementos constitutivos, sino el elemento humano a quien va dirigido: las personas, el grupo, en este caso, los maestros y maestras de educación básica, que forman una diversidad cultural; así como los alumnos que éstos a su vez, también la conforman.

Este capítulo pretende analizar la diversidad cultural, algunos aspectos que configuran una base normativa y los conceptos que se interrelacionan desde los enfoques en que se plantean: El estado de la negación, Combatiendo los ismos, Acciones afirmativas, Evaluación de la diversidad. Manejo de la diversidad, Diversidad global y Diversidad humanística; siendo este último en el que se sustenta la propuesta formativa diseñada ya que lo que se enfatiza es el proceso de aprendizaje en el aspecto humano de la persona, refiriéndose a los maestros y a su vez a los a los alumnos, el desarrollo de los aspectos que permiten un crecimiento y valoración de éstos, de los maestros y de los padres de familia. Posteriormente se dan a conocer algunas estrategias de intervención en un marco de la diversidad donde el maestro, los directivos y los asesores académicos se mueven.

Por otra parte, el análisis de este apartado se justifica al ser sugerido su planteamiento por la comisión dictaminadora nacional (anexos).

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Un elemento que cae en el campo de los sujetos educativos es la *diversidad* cultural, conceptualizada como la característica de cualquier grupo humano que tiene que ver con una identidad propia, con semejanzas y diferencias lingüísticas, étnicas, religiosas, ideas, etc., que existe entre ese grupo de personas. La atención educativa a la diversidad tiene su fundamento en el imperativo jurídico de equidad, por eso se conceptualiza en este trabajo a la diversidad como una filosofía que se esfuerza por

crear una aceptación de esa diversidad cultural, tratando de comprender las diferencias culturales, ayudando a la gente a apreciar y gozar las contribuciones hechas por distintas culturas en sus vidas, así como propiciar la participación de cualquier ciudadano para derribar las barreras culturales que existen en la sociedad.

2.2. MARCO LEGAL

Existen algunos aspectos normativos que apoyan la diversidad cultural, se dará inicio con uno de los más destacados y que son la base de la convivencia nacional:

2.2.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

No podía faltar la carta Magna de México, que se hiciera alusión a la diversidad, al respeto a las diferencias independientemente de la condición humana, tal como lo define el artículo 2°.

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (INEA, 2004:5)

Este artículo pertenece al capítulo primero sobre las garantías individuales, muestra la filosofía de la educación, su orientación humana, un imperativo educativo por donde se deben mover todas las actividades del docente, asesor y directivo. Esta base normativa es el primer marco regulatorio que es necesario tener presente para detectar necesidades, planear, desarrollar, evaluar y dar seguimiento a toda acción educativa que se emprenda. Haciendo una reflexión de la realidad, puede decirse que no es evidente en el desempeño de los maestros de educación básica.

2.2.2. Declaración Universal de Derechos Humanos

Esta Declaración Universal de Derechos Humanos que emitió la ONU en 1948 es otro gran aporte legal sobre el respeto a los derechos y libertades y que aseguran, medidas progresivas de carácter nacional e internacional. El artículo referente es el 2º. Que a la letra dice:

“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 1948: 7)

Este artículo denota una esencia de humanismo al pensar en la persona, más que en sus características peculiares y diferentes, que no deben ser éstas las que determinen sus derechos y libertades y que deben ser respetadas.

Esta resolución fue adoptada y proclamada la Asamblea General 217 el 10 de diciembre de 1948.

2.2.3. Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo

Este convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, firmado por el Ejecutivo Federal y ratificado por el Senado de la República en septiembre de 1990, también da el derecho de participación de los pueblos, para que no se queden rezagados y hagan uso de ellos como las demás agrupaciones y personas. Se mencionan los dos primeros artículos:

“1. Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad

2. Esta acción deberá incluir medidas:

- a) que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población;
- b) que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones;
- c) que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida” (OTI, 1989;29)

Se han realizado grandes esfuerzos internacionales que han motivado a cada quien en su país se concreten acciones que den cuenta de esos derechos y responsabilidades de participación de los grupos más vulnerables y de todos los ciudadanos.

2.2.4. Declaración Universal sobre la diversidad cultural

Esta Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural adoptada por este organismo en su XXXII sesión de la Conferencia General del 2 de noviembre de 2001, es una declaración muy actual, un logro que en la Conferencia General , se aprobó, se dan a conocer todos los artículos, ya que es una normatividad muy específica de la diversidad cultural, que a la letra dice:

- *“Artículo 1. La diversidad cultural, patrimonio cultural de la humanidad*
- *Artículo 2. De la diversidad cultural al pluralismo cultural*
- *Artículo 3. La diversidad cultural, factor del desarrollo*
- *Artículo 4. Los Derechos humanos, garantes de la diversidad cultural*
- *Artículo 5. . Los Derechos culturales, marco propicio de la diversidad Cultural*
- *Artículo 6. Hacia una diversidad cultural accesible a todos*

- *Artículo 7. El patrimonio cultural, fuente de la creatividad*
- *Artículo 8. Los bienes y servicios culturales, mercancías distintas de las de los demás.*
- *Artículo 9. Las políticas culturales, catalizadoras de la creatividad*
- *Artículo 10. Reforzar las capacidades de creación y de difusión a escala mundial”(OTI, 1989: 4)*

El respeto a estos derechos y libertades, aseguran medidas progresivas de carácter nacional e internacional, ya que existen diversas manifestaciones de comunidades en relación a reclamar sus derechos

2.3. MODELOS DE LA DIVERSIDAD

Existen varios modelos de diversidad cultural que explican las múltiples percepciones y contenido social, estos modelos en su orden progresivo implican una secuencia gradual de conceptualizaciones acerca del entendimiento de este proceso: La negación, combatiendo ismos, acciones afirmativas, evaluación de la diversidad, manejo de la diversidad, diversidad global y diversidad humanística

2.3.1. El estado de la negación

Este modelo plantea el no reconocimiento de las culturas de los otros, la negación a la existencia de problemas socioeconómicos y predisposiciones y prejuicios en contra de cualquier persona que sea culturalmente diferente y al no aceptar que existe una cultura hegemónica superior y dominante que los beneficia de privilegios inmerecidos, haciendo todo el intento de mantener el *statu quo* y negando aún más que las organizaciones culturales no favorecen a ciertos grupos de personas, negando las necesidades de las minorías culturales convirtiendo a los demás en subculturas.

Es un modelo muy cómodo al negar la existencia de la diversidad y estar relativamente pensando que se está en un confort. Tal como la manifiesta este autor:

Los líderes políticos casi siempre niegan que los problemas de prejuicio, intolerancia racial y de desigualdad estén devastando sus países y disminuyendo su capacidad productiva. Pocos comprenden el hecho de que sus sistemas económicos están estructurados con una fuerte carga dirigida a dar más ventajas a unos grupos y a otros no, que sus sistemas políticos están cuidadosamente diseñados para privilegiar a un grupo específico de ciudadanos, mientras otros son peculiarmente sometidos y gobernados (Steve, 1997:7)

En las concepciones, actitudes y comportamientos existen dos elementos que fortalecen este estado de negación: la ignorancia y la asimilación. La negación puede surgir como una auténtica ignorancia, tal es el caso de los blancos que al darse cuenta de las desigualdades que propiciaron sus antepasados para sentirse más poderosos, niegan y justifican esas acciones siendo la ignorancia la opción más cómoda. Pero existe el elemento de la asimilación que es entendido como un proceso por el cual grupos con distintos modos de pensar, de sentir y de actuar, llegan a fusionarse conformando una unidad social y una cultura común, sin que una domine a la otra y que la cultura resultante estará beneficiada por las contribuciones de las otras; esto parece muy comprensivo y noble; sin embargo, mientras abogan por tal doctrina, niegan la inevitabilidad del poder hegemónico de la cultura dominante, al igual negando que la meta última no es sólo inalcanzable, sino que sólo será posible a costa de establecer enormes desigualdades entre las subculturas.

Por lo tanto, hay una diferencia entre asimilación como una ideología, ya que es hegemónica, poderosa y deliberada y la asimilación voluntaria que significa un proceso voluntario de aculturación que tiene lugar consciente o inconscientemente sobre las personas que tienen una estrecha proximidad.

2.3.2. Combatiendo los ismos

Este enfoque acepta que existen problemas de desigualdad social y plantea acciones compensatorias y de remedio. Las acciones compensatorias intentan hacer justicia corrigiendo las conductas que se han cometido en contra de grupos e individuos y mejorando las condiciones sociales.

Se han creado acciones de remedio que incluyen la organización de talleres que ayuden a incrementar la sensibilidad de los empleados hacia las mujeres o minorías, estos talleres tienen como propósito, el informar y sensibilizar a las personas de ese ámbito laboral a respetar sus derechos como personas y trabajadores

Esta fase o modelo representa un intento por apagar el fuego encendido por la insensibilidad racial o cultural. Los esfuerzos dirigidos a combatir estos ismos fluctúan con los cambios en el personal, por lo tanto, estas medidas tomadas en esta fase son generalmente no institucionalizadas, precisamente por la movilidad de personal. Sin embargo, estas prácticas generalmente son una reacción a una situación peligrosa; han llevado a remover a aquellos que son culturalmente diferentes de una determinada organización. Por esta razón los gobiernos están considerando una ley de prevención a la discriminación basada en la raza, en el género o en la región.

2.3.3. Acciones afirmativas

Avanzando en el proceso de aceptación de una diversidad cultural, este enfoque es una política social que sitúa y regula sus esfuerzos por incrementar la igualdad y las oportunidades de mejoramiento de vida.

Fortalece y ayuda a ampliar las actividades que toman voluntariamente tanto instituciones privadas como públicas con el fin de acrecentar la diversidad, la

igualdad y generar mejores oportunidades, siendo estas acciones afirmativas, parte de una política institucional.

El autor cita a Stimson el cual apunta que las acciones afirmativas tienen metas que resultan conflictivas, ya que por un lado la meta es “extender y cubrir a los grupos que históricamente han estado en desventaja para que consigan una igualdad de oportunidades. Por el otro lado, otra meta es “permitir a cualquier raza y/o género logre alcanzar una preferencia para poder trabajar, ser aceptado o recibir alguna ayuda económica, todo esto bajo la creencia de que la preferencia es un modo de evitarla discriminación.” (Steve, 1997)

Además Steve retoma a Rowe quien reconoce que la acción afirmativa, en el sentido estricto de regulación del gobierno, no puede ser lograda desde esta posición y que esto no es efectivo por sí mismo; en ese sentido, y ya aplicadas estas acciones a las comunidades afro-americanas de Estados Unidos, Holfman (1993) citado por el autor, señala que

“la acción afirmativa no es más que un imperfecto proceso para asegurar la imparcialidad y remediar la discriminación del pasado. Pero la acción afirmativa no puede producir candidatos, o satisfacer las necesidades educativas a menos que haya un mejoramiento en la enseñanza para los grupos minoritarios” (Steve, 1997: 9)

Como se puede observar, la acción afirmativa es imperfecta y representa una imposición externa de reglas que están dirigidas a incrementar la diversidad de aquellos que se benefician de los fondos públicos, pero aunque haya legislación de un modo externo, el multiculturalismo sólo puede desarrollarse desde el interior, desde la educación, en las aulas, con los maestros y con la multiculturalidad para comprender las ventajas de crear un medio de aceptación y respeto por la diversidad.

2.3.4. Evaluación de la diversidad

Es también denominado pluralismo cultural, este enfoque es un paso mayor que la acción afirmativa y apunta hacia la valoración de la diversidad. Mientras que la acción afirmativa es una respuesta a las leyes; el pluralismo cultural es una respuesta a la valoración y la conciencia individual, Haraba (1979) quien cita el autor define el pluralismo como la existencia de distintas subculturas étnicas en una sociedad que pueden afectar y hacen cambiar los distintos modos de pensar, sentir y actuar de sus miembros” (Steve, 1997:10).

Esta definición enfatiza un elemento muy importante: la gente que es diferente culturalmente, lo es también en su modo de pensar, de sentir y actuar. Perciben un evento de distinto modo entre uno y otro, y en algunas ocasiones adoptan diferentes estrategias para resolver los problemas de la vida cotidiana. Valorar estas diferencias en actitudes, valores conductas, modos de pensar y trasfondos culturales, representan entender y valorar la diversidad para explotar la riqueza que puede florecer de las culturas, su enfoque más inmediato está dirigido a comprender, respetar y valorar las diferencias existentes entre varios grupos en su contexto y en su organización.

En esta fase o enfoque lo más importante es reconocer la presencia de otras subculturas, lo segundo es respetar tales subculturas.

2.3.5. Manejo de la diversidad

Se ha llegado a un punto bastante consolidado en este proceso de convivir con la multiculturalidad; este enfoque de manejo de la diversidad tiene como antecedente el entenderla más que como un obstáculo, una gran riqueza y los beneficios que puede aportar cada cultura con su variación en modos de percibir, pensar, sentir y actuar de

las personas, tales diferencias pueden convertirse en ventajas para una organización, para la escuela y para los grupos.

Este enfoque es el que aprovecha esa riqueza de la diversidad para hacer un manejo pertinente de ella, entenderla y trabajarla bajo una filosofía de vida donde todas las culturas expresen sus sentimientos, ideas, conocimientos y esa variedad de percepciones llegue a convivir en un respeto y aceptación de las diferencias, pero para propósitos bien definidos

“Bajo la filosofía del multiculturalismo, los líderes empresariales y gubernamentales buscan crear un medio diverso, pues resulta más lucrativo y sano para sus organizaciones y países. Se hacen esfuerzos conscientes para alterar la estructura administrativa con el fin de aprovechar a las personas con distintos trasfondos, y como Thomas (1991) ha notado, la meta es alcanzar un uso completo de los recursos humanos. El interés principal del manejo de la diversidad es lograr un margen competitivo, en un crecimiento medio competitivo. El principal interés es manejar o crear un medio que sea apto para la completa utilización de las diversas fuerzas laborales.”(Steve, 1997:11)

Se puede ir valorando cómo la diversidad, además de que es un elemento inherente a cualquier grupo humano, tiene su riqueza y hay quien busca crear un medio diverso como intensión, explotando las diferencias, pues su meta es maximizar las ganancias o beneficios, creando sólo la clase de diversidad que tenga el potencial de beneficiar la organización

2.3.6. Diversidad global

La diversidad global extiende el diálogo del multiculturalismo más allá de las cuestiones de las pugnas por las diferencias, segregaciones o poder de superioridad e inferioridad entre negros y blancos, entre subculturas o culturas hegemónicas, etc.

Esta postura de la diversidad global busca y evalúa la representación de toda la gente de distintas culturas y personalidades, enfatiza la interdependencia de los problemas sociales, económicos y políticos, así como la necesidad de buscar soluciones globales y comprensivas para éstos.

2.3.7. Diversidad humanística

Este último enfoque del multiculturalismo tiene su base en la humanidad, entendida ésta como la “humanización de la humanidad”, en las habilidades para trascender los aspectos estrechos, provincianos y particulares de las culturas individuales y no en ganancias políticas y económicas a través de reconocer, aceptar o crear una diversidad a la conveniencia de propósitos diferentes a una auténtica convivencia con las diversas culturas.

Por ello, la diversidad humanista, está enfocada sobre las cuestiones realmente globales, sin poner mayor énfasis en una cultura u otra, sino tratando de aceptar a todas las culturas como formas válidas de subsistencia, además de reconocerles las contribuciones que hacen a nuestras vidas.

Es únicamente bajo esta filosofía que realmente podemos admitir que cualquier hombre o mujer son creados igualmente, se avanza un paso más allá porque declara que todas las personas tienen el mismo derecho a vivir y a todo lo que la vida puede ofrecerles.

Este enfoque humanista contiene en su filosofía una emancipación real, aplicable a cualquier tipo de hombre, a la emancipación de la humanidad en su totalidad y una comprensión holística de las interacciones humanas.

Esta visión implica un nuevo orden mundial, se requiere formar organizaciones, tales como las naciones unidas, que proponga a las naciones la oportunidad de explorar formas de trabajar unidas para promover el humanismo, haciendo necesaria una

nueva y radical visión de las relaciones globales, intelectuales y educativas., esto plantea Steve al dar a conocer este proceso de entender la diversidad.

El presente trabajo se sustenta en este enfoque de la diversidad porque entiende que ésta enriquece, respetando y favoreciendo un desarrollo y crecimiento humano de las diversas culturas existentes en cualquier grupo: en el de maestros, padres de familia, de alumnos, de una familia, de una congregación, etc. Este diseño pretende que los maestros en uno de los módulos, analice la diversidad para que pueda valorar sus conceptos y sus prácticas, y con esa base ir aprendiendo a trabajar en la diversidad con la diversidad y para la diversidad.

2.4. Respuestas a la diversidad en el ámbito escolar

Después de haber revisado los diferentes enfoques multiculturalistas, es necesario ir concretando en el ámbito escolar, cómo responder a esa diversidad. Enunciaremos algunas razones de importancia de la existencia de la diversidad

- 1.- Existen, en primer lugar, razones sociales; porque la diversidad es una realidad ineludible. Hasta tal punto que lo “normal” es precisamente la heterogeneidad, la diferencia, y nunca lo contrario.
- 2.- Hay razones escolares porque la diversidad está presente en los componentes de una comunidad educativa: no habrá dos escuelas iguales, ni dos aulas, ni dos alumnos, ni dos maestros ni dos padres de familia y ni dos hermanos iguales.
- 3.- También hay razones históricas, los modelos y prácticas escolares a través de la historia nos dice que la diversidad ha estado siempre presente y no se ha considerado para la educación.
- 4.- Las razones éticas son incuestionables, pues el derecho a la igualdad de oportunidades implica poder progresar haciéndolo junto a otros.
- 5.- Hay razones legales, los derechos humanos inalienables, las Conferencias Mundiales como Educación para todos, Necesidades Educativas Especiales, Normas Uniformes y en México la Conferencia de Huatulco: Equidad para la Diversidad.

6.- Razones Pedagógicas. Es en la concepción constructivista donde se plantea que el alumno construye sus propios aprendizajes en la interacción con el medio.

También existen diversidad contextual y diversidad sociocultural, éstas últimas aluden al género, la etnia, la religión, la cultura, el estatus, etc, mientras que las contextuales se refieren a las diferencias de escuelas, familias, sociedad.

Se mencionarán sólo tres diferencias muy notables en el ámbito pedagógico que hacen la diversidad:

1. Variedad en capacidades para aprender.
2. Diferentes motivaciones para aprender.
3. Diversidad de estilos de aprendizaje.

También existen variables más significativas que intervienen favoreciendo o dificultando el proceso de aprendizaje, algunas son:

- El carácter reflexivo o impulsivo del alumno
- La rapidez o lentitud en las respuestas y las formas de presentar los trabajos.
- El tipo de razonamiento: sintético o analítico
- El tipo de memoria.
- El nivel de atención en las tareas y la capacidad para mantenerla.
- La modalidad sensorial preferente: estilo auditivo o visual.
- El tipo de refuerzo más adecuado. Social o material.
- La modalidad y el tipo de apoyo. Dentro del aula o fuera de ella. Individual, en equipo o grupal.
- Preferencia en los agrupamientos. Individual, por parejas, en equipos, grupal.

Aún cuando haya contenidos y propósitos curriculares para todo el grupo, no todos tienen las mismas expectativas, ni los mismos estilos de aprendizajes, los ritmos son

diversos, los conocimientos previos de cada sujeto son diferentes, así como los contextos donde se desarrollan también son diversos.

Esta atención educativa a la diversidad remite necesariamente a un conocimiento, dominio y manejo ágil amplio, creativo y flexible del currículo que permita ir haciendo las adaptaciones curriculares pertinentes en los elementos de éste: actividades, recursos, metodología, evaluación, propósitos y contenidos. Cuando se habla de adecuaciones curriculares, se habla de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje individuales y grupales, fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno o alumna debe aprender, cómo y cuando, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos los alumnos salgan con aprendizajes significativos.

A continuación se mencionan algunas consideraciones que Aidamiz, plantea:

A).- Respecto a los objetivos y contenidos:

- Redefinir los objetivos generales desde las propias finalidades educativas y necesidades de aprendizaje de la escuela.
- Establecer las prioridades pertinentes entre objetivos y contenidos.
- Desarrollar y matizar los contenidos del Programa de estudio.
- Introducir y objetivos y contenidos según la propia realidad.
- Secuenciar los objetivos y contenidos de modo que se favorezca la reelaboración progresiva y la participación de todos los alumnos.

B).-Respecto a la metodología y organización didáctica

- Establecer criterios comunes para la selección de procedimientos y estrategias didácticas.
- Garantizar el aprendizaje significativo y constructivo.
- Establecer criterios para la selección de actividades en el aula.
- Establecer criterios para las adaptaciones metodológicas.
- Seleccionar y hacer uso de los recursos para el aprendizaje que apoyen a uno, algunos y a todos los alumnos.

- Establecer criterios para la selección, elaboración y adaptación de material en el aula.
- Valorar la posibilidad de introducir modificaciones físico-ambientales facilitadoras del uso de dependencias e instalaciones para facilitar su uso.
- Distribuir espacios teniendo en cuenta necesidades de acceso y criterios pedagógicos.
- Planificar los espacios y tiempos de uso común con criterios funcionales.
- Establecer criterios pedagógicos y funcionales de organización de alumnos.

C).- Respecto a la evaluación

- Adecuar los criterios del programa de estudio
- Introducir criterios de evaluación específicos según la propia realidad y finalidades educativas del centro.
- Secuenciarlos atendiendo a la propia realidad educativa y socio-familiar
- Elaborar criterios orientadores de promoción de grado.
- Elaborar criterios e instrumentos para la evaluación del contexto.
- Seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación variados y versátiles.
- Prever adaptaciones para la evaluación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Establecer canales adecuados para dar y recabar información.
- Elaborar boletines de información cualitativos y comprensibles para todos.

La educación adaptada a la diversidad pretende proporcionar experiencias de aprendizaje que ayuden a conseguir los fines educativos deseados. Entendiendo por "adaptada" tanto la modificación de los ambientes de aprendizaje para responder de forma efectiva a las diferencias del alumnado, como al desarrollo de sus capacidades para que aprenda en esos ambientes.

Pero la diversidad, según Aguilar (2000) no sólo puede ser atendida desde la perspectiva del maestro, se requiere además, la necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ella llegan, supone la adaptación de planteamientos organizativos flexibles que propicien

el cambio y la innovación en las escuelas en razón de su propio contexto y de su obra.

Como puede observarse, no sólo el maestro debe pensar en las adecuaciones curriculares, sino que se requiere de una organización escolar diferente que permita la participación, colaboración e inclusión de todos los elementos que conforman una comunidad escolar, pues nos remite a reconocerlo como espacio de creación, identidad, sentido de pertenencia, elaboración de propuestas educativas que se plasman en el Proyecto de cada escuela, lo que propicia una organización escolar más eficiente basada en el trabajo colegiado de sus docentes y directivos donde se incluye la participación de los padres de familia, para encauzar su interés en la mejora de la enseñanza, favoreciendo modificar y enriquecer su práctica docente. Llano nos comenta al respecto:

“Una escuela pública que reconoce y da respuesta a la diversidad independiente e interdependiente en un desarrollo vivencial de normas y convivencia cotidiana, de ayuda mutua, automejora profesional entre alumnos-maestros-padres estableciendo tiempos, criterios de evaluación y autoevaluación de los avances con relación a lo planeado colaborativamente, permitiendo con ello realizar los ajustes pertinentes” (Llano,2000: 107).

Al respecto, Aguilar nos plantea que “la escuela debe abrirse a todas las diversidades y no sólo a las de origen étnico, lingüístico y cultural, sin renunciar a sus propias bases culturales y el estilo propio heredado de su historia cultural y educativa” (Aguilar, 2005: 45).

Tal como lo menciona Aidamiz González (1994) las características organizativas que pueden favorecer una escuela abierta a la diversidad son:

1. *Flexibilidad*. Supone establecer opciones diferenciadas en el Centro de Trabajo, de forma que sea factible elegir aquellas que más se ajuste a sus características y necesidades.
2. *Funcionalidad*. Supone eliminar responsabilidades y tareas en todos los miembros de la comunidad educativa.
3. *Participación*. Supone implicarse en la planificación educativa en el currículo y en las estrategias específicas.
4. *Comunicación*. Supone Establecer canales que promuevan y favorezcan tanto la interrelación entre los componentes de la comunidad educativa como entre éstos y el entorno donde se ubican.

Aidamiz retoma a Albericio (1991) y menciona que el tratamiento de la diversidad, desde una perspectiva propiamente pedagógica y lejos de las pedagogías compensatorias de las diferencias que creen que hay que eliminarlas para homogeneizar, supone aceptar que cada alumno está condicionado por unos mecanismos propios de aprendizaje, y en consecuencia, las metas y objetivos a conseguir, son fundamentalmente diferentes para cada uno. Siguiendo a Albericio, sostiene que para responder adecuadamente a la diversidad, la escuela tiene que trabajar en dos líneas aparentemente contradictorias: profundizar en la diversidad respetando, promoviendo e intensificando los aspectos diferenciales de cada alumno, actuando sobre los valores culturales, intereses, capacidades, procedimientos; y superar la diversidad, ayudando a corregir las deficiencias y dificultades radicales, aproximando los niveles y situaciones desiguales. Termina diciendo que es en la equilibrada combinatoria de las dos líneas: profundización y superación de las diferencias, donde se encontrará el adecuado tratamiento de la diversidad y de la comprensividad, de la homogeneidad, de la heterogeneidad, de lo común y de lo diferente.

Se puede decir que atender a la diversidad implica una intervención educativa adecuada a aquellos alumnos/as que se van diferenciando progresivamente en razón

de sus motivaciones, intereses, necesidades, estilos, ritmos, circunstancias familiares y, en definitiva, de su propia historia social, ambiental familiar y escolar.

Aguilar (2000) explica que el instituto para el desarrollo curricular y la formación del profesorado del Gobierno Vasco, menciona de manera muy pedagógica que responder a la diversidad supone reconocer principios metodológicos previos:

1. El aprendizaje es un proceso individual que se produce en interacción con el medio, pero que no está totalmente condicionado por éste.
2. No todo se aprende de la misma manera
3. No todos aprendemos de la misma manera.
4. Lo que cada individuo puede aprender está influenciado por su tipo y grado de desarrollo.
5. Lo que el individuo puede llegar a aprender está condicionado por sus conocimientos previos.
6. El aprendizaje debe ser significativo, para lo que es necesario: que el material tenga una significatividad lógica, que lo presentado tenga significatividad psicológica y que haya una actitud positiva por parte de los que van a realizar el aprendizaje.
7. Para que el individuo realice aprendizajes, tiene que estar motivado.
8. Para que se realicen aprendizajes significativos tiene que darse: actividad mental (conflicto cognitivo y modificación de esquemas) y funcionalidad cognitiva.
9. El aprendizaje debe promover la autonomía, el aprender a aprender.
10. En la relación entre iguales se produce aprendizaje.
11. El profesorado tiene una función mediadora en el aprendizaje.

Por lo tanto, mediante la formación profesional se exige y demanda un nuevo profesor, reflexivo, con capacidad para ofrecer respuestas a la diversidad, como lo manifiesta Arnaiz

“ya no basta que el profesor domine cognoscitivamente el ámbito de los contenidos de la enseñanza que imparte, sino que además tiene que

facilitar el aprendizaje de los alumnos, ser pedagogo, eficaz, organizar el trabajo del grupo, atender a la enseñanza, cuidar el equilibrio psicológico afectivo, facilitar la participación...y muchas cosas más que la sociedad demanda constantemente.” (ARNAIZ.2002: 216)

Pablo Latapí nos menciona que el maestro es el factor central que explica la calidad como la falta de ella. Aunque son múltiples las variables que influyen en un buen aprendizaje, el profesor es el elemento que organiza y potencia los recursos disponibles.

“El desafío de definir marcos educativos comunes y capaces al tiempo de respetar y valorar positivamente la diversidad y de integrarla en ámbitos compartidos de experiencias, valores y formas de conocimiento y de cultura” (Galino y Escribano, 1990: 26).

En este trabajo el concepto de diversidad tiende a que el maestro comprenda, conozca y adapte los recursos para el aprendizaje a su contexto grupal e individual en el que interactúa, reconociendo primero que existe una gran diversidad cultural en su grupo y aceptando que requiere responder a ella con propuestas interesantes e innovadoras.

En este capítulo referente a la diversidad cultural se hizo evidente que existe un marco legal que sustenta el tratamiento de la diversidad, ya que se escucha constantemente hablar de una defensa de ésta, pero en la realidad es poco operativo lo que se observa. Por otra parte, se mencionaron los enfoques que se tienen sobre la diversidad para ir reconociendo bajo cual es el que se está viviendo o coexistiendo más actualmente. Esta propuesta formativa que se ofertó, no podía dejar de revisar los aspectos más concretos de la diversidad cultural en el aula, traducido a aspectos psicopedagógicos, psicosociales y socioeducativos que se dan en la comunidad donde viven los alumnos, en la escuela como centro de trabajo, y en el aula donde se manifiesta esa diversidad que el maestro de grupo debe de reconocer y aceptar para intervenir.

CAPÍTULO IV

ENFOQUE CURRICULAR DE LA PROPUESTA

Este capítulo proporciona un espacio para analizar los diversos planteamientos del currículum en sus diferentes dimensiones, donde los especialistas en este campo manifiestan sus propuestas y concepciones curriculares con matices diferentes que vienen a sustentar la propuesta de formación que representa un nivel de concreción.

En una primera parte se revisan las diversas concepciones que se tienen de este concepto tan importante en la educación, visto desde diversos aspectos: como contenidos de aprendizaje, como guía de actividad escolar, como experiencia, como sistema y como disciplina. Además, se hace un análisis de los tres grandes enfoques curriculares: El enfoque de Racionalidad Técnica representado por Ralph Tyler e Hilda Taba; el enfoque Socio crítico y el enfoque Reconceptualista. Como última parte de este capítulo, se presentan los diferentes tipos de currículum: el Currículum Formal, el Real y el Oculto.

4.1. Conceptualización

El currículum es un término polisemántico esencial para entender la función de la escuela, la práctica institucional que se vive en ésta, el contexto de las intenciones educativas y el espacio específico donde se desarrolla; e inclusive, lo que queda como resultado del currículum, que para conceptualizarlo se requiere antes haberse contestado todo lo anterior; sin embargo, hay un esfuerzo de conceptualización en que diversos teóricos definen el término según la visión que tienen de la problemática educativa; para ello se revisarán los diferentes conceptos que hasta el momento ha existido, resaltando la importancia que cada concepto refleja la visión de cada autor concreto en un tiempo determinado y un contexto específico.

La pérdida de consenso en relación al concepto, representa a la vez una gran riqueza para la investigación, ya que cada conceptualización que se realiza sobre el currículum impone una delimitación diferente del objeto de estudio, así lo reconoce Furlan (1986:257) señalando que “la palabra es utilizada en diversos sentidos, lo cual es una poderosa virtud pues permite rastrear sus múltiples constructores e intuir sus entrañas tensadas. Trae consigo una polémica”. Pero el mismo autor (1993) da un aporte al campo del currículum al concebirlo como una propuesta de mejoramiento, de eficientización de la práctica escolar, en donde el centro es el proyecto asumido a nivel institucional. Es interesante también lo que plantea Ruiz Larraguivel (1985) al interpretar el currículum como un proceso en constante desarrollo que no termina cuando se obtiene un producto, sino que se propaga y se confronta con una realidad cambiante. Posteriormente se explicará cómo es entendido el currículum:

4.1.1 Como contenidos de aprendizaje

Una gran parte de teóricos han conceptualizado el currículum como contenidos de aprendizaje, estableciendo una serie de materias, asignaturas o temas que delimitan lo que se va a enseñar en las escuelas, los componentes culturales se concretizan en los contenidos, los cuales se imparten en el proceso enseñanza aprendizaje y como producto de él hay un determinado desarrollo o aprendizaje de ciertos contenidos por parte del alumno. Sin embargo, es inaceptable la idea de que el currículum como contenidos de aprendizaje tiene un valor por sí mismo, lo cual no puede producir una mente disciplinada y una actitud científica como parte de una formación personal de los sujetos a quien va destinado, Briggs es uno de los exponentes.

4.1.2. Como guía de actividad escolar

Este planteamiento sostiene que el currículum es el plan, el modelo ideal para la actividad escolar, es una serie de actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado al servicio de un proyecto

educativo. Es considerado como la primera función del currículum al explicitar el proyecto, las intenciones y el plan de acción que preside las actividades educativas escolares, siendo una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica su función es homogeneizar el proceso de enseñanza. Hilda Taba es una de las representantes de esta concepción

4.1.3. Como experiencia

Esta conceptualización sostiene que lo importante no es lo que se debe de hacer, sino lo que se hace, definiendo como una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje, las diversas experiencias diseñadas para los alumnos y que la escuela dirige y que representa una práctica vivida, social y académica. Johnson es uno de sus representantes.

4.1.4. Como sistema

Esta interpretación se desarrolla a partir de la teoría de los sistemas aplicada a la educación, dando lugar a lo que se puede denominar actualmente como la tendencia de la ingeniería educativa, es un proceso sistemático y lineal que está constituido por elementos que se relacionan entre sí en base a metas establecidas. Kaufman es uno de sus exponentes

4.1.5. Como disciplina

Es una de las concepciones contemporáneas al establecer el currículum como reflexión del proceso activo y dinámico, con un objeto de estudio específico. Esta es precisamente una segunda función del currículum: evitar que se produzca un hiato entre la teoría y la práctica, al tener en cuenta las condiciones reales donde se va a desarrollar el proyecto, situándose, por una parte en las intenciones, los principios y las orientaciones y por otra, en la práctica pedagógica.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION Y ACTUALIZACION DE DOCENTES

El concepto que sustenta esta propuesta de formación comparte con la postura que plantea Lawrence Stenhouse al establecer que “el currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (Stenhouse,1975:5), ya que se pretende que los maestros en servicio de educación básica, mediante la propuesta de formación que representa una concreción curricular, permita establecer un puente entre las intenciones y análisis del curso y sus intentos por hacer operativos en la práctica educativa en particular, el poder establecer una relación teoría práctica enfrentándose con una realidad también específica, donde la relación trascienda a la educación y sociedad. También María Ibarrola plantea el concepto estructura curricular para dar cuenta de una doble dimensión, la normatividad abstracta y formal del plan de estudios y la complejidad de la realidad curricular. “la estructura curricular es el eslabón que une a ambas” (Ibarrola,1992:4)

4.2. Enfoques curriculares

En la historia curricular se han manifestado varios enfoques que han surgido aportando nuevos elementos que superan a los de ese momento. Este espacio está dedicado a la revisión de las perspectivas más sobresalientes, se mencionarán tres de los enfoques: El de la Racionalidad Técnica, Reconceptualista y el Sociocrítico.

4.2.1. Racionalidad Técnica

Este enfoque hace énfasis en la condensación y transmisión de contenidos como algo estático, donde las relaciones entre la sociedad y escuela no son considerados como una relación recíproca. El enciclopedismo en la escuela es una característica, ya que sobrecarga a los alumnos de contenidos, los cuales deben ser memorizados. Tienen como base una psicología conductual.

Una de sus características es el reduccionismo de los problemas educativos a aspectos puramente técnicos, considera que asegurando una serie de procedimientos técnicos se lograrán resultados magníficos. Otra característica es que es ahistórica ya que no considera el contexto donde se desarrolla el currículum. También se le ha llamado tecnología educativa. La implementación de esta perspectiva técnico instrumental en el campo del currículum, ha tenido una gran influencia en las escuelas durante varios años.

Dos grandes teóricos del currículum abre la discusión de este enfoque son:

4.2.1.1. Propuesta Curricular de Ralph Tyler

Es uno de los primeros y grandes teóricos del currículum que tuvieron gran influencia en la historia curricular a nivel internacional, en 1949 publica la obra "Principios básicos del Currículum" Considera que la delimitación precisa de metas y objetivos educativos es imprescindible y que deben traducirse en criterios que guíen la selección del material de enseñanza, permitan bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de la enseñanza y preparar los exámenes.

Sostiene que los objetivos se plantean de acuerdo a filtros de la filosofía y la psicología y fuentes que son: el alumno, la sociedad y los especialistas; de tal manera que los criterios de selección pueden variar, desde las necesidades psicológicas de los alumnos, hasta los problemas de la vida actual. Las posibles fuentes de información en el modelo de Tyler, son:

- a) El estudio de los propios educandos
- b) El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela
- c) Las consideraciones filosóficas
- d) La función de la psicología del aprendizaje
- e) Los especialistas de las distintas asignaturas

En Tyler el término experiencias de aprendizaje se refiere a la interacción establecida entre el estudiante y sus condiciones o medio de desarrollo.

Díaz Barriga (1994) opina que la concepción Tyleriana de lo social en el currículum está basada en una epistemología funcionalista dentro de una línea de pensamiento pragmatista y utilitarista.

Tyler plantea un modelo pedagógico lineal de 8 pasos: a) las fuentes representadas por el alumno, los especialistas y la sociedad que son la base para b) elaborar los objetivos sugeridos, c) filtro de psicología y d) filosofía que son el sustento para la selección y organización de objetivos, e) objetivos definidos, f) selección de actividades de aprendizaje, g) Organización de actividades de aprendizaje y h) Evaluación de experiencias.

4.2.2.2. Propuesta de Hilda Taba

El trabajo de Hilda Taba representa una continuidad del pensamiento presentado por Tyler, se hace manifiesto en su obra "La elaboración del currículum". Cabe mencionar que este enfoque curricular está fundamentado en una epistemología funcionalista, pero también dan lugar a pensar que el currículum se encuentra sobredeterminado por aspectos psicosociales.

Taba acentúa la necesidad de elaborar los programas escolares con base a una teoría curricular. Su propuesta metodológica parte de la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad, puesto que tal análisis constituye una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para seleccionar los contenidos y para decidir qué tipo de actividades de aprendizaje deben considerarse.

Aporta al campo del diseño curricular una noción sumamente importante: la del diagnóstico de necesidades sociales como sustento principal de una propuesta

curricular estableciendo, explícitamente, el vínculo escuela-sociedad que subyace aun proyecto curricular. Distingue dos planos en su propuesta curricular.

A diferencia de Tyler, Taba considera 7 pasos para elaborar programas escolares: Diagnóstico de necesidades, b) formulación de objetivos, c) Selección del contenidos, f) Organización del contenido, g) Selección de actividades, h) Organización de actividades de aprendizaje, i) Organización de actividades de aprendizaje y j) Determinación de lo que se va a evaluar.

Sin embargo Tyler pone las bases referenciales para la elaboración de las metas, a partir de un diagnóstico. al plantear la necesidad de elaborar objetivos conductuales e Hilda Taba refiriéndose a las metas y especificaciones concretas,

4.2.2. Enfoque Sociocrítico

A diferencia del enfoque técnico, esta perspectiva crítica considera que los problemas básicos de la educación no es técnico sino político ya que hacen presencia el autoritarismo y el poder. Desde una perspectiva sociológica del currículum, el papel del contenido se considera que legitima los intereses de una cultura dominante, mientras que la dimensión del poder es depositada en la función del docente. Estos planteamientos tienen en común la búsqueda de un interés emancipatorio, se reconoce los apoyos de la pedagogía de la liberación, la teoría social crítica, el pensamiento marxista, el planteamiento posmoderno y la nueva sociología de la educación; los representantes más destacados son: Apple, Giroux, Eggleston.

Este enfoque crítico implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y la práctica, implica un razonamiento dialéctico y se rige por un tipo de interés distinto, por un interés emancipador, creando una metateoría al adoptar una crítica ideológica. Al respecto, el pensamiento dialéctico es:

“pensamiento sobre el pensamiento mismo, en el que la mente tiene que habérselas con sus propios procesos así como el material que maneja, en el que tanto el contenido, particular implicado como el estilo de pensamiento seguido deben mantenerse en la mente al mismo tiempo”(LEP 94:170)

Este enfoque se centra en el vínculo educación – sociedad y plantea propuestas flexibles e inacabadas, que requieren la asimilación de la historia, la cultura, los conocimientos, tradiciones, valores e ideologías, etc. , que se desprenden del contexto social particular donde está inserta una institución escolar concreta. y donde se reconstruyen situacionalmente, para cada escuela en lo particular. Se revisará la propuesta de Kemmis:

2.2.2.1. Propuesta ideológica de Stephen Kemmis

Kemmis desarrolla su teoría mencionando que el papel de la educación adopta una nueva forma: pasando la educación a escolarización y sociedad a estado; siendo el estado moderno que emplea dicha escolarización como mecanismo autorregulatorio general. También plantea que el maestro debe ser un profesional y debe investigar su cotidianidad y buscar espacios de autonomía intelectual que le permita tomar decisiones en su colectivo escolar. He aquí algunos planteamientos:

“para que la enseñanza llegue a ser una actividad genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución: La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan, es decir, que la autonomía profesional debe ser respetada, tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del

maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general”(Kemmis, 1988:27)

4.2.3. Enfoque Reconceptualista

Este enfoque es una reacción a las teorías academicistas con sustento conductista, pretende ir más allá de la escuela clásica y activa de corte empirista conceptual, visualiza una escuela humanista donde lo central es la persona y no la conducta, las acciones y lo que subyace. Afirma que la persona es una realidad integrada de rasgos afectivos, cognitivos y psicomotores que reacciona de manera total ante el medio que se le presenta, demostrando la capacidad de ser humano para tomar conciencia de sí mismo y de su realidad externa. Algunos de los representantes de este enfoque son: Maslow y Carl Rogers. Se mencionarán algunos principios fundamentales del pensamiento reconceptualista:

“El individuo es el principal agente en la construcción del conocimiento y es tanto portador de la cultura como creador de ella. El significado se obtiene desde nuestra experiencia base, por ello es necesario identificar, reconstruir y reorganizar experiencias de base, tanto individuales como grupales. Las experiencias previas son importantes en el desarrollo significativo del currículum. La libertad personal y el logro de altos niveles de conciencia son valores centrales”(http://www.com.mx/enfoquereconceptualista/centrado enlapersona)

La visión reconceptualista plantea algunos principios como que el currículum debe ser percibido como una visión holística, global y orgánica de la gente y en relación con la naturaleza, donde el individuo es el principal agente en el proceso de construcción del conocimiento y es tanto el portador de la cultura como creador de ella. El significado se obtiene desde nuestra experiencia base, por ello es necesario identificar, reconstruir y reorganizar experiencias de base tanto individuales como grupales. Las experiencias previas son importantes en el desarrollo significativo del

vitae y la libertad personal y el logro de altos niveles de conciencia son valores centrales.

Por lo tanto, diversidad y el pluralismo son a la vez fines y medios para lograr estas metas requiriéndose manifestar nuevas formas de lenguaje para construir nuevos significados

:

4.2.3.1. Currículo Humanista centrado en la persona

Este enfoque está basado en las investigaciones de Carl Rogers, es uno de los modelos más desarrollados en la década de los 90s en Chile. Se presentan algunos de los aportes;

1. Respeto por la dignidad del alumno como persona.
2. Confianza en la capacidad de aprender del alumno.
3. La importancia de un clima educativo favorable que permita la expresión de lo subjetivo y facilite las relaciones interpersonales y no simplemente entre roles.
4. Preocupación por el aprendizaje de cada alumno.
5. Los contenidos y los objetivos programáticos se identifican con los propósitos de los alumnos proporcionándoles experiencias satisfactorias.
6. Respeto a las diferencias individuales.
7. Importancia que se le concede al desarrollo de la autoestima, de modo que el alumno se forme una imagen positiva de sí mismo, que le ayude a emprender acciones con la confianza de que puede alcanzarlas.
8. Las normas disciplinarias se acuerden entre profesor y alumno. La disciplina es entendida como un medio para desarrollar el autocontrol y el respeto hacia los demás.
9. La función del docente es entendida como orientador y guía del proceso de crecimiento y aprendizaje de los alumnos.

Este enfoque reconceptualista humanista es en el que se sustenta la propuesta de formación diseñada ya que se centra en la formación profesional del maestro, en los procesos de aprendizaje y en una enseñanza centrada en el aprendizaje. Además, esta acción humanista se centra en el desarrollo integral y armónico del alumno: "lo

que ilumina e inspira todo el quehacer educativo, de manera que los planes y programas de estudio, la organización escolar, las metodologías de enseñanza, los criterios de evaluación, las relaciones entre los varios participantes del proceso y todas las variables implícitas en él, tienden a la persona del alumno como centro y horizonte”

(<http://www.google.com.mx/enfoque+reconceptualista+centrado+en+la+persona>)

4.3. Tipos de currículum

En la literatura especializada se hace referencia a distintos tipos de currículum, obedeciendo no sólo a criterios de temporalidad, sino a intenciones específicas y aún más, a un proceso que va desde el currículum escrito a uno oculto donde los resultados quizá no tuvieron que ver con lo planeado. Se revisarán las características principales de cada uno.

4.3.1. Formal

Este tipo de currículum es limitado al currículum oficial de la escuela, tiene que ver con lo prescrito, es un proyecto a nivel de planeación, donde se concretan las intenciones y se formula el qué, para qué, cómo, con qué, cuando, etc, se va a realizar lo formulado. Este es el momento de elaboración teórica y metodológica, de reflexión acerca de cómo debe ser la formación del alumno. Este tipo de currículum se relaciona con el plano estructural-formal, el cual es representado en los principales documentos del diseño curricular (perfil del estudiante, plan de estudio y programas) También es llamado curriculum pensado.

4.3.2. Real

Representa el currículum en acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje concreto, es el proceso de realización, de la práctica, la ejecución de lo planeado. Es

el momento que se produce cotidianamente en la práctica de la enseñanza y determina la formación del estudiante. También es llamado currículo vivido

4.3.3. Oculto

Existe un fundamento ideológico que no es expresado abiertamente de manera formal, inclusive es ignorado por los docentes, pero se concretan en los contenidos de los programas y en las relaciones que se establecen entre alumnos y maestros durante el proceso de enseñanza aprendizaje

En esta práctica educativa donde se expresan influencias que actúan de forma explícita, se involucran también diversas mediaciones (formas de comportamiento, juicios de valor, ideas, proyectos, concepciones del mundo, sentimientos) que influyen también en la formación del estudiante y a los que se les ha denominado curriculum oculto.

Lo que el alumno aprende en la escuela no es sólo lo que aparece en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos.

El Análisis que se realizó en este capítulo, pudo dar cuenta de algunas de las conceptualizaciones que existen en relación al currículum, así como los enfoques más sobresalientes y los teóricos más representativos, y como parte final, se dan a conocer los tipos de currículum que se han manifestado a través del tiempo.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE FORMACIÓN EN LA DIVERSIDAD

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

CURSO- TALLER

CARRERA MAGISTERIAL

**“CÓMO OPTIMIZAR LOS RECURSOS PARA EL
APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN EN LA DIVERSIDAD”**

PLAN DE TRABAJO

XIII ETAPA

CLAVE: MIC13010283

CICLO ESCOLAR 2003-2004

MORELIA, MICHOACÁN

INDICE

JUSTIFICACIÓN	66
PROPÓSITOS	68
UNIDAD 1 CONTEXTUALIZANDO LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	71
UNIDAD 2 RECUPERANDO SABERES COMO RECURSO DIDÁCTICO Y PROMOVRIENDO APRENDIZAJES DE LA DIVERSIDAD DE NECESIDADES EDUCATIVAS	73
UNIDAD 3 CONOCIENDO MIS ESTILOS DE ENSEÑANZA COMO RECURSO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DE NECESIDADES EDUCATIVAS	75
UNIDAD 4 RECUPERANDO E INCREMENTANDO LOS MATERIALES COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	78
UNIDAD 5 ORGANIZÁNDONOS EN COMUNIDAD PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	80
ANEXOS	83

JUSTIFICACIÓN

El foro internacional que ha marcado pauta en el campo educativo fue el evento celebrado en Jomtien Tailandia en el que se proclama una Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje cuyo propósito es desarrollar el bienestar individual y social de las personas a través de la Educación formal. México, fue partícipe y lo recupera como reto del Sistema Educativo, implementando por medio del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Educación Básica (PRONAP), un proceso de actualización continua para los maestros en servicio con la finalidad de mejorar sus competencias profesionales que coadyuven en el desempeño de su quehacer educativo para avanzar hacia la calidad en la atención a la diversidad de la población escolar. Considerando uno de los propósitos del PRONAP: “ El dominio de los métodos de enseñanza y los recursos educativos adecuados al nivel escolar y a los contenidos programáticos”, se manifiesta que guarda una relación con la necesidad recurrente mencionada en los resultados de la encuesta aplicada a una muestra del personal de Educación especial para la elaboración del diagnóstico, siendo los Materiales Didácticos la necesidad detectada valorando que la dificultad radica en limitar y reducir solamente a éstos como elementos valiosos para apoyar los procesos enseñanza-aprendizaje; sin embargo en esta propuesta se plantea una visión más abarcativa e integral sobre los recursos para el aprendizaje que coadyuven al desarrollo de los contenidos curriculares de los programas de estudio de Educación Básica en la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad o al ambiente, como parte de la diversidad.

Este curso-taller *“Cómo optimizar los recursos para el aprendizaje en la atención en la diversidad”* plantea contenidos que apoyan el trayecto formativo de aquellos quienes de manera directa se involucran en los procesos enseñanza-aprendizaje: docentes frente a grupo en la diversificación de estrategias metodológicas y la reflexión sobre la práctica, así como los psicólogos y maestros de comunicación, quienes coadyuvan en el desarrollo integral del alumno con un enfoque educativo. También está pensado para los directivos, actores cuya función es impulsar procesos

que incidan en el desarrollo profesional del colectivo de la institución para generar estrategias de mejora en las instituciones, constituyéndose éste en un líder, asesor en los asuntos académicos.

Así mismo involucra al asesor técnico pedagógico en la construcción de aprendizajes que le permitan el desempeño de su función y contar con las competencias para detectar, proponer, diseñar , implementar, sistematizar y evaluar estrategias metodológicas para transformación de la práctica educativa en un acompañamiento de cerca con los docentes y directivos de las instituciones escolares.

Este curso-taller está dirigido al personal antes mencionado, abarcando los niveles de inicial, preescolar y primaria , dado que los recursos para el aprendizaje son medios importantes para desarrollar el currículo de Educación Básica, para la atención educativa de la diversidad.

Dado que los grupos que se atienden tiene como característica ser diversos, revisar los recursos para el aprendizaje implica que los participantes reconozcan que se pueden optimizar y variar para atender a esa diversidad.

DESCRIPCIÓN

Esta propuesta de formación tiene un carácter presencial bajo la modalidad de curso-taller, está constituido por 5 unidades de 6 horas y 10 horas extra sesión.

Está dirigido al personal directivo, técnico-pedagógico y docente de educación inicial, preescolar regular e indígena, primaria regular e indígena y especial (primera, segunda y tercera vertiente de Carrera Magisterial).

PROPÓSITOS

***GENERALES**

- Que los participantes, a partir de las lecturas, acciones y reflexiones de experiencias y fundamentos, hagan uso de manera creativa y pertinente de los recursos didácticos para crear ambientes óptimos de aprendizaje en la atención educativa de la diversidad.
- Que los maestros frente a grupo, mediante el análisis de experiencias, reflexión de los fundamentos teóricos y adecuación a las necesidades educativas de los alumnos, padres de familia y maestros, hagan uso de los recursos didácticos para el aprendizaje, al atender a la diversidad con una actitud de comprensión, equidad y respeto a las diferencias
- Que los directivos desarrollen estrategias de gestión y de liderazgo académico haciendo uso de los recursos para el aprendizaje con el personal a su cargo, de manera respetuosa, colaborativa y propositiva para que éstos a su vez, posibiliten también su utilización en la atención educativa de la diversidad de su grupo.
- Que los asesores técnicos pedagógicos realicen procesos de acompañamiento a los directores y/o a maestros de grupo mediante el análisis de los elementos teóricos y metodológicos, sobre los recursos didácticos para el aprendizaje, de manera que puedan optimizarse para atender educativamente a los niños, jóvenes y adultos que componen el grupo a su cargo, con una actitud de equidad, de respeto y de colaboración.

***ESPECÍFICOS**

- Ampliar su concepto sobre los recursos para el aprendizaje haciendo uso de la diversidad como un recurso más para atenderla a sí misma, de manera comprensiva, equitativa y propositiva.
- Reconocer y utilizar el juego como un recurso creativo, intencional y propiciador de aprendizajes creando un ambiente diverso de posibilidades, de pertinencia y de colaboración.
- Aprovechar las potencialidades de los niños, jóvenes y adultos en los procesos educativos de la diversidad; con una actitud de equidad y respeto.
- Recuperar los estilos y formas de aprendizaje de los alumnos optimizándolos como un recurso didáctico que permita dar una atención educativa a la diversidad de manera más pertinente, equitativa y respeto a las diferencias.
- Reconocer los estilos de enseñanza e incorporar a la práctica elementos nuevos que permitan mejorarla y utilizarla como un recurso que aporta el maestro, para potencializar la atención a la diversidad con una actitud crítica, propositiva y de mejora.
- Proponer un trayecto formativo que permita el desarrollo de competencias profesionales mediante el reconocimiento de los saberes educativos que posee y la incorporación de otros que requiere; de manera comprometida, propositiva y colaborativa

- Diversificar los materiales didácticos para potencializar los procesos de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en un contexto de la diversidad, con una actitud de respeto a las diferencias, equidad y compromiso
- Realizar las adaptaciones curriculares haciendo uso de materiales didácticos en la atención de las necesidades educativas especiales en un contexto de la diversidad, con pertinencia, flexibilidad e inclusión.
- Implementar formas de organización áulica y escolar que permitan ir creando ambientes potencializadores de experiencias educativas en un contexto diverso, con una actitud de tolerancia, respeto y colaboración.
- Desarrollar estrategias de atención a padres de familia para favorecer de manera colaborativa y propositiva los procesos educativos de la diversidad

DESCRIPCIÓN DE SESIONES

UNIDAD 1

CONTEXTUALIZANDO LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

EJES PROBLEMATIZADORES

BLOQUE I ¿CÓMO ATENDER A LA DIVERSIDAD UTILIZANDO LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE?

BLOQUE II ¿DE QUÉ MANERA PUEDO UTILIZAR EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA QUE LOS ALUMNOS COMO PARTE DE LA DIVERSIDAD, CONSTRUYAN APRENDIZAJES?

TIEMPO	PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORGANIZACIÓN	RECURSOS	
10'	<p>BLOQUE I</p> <p>Ampliar su concepto sobre los recursos para el aprendizaje haciendo uso de la diversidad como un recurso más para atenderla a sí misma de manera comprensiva, equitativa y propositiva.</p> <p>*Concepto de recursos y su clasificación.</p> <p>*Importancia y relación con los fines educativos.</p> <p>*El principio de la atención a la diversidad.</p>	<p>PRESENTACIÓN</p> <p>Que el participante:</p> <p>-Participe en una dinámica de presentación. "Soy así".</p>	Grupal.	<p>Gafetes con una característica de personalidad.</p> <p>Guía del participante.</p>	
20'		<p>-Exponga sus expectativas sobre el curso-taller.</p>	Grupal		
30'		<p>-Conozca el encuadre del curso-taller.</p>			
15'		<p>ACTIVIDADES PREVIAS</p> <p>-Dé a conocer sus concepciones sobre los "recursos para el aprendizaje".</p>	Plenaria		
20'		<p>ACTIVIDAD CLAVE</p> <p>-Lea de manera individual el texto y resuelva el ejercicio que contempla el mismo texto.</p>	Individual		<p>Texto: "Los recursos para el aprendizaje"</p> <p>Pág. 124</p>
15'		<p>-Plantee al grupo sus respuestas y reflexiones.</p>			
40'		<p>-En organización por tríos, revise el cuadro y elabore un texto de media cuartilla mínimo para explicar las relaciones que existen entre los elementos y cuáles son los recursos que más se utilizan.</p>	Ternas	<p>Cuadro de recursos didácticos. Pág. 126</p>	
25'					

30'	<p>BLOQUE II Reconocer y utilizar el juego como un actividad creativa, intencional y propiciador de aprendizajes creando un ambiente diverso de posibilidades; pertinente y colaborativo.</p> <p>*El juego en la educación de niños y niñas en edad escolar. *Principios de la actividad lúdica *Juego didáctico y atención a la diversidad</p>	<p>-Dé lectura al texto y redacte 5 cuestionamientos que la lectura le sugiera ,para luego plantearlos al grupo. -Realice una lectura comentada del apartado... y elabore conclusiones en grupo.</p>	Individual	<p>Texto:"Recursos Didácticos".Pág. 130</p>
30'		<p>-Lea el párrafo que le corresponda y elabore su frase por escrito presentándola al grupo.</p>	Plenaria	<p>Apartado: Texto:"Presentación ".Pág. 133</p>
40'		<p>ACTIVIDAD CIERRE -Establezca relaciones sobre los recursos para el aprendizaje y la atención a la diversidad. -Compare sus saberes previos y los que ahora tiene. -Dé respuesta al eje problematizador.</p>	Grupal.	<p>Texto: "Apéndice sobre la diversidad".Pág. 138</p>
60'		<p>ACTIVIDAD CIERRE -Establezca relaciones sobre los recursos para el aprendizaje y la atención a la diversidad. -Compare sus saberes previos y los que ahora tiene. -Dé respuesta al eje problematizador.</p>	Individual.	
35'		<p>R E C E S O</p> <p>ACTIVIDAD PREVIA -Participe en un juego. -Exponga sus vivencias al grupo. -Comente en grupo que es el juego para Usted.</p>	Grupal.	<p>Texto: "El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad" Pág. 142</p>
		<p>ACTIVIDAD CLAVE -Organice al grupo en equipos de trabajo. -Analice el apartado del texto que le correspondió. -Organice en equipos la presentación al grupo. -Presente al grupo el producto de su trabajo.</p>	Equipos	
		<p>ACTIVIDAD CIERRE -Compare sus saberes previos sobre el juego. -Elabore conclusiones.</p>	Grupal.	
		<p>ACTIVIDAD INDEPENDIENTE -Escuche en que consiste la actividad independiente.</p>	Grupal	<p>Actividades Independientes. Pag.115</p>

UNIDAD 2

RECUPERANDO SABERES COMO RECURSO DIDÁCTICO Y PROMOVRIENDO APRENDIZAJES EN LA DIVERSIDAD

EJES PROBLEMATIZADORES

BLOQUE I ¿CÓMO PROMUEVES APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS CON TUS ALUMNOS RECUPERANDO SU POTENCIAL COMO EL RECURSO MÁS VALIOSO EN LA ATENCIÓN DIVERSA?

BLOQUE II ¿CÓMO IMPLEMENTAR SITUACIONES DIDÁCTICAS CONSIDERANDO LOS ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE COMO UN RECURSO IMPORTANTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD?

TIEMPO	PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORGANIZACIÓN	RECURSOS
70'	<p>BLOQUE I Aprovechar las potencialidades de los niños, jóvenes y adultos para favorecer los procesos educativos de la diversidad, con una actitud de equidad y respeto.</p> <p>*Saberes previos *habilidades de pensamiento *Aprendizajes significativos.</p>	<p>Que el participante:</p> <p>ACTIVIDADES PREVIAS -Comparta la actividad independiente que realizó. -Comente desde su experiencia cómo inician y desarrollan una clase.</p>	<p>Individual</p> <p>Individual</p>	<p>Papel bond Cinta maskin tape Marcadores.</p> <p>Texto: "La aportación del alumno y de la alumna al aprendizaje: Pág 147</p> <p>Esquemas de conocimiento y atribución de significados". Pág. 147</p>
100'		<p>ACTIVIDADES CLAVE -Dé a conocer sus comentarios sobre la importancia de reconocer los saberes como el recurso más valioso. -Realice la lectura del texto, presente la información construida y el resto de los equipos complementar cuestionar y proponer</p>	<p>Equipos</p> <p>Plenaria</p>	
30'	<p>BLOQUE II Recuperar los estilos y formas de aprendizaje de los alumnos optimizándolos como un recurso didáctico que</p>	<p>ACTIVIDAD CIERRE -Dé respuesta a la pregunta del eje problematizador y contraste sus saberes previos con los aprendizajes</p>	<p>Individual</p>	

50'	<p>permita dar una atención educativa a la diversidad de manera más pertinente, equitativa y de respeto a la diferencia.</p>	<p>R E C E S O</p> <p>ACTIVIDADES PREVIAS</p> <p>-Realice el ejercicio , vivencie la actividad y compártalo al grupo.</p> <p>-Expresa partiendo de su experiencia los estilos, preferencias y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.</p>	Equipos	
70'	<p>*Estilos y ritmos de aprendizaje *Motivación para aprender. *Inteligencias múltiples</p>	<p>ACTIVIDADES CLAVE</p> <p>-Realice la lectura de los textos y del análisis, elabore un esquema o mapa conceptual y socialícelo a los demás equipos.</p>	Grupal	<p>"Yo mismo como alumno" (anexo) Pág.87 Papel bond Cinta masking tape Marcadores.</p>
40'		<p>-Recupere los elementos revisados en el bloque I, responda a la pregunta del eje problematizador y evidencie este proceso en su propio aprendizaje.</p> <p>-Elabore acetatos para que presente la conclusión del tema.</p> <p>-Participe en una dinámica de relajación.</p>	Individual.	<p>Textos: -"Estilos de aprendizaje" Pág. 153 -"El aprendizaje como formación y desarrollo de estructuras cognoscitivas" Pág.157 -"La teoría de las inteligencias múltiples" Pág. 171</p>
20'		<p>ACTIVIDAD CIERRE</p> <p>-Construya un texto con los elementos que tendría que considerar en su práctica educativa con respecto a los recursos del alumno, considerando la atención a la diversidad y compártala al grupo.</p>	Grupal (explicación) e Individual (realización)	<p>Acetatos, plumines y retroproyector</p> <p>Papel bond Cinta masking tape Marcadores.</p>
20'		<p>ACTIVIDAD INDEPENDIENTE</p> <p>-Escuche en qué consiste la actividad independiente.</p>		<p>Actividades independientes Pág 116</p>

UNIDAD 3

CONOCIENDO MIS ESTILOS DE ENSEÑANZA COMO RECURSOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.

EJES PROBLEMATIZADORES

BLOQUE I: ¿CÓMO ENSEÑO Y CÓMO APRENDEN MIS ALUMNOS EN LA DIVERSIDAD?

BLOQUE II: MIS CONCEPCIONES Y COMPROMISOS CON LA EDUCACIÓN, ¿LOS POSIBILITO COMO RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD?

TIEMPO	PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORGANIZACION	RECURSOS
45'	<p>BLOQUE I</p> <p>Reconocer los estilos de enseñanza e incorporar a la práctica elementos nuevos que permitan mejorarla y utilizarla como un recurso que aporta el maestro para potencializar la atención a la diversidad con una actitud crítica, propositiva y de mejora.</p> <p>*Categorías de los estilos de enseñanza.</p> <p>*Elementos para mejorar la enseñanza.</p> <p>*Recursos personales del maestro.</p>	<p>Que el participante:</p> <p>ACTIVIDAD PREVIA</p> <p>-Socialice al grupo la actividad independiente.</p>	Individual	<p>Texto: "Recursos personales" Pág. 177</p> <p>Papel bond</p> <p>Marcadores</p> <p>Cinta masking tape.</p> <p>Texto: "Que implica mejorar la enseñanza" pags. 181</p> <p>Registro etnográfico. (Anexo)</p>
35'		<p>-Reflexione y registre sobre aspectos que toma en cuenta en su proceso de enseñanza</p> <p>ACTIVIDADES CLAVE</p> <p>-Lea el texto .</p>	Individual	
50'		<p>-Analice con más detalle un indicador de los recursos que el maestro requiere y registre su análisis en papel bond para que quede a la vista de todos</p> <p>-Realice la actividad del recuadro y de las líneas y compártalo con sus compañeros.</p> <p>-Dé lectura al apartado "funciones del maestro" y "como seleccionar, aprovechar y generar recursos para el aprendizaje".</p>	Tríos o binas	
65'		<p>-Lea el texto.</p> <p>-Retome los planteamientos del texto para el análisis del registro etnográfico de una clase</p>	Individual	
30'			Grupal comentado	
15'			Equipos	

		respondiendo las interrogantes. -Socializar los análisis realizados referente al estilo de enseñanza de un maestro. -Socializar los análisis realizados referente al estilo de enseñanza de un maestro.	Grupal Grupal	Pág.83
25'	BLOQUE II Proponer un trayecto formativo que permita el desarrollo de competencias profesionales mediante el reconocimiento de los saberes educativos que posee y la incorporación de otros que requiere, de manera comprometida propositiva y colaborativa.	ACTIVIDAD CIERRE. -Participe en las conclusiones de lo revisado.	Individual.	
90'		R E C E S O *Dinámica de relajación. -Cante una canción con mucho movimiento. -Baile al ritmo de la misma. -Intégrese en grupos según la consigna: 3,5,8, etc. Formando al final 6 equipos con la misma cantidad de integrantes para continuar el bloque 2.	6 Equipos.	
20'	*Los fines educativos *Desarrollo de competencias del maestro y el alumnado. *Planeación del proceso formativo.	ACTIVIDAD PREVIA -Dé respuesta a la pregunta ¿Para qué educamos?		
15'		ACTIVIDAD CLAVE -Analice la mitad de un equipo un texto y la otra mitad el otro. -Escriba tres cuestionamientos de trascendencia cada participante. -Participe en el debate (6 representantes de cada concepto). -Nombre un moderador en cada equipo para que analicen con profundidad dichos conceptos y sus implicaciones en el desempeño profesional.	Mesa e debates	Textos: "Los cuatro pilares de la educación".Pág. 183 "Integridad y calidad educativa".Pág.198

		<p>-Seleccione un participante de cada equipo para que represente y debata uno de los siguientes conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprender a aprender -Aprender a hacer -Aprender a vivir juntos -Aprender a ser -Calidad -Integridad. <p>Contenidos en los textos.</p> <p>-Haga llegar las preguntas del equipo a la mesa, organícenlas en categorías y planteándolas a los representantes para su respuesta.</p> <p>ACTIVIDAD CIERRE</p> <p>-Infiera conclusiones y planteee propuestas para continuar desarrollando competencias profesionales y de respuesta al eje problematizador.</p> <p>ACTIVIDAD INDEPENDIENTE.</p> <p>-Escuche en que consiste la actividad independiente.</p>	<p>Grupal (indicaciones) e Individual .</p>	<p>Tarjetas.</p> <p>Actividades independientes. Pág 117</p>
--	--	--	---	---

UNIDAD 4

RECUPERANDO E INCREMENTANDO LOS MATERIALES COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.

EJES PROBLEMATIZADORES

BLOQUE I: ¿QUÉ MATERIALES UTILIZO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?

BLOQUE II: ¿CÓMO ADAPTO LOS MATERIALES DIDÁCTICOS A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA DIVERSIDAD?

TIEMPO	PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORGANIZACION	RECURSOS
30'	<p>BLOQUE I Diversificar los materiales didácticos para potencializar los procesos de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en un contexto de la diversidad.</p> <p>*Intercambio de experiencias en el uso de materiales. *El programa y libro de texto como un recurso material. *Las necesidades educativas especiales y los materiales didácticos.</p> <p>BLOQUE II Realizar adaptaciones curriculares haciendo uso de</p>	Que el participante:	Individual. Grupal Equipos Plenaria.	<p>Texto: "Recursos materiales".Pág.2 21</p> <p>Texto:"El empleo de los recursos materiales para responder a las necesidades educativas especiales".Pág. 223</p>
40'		<p>ACTIVIDADES PREVIAS -Socialice la actividad independiente y sus experiencias, así como sus resultados. -Haga una lista de los materiales didácticos que utiliza y coméntelos al grupo.</p>		
30		<p>ACTIVIDAD CLAVE -De lectura al texto de forma guiada. -Organice al grupo en equipos. -De lectura al texto -Compare sus respuestas con sus compañeros de equipo y plánteelas al grupo.</p>		
30		<p>ACTIVIDAD CIERRE -De respuesta al eje problematizador y elabore conclusiones.</p>		

10'	materiales didácticos en la atención de las necesidades educativas especiales en un contexto de la diversidad.	ACTIVIDADES PREVIA -Exponga los materiales que trajo a la sesión compartiendo su uso. -De a conocer sus saberes previos en relación a: ¿Qué son los materiales didácticos?.	Equipos. Plenaria.	Material que los participantes lleven.
	*Materiales adaptados a las necesidades educativas especiales.	R E C E S O		
30'	*Planeación del centro de recursos en la institución.	ACTIVIDAD CLAVE -Organice al grupo en equipos de trabajo	Equipos.	
30'		-Lea el texto que le correspondió.	Equipos.	
40'	*Actividades y sus adaptaciones a la diversidad.	-Recupere los materiales didácticos que llevo a la sesión y adáptelos a los propósitos y necesidades educativas especiales de los niños y jóvenes. -Exponga sus productos en plenaria.	Plenaria.	Texto: "Algunas sugerencias para responder a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español". Pág. 234
30'		-Participe en una dinámica de relajación y de organización de equipos.		
10		-De lectura a la parte que le correspondió e implemente otras variantes con el material que se sugiere.		
30'		-Elabore conclusiones.		Texto: "Catálogo de materiales de apoyo a la integración educativa". Pág 256
10'		ACTIVIDAD CIERRE -De respuesta al eje problematizador y elabora conclusiones.		
10'		ACTIVIDAD INDEPENDIENTE -Conozca en que consiste la actividad independiente y cuales son los aspectos que debe considerar.		

UNIDAD 5

ORGANIZÁNDONOS EN COMUNIDAD PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

EJES PROBLEMATIZADORES

**BLOQUE I : LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y AULICA DE NUESTRO CENTRO
¿POSIBILITA U OBSTACULIZA EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE
LA DIVERSIDAD?**

**BLOQUE II : ¿CÓMO APROVECHAR A LOS PADRES DE FAMILIA COMO
RECURSO DIDÁCTICO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD?**

TIEMPO	PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES	ORGANIZACION	RECURSOS
30'	<p>BLOQUE I Implementar formas de organización áulica y escolar que permitan ir creando ambientes potencializadores de experiencias educativas en un contexto diverso con una actitud de tolerancia, respeto y colaboración.</p> <p>*Trabajo colegiado *Gestión escolar *Formas de organización áulica y escolar.</p> <p>BLOQUE II Desarrollar estrategias de atención a padres de familia para</p>	<p>Que el participante</p> <p>ACTIVIDADES PREVIAS. -De a conocer al grupo la actividad independiente. -De respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo estamos organizados en la escuela? ¿Cómo organizamos el trabajo en el aula?</p>	Individual.	Actividad extraclase
15'		<p>ACTIVIDADES CLAVE -Realice la lectura de los documentos. -Elabore un cuadro propositivo sobre como organizar el aula y la escuela en base al documento revisado y las aportaciones del equipo. -Comparta su producto al grupo.</p>	Equipos	<p>Texto: "Cómo conocer mejor nuestra escuela" Pág. 294 Texto "Las escuelas son organizaciones?" Pág 296</p>
70'			<p>ACTIVIDAD CIERRE. -Compare los saberes previos con los aprendizajes construidos, Responda al eje problematizador para la elaboración de conclusiones.</p>	Plenaria.
20'		<p>ACTIVIDAD CIERRE. -Compare los saberes previos con los aprendizajes construidos, Responda al eje problematizador para la elaboración de conclusiones.</p>		Grupal.
25				

30'	favorecer de manera colaborativa y prepositiva de los procesos educativos de la diversidad. *Necesidades de los padres- *Estrategias de atención *Trabajo colaborativo.	ACTIVIDADES PREVIAS -Dé respuesta a los cuestionamientos planteados en el texto, punto 1, 2 y 3. -Comparta sus reflexiones y comentarios.	Individual. Plenaria.		
70'					
20'			R E C E S O		
30'			ACTIVIDADES CLAVE -Lea el texto. -Elabore un texto propositivo recuperando las necesidades y potencialidades de los padres que como escuela se implementan. -Socializar los productos. -De respuesta a la encuesta en base a los cuestionamientos planteados en el texto. -Valore los resultados de la encuesta aplicada en el grupo. -Realice la lectura y la actividad del apartado. -Analice los cuadros y recupere algunas estrategias de trabajo con padres de su escuela. -Participe en una dinámica de relajación y de formación de equipos. -Lea el apartado del texto que le corresponde -Compartan las reflexiones. -Dé respuesta a las preguntas del texto.	Equipos Plenaria Individual Plenaria Individual Equipos. Plenaria Individual.	Texto:¿Cómo involucrar a los padres? Pág .336 Texto:¿Cuáles son sus necesidades y que potencialidades tiene? Pág.338
40'					Texto:"La tarea de los centros escolares".Pág. 341
20'					Texto:"En la escuela de la maestra Rosita" y "Sugerencias temáticas" pag. 342 y 343
20'					Texto: "Oportunidad de participación de los padres".Pág 344 Texto. "Estrategias y Respuestas" pág 346
20'					Texto: "La Integración Escolar" Pág.351 .Texto: "Orientación a padres de niños con necesidades educativas especiales".Pág. 355
			-Lea el texto y reflexione para que exprese su opinión sobre la integración de un niño con discapacidad en la escuela regular. -Comparta al grupo sus puntos de vista y retome la optimización de los recursos para el aprendizaje en apoyo a los alumnos con necesidades educativas	Plenaria. Grupal (indicaciones) e Individual (elaboración).	

		<p>especiales asociadas o no a alguna discapacidad.</p> <p>-Dé respuesta a los cuestionamientos del texto y socialícelo a sus compañeros.</p> <p>ACTIVIDAD CIERRE</p> <p>-Reflexione sobre el eje problematizador y de a conocer los saberes previos, con los aprendizajes construidos para que elabore conclusiones.</p> <p>ACTIVIDAD INDEPENDIENTE</p> <p>-Escuche en que consiste la actividad independiente.</p>		<p>*Actividades independientes. Pág.</p>
--	--	--	--	--

ANEXOS

REGISTRO ETNOGRÁFICO

La observación la llevada a cabo en una Escuela Primaria a los alumnos del 3er. año "B".

Cuando llegué, ya había pasado una hora del inicio de clase, por lo cual todos estaban trabajando, como ya había hablando con anterioridad con la maestra a cerca de este trabajo enseguida que llegué me recibió y me hizo pasar al salón .

En ese momento los niños se levantaron de sus lugares y a coro saludaron:

- Buenos días – gritaron unos más fuerte que otros .
- Buenos días – contesté - ¿cómo están?
- Bien – respondieron otra vez en coro .
- ¡Qué bueno! , pueden sentarse .
- Gracias – contestaron todos, y diciendo esto se empezaron a sentar haciendo ruido con las bancas y hablando entre ellos.
- Bien – dijo la maestra-- quiero que ahora todos por favor guarden silencio .
- Voy a contar hasta cinco, y empezó a contar en voz alta: 1...2...3...4...5.
- Para ese momento todos se han sentado en su lugar y han guardado silencio .
- Sofi, es una amiga que ha venido a visitarnos , los quiere conocer a todos, quiere ver como trabajan y como se comportan en clase.
- Bien – dijo una niña .
- Yo también me porto bien – dijo su compañero.
- Y yo -- dijo otro niño.
- Si como no – dice otro.
- Eso lo vamos a ver después. Todos pongan atención porque vamos a trabajar en su libreta.

- Mientras los niños sacan su cuaderno y su lápiz, la maestra me invita a sentarme junto a su escritorio, así que acomodo una silla desde donde pueda observar a todos los niños y sobre todo a la maestra.
- Ella toma un gis y se pone a escribir en el pizarrón sumas, restas y multiplicaciones. Mientras lo hace, algunos niños se ponen atentos a verla mientras ella anota. Una vez que termina se voltea diciendo:
- Como no todos me han dado sus tablas las voy a preguntar de uno por uno, a ver si es cierto que las estudiaron, ¿Si estudiaron todos?.
- Yo si.
- Yo también.
- Yo ya me las sé todas.
- ¿Todas?, ¡qué mentiroso! Te sabes hasta la del 5 – dice una niña a su compañero.
- No es cierto maestra, yo ya me las sé.
- Contigo vamos a empezar a ver si te la sabes -- y se las empezó a preguntar en diferente orden hasta la del número 9.
- Javier, ¿cuánto es 7×8
- Mmm..cincuenta y ...seis.
- ¿Me dio bien la respuesta? – preguntó la maestra.
- Sí, -- contestó un niño.
- ¿Contestó bien Javier? -- dijo la maestra en voz alta preguntándole a todos.
- Sí – contestaron la mayoría de los niños.
- Muy bien Javier – a ver Karla, ¿cuánto es 9×8 ?
- 72 – contestó Karla.
- 72 – dijo la maestra -- ¿contestó bien?
- No..dijeron dos niños al mismo tiempo.
- Javier... 9×8 ¿son 72?
- Si maestra.
- Bien, Javier estudió también que le vamos a poner un 10.
- No maestra.
- Yo sí me las sé –dijo otro más.

- Fíjense bien – dijo la maestra -- van a copiar estas operaciones en su cuaderno, con calma y sin fijarse en las tablas van a contestar bien. No quiero que estés jugando Alejandra. Quiero que trabajes bien o no te dejas salir al recreo, aunque luego venga tu mamá, te dejas sin recreo ¿eh?. – le dijo en forma amenazante.
- Sí maestra -- le contestó Alejandra.
- Acuérdense de contar lo que llevan en todas las operaciones -- diciendo esto se acercó al escritorio y empezó a recoger unos libros que estaban encima -- estos libros los dejaron ayer olvidados, vengan a recogerlos porque luego los van a necesitar para sus tareas .
- Los dueños de los libros se levantaron a recogerlos .
- Maestra, -- ¿me deja ir al baño? – dice una niña.
- Espérate a que regrese Israel, ya no debe de tardar. Les he dicho muchas veces que no se tarden, pero a ver ¿qué hacen tanto en el baño?, no van a lo que van, sino que tardan las horas. Siéntate mientras.
- Empieza a caminar alrededor del salón observando lo que hacen los niños. A algunos los apuró para que copiaran las operaciones, a otros les empezó a revisar las sumas en su lugar y a otros les corrigió lo que habían hecho mal, hasta ese momento.
- ían hecho mal, hasta ese momento.
- A vinimos maestra – dijeron dos niños que entraron en ese momento .
- Ya no los voy a dejar salir al baño. Hace horas que se fueron y miren nada mas a qué hora llegan. Que sea la última vez que se los diga.
- Entran los niños como si nada y se sientan en su lugar.
- Ahora si puedes salir Martha – y la niña sale corriendo al baño.
- Transcurridos algunos minutos, los niños empiezan a inquietar y la maestra pone orden llamándoles la atención.
- ¿Ya terminaron?
- Ya – contestan varios niños .
- Muy bien .¿Quién pasa a resolverlos al pizarrón?
- Yo, Yo

- Yo maestra – y levantándose de su lugar un niño se pone enfrente y agarra un gis.
- Siéntate en tu lugar . Yo no te he dicho que pases -- le dice la maestra. Y el niño se sienta con la mano levantada diciendo: yo paso...yo paso.
- Van a pasar 2 niños de cada fila para que no se estén peleando y yo les voy a decir quien, y señalando a los niños de la primera fila los hizo pasar al pizarrón. Los dos sumaron bien y después de haber terminado los hizo pasar a su lugar .
- Ahora ustedes díganme – dijo volteando a ver a los niños de la 1ra. ¿están bien estas operaciones?
- Siii – contestaron esos niños-
- Ahora ¿quién sigue?.
- Siguieron pasando al pizarrón los niños antes mencionados y llevándose a cabo la misma dinámica de trabajo.
- Una vez que terminaron puso a un niño a borrar el pizarrón y les dejó otras operaciones para que las hicieran en su casa, además de repasar otra vez las tablas, pues hubo quien aún no se las supo hasta donde ella había dicho.

La observación la realicé hasta la hora de receso.

UNESCO.

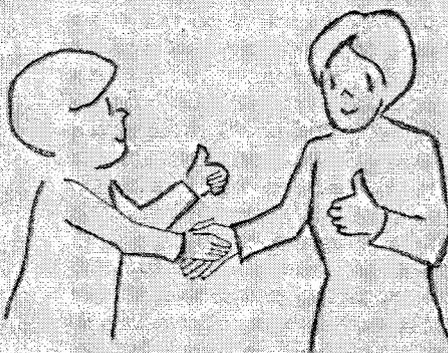
LAS NECESIDADES ESPECIALES EN EL AULA Francia, 1993

YO MISMO COMO ALUMNO

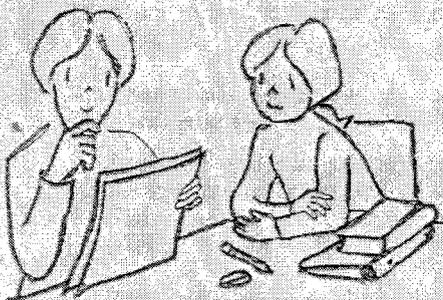
El aprendizaje será más factible en las aulas en que haya:



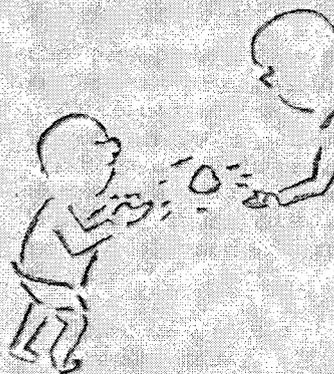
Aprendizaje activo



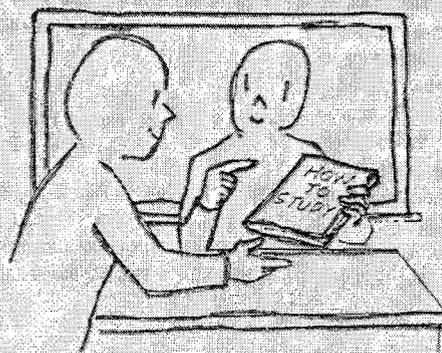
Negociación de objetivos



Evaluación continua



Demostración, práctica y retroalimentación



Apoyo

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

CURSO- TALLER

CARRERA MAGISTERIAL

**“COMO OPTIMIZAR LOS RECURSOS PARA EL
APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”**

GUIA DEL FACILITADOR

XIII ETAPA

CLAVE: MIC13010283

CICLO ESCOLAR 2003-2004

MORELIA, MICHOACÁN

I N D I C E

➤ PRESENTACIÓN	90
➤ INTRODUCCIÓN AL CURSO	91
➤ RECOMENDACIONES	93
➤ DESARROLLO DE UNIDADES	95
➤ ACTIVIDADES INDEPENDIENTES	115
➤ CRITERIOS DE EVALUACIÓN	120

PRESENTACIÓN

La presente guía pretende ser un documento indicativo que propicie que el facilitador del curso logre los propósitos de éste y coadyuve al desarrollo de competencias profesionales de los asistentes.

Ser facilitador implica como una primera parte conocer el qué, por qué, cómo, con qué y para qué del curso-taller denominado "COMO OPTIMIZAR LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD"; este conocimiento representa también las intenciones del PRONAP: colaborar a mejorar la tarea educativa de los maestros michoacanos. Por otra parte, un elemento importante en la tarea del facilitador es el propio papel que realice en la planeación, desarrollo y evaluación de su intervención.

El facilitador tiene en sus manos una propuesta de formación que puede enriquecer o empobrecer, tener impacto o no en la educación de los niños, niñas y jóvenes con NEE y en las personas involucradas en su desarrollo. Por tal motivo se sugiere que reflexione sobre las acciones a desarrollar, los propósitos a lograr y adaptar a las condiciones de su contexto de grupo las actividades pertinentes que apoyen el desarrollo de competencias profesionales de sus participantes.

Ser facilitador también implica tener una actitud investigativa permanente que esté al tanto de las situaciones que se desarrollan y que pueda tener la capacidad de intervenir ante lo inesperado revalorando y respetando los niveles de formación de los participantes, que sirven de base para potencializar mayores posibilidades de desarrollo de competencias profesionales.

Estamos seguros que sabrán llevar como un profesional responsable a buen término la tarea que se les encomienda.

INTRODUCCION AL CURSO

Antes de dar inicio con las actividades de la primera unidad, es necesario que se crea un clima de bienestar y de confianza que permita a los participantes dar sus opiniones y colaborar activamente en el grupo, para ello se sugiere que se organice una dinámica de presentación, bajo los siguientes indicadores:

- Proporcionar su nombre, función y mencionar tres expectativas sobre el curso.
- Ir registrando en un papel de rotafolio las expectativas de los participantes, con el objeto de compararlas al final del curso, mismas que servirán de parámetro para medir el impacto y logro de propósitos.

Con el objeto de que el participante tenga una visión de conjunto del curso, se requiere de dar a conocer el propósito general y específicos de éste, así como su estructura, los productos que deberán elaborar, el sistema de evaluación y tiempo destinado a las sesiones; llegando a establecer las condiciones de trabajo y los compromisos a asumir.

La organización del desarrollo de sesiones contempla cuatro momentos básicos que no pueden obviarse:

>**Actividades previas.** Consisten en recuperar los saberes previos permitiendo establecer un puente entre la nueva información y la que ya existe en el participante, tratando de tener como punto de partida la práctica y el contexto para poco a poco pasar a fundamentarla con la teoría y posteriormente regresar a ella con nuevos elementos de transformación.

>**Actividades clave.** Permiten realizar un análisis profundo y detallado de la experiencia, del análisis del contexto, de la revisión de los elementos teóricos que implique reflexiones y generen estrategias de intervención haciendo uso de los recursos para el aprendizaje.

>**Actividades de cierre.** Son las que integran los elementos revisados elaborando propuestas de trabajo, observaciones, conclusiones y planes de mejora y seguimiento.

>**Actividades independientes o extrasesión.** Se refieren a los productos parciales fuera de las sesiones presenciales, donde los participantes ponen en juego en el terreno de la práctica, los elementos teóricos revisados y sus competencias profesionales en términos de un saber hacer, conocer y ser, integrándolas en un todo y entregando evidencias de ello

Cada unidad lleva un nombre que implica una fase dinámica y procesual, con la idea de que se invite a que el participante se involucre en ella y se sienta parte de ese proceso constructivo de cada sesión.

Por otra parte, cada unidad consta de dos bloques donde cada uno lleva consigo un eje problematizador mediante un cuestionamiento que plantea el hilo conductor que dinamiza el trabajo constructivo y que podrá darse respuesta al final del bloque.

Los propósitos de cada bloque están redactados en términos de que los participantes hagan uso de un conocer, de un saber hacer y de un saber ser; por lo tanto, se requiere que el facilitador esté en una expectación constante con una actitud investigativa y de sistematización que permita analizar las realidades y los contextos, dando cuenta de cómo se están desarrollando las competencias profesionales de los participantes y qué elementos se pueden ir incorporando para crear ambientes óptimos de aprendizaje y de desarrollo educativo.

RECOMENDACIONES

Antes de las sesiones:

- >Revise cuidadosamente el desarrollo de la unidad, cuidando de que los participantes tengan claro los propósitos, contenidos y actividades a realizar.
- >Tenga previsto los recursos para el aprendizaje de manera que sean pertinentes y variados.
- >Lea todos los textos, de manera que tenga claridad y los elementos teóricos y metodológicos para aclarar dudas y problematizar aspectos relevantes.
- >Tener claridad en los productos a solicitar para puntualizar interrogantes de los participantes

Durante las sesiones

- >Invite al inicio de cada sesión a socializar la actividad independiente realizada, con la intención de poner en común estrategias , experiencias ,obstáculos y logros obtenidos en la práctica .
- >Registre el desarrollo bajo las siguientes categorías:

aspectos facilitadores	obstáculos	logros
------------------------	------------	--------
- >Esté atento ante el interés, la motivación, el tiempo y los estilos de aprendizaje de los participantes con el objeto de hacer adaptaciones pertinentes y oportunas.
- >Haga uso de una metodología diversificada que permita la participación individual, de equipo y grupal mediante una serie de estrategias creativas e innovadoras.
- >Elabore un texto integrador de conclusiones, observaciones y propuestas generadas en cada sesión
- >Evalúe cada sesión en base a los siguientes indicadores:
 - * Participación
 - * Dinámica de trabajo
 - * Productos
 - * Sugerencias

Después de las sesiones

- >Capture el cuadro integrador para su entrega por escrito al inicio de la sesión siguiente
- >Revise el producto parcial entregado de la actividad independiente.
- >Lleve su registro de evaluación de cada participante.

DESARROLLO DE UNIDADES

UNIDAD 1

CONTEXTUALIZANDO LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

BLOQUE 1: Los recursos como medio para favorecer la atención educativa de la Diversidad.

PROPÓSITO: Ampliar su concepto sobre los recursos para el aprendizaje haciendo uso de la diversidad como un recurso más para atenderla a sí misma, de manera comprensiva, equitativa y propositiva.

EJE PROBLEMATIZADOR: ¿Cómo atender a la diversidad utilizando los recursos para el aprendizaje?.

PRESENTACIÓN

-Invitar a los participantes a presentarse ante el grupo portando un gafete con una característica que pudiera definir su persona.

-Propiciar que den sus expectativas del curso, las cuales se sugiere que se registren en una hoja rotafolio con el objeto de compararlas al final del curso-taller.

-Dar a conocer el encuadre del curso-taller, estableciendo con claridad los propósitos, sesiones, horarios, tareas y sistema de evaluación para que tengan visión del conjunto y los compromisos asumidos.

ACTIVIDAD PREVIA

-Invitar a los participantes a expresar sus concepciones sobre lo que son “los recursos para el aprendizaje” y registrarlas en una hoja de rotafolio para compararlas al término del bloque y del desarrollo de las sesiones.

ACTIVIDADES CLAVE

-Para fundamentar los saberes previos, invitar a los participantes a leer el texto “Los recursos para el aprendizaje”,pág. 24,contestando de manera individual el ejercicio, el cual pretende que el participante fundamente sus ideas previas y amplíe sus concepciones al respecto.

-Organizar al grupo en tríos y dando la consigna de revisar el esquema pág. 9 y elaborar un texto donde se establezcan relaciones entre los elementos. Se puede sugerir la redacción de media cuartilla como mínimo.

-De igual organización - en tríos- revisar el cuadro de recursos didácticos 10-12 para identificar cuáles son los que más se utilizan ,argumentando sus respuestas.

-Mediante una organización en plenaria dar a conocer sus productos.

-Se sugiere ir registrando tanto las reflexiones como las conclusiones, de tal manera que en cada sesión se recuperen y entreguen a los participantes.

-De manera individual, dar lectura al texto "Recursos didácticos" pág 130 y elaborar 5 planteamientos de trascendencia cuyo propósito es que realicen una lectura comprensiva y generen ideas nuevas dándolas a conocer de manera grupal.

-De manera grupal leer el texto " Presentación" pág. 133 en forma guiada o lectura comentada, de tal manera que lleguen a elaborar conclusiones, las cuales es necesario irlas registrando.

-Organizar al grupo de tal manera que a cada participante le corresponda el análisis de un párrafo del texto"Apéndice sobre la diversidad" pág 138 y presente al grupo de manera escrita una frase donde recupere lo esencial.

ACTIVIDAD CIERRE

-Propiciar la elaboración de conclusiones y comparar los saberes previos con los aprendizajes construidos, recuperando el eje problematizador.

BLOQUE II: El valor del juego como recurso didáctico en la diversidad.

PROPÓSITO: Reconocer y utilizar el juego como un recurso creativo, intencional y propiciador de aprendizajes creando un ambiente diverso de posibilidades, pertinente y colaborativo.

EJE PROBLEMATIZADOR: ¿De qué manera puedo utilizar el juego como recurso didáctico para que los alumnos como parte de la diversidad, construyan aprendizajes?

ACTIVIDAD PREVIA

-Invitar a los asistentes a participar en un juego y de las indicaciones pertinentes para realizarlo. Se sugiere que el facilitador, lo implemente haciendo uso de su creatividad e iniciativa.

-Propiciar la reflexión de la actividad anterior para que compartan la vivencia de lo que el juego aportó y registrar en una hoja de rotafolio las aportaciones (con el objeto de compararlas al final de la sesión).

ACTIVIDAD CLAVE

-Invitar a la lectura del texto “El juego como recurso didáctico en la atención de la diversidad” pág. 142 Conforme equipos distribuyendo por contenidos del texto a cada uno:

- El juego en la educación de niños y niñas en la edad escolar
- Principios de la actividad lúdica
- El juego didáctico y la atención a la diversidad

-Proponer a los equipos elaborar el producto de su análisis para la puesta en común al grupo, de manera que visualicen al juego como un recurso para el aprendizaje en una diversidad del alumnado.

ACTIVIDAD CIERRE

-Invitar a contrastar la información previa con los aprendizajes construidos, relacionándolos con el eje problematizador y elaborar conclusiones que tengan que ver con plantear al juego como un recurso para el aprendizaje en una diversidad.

ACTIVIDAD INDEPENDIENTE

-Precisar a los participantes que la actividad independiente consiste en diseñar y desarrollar un juego, entregando un informe con indicadores planteados en el cuadro de productos parciales.(unidad 1)

-Se sugiere que se enfatice que cada actividad independiente varía según la función que se desempeña ,dando a conocer claramente en que consiste.

UNIDAD 2

RECUPERANDO SABERES COMO RECURSO DIDÁCTICO Y PROMOVRIENDO APRENDIZAJES EN LA DIVERSIDAD

BLOQUE I: El potencial del niño como el recurso didáctico más valioso en la atención de la diversidad.

PROPÓSITO: Aprovechar las potencialidades de los niños, jóvenes y adultos en los procesos educativos de la diversidad; con una actitud de equidad y respeto

EJE PROBLEMATIZADOR: ¿Cómo promueves aprendizajes significativos con tus alumnos recuperando su potencial como el recurso más valioso en la atención diversa?

ACTIVIDAD PREVIA

- Propiciar la socialización de la actividad independiente.
- Invitar a los participantes a comentar desde su experiencia cómo inician y desarrollan una clase (individual)
- Registre en papel bond los aportes de los participantes referidos a los recursos del alumno.

ACTIVIDAD CLAVE

- Proponga al grupo Dé a conocer. Sus comentarios respecto a recuperar en sus alumnos lo que saben sobre los contenidos al abordar el currículum .El propósito de esta actividad es que los participantes valoren las potencialidades de los alumnos y

recuperen sus experiencias y saberes previos como recursos para la construcción de nuevos aprendizajes, esto como una constante en la práctica docente del maestro.

-Continúe registrando los aportes de los participantes.

-Conforme equipos para la lectura del texto : "La aportación del alumno y de la alumna al aprendizaje: esquemas de conocimiento y atribución de significados "pág 147. Con esta lectura se pretende que el participante comprenda el proceso de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje de los alumnos permitiéndoles orientar la práctica de manera intencionada para optimizar estos recursos en la construcción de aprendizajes funcionales.

-Invitar la participación de un equipo en la presentación de la información construida a partir del texto y el resto de los equipos: completar, cuestionar y proponer.

ACTIVIDAD CIERRE

-Concluir este bloque solicitando al grupo dar respuesta a la pregunta del eje problematizador, contrastando sus saberes previos con los aprendizajes construidos.

BLOQUE II: Los modos y tiempos como recursos importantes para atender la diversidad

PROPÓSITO: Recuperar los estilos y formas de aprendizaje de los alumnos optimizándolos como un recurso didáctico que permita dar una atención educativa a la diversidad de manera más pertinente, equitativa y respeto a las diferencias.

EJE PROBLEMATIZADOR: ¿Cómo implementar situaciones didácticas considerando los estilos y ritmos de aprendizaje como un recurso importante para atender a la diversidad

ACTIVIDAD PREVIA

-Indicar a los participantes den respuesta a la actividad “ Yo mismo como alumno” (ver anexo pag .87) .Remítalos a pensar en ellos mismos como alumnos, esto les puede ayudar de dos maneras:

>Mejorando nuestra capacidad de aprendizaje. Por lo tanto, prestaremos un mejor apoyo para el aprendizaje de nuestros alumnos.

>Comprendiendo mejor a los niños como alumnos.

-Proponer a los participantes pensar en ellos mismos como alumnos, cite algún ejemplo para que den respuesta al ejercicio y registre los comentarios.

-Propiciar que se compartan la respuestas de los participantes planteando las siguientes reflexiones

- ¿Qué enseñanza recuperan de ustedes mismos?.
- ¿Qué conclusiones obtienen de su práctica docente?

-Sugerir a los participantes que expresen desde su experiencia los estilos, preferencias y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.

-Registrar las aportaciones del grupo.

ACTIVIDAD CLAVE

-Formar equipos para la realización de la lectura de los textos de manera simultánea.

- “Estilo de aprendizaje” pág. 153.La intención de esta lectura es reflexionar cómo es que por medio de la observación cotidiana del maestro en el desempeño de los alumnos en las actividades, le permite conocer de qué manera aprender, cuáles son sus preferencias y cómo se enfrenta alas tareas; es decir sus estilos de aprendizaje que el maestro debe recuperar para su práctica como recursos valiosos.

- “El aprendizaje como formación y desarrollo de estructuras cognoscitivas” pág. 157. La idea de que se aborde este texto es con el fin de que el participante analice que para desarrollar en los alumnos una actitud crítica y una capacidad en la toma de decisiones para la solución de problemas de diferente índole, necesitamos como maestros, cómo se produce el aprendizaje significativo, qué ocurre en los procesos mentales con la formación, desarrollo y cambios que se producen en la estructura cognitiva.
- “La teoría de las inteligencias múltiples” pág. 171. Manifiesta que existen ocho tipos de inteligencias que se complementan y se combinan en el desempeño de las actividades cotidianas; es necesario descubrir que tipo de inteligencia predomina o está más potencializada. Se sugiere que el participante conozca sobre cada una de estas inteligencias para posibilitar su mejor desarrollo en el trabajo.

-Proponer a cada equipo realizar el análisis del texto y elaborar un mapa conceptual

-Invitar a los equipos a compartir su producto

-Propiciar que los participantes recuperen elementos revisados en el bloque I y den respuesta a la pregunta del eje problematizador evidenciando este proceso en su propio aprendizaje.

-Apoyar en la conclusión del tema con la presentación de información en acetatos al grupo .

-Realizar una dinámica de relajación con el grupo.

ACTIVIDAD CIERRE

-Proponer a los participantes construir un texto de manera individual con los elementos que tendrían que considerar en su práctica educativa con respecto a los recursos del alumno en atención a la diversidad y lo compartan al grupo , registrando las conclusiones

ACTIVIDAD INDEPENDIENTE

-Precisar a los participantes que la actividad independiente consiste en elaborar un producto sobre el potencial del alumno, del cual se tendrá que entregar un informe con indicadores planteados en el cuadro de productos parciales.(unidad 2)

-Se sugiere que se enfatice que cada actividad independiente varía según la función que se desempeña , dando a conocer claramente en que consiste.

UNIDAD 3

CONOCIENDO MIS ESTILOS DE ENSEÑANZA COMO RECURSO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

BLOQUE I: El maestro y su estilo de enseñanza como recurso didáctico.

PROPÓSITO: Reconocer los estilos de enseñanza e incorporar a la práctica elementos nuevos que permitan mejorarla y utilizarla como un recurso que aporta el maestro, para potencializar la atención a la diversidad con una actitud crítica, propositiva y de mejora.

EJE PROBLEMATIZADOR: ¿ Cómo enseño y cómo aprenden mis alumnos en la diversidad?

ACTIVIDAD PREVIA

- Propiciar la socialización de la actividad independiente.
- Invitar a la reflexión y registro individual sobre “aspectos que tomo en cuenta en mi proceso de enseñanza”

ACTIVIDADES CLAVE

- Recuperar en una hoja de rotafolio los aspectos relevantes que se expusieron
- Proponer la lectura del texto “recursos personales” pág. 177. Mencionar los saberes y potencialidades del maestro como recursos para propiciar el aprendizaje, traduciéndose a un estilo de enseñanza.

-Organizar en binas o tríos para analizar más detalladamente un indicador de los recursos que el maestro requiere, escribiendo su análisis en un papel bond y quede a la vista de todos.

-Dirigir la realización de la actividad individual del recuadro y de las líneas

-Implementar una lectura grupal y comentada sobre las funciones del maestro y cómo seleccionar, aprovechar y generar recursos para el aprendizaje.

-Organizar equipos de trabajo para dar lectura al texto “¿qué implica mejorar la enseñanza?” pág.181. El cual nos propone modificar las prácticas educativas ,considerando algunos elementos que permitan reorientar el estilo de la enseñanza como recurso para el aprendizaje.

-Tomando como base los planteamientos del texto anterior, propiciar el análisis del registro etnográfico de una clase respondiendo a las interrogantes. (ver anexo pág. 83).

-Invitar a participar en una plenaria para socializar los análisis realizados referente al estilo de enseñanza de un maestro.

ACTIVIDAD DE CIERRE

-Registrar las conclusiones que se vayan vertiendo

-Organizar la siguiente dinámica de relajación con el grupo

*Cantar alguna canción con mucho movimiento

*Bailar al ritmo de ella

*Juntarse en pequeños grupos según la consigna: 3, 5, 8, 7, etc. Formando al final 6 equipos con la misma cantidad de integrantes.

-Formar equipos para continuar con el bloque 2

BLOQUE II: Los saberes del maestro como recurso para el aprendizaje en el desempeño profesional para la atención a la diversidad

PROPÓSITO: Proponer un trayecto formativo que permita el desarrollo de competencias para mejorar los estilos de enseñanza

EJE PROBLEMATIZADOR: Mis concepciones y compromisos con la educación. ¿Los posibilitó como recursos para el aprendizaje en la atención de la diversidad?.

ACTIVIDAD PREVIA

-Plantear el siguiente cuestionamiento: ¿Para qué educamos?

-Registrar en una hoja de rotafolio sus respuestas.

ACTIVIDADES CLAVE:

-En conformación de 6 equipos de trabajo, escoger a un participante de cada equipo para que represente y debata en una mesa redonda uno de los siguientes conceptos : aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, calidad e integridad, mismos que revisarán los textos “Los cuatro pilares de la educación “ pág. 183 que propone cuatro competencias para desarrollar en los procesos educativos a través el currículo y que son fundamentales en el transcurso dela vida. En “Integridad y calidad educativa” pág. 198, plantea dos conceptos que tiene intenciones diferentes pues dependen de las relaciones que se establecen con los sujetos o con los objetos. Se sugiere que se hagan reflexiones en tono a: *¿Qué relaciones significativas tengo con mis alumnos?

*¿Tomo en cuenta la subjetividad de los otros? (alumnos, maestros , padres de familia)

*¿A qué tipo de educación damos preferencia? (naturalista, mecanicista u holística)

-Dividir el equipo en 2 partes dando la consigna de que la mitad analiza un texto y la otra mitad el otro.

-Entregar 3 tarjetas por participante para que escriban 3 cuestionamientos de trascendencia.

-Llevar a cabo la técnica del debate, donde participarán en la mesa los 6 representantes de cada concepto.

-Moderar la mesa, de tal manera que se analicen con profundidad dichos conceptos y sus implicaciones en el desempeño profesional.

-Hacer llegar a la mesa las preguntas de los participantes del equipo, organizándolas en categorías y planteándolas a los representantes.

ACTIVIDADES DE CIERRE

-Registrar sus conclusiones y propuestas contestando el eje problematizador.

ACTIVIDAD INDEPENDIENTE

-Precisar a los participantes que la actividad independiente consiste en elaborar un producto sobre el estilo de enseñanza, del cual se tendrá que entregar un informe con indicadores planteados en el cuadro de productos parciales.(unidad 3)

-Se sugiere enfatizar que cada actividad independiente varía según la función que se desempeña ,dando a conocer claramente en que consiste.

UNIDAD 4

RECUPERANDO E INCREMENTANDO LOS MATERIALES COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

BLOQUE I: Utilidad de los materiales como recursos didácticos en un grupo diverso

PROPÓSITO: Diversificar los materiales didácticos para potencializar los procesos de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en un contexto de la diversidad

EJE PROBLEMATIZADOR: ¿Qué materiales utilizo como recurso didáctico en la atención a la diversidad?

ACTIVIDAD PREVIA

-Propiciar la socialización de la actividad independiente.

-Solicitar a los participantes de manera individual recuperen de su experiencia la utilización de materiales didácticos utilizados en un contenido determinado, y cuál fue el apoyo en la construcción de algún aprendizaje (presentando el material) y registre los comentarios en hojas de rotafolio para recuperarlos posteriormente.

ACTIVIDAD CLAVE

-Propiciar la lectura del texto “Recursos materiales,” pág. 221, de forma guiada, retroalimentando el registro anterior con los comentarios de los participantes. Se sugiere que recuperen la diversidad de recursos didácticos y la forma de utilizarlos según sean los propósitos, contenidos y características del niño y del grupo.

-Organizar equipos de trabajo y continuar enriqueciendo las propuestas que se solicitan., dando lectura al texto “El empleo de los recursos materiales para responder a las necesidades educativas especiales” pág. 223, el cual plantea una serie de actividades que permite reflexionar sobre los materiales de apoyo y las adaptaciones a ciertos elementos del currículo como son : objetivos, contenidos y metodología.

ACTIVIDAD CIERRE

-Retomar el eje problematizador y la comparación de los saberes previos con los aprendizajes construidos para la elaboración de conclusiones.

BLOQUE II : Los materiales como recursos didácticos adaptados a las necesidades educativas de los alumnos en un grupo diverso

PROPÓSITO: Realizar adaptaciones curriculares haciendo uso de materiales didácticos en la atención de las necesidades educativas especiales en un contexto de la diversidad.

EJE PROBLEMATIZADOR: ¿Cómo adapto los materiales didácticos a las necesidades educativas especiales en la diversidad?

ACTIVIDAD PREVIA

-Invitar a exponer el material didáctico que cada participante lleva para presentarlo ante el resto del grupo y compartir su uso, atendiendo a :

*Propósito

*Contenido

*Adecuaciones para algunas discapacidades.

ACTIVIDAD CLAVE

-Organizar al grupo en 6 equipos y proponer la lectura del texto “Algunas sugerencias para responder a la diversidad en el proceso enseñanza- aprendizaje del español” pág. 234, de tal manera que a cada equipo le corresponda un discapacidad para su análisis. El propósito de este documento es que los participantes revisen los propósitos, contenidos y actividades de español y adapten materiales didácticos de acuerdo a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

-En plenaria, recupere los productos del equipo anotando los comentarios en hojas de rotafolio.

-Realizar una dinámica de relajación que al mismo tiempo permitan organizar diferentes equipos.

-Asignar por segmentos el texto “ Catálogo de materiales de apoyo a la integración educativa” pág. 256 . Este texto contempla una serie de materiales adaptados a las necesidades educativas especiales con los cuales se abordan las diversas asignaturas y propósitos. Lo importante es que se recuperen los materiales y se puedan variar los propósitos para cada nivel educativo y población que se atiende, de tal manera que sirvan de apoyo para trabajar con una diversidad.

*La primera parte de texto (3 páginas) realizarla a través de una lectura guiada, recuperando comentarios que registren una hoja de rotafolio.

-Plantear la elaboración de conclusiones y la respuesta al eje problematizador.

ACTIVIDAD CIERRE

-Recuperar saberes previos y eje problematizador para la elaboración de conclusiones, redactando un texto de manera individual.

ACTIVIDAD INDEPENDIENTE

-Dé las indicaciones precisas sobre la actividad independiente que consiste en el diseño de un proyecto para la creación de un centro de recursos, de acuerdo a la función que cada participante desempeña, de acuerdo a las indicaciones del cuadro de productos parciales (unidad 4).

-Se sugiere que se enfatice que cada actividad independiente varía según la función que se desempeña, dando a conocer claramente en que consiste.

UNIDAD 5

ORGANIZÁNDONOS EN COMUNIDAD PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

BLOQUE I: La organización escolar y áulica como recurso que contribuye al proceso de aprendizaje en la diversidad.

PROPÓSITO: Implementar formas de organización áulica y escolar que permitan ir creando ambientes potencializadores de experiencias educativas en un contexto diverso, con una actitud de tolerancia, respeto y colaboración.

EJE PROBLEMATIZADOR: La organización escolar y áulica de nuestro centro ¿posibilita u obstaculiza el proceso de aprendizaje de la diversidad?

ACTIVIDAD PREVIA:

-Invitar a socializar la tarea independiente.

-Plantear el siguiente cuestionamiento al grupo ¿Cómo estamos organizados en la escuela?.

-Recuperar por escrito las participaciones.

-Plantear el cuestionamiento siguiente :?Cómo organizamos el trabajo en el aula?.

-Registrar sus aportaciones.

ACTIVIDAD CLAVE

-Organizar equipos de trabajo y distribuir los textos.

-Invitar a dar lectura a los texto “¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?” pág. 294, .Con este texto se pretende invitar a los participantes a transformar la escuela a través del reconocimiento de sus debilidades y fortalezas mediante el análisis colaborativo de docentes y directivos constituidos en un grupo cohesionado que enfoca su atención en los propósitos educativos y la misión de la escuela iniciando un proceso que se concrete en el proyecto escolar. “¿Las escuelas son organizaciones?” pág. 296. Este documento propone a los participantes una alternativa sobre la estructura organizativa de la gestión, siendo ésta un medio para lograr un fin, cuya meta es lograr la calidad educativa a través de la simplificación , flexibilidad, innovación, comunicación, meritos, productividad y factores organizacionales. “Dos miradas complementarias sobre el aula” pág.303. Invita a los participantes a reconceptualizar el aula como estructura física y como estructura de relación que ayuda a comprender la realidad y transformarla, en la que se desarrollen prácticas educativas que potencialicen el aprendizaje autónomo y la iniciativa personal, la inserción en el entorno social y natural de manera crítica ,la comunicación y socialización; un espacio donde se favorezca la pedagogía para la diversidad y sean atendidas las necesidades de todos los alumnos.

-Proponer la elaboración de un esquema o cuadro sobre cómo organizar el aula y la escuela en base al documento revisado y las aportaciones del equipo.

-Implementar la presentación en plenaria

ACTIVIDAD CIERRE

-Retomar el eje problematizador, la comparación de los saberes previos con los aprendizajes construidos para la elaboración de conclusiones.

BLOQUE II : La riqueza de un equipo, padres de familia y maestros como un recurso potencializador de aprendizajes en la atención educativa de la diversidad

PROPÓSITO: Desarrollar estrategias de atención a padres de familia para favorecer de manera colaborativa y propositiva los procesos educativos de la diversidad

EJE PROBLEMATIZADOR: ¿Cómo aprovechar a los padres de familia como recurso didáctico para atender a la diversidad?

ACTIVIDAD PREVIA

-Proponer de manera individual dar respuesta a los cuestionamientos planteados en el texto “¿Cómo involucrar a los padres?” pág. 336, punto 1,2 y 3. Se indaga cómo ha sido la relación desde su experiencia con los padres de sus alumnos y de la escuela.

-Recuperar por escrito en plenaria las reflexiones y comentarios de la actividad individual realizada.

ACTIVIDAD CLAVE

-Formar equipos de trabajo.

-Proponer la lectura del texto “ ¿Cuáles son sus necesidades, qué potencialidades tienen?” pág. 338. Con la intención de establecer relaciones con los padres para posibilitar el apoyo en sus necesidades y recuperar sus potencialidades como recursos de apoyo al proceso educativo de sus hijos.

-Sugerir la elaboración de un texto propositivo recuperando las necesidades y las potencialidades de los padres que como escuela se implementan.

-Solicitar en plenaria la socialización de sus propuestas y registrarlas.

-Encuestar al grupo en base a los cuestionamientos planteados en el texto “ La tarea de los centros escolares” pág. 341, registrando sus respuestas. Con el propósito de conformar un solo equipo con propósitos comunes.

-Implementar y valorar los resultados de la encuesta realizada en el grupo.

-Invitar a dar lectura y realizar la actividad individual del apartado “ En la escuela de la profesora Rosita” y “Sugerencias temáticas” pág. 242-343. Plantea un proceso para transformar el trabajo con papás a través de un ejemplo, lo que se hace y se puede mejorar desde la perspectiva de los participantes en su escuela. También se proporcionan temáticas que se pueden variar y enriquecer según las necesidades.

-De manera grupal, analizar la gráfica “Oportunidad de participación de los padres” pág. 344, para recuperar algunas estrategias de trabajo con padres.

-Organizar una dinámica de relajación y de formación de grupos.

-Mediante una organización en equipos, distribuir los apartados “Estrategias y respuestas” del texto “ Los padres frente a las dificultades de sus hijos”; de manera que lo revisen y compartan en una plenaria.

-Registrar las aportaciones de los equipos.

-Invitar a dar respuesta a las interrogantes del texto antes citado.

-Proponer dar lectura en equipos al texto “La integración Escolar” pág. 351 e ir planteando las reflexiones en su interior para posteriormente expresar su opinión sobre la integración de un niño con discapacidad a la escuela regular.

-Solicitar que en plenaria den a conocer su punto de vista y orientar el análisis recuperando la optimización de los recursos para el aprendizaje en apoyo a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad.

-Invitar a dar respuesta de manera individual en el texto “Orientación a padres de niños con necesidades educativas especiales” pág. 355 para socializarlo posteriormente en plenaria.

ACTIVIDAD CIERRE

-Retomar el eje problematizador, la comparación de los saberes previos con los aprendizajes construidos para la elaboración de conclusiones.

ACTIVIDAD INDEPENDIENTE

-Precisar a los participantes que la actividad independiente consiste en el diseño de un programa para padres en su institución, del cual se tendrá que entregar un informe de la actividad realizada con indicadores planteados en el cuadro de productos parciales.(unidad

-Se sugiere enfatizar que cada actividad independiente varía según la función que se desempeña ,dando a conocer claramente en qué consiste.

**ACTIVIDADES INDEPENDIENTES
PRODUCTOS PARCIALES
1ª. UNIDAD**

PRODUCTO	ASPECTOS	PUNTAJE
PRIMERA VERTIENTE Informe de su experiencia en la aplicación de un juego didáctico con su grupo.	1.-PLANEACIÓN.	
	-Propósito.	1
	-Actividades	2
	-Recursos	1
		<hr/>
		4
	2.- DESARROLLO.	
	-Descripción	2
	-Obstáculos	2
	-Logros.	2
		<hr/>
		6 Total= 10
SEGUNDA VERTIENTE Informe de su experiencia en el análisis del tema : el juego como recurso didáctico, dirigido a su personal docente en una reunión de consejo técnico.	1.-PLANEACION	
	-Propósito	1
	-Actividades	2
	-Recursos.	1
		<hr/>
		4
	Total	
	2..-DESARROLLO	
	-Descripción	2
	-Obstáculos	2
-Logros	2	
	<hr/>	
	6	
	Total= 10	
TERCERA VERTIENTE Informe de su experiencia en la realización de una acción de asesoría sobre "el juego, como recurso didáctico", dirigido a directivos y/o docentes.	1.-PLANEACION	
	-Propósitos	1
	-Actividades	2
	-Recursos	1
	Total	<hr/>
		4
	2.-DESARROLLO	
	-Descripción	2
-Obstáculos	2	
-Logros	2	
	<hr/>	
	6 total=10	

2ª. UNIDAD

PRODUCTO	CRITERIOS	PUNTAJE
PRIMERA VERTIENTE Reporte de observación sobre el estilo de enseñanza de un maestro.	OBSERVACIÓN -Diseño de la guía -Interpretación de la información -presentación de resultados. REFLEXIONES Y COMENTARIOS -Contrastación con la práctica propia. -Aspectos de mejora.	2 2 2 <hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> 6 2 2 <hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> 4 Total= 10
SEGUNDA VERTIENTE Informe de una actividad con su personal en relación a los estilos de enseñanza en una reunión de consejo técnico.	PLANEACION -Propósito -Estrategias -Recursos DESCRIPCIÓN -Análisis de la temática -Obstáculos que se presentan -Compromisos para la mejora -Observaciones y conclusiones.	1 1 3 <hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> 5 2 1 2 2 <hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> Total= 10
TERCERA VERTIENTE Registro de sugerencias sobre cómo mejorar los estilos de enseñanza en base a una observación realizada en un grupo.	OBSERVACIÓN -Diseño de la guía -Intervención de la información. -Presentación de resultados. SUGERENCIAS -pertinentes -Viables. -Relevantes	<hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> 2 2 2 <hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> 6 1 1 2 <hr style="width: 20%; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> Total =10

ACTIVIDADES INDEPENDIENTES PRODUCTOS PARCIALES

PRODUCTO	ASPECTOS	PUNTAJES
PRIMERA VERTIENTE Cuadro analógico donde se establezca la relación entre los aspectos teóricos y los prácticos sobre el potencial del alumno.	*PERTINENCIA *CONSIDERA: -Todos los elementos -La mayoría de los elementos -Pocos elementos.	2 1 4 3 <hr style="width: 10%; margin: 0 auto;"/> Total = 10
SEGUNDA VERTIENTE Registro de sugerencias en base a una observación dada sobre como recuperar el potencial del alumno como recursos par el aprendizaje.	*GENERALIDADES: -Datos de identificación -Contextualización *SUGERENCIAS: -Relevantes -Pertinentes -Viabes	2 2 2 2 2 <hr style="width: 10%; margin: 0 auto;"/> Total =10
TERCERA VERTIENTE Informe de una acción de asesoría dirigida a directivos y/o maestros sobre como utilizar el potencial del alumno como recurso para el aprendizaje.	PLANEACION. - Propósitos - Estrategias - Recursos DESCRIPCIÓN -Conceptos manejados por el grupo. -Potencialidades de los participantes. -Compromisos asumidos -Conclusiones	1 1 1 <hr style="width: 10%; margin: 0 auto;"/> 3 1 2 2 2 <hr style="width: 10%; margin: 0 auto;"/> Total= 10

3ª UNIDAD

**ACTIVIDADES INDEPENDIENTES
PRODUCTOS PARCIALES
4ª. UNIDAD**

PRODUCTO	CRITERIOS	PUNTAJE
PRIMERA VERTIENTE Diseño de un proyecto para la creación de un centro de recursos en la institución o en el aula.	-Presentación de la idea al director de la institución o en su defecto a los niños y padres de familia.	1
	<u>DISEÑO DEL PROYECTO</u>	1
	-Justificación	1
	-Propósitos	1
	-Metas	1
	-Estrategias	1
	-Acciones	1
	-Organización para su operación.	1
	-Recursos	1
	-Responsables	1
-tiempos.	1	
		Total = 10
SEGUNDA VERTIENTE Diseño de un proyecto para la creación de un centro de recursos en la institución o en algún grupo.	-Presentación de la idea al colectivo docente de la institución o en su defecto a un maestro de grupo.	1
	<u>DISEÑO DEL PROYECTO</u>	1
	-Justificación	1
	-Propósitos	1
	-Metas	1
	-Estrategias	1
	-Acciones	1
	-Organización para su operación.	1
	-Recursos	1
	-Responsables	1
-tiempos.	1	
		Total = 10
TERCERA VERTIENTE Diseño de un proyecto para la creación de un centro de recursos en la institución o en algún grupo.	-Presentación de la idea a un director o en su defecto a una maestro del grupo.	1
	<u>DISEÑO DEL PROYECTO</u>	1
	-Justificación	1
	-Propósitos	1
	-Metas	1
	-Estrategias	1
	-Acciones	1
	-Organización para su operación.	1
	-Recursos	1
	-Responsables	1
-tiempos.	1	
		1 <hr style="width: 50px; margin: 0 auto;"/> 1 Total = 10

**ACTIVIDADES INDEPENDIENTES
PRODUCTOS PARCIALES**

5ª. UNIDAD

PRODUCTO	CRITERIOS	PUNTAJE
PRIMERA VERTIENTE Diseño de un programa para padres de su grupo e informe de una actividad realizada.	PLANEACION	
	-propósito	1
	-Estrategias	1
	-Actividades	1
	-Tiempos	1
	-Responsables	1
	INFORME	
	-Logros	1
	-Obstáculos	1
	-Compromisos	1
-Evaluación y seguimiento	1	
	1	Total= 10
SEGUNDA VERTIENTE Diseño de un programa para padres de familia de su institución e informe de la actividad realizada.	PLANEACION	
	-propósito	1
	-Estrategias	1
	-Actividades	1
	-Tiempos	1
	-Responsables	1
	INFORME	
	-Logros	1
	-Obstáculos	1
	-Compromisos	1
-Evaluación y seguimiento	1	
	1	Total= 10
TERCERA VERTIENTE Informe de una actividad de asesoría a docentes y/o directivos en relación a trabajo con padres.	PLANEACION	
	-propósito	1
	-Estrategias	1
	-Actividades	1
	-Tiempos	1
	-Responsables	1
	INFORME	
	-Logros	1
	-Obstáculos	1
	-Compromisos	1
-Evaluación y seguimiento	1	
	1	Total= 10

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para hacerse acreedor a constancia, el participante deberá cumplir con los aspectos siguientes:

- 100% de asistencia.
- 100% de permanencia en cada sesión (6 horas)
- Participación significativa y pertinente.

ESCALA DE EVALUACIÓN

De acuerdo a la entrega de las actividades independientes, el participante obtendrá el siguiente **puntaje** en relación al sistema de evaluación presentado:

PUNTOS OBTENIDO	PUNTUACIÓN DE CARRERA MAGISTERIAL
De 45 a 50 puntos	5
De 40 a 44 puntos	4
De 35 a 39 puntos	3

SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

CURSO- TALLER

CARRERA MAGISTERIAL

**“COMO OPTIMIZAR LOS RECURSOS PARA EL
APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN EN LA
DIVERSIDAD”**

ANTOLOGIA

XIII ETAPA

CLAVE: MIC13010283

CICLO ESCOLAR 2003-2004

MORELIA, MICHOACÁN

INDICE

PRESENTACIÓN

UNIDAD I

CONTEXTUALIZANDO LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD.....	124
--	-----

UNIDAD 2

RECUPERANDO SABERES COMO RECURSO DIDÁCTICO Y PROMOVRIENDO APRENDIZAJES DE LA DIVERSIDAD.....	148
--	-----

UNIDAD 3

CONOCIENDO MIS ESTILOS DE ENSEÑANZA COMO RECURSO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD.....	154
--	-----

UNIDAD 4

RECUPERANDO E INCREMENTANDO LOS MATERIALES COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.....	221
---	-----

UNIDAD 5

ORGANIZÁNDONOS EN COMUNIDAD PARA ATENDRE A LA DIVERSIDAD.....	294
--	-----

PRESENTACIÓN

La presente antología, maestro participante, representa una guía y forma de organizar tanto los materiales de estudio como las actividades de trabajo complementarias que coadyuvan el desarrollo de los contenidos y al logro de los propósitos planteados según la función que desempeñan: docentes, directivos y asesores técnicos de zona.

Los textos que se presentan son pretextos para que ustedes contribuyan a partir del análisis y relaciones con su experiencia, nuevos conocimientos donde visualicen a los recursos para el aprendizaje como elementos de apoyo y potencializadores de aprendizaje; proponiendo estrategias variadas que permitan atender a la diversidad de la población que atiende

Esta antología es sólo una iniciativa para que usted, maestro participante, consulte otras fuentes que amplíe su información y fundamente su práctica profesional

Está organizada en 5 unidades de trabajo, cada una con dos bloques y un eje problematizador que propicie una reflexión y acción en torno a diversos recursos que se revisan.

Esta guía está a su disposición ya que anticipamos que cada participante le dará uso diferente, pues depende de sus esquemas de conocimiento y de sus experiencias en este campo.

UNIDAD 1

CONTEXTUALIZANDO LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

Secretaría de la Educación del estado de Nuevo León. Departamento de Educación Especial (1997 – 1998) . Tomado por la Secretaría de Educación de Guanajuato. "Hacia una escuela integradora No. 6"

La importancia del currículo no reside sólo en lo que está escrito en él, sino en como se traduce en acciones al desarrollarlas, donde los recursos humanos y materiales hacen posible el hecho educativo.

El currículo se desprende de una concepción que el docente asimila y lo hace vigente de una manera personal.

Así, el empleo de recursos estará impregnado por la concepción que el docente tiene sobre el niño, el aprendizaje, la enseñanza, su actividad didáctica y los fines educativos. Contar con abundantes recursos materiales y humanos no garantiza que la utilización de estos recursos esté orientado a vincularse con los propósitos y contenidos curriculares.

Una escuela integradora si bien no se caracteriza por contar con una abundancia de recursos especializados o sofisticados, si por el empleo que hace de los que dispone para responder con equidad a las necesidades educativas de todos sus alumnos.

La intención de este sexto paquete es fortalecer una postura hacia los recursos, que vitalice la acción curricular que realizan los docentes y los lleve a reconocer en ellos, un medio para lograr los fines educativos.

¿CON QUE RECURSOS CONTAMOS?

¿Qué es un recurso?

¿Con qué recursos contamos para desarrollar el currículo?

Es frecuente que la palabra recurso nos lleve a minimizar su significado, refiriéndonos a ella solamente para hablar de recursos materiales.

Haz una lista de los recursos que empleas en tu actividad como docente en el aula.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

- Los recursos didácticos son todos los elementos que el maestro dispone para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje
- Los planes y programas
- Los materiales, los avances tecnológicos, el empleo del espacio y el tiempo que se traduce en acciones de organización escolar y áulica.
- Las potencialidades del propio docente, de otros profesionales, de los alumnos y de los padres.

Los planes y programas actuales consideran diversos recursos, humanos, metodológicos, materiales y organizativos para impulsar el desarrollo del aprendizaje, indicando en cada asignatura diversas sugerencias y señalando en forma relevante el empleo permanente de recursos comunicativos así como el valor didáctico del juego, reconociendo el potencial del niño como el más valioso recurso ya que la información y experiencias que él posee deben ser aprovechadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

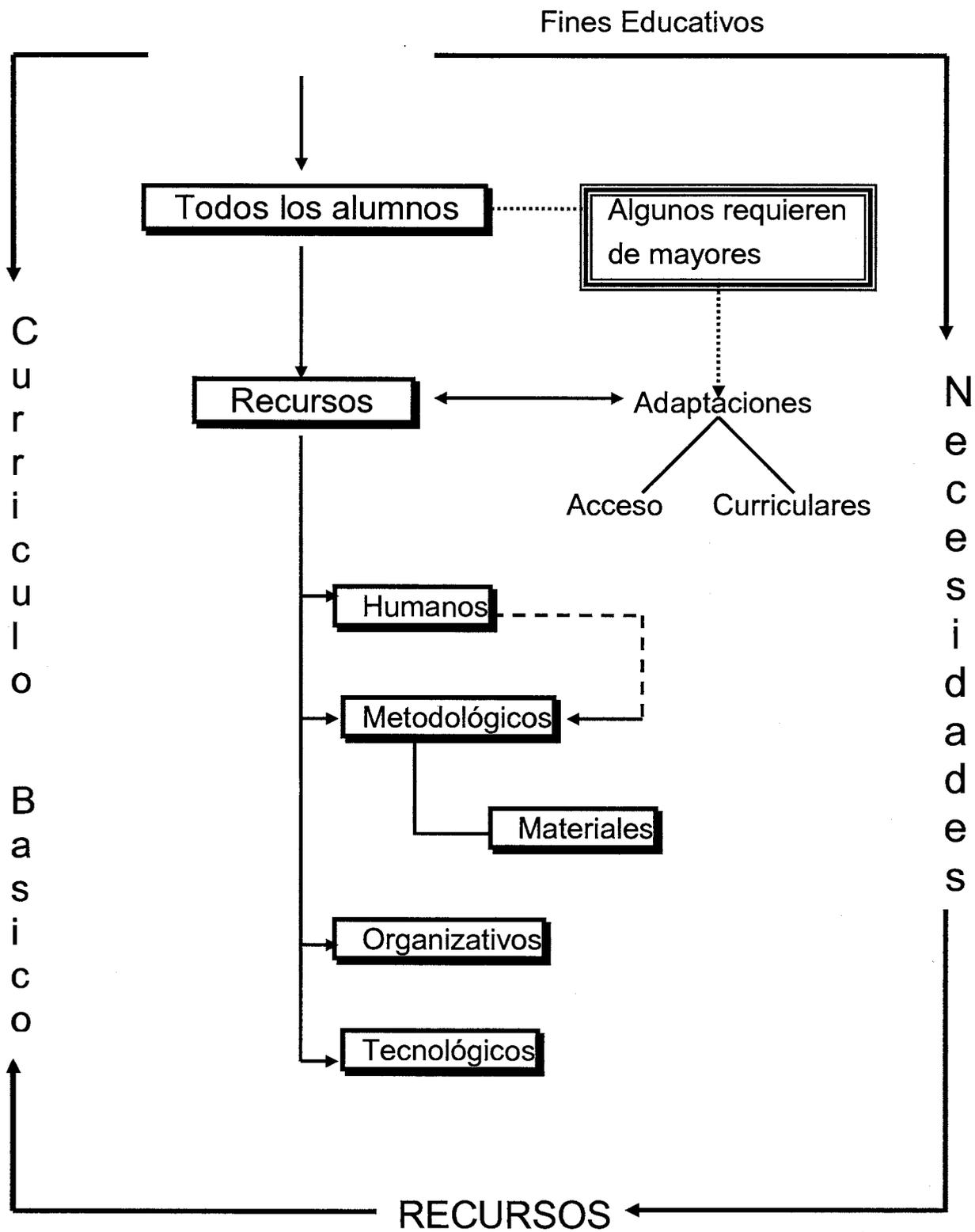
QUE ES EL RECURSO?

La escuela como institución social tiene el compromiso de hacer efectivos los fines de la educación. El maestro es el motor que los genera y los traduce en acciones por medio del desarrollo del currículo, para ello requiere seleccionar los recursos, como un proceso coherente entre éstas, las necesidades y los fines.

¿Qué es lo que hace que una acción o un material se convierta en un recurso didáctico?, los fines con que se emplea, el reconocimiento y la selección que hace el docente de él y las acciones que propicia.

El empleo de determinadas estrategias comunicativas, como un gesto, una entonación de voz, o bien el empleo de materiales como el agua o la arena son algunos ejemplos. Una simple piedra nos puede servir para distintos propósitos educativos como, conocer las características físicas de diferentes tipos de piedras de acuerdo al tipo de suelo, juntarlas para el conteo en matemáticas, pesarlas de acuerdo a su constitución, escribir su descripción, darle vida decorándola con pinturas, etc, se transforma en valiosos recursos dentro del desarrollo curricular al formar parte del contexto de aprendizaje con una intencionalidad hacia los fines educativos.

Si nuestro fin es propiciar que el alumno construya su propio conocimiento, la interacción con las personas con los objetos son determinantes en esta construcción.



En todas las instituciones educativas contamos con recursos humanos, metodológicos y materiales y es fundamental reconocerlos y emplearlos para responder a las necesidades educativas de nuestros alumnos. A continuación te exponemos un cuadro con algunos ejemplos.

RECURSOS DIDACTICOS	
Recursos	Ejemplo
HUMANOS:	
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> -Estilo de aprendizaje. -Competencia curricular. -Habilidades y potencialidades. -Otros.
Maestros y otros profesionistas	<ul style="list-style-type: none"> -Claridad en los fines educativos. -Capacidad comunicativa. -Actitudes. -Formación. -Estilo de enseñanza. -Otros.
Padres	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en el aula. -Actividades escolares y extraescolares. -Elaboración de materiales. -Otros.

<p>METODOLÓGICOS :</p> <p>Plantación</p> <p>Realización</p> <p>Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Proyecto escolar. -Proyecto curricular. -Plan de actividades. -Trabajo de proyectos. -Adaptaciones curriculares. -Acciones interactivas entre alumno-maestro(s) alumno-alumno. -Flexibilidad. -Diversificación de estrategias. -Aprovechamiento del entorno.
<p>MATERIALES:</p> <p>Para maestro (s)</p> <p>Para padres</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Planes y programas de estudio. -Ficheros. -Libros del maestro. -Paquetes didácticos "Hacia una Escuela Integradora". -Otros. -Guía para padres y madres. -Biblioteca. -Orientación y modelos para elaboración de materiales. -Otros.

Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> -Libros de texto. -Rincones de lectura. -Materiales concretos, gráficos. -Tecnológico y audiovisuales. -Materiales específicos y adaptados para responder a las necesidades educativas especiales.
Espacios	<ul style="list-style-type: none"> -Características físicas del aula. -Escolares y/o rampas. -Entorno escolar. -Patio de recreo, canchas deportivas, áreas de juegos mecánicos. -Rincones y talleres.
ORGANIZATIVOS: Escuela	<ul style="list-style-type: none"> -Distribución -Organización del tiempo, fijos y eventuales. -Eventos escolares.
Aula	<ul style="list-style-type: none"> -Tipo de agrupamiento. -Flexibilidad en el horario. -Secuencia de actividades. -Otros.

RECURSOS DIDÁCTICOS¹

A través del tiempo se han creado infinidad de recursos didácticos, todos para facilitar y enriquecer el proceso enseñanza- aprendizaje. Los recursos han cambiado de acuerdo con las diversas formas o maneras en que se aprende y los diferentes papeles que tienen el alumno y el maestro dentro del aula.

En la etapa de la enseñanza verbalista, los auxiliares básicos eran gis, pizarrón y cuaderno, porque se consideraba al docente como fuente del conocimiento y al alumno como receptor pasivo del mismo. Al modificarse lo anterior, se tuvo la necesidad de crear y aprovechar las situaciones, estrategias, acciones y objetos que tomaran en cuenta la realidad del educando y propiciaran su participación activa en el aprendizaje, dándole un nuevo sentido a los recursos didácticos. Actualmente, se considera que el alumno sólo aprende si interactúa con el objeto de conocimiento.

Normalmente, el docente desconoce los recursos y su importancia o no sabe aprovecharlos. El aprendizaje, hoy en día, se considera como un proceso complejo, que implica la reflexión y la acción del sujeto sobre el objeto de conocimiento. En otras palabras,

Entendemos por objeto de conocimiento, tanto cosas concretas y físicas, como conceptos abstractos sobre los cuales el sujeto (alumno) debe actuar, ya sea de manera física: tocar, oler, armar, desarmar, medir; o de manera intelectual: comparar con conocimientos anteriores, analizar significados, ampliar información, encontrar otras aplicaciones. Sólo cuando el alumno actúe de esta manera sobre cosas y conceptos, estimulado por el maestro, podemos decir que está aprendiendo, construyendo y apropiándose del conocimiento.

La psicología genética plantea que la intervención activa del sujeto sobre los objetos materiales o sobre los conceptos es la base de todo aprendizaje coherente, significativo y duradero.

El educando adquiere conocimientos relevantes sólo a través de un proceso de construcción, no por la mera observación y acumulación de la información; cuando puede aplicar esos conocimientos para resolver problemas cotidianos, los convierte en significativos, es decir, que se relacionan con lo que le interesa.

También hay que considerar el nivel de desarrollo cognoscitivo del alumno; en cada etapa el sujeto actúa con las limitaciones propias del nivel en el que se encuentra y el aprendizaje sólo es posible bajo ciertas condiciones. Con base en el nivel de desarrollo de sus

alumnos, el maestro debe, primordialmente, rescatar y presentarles situaciones que los estimulen a investigar, a manipular cosas, a observar los resultados de sus acciones, y a expresar y defender sus ideas.

Para lograrlo, será necesario que emplee cuanto recurso didáctico esté a su alcance. Los recursos didácticos, considerados como elemento principal para favorecer y facilitar el proceso de aprendizaje, serán más efectivos dependiendo de la utilidad o aplicación que se les dé.

El docente debe asegurarse de que los recursos didácticos sean lo suficientemente ricos, como para estimular al niño para que haga preguntas que abran nuevas posibilidades de aprendizaje.

Por ello, el proceso enseñanza-aprendizaje requiere que el docente cuente con los recursos didácticos necesarios. Entendemos por recursos didácticos las situaciones, estrategias, acciones y objetos que permitan al alumno apropiarse del conocimiento.

Los objetos físicos que se emplean como recursos didácticos, se agrupan en tres bloques:

Auxiliares didácticos

Son los objetos de uso cotidiano fabricados ex profeso para ser empleados por alumnos y maestros: libros, cuadernos, pizarrón, gises, etc..

Material didáctico

Es todo aquel objeto físico que usan el maestro o el alumno durante el proceso enseñanza-aprendizaje en función de un tema dado. Los materiales didácticos no son de uso cotidiano, aun los fabricados con estos fines educativos como los mapas, carteles, etc., que se emplean para propiciar un aprendizaje determinado. La fabricación de éstos puede ser o no específica para este fin, es decir, una ventana es un material de construcción y se convierte en material didáctico, cuando se utiliza para representar líneas paralelas o ángulos, en una clase de geometría. Por su origen pueden ser elaborados, del medio ambiente o naturales.

Medios (Hardware) para uso didáctico

En este apartado se encuentran los productos tecnológicos, eléctricos o electrónicos utilizados como canales de transmisión de mensajes didácticos. Algunos de ellos son: proyectores, televisiones, microcomputadoras, mismos que adquieren el carácter de didácticos cuando el mensaje va encaminado a favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, la televisión es un medio didáctico, cuando se utiliza para transmitir un programa educativo; pero

Si el niño la manipula para saber cuántos botones tiene, ésta adquiere el papel de material didáctico.

FINALIDADES DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

Es enorme la gama de recursos didácticos con que cuenta el docente; un salón podría estar lleno de éstos y el alumno permanecer, intelectual y emocionalmente, inactivo. Los recursos didácticos serán útiles en la medida en que se empleen con eficiencia y oportunidad.

Entre las finalidades de los recursos didácticos, encontramos:

- Aproximar al alumno a la realidad de lo que se le enseña, ofreciéndole una noción más exacta de los hechos o fenómenos estudiados.
- Propiciar la recepción y la comprensión de los hechos y de los conceptos.

- Objetivar procesos, fenómenos o temas de difícil comprensión.
- Facilitar el camino de lo concreto a lo abstracto.
- Contribuir a la consolidación del aprendizaje.
- Dar oportunidad para que se manifiesten las aptitudes y el desarrollo de habilidades específicas, como el manejo de aparatos o la construcción de los mismos por parte de los alumnos, entre otras.

Se puede creer que los maestros y los alumnos son simples consumidores y usuarios de recursos didácticos, sin embargo, no debe ser así, ya que desde el momento en que el docente o el alumno, obligados por la necesidad o impulsados por el interés y creatividad, incorporan la utilización ingeniosa de una broma, de una piedra o de cualquier otra cosa durante la clase, asumen el papel de productores de recursos didácticos.

Cuando los niños son creadores de sus propios recursos o encuentran una utilidad diferente para los ya elaborados, le confieren al material un mayor valor educativo.

Los auxiliares, materiales y medios didácticos estarán a disposición de los alumnos, su uso y su cuidado se normará de común acuerdo por los niños y maestros, por lo que elaborarán un reglamento en el que se precisen los requisitos de préstamo dentro del salón, a domicilio, controles necesarios, los cuidados para su conservación y uso, etc..

La selección y el empleo de los recursos didácticos deberá basarse en los siguientes lineamientos:

- Definir los contenidos y objetivos programáticos que apoyarán.
- Considerar la etapa del desarrollo físico y psíquico de los niños; la complejidad de los materiales estará relacionada con la edad, nivel de conocimiento y habilidades de los alumnos.
- Tomar en cuenta las sugerencias de los niños sobre el material que quieren emplear.
- Planear el uso de los recursos.
- Examinar antes de la clase al material que se utilizará.
- Preparar suficientes materiales, de tal manera que todos los alumnos participen en las actividades.

- Dar instrucciones claras sobre el uso de los objetos y de las actividades por realizar.
- Recordar que los recursos no enseñan por sí mismos, sino de acuerdo con su utilización.

Por lo dicho anteriormente, un recurso didáctico se debe considerar no como algo accesorio, sino como elemento fundamental para favorecer y facilitar el aprendizaje.

IDAMEZ—ECHEVARRIA, Ma. Del Pilar y otros

¿Cómo hacerlo?. Propuesta para educar en la diversidad. Graó-1º Edición. Barcelona, España.2000-

PRESENTACIÓN

Núria Giné Freixes. Licenciada en psicología y profesora de enseñanza secundaria. El libro que tenéis en las manos es una obra colectiva. El colectivo de profesores y profesoras que hemos participado es mucho más amplio de lo que parece, porque mucha gente ha recorrido con nosotros el camino de mejora constante, que ha aportado iniciativa, preocupación, innovación, experiencia, investigación y no han escrito ni una letra en esta obra. Con ellos y ellas hemos coincidido trabajando en el entorno del Instituto de Ciencias de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, ya sea integrado en alguno de los equipos de trabajo, ya sea en seminarios o asesoramientos. No hemos estado todos al mismo tiempo, pero nos hemos ido pasando el relevo de unas personas a otras. Y estas personas y toda su labor están también presentes en esta obra.

PREGUNTAS, PROPUESTAS, RESPUESTAS

Mientras escribimos este libro, existe una gran controversia sobre la posibilidad de educar en la diversidad. ¿Es posible educar en la diversidad? ¿Cómo podemos superar las dificultades con que día a día nos encontramos en las aulas? ¿Cómo sobrellevar este inmenso, profundo cansancio que nos llevamos cada día a casa y cuya raíz está en la suma de las pequeñas pero constantes dificultades que encontramos en nuestra labor? ¿Por qué estrategias que empiezan funcionando bien dejan de ser efectivas?... De todos modos no es nuestra intención ofrecer preguntas. En primer lugar, porque todos y todas las conocéis; en segundo lugar, porque lo que queréis encontrar (y nosotros compartir) son respuestas. Por lo tanto a lo largo de esta obra os presentamos una serie de propuestas fruto de las preguntas surgidas de la práctica, de la búsqueda de respuestas con reflexiones compartidas, de la experimentación de propuestas innovadoras y de contrastar todo ello con la práctica, donde encontramos límites y posibilidades (y vuelta a empezar).

Pero no queremos pasar a hacer propuestas como si desarrollásemos un discurso ¿al margen? de las tensiones internas existentes en la profesión y en la práctica: sabemos que a la corta o a la larga, las propuestas “desde la teoría” resultan vacías, carentes de sentido. Veréis que todos los autores y autoras que desarrollan los diferentes capítulos hablan desde dentro desde el aula.

Podéis preguntaros si nosotros no tenemos dudas, conflictos, momentos de desánimo... Sí os puedo asegurar que nuestra práctica no es excepcional, y, por lo tanto, reúne las mismas características que podríamos encontrar en cualquier centro educativo. He aquí algo que, sin embargo, nos ayuda a reflexionar sobre las dificultades de la práctica, a relativizar fracasos y a referenciar los éxitos: son nuestros planteamientos iniciales, los que identifican *que quiere decir diversidad*, los que explican *por qué y para qué hay que educar en la diversidad*, los que indican *quién* se ha de hacer responsable y los que apuntan *cuándo y dónde es más fácil o difícil la educación en la diversidad*. Son estos puntos de vista los que realmente queremos compartir con vosotros; lo demás son propuestas (“¿cómo?” puede hacerse) que se ajustan a estos planteamientos o principios en determinados contextos susceptibles de cambio en función de realidades individuales.

¿Qué significa diversidad? Diversidad significa “diferencia”, y la diferencia es una característica humana. Aunque pueda parecer que esta afirmación aporta escasa información, es necesario aclarar el término, porque no es infrecuente que se asocie *diversidad a dificultades, a especificidades individuales o grupales* (por ejemplo: *sobredotación o inmigración*), a necesidades educativas especiales. Creemos que este sentido restrictivo no es el adecuado, porque clasificar no es un buen punto de partida si lo que se pretende es dar sentido de normalidad al término *diversidad*.

Educar en la diversidad es *asumir* que chicos y chicas, niños y niñas de diferentes características han de educarse juntos, y *tomar las decisiones* necesarias para que esto sea posible.

Tal vez la acción mas fundamental de las dos es asumir que los alumnos diferentes han de educarse juntos. Porque proponer situaciones didácticas en un centro con planteamientos comprensivos no es fácil, y las resistencias al cambio que se presentan desde prácticas selectivas (tener en las aulas alumnado que “lo aprovecha”), desde modelos competitivos (la sociedad exige gente muy preparada) y desde entornos sociales e institucionales son muy fuertes . Por el contrario, tenemos razones y argumentos de tanto o más peso que nos empujan a defender una educación para todos: son argumentos de tipo social (la educación como herramienta para compensar desigualdades), de tipo ético (la función del educador es promocionar antes que seleccionar o seleccionar), de tipo cultural (la sociedad es diversa), de tipo legal (la normativa de la reforma asume los principios de comprensividad y formación integral) y de tipo psicopedagógico (el aprendizaje es un proceso de construcción individual que se produce en un entorno social). Estas razones nos han empujado desde el principio a declarar que educar en la diversidad es, fundamentalmente , un proyecto social y cultural . La segunda acción (tomar las decisiones necesarias para que sea posible educar en la diversidad) tiene *problemas* y requiere *recursos* porque no es un ajuste de la realidad anterior en las escuelas sino que comporta un *cambio general* y global en los centros y en la comunidad educativa.

Los problemas como necesidades

Una afirmación del estilo: "Este chico no tendría que estar aquí (en la escuela)", no es infrecuente entre el profesorado e indica que el chico en cuestión es claramente problemático y no se adapta a las condiciones del centro escolar. Otra afirmación, también corriente, del tipo: "Ya no sabemos qué hacer con esta chica", tiene el mismo sentido, pero cambia el sujeto problemático: ahora ya no es tanto el chico o la chica como la escuela, y, en el fondo, nos estamos preguntando. "¿Qué podríamos hacer por esta chica?". El problema (el chico o la chica) se ha convertido en una necesidad: hay que hacer algo para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos (y de todos).

De todas formas, sabemos que no todos los alumnos y alumnas son capaces de aprender las mismas cosas, de ahí que sea necesario plantearse unas *finalidades* accesibles a todos, *revisar y adaptar* nuestras prácticas educativas y adoptar las medidas necesarias para *compensar las desigualdades*.

Las finalidades de la educación obligatoria no pueden ser inflexibles ni inabarcables para una parte (grande o pequeña) de la población escolar que se ve obligada a cursar estos estudios. Los contenidos objetos de enseñanza y aprendizaje han de *desarrollar todas las capacidades humanas* (educación integral) y no sólo las que serán necesarias para las etapas postobligatorias (básicamente capacidades cognitivas). Acercarse a estos planteamientos requiere efectuar *cambios importantes en la mayoría de los centros*, esta es una primera revisión necesaria para cubrir las nuevas necesidades que impone la educación en la diversidad.

Una segunda revisión afecta a la *programación de aula*, donde se impone tomar decisiones coherentes con el conocimiento que tenemos disponible respecto a cómo se aprende y, por lo tanto se hará necesario revisar o variar las formas actuales de gestionar el aula (por ejemplo: sabemos que nuestros y nuestras alumnas tienen un tiempo limitado de atención cuando la transmisión de conocimientos es unidireccional), deberemos condicionar a la diversidad la gestión social del aula (porque el aprendizaje se incrementa con la acción del grupo), tendremos necesidad de proponer actividades diversas según el tipo de contenido a aprender y según la fase dentro de la secuencia de aprendizaje, necesitaremos desarrollar todas las fórmulas para que la evaluación tenga función pedagógica, etc.

Una tercera revisión que es necesario hacer para atender las necesidades que suscita la educación integral y comprensiva afecta a *todo el centro y la comunidad educativa*: hay que crear (o revisar si ya existen) los mecanismos necesarios para compensar las desigualdades que tienen algunos alumnos y alumnas, derivados de su entorno social, cultural o económico, y que les haría estar en desventaja respecto a sus compañeros y compañeras.

A nadie se le escapa que estas tres revisiones implican un cambio muy importante de cariz global (afecta a todos los ámbitos) y de implicación general (pide la participación de todos los miembros de la comunidad educativa).

Los recursos de los centros

Los recursos de los centros (personas, tiempos, espacios, dotaciones materiales) son limitados. La comprensividad, la formación integral y la obligatoriedad (especialmente en secundaria) ponen en tensión estos recursos. Esta tensión deriva en dificultades, obstáculos, problemas... y desanima de entrada a muchos docentes. Del mismo modo, otros docentes (especialmente de forma colectiva) han impulsado en sus centros adaptaciones muy valiosas. Estas realidades educativas que han conseguido educar en la diversidad pueden servir de referente y, especialmente, de demostración de que las tres líneas de acción indicadas en el apartado anterior pueden ser llevadas a cabo. Las experiencias de la educación en la diversidad obtenidas formarán el cuerpo de esta obra y, por lo tanto, no tienen cabida en esta introducción. Pese a todo, hay que destacar que las líneas de trabajo más potentes se desarrollan alrededor de cinco ejes, cuatro de ellos referidos a prácticas de aula y el quinto a organización de centro y comunidad. Veámoslo a continuación:

- Referentes a la programación de aula :
 - Potenciar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de tipo interactivo (también llamado *modelo comunicativo o dialógico*).
 - Adoptar metodologías coherentes con la concepción constructivista .
 - Usar la evaluación en su función reguladora y autorreguladora .
 - Coordinar el despliegue curricular y el seguimiento del alumnado en equipo (equipo educativo, equipo docente, función tutorial compartida).
- Referentes a la organización de centro y a la comunidad educativa:
 - Arbitrar las condiciones que hagan posible aprovechar todos los recursos disponibles.

Calidad educativa

Si entendemos que la escolarización de todas las personas ha de estar asegurada como mínimo hasta su incorporación al mundo laboral, si creemos que esta educación tendrá tanta más calidad cuanto más **comprensiva, integral y promocionadora** sea, entonces la educación en la diversidad no ha de ser el problema sino la solución.

Con este planteamiento, y a partir de las ideas generales expuestas hasta el momento, hemos creído conveniente elaborar un diagrama que recoja los ámbitos a revisar con una nueva mirada, que apunte a posibles actuaciones en cada uno de los ámbitos y que, también recoja las experiencias exitosas en el campo de la educación en la diversidad.

El diagrama del cuadro 1 (véase página siguiente) ha sido el esqueleto que sostiene y organiza las aportaciones individuales y colectivas que constituyen toda la obra.

AGUILAR MONTERO, Luis Ángel. De la integración a la inclusividad. A atención a la diversidad: Pilar básico de la escuela del siglo XXI. Espacio 1°. Edición. Argentina, 2000.

APÉNDICE SOBRE LA DIVERSIDAD

1.- INTRODUCCIÓN

Integrar a la diversidad a la escuela quiere decir que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de progresar conforme a sus intereses, necesidades y aptitudes Monereo (1987)

No sé si este apéndice que hemos añadido al final, resultará innecesario para algunos de los lectores. Inicialmente lo consideramos imprescindible para dejar muy clarito que no podemos hablar de integración, y menos de integración escolar, si no añadimos después el referente hacia el que debemos caminar (y que no es otro que la escuela inclusiva, que lejos de toda actitud y prácticas segregadoras, se plantea los principios de comprensividad y atención a la diversidad de TODO el alumnado). Pero resulta que, a lo mejor, hemos repetido tanto estas ideas a lo largo del texto que no precisan mas aclaraciones. Si este es su caso, le ruego pase directamente a los anexos que mas le interesen. Permítanme empero finalice este trabajo desarrollando mínimamente el tema.

Y vamos a abordar brevemente este tema de la atención a la diversidad, porque nos parece que, en muchas ocasiones —y en educación más—, incorporamos demasiado rápida y acriticamente los nuevos términos, pero seguimos refiriéndonos a lo mismo, y por lo que es peor, seguimos enseñando de la misma manera, pero con etiquetas distintas.

Pero resulta que al hablar de diversidad, no sólo podemos referirnos a las NEEs, pues éstas, aunque son una parte importante de esa diversidad, son sólo eso, una parte. Pero, además es que ni tan siquiera podemos considerar exclusivamente a los colectivos diversos, sino que, a su vez, existen diferencias individuales dentro de cada uno de ellos; por eso, comentaremos algo sobre las necesidades educativas especiales.

Pero también ocurre que al hablar de la diversidad no sólo podemos referirnos a los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje. La diversidad afecta a toda la comunidad educativa en general. Hay diversidad de centros, de idearios o proyectos educativos, de profesores, de currículos y de contextos socio-económico-culturales. Por ello, hablaremos algo sobre esos diferentes planos de la diversidad.

Pero igualmente sabemos que al hablar de la diversidad no solo podemos referirnos a las diferentes capacidades, argumento éste sobre el que tanto se ha enfatizado y tanto

tiempo. Porque además hay diversidad de gustos, intereses, motivaciones, contextos, estilos de aprendizaje, historias educativas previas. por lo que desarrollaremos también las implicaciones que tienen los ámbitos en los que se manifiesta la diversidad.

Finalmente, tampoco podemos perder de vista el origen de la respuesta a la diversidad, que no es otro que la educación ordinaria. Porque educar en la diversidad no es un añadido a la educación, sino que está en las mismas entrañas del hecho educativo. Y precisamente por ello, si perdemos este referente original es muy fácil que corramos el riesgo de atentar contra la igualdad de oportunidades-

Querámoslo o no, responder adecuadamente a la diversidad se convierte en un reto que conlleva una opción ideológica desde la que nos hemos de situar, definir y comprometer. Bien un modelo de escuela segregadora que enfatice el tema de las diferencias seleccionando y etiquetando, o bien un modelo de escuela integradora que apunte por la diferencia como valor educativo en si mismo, forjadora de innovaciones educativas tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza.

2.- EL PRINCIPIO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Si tuviéramos que definir el Principio de Atención a la Diversidad, lo haríamos sin duda, en la línea mas comúnmente asumida que hace referencia a ese "conjunto de intervenciones educativas, que desde *una oferta educativa básicamente común para todos los alumnos* (principio de comprensividad), ofrece unas respuestas diferenciadas para cada uno de ellos y ajustadas a sus características individuales".

Como puede desprenderse ya desde este enunciado, esto supone asumir la diversidad como un valor que va mas allá de la atención ACNEEs. Y, como se deriva también de esta definición, COMPRENSIVIDAD y DIVERSIDAD tienen que ir de la mano porque son dos caras de una misma moneda, además de los principios básicos que están orientando diversas reformas educativas, como es el caso de la española. Porque es, precisamente, al partir del principio de comprensividad ---que supone el acceso de todo tipo de alumnos---, cuando surge la necesidad de responder adecuadamente a la diversidad de los mismos y a las NEE, de cada uno de ellos.

En los cursos que venimos impartiendo al profesorado, tanto acá como en España, es llegado este momento cuando nos gusta hacer una pequeña consideración, a nuestro juicio importante, para mejor entender todo lo que desarrollamos después. Porque tanto nosotros cuando hablamos de diversidad, como las administraciones educativas cuando introducen sus reformas escolares o sus procesos de transformación educativa, solemos poner el acento en la importancia del rol docente para el éxito del reto planteado.

"Sin un profesional preparado y responsable ---suele escribirse--- difícilmente podrán tener éxito los cambios esperados, ni aplicarse cualquier programa mas o menos innovador" . Y siendo verdad que los planteamientos de la escuela comprensiva, implican un cambio en el concepto mismo de la educación, no es menos cierto que

dicho cambio debe afectar, *a la vez, y de una manera progresiva* tanto a los profesionales en su trabajo diario, como a las administraciones educativas, que deben poner los medios necesarios para ese cambio, así como adelantarse con la solución a los múltiples problemas que todo cambio conlleva. Sólo entonces, cuando se den ambas condiciones por igual, es cuando podremos dar una verdadera respuesta adecuada a la diversidad.

Porque ocurre con demasiada frecuencia que se exige toda la responsabilidad únicamente al docente (que en muchas ocasiones, ni está debidamente reconocido a nivel social, ni está debidamente retribuido a nivel económico, ni está debidamente preparado a nivel pedagógico), y los poderes educativos quedan como por encima del bien y del mal. Pues insistimos que ¡así no!; que deben darse las dos condiciones a la vez, y de una manera progresiva.

Y hecha esta matización ---obligada para que el lector no descargue sus iras sobre este docente, que aparentaría estar fuera de la realidad o pedir la Utopía, como si no fuera consciente de la dificultad de los retos planteados o de las de los contextos en los que nos movemos--- pasamos, a continuación, a recoger algunas definiciones que completan e ilustran adecuadamente este apartado.

Wang (1995) precisa que la educación en la diversidad aunque requiere de una planeación individualizada para cada alumno/a, no se opone a la enseñanza en grupo. La enseñanza se desarrolla en una gran variedad de situaciones y modos (individual, pequeño grupo, toda la clase, etc.), dependiendo de los compromisos a aprender y de las características y necesidades del alumnado .

Educación en la diversidad ---sigue M. C. Wang--- no significa que el alumnado tenga que trabajar solo o que el proceso enseñanza-aprendizaje no tenga que estar estructurado o sea poco activo. Entre sus características clave está el desarrollar los contenidos conceptuales y procedimentales necesarios para resolver problemas, y la responsabilidad del alumnado en su aprendizaje y motivación.

No obstante, las decisiones sobre el contenido del currículo y la secuenciación de la enseñanza dependen en gran parte del profesorado, a partir del juicio que éste tiene de las necesidades y características de sus alumnos/as.

La educación adaptada a la diversidad pretende ---termina Wang--- proporcionar experiencias de aprendizaje que ayuden a conseguir los fines educativos deseados. Entendiendo por "adaptada" tanto la modificación de los ambientes de aprendizaje para responder de forma efectiva a las diferencias del alumnado, como al desarrollo de sus capacidades para que aprenda en esos ambientes.

Juan José Albericio (1991) por su parte, se refiere al tratamiento de la diversidad, desde una perspectiva propiamente pedagógica y lejos de las pedagogías compensatorias de las diferencias que creen que hay que eliminarlas para homogeneizar, supone "aceptar que cada alumno está condicionado por unos mecanismos propios de aprendizaje y, en consecuencia, las metas y objetivos a

conseguir, son fundamentalmente diferentes para cada uno. Supone admitir como reales y positivos los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno”.

Esto implica que atender a la diversidad es adecuar la respuesta a los alumnos individualmente considerados, diversificando tanto los métodos como los objetivos

Además para responder adecuadamente a la diversidad, la escuela ---según Albericio--- tiene que trabajar en dos líneas aparentemente contrarias: *profundizar en la diversidad* respetando, promoviendo e intensificando los aspectos diferenciales de cada alumno, actuando sobre los valores culturales, intereses, capacidades, procedimientos; y *superar la diversidad*, ayudando a corregir las deficiencias y dificultades radicales, aproximando los niveles y situaciones desiguales.

Se puede proceder así sobre las dificultades especiales o las diferencias de género, raza o cultura; (...) pero es en la equilibrada combinación de las dos líneas, profundización y superación de las diferencias, donde se encontrará el adecuado tratamiento de la diversidad y de la comprensividad, de la homogeneización y la heterogeneización, de lo común y lo diferente”.

César Coll (1986) cuando habla de escuelas para todos dice que desde planteamiento no se puede rechazar a ningún alumno por sus diferencias “con las siempre engañosas y poco realistas características homogéneas de los alumnos normales”, sino que la escuela debe ser capaz de adecuar recursos y metodologías a las características individuales. No se trata ---según él--- de exigir el mismo rendimiento a todos los alumnos sino que éstos, con una ayuda individualizada, puedan progresar junto a sus compañeros logrando el máximo nivel de desarrollo posible.

J. Garanto (1994) cuando hace referencia a la diversidad es sumamente explícito y señala como toda persona tiene cabida en este concepto amplio de diversidad, desde las mas capaces hasta las mas necesitadas, desde las que viven en ambientes sociofamiliares ricos hasta las que se desenvuelven en ambientes mas desfavorecidos y desde las que forman parte de las minorías étnicas o culturales hasta las de las mayorías. Cada alumno/a tiene una diversidad de necesidades educativas debidas a múltiples factores (género, edad, etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socio-económica o cultural, origen étnico, etc.).

El Juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad

José Manuel Bautista-Vallejo
Universidad de Huelva
Norma Raquel López

Versión html del archivo <http://www.uhu.es/agora/digital/números/04/04>
Artículos/ miscelanea/pdf 4/03.PDF

Supervisión Pedagógica del MEC (Paraguay)

El artículo que presentamos manifiesta que la riqueza de estrategias que permite desarrollar el juego le convierte en un excelente componente para el aprendizaje y la comunicación. Es lógico pensar que dadas estas posibilidades estemos ante un método didáctico que posibilite una más adecuada educación en la diversidad, porque sirve a estos fines y para todos los sujetos en su individualidad. Para esto se van a proponer los principios de la actividad lúdica y las relaciones entre el juego didáctico y la atención a la diversidad.

1. El juego en la educación de niños y niñas en edad escolar

Es necesario admitir que la comprensión del juego como método y recurso didáctico, como medio y como fin en sí mismo, se constituye como resultado de establecer una hipótesis –que se evidencia en la práctica– sobre el comportamiento de niños, niñas en sus primeros años de edad escolar.

Para admitir esto, no solamente en su sentido más superficial, sino sobre todo en el ámbito de toda propuesta que desde la ciencia pedagógica puede ofrecerse al ámbito educativo, es necesario acudir, además, al estudio del significado del juego, su definición y características, de los supuestos lúdicos que aparecen en el comportamiento infantil y reconceptualizando todo lo lúdico, ampliar el estudio del juego entorno a sus antecedentes y su explicación histórica.

Reduciendo al máximo estas pretensiones, necesarias para tales propósitos y sin perder el sentido y el significado del juego como método didáctico y, en ello, como recurso y estrategia para la atención a la diversidad, nos proponemos a continuación recoger las características fundamentales del juego infantil (muchas de ellas válidas para referirnos también al juego de niños y niñas en la educación primaria), de manera que tengamos mejores argumentos para comprender la utilidad de éstos juegos en el caso de una atención educativa a la diversidad.

Así, si nos adentramos a las características del juego infantil, en un intento de dar una visión descriptiva e integradora (analizando concordancias y divergencias) que nos facilite una aproximación a la categorización del juego, tenemos las siguientes particularidades (Moyles, 1990; Zabalza Beraza, 1996; Urdiales Escudero y otros, 1998; Bautista Vallejo, 2002).

El juego es una actividad placentera, fuente de gozo. La actividad lúdica procura placer, es una actividad divertida que generalmente suscita excitación. Hace aparecer signos de alegría y siempre es elevado positivamente por quien la realiza.

El juego es una actividad espontánea, voluntaria y libremente elegida. El juego no admite imposiciones externas, el niño debe sentirse libre para actuar como quiera, libre para elegir el personaje a representar, los medios con los que va a realizarlo. Pero pese a que el juego es el reino de la libertad y de la arbitrariedad presenta una paradoja: el hecho de comportar el niño restricciones internas porque se hace ajustar a las pautas de acción del personaje y cuando el juego es grupal, acatar las reglas del juego. Estas características de la propia dinámica del juego son las que utilizan en muchas ocasiones para la creación de determinados hábitos sociales que permiten a las personas vivir en comunidad, en donde reglas, normas, libertad, autonomía y responsabilidad se conjugan como fórmulas para la creación de espacios de convivencia.

El juego es una finalidad *sinfín*, aunque estamos seguros de que con lo afirmado anteriormente se entiende cómo hay que matizar tal expresión. El juego es una realización que tiende a realizarse así misma, no tiene metas o finalidades extrínsecas, sus motivaciones son intrínsecas, y por ello se centran en el utilitarismo o se convierten un medio para conseguir un fin, pierde la atracción y el carácter de juego. El niño se mete en el juego sin una excesiva preocupación por el resultado de la actividad, no teme al fracaso porque la actividad no se organiza para conseguir un resultado concreto. Es más una actividad de disfrute que un esfuerzo destinado a un fin. De ninguna manera, no obstante, hay que relegar aquí la actividad como disfrútela sentido de los superfluo, es decir, disfrutar no es equiparable aquí en el ámbito de los lúdico a un malgaste del tiempo, ni de las energías, etc.

Es posición con la función de lo real. Porque con el juego el niño se libera de posiciones que la función de lo real le exige para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que a sí mismo se impone y que de buena gana acepta y cumple.

Es una acción e implica participación activa. Jugar es hacer y siempre implica participación activa. Por ello mismo, en el juego cuando niños y niñas hacen, son. Es decir, ante la afirmación de ser antes que hacer, niños y niñas cuando juegan y disfrutan, están contribuyendo de una manera esencial a la satisfacción de su ser integral.

Lo constitutivo del juego es el carácter de ficción. Hacer el como si, observación puesta de manifiesto por Freud, es un argumento bastante aceptado. Lo que caracteriza al juego es hacer como si y tener conciencia de ficción. Esta expresión es especialmente significativa en el desarrollo de juegos con niños pequeños, de manera que el universo de ficción llega a representar una constante en el volumen de sus conductas lúdicas. Por ello, cualquier actividad puede ser convertida en juego y cuanto más pequeño es el niño, mayor será su tendencia a convertir cada actividad en juego. Lo que caracteriza al juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud frente a esa actividad.

El juego guarda conexiones sistemáticas con lo que no es juego. Se refiere a la vinculación del juego con el desarrollo humano en general (creatividad, solución de problemas, desarrollo del lenguaje o papeles sociales, etc). El juego tiene lugar en la vida de los seres humanos y, por tanto, es una actividad que desde un punto de vista holístico está impregnada y conectada con la apersona entera, creando un vínculo por ello mismo, con todas las actividades que la propia persona hace realidad. El juego, así, aparece conectado con todo lo previo y con todo lo posterior a la actividad personal.

El deseo es autoexpresión, descubrimiento del mundo exterior y de sí mismo. En el juego el niño expresa su personalidad integral, pero no sólo es una oportunidad de autoexpresión para él, también es una actividad significativa de las posibilidades de descubrimiento, de exploración y de experimentación con las sensaciones, con los movimientos, con las relaciones, a través de las cuales el niño descubre y se descubre a sí mismo. Es además, Un proceso de descubrimiento de la realidad exterior, a través del cual va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo.

2. Principios de la actividad lúdica

El valor didáctico del juego está dado por el hecho de que en el mismo se combinan aspectos propios de la organización eficiente de la enseñanza: participación, dinamismo, entrenamiento, interpretación de papeles, colectividad, modelación, retroalimentación, carácter problémico, obtención de resultados completos, iniciativa, carácter sistémico y competencia. Algunos de los principios de la actividad lúdica, a través de los cuales estemos en mejores condiciones de comprender el porqué de la atención a la diversidad a través del juego y juguetes; son:

- a) La participación es el principio básico, que expresa la manifestación activa de las fuerzas físicas e intelectuales del jugador. La participación, además, es un elemento clave en la atención educativa a la diversidad, en el sentido de que sin ella considerada sin reservas
- b) El dinamismo expresa el significado y la influencia del factor tiempo en la actividad lúdica del niño. El juego es la interacción activa en la dinámica de los acontecimientos. A ello se suma que todo juego tiene principio y fin y que, por consiguiente, el factor tiempo tiene en éste el mismo significado primordial que en la vida, lógica que demanda de profesores su uso como componente organizativo en la trama didáctica.
- c) El entrenamiento. Refleja las manifestaciones amenas e interesantes que presenta la actividad lúdica, las cuales ejercen un fuerte efecto emocional en el niño y puede ser uno de los motivos fundamentales que propicien su participación en el juego. El valor didáctico de este principio consiste en que el entretenimiento refuerza considerablemente el interés y la actividad cognoscitivos. No debe admitir el juego. aburrimiento ni las

impresiones habituales. La novedad y la sorpresa son inherentes al juego, lo que no está reñido con un ensayo o ejercicio continuado para dominar determinadas rutinas lúdicas, las cuales están a la base de conductas mucho más complejas.

- d) La interpretación de papeles. Está basada en la modelación lúdica de la actividad humana y refleja los fenómenos de la imitación. La modelación lúdica es el modo de representarse en otra persona, animal o cosa; el método de reproducir una actividad que se asume.
- e) La retroalimentación, la cual en su materialización para ajustar el proceso de enseñanza supone: la obtención de información, su registro, procesamiento y almacenamiento, la elaboración de efectos correctores y su realización.
- f) Carácter problémico. En el juego didáctico niños y niñas expresan las irregularidades lógico-psicológicas del pensamiento y del aprendizaje. Si éstos se enfrentan a una meta difícil y existen ciertas motivaciones para alcanzarla, en el trayecto aparecen por lo regular problemas que dan lugar a situaciones problemáticas.
- g) La obtención de resultados concretos. Refleja la toma de conciencia del balance de los actos lúdicos como actividad material completa, los resultados del juego figuran como saldo de la actividad teórica desplegada.}
- h) La competencia. Sin competencia no hay juego y ésta incita a la actividad independiente. En definitiva y según Ortega (1990), la riqueza de estrategias que permite desarrollar hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo y establece que se realiza a través de la experiencia.. Es lógico pensar que dadas estas posibilidades estemos ante un método didáctico y una estrategia que permite una más adecuada educación en la diversidad (Bautista Vallejo y Moya Maya, 2001).
- i) La iniciativa y el carácter sistémico. Al ser una actividad independiente. En definitiva y según Ortega (1990), la riqueza de estrategias que permite desarrollar hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo y estable que se realiza a través de la experiencia. Es lógico pensar que dadas estas posibilidades estemos ante un método didáctico y una estrategias que permite una más adecuada educación en la diversidad (Bautista Vallejo y Moya MAYA, 2001).

3. Juego didáctico y atención a la diversidad

Cualquier estrategia didáctica integrada en un modelo educativo que pretenda atender a la diversidad tendrá que reunir una serie de condiciones regidas por los criterios de flexibilidad y diversidad, lejos, por tanto, de las concepciones homogeneizadoras en los que todos los alumnos hacen lo mismo, al mismo tiempo y de idéntica forma. En el currículo oficial, en el contexto de los niveles iniciales, no aparece preescrito un método, sino que se han señalado una serie de principios a los que debe ajustarse toda opción metodológica en el marco de un diseño y desarrollo curricular regido por los principios de apertura y flexibilidad, y en este sentido será el profesorado quien tome la decisión de articular determinadas estrategias y técnicas para su caso particular (Bautista Vallejo, 2001). En este ámbito semántico del currículum, la responsabilidad última de la aplicación del currículum la tienen los profesores y el claustro del centro. La opción propuesta por parte de la Administración de currícula abiertos deja a los docentes más autonomía, pero también les confiere mayor responsabilidad, según decía el Proyecto para Reforma de la Enseñanza (1987).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben de favorecer de favorecer la participación activa de los alumnos. El acento no se debe poner en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido (Briner y Haste, 1990) y dentro del cual el profesorado pueda conducir al alumno progresivamente hacia niveles superiores de independencia, autonomía y capacidad para aprender, en un contexto de colaboración y sentido comunitarios que debe respaldar y acentuar siempre todas las adquisiciones.

Las estrategias deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que sientan la necesidad de aprender y es en este marco en donde debe entenderse la importancia del proceso sobre la del producto en la actividad escolar. En este sentido, debe servir para despertar por sí misma la curiosidad y el interés de los alumnos. Pero a la vez hay que evitar que sea una ocasión para que el alumno con dificultades se sienta rechazado, comparado indebidamente con otros o herido en su autoestima personal, cosa que suele ocurrir frecuentemente cuando o bien carecemos de estrategias adecuadas o bien no reflexionamos adecuadamente sobre el impacto de todas nuestras acciones formativas en el aula (Correa, Guzmán y Tirado, 2000).

Asimismo, el método deberá contribuir para promover en el mayor grado posible la comunicación entre profesores y alumnos entre sí. Las opciones metodológicas unidireccionales en las que el profesor habla y los alumnos únicamente escuchan, resulta notablemente insuficientes. Hay que favorecer opciones y organizaciones escolares en las que el profesor pueda transmitir información, pero que también permitan la atención individualizada y el trabajo en pequeños equipos. Sobre todo resulta fundamental que los alumnos puedan relacionarse entre sí y trabajar cooperativamente, ayudándose, tutorizándose o buscándose colectivamente la resolución a tareas escolares, en un marco del trabajo en donde, repetimos, goza de esencial importancia el proceso que siguen los alumnos y alumnas para el logro de cada conducta.

Es importante que la elección de la estrategia se haga bajo criterios realistas y de forma equilibrada, en el sentido de que sea positiva no sólo para los alumnos que en un momento u otro experimentan dificultades para aprender, sino para la globalidad del grupo-clase. Se habla de realismo en el sentido de elegir alternativas que estén al alcance de los recursos del propio centro educativo, así como de los propios conocimientos y habilidades para desarrollar tales metodologías con garantía de éxito. Nuestros alumnos y alumnas no pueden esperar y desesperar ante planteamientos utópicos por irreales que llevan a la rutina irreflexiva sin remedio. Es el núcleo de este argumento en donde el juego desempeña un papel fundamental. Tanto si se refiere a juegos ya construidos y adquiridos externamente al propio centro, como los relativos al juego elaborado, construido o adoptado por los alumnos, las ventajas del argumento lúdico para el tratamiento de la diversidad sobresalen por varias razones.

Posibilidades de la globalización como consecuencia de la adopción de juegos que la hacen realidad. Cuando se habla de enfoque globalizador no sólo se plantea una forma de entender la organización de los contenidos, sino una manera de concebir la enseñanza, en la cual, al igual que en los métodos globalizados, el protagonista es el alumno y las disciplinas son uno de los medios que tenemos para favorecer su desarrollo personal.

Determinados planteamientos didácticos permiten favorecer desde el ámbito de lo lúdico la globalización, actúan como mediadores en intervenciones en donde la perspectiva global adquiere relevancia; en ésta no se olvidan ninguna de las capacidades que debe atender la educación, en un uso de las disciplinas que va más allá de los límites estrechos del conocimiento enciclopédico para convertirse en su uso en verdaderos instrumentos de análisis, comprensión y participación social. Una definición amplia del juego admite la posibilidad de que determinados juegos estén a la base del uso instrumentado de los mismos en la aspiración globalizadora.

Variedad de usos de la mayoría de los juegos con sólo aplicar una dosis de creatividad y transferencia. Juegos y juguetes responden a criterios de uso limitado en el ámbito de la actividad lúdica cuando sus protagonistas (maestros y alumnos) se sitúan en un contexto de la máxima creatividad. Esta situación es fundamentalmente generada por la capacidad del maestro de diseñar prácticas de enseñanza que responden a los criterios de conocimiento (de la conducta lúdica de los alumnos) y de creatividad (como criterio de aplicación de juegos y juguetes).

Neutralidad con la que el juguete y el juego se presenta a los niños y ni las con dificultades para aprender y posibilidades de mediación para el aprendizaje que éstos juegos y juguetes tienen con estos niños y niñas con el adecuado trabajo de facilitación del docente. No cabe duda de que la existencia de la neutralidad no existe en ninguna de las actividades humanas, ni en sus acciones, etc., pero puede resultar clave contemplar al juego como método e instrumento que con profesores vistos como orientadores, mediadores o facilitadores y bajo límites muy flexibles en el ámbito escolar, conduce a asegurar al niño un ambiente estable y ofrecerle la seguridad y la información que el niño necesita para continuar el juego.

UNIDAD 2

RECUPERANDO SABERES COMO RECURSO DIDÁCTICO Y PROMOVRIENDO APRENDIZAJES DE LA DIVERSIDAD

Coll, César, et. al. El constructivismo en el aula Madrid: Ed. Graó, 1998 pp. 65-99

La aportación del alumno y de la alumna al aprendizaje: esquemas de conocimiento y atribución de significado

A lo largo de estas líneas nos hemos referido repetidas veces, por una parte, a la importancia que tienen para el aprendizaje los conocimientos previos que el alumno y la alumna poseen y, por otra parte, a la necesidad que el alumnado tiene de relacionar esos conocimientos con los contenidos objeto de aprendizaje para poder atribuir significado, es decir, para conseguir realizar una representación personal de éstos. El resultado de este proceso es el de conseguir, si se dan las condiciones necesarias que ya señalaremos más adelante, reorganizar los saberes que poseíamos. Detengámonos ahora con más detalle en este punto como medio para profundizar en la concepción de aprendizaje que venimos exponiendo hasta aquí. Para ello intentaremos caracterizar inicialmente los esquemas de conocimiento y luego entraremos en la elaboración o atribución de significado.

De los esquemas de conocimiento

El alumnado ha ido conformando su propio conocimiento por diferentes medios: por su participación en experiencias diversas, por la exploración sistemática del medio físico o social, al escuchar atentamente un relato o una exposición que alguien ha hecho sobre un determinado tema, atender un programa de la televisión, leer un libro, al observar a los demás y a los objetos con cierta curiosidad y al aprender contenidos escolares a propuesta de su maestro en la escuela, etc. Dichos conocimientos se encuentran almacenados en la mente organizados en unidades que llamamos esquemas de conocimiento y que mantienen conexiones entre sí. La estructura cognoscitiva podría concebirse como un conjunto de esquemas convenientemente relacionados.

Como es de suponer, el «material» de que están hechos los esquemas de conocimiento es de naturaleza muy diferente al de la experiencia o situación en que se ha generado el conocimiento. Es decir, los esquemas de conocimiento no son de material experiencial, sino simbólico; no son una copia de la realidad, sino una construcción en la que han intervenido otras ideas que ya poseíamos y que se encontraban almacenadas en nuestra mente. Dicho de manera coloquial, en la mente no se encuentra la cosa «real», sino la idea o representación que hemos elaborado de ella poniendo en juego lo que ya conocíamos. Es en este sentido en el que podemos

hablar de que los conocimientos son una representación personal, de una realidad «objetiva». No es, pues, de extrañar que alumnos y alumnas que han participado en la misma experiencia tengan a la postre representaciones diferentes de lo que allí aconteció y de que todos estén absolutamente seguros de que están en lo cierto. Los esquemas permiten almacenar información y facilitan su retención, pero también modifican esta última para acomodarla a sí mismos. El recuerdo está claramente influido por los esquemas de conocimiento.

Entendemos por esquemas de conocimiento la representación que una persona tiene en un momento determinado sobre una parcela de la realidad. Esta noción pone de relieve, si la repasamos atentamente, una cualidad funcional importante de los esquemas que nos permite darnos cuenta de que el conocimiento se genera de modo continuado.

En los esquemas de conocimientos se encuentran integrados conocimientos de tipo declarativo (referido al qué: qué decir de algo o alguien, de alguna situación, experiencia o suceso) y conocimientos de tipo procesual (referido al cómo hacer: realizaciones de acciones y de secuencias de acciones). Éstos contienen conocimientos referidos a las cosas y a cómo hacer cosas con las cosas. Suele ser algo comúnmente aceptado que estas unidades o esquemas integran también actitudes y valores y, además, referencias a otros esquemas de conocimientos. Así, la idea que una alumna puede tener en un momento determinado sobre democracia puede estar conformada por datos referentes a la fecha de la Constitución en nuestro país, presentarse relacionada con ideas tales como votar, participar, y otras como presidente, autocracia, etc.; además, al evocar la representación de democracia la alumna puede pensar en un proceso de escrutinio de votos en el que participó y evocar la actitud de rigor con que participó en dicho suceso. Finalmente, dicho esquema puede contener referencias a otros esquemas, por ejemplo, aquel en el que esta alumna se representa los conocimientos referidos a las asambleas entre alumnos y alumnas de la clase con el maestro tutor. Desde la perspectiva de la educación escolar, se ha intentado indagar las concepciones que el alumnado tiene en diferentes áreas, ya que éstas difieren no sólo en contenido sino también en naturaleza (algunos son más conceptuales y otros más procedimentales, etc.). Además, todos estos factores pueden variar según el nivel de desarrollo, la educación escolar recibida y la cantidad y calidad de los aprendizajes realizados.

Son muy conocidos actualmente los aspectos más característicos de las ideas que los alumnos poseen (véase capítulo 3). Se trata de construcciones personales, bastante estables y resistentes al cambio; suelen ser compartidas por personas de características muy diferentes (edad, cultura, sexo, formación, etc.), son ideas útiles para interpretar el mundo en el que uno vive y sirven para actuar sin tener que pensar en cada momento, en cada situación concreta, como si se tratara de algo nuevo, qué hacer y por qué. Frecuentemente, tienen un carácter implícito, es decir, se manifiestan en la opinión, en la actividad, en la anticipación de situaciones, en la solución práctica de problemas, etc.

Hasta aquí hemos subrayado la importancia de los conocimientos previos para conocer y para seguir aprendiendo. De ellos subrayamos su contenido conceptual, procedimental y actitudinal, sus conexiones mutuas y su funcionalidad.

De la atribución de significado

Que los profesores conozcan los conocimientos previos de los alumnos y alumnas sobre el tema que van a estudiar es importante no únicamente porque son las que éste utiliza para aprender, es decir, no puede prescindir de ellas en la realización de nuevos aprendizajes, sino porque de ellos dependen las relaciones que les es posible establecer para atribuir significado a la nueva información que se le plantea. Es decir, los conocimientos que el alumno posee sobre un determinado tema posibilitan establecer de relaciones sustantivas y, en consecuencia, permiten, también, atribuir significado al nuevo contenido. Es posible que muchos lectores tengan más conocimientos para elaborar una representación altamente significativa de aprendizaje escolar que de reacción atómica,

El grado o nivel de elaboración del significado estará determinado por la calidad, diferenciación y coordinación de los esquemas de conocimiento que poseemos y por su pertenencia y relevancia para establecer vínculos con la nueva información presentada. Ésta es una cuestión importante para la educación escolar, ya que confirma, por una parte, que los conocimientos del alumnado actúan siempre, aunque sea para que el alumnado consiga darse cuenta de que el nuevo contenido no tiene para él ningún significado (es por ello por lo que deben ser tomados en cuenta, sean cuales sean). Por otra parte, estos conocimientos actúan confiriendo a la información grados diferentes de significado, por lo que éste no se construye de una vez por todas y para siempre, sino que puede ser objeto de profundización continuada. En suma, los conocimientos que el alumno posee no son un obstáculo para el aprendizaje, sino el requisito indispensable para él -los alumnos y alumnas no aprenden a pesar de sus conocimientos previos, sino a través de ellos- y la comprensión de la realidad es un proceso gradual que corte simultáneo al enriquecimiento de dichos conocimientos previos, pues no se trata de que los supriman, sino de que los usen, revisen y enriquezcan progresivamente.

En el aprendizaje, todos los conocimientos que el alumno posee pueden ser importantes, pero no todos participarán del mismo modo en la atribución de significado, seguramente habrá algunos que aseguren más directamente que otros este proceso. Sin embargo, no olvidemos un elemento muy importante: el conocimiento es fruto de una actividad personal, y allí donde, entre dos informaciones, el profesorado no vea ninguna relación, el alumnado puede verla y, además, considerarla muy relevante, o bien puede tenerla establecida solo en algún aspecto (procesural, pero no conceptual o actitudinal). De ahí se deriva la necesidad no sólo de que el profesorado tenga los conocimientos previos de los alumnos, sino de comprenderlos desde el punto de vista de éstos explorando al máximo las conexiones que mantienen entre sí y en relación a la nueva información objeto de aprendizaje. Alguien se ha referido a los conocimientos previos como a verdaderas teorías.

Modificación de esquemas de conocimiento

Por todo lo que acabamos de decir, es fácil darse cuenta de que uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar es la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno y de la alumna (su revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva). Toda modificación obliga a reorganizar los esquemas previos, aunque sea de modo parcial, consiguiendo que sean cada vez más organizados y predictivos, más capaces de atribuir significado a la realidad en alto grado. El cambio de esquemas podría caracterizarse como un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior. El profesor debe tener en cuenta el provocar con su intervención desequilibrios en el equilibrio inicial que mantienen los esquemas de conocimiento del alumno y de la alumna, y ha de jugar, por supuesto, un papel muy importante en la reequilibración posterior.

La vía para lo primero es el conflicto que provoca insatisfacción con las propias ideas y necesidad de revisarlas, reorganizarlas y ajustarlas de nuevo. Por ejemplo, una concepción posible del alumnado sobre las causas de los cambios en la naturaleza es la de que éstos se dan sólo cuando ocurren grandes cataclismos. Asimismo, por ejemplo, algunos alumnos entienden la escritura como una actividad puramente normativa y ortográfica, por lo que difícilmente se interesan por otros aspectos. Siguiendo los ejemplos anteriores, si les preguntamos dónde están las colinas que antaño salían en las fotografías de su barrio si no se ha registrado ningún cataclismo en los últimos tiempos, podemos ponerles en situación de recurrir a explicaciones que sirvan para modificar las ideas existentes. Hacerles reflexionar sobre qué ocurre cuando, ante un texto, formalmente correcto y corregido ortográficamente, seguimos sin comprender su significado, puede provocar algún cambio en sus ideas sobre la escritura.

Se trata de que el alumnado pueda explicitar y formular las ideas personales en términos fáciles de comprender para ellos mismos. Es necesario, también, ofrecerles la oportunidad de revisarlas a fondo, ampliando las experiencias que éste posee en el tema, para que consiga darse cuenta de sus limitaciones y pueda ensayar algunas alternativas. Una vez efectuado el repaso de las propias concepciones es muy importante conseguir que el alumnado las exprese en términos «científicos» (dominando poco a poco los términos comunes, la sintaxis característica, la economía y el rigor que caracteriza las expresiones de esta naturaleza, etc.). Durante el proceso de reequilibración probablemente será necesario familiarizarles con teorías o modelos más predictivos o explicativos y favorecer su uso en la solución de diferentes problemas. Pero, sin duda, el profesorado se verá obligado a concretar la ayuda que preste a los diferentes alumnos y alumnas en un modo muy diferente: en un caso supondrá ampliar la información ofrecida; en otro, mejorar la organización de esta información; en otro, seguir ofreciéndoles contraejemplos; u ofrecerles la posibilidad de imitar un modelo, etc. Todo ello se relaciona con la posibilidad de poner esfuerzo en este proceso y de compartir la actividad entre profesor y alumno. (Véanse capítulos 5 y 6.)

El desequilibrio puede llegar a desencadenarse porque las ideas de los alumnos se encuentren en conflicto como resultado de una contradicción interna entre sus esquemas de conocimiento o bien porque algo nuevo surge que les hace difícil seguir manteniéndolos sin cambios y les compromete en reorganizarlos y ajustarlos. No únicamente los objetos o las experiencias con ellos pueden desencadenar desequilibrios, sino también las que surgen en el curso de la interacción con los compañeros (en el juego, en el trabajo en equipo, en la discusión o el debate, etc.). La idea de conflicto sociocognoscitivo ha de entenderse por la existencia de puntos de vista distintos al intentar coordinar las propias acciones o ideas. En este caso, la eficacia del conflicto para el desequilibrio de esquemas de conocimiento se explica no tanto porque alumnos y alumnas traten de resolver juntos un problema más o menos difícil, sino porque, antes que nada, se intenta resolver una situación entre alumnos. De hecho, cuando las características de la relación social entre compañeros interfieren en la tarea de resolver las diferencias surgidas (lo que puede ocurrir cuando uno intenta imponer el punto de vista al otro o cuando alguien del grupo no se implica lo suficiente y le da lo mismo el resultado), no se observan cambios individuales. Aunque no siempre el conflicto conduce a un avance en la reorganización del propio conocimiento, puede cumplir la función de hacer reflexionar a los alumnos y alumnas sobre las propias concepciones haciéndolas explícitas.

Un desequilibrio puede ser considerado óptimo para el cambio de los esquemas de conocimiento si lo que constituye un conflicto para sus ideas no se presenta demasiado alejado de lo que conoce, de modo que no puede ser relacionado con ellas en grado alguno y no le encuentre ningún significado, o demasiado cercano a sus planteamientos iniciales y no le supongan ningún desafío para sus planteamientos. Si nos seguimos refiriendo a uno de los ejemplos anteriores, nada conseguiríamos sobre la escritura si le presentáramos una lista de todos los aspectos que pueden intervenir en la elaboración de un texto a niveles tales como morfología, sintaxis, pragmática, etc., pues nada podría hacernos suponer que el alumno consiguiera relacionarlo con sus ideas sobre la escritura.

La memoria comprensiva

Llegados a este punto, estamos en condiciones de afirmar que al relacionar los contenidos de aprendizaje escolar de modo que resulten significativos para nosotros, estamos consiguiendo integrarlos en una estructura de conjunto de la que acabarán formando parte. Por ello, con la atribución de significado no sólo conseguimos saber algo más, sino que ahora lo sabemos modificado, pues el objeto de aprendizaje, al ser interpretado por nuestros esquemas, ha variado las ideas de partida alterándolas total o parcialmente. Los nuevos contenidos se comprenden por su relación con otros que ya poseíamos, y éstos se amplían, revisan o reorganizan.

Estos saberes acaban conformando también nuestra red de conocimientos, y son ya inseparables de los que poseíamos anteriormente. Desde esta perspectiva, construcción de conocimientos y memoria pueden entenderse como una misma cosa. El que los nuevos conocimientos lleguen a formar parte de nuestra memoria, de nuestro conocimiento, depende no sólo de las cualidades objetivas en que se presente

la información (buena estructura, buenos apoyos perceptivos, etc.), sino de las posibilidades que ofrecen los conocimientos previos del alumnado para poder integrarla. Memorizar es el resultado de un acto de construcción, una interpretación personal de lo nuevo que le ha sido posible comprender al alumno, es la conformación de una idea o representación de la información a partir de lo que ya conocía. En la actividad de memorizar, de conocer, el alumnado desatiende algunos aspectos, enfatiza otros, integra o reorganiza e incluso añade información que no estaba en realidad, que no estaba presente de entrada. Si la memorización supone este proceso constructivo, algo parecido ocurre con la recuperación o recuerdo en que se reconstruye lo que está almacenado en la memoria para poder relacionarlo al atribuir significado a la nueva información.

La memoria constructiva o comprensiva está, desde este punto de vista, muy ligada al proceso de construcción del conocimiento a su reestructuración continuada y al mantenimiento de lo conocido. No es un proceso único, sino un conjunto de procesos variados tales como retener, reelaborar, evocar, etc. No es algo estático, sino dinámico, y sus procesos se precisan y desarrollan con la edad.

Dicha memorización es un proceso diferente de la memorización mecánica que suele permitir una reproducción sin cambios de lo aprendido. Precisamente, la memoria comprensiva hace difícil este proceso y, por el contrario, permite la utilización del conocimiento cuando se lo necesita, incluso en situaciones diferentes a aquellas en las que se construyó. El conocimiento del alumno se caracteriza, como ya es posible deducir, por su funcionalidad o disponibilidad para seguir aprendiendo en contextos variados y en forma progresivamente más autónoma.

Si hemos comprendido bien la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje, no podremos sino terminar por afirmar que utilizar el conocimiento para resolver problemas que se plantean en nuevas situaciones supone una reconstrucción y no (como podría suponerse si olvidamos las características del conocimiento construido de manera significativa) una aplicación mecánica de lo conocido.

En síntesis, deberíamos prestar atención a lo que frecuentemente se cataloga como «errores» de los alumnos. Como profesionales, debemos estar interesados en indagar qué hace que se produzcan y en utilizarlos para conseguir que nuestros alumnos y alumnas sigan aprendiendo. Asimismo, las actividades de aprendizaje o didácticas deben planificarse entendiendo que cuando se incorporan cambios en los enunciados, en las situaciones o marcos en que normalmente se desarrolla la actividad, pueden suponer cambios en las exigencias de aprendizaje.

UNIDAD 3

CONOCIENDO MIS ESTILOS DE ENSEÑANZA COMO RECURSO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de educación Básica y Normal. Integración Educativa. México, 2002. Materiales de Trabajo

Estilo de aprendizaje*

Cuando se evalúa la competencia curricular de un alumno se puede conocer el nivel de adquisición de sus aprendizajes. Tan importante es valorar que han logrado los alumnos, como saber de que manera aprenden y cómo se enfrentan regularmente a las tareas escolares, porque de ello se puede determinar qué ayudas específicas requieren algunos estudiantes del maestro o de otra persona que realiza las actividades escolares propuestas, es decir, cuál es su estilo de aprendizaje.

Al preguntarnos cómo aprenden los alumnos estamos interrogándonos acerca de su estilo de aprendizaje. Aunque existen diferentes enfoques para explicar qué es el estilo de aprendizaje, es ampliamente aceptado que se refiere al conjunto de características de tipo cognoscitivo, afectivo y motivacional con las cuales los alumnos enfrentan a las tareas.

Conocer la forma en que aprenden los alumnos y las ayudas que requieren del maestro para elaborar sus aprendizajes, son aspectos que pueden resultar imprescindibles para guiar la respuesta pedagógica de una manera eficaz, sobre todo en contextos de integración, pues esto supone aceptar que los alumnos aprenden de diferentes maneras y que algunos precisan ayudas específicas para desarrollar sus aprendizajes.

A continuación, se ofrecen algunas ideas básicas que pueden ser utilizadas como punto de partida para realizar observaciones en el aula para explorar el estilo de aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con la experiencia de varios maestros de grupo, este tipo de observaciones pueden desarrollarse sin dificultades en la clase y pueden ser útiles para conocer más a los alumnos que presentan dificultades en sus aprendizajes, y sobre todo, tomar decisiones inmediatas al respecto.

Algunos aspectos a considerar para observar la manera en la que los alumnos se enfrentan a las tareas escolares pueden ser las siguientes:

- 1.- Las condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad. Esto se refiere al nivel de ruido, luz, temperatura y ubicación del alumno en el aula.
- 2.- Las respuestas y las preferencias del alumno ante diferentes agrupamientos para realizar las tareas escolares. Es importante conocer cómo trabaja mejor: de manera individual, en parejas, en pequeños grupos, con todo el grupo, etcétera.

- 3.- Los intereses del alumno. Es necesario conocer en qué tareas, con qué contenidos y en qué tipo de actividades está más interesado, en cuáles se siente más cómodo y con más seguridad.
- 4.- El nivel de atención del alumno. Esto tiene que ver con los momentos del día en que está más atento, de qué manera se puede captar más su atención, cuánto tiempo puede centrarse en la misma actividad.
- 5.- Las estrategias que emplea para la resolución de las tareas. Es fundamental conocer y analizar las diferentes respuestas que el alumno utiliza en la resolución de tareas.
 - Pide ayuda cuando las tareas no le quedan claras.
 - Planifica cómo va a resolver la tarea, identifica y busca los materiales que requiere, desarrolla la actividad de manera secuenciada.
 - Puede explicar verbalmente los pasos a realizar e identificar qué dificultad encuentra en la tarea.
 - Inicia la tarea de manera impulsiva, sin una secuencia de pasos.
 - Es lento o rápido para realizar las actividades.
 - Tipo de errores que comete con más frecuencia.
 - Puede encontrar diferentes soluciones para realizar una o siempre son del mismo tipo.
- 6.- Los tipos de materiales que necesite para solucionar algunas tareas. Es necesario conocer si necesita de materiales concretos o visuales para solucionar alguna actividad abstracta, por ejemplo de matemáticas, español, etcétera.
- 7.- Los estímulos que le resultan más positivos para la realización de las tareas. Es importante conocer a que tipo de retroalimentación responde el alumno, si valora su propio esfuerzo, si necesita de un reconocimiento verbal, si demanda estímulos materiales.

A partir de la exploración de los aspectos señalados, puede llegarse a conocer qué tipo de ayudas necesitan algunos alumnos para desarrollar de mejor manera su aprendizaje y el maestro podrá tomar decisiones al respecto. Por ejemplo:

- 1.- Variar algún aspecto físico ambiental, por ejemplo el nivel de ruido.
- 2.- Diversificar con frecuencia la forma de organización en el aula, sobre todo considerando aquella (s) en la (s) que los alumnos con dificultades pueden desempeñarse de mejor manera.
- 3.- Tomar en cuenta, para el desarrollo de algunas tareas, los intereses de los niños que presentan mayores dificultades.

- 4.- Considerar actividades breves para que participen los alumnos con poca capacidad de atención.
- 5.- Apoyar a los alumnos en la realización de tareas de acuerdo a sus necesidades, por ejemplo:
 - Dando el tiempo que requieren para terminar la actividad.
 - Repitiendo instrucciones en los casos en que los alumnos las olvidan fácilmente.
 - Explicando indicaciones a un nivel más accesible al alumno que así lo requiera.
 - Sugiriendo a el alumno diferentes formas de resolver la tarea.
 - Dando indicaciones concretas y paso a paso para resolver la tarea: Primero haces, después... y al fina....
 - Dando ejemplos al alumno para que vaya resolviendo la tarea paso a paso: "fíjate cómo lo hago yo, ahora tú hazlo, ahora..."
- 6.- Incluir el uso de materiales concretos o visuales para alumnos que así lo requieran.
- 7.- Incorporar formas de retroalimentación que estimulen, sobre todo, a los alumnos que más lo precisen.

Ontoria, Antonio y ot.

Mapas conceptuales. Una técnica

para aprender, Madrid, Narcea, 2001, pp. 14-30pp. 14-30

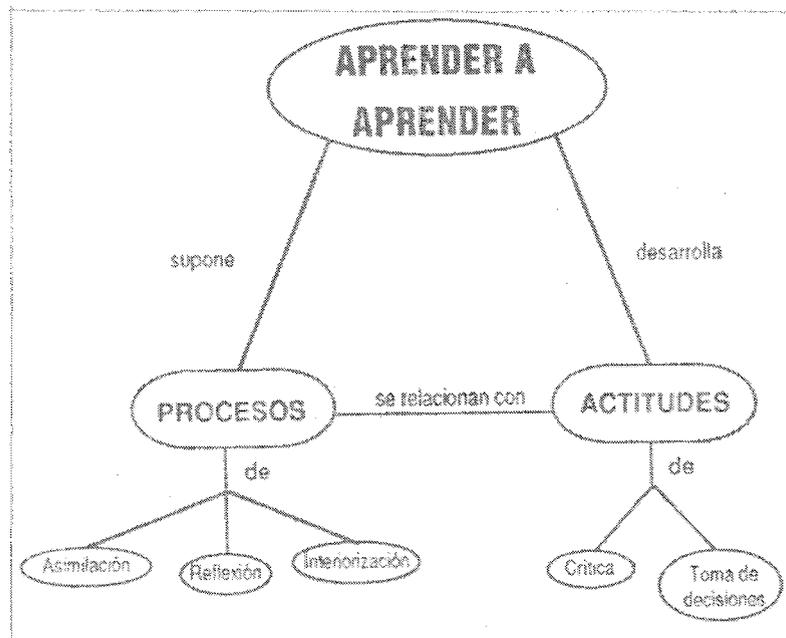
EL APRENDIZAJE COMO FORMACIÓN Y DESARROLLO DE ESTRUCTURAS COGNITIVAS

El aprendizaje es un proceso de desarrollo de *«insights»* o estructuras significativas. Se identifica con «conocer», definido como «comprensión del significado». De ahí que cuando existe una vacilación o duda en el aprendizaje no se ha comprendido plenamente.

La formación y desarrollo de la estructura cognitiva depende del modo como percibe una persona los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social. Las motivaciones, incluso, dependen de la «estructura cognitiva» y el cambio de motivación implica un cambio de estructura cognitiva. Por medio del aprendizaje, se producen los cambios de *«insights»* o comprensión interna de la situación y su significado. Los cambios que se producen en la estructura cognitiva, provienen por el cambio en la misma estructura y por la fuerza que tienen en el «aquí y ahora» las necesidades, motivaciones, deseos, tensiones, aspiraciones, ...

Aquí nos fijamos en la orientación del aprendizaje que supone la génesis de nuevos conceptos interiorizados, nuevas estructuras mentales, nuevas actitudes,... con los que el alumno pueda analizar y solucionar los problemas. Las nuevas estructuras y actitudes, desarrolladas *por la asimilación, reflexión e interiorización*, permiten valorar y profundizar las distintas situaciones vitales en las que tiene que tomar una opción personal. Existe, pues, un *proceso reflexivo*, ya que se trata de una incorporación consciente y responsable de los hechos, conceptos, situaciones, experiencias, ...que implica aceptar el aprendizaje desde la perspectiva del alumno y relacionado con ámbitos específicos. Por tanto, se trata de un aprendizaje para desarrollar la *actitud crítica y la capacidad de toma de decisiones*. Estas dos características definen el proceso de **aprender a aprender**.

Dentro de la concepción de Ausubel es importante clarificar el concepto de *estructura cognitiva*. Se la define como «construcciones hipotéticas, es decir, entidades supuestamente hipotéticas que tanto deben explicar la unidad, cierre y homogeneidad individual, como las semejanzas y coincidencias de determinados modos de comportamiento. En cada estructura mental esté implícito un momento de generalidad» (Seiler, 1968, p. 11). Las estructuras cognitivas son utilizadas por Ausubel para designar el conocimiento de un tema determinado y su organización clara y estable, y está en conexión con el tipo de conocimiento, su amplitud y su grado de organización.



Ausubel sostiene que la estructura cognitiva de una persona es el factor que decide acerca de la significación del material nuevo y de su adquisición y retención. Las ideas nuevas sólo pueden aprenderse y, retenerse únicamente si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles, que proporcionan las anclas conceptuales. La potenciación de la estructura cognitiva del alumno facilita la adquisición y retención de los conocimientos nuevos. Si el nuevo material entra en fuerte conflicto con la estructura cognitiva existente o si no se conecta con ella, la información no puede ser incorporada ni retenida. El alumno debe reflexionar activamente sobre el material nuevo, pensando los enlaces y semejanzas, y reconciliando diferencias o discrepancias con la información existente.

Aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico

Al analizar la realidad escolar, Ausubel se dio cuenta de que predominaba un aprendizaje memorístico, caracterizado por la adquisición de los conocimientos a través de unos procedimientos repetitivos. Ante esta situación se produjo la alternativa del aprendizaje por descubrimiento, en la cual el alumno adquiere los conocimientos por sí mismo, es decir, los redescubre, sin darles una organización previa.

Ausubel cuestionó que el aprendizaje por descubrimiento fuese la alternativa adecuada al aprendizaje memorístico. Para él, la distinción entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo es más importante, pues se apoya en criterios de contraposición más coherentes. El *aprendizaje memorístico o repetitivo* se produce cuando «la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias» (Ausubel,

Novak y Hanesian, 1989, p. 37) (números, listas, pares asociados, etc.). En la asociación de los conceptos no hay una relación sustancial y con significado lógico.

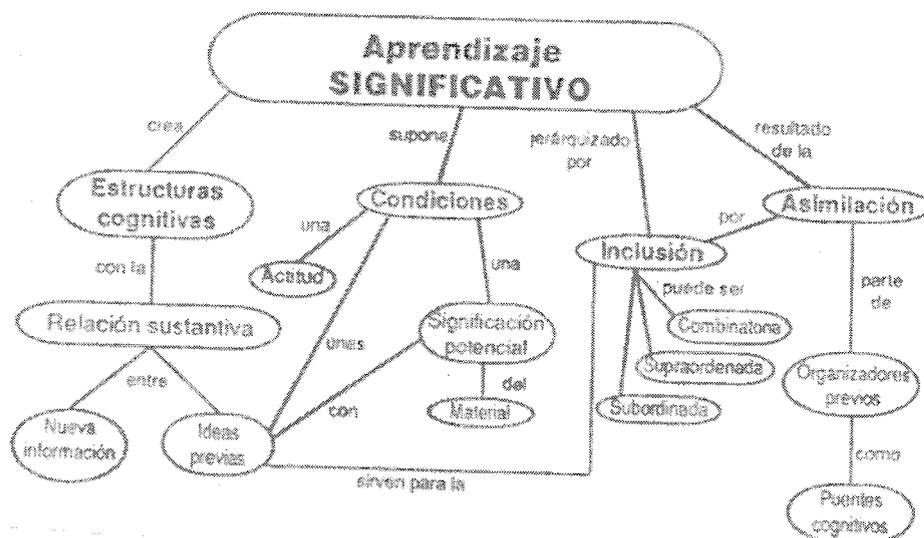
«En el aprendizaje memorístico, la información nueva no se asocia con los conceptos existentes en la estructura cognitiva y, por lo tanto, se produce una interacción mínima o nula entre la información recientemente adquirida y la información ya almacenada» (Novak, 1985, p. 74).

El alumno no tiene intención de asociar el nuevo conocimiento con la estructura de conceptos que ya posee en su estructura cognitiva. Se produce, pues, una memorización mecánica o repetitivo de los datos, hechos o conceptos. El *aprendizaje significativo*, por el contrario, tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información y los conceptos y conocimientos existentes ya en el alumno, o con alguna experiencia anterior. Hay aprendizaje significativo cuando la nueva información «puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe» (Ausubel, p. 37). De esta manera, el alumno construye su propio conocimiento y, además, está interesado y decidido a aprender.

Las diferencias entre ambos tipos de aprendizaje son las siguientes:

- a) En el aprendizaje significativo, la nueva información se incorporó de forma sustantiva, no arbitraria, a la estructura cognitiva del alumno. Hay una intencionalidad de relacionar los nuevos conocimientos con los de nivel superior más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva. Se relaciona con la experiencia, hechos u objetos. Hay una implicación afectiva al establecer esta relación, al manifestar una disposición positiva ante el aprendizaje.
- b) En el aprendizaje memorístico, la incorporación de los nuevos conocimientos se produce de forma arbitraria. No hay intención de integrarlos en la estructura cognitiva. No se relaciona con la experiencia, hechos u objetos. No hay implicación afectiva en dicha relación al no mostrar una disposición positiva ante el aprendizaje.

Sin embargo, Ausubel no concibe estas dos clases de aprendizaje como contrapuestos radicalmente, todo o nada, sino que los presenta como un continuo. Tanto el aprendizaje repetitivo como el significativo pueden ser por descubrimiento, según el proceso que se utilice en la aplicación metodológica. En este sentido, el aprendizaje escolar dependerá del grado en que el nuevo aprendizaje sea significativo.



El aprendizaje significativo es más eficaz que el memorístico:

- Porque le afecta en sus tres principales fases: adquisición, retención y recuperación;
- Las pruebas realizadas confirman que el enfoque significativo de un material potencialmente significativo hace la adquisición más fácil y más rápida que en el caso de un enfoque repetitivo;
- La adquisición significativa es más fácil porque fundamentalmente implica la utilización de estructuras y elementos previamente adquiridos. que funcionan como anclas respecto al nuevo material, por semejanza y contraste;
- es más fácilmente retenido durante un período más largo.

¿CUÁNDO SE PRODUCE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO?

Para Ausubel (1978, pp. 37-38), lo fundamental del aprendizaje significativo como proceso consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto. Este proceso, pues, es un proceso activo y personal.

- *Activo*, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del alumno.
- *Personal*, porque la significación de toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que utilice cada alumno.

La clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno. Por consiguiente, la eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad, no de las técnicas memorísticas (aprendizaje memorístico). Para ello, los prerrequisitos básicos son:

- a) Que el material sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes.
- b) La tendencia del alumno al aprendizaje significativo, es decir una disposición en el alumno que indica interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intenta dar un sentido a lo que aprende.

Un material potencialmente significativo

¿Cuándo un material es potencialmente significativo? La significación potencial quiere decir que el material de aprendizaje (contenido cultural) puede ser puesto en conexión. De modo no arbitrario, superficial y objetivo, con la estructura cognitiva de un determinado individuo. En general, podemos decir que el nuevo material debe ser «susceptible de dar lugar a la construcción de significados» (Coll, 1990, p. 195). El nuevo material debe permitir una relación intencionada (no arbitraria) y sustancial (no al pie de la letra) con los conocimientos e ideas del alumno (Ausubel, p. 48). Por «relación sustancial» se entiende que esta relación se establece con algún aspecto específicamente relevante de la estructura cognitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, p. 48). Se trata de la relación que se establece con el sentido y significado de las ideas previas. Las relaciones significativas pueden normalmente expresarse de diversas maneras y su establecimiento es más fácil cuando se recurre a formulaciones alternativas.

Esta significatividad potencial del material depende de la **significatividad lógica**, es decir, que el contenido o material posea una estructura interna, organizada, de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado en sí y se relacionen entre sí de modo no arbitrio. Esta potencial significatividad lógica no sólo depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste sea presentado al alumno.

Una actitud y significatividad psicológica

Además de la significatividad lógica, el material o contenido de aprendizaje necesita una potencial significatividad psicológica, es decir, que pueda significar algo para el alumno y le lleve a tomar la decisión intencionada de relacionarlo no arbitrariamente con sus propios conocimientos. El material tiene potencial **significatividad psicológica** cuando puede conectarse con algún conocimiento del alumno, es decir, con su estructura cognitiva. Esto explica la importancia de las ideas o conocimientos previos del alumno en el proceso del aprendizaje significativo.

La significatividad psicológica supone, pues, la «disponibilidad de contenidos relevantes en las estructuras cognitivas de diferentes alumnos» (Ausubel, p. 50), es decir, que el alumno tenga en su estructura cognitiva ideas inclusoras con las cuales pueda relacionar el nuevo material (Pozo, 1989, p. 214). Además de la potencial significatividad, lógica y psicológica, del material, se necesita otra condición básica: una *actitud favorable del alumno* para aprender significativamente, es decir, una intención de dar sentido a lo que se aprende y de relacionar, no arbitrariamente, el

nuevo material de aprendizaje con sus conocimientos adquiridos previamente y con los significados ya construidos. El aprendizaje significativo es el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo (Ausubel, p. 148). Resumiendo, pues, el aprendizaje significativo presupone tres condiciones para que se produzca:

- 1.- Los nuevos materiales o información a aprender deben ser potencialmente significativos, para poder ser relacionados con las ideas relevantes (inclusores) que posee el alumno.
- 2.- La estructura cognitiva previa del alumno debe poseer las necesarias ideas relevantes (inclusores) para que puedan relacionarse con los nuevos conocimientos.
3. El alumno debe tener disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual exige una actitud activa.

TIPOS DE APRENDIZAJE

Ausubel distingue tres tipos básicos de aprendizaje significativo en función del grado creciente de complejidad: aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones.

Aprendizaje de representaciones

Consiste «en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan» (Ausubel, p. 52). Se trata, pues, de aprender lo que significan las palabras aisladas o los símbolos. «Significa aprender los símbolos particulares que representan o son significativamente equivalentes a los referentes específicos» (Ausubel, p. 53). Este tipo de aprendizaje se vincula con la adquisición del vocabulario. En el proceso de aprendizaje de representaciones hay que distinguir dos aspectos:

- uno, el aprendizaje antes de los conceptos;
- otro, después de la formación de conceptos.

En el primero, las palabras representan objetos o sucesos reales. La palabra es igual a la imagen concreta y específica de lo que tales referentes significan. A medida que el niño se desarrolla, aprende nuevo vocabulario para representarlos.

Aprendizaje de conceptos

Es el segundo tipo de aprendizaje significativo. Ausubel (p. 61) define el concepto como «objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo». Los conceptos también representan símbolos y palabras individuales, pero hay un mayor grado de abstracción en función de unos atributos de criterio comunes. Surgen, pues, de relacionar determinados objetos, sucesos, etc. con atributos comunes, a todos ellos. Ausubel (p.

61) presenta dos formas para el aprendizaje de conceptos: una, formación de conceptos a partir de las experiencias concretas, similar al aprendizaje de representaciones, y, otra, la asimilación de conceptos consistente en relacionar los nuevos conceptos con los existentes ya en el alumno formando estructuras conceptuales.

Aprendizaje de proposiciones

Consiste en «captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones» (Ausubel, p. 53), es decir, expresadas en una frase u oración que contiene varios conceptos. Novak (1985, p. 192, nota 2) señala que «las proposiciones son dos o más conceptos ligados en una unidad semántica... Utilizando una metáfora un tanto tosca, las proposiciones son las "moléculas" a partir de las que se construye el significado y los conceptos son los "átomos" del significado. Este tipo de aprendizaje puede hacerse, según Ausubel, combinando o relacionando palabras individuales entre sí, cada una con un referente distinto, y combinándolas de tal manera que el resultado (la proposición) es más que la suma de los significados de las conceptos individuales. Lógicamente, el aprendizaje de proposiciones supone conocer el significado de los conceptos que las integran. En los dos tipos de aprendizaje anteriores se trata de representaciones o conceptos *unitarios*, mientras que en el aprendizaje de proposiciones intervienen varios conceptos que se relacionan entre sí y con la estructura cognitiva del alumno para producir un nuevo significado *compuesto*. Al implicar relación de conceptos, la adquisición de las proposiciones sólo pueden hacerse a través de la *asimilación*

El aprendizaje como proceso de comprensión y asimilación

Cuando se habla de que los alumnos «comprendan», estamos diciendo que intenten dar sentido a aquello con lo que entran en contacto y mediante lo cual se forman las representaciones y los esquemas cognitivos. Se trata, pues, de una asimilación activa, consistente en captar o adquirir lo que está implicado en el proceso de aprendizaje, que va desde las características sensoriales hasta las características más abstractas.

Para facilitar la comprensión y la asimilación, cada persona tiene sus estrategias, pero se puede afirmar que la familiarización con el material tiene un efecto positivo mayor que con el desconocido. Utilizar estos materiales familiares para establecer relaciones, clasificaciones, categorías, esquemas, ... facilita un aprendizaje más eficaz.

LA ASIMILACION DE SIGNIFICADOS Y SUS MODALIDADES

La teoría de la *asimilación* es el punto central del planteamiento de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, de tal manera que mayor parte de este aprendizaje consiste en la asimilación de nueva información. Explica dicha teoría diciendo que «la nueva información es vinculada a los aspectos *relevantes* y *preexistentes* en la estructura cognitiva, y en el proceso se modifican la información recientemente adquirida y la estructura preexistente» (Ausubel, p. 71).

«La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva. El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que se va a aprender y la estructura cognitiva existente constituyen una asimilación de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognitiva altamente diferenciadas» (Ausubel, pp. 70-71).

Ausubel ha introducido el término *inclisor* que define como las ideas o conceptos relevantes que posee el alumno en su estructura cognitiva y con los que relaciona la nueva información. El proceso de interacción entre el material recién aprendido y los conceptos existentes (inclusores) constituye el núcleo de la teoría de la asimilación (Novak, p. 79).

El proceso de asimilación se lleva a cabo mediante tres formas o modalidades diferentes:

Aprendizaje subordinado

La nueva idea o concepto se halla jerárquicamente subordinada a otra ya existente. Se produce cuando las nuevas ideas se relacionan subordinadamente con ideas relevantes (inclusores) de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad. Se genera, pues, una *diferenciación progresiva* de los conceptos existentes en varios de nivel inferior de abstracción. La subordinación de los conceptos puede hacerse sin que la nueva información modifique los atributos del concepto inclisor (son ejemplificadores), ni cambie el significado de concepto inclisor.

En el proceso instruccional, la diferenciación progresiva consiste en partir de las ideas más generales para llegar a las más concretas, desglosando progresivamente los conceptos en subconceptos.

Aprendizaje supraordenado

El proceso es inverso al subordinado o proceso de diferenciación progresiva, en el que los conceptos relevantes (inclusores) existentes en la estructura cognitiva son de menor grado de abstracción, generalidad e inclusividad que los nuevos a aprender. Con la información adquirida, los conceptos ya existentes se reorganizan y adquieren nuevo significado. Suele ser un proceso que va de abajo-arriba y se produce una *reconciliación integradora* entre los rasgos o atributos de varios conceptos que da lugar a otro más general (supraordenado). Cuando se buscan diferencias, comparaciones y semejanzas entre los conceptos, se facilita esta reconciliación conceptual. Cuando un concepto se integra bien en otro concepto más general posee una **consonancia cognitiva o una reconciliación integradora**. Se obtiene una **disonancia cognitiva** (Festinger, 1957), cuando aparecen dos conceptos contradictorios o no integrados adecuadamente.

Aprendizaje combinatorio

Consiste en una relación, *de una forma general*, de nuevos conceptos con la estructura cognitiva ya existente, pero sin producirse la *inclusión* (subordinación o supraordenación). Se apoya en la búsqueda de elementos comunes entre las ideas, pero sin establecer relación de supra o subordinación.

Ausubel considera que la estructura cognitiva está organizada jerárquicamente respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos. En el aprendizaje subordinado y supraordenado existe una relación jerárquica, mientras que no se produce en el aprendizaje combinatorio.

LA COMPRENSIÓN DE SIGNIFICADOS

El aprendizaje significativo está relacionado con la comprensión de la **estructura** de la unidad temática de trabajo que el alumno adquiera, es decir, las ideas fundamentales y sus relaciones. Coincide con el planteamiento de Bruner para quien **comprender la estructura** significa aprender a relacionar los hechos, ideas y conceptos entre sí. En consecuencia, la función del aprendizaje es que los alumnos reconozcan y asimilen la **información básica** (estructura). El aprendizaje significativo, pues, es un aprendizaje **comprensivo**.

La comprensión depende del eficaz desarrollo y empleo de los conceptos. La formación o madurez cognitiva implica el uso de conceptos cada vez más abstractos, muchos de los cuales pueden definirse formalmente. La comprensión depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nueva, ideas que se presentan (Entwistle, 1988, pp. 45-46).

El aprendizaje significativo de cualquier información implica necesariamente su *memorización comprensiva*, su ubicación o almacenamiento en una red más o menos amplia de significados (Coll, p. 136). Este aprendizaje de estructuras conceptuales implica la comprensión de las mismas, que no puede obtenerse con el aprendizaje repetitivo-memorístico. Cuanto más amplia sea esta red de significados, la capacidad del alumno para establecer nuevas relaciones será mayor, generando al mismo tiempo, nuevos significados.

Para Ausubel es posible identificar conceptos claves o ideas afianzadoras en cualquier tema y los profesores deberían asegurarse de que estos conceptos se trabajan seriamente, ya que constituyen una base firme para el aprendizaje posterior. Considero interesante relacionar el aprendizaje comprensivo con la características que Marton señala para describir el enfoque profundo, superficial y estratégico del aprendizaje (Entwistle, 1988, pp. 64-67; Selmes, 1988. p. 31).

En el enfoque profundo, la intención del alumno se dirige a la *comprensión del significado* del tema de trabajo o de las tareas a desarrollar, *establecer relaciones* con otros conocimientos y experiencias personales, y *analizar* los datos y conclusiones o extracción del significado de los materiales. Esto conlleva en el alumno una implicación e interés positivos, «una interacción vívida con el contenido del tema. En el enfoque superficial, la intención está centrada en el *cumplimiento de los requisitos* de las tareas, en la *memorización y reproducción* del contenido, hechos o ideas, por imposición externa. No hay implicación del alumno, sino pasividad en la realización de su tarea. Se trata de un aprendizaje mecánico y repetitivo (Entwistle, p. 65). Con el enfoque estratégico, el alumno pretende obtener *buenos resultados externos* (buenas calificaciones) y conoce los *requisitos, procedimientos de trabajo y sistemas de evaluación*. El alumno muestra una actitud más positiva en el enfoque superficial, pero no refleja las características del aprendizaje profundo (Entwistle, pp. 93-94).

Marton (Entwistle, p. 67) hace el siguiente resumen de las características principales de cada enfoque:

- Enfoque profundo:
 - Intención de comprender.
 - Fuerte interacción con el contenido.
 - Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior
 - Relación de conceptos con la experiencia cotidiana.
 - Relación de datos con conclusiones.
 - Examen de la lógica del argumento.

- Enfoque superficial:
 - Intención de cumplir los requisitos de la tarea.
 - Memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes
 - Encara la tarea como imposición externa.
 - Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia.
 - Foco en elementos sueltos sin integración.
 - No distingue principios a partir de ejemplos.

- Enfoque estratégico:
 - Intención de obtener notas lo más altas posible.
 - Uso de exámenes previos para predecir preguntas.
 - Atento a pistas acerca de esquemas de puntuación.
 - Organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados.
 - Asegura materiales adecuados y condiciones de estudio.

LOS ORGANIZADORES PREVIOS COMO PUENTES COGNITIVOS

El aprendizaje significativo se facilita con la utilización de los **organizadores previos**, definidos como, conceptos o ideas iniciales presentados como marcos de referencia de los nuevos conceptos y nuevas relaciones. De esta manera, los organizadores

previos se convierten en *puentes cognitivos* entre los nuevos contenidos y la estructura cognitiva del alumno, que permiten un aprendizaje más eficaz. Los organizadores presentan tres fases de actividad

- a) Presentación del organizador previo.
- b) Presentación de la tarea o material de aprendizaje.
- c) Potenciar la organización cognitiva. Esto prueba la relación existente entre el material de aprendizaje y las ideas existentes en el alumno.

Presentación del organizador

Pueden utilizarse las siguientes actividades:

- clarificación de los objetivos de la sesión de trabajo;
- presentación del organizador: dar algunas ideas o propiedades -dar ejemplos- aportar un contexto- recordar experiencias y conocimientos relevantes relacionados con la temática.

Presentación del material de trabajo

Puede consistir en lo siguiente:

- explicar la organización del trabajo;
- ordenar lógicamente el proceso de aprendizaje;
- presentar el material. El material puede ser: documentos informativos, películas, lecturas, experimentos, ... Es necesario que pueda establecerse una relación entre las distintas ideas.

Potenciar la organización cognitiva

- disponer de principios para hacer la reconciliación integradora
- promover un aprendizaje de recepción activa;
- suscitar un enfoque crítico,
- explicaciones complementarias.

El objetivo de esta fase es anclar el nuevo material en la estructura cognitiva ya existente. Entre las formas que tiene el profesor para facilitar la reconciliación del material nuevo con la estructura cognitiva están:

- recordar ideas generales
- preguntar acerca de las propiedades principales del nuevo material;
- preguntar sobre las discrepancias existentes en el material-.

- describir las relaciones entre el material nuevo y el concepto o enunciado utilizado como organizador .

Los profesores deben conocer la amplitud de capacidades cognitivas que pueden intentar desarrollar en sus alumnos; deben tener en cuenta la naturaleza activa e interactiva del conocimiento y de la comprensión y, en concreto, los factores que influyen en los procesos de un aprendizaje eficaz y significativo (Tomlinson, 1984, p. 173). Lo fundamental es la interacción significativa del alumno con la tarea en lugar de una captación meramente superficial y repetitiva. El *enfoque exploratorio-colaborador* del alumno, según Barnes (Tomlinson. p. 173) depende de la naturaleza de la tarea en la que espera verse comprometido. La percepción que el alumno tiene de la tarea está muy influida, explícita o implícitamente, por la comunicación del profesor acerca de lo que desea enseñar, de la idea que se haya formado del alumno y de sus capacidades cognitivas. El profesor debe favorecer una actitud activa-exploratoria como vía para conseguir un aprendizaje significativo.

Construcción del conocimiento desde la experiencia personal

En este apartado quisiera relacionar o complementar el planteamiento del aprendizaje significativo-cognitivo de Ausubel con la concepción humanista del aprendizaje significativo-experiencial de Rogers.

La situación de aprendizaje viene definida básicamente por sus componentes estructurales y la dinámica interactiva de los mismos. Entre los componentes de la situación tenemos que destacar al alumno, profesor, grupo de clase, centro o entorno y el contenido temático de la misma. La dinámica de la situación incluye las interacciones entre los distintos componentes que contribuyen a dar una configuración específica a la experiencia de aprendizaje. La implicación, en definitiva, del alumno será el indicador de la significatividad y calidad de la experiencia. Las situaciones de aprendizaje, siguiendo el pensamiento lewiniano, permiten desarrollar estructuras nuevas: nuevas opiniones, expectativas, patrones de conducta, ... y permiten comprender mejor la conducta del alumno. Al hablar del aprendizaje, no estamos pensando únicamente en el proceso de la información o conocimientos. Nos referimos a la construcción de toda la persona, dentro y fuera de la escuela. Es, por tanto, una concepción más global con incidencia en el trabajo en el aula, que se orienta, teniendo en cuenta el mundo del alumno, hacia un aprendizaje más experiencial, pues:

- la realidad no se define en términos «objetivos» físicos, sino en términos perceptivos y psicológicos subjetivos;
- la realidad que uno puede conocer o trabajar es su propia interpretación de lo que es real;
- la única realidad es lo que capta cada uno por los cinco sentidos y la manera como la comprende o interpreta.

Para comprender la conducta del alumno-persona hay que distinguir la situación que ve el profesor o adulto y la que existe entre el alumno, que constituye su espacio vital. La «objetividad», es la representación de la situación, tal como existe para el individuo en un momento determinado. Por consiguiente, un concepto clave para su comprensión es el de **percepción y proceso perceptivo**, ya que el comportamiento de las personas depende de estos tres elementos (Combs, 1979, p. 36):

- cómo se ve la persona a sí misma;
- cómo ve las situaciones en las que está inmersa
- las interrelaciones de estas dos percepciones.

A través de este proceso perceptivo, la persona construye e interpreta los acontecimientos externos y las experiencias personales, que dan como resultado actitudes, valores y normas de actuación. Esto sería el significado verdadero de la experiencia de aprendizaje.

Dentro del aprendizaje significativo-cognitivo de Ausubel, existe una interacción entre un material o información nueva con la estructura cognitiva del individuo. La construcción de los significados, pues, es individual o idiosincrásica.

«La construcción de significados implica al alumno en su totalidad y no sólo en sus conocimientos previos y su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre éstos y el nuevo material de aprendizaje o entre las diferentes partes del material de aprendizaje» (Coll, p. 138).

Se plantea la vinculación del estilo cognitivo del alumno con la construcción de significados. Como dice Coll (p. 140):

«La idea esencial de la tesis constructivista que subyace al concepto de aprendizaje significativo es que el aprendizaje que lleva a cabo el alumno no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que enseñamos y de cómo se lo enseñamos, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto.»

¿.Qué es lo que aprendo? ¿Cómo lo aprendo? Lo interesante del aprendizaje es incorporar preferentemente cosas importantes que ejerzan influencia trascendente sobre la propia conducta, es decir, cosas que sean capaces de influir significativamente sobre la conducta. Una persona aprende significativamente aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o el desarrollo de la estructura de sí mismo (Rogers, 1957). La respuesta breve a la segunda pregunta es a través del aprendizaje autodescubierto y autoiniciado. que surge del análisis de las propias experiencias y de los propios interrogantes o necesidades. Este planteamiento resalta la comprensión de la experiencia como núcleo del aprendizaje. En ella está implicada la persona, ya que le provoca o puede provocar un cambio en la organización de sí mismo. Según perciba la experiencia surgen unos u otros

pensamientos, sentimientos, actitudes y valores, que forman nuevos «constructos» (Kelly) de la personalidad.

Señalamos tres características del aprendizaje significativo-experiencial:

- 1.- *Apertura a la experiencia*: El individuo adquiere su capacidad de escucha a sí mismo y de experimentar lo que ocurre en su interior. Se abre a los sentimientos de miedo, desaliento, dolor, coraje, ternura. ... Experimenta mayor confianza en su organismo, como medio para alcanzar la conducta más satisfactoria en cada situación existencial. «El individuo es libre de convertirse en sí mismo, ocultarse tras un disfraz, de progresar o regresar, de comportarse de maneras destructivas para él y los demás o de maneras que aumenten su valor» (Rogers, 1972).
- 2.- *Cambio de comportamiento*: La persona con su estructura y organización del «self», percibe una situación que le conducirá a un cambio. Se establece un enfrentamiento rígido ante el hecho amenazador y una distensión ante la aceptación de su incorporación. El hecho educativo puede presentarse o percibirse como ayuda al progreso de sí mismo o como amenaza de algún valor con el que el Yo está identificado. La educación implica un crecimiento permanente, ya que el individuo vive continuamente experiencias nuevas que tiene que incorporar a su Yo.
3. *Descubrimiento y comprensión*: El aprendizaje supone un descubrimiento y comprensión del mundo exterior, y la incorporación a sí mismo, es decir, un aprendizaje significativo, que responde a las necesidades e intereses del alumno.

El aprendizaje significativo experiencial es un aprendizaje centrado en el alumno como persona total. Pretende, «liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, ...» (Rogers, 1977, p. 90).

Desde mi punto de vista, existen bastantes coincidencias, aunque el referente del discurso teórico de ambos es diferente. En Ausubel, la persona tiene como núcleo dinamizador la estructura cognitiva en que intervienen los componentes afectivo-sociales, mientras que Rogers tiene como elemento configurador-base la percepción interpretativa-afectiva, sin olvidar los componentes cognitivos-sociales. Se puede concluir, pues, que el ámbito del proceso en el aula debe tener como referente a la persona-alumno en su totalidad: cognitividad, afectividad y sociabilidad.

La imaginación social, la diversidad y las Inteligencias múltiples en el salón multigrado.
Vachel Lindsay, México, 1999.

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

¿Cómo podemos apoyar a los estudiantes a comprender que la tragedia de la vida no es morir, la tragedia es morir con compromisos indefinidos y convicciones no declaradas y servicio no realizado?

El teórico Howard Gardner ha discutido, durante los últimos veinte años, en contra de la creencia popular sobre la existencia de una sola inteligencia humana, que puede ser medida y cuantificada. Gardner piensa que esta concepción es inadecuada y debilita a la humanidad, además de tener consecuencias negativas para los niños y niñas en nuestras escuelas. Él propone, en cambio, la siguiente definición de "inteligencia": "Una inteligencia es la habilidad de resolver problemas o crear productos que sean valores dentro de uno o más contextos culturales" (Gardner, 1983, p. x). De esta manera, esclarece el mito de concebir a la inteligencia como algo con lo que se nace y solamente se tiene una "Cantidad" fija y estable.

Hasta el momento, Gardner ha identificado ocho inteligencias diferentes: cinestésico corporal, música, lingüística, lógico matemática, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista; dichas inteligencias se describirán más adelante.

Gardner ha dedicado años a la investigación del cerebro humano. Se dio cuenta que las partes del cerebro corresponden directamente a ciertas habilidades. Encontró que personas con daño en una región cerebral pierden una inteligencia, pero retienen las otras. Hay partes correspondientes a nuestras habilidades lingüísticas, otras relacionadas con nuestras habilidades musicales, etc. "Cuando una persona sufre un derrame cerebral, una parte específica del cerebro se daña, y esa lesión nos puede indicar qué función realizaba esa sección del cerebro. Individuos que han perdido sus habilidades musicales, aún pueden hablar. Personas que han perdido sus habilidades lingüísticas todavía pueden cantar... Mientras podamos perder una habilidad y mantener otras, no se puede hablar de la existencia de una única inteligencia" (Checkley, 1997).

La relación directa entre nuestras habilidades y el cerebro es uno de los diferentes criterios utilizados para distinguir las múltiples inteligencias, Gardner toma los conocimientos de la psicología experimental y los resultados de las pruebas psicométricas, entre otros datos, para establecer criterios fijos en la identificación de las inteligencias (Gardner, 1983). Lo que no está aún completamente definido y establecido es el número de inteligencias que existen. Diez años después de sus primeras investigaciones, Gardner añadió la octava inteligencia, a la que llamó naturalista.

Las inteligencias múltiples no operan de manera aislada una de la otra. Todos los seres humanos poseen ciertas habilidades en cada una de las ocho inteligencias, si no

hay daño cerebral. Cada uno de nosotros tiene un "perfil de inteligencias" debido a que existen diferentes en la intensidad de cada inteligencia. "Se les combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos" (Gardner, 1997, p. 27). No es correcto pensar que cada persona posee sólo una de las ocho inteligencias. En realidad, somos capaces de desarrollar las ocho inteligencias, cuando recibimos apoyo e instrucción; aquí es en donde encontramos la importancia del maestro para aplicar las ideas teóricas de Gardner.

En nuestras actividades cotidianas, combinamos las diversas inteligencias. Thomas Armstrong (1994) nos da un ejemplo relacionado con cocinar: en una típica situación, leemos una receta (lingüística), calculamos y medimos los ingredientes para cocinar la mitad de la receta (lógica matemática), preparamos una comida para complacer a otros (intrapersonal) y probamos lo que cocinamos para satisfacer nuestro gusto (intrapersonal). El movimiento físico durante la preparación de la comida es el resultado de la inteligencia cinética.

Podemos encontrar este mismo proceso en el siguiente ejemplo: En un ballet folklórico, los bailarines escuchan cuidadosamente el ritmo de la música (musical), se mueven siguiendo la música (cinestesicocorporal) de una manera estética, utilizando el espacio disponible (espacial), dependiendo de los otros bailarines para complementar y completar sus movimientos (intrapersonal) e interiorizando la música de acuerdo con su estado de ánimo (intrapersonal).

Las inteligencias están combinadas e incorporadas dentro de nuestro contexto sociocultural, y su aprendizaje se lleva a cabo a través de la integración de actividades que propicien el desarrollo de múltiples inteligencias de manera simultánea. No se desarrolla una inteligencia en una hora preestablecida, para continuar con otra inteligencia en la hora siguiente. Así no es como las utilizamos en nuestra vida cotidiana. En ambos ejemplos descritos anteriormente, estamos frente a un conjunto de procesos en una misma experiencia. Si en algún momento del proceso de cocinar o bailar, como en otras actividades, alguna de las inteligencias no se encuentra lo suficientemente desarrollada, todo el proceso se debilita y no veremos el éxito deseado.

LAS OCHO INTELIGENCIAS

A continuación, se presenta una descripción más detallada acerca de las características que sirven para identificar cada una de las ocho inteligencias señaladas por Gardner.

CINESTESICOCORPORAL

Con la inteligencia cinestesicocorporal (o cinética, por brevedad) se pueden crear y comprender significados a través del movimiento (Barreiro, 1998). Un estudiante con esta inteligencia muy desarrollada utiliza su propio cuerpo para expresarse efectivamente, o usa sus manos hábilmente para producir o transformar algo (Armstrong, 1994). Son personas que realizan actividades donde involucran el tacto, o

demuestran habilidades como la coordinación, flexibilidad, equilibrio y posiblemente fuerza.

El estudiante con una orientación cinética generalmente disfruta los deportes o la danza y podrá tener éxito en representaciones teatrales, de igual forma, se beneficiaría con juegos con mucho movimiento corporal y exploración táctil para fomentar su aprendizaje

MUSICAL

Con la inteligencia musical se tiene una gran habilidad para aprender todo lo relacionado con la música. Un estudiante con la inteligencia musical desarrollada, mostraría sensibilidad a los ritmos y tonos musicales. Podría tener buena voz para cantar, llevar fácilmente el ritmo de la música, recordar o componer melodías. Si la música estuviera incorporada de manera natural en el currículum, el estudiante podría colaborar en la creación de una pieza musical y organizar una presentación musical para la comunidad. Tal vez podría escuchar música mientras realiza su trabajo en el salón de clases.

LINGÜÍSTICA

La inteligencia lingüística se relaciona con la habilidad para utilizar el lenguaje oral y escrito competentemente. Aquel estudiante cuya inteligencia lingüística se encuentra altamente desarrollada, podría manipular la estructura del lenguaje, sus sonidos, significados y usos prácticos durante sus conversaciones cotidianas. Este estudiante podría utilizar el lenguaje de una manera innovadora, por ejemplo, para recordar información, ofrecer explicaciones o información a otros o sostener su punto de vista (Armstrong, 1994). También podría crear cuentos, aprender otros idiomas con facilidad y hablar con carisma. Un estudiante con esta inteligencia más avanzada utilizaría la comunicación oral y escrita durante su aprendizaje. Estaría agradecido por las oportunidades que tuviera para escuchar, hablar y escribir para comunicar sus conocimientos.

LOGICOMATEMÁTICA

La inteligencia lógico matemática permite utilizar los números hábilmente. Esta inteligencia engloba habilidades de razonamiento lógico. Un estudiante con una orientación lógico matemática, por lo general logra percibir patrones y relaciones sin mucho esfuerzo. Las habilidades más evidentes que forman parte de esta inteligencia incluyen clasificar, deducir y calcular entre otras (Armstrong, 1994). Por lo tanto, aquel alumno con esta inteligencia desarrollada podría ser una persona organizada con buenas habilidades de análisis. Podría trabajar con computadoras de una manera competente. Ese niño o niña aprendería a través de números e instrucciones presentadas pasa a paso, siguiendo un orden lógico y se adaptaría fácilmente a rutinas y actividades bien organizadas.

ESPACIAL

Por medio de la inteligencia espacial se puede percibir y manipular la información visual – espacial. Esta inteligencia facilita la habilidad de dibujar como medio de expresión, así como la capacidad de visualizar la realidad a través de imágenes mentales. De igual forma, propicia cierta sensibilidad a colores, formas y símbolos. Un alumno con estas características, tendría la habilidad para comunicarse gráficamente y con facilidad podría aprender a través de fotos, pinturas, ilustraciones o exposiciones gráficas. Disfrutaría bastante al demostrar sus conocimientos por medio de cualquier tipo de alternativa gráfica y espacial antes mencionadas.

INTERPERSONAL

La inteligencia interpersonal permite a los estudiantes trabajar en equipos e interactuar con otras personas. Es este caso, el estudiante que tiene mayor facilidad para las relaciones interpersonales, sabe que puede motivar a la gente y comprende como trabajan los demás. Asimismo, puede participar en labores cooperativas. Los políticos y las maestras exitosas son algunos ejemplos de personas que han desarrollado un alto nivel de inteligencia interpersonal (Gardner, 1993).

Es muy común que el estudiante con buenas relaciones hacia los demás, y gracias a su inteligencia interpersonal, sea sensible a los diversos estados de ánimo y a los distintos temperamentos de sus compañeros y compañeras. Podría descifrar las intenciones y deseos de otras personas. Este estudiante estaría agradecido por las oportunidades de trabajar en equipo.

INTRAPERSONAL

Con la inteligencia intrapersonal es posible realizar reflexiones personales. Esta inteligencia incluye habilidades de la inteligencia intrapersonal, pero orientadas hacia uno mismo. Gracias a la inteligencia intrapersonal, uno puede conocerse y entenderse a sí mismo, adentrarse en sus pensamientos y tener una motivación interna. Un estudiante con un alto grado de inteligencia intrapersonal puede formarse una imagen adecuada de sí mismo y utilizar ese conocimiento para funcionar en la vida cotidiana (Gardner, 1993).

El niño o niña puede entender sus emociones, las puede nombrar y las utiliza como una guía para su propio comportamiento. Esta inteligencia es la más privada de todas y requiere la participación simultánea de alguna de las otras inteligencias (como la lingüística, musical o espacial) para detectarla (Gardner, 1993).

NATURALISTA

La inteligencia naturalista permite desarrollar la habilidad para comprender y ser sensible al mundo natural. Por lo tanto aquel estudiante que logra distinguir fácilmente los rasgos o características de los animales, o es capaz de identificar distintas plantas, está utilizando con eficacia esta inteligencia. Este niño o niña lograría aprender las

ciencias naturales sencillamente fuera del salón de clases, en donde podría poner en práctica su capacidad para identificar y clasificar plantas y animales. De este modo, aquellas oportunidades en las que pueda estar involucrado en actividades de biología, botánica o zoología serían productivas para su aprendizaje.

Como maestros, tal vez debamos comenzar por realizar un inventario informal sobre nuestro propio perfil de inteligencia. ¿Cuáles inteligencias tenemos más desarrolladas? ¿Cuáles menos? ¿Qué consecuencias tiene esto en nuestra enseñanza? Por ejemplo, si no nos sentimos a gusto con la inteligencia espacial, tal vez no hagamos dibujos en el pizarrón o no incorporemos muchas actividades de arte en nuestro programa, lo que refleja nuestras propias debilidades. Posiblemente no cantemos mucho por no tener buena voz para cantar, etc. Necesitamos evaluar nuestras inteligencias con honestidad y reflexionar sobre lo que podemos hacer para cambiar el ambiente dentro del salón, y así incluir actividades que faciliten el desarrollo de todas las inteligencias.

Segovia Olmo, Felipe y Jesús Beltrán Llera.
El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo.
Madrid: Ed. Espasa Calpe, 1998.
pp. 61-67; 79-114 y 160-193

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER.

INDICADORES GENERALES

1. Lingüística: escribe mejor que el promedio de edad, cuenta muchas historias, disfruta de la lectura, tiene buena memoria, se comunica bien con los demás.
2. Lógico-matemática: hace preguntas sobre el funcionamiento de las cosas, resuelve rápidamente problemas aritméticos, disfruta con las matemáticas, se entretiene con los puzzles lógicos.
3. Espacial: tiene imágenes visuales claras, lee con facilidad los mapas y diagramas gráficos, disfruta de las actividades artísticas, dibuja figuras avanzadas para su edad.
4. Corporal-kinestésica: sobresale en uno o más deportes, lleva el ritmo con las manos o los pies cuando está sentado, muestra buenas habilidades y coordinaciones visomotoras, tiene habilidades de dramatización.
5. Musical: recuerda melodías y canciones, tiene buena voz para cantar, tararea de forma inconsciente, golpea rítmicamente en la mesa mientras trabaja, toca algún instrumento musical.
6. Interpersonal: disfruta de la convivencia con los iguales, parece y ejerce como líder natural, aconseja a los demás, le gusta jugar con otros compañeros.
7. Intrapersonal: tiene un fuerte sentido de independencia, es realista y conoce bien sus fuerzas y debilidades, trabaja bien cuando está solo, tiene buen sentido del autogobierno personal.

SEG. Hacia una escuela integradora.

No. 6 Los recursos didácticos

Tomado de: SEP. Departamento de Educación Especial del Edo. De Nuevo León.
México, 1996

RECURSOS PERSONALES



RECURSOS PERSONALES

La acción planteada en planes y programas actuales pone de relieve el profesionalismo del docente promoviendo su autonomía para elegir los recursos que le permitan concretar los propósitos educativos.

Esta elección de recursos, debe estar determinada por las características propias del alumno, del objeto de conocimiento y del entorno; previendo que estos no se conviertan en simples facilitadores del aprendizaje de tal forma de que se distorsionen y/o artificialicen los contenidos del programa, sino por el contrario posibiliten la adquisición y el desarrollo de determinados conocimientos y habilidades, (para acceder al conocimiento).



El papel del maestro dentro del proceso enseñanza – aprendizaje adquiere una proyección múltiple, las cualidades que pone en juego con su acción docente hacen que su presencia sea un recurso para propiciar el aprendizaje, repercutiendo en su capacidad de aprovechar, generar y proponer nuevos recursos.

Por lo anterior el maestro ha de conseguir más que la adaptación al medio, el aprovechamiento del mismo para responder a las necesidades de todos los alumnos.

Si en la escuela pretendemos que los alumnos desarrollen al máximo sus cualidades personales, las del maestro constituyen una herramienta fundamental para propiciar ese desarrollo ya que lo mas importante no son los recursos por si mismos, sino con los que cuenta.

Dentro de los recursos que el maestro requiere están:

- ❖ La claridad de los fines y propósitos educativos, haciéndolos una realidad dentro del aula.
- ❖ Dominio del objeto de conocimiento, implícito en las asignaturas del programa.
- ❖ Capacidad comunicativa para establecer las acciones interactivas con todos los involucrados en el hecho educativo.
- ❖ Valoración de su acción docente y confianza en la capacidad de sus alumnos.
- ❖ Capacidad para transformar la realidad.
- ❖ Actividades que propicien el desarrollo humano como: respeto, tolerancia, solidaridad, etc.
- ❖ Capacidad para abordar de diversas formas el currículo.
- ❖ Reconocimiento de la diversidad, favoreciendo la construcción de la identidad personal y social.
- ❖ Creatividad y autogestión.

Todos estos recursos se perfilan de una manera peculiar en cada uno de los docentes, dotándolos de una identidad profesional que se manifiesta dentro del aula en un estilo de enseñanza.

Reflexiona sobre los recursos que utilizas con mayor frecuencia y las consecuencias que éstos tienen sobre tus alumnos.

Ejemplifícalos y compártelos con tus compañeros.

Aun cuando el maestro aproveche y descubra todos los recursos que tiene a su disposición en el aula y/o la escuela o comunidad, requiere de generar nuevos recursos y escenarios distintos ya sean contruidos o naturales, dependiendo de las actividades emprendidas y los

propósitos a lograr, abandonando la práctica donde todos los aprendizajes se desarrollan dentro de las cuatro paredes del aula.

La acción de generar recursos lleva al docente a propiciar una actitud propositiva en el resto de los que participan en el hecho educativo: alumnos, compañeros maestros y padres de familia, etc.

Toda acción didáctica implica el empleo de diversos recursos. Te proponemos intercambiar tus experiencias sobre la selección, el aprovechamiento, así como las estrategias que has utilizado para generar nuevos recursos.

Seleccionar.-

¿Para qué necesito determinado recurso?

¿Cómo lo voy a emplear?

¿Cómo van a interactuar los alumnos con los recursos y con quiénes van a interactuar?

¿Cómo voy a propiciar el acercamiento de los alumnos con el objeto del conocimiento?

¿Cómo y cuándo lo voy a emplear?

¿Cuánto tiempo lo voy a utilizar?

Otros.

Aprovechar:-

¿Qué tipo de relaciones promuevo en el aula, escuela, casa y comunidad?

¿Con qué cuento?

¿Qué necesito o cómo lo puedo aprovechar o modificar

EVALUACIÓN.

¿Qué implica mejorar la enseñanza?*

Cuando nos preguntamos sobre cómo mejorar la enseñanza no nos referimos a cómo impartir una clase modelo, pues si así fuera, grabar un video con una clase modelo sería suficiente para que los alumnos aprendieran mejor.

Mejorar la enseñanza implica que los responsables directos de hacerlo, los profesores, tomen en cuenta muchos elementos adicionales a la lección misma.

Esto quiere decir que, para mejorar la enseñanza, el papel de la escuela o del profesor no puede limitarse a la “buena enseñanza de una lección”, sino que es necesario que:

- Se adapte a la materia a los distintos niveles de conocimiento de los estudiantes.
- Se motive a los alumnos en su aprendizaje.
- Se controle y oriente el trabajo de los alumnos.
- Se organice a los alumnos de la manera más adecuada para el aprendizaje.
- Se les evalúe de manera continua.

Aunque estas acciones dependen, en buena medida, de lo que se hace directamente en el salón, también la organización y el funcionamiento de la escuela juegan un papel fundamental, por ejemplo al asignar grupos a los maestros, al organizar los grupos, al clasificar a los alumnos, etcétera.

Por ello, es importante que las formas de organización de la escuela sean congruentes con las formas de trabajo en el aula.

Hay cuatro elementos que los profesores y las escuelas pueden modificar de manera directa para mejorar la enseñanza:

1. La calidad de la enseñanza
2. Los niveles apropiados de enseñanza
3. Los incentivos durante la enseñanza
4. El tiempo asignado y el tiempo en la enseñanza

Para mejorar la enseñanza es necesario considerar la presencia de todos estos elementos de manera equilibrada, y modificar los cuatro simultáneamente sin privilegiar algunos de ellos, ya que se interrelacionan entre si de manera "multiplicadora".

Para explicarlo es útil el ejemplo de los elementos que requieren una planta para crecer sana: aire, luz y fertilizantes. Todos son indispensables, pero cuando se abusa de cualquiera de éstos, sus efectos pueden ser contra productivos.

La calidad de la enseñanza es el elemento que se relaciona estrechamente con las actividades a las que da prioridad el maestro, ya cómo las presenta durante la enseñanza. En consecuencia, hay relación directa entre la calidad de la enseñanza, la calidad del currículo y la presentación de la lección misma.

Una forma de conocer la calidad de la enseñanza como elemento para mejorarla, es haciéndonos la siguiente pregunta:

¿A QUE LE DA PRIORIDAD EL MAESTRO DURANTE LA ENSEÑANZA?

- ¿Presenta la información ordenadamente?

- ¿Usa un lenguaje claro y sencillo?
- ¿Usa imágenes gráficas y ejemplos?
- ¿Repite frecuentemente los conceptos esenciales?
- ¿Toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos?
- ¿Recuerda los temas o la información previamente aprendidos?
- ¿Da a conocer claramente los objetivos de la lección a los estudiantes?
- ¿Correlaciona la que se enseña con lo que se evalúa?
- ¿Realiza una evaluación frecuente para saber el grado de dominio de lo que se enseña por parte de los alumnos?
- ¿Devuelve comentarios y se orienta al alumno sobre su desempeño?
- ¿Da el tiempo suficiente para que el alumno aprenda lo que le enseña?

Los niveles apropiados de enseñanza es el elemento que se refiere a la adaptación que hace el maestro de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, tomando en cuenta los diferentes niveles de conocimiento previo y los distintos niveles de aprendizaje de los alumnos. Algunas preguntas que pueden ayudar a conocer si los niveles de enseñanza son apropiados, son las siguientes:

¿CÒMO DISTRIBUYE Y ORGANIZA A LOS ALUMNOS DURANTE LA CLASE?

- ¿Motiva a los alumnos para ayudarse unos a otros en la obtención de logros de aprendizaje?
- ¿Varía las formas de organización de los alumnos (individual, en equipo...) dependiendo de:
...sus aptitudes....sus necesidades?...su ritmo de aprendizaje? su rendimiento académico?...la asignatura....el contenido de enseñanza?
- ¿Promueve el aprendizaje cooperativo?

El incentivo durante la enseñanza es el elemento que se refiere al grado en el que el profesor se asegura que los alumnos estén motivados para trabajar y para aprender.

Delors, Jacques.
"Los cuatro pilares de la educación",
en La educación encierra un tesoro.
México: Correo de la UNESCO, 1997.
pp. 91-103

LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Con esas perspectivas se ha vuelto imposible, y hasta inadecuado, responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*,

para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

Mas, en general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el *aprender a conocer* y, en menor medida, el *aprender a hacer*. Las otras dos formas de aprendizaje dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras. Pues bien, la Comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro "pilares del conocimiento" debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico.

Desde el comienzo de su actuación, los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibido como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, *aprende a ser*.

Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Aunque el estudio sin aplicación inmediata esté cediendo terreno frente al predominio actual de los conocimientos útiles, la tendencia a prolongar la escolaridad e incrementar el tiempo libre debería permitir a un número cada vez mayor de adultos apreciar las bondades del conocimiento y de la investigación individual. El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Desde esa perspectiva, insistimos en ello, es fundamental que cada niño, dondequiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico y convertirse para toda la vida en un "amigo de la ciencia"¹. En los niveles de enseñanza secundaria y superior, la formación inicial debe proporcionar a todos los alumnos los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del progreso científico y de los paradigmas de la época.

Sin embargo, puesto que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta cada vez más utópico pretender conocerlo todo; por ello, más allá de la enseñanza básica, la idea de un saber omnisciente es ilusoria. Al mismo tiempo, la especialización -incluso en el caso de los futuros investigadores- no debe excluir una cultura general. "En nuestros días, una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tener la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias. De un extremo a otro de la enseñanza, debemos favorecer la

¹ Informe de la tercera reunión de la Comisión, París, 12-15 de enero de 1994.

simultaneidad de ambas tendencias"². Pues la cultura general, apertura a otros lenguajes y conocimientos, permite ante todo comunicar. Encerrado en su propia ciencia, el especialista corre el riesgo de desinteresarse de lo que hacen los demás. En cualesquiera circunstancias, le resultará difícil cooperar. Por otra parte, argamasa de las sociedades en el tiempo y en el espacio, la formación cultural entraña una apertura a otros campos del saber, lo que contribuye a fecundas sinergias entre disciplinas diversas. En el ámbito de la investigación, en particular, el progreso de los conocimientos se produce a veces en el punto en que confluyen disciplinas diversas.

Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Desde la infancia, sobre todo en las sociedades dominadas por la imagen televisiva, el joven debe aprender a concentrar su atención en las cosas y las personas. La vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación y el frecuente cambio de canal de televisión, atentan contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada. Este aprendizaje de la atención puede adoptar formas diversas y sacar provecho de múltiples ocasiones de la vida (juegos, visitas a empresas, viajes, trabajos prácticos, asignaturas científicas, etcétera).

El ejercicio de la memoria, por otra parte, es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación masiva. Sería peligroso imaginar que la memoria ha perdido su utilidad debido a la formidable capacidad de almacenamiento y difusión de datos de que disponemos en la actualidad. Desde luego, hay que ser selectivos en la elección de los datos que aprenderemos "de memoria", pero debe cultivarse con esmero la facultad intrínsecamente humana de memorización asociativo, irreductible a un automatismo. Todos los especialistas coinciden en afirmar la necesidad de entrenar la memoria desde la infancia y estiman inadecuado suprimir de la práctica escolar algunos ejercicios tradicionales considerados tediosos.

² Véase Laurent Schwartz, "L'enseignement scientifique", en Institut de France, *Reflexions sur l'enseignement*, Paris, Flammarion, 1993.

Por último, el ejercicio del pensamiento, en el que el niño es iniciado primero por sus padres y más tarde por sus maestros, debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto. Asimismo, convendría combinar tanto en la enseñanza como en la investigación los dos métodos, el deductivo y el inductivo, a menudo presentados como opuestos. Según las disciplinas que se enseñen, uno resultará más pertinente que el otro, pero en la mayoría de los casos la concatenación del pensamiento requiere combinar ambos.

El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En ese sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo, a medida que éste pierde su aspecto rutinario. Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo sino también al margen de él.

Aprender a hacer

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible? La Comisión procurará responder en particular a esta última interrogante.

Al respecto, corresponde establecer una diferencia entre las economías industriales, en las que predomina el trabajo asalariado, y las demás, en las que subsiste todavía de manera generalizada el trabajo independiente o ajeno al sector estructurado de la economía. En las sociedades basadas en el salario que se han desarrollado a lo largo del siglo XX conforme al modelo industrial, la sustitución del trabajo humano por máquinas convierte a aquél en algo cada vez más inmaterial y acentúa el carácter

cognoscitivo de las tareas, incluso en la industria, así como la importancia de los servicios en la actividad económica. Por lo demás, el futuro de esas economías está supeditado a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos en innovaciones generadores de nuevos empleos y empresas. Así pues, ya no puede darse a la expresión «aprender a hacer» el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben, así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar

De la noción de calificación a la de competencia

El dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal. En efecto, el progreso técnico modifica de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales - como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión- y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más "inteligentes" y que el trabajo se "desmaterializa".

Este incremento general de los niveles de calificación exigidos tiene varios orígenes. Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado cede ante una organización en "colectivos de trabajo" o "grupos de proyecto", siguiendo las prácticas de las empresas japonesas: una especie de taylorismo al revés. Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la

formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Si a estas nuevas exigencias añadimos la de un empeño personal del trabajador, considerado como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas -que los empresarios denominan a menudo "saber ser"- se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas; esta situación ilustra de manera elocuente, como ha destacado la Comisión, el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje. Entre esas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. El desarrollo de las actividades de servicios tiende a acentuar esta tendencia.

La “desmaterialización” del trabajo y las actividades de servicios en el sector asalariado

Las repercusiones de la "desmaterialización" de las economías avanzadas en el aprendizaje se ponen de manifiesto inmediatamente al observar la evolución cuantitativa y cualitativa de los servicios, categoría muy diversificada que se define, sobre todo por exclusión, como aquella que agrupa actividades que no son ni industriales ni agrícolas y que, a pesar de su diversidad, tienen en común el hecho de no producir ningún bien material.

Muchos servicios se definen principalmente en función de la relación interpersonal que generan. Podemos citar ejemplos tanto en el sector comercial (peritajes de todo tipo, servicios de supervisión o de asesoramiento tecnológico, servicios financieros, contables o administrativos) que prolifera nutriéndose de la creciente complejidad de las economías, como en el sector no comercial más tradicional (servicios sociales, de enseñanza, de sanidad, etcétera). En ambos casos, es primordial la actividad de información y de comunicación; se pone el acento en el acopio y la elaboración

personalizados de informaciones específicas, destinadas a un proyecto preciso. En ese tipo de servicios, la calidad de la relación entre el prestatario y el usuario depende también en gran medida del segundo. Resulta entonces comprensible que la tarea de que se trate ya no pueda prepararse de la misma manera que si se fuera a trabajar la tierra o a fabricar una chapa metálica. La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.

Por último, es concebible que en las sociedades ultratecnificadas del futuro la deficiente interacción entre los individuos pueda provocar graves disfunciones, cuya superación exija nuevas calificaciones, basadas más en el comportamiento que en el bagaje intelectual, lo que quizá ofrezca posibilidades a las personas con pocos o sin estudios escolares, pues la intuición, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear un espíritu de equipo no son cualidades reservadas forzosamente a los más diplomados. ¿Cómo y dónde enseñar estas cualidades, en cierto sentido innatas? No es fácil deducir cuáles deben ser los contenidos de una formación que permita adquirir las capacidades o aptitudes necesarias. El problema se plantea también a propósito de la formación profesional en los países en desarrollo.

El trabajo en la economía no estructurada

En las economías en desarrollo donde la actividad asalariada no predomina, el trabajo es de naturaleza muy distinta. En muchos países del África subsahariana y en algunos de América Latina y Asia sólo un pequeño segmento de la población trabaja en régimen asalariado y la inmensa mayoría participa en la economía tradicional de subsistencia. Hablando con propiedad, no existe ninguna función referencias laboral; los conocimientos técnicos suelen ser de tipo tradicional..Además, la función del aprendizaje no se limita al trabajo, sino que debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación en el desarrollo dentro de los sectores estructurado o no

estructurado de la economía. A menudo, se trata de adquirir a la vez una calificación social y una formación profesional.

En otros países en desarrollo hay, además de la agricultura y de un reducido sector estructurado, un sector económico al mismo tiempo moderno y no estructurado, a veces bastante dinámico, formado por actividades artesanales, comerciales y financieras, que indica que existen posibilidades empresariales perfectamente adaptadas a las condiciones locales.

En ambos casos, de los numerosos estudios realizados en países en desarrollo se desprende que éstos consideran que su futuro estará estrechamente vinculado a la adquisición de la cultura científica que les permitirá acceder a la tecnología moderna, sin descuidar por ello las capacidades concretas de innovación y creación inherentes al contexto local.

Se plantea entonces una pregunta común a los países, desarrollados y en desarrollo: ¿cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre, cómo participar en la creación del futuro?

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Sin duda, este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Demasiado a menudo, la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad. La historia humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, en particular el extraordinario potencial de autodestrucción que la humanidad misma ha creado durante el siglo XX. A través de los medios de comunicación masiva, la opinión pública se convierte en observadora impotente, y hasta en rehén, de quienes generan o mantienen vivos los conflictos. Hasta el momento, la educación no ha podido hacer mucho para modificar esta situación. ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o

solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?

La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. La actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo, a nivel internacional, tiende además a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. De hecho, esa competencia da lugar a una guerra económica despiadada y provoca tensiones entre los poseedores y los desposeídos que fracturan las naciones y el mundo y exacerban las rivalidades históricas. Es de lamentar que, a veces, la educación contribuya a mantener ese clima al interpretar de manera errónea la idea de emulación.

¿Cómo mejorar esta situación? La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (por ejemplo, en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones). Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad.

Parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.

El descubrimiento del otro

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. Algunas disciplinas se prestan particularmente a hacerlo, como la geografía humana desde la enseñanza primaria y, más tarde, los idiomas y literaturas extranjeros.

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Así, por ejemplo si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incomprendimientos generadores de odio y violencia en los adultos. Así pues, la enseñanza de la historia de las religiones o de los usos y costumbres puede servir de útil referencia para futuros comportamientos³.

Por último, la forma misma de la enseñanza no debe oponerse a ese reconocimiento del otro. Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

³ Carnegie Corporation of New York, *Education for Conflict Resolution*. Extracto del *Annual Report 1994*, por David A. Hamburg, Presidente de la Carnegie Corporation de Nueva York.

Tender hacia objetivos comunes

Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias -e incluso los conflictos- entre los individuos. Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valoran los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dan origen a un nuevo modo de identificación. Por ejemplo, gracias a la práctica del deporte, ¡cuántas tensiones entre clases sociales o nacionalidades han acabado por transformarse en solidaridad, a través de la pugna y la felicidad del esfuerzo común! Asimismo, en el trabajo, ¡cuántas realizaciones podrían no haberse concretado si los conflictos habituales de las organizaciones jerarquizadas no hubieran sido superados por un proyecto de todos!

En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad entre las generaciones, etcétera. Las demás organizaciones educativas y las asociaciones deben tomar el relevo de la escuela en estas actividades. Además, en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos.

Aprender a ser

Desde su primera reunión, la Comisión ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de

elaborar un juicio propio, para determinar por si mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

El informe *Aprender a ser* (1972) manifestaba en su preámbulo el temor a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica⁴. La evolución general de las sociedades desde entonces y, entre otras cosas, el formidable poder adquirido por los medios de comunicación masiva, ha agudizado ese temor y dado más legitimidad a la advertencia que suscitó. Posiblemente, el siglo XXI amplificará estos fenómenos, pero el problema ya no será tanto preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada sino, más bien, dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

Este imperativo no es sólo de naturaleza individualista: la experiencia reciente demuestra que lo que pudiera parecer únicamente un modo de defensa del ser humano frente a un sistema alienante o percibido como hostil es también, a veces, la mejor oportunidad de progreso para las sociedades. La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa, incluso el gusto por la provocación son garantes de la creatividad y la innovación. Para disminuir la violencia o luchar contra los distintos flagelos que afectan a la sociedad, métodos inéditos, derivados de experiencias sobre el terreno, han dado pruebas de su eficacia.

En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana,

⁴ “...el riesgo de alienación de su personalidad, implícito en las formas obsesivas de la propaganda y de la publicidad, en el conformismo de los comportamientos que pueden ser impuestos desde el exterior, en detrimento de las necesidades auténticas y de la identidad intelectual y afectiva de cada cual.

“riesgo de expulsión, por las máquinas, del mundo laboral, donde tenía al menos la impresión de moverse libremente y determinarse a su arbitrio.” *Aprender a ser*, Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, UNESCO-Alianza Editorial, Madrid, 1987, pág. 31.

pueden verse amenazados por cierta normalización de la conducta individual. El siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación -estética, artística, deportiva, científica, cultural y social- que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les concede, en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto.

Así pues, la Comisión hace plenamente suyo el postulado del informe *Aprender a ser*: "... El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños"⁵. Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva.

Huelga decir que los cuatro pilares de la educación que acabamos de describir no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar. Como veremos en el capítulo siguiente, es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, y que se complementen e imbriquen entre sí, a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante enriquecimiento.

⁵ *Op. cit.* pág. 16.

Pistas y recomendaciones

- La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.*
- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- *Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

Gallegos Nava Ramón. "Integridad y calidad educativa".

Una visión integral de la educación.

El corazón de la educación holista. México, 2001.

pp. 50-82

Una palabra hacia la educación del corazón. No creemos que esto pueda ser impartido a través de libros, sólo puede ser impartido por el contacto cariñoso del maestro. El fin de toda educación seguramente debe ser el servicio para todos.

Cesar Chávez.

LA RELACION EDUCATIVA SUJETO-SUJETO

Una genuina educación debe ser capaz de producir un cambio educativo profundo hacia un aprendizaje integral que supere el dogmatismo científico y religioso, e impulse la evolución de la conciencia a un nuevo estadio de desarrollo, una conciencia más profunda, integral y compasiva.

Actualmente se escucha mucho hablar de nuevas propuestas educativas, como alternativas de cambio para una mejor educación; sin embargo, aunque a primera vista parecen interesantes, una indagación más cuidadosa nos mostrará que continúan dentro de la lógica del cientificismo, el reduccionismo y el positivismo, la gran mayoría continúa considerando consciente o inconscientemente que el desarrollo de habilidades cognitivas es igual o mejor educación, que introducir tecnologías electrónicas es igual a mejor educación, que incrementar las horas de estudio es igual a mejorar educación, etc. Pero todas estas son movimientos horizontales, de traslación dentro del mismo paradigma mecanicista que en realidad no implica transformación, evolución o mejora educativa real, estoy en desacuerdo en que por sí mismos representen algo significativo, son aspectos secundarios, periféricos, no centrales de la experiencia educativa. Tanto en el pasado como actualmente se han aplicado esas ideas de "excelencia educativa" y han producido seres humanos con alta capacidad cognitiva y un profundo desprecio por la vida, tener alta capacidad cognitiva no es suficiente para el desarrollo de la inteligencia.

La educación holista señala la existencia de tres tipos de relaciones epistemológicas generales en el kosmos que es necesario diferenciar para dejar en evidencia el grave problema del reduccionismo sutil en educación, que no ha permitido la emergencia de una educación verdaderamente integral. La primera relación es la relación objeto-objeto, es la relación que establecen entre sí los objetos propios de la fisiosfera y la biosfera, los objetos y procesos del mundo

Material y el mundo biológico; es la relación entre rocas, minerales, montañas, árboles, ríos, mares, plantas, reptiles, animales en general y las leyes o "hábitos" de la naturaleza como la atracción, electromagnetismo, gravedad, etc. Son relaciones objetivas que tienen localización simple, es decir que pueden ser observadas empíricamente, pueden ser medidas, clasificadas y contabilizadas; los objetos de la biosfera interactúan entre sí pero no dialogan porque no hay conciencia autoreferente, aunque comparten algunos procesos superiores que están presentes en los sujetos como la incertidumbre, la espontaneidad, la creatividad, etc. son procesos inconscientes sin sentido o intencionalidad consciente. La relación objeto-objeto es reactiva, no hay simbolización consiente, no existe subjetividad ni intersubjetividad, es un mundo dominado por procesos materiales, biológicos, instintivos, la relación objeto-objeto mas evolucionada es la relación entre los animales, pero de esto no debemos concluir que sea un mundo sin valor, al contrario es un ámbito del kosmos que debe ser honrado, pero es claramente un nivel subhumano.

La segunda relación epistemológica general en el kosmos es la relación sujeto-objeto, es la relación que establecemos los seres humanos con el mundo natural, la relación de los sujetos de la noosfera y teosfera con los objetos de la fisiosfera y biosfera, es nuestra relación con los animales, ríos, bosques, montañas, ecosistemas en general, la producción agrícola, industrial, nuestra relación con las máquinas, computadoras, automóviles y la tecnología, nuestra relación con las cosas objetivas; también esta relación tiene localización simple, se puede medir empíricamente y experimentar sensorialmente. Nuestra relación con los objetos y procesos físicos y biológicos es monológica, es una relación con externalidades y superficies, establecemos un monólogo

de una sola dirección con ellos, sólo los observamos empíricamente con nuestros sentidos y sus extensiones, no se tiene que hablar con ellos porque no poseen lenguaje complejo.

En esta relación hay conciencia y subjetividad pero sólo de un lado, el otro es un objeto al cual no es necesario acceder a su interioridad, el sujeto se relaciona con el objeto para controlarlo, predecirlo, manipularlo y servirse de él. La relación sujeto-objeto es sistémica, lineal, instrumental y conductual, es la típica postura positiva, mecanicista, materialista válida solo para este tipo de relación epistemológica, no es una relación de iguales, no es relación entre seres humanos sino entre humanos y las cosas materiales del mundo que no tienen subjetividad. En nuestra relación con las cosas no nos interesa comprenderlas porque sabemos que no tienen intencionalidad, no generan significados que deben ser interpretados, no hay vida moral, tan sólo nos interesa conocer su funcionamiento y propiedades para utilizarlas a nuestros fines y que se ajusten a los objetivos que nos interesan, a pesar de esto debemos ser responsables en la relación sujeto-objeto.

La tercera relación epistemológica es la relación sujeto-sujeto, es la relación humana, cultural y significativa entre sujetos, nuestra relación con la familia, amigos, hijos, estudiantes, esposa, etc.

Esta intersubjetividad no tiene localización simple, no podemos medir con los sentidos físicos la subjetividad humana como la pasión, la intencionalidad, los valores, los significados, el amor, la solidaridad, la moral, etc.

Aquí nuestra relación con otros sujetos no es monológica sino dialógica en doble dirección porque en ambos lados se reconoce la existencia de la conciencia y el lenguaje, en este nivel buscamos la comprensión mutua y para lograrlo necesitamos establecer un diálogo con la interioridad del otro, las profundidades deben ser interpretadas; es necesaria la genuina comunicación para lograr el ajuste intersubjetivo al sustrato cultural, no se trata necesariamente de estar de acuerdo sino de comprendernos porque si no podemos participar de una cultura común. La relación sujeto-sujeto es la forma en que

nos ponemos de acuerdo sobre las reglas y significados comunes que posibilitan la convivencia, la justicia, la bondad y rectitud común, se trata de constituir una comunidad de sujetos en el espacio interno de la cultura. Aquí la verdad no es objetiva, no es representacional, no se refiere a un estado objetivo de las cosas, el tipo de prueba de validez en la relación sujeto-sujeto es la verdad subjetiva e intersubjetiva porque son eventos ubicados en estados de conciencia, buscamos interpretaciones más veraces, la rectitud intersubjetiva y el diálogo y la interpretación son la vía para conocer la intencionalidad, subjetividad o interioridad de los seres humanos.

La relación sujeto-sujeto es una relación mediada por el lenguaje, la comprensión, los símbolos, la intencionalidad, la autoconciencia, el interés mutuo, buscamos construir significados y dotar de sentido trascendente a la vida. El corazón de esta relación es nuestra subjetividad que no puede ser entendida ni estudiada por las ciencias empíricas, no alcanza a ser comprendida por la razón instrumental, ni puede ser evaluada por indicadores estandarizados objetivos, cuando aplicamos estas tres cosas a la subjetividad reducimos a los seres humanos a cosas, objetos, máquinas. El espíritu humano no puede ser estudiado con criterios mecanicistas.

La genuina educación integral es una experiencia esencialmente humana basada en una relación sujeto-sujeto, es un encuentro basado en el diálogo y la comprensión mutua entre profesores, estudiantes y padres en el contexto de la comunidad de aprendizaje, los procesos educativos por su propia naturaleza están empapados de subjetividad, pasión, intencionalidad, trascendencia, irregularidad, incertidumbre, valores, significados individuales, necesidades personales, orientaciones morales, sentido espiritual, motivaciones internas, etc., que no pueden ser ignorados sin destruir la educación misma.

La esencia de la educación es una experiencia intersubjetiva, una experiencia de construir todos juntos significados compartidos a través de la vía del diálogo, el diálogo como un proceso holista de entendimiento y pensamiento colectivo donde hacemos común nuestro interés.

La educación empieza a través de la comprensión del otro, de la interpretación de la intencionalidad del otro, del reconocimiento de la validez de la subjetividad humana; es un encuentro entre seres humanos que tienen como objetivo esencial generar sentido para la vida. La relación educativa sujeto-sujeto significa que el proceso tiene un sentido de totalidad, interconexión, participación, humanidad, historia y se orienta al desarrollo, la indagación inferior, la interpretación del mundo, el sentido de existencia, la trascendencia espiritual y la búsqueda de pertenencia entre otros aspectos.

La relación sujeto-sujeto es el corazón de la educación, es la base sobre la que se levanta toda la tarea pedagógica, es la que da su sentido humano, su orientación moral espiritual para el bien común, por ello la educación es más bien un arte que una tecnología, un proceso comprensivo más que prescriptivo, un encuentro humano que requieren un marco transdisciplinario integrador de los diferentes campos de conocimiento más allá de los límites de la ciencia. La figura 3 nos muestra las tres relaciones epistemológicas generales.

Relación Objeto > Objeto: propia de las cosas de la naturaleza

Relación Sujeto > Objeto: Propia de la educación mecanicista

Relación Sujeto - Sujeto: Propia de la educación holista

Figura 3. Las tres relaciones epistemológicas generales.

Sin embargo, el paradigma educativo dominante en nuestra cultura es de corte mecanicista y está construido sobre una relación sujeto-objeto, de esto se deriva una concepción materialista, industrial, cientificista, estandarizado, uniforme, cuantitativa de la educación, es una especie de embrujo cientificista que no hemos podido superar, un condicionamiento brutal que nos lleva a considerar a los estudiantes como cosas, máquinas, objetos a los que debemos programar con información "relevante", como objetos que pueden ser producidos en una especie de línea de ensamble industrial, las consecuencias son un sistema estandarizado donde todos los estudiantes (objetos) pasan por los mismos procesos sin reconocer sus intencionalidades no significados, un sistema educativo estandarizado que produce objetos en masa siguiendo la lógica de la

producción industrial. El paradigma educativo sujeto-objeto no ve por más que se diga lo contrario a los estudiantes como seres humanos, los ve como máquinas o en el mejor de los casos como organismos biológicos capaces de aprender, lo cual nos sitúa en el mismo nivel que un mono.

Todo nuestro sistema educativo está contaminado con este reduccionismo, cruel producto de las ficciones positivistas del siglo XVII y el consecuente cientificismo que convierte en cosas todo lo que toca. El paradigma educativo dominante sujeto-sujeto es una posición que separa todo de todo, desconecta las relaciones, fragmenta los procesos, no tiene sensibilidad humana, es impersonal, convierte al educador en un observador objetivo, en un programador, convierte la educación en un vil medio para el logro de las metas económicas de la nación.

La relación sujeto-objeto reduce la educación a un entrenamiento instrumental, reduce la educación integral de todas las dimensiones del ser humano al desarrollo de habilidades cognitivas, reduce la relación dialógica profesor-estudiante a una prescripción unidireccional de objetos de aprendizaje que el estudiante –objeto

tiene que alcanzar independientemente de si tiene significado para su vida o no.

La relación educativa sujeto-objeto ha provocado un gravísimo reduccionismo en educación, las respuestas para solucionarlo ha sido otro reduccionismo pero ahora de corte sutil y por lo tanto, más difícil de reconocerlo de manera sutil en educación se presenta típicamente como “calidad educativa”, utiliza el concepto industrial de calidad para señalar la mejora educativa continua, pero es en realidad una mejora continua de la misma relación sujeto-objeto, lo que se ha estado mejorando es el mismo paradigma mecanicista haciéndolo más atractivo, más prometedor sin lograr acceder en realidad a un nuevo paradigma educativo integral.

En realidad la calidad educativa no significa mejor educación, significa ponerle más cosméticos y vestir con traje nuevo al viejo paradigma mecanicista sujeto-objeto, en la idea de calidad educativa el estudiante sigue siendo considerado un objeto, un organismo biológico que debe asimilar información por métodos más sofisticados de tal manera que

tenga mayor destreza en su manipulación, pero sigue siendo una reducción del sujeto a objeto, no logra concebir al ser humano como sujeto multidimensional por ello la educación sigue siendo considerada como un insumo de las metas económicas, se busca también ayuda en las ciencias físicas de allí ideas reduccionistas sutiles como pedagogía del caos, pedagogía interactiva, constructivismo, etc. Todas estas son propuestas que no pueden romper el cerco del cientificismo.

Podemos conocer las siguientes cinco ficciones del reduccionismo sutil como supuestos falsos en que se ha basado la idea de calidad educativa como mejora educativa:

- 1.- Reforma administrativa: El supuesto sutil de que los cambios administrativos mejoran el sentido de la educación, por ejemplo, organizar las universidades en departamentos en lugar de facultades.
- 2.- Habilidades cognitivas: El supuesto sutil de que incrementar la racionalidad instrumental mejora la formación integral del estudiante, por ejemplo, concebir la inteligencia en términos lógico-matemáticos exclusivamente.
- 3.- Indicadores estandarizados: El supuesto sutil de que la evaluación estandarizada de objetos nos indica el nivel de profundidad de aprendizaje significativo. Por ejemplo, evaluar el aprendizaje a través de indicadores objetivos externos a la comunidad de aprendizaje.
- 4.- Cantidad teórica: El supuesto sutil que entre más. Información, libros de texto, materiales y tiempo es igual a mejorar aprendizaje. Por ejemplo, pedirle al estudiante una gran cantidad de libros y mantenerlo todo el día haciendo tareas. En el caso del profesor suponer que la cantidad de cursos de actualización magisterial tomados es igual a mejor preparación.

5.-Tecnología: El supuesto sutil de que la tecnología provoca directamente el aprendizaje significativo e integral, no hay pruebas de eso. Por ejemplo, la idea de que equipando con computadoras las escuelas estamos mejorando el sentido de la educación.

De las cinco ficciones la quinta es la ficción campeona y máx. grande del reduccionismo sutil, la tecnología se ha convertido en la tabla de salvación y su gran mito es que supone que mejora el aprendizaje, esto se entiende por la relación sujeto-objeto, en que se basa, en realidad hay pocos estudios sobre el impacto de las computadoras en el aprendizaje, los resultados parecen indicar que no hay relación directa entre usar computadoras y mejorar el aprendizaje, aún más en el caso de niños de preescolar y primaria, el uso cotidiano de la computadora es irrelevante y puede tener efectos negativos en el desarrollo de la inteligencia porque mete al niño en un ambiente muy artificial que no necesita y le impide la experiencia directa de la realidad que es necesaria para su desarrollo.

La relación sujeto-objeto implica en la idea que se ha manejado de calidad educativa es un modelo reduccionista del desarrollo humano, lleva al nihilismo, a la pérdida de sentido, los niños aprenden a leer pero no entienden lo que leen, aprenden matemáticas pero no las saben aplicar, aprenden español pero no saben expresarse, etc., en la idea de calidad educativa se aplican criterios sistémicos al mundo de vida, criterios objetivos a lo subjetivo, criterios de las cosas al mundo de lo humano. En la relación reduccionista sujeto-objeto el concepto ordenador principal es la calidad, concepto exportado del mundo de las fábricas, pero en la relación solista sujeto-sujeto, el concepto ordenador es la integridad, la verdadera mejora educativa tiene que ver más con la integridad que con la calidad, esta distinción es crucial para transformar la educación y acceder genuinamente a un nuevo paradigma más integrador. También es muy importante reconocer en el cambio de paradigma educativo que, el lenguaje para describir la realidad humana y los procesos educativos integrales no es el lenguaje de la ingeniería, de las ciencias físicas, de la industria, la economía, o la administración porque es un lenguaje que oscurece el significado profundo de la educación, el lenguaje de administradores e ingenieros está destinado a describir objetos, cosas y procesos

sistémicos, externalidades, superficies, por ello no deberíamos importar conceptos de esos ámbitos para aplicarlos en la educación aunque es algo que se ha hecho durante los últimos años.

El lenguaje propio de la educación es un lenguaje más humano, de la experiencia cultural subjetiva, un lenguaje más sensible, filosófico, artístico, poético, histórico, estético, hermenéutica, fenomenológico, esto se observa claramente en la forma en que se expresa la educación, holista en comparación con el lenguaje de la llamada tecnología educativa. La descripción de la relación sujeto-sujeto en educación necesita un lenguaje que no oscurezca su sentido profundo sino que permita sacar a la comprensión su naturaleza humana, la educación es un asunto absolutamente humano cuya realidad esencial es el amor universal.

LAS DOS CARAS DEL KOSMOS: INTEGRIDAD Y CALIDAD

La integridad es la gran tarea del siglo XXI, el tema más importante de investigación no solo en educación sino en todas las áreas humanas, porque de ella depende la evolución de la conciencia y de la sociedad en general. La época moderna consistió en diferenciar las esferas de valor, arte, ciencia, moral que estaban indiferenciadas y confundidas en la premodernidad, pero la modernidad no alcanzó a integrarlas, exageró la diferenciación hasta convertirla en disociación, hizo, por así decir, la mitad del trabajo, la segunda parte es integrarlas y esa es una tarea de la visión holista.

Por ello, la característica de la vida hoy día es la fragmentación, tenemos una educación fragmentada y unidimensional y la verdadera mejora educativa depende del nivel de integridad de la educación, una mejor educación, es la que es más integral no la que tiene más calidad, comprender esto requiere un cambio de paradigma en nuestra manera de pensar la educación, requiere de una nueva visión de lo que es el aprendizaje y la naturaleza humana, ir de la calidad de los objetos a la integridad de los sujetos es el objetivo de la educación holista.

La integridad educativa, es decir, una propuesta que avance hacia la interconexión y la armonía de las partes para que incluya más del cosmos y más sentido humano, es propósito que está en el corazón de la educación holista, porque todo lo que hemos tenido hasta este momento han sido visiones mecanicistas y parciales de la educación, visiones unidimensionales que, aunque algunas de ellas han sido interesantes no han procurado una visión integral y asunto crucial; como ya hemos visto, para mejorar la educación del siglo XXI, y aunque el artículo tercero constitucional en México habla de que la educación debe ser integral, el sistema educativo mexicano nunca ha proporcionado un modelo coherente que permita formar integralmente al estudiante en un contexto actualizado. La imposibilidad de avanzar un modelo integral en educación ha venido de las mismas características del pensamiento moderno que es de naturaleza y unidimensional, así, nuestro reto es ir de modelos fragmentados, industriales y reduccionistas a modelos integrales, incluyentes y articuladores que consideran al ser humano como ser subjetivo, complejo y trascendente.

En educación holista utilizamos el concepto de integridad a dos niveles: como concepción holista de la totalidad del Cosmos, lo que permite la formación de totalidades y por lo tanto la evolución y también por otra parte, como concepto ordenador de la subjetividad educativa. Para los propósitos de este libro será este segundo significado el más utilizado. En educación holista, la integridad es el logro de la unidad a través de diversidad, el proceso de desarrollo significa mayor integración a través de diferenciar, pluralizar e integrar; integración es unidad en diversidad. Todo desarrollo procede por diferenciaciones e integraciones, si la diferenciación se detiene, el fracaso es la fusión, si va demasiado lejos, el resultado es la disociación o fragmentación, impidiendo la integración de las diversas partes que en lugar de integrarse se disgregan, por ello es importante no confundir diferenciación (proceso sano) con fusión o disociación (proceso patológico) la diferenciación – es el modo en que los cosmos crean unidades más sanas e integraciones más profundas, de esta manera el proceso de desarrollo humano va de la diferenciación a la integración y de ahí a la trascendencia. Si no diferenciamos adecuadamente caemos en la fusión (todo es lo mismo) o la fragmentación (todo es contradictorio) por ello es muy importante

diferenciar entre calidad e integridad educativa, no confundirlas porque eso nos lleva al reduccionismo actual.

La integridad la aplicamos al nivel de articulación, armonía, totalidad, comprensión, complejidad y conciencia de valores humanos, la integridad siempre incluye autoconciencia por eso es fundamento central de la vida humana, podemos hablar por lo tanto de niveles de integridad humana; integridad educativa o humana significa enriquecer el sentido de vida, los significados, la comprensión mutua y propia, el sentido de pertenencia, los valores, fortalecer los ideales, profundizar la solidaridad, sentir la paz, incrementar nuestra capacidad de amar, revitalizar el aprendizaje significativo, desarrollar la inteligencia global no sólo lo lógico-matemático, aprender a ser, profundizar el autoconocimiento, despertar y realizar la propia espiritualidad, etc. La calidad se refiere a la mejora continua de los objetos y procesos sistemáticos que no tiene subjetividad, por ello podemos decir calidad del agua, calidad de los árboles, calidad de las computadoras, calidad de la mercancía, calidad de los huesos, calidad administrativa, etc. La integridad la aplicamos a la subjetividad humana, la calidad a objetividad de las cosas, efectivamente en el paradigma mecanicista la educación es una cosa, un producto industrial, por eso sólo hablan de calidad educativa.

Aplicar la diferenciación y la integridad en educación es crucial, por ejemplo, actualmente contamos con conceptos más integrales en varios campos de la educación como la inteligencia, el aprendizaje, el conocimiento, etc., a través de habernos diferenciado. En inteligencia hemos pasado del concepto uniforme de Binet de principios de siglo referido exclusivamente a una capacidad lógico-matemática, que no diferenciaba las modalidades y por lo tanto no integraba los elementos básicos de la inteligencia, a un concepto paralizado basado en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que señala que además

de inteligencia lógico-matemática también existen las inteligencias verbal, espacial, corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y yo agregaría también la inteligencia onírica o inteligencia del sueño, esta pluralización nos ha llevado a una comprensión más integral y profunda de la inteligencia y una mejora real en educación,

pero la teoría de las inteligencias múltiples ha sido posible por que hubo primero diferenciación, se reconoció que no toda la inteligencia es lógica, que no toda es racional que existen otras formas de entender la realidad , esta diferenciación permitió honrar la diversidad que es la base para una visión más integral de la inteligencia.

Otro ejemplo de unidad a través de la universidad lo encontramos en la teoría actual sobre los estilos de aprendizaje, tradicionalmente uno de los objetivos más importantes de la educación mecanicista ha sido la búsqueda del mejor método educativo, algunos han argumentado largamente que los estudiantes aprenden mejor a través de trabajo en equipo , otros han señalado la importancia central de materiales didácticos estratégicos, otros más han señalado que los estudiantes aprenden mejor con el apoyo de tecnología electrónica , etc., Sin embargo, esta búsqueda de mejor método educativo para aprender es básicamente un engaño, simplemente por que el mejor método educativo no existe , y no existe porque hay pluralidad de formas para aprender; los estudiantes tiene estilos de aprendizajes diferentes, no existe una sola manera para aprender sino muchas, cuando tratamos de imponer a todos lo estudiantes un solo estilo de aprendizaje los encerramos en una estructura sumamente reducida que no toma en cuenta sus diferentes estilos de aprendizaje y seguramente los llevaremos al fracaso , a través de la teoría de los estilos de aprendizaje pluralizamos el aprender y logramos una comprensión más integral del mismo.

Otro ejemplo que quiero señalar para ilustrar el proceso de integración a través de la diferenciación en educación holista se refiere a la naturaleza del conocimiento. Ken Wilber ha señalado que los seres humanos tenemos no uno sino tres dispositivos para conocer el mundo, tres ojos que el llama el ojo de la carne, el ojo de la mente y el ojo del espíritu y que se corresponden con el mundo empírico, el mundo mental y el mundo espiritual, generando a su vez no uno sino cinco tipos de relaciones epistemológicas: la cognición sensoriomotora, el pensamiento empírico-analítico el pensamiento fenomenológico-mental, el pensamiento mandálico y el conocimiento directo. A través de este tipo de pluralismo epistemológico que nos propone Wilber tenemos una visión más integral del conocimiento y evitaremos cometer errores categoriales aplicando a

cada nivel de realidad la relación epistemológica correspondiente y no caer en el error del positivismo de ver la realidad sólo a través del pensamiento empírico-analítico.

Es de especial importancia para la educación holista detenemos en la diferenciación e integración que realiza Ken Wilber sobre los cuatro cuadrantes del cosmos porque nos ayudará a continuar diferenciando adecuadamente integridad y calidad. Wilber empieza señalando que la realidad tiene dos caras, dos lados o dos manos, un interior y un exterior.

El lado izquierdo es interior, subjetivo e intersubjetivo, intencional, cultural, es el mundo de vida, el "yo" y el "nosotros", es el lado izquierdo del cosmos, el lado de los valores, el sentido, la veracidad, la rectitud, la autoconciencia; el diálogo y la interpretación son el camino para conocer esta interioridad, el lado izquierdo es donde se encuentran las humanidades, la hermenéutica, la fenomenología, etc., el lado izquierdo es el lado profundo del cosmos, es decir, hay profundidad de sentido. El lado derecho es exterior, objetivo e interobjetivo, conductual, social, es lo sistémico, el (ello", es el lado derecho del Cosmos), el lado de la verdad preposicional, de correspondencia simple; del ajuste del funcionalismo estructural, la observación y la medición son el camino para conocer esta exterioridad; el derecho es donde se encuentran las ciencias económico-administrativas, físicas y biológicas, etc., el lado derecho es el lado superficial del cosmos, no tiene profundidad, son superficies sistémicas. El lado izquierdo es el mundo de vida y trabajo con sujetos e interioridades a través del diálogo y la comprensión, el lado derecho es el sistema y trabaja con objetos y exterioridades a través de la observación y la medición; la mano derecha y la mano izquierda del cosmos atienden a fines diferentes, tiene una lógica diferente pero no son contradictorios sino más bien aspectos complementarios que no deben confundirse y mantener sus diferencias. La profundidad de la mano izquierda no puede entenderse adecuadamente desde la mano derecha, es decir el mundo de vida no puede entenderse desde la lógica del sistema y al contrario, la mecanicidad de la ,mano derecha no puede entenderse sistémicamente desde la mano izquierda.

La mano izquierda y la mano derecha a su vez tienen un aspecto individual y un aspecto social, de la interconexión entre subjetivo, objetivo, individual y social resultan cuatro cuadrantes, el cuadrante superior izquierdo es subjetivo individual (subjetividad), el cuadrante inferior izquierdo es subjetividad social (intersubjetividad), el cuadrante superior derecho es objetivo individual (objetividad) el cuadrante inferior derecho es objetivo social (interobjetividad):

Esta diferenciación de la realidad en cuatro cuadrantes nos permite acceder a una visión más integral del cosmos, podemos entender claramente que la cultura es intersubjetiva, el sistema social interobjetivo, el comportamiento objetivo y la intencionalidad subjetiva . La educación se relaciona con los cuatro cuadrantes, cualquier intento de educación integral debe tomarlos en cuenta pero el sentido de la educación, lo que la educación es está en el lado izquierdo, en la subjetividad.

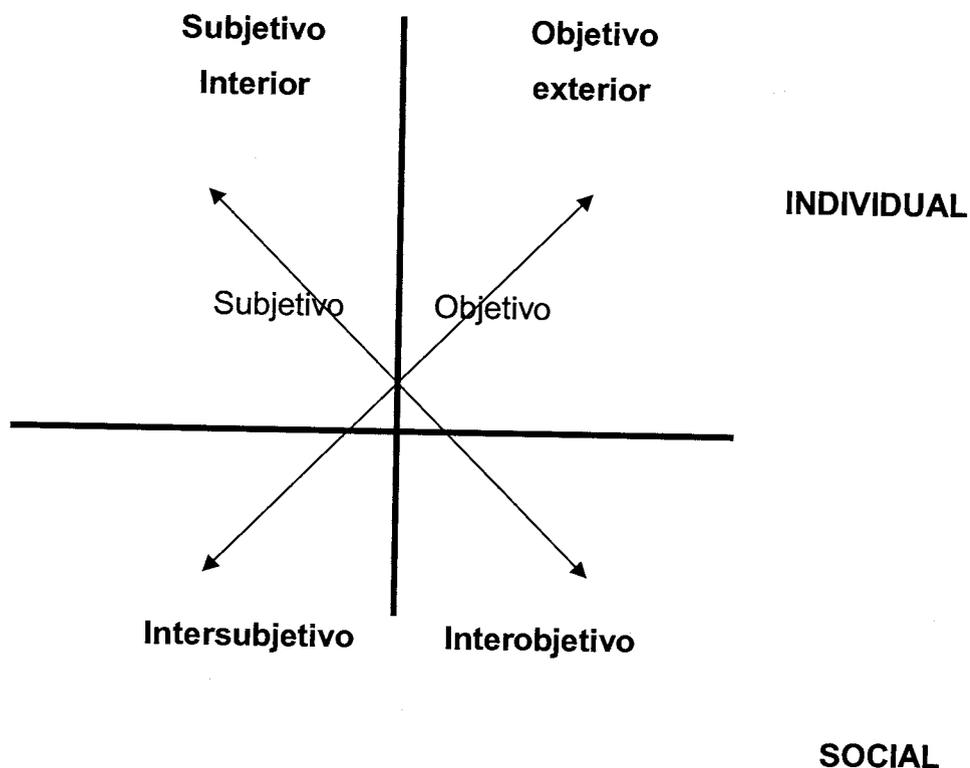


Figura 4. Los cuatro cuadrantes.

En la figura 4 podemos ver los cuatro cuadrantes del cosmos, el cuadrante superior izquierdo es la subjetividad, el cuadrante inferior izquierdo es la intersubjetividad, el cuadrante superior derecho es la objetividad y el cuadrante inferior derecho es la interobjetividad. Uno de los grandes errores debido al cientificismo y otras ficciones ha sido confundir el lado izquierdo con el lado derecho, creer que la subjetividad es objetividad, creer que la subjetividad debe ser desechada, que es un obstáculo para el desarrollo, que es un impedimento para la razón y cuando sea reconocida su existencia, la subjetividad ha sido observada desde la objetividad, se ha tratado de ser muy objetivo con la subjetividad, pero muy pocas veces la subjetividad ha sido comprendida desde su propia dinámica, todo esto ha llevado a un reduccionismo brutal, a reducir los cuatro cuadrantes a sólo dos, al cuadrante superior derecho (objetivo) al cuadrante superior izquierdo (interobjetivo), así nos quedamos con una concepción unidimensional de la educación y el ser humano, la integridad se reduce a la calidad, el ser humano se reduce a un organismo biológico, Habermas ha señalado ampliamente como en nuestra cultura la racionalidad instrumental ha colonizado el mundo de vida.

También en la figura cuatro podemos observar como cada cuadrante tiene su propia línea de desarrollo, algunos teóricos ambientales han alegado que sólo hay un tipo de desarrollo y que los demás son

Elementos de este desarrollo (fusión) de esta manera reducen los cuatro cuadrantes a uno (interobjetivo), se cae en un grave reduccionismo, en realidad hay cuatro tipos de desarrollo que se complementan pero tienen su propia lógica, el desarrollo de la identidad cultural no es lo mismo que el desarrollo económico. La diferenciación de los cuatro cuadrantes nos permiten integrarlos manteniendo sus diferencias.

Así pues, resumiendo, mientras la educación mecanicista no distingue entre calidad e integridad, en educación holística esta diferenciación es central. El concepto de calidad educativa es mal aplicado cuando se quiere señalar mejor educación, es un concepto exportado desde el mundo de la industria, las fábricas y los procesos mecánicos lineales de producción de objetos, en realidad si hace referencia a una mejora continua pero

sólo de los procesos de producción industrial, administrativo, racionalidad instrumental, control, mediciones objetivas, organización mercantil, finanzas, contabilidad, es decir, es un concepto ordenador del mundo de lo sistémico, por sistémico debemos entender todo el mundo de lo económico-administrativo, de lo objetivo natural, de todo lo que sigue una lógica mecánico-instrumental. El concepto de integridad educativa es muy diferente, es un concepto ordenador del mundo de la subjetividad y la intersubjetividad, del mundo del sentido y el significado, las culturas y las mentalidades, es un concepto que se refiere al mundo de vida, al mundo de los valores, ideales, fines, motivaciones y significado de la vida y específicamente de la educación. Podemos hablar de una integridad profunda o superficial cuando el sentido es rico o pobre, la integridad es generadora de sentido, revitaliza el mundo de vida, entre más integridad el ethos educativo es más rico, tiene más sentido profundo para generar concordia humana. El concepto de integridad no viene de la industrial ni del mundo de la producción industrial de objetos, viene del campo de la experiencia humana simbólico-subjetiva.

Ahora bien, siguiendo el modelo de los cuatro cuadrantes, la educación tiene dos aspectos, dos lados o dos manos, la mano izquierda es de la subjetividad o sentido educativo y debe ser pensada con el concepto ordenador de integridad, la mano derecha es la de la objetividad o manejo administrativo de la educación y debe ser pensada con el concepto ordenador de calidad.

Tenemos así integridad educativa que se refiere al sentido, filosofía, valores, fines, concepción y profundidad de la educación y por otro lado, la calidad educativa que se refiere a la administración, financiamiento, política de gasto, infraestructura material y burocracia educativa. La integridad educativa y la calidad educativa son dos caras del cosmos educativo, las dos son necesarias y están relacionadas pero no deben confundirse porque eso nos llevaría a un desastre educativo. Sin embargo, eso es lo que ocurre actualmente en el sistema educativo y en prácticamente todo el mundo, dominados todavía por una racionalidad instrumental, aplicamos la lógica sistémica de la calidad a la totalidad de la educación, pensamos el lado izquierdo de la subjetividad desde el lado derecho de lo administrativo, tratamos de mejorar la educación a través

de acciones administrativas-financieras, pero la racionalidad instrumental no puede revitalizar el mundo de vida, es decir, la racionalidad instrumental administrativa no puede generar sentido educativo,, la calidad educativa no significa mejor educación, sólo significaría, en el mejor de los casos, mejor administración del sistema educativo, pero en ningún caso significa que los estudiantes tengan un aprendizaje más significativo, sean felices en la escuela o que se estén preparando mejor para un trabajo o para la vida misma.

El viejo paradigma educativo es ciego a la integridad educativa porque no tiene sensibilidad humana, es un paradigma donde el lado izquierdo no existe o tienen muy poca importancia, ve la educación como algo exclusivamente sistémico, objetivo, racional, administrativo, en realidad es un paradigma donde el ser humano como tal . La educación holística señala que confundir calidad con integridad es uno de los problemas más graves actualmente, cuando se habla de calidad educativa se está señalando sólo la necesidad de mejorar la administración de la educación, pero el problema más importante en este momento no es la calidad educativa sino la **integridad educativa**, no puede ni debe aplicarse el concepto de calidad educativa al lado izquierdo del cosmos, al campo de la integridad educativa. Hacer verdadera educación es mejorar, la educación en términos de mejores contenidos, ambientes, fines, sentido; reorientar el para qué de la educación, enriquecer el significado de la educación es un asunto de integridad educativa no de calidad. Sólo cuando diferenciamos integridad de calidad y respetamos sus ámbitos de operación propios, estamos teniendo una visión más integral de la educación y podemos de manera real tener una mejor educación.

REVITALIZANDO LA INTEGRIDAD

Constantemente utilizo el ejemplo de una familia para ilustrar a los educadores la diferencia entre integridad y calidad. Imaginemos una familia de cuatro o cinco miembros , los padres mas tres hijos, supongamos que los padres se preocupan porque la familia tengan una casa, compren muebles, refrigerador, lavadora, camas, televisión;

también les compran ropa adecuada a sus hijos, proveen alimentos suficientes, tienen carro, pagan a tiempo los suministros de luz, teléfono, agua, gas, cable el predial; frecuentemente redecoran la casa poniendo cuadros nuevos, nuevos floreros y pintándola de un nuevo color; también instalan un sistema de alarma contra robos y contratan a un jardinero y una persona para la limpieza.

Pero son unos padres que no hablan con sus hijos, no se interesan por saber si los hijos son felices, qué dudas o preguntas sobre la vida tienen, qué problemas están enfrentando, cuáles metas anhelan; no dialogan para saber cuáles son sus valores, si se sienten seguros, en confianza, qué piensan los hijos de los padres, si tienen miedo, si hay o no sentido de pertenencia en familia; son padres que no les expresan su amor a los hijos a pesar de darles el apoyo material. Esos padres no acceden a la interioridad de los hijos y por lo tanto no saben realmente cómo los niños están viviendo emocionalmente, no hay comprensión mutua, entonces a pesar de que existe infraestructura material, a pesar de que existe casa, no hay hogar; a pesar de que hay escuela, no hay educación; a pesar de tener las condiciones materiales satisfechas, los hijos perderán el sentido de la vida, se deprimirán, se frustrarán, su vida no tendrá guía ni orientación, serán infelices y muy probablemente se hagan drogadictos; entren en la delincuencia, la familia se colapsará, se fragmentará porque no hay integridad familiar porque es un error creer que a través de proveer la infraestructura material que sin duda es importante se mantiene integrada la vida familiar y se puede educar a los hijos.

El ejemplo anterior nos ilustra claramente la diferencia entre calidad e integridad porque es exactamente lo que sucede con el sistema educativo, se intenta mejorar la educación a través de acciones que sólo pueden mejorar la educación para hacerla más eficiente lo cual si es deseable, pero en realidad no puede mejorar por sí misma. Todas las acciones comúnmente referidas por los intelectuales y académicos como financiamiento, acreditación, cobertura, equidad, calidad, administración, prestaciones sindicales, evaluaciones externas, aplicación de indicadores generales, eficiencia de gasto educativo; no tienen relación directa con la mejora educativa, no favorecen en sí mismas el aprendizaje significativo, no hacen más profunda a la educación.

Todas esas acciones son de la mano derecha, son de calidad educativa, calidad administrativa,; son acciones sistémicas orientadas al ajuste funcional, pero el sistema no genera sentido educativo porque no es para eso, el sistema es para mejorar solamente la administración, el sentido educativo o la verdadera mejora de la educación en sí misma es un asunto intersubjetivo. EL mundo de vida es un asunto de la naturaleza de la mano izquierda es un asunto nuevamente de integridad así como en nuestro ejemplo, casa no significa necesariamente hogar, tampoco la escuela ha significado necesariamente educación; las escuelas han sido diseñadas con criterios sistémicos exclusivamente, por eso generalmente son lugares feos para el aprendizaje significativo, las escuelas han seguido el modelo de las fábricas para la producción en series de productos, los mismos criterios de calidad que se aplican en la elaboración de un producto se han intentado a aplicar a la educación en proceso de línea de ensamblaje estandarizado, se trata de exportar a la educación la evaluación del producto a través de indicadores objetivos de calidad.

Todo esto ha llevado a una pobreza educativa cada vez más grave, el paradigma educativo está seriamente equivocado, no se trata de reformarlo sino de un cambio de paradigma, de un cambio en nuestra visión de la educación. Las escuelas del siglo XXI deberán parecerse más a una familia que a una fábrica, deberá de haber un sentido de hogar más que de oficina, deberán basarse en las relaciones humanas significativas más que en burocracia institucional, deberán ser comunidades de aprendizaje donde el estudiante sea básicamente feliz.

Para lograr una educación genuinamente integral, debemos basar nuestro paradigma educativo en una relación sujeto-sujeto, esto significa que la educación es una relación entre seres humanos y por lo tanto tenemos que reconocer que el desarrollo de la racionalidad lógico-matemática, las habilidades cognitivas y académicas, son sólo una pequeña parte de la tarea educativa; que debemos incluir en toda la subjetividad humana de manera muy central la espiritualidad, porque es en ella donde se encuentran los significados profundos de la existencia humana, pero mientras no superemos la

ficción del cientificismo y el objetivismo, no alcanzaremos a comprender la centralidad educativa de la espiritualidad, sin espiritualidad no puede haber educación integral, el ser humano es un ser multidimensional con un corazón espiritual, esta es la visión de la educación holista, la diferenciación entre integridad y la calidad; la relación entre sujeto-sujeto y sujeto-objeto son la base para la construcción de un nuevo paradigma educativo de naturaleza integral. La educación holista es la emergencia de este paradigma por eso el estudio y el desarrollo de la integridad es la genuina base de una mejor educación, la integridad es el asunto más importante de la educación, el gran contexto donde el cual deben ser vistos todos los demás asuntos educativos incluida la administración institucional de la educación (calidad). Todos los aspectos de la educación deben ser vistos a la luz de la integridad, la calidad debe subordinarse a la integridad, cuando esto no sucede, la burocracia se hace más importante que la educación misma, la administración debe estar al servicio del aprendizaje significativo. Entre más integridad educativa mejor educación. La integridad requiere transformar las escuelas burocratizadas en genuinas comunidades de aprendizaje donde el objetivo ya no es enseñarle a los niños conocimientos académicos sino que toda la comunidad entra en un proceso de aprendizaje significativo para la vida y a lo largo de la vida; una comunidad de aprendizaje con flexibilidad suficiente para decidir sobre su propia vida escolar, tomar en cuenta sus propias necesidades, intereses y objetivos, sus formas de evaluarse, honrar su propia historia y ser un espacio sagrado para la autotrascendencia.

LADO IZQUIERDO	LADO DERECHO
INTEGRIDAD EDUCATIVA	CALIDAD EDUCATIVA
Subjetivo	Objetivo
Integra	Sistémico
Dialógico	Fonológico

Relación sujeto-sujeto	Relación sujeto-objeto
Lógica cultural simbólica	Lógica económico administrativa
Irregularidad	Regularidad
Intencionalidad	Comportamiento
Interpretación	Observación
Política educativa	Política de gasto educativo
Mejora educativa	Mejora administrativa
Diversidad	Estandarización
Mundo de vida	Racionalidad instrumental
Fines de la educación	Financiamiento
Valores educativos	Burocracia institucional
Aprendizajes significativos	Ajuste funcional
Intersubjetividad	Interobjetividad
Genera sentido por la vida	Produce indicadores externos
Comprensión mutua	Control técnico de las cosas
Es el ethos o espíritu de la educación	Es la administración externa de la educación

<p>El concepto de la integridad viene de la experiencia humana y se refiere a la profundidad del sentido para vivir</p>	<p>El concepto de calidad viene de fábricas y se refiere a una mejora continua de las cosas, objetos y procesos mecánicos.</p>
---	--

Figura 5 las dos caras educativas del cosmos

La figura nos resume las diferencias entre la integridad y la calidad educativa como las dos caras del cosmos, el corazón y el fondo de la educación están en el lado izquierdo, la integridad es el concepto ordenador del sentido de la educación. El lado derecho, la calidad educativa, se refiere a la administración eficiente de las instituciones educativas. La integridad educativa es nuestro reto principal, una educación significativa para la evolución de la conciencia.

UNIDAD 4

RECUPERANDO E INCREMENTANDO LOS MATERIALES COMO RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

SEG. Hacia una Escuela Integradora No . 6 Los recursos didácticos. Tomados de S.E.P. Departamento de Educación Especial del Edo. De Nuevo León. México, 1996



RECURSOS MATERIALES

-Participar en todos los elementos participando en el currículo, implica conocer los contenidos y propósitos de éste .Los alumnos requieren, a lo largo de su integridad, diversas ayudas pedagógicas, técnicas o materiales con el propósito de asegurar el logro de los fines generales de la educación.

-Algunos alumnos precisan de estas ayudas de manera específica para el logro de tales fines.-Estas ayudas estarán determinadas y planteadas curricularmente y la toma de decisiones para ofrecerlas en función directa al nivel de competencia de todos los

alumnos, de sus necesidades educativas especiales y el contexto donde se desarrolla la acción educativa.

-Aunque es bien sabido que algunos alumnos demanda el empleo de contenidos específicos, éstas pueden ser usadas por todos beneficiando a todo el grupo.

Los recursos materiales son valorados de diversas formas por los maestros. Algunas de estas posiciones rompen con la armonía que debe existir entre los elementos curriculares sobrevalorando y condicionando todas las acciones a la existencia de estos materiales.

Para algunos docentes es difícil reconocer y valorar los recursos con que cuenta la escuela y su entorno, demandando siempre la existencia de materiales específicos o especializados; para otros maestros lo usual es desarrollar la acción didáctica empleando sólo el discurso oral y escrito, considerando a los materiales como algo complementario.

Otros maestros en cambio, propician, y valoran las acciones internas y externas que realizan los alumnos con los objetos y ven en los recursos materiales una ayuda que posibilita la participación activa en la vida escolar. El uso y la elección de estos recursos, como lo mencionamos anteriormente, depende de las necesidades personales del alumno, los contenidos curriculares, así como de las características del entorno.

Los materiales específicos son los que permiten al alumno con necesidades educativas especiales el acceso al currículo (prótesis auditiva, silla de ruedas, máquina Perkins...). Algunas de ellas pueden ser relativamente comunes pero resultan determinantes para el acceso al currículo. En ocasiones ofrecerán una respuesta más adecuada los materiales adaptados y diseñados por los maestros ya que tienen mayores posibilidades de responder a las necesidades que presentan los alumnos en el aula, y en ocasiones brindan la oportunidad de participar en su elaboración a padres, alumnos y otros maestros.

EMPLEO DE LOS RECURSOS MATERIALES PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Cuando un alumno con necesidades educativas especiales llega a la escuela surgen muchas interrogantes, una de ellas es referente a los recursos materiales.

- ¿ Qué materiales tendré que utilizar ?
- ¿ Tendré que utilizar un material especializado ?
- ¿ Quién me va a dar todo ese material ?
- ¿ Dónde lo podré adquirir ?
- ¿ Me funcionarán los mismos materiales que empleo con todos ?

A continuación presentamos algunas sugerencias de recursos materiales que han sido empleadas por los maestros que han tenido experiencia de integración. Confiamos que al leerlas recuerdes otros recursos que has utilizado y a través de la interacción con tus compañeros puedan surgir otras aportaciones.

Responder al reto de que todos los alumnos participen en actividades curriculares, implica conocer las necesidades educativas de los alumnos, dentro de las cuales podrán existir algunas que son especiales como las que surgen ante las dificultades motoras; con diversas variantes en cuanto a sus posibilidades de desplazamiento y movimiento y movimiento grueso y fino.

Una buena selección de los recursos materiales, humanos y organizativos facilitan el acceso al currículo, por ejemplo los *tableros* se convierten en un valioso recurso material para aquellos niños que establecen la comunicación a través del señalamiento, éstos pueden ser diseñados de acuerdo a los contenidos del programa *.

Ante la necesidad de movimiento o manipulación que implica precisión para el manejo de los *útiles escolares*, (lápiz, pinceles, cuadernos, libres...) es importantes que los recursos sean adaptados de acuerdo con el nivel de dominio motor y del propósito educativo a alcanzar por el alumno. Así para conseguir su participación en las actividades de escritura será necesario engrosar el diámetro de los *lápices, pinceles, crayolas, gises...* de esta manera satisfacemos la necesidad educativa de

*(remítase a folletos "Escuela Integradora" No. 2 pág. 55 y No. 3 pág. 56)

realizar sus primeros intentos de escritura para interiorizarse y apropiarse de la lengua escrita; posteriormente si ésta continúa siendo muy lenta o imprecisa se puede sustituir por una ayuda técnica, como la *máquina de escribir* a la cual tendrán acceso el resto de los alumnos.

Los materiales específicos y adaptados se emplean para mediar las dificultades del alumno, éstos últimos deberán acercarse lo más posible al material que utilizan los alumnos pues una simple adaptación en algunos de los materiales facilitará el acceso de él. Es importante recordar que entre más adaptaciones significativas hagamos, mas alejaremos al alumno del resto de sus compañeros.

Satisfacer la necesidad de autonomía en la cual están comprometidas las de desplazamiento y seguridad implica; eliminar en la medida de nuestras posibilidades las *barreras arquitectónicas* y proporcionar o gestionar materiales como *andaderas, carreolas, sillas de ruedas...*

La organización del aula también debe dar la oportunidad de desplazamiento en forma segura, para ello se requiere que el mobiliario y los materiales estén al alcance del alumno; para aquellos alumnos que no poseen un buen control postural, es de vital importancia *adaptar la silla o el banco* para lograr en él la posición mas adecuada posible, considerando además el garantizar una amplitud del campo visual, del movimiento de los brazos y de su capacidad de manipulación.

A continuación presentamos un cuadro con algunos ejemplos el cual a través de la interacción con tus compañeros podrás enriquecer.

Propósitos, contenidos
y materiales

Dentro de las actividades de Ciencias Naturales y Sociales están las de armar rompecabezas, mapas y álbumes.

La construcción de conocimientos que implica la manipulación de objetos para la internalización de conceptos que incluyen las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales.

Adaptaciones a materiales
o empleo de otros

Rompecabezas con ranuras.

Láminas y libros con cinta adhesiva antideslizante.

Sustituir el material por uno de mayor tamaño, de fácil manipulación con cualquier parte del cuerpo.

Veamos otra situación:

Los niños con discapacidad visual se enfrentan a una actividad escolar con múltiples elementos visuales, los docentes que se proponen dar una respuesta educativa con equidad, buscan la forma de responder a estas necesidades educativas especiales llenando el aula con recursos materiales que puedan ser percibidos en forma auditiva, táctil y/o kinestésica. Así, disponen en el aula de *materiales de diferentes texturas, tamaños y volúmenes ...* que darán al alumno la oportunidad de manipular no sólo para conocer los objetos, sino para vincularse a los contenidos y propósitos del programa.

Para lograr una comunicación participativa de estos alumnos en la lectura y la escritura es necesario responder a la necesidad educativa especial de un sistema

alterno de comunicación (braille) el cual brinda al alumno la oportunidad de retroalimentarse con lo que escribe, además de acercarse al texto escrito con *libros en representación braille*.

De esta manera, el alumnado participa de los beneficios que nos proporciona el manejo de la lengua escrita empleando también *la regleta, el punzón y la máquina Perkins...*

En los aprendizajes relacionados con la asignatura de Matemáticas el niño tiene la necesidad educativa especial de representar la cantidad y operar con ella por medio del tacto, el movimiento y manejo del espacio que podrá desarrollar a través de la manipulación de *materiales concretos* con características sensibles a ser percibidos por el tacto, *el ábaco* es otro recurso material que facilita el desarrollo de las actividades matemáticas como contar, representar cantidades, sumar, restar, multiplicar, etc., y posteriormente podrá valerse de una *calculadora parlante* para operar con cantidades.

Muchos de los materiales que se utilizan cotidianamente en el aula descansan en la percepción visual, es necesario adaptarlos o emplear otros recursos que puedan ser aprovechados por todos los alumnos.

A continuación te presentamos un cuadro con algunos recursos visuales y las sugerencias para adaptarlos o suplirlos por otros, el cual podrás enriquecer con tus aportaciones.

Propósitos, contenidos y materiales

Adaptaciones a materiales o empleo de otros

Para lograr los propósitos y contenidos de la asignatura de Español utiliza el

Friso con relieve, libro de cuentos en braille y audio cuentos.

recurso del pizarrón gis. Libro de cuentos.

Geografía
Diversos mapas para representar nuestro país.

Mapas con relieve, punteados o con diferentes texturas

Analícemos otra experiencia:

Algunos grupos de alumnos están conformados por niños con necesidades educativas especiales, por su baja o pérdida auditiva demandan una respuesta para participar en el desarrollo curricular, teniendo la necesidad de usar un *auxiliar auditivo*, de un lenguaje alterno gestual, gestual y de apoyo visual, táctil. Así en la narración o lectura de cuentos, es indispensable usar recursos *materiales gráficos* y concretos que acompañen el lenguaje gestual y/o corporal durante toda la narración.

En los contenidos de la asignatura de historia, por ejemplo en el tema de “México Prehispánico”, generalmente se utiliza la narración de libro de texto o la resolución de cuestionarios y resúmenes, es importante enriquecerlos con *audiovisuales*, *otros libros*, con experiencias en los *museos*, *videos*, la elaboración de *maquetas*, etc., representando y ambientando los contextos relacionados con el tema para facilitar la comprensión.

Para establecer la comunicación con niños, con una disminución auditiva o con restos auditivos, es importante que el niño cuente con un *auxiliar auditivo* que le permita escuchar, por esto el maestro tendrá que conocer sobre el uso, funcionamiento y mantenimiento del aparato para su adecuado aprovechamiento.

Muchas otras situaciones didácticas que se realizan en el aula descansan en elementos de la comunicación oral y por lo tanto, para responder a las necesidades

educativas especiales y propiciar la participación de todos los alumnos, requieren del empleo de otros recursos.

Sabemos que tu experiencia, el dominio de los programas y tu creatividad permitirán enriquecer el cuadro que aquí te presentamos.

Propósitos, contenidos y materiales

Adaptaciones a materiales o empleo de

Escenificación de cuentos por el alumno

Maquillaje y motivos para mimos.

Narración de hechos históricos.

Video de hechos históricos (con títulos en español), empleo del teatro rotafolio con textos escritos y gráficos.

Reflexiones sobre otra situación:

Las acciones didácticas que se desarrollan en el aula han de corresponder a las diversas necesidades educativas . Algunas de ellas son las necesidades educativas especiales que enfrentan los alumnos que tienen un desfase cognitivo, y para dar una respuesta es necesario que las actividades curriculares estén de acuerdo a sus estructuras cognitivas y busquemos el apoyo de recursos didácticos para lograr su participación en el aula.

Así, en las actividades de Matemáticas para propiciar la abstracción, la representación y operar con las cantidades se requiere de un mayor número de experiencias concretas que brindan las acciones sobre los objetos, como *fichas, cuentas, ábaco* y

otros materiales. O bien para comprender en Ciencias Naturales los temas de los seres vivos, la germinación de las plantas o la fotosíntesis, es importante contar con materiales que permitan experimentar, observar y registrar el proceso sobre las transformaciones.

Propiciar el logro de los propósitos de la asignatura del Español, requiere de ir acompañado de estrategias que favorezcan la comprensión y la producción de textos, por ejemplo: para identificar la idea central de un texto, es importante acercar al niño no solamente al *libro de texto* sino proporcionarle diversos libros relacionados con el tema y emplear otros recursos materiales para la lectura como son las *láminas, guiñoles* u *otros objetos* que faciliten establecer el diálogo sobre los contenidos del texto. Así mismo, el poner al alcance de su mano *recursos gráficos* como son *recortes, calcomanías, portadores de texto, marcadores y crayones* podrán facilitar la expresión escrita acompañada con elementos del lenguaje visual.

Los anteriores son solo unos ejemplos ya que los contenidos y los propósitos de las asignaturas de los programas, así como la competencia curricular de cada uno de los alumnos son los que demandan las adaptaciones curriculares en los cuales los recursos materiales tienen gran importancia.

Piensa en otros ejemplos y enriquece con ellos el siguiente cuadro.

Propósitos, contenidos y
materiales

Adaptaciones a materiales
o empleo de otros

Localización de los elementos naturales y culturales de la localidad en un croquis o plano usando símbolos.

Planear un proyecto.

Elaboración de un friso.

Construir una maqueta previo a la elaboración del croquis. Cámara fotográfica, de video, portadores de texto de acuerdo a los elementos visuales de la comunidad, determinados edificios, logos...

Uso adecuado de los materiales y los Espacios dentro de la escuela.

Buscar información en revistas para participar en la planeación del proyecto.

Posterior a la construcción de las reglas en el grupo, representarlas en carteles con lenguaje visual muy relacionado con el referente situándolos al alcance del niño.

Letreros para identificar materiales, acompañados de lenguaje visual pegado en el mobiliario y en los materiales que preferentemente sean contruidos por los niños.

Veamos otra experiencia:

Todos los alumnos requieren de diversos recursos didácticos durante su vida escolar, para algunos de ellos sus requerimientos se convierten en necesidades educativas especiales provocadas por sus necesidades comunicativas, como es el caso de los niños autistas, que al incorporarse al ambiente escolar donde el aprendizaje se propicia a través de la interacción con los demás alumnos y maestros, requieren de mayores recursos tanto materiales, metodológicos y humanos.

El empleo de rutinas en la organización como:

Los pasos de la actividad, el uso de materiales, las reglas de convivencia, deberán de ser *ilustrados con apoyos visuales* que faciliten su interpretación y les permitan tenerlos presentes para asegurar su participación en el aula.

Otros *materiales gráficos y concretos* relacionados con los contenidos curriculares son recursos indispensables para propiciar la interacción del alumno con los objetos de conocimiento, por ejemplo las *barajas con secuencias, materiales de ensamble y construcción, fichas de colores, botes de diversos tamaños, colecciones de objetos, colecciones de libros, etc.*

Otro recurso valioso lo constituye una reproductora de *audiocasetes* de música ya que ésta no sólo favorecerá el desarrollo de la sensibilidad estética sino que le dará a los alumnos mayor estabilidad y concentración al participar en las actividades.

En seguida citamos otros ejemplos que el maestro ha utilizado para la adaptación de algunos recursos materiales buscando la participación del alumno en el desarrollo curricular. Los cuales seguramente podrás complementar.

**Propósitos, contenidos
y materiales**

**Adaptaciones a materiales
o empleo de otros**

Ilustración de algún tema o contenido
De la asignaturas de Matemáticas,
Español, Ciencias Sociales...

Conjunto de imágenes con material
adhesivo que permita crear murales
sobre un franelógrafo o pizarrón
para construir algún mural
acompañado de textos escritos y

Revisemos otra necesidad educativa especial:

Dentro de las necesidades que han de ser satisfechas a través de la acción curricular, están las de aquellos alumnos que poseen una capacidad sobresaliente, estos

alumnos demandan del docente el reconocimiento de esta capacidad y su aprovechamiento para el beneficio de todo el grupo.

Para lograrlo se requiere del empleo de recursos personales, como mayor información sobre algún tema en particular y el empleo de recursos organizativos para crear un ambiente comunicativo. También es importante contar en el salón de clase con diversos recursos materiales: *concretos, gráficos, bibliográficos, tecnológicos y audiovisuales*.

Así, por ejemplo para los contenidos sobresalientes comunicativas oral y escrita que poseen estos niños, es importante la organización de las actividades, así como contar con los recursos tecnológicos que la enriquezca, así por ejemplo el empleo de la *grabadora* para la entrevista o el uso de una *cámara fotográfica*, de video o un *mimeógrafo* manual se convierten en recursos muy valiosos.

Las necesidades educativas de los niños con capacidades sobresalientes si bien no implican el uso de un material específico, si requieren de que contemos en el aula con mayor variedad y cantidad de materiales aprovechando para ello los avances tecnológicos así como los que nos brinda la comunidad.

De nuevo te presentamos un cuadro que está diseñado con otros ejemplos a fin de que tu lo enriquezcas.

Propósitos, contenidos
y materiales

Adaptaciones a mate-
riales o empleo de otros

Representación de cuentos y/o
diálogos de textos literarios.

Organizar y apoyar a los compañeros
en la realización de diálogos y en la
escénicos como vestuarios,

iluminación, musicalización...

Materiales para la expresión gráfica
(mantas, pintura, material de reuso...)

Grabadora, amplificador de sonido,
Pantalla o focos de colores, maderas,
telones...

Estrategias para la conservación de
flora y la fauna. Así como otros
contenidos relacionados con los
diferentes ejes de la signatura de
Ciencias Naturales.

Construcción y desarrollo de un vivero.

Diversas plantas, tierra y abonos,
bibliografía correspondiente,
instrumentos de jardinería...

Otros apoyos

Hasta aquí, hemos comentado algunas situaciones didácticas encaminadas a responder a algunas necesidades educativas especiales, es importante advertir que pueden presentarse otras que demandarán el empleo de diversos recursos.

SEP, Guanajuato. Algunas Sugerencias para Responder a la Diversidad en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje del Español. Volumen III. 2003. pp-

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

La lengua materna o “natural” sienta las bases de nuestra comunicación, la riqueza de ella se ve complementada con gran número de experiencias en las que se emplea una diversidad de lenguajes (visuales, gestuales, corporales, táctiles, auditivos, etc.).

Para ilustrar lo anterior, basta con recordar la comunicación que se establece entre el niño y su madre en los primeros meses de vida; la madre se comunica con palabras diferentes tonos acompañados de gestos, ademanes con los brazos, manos, piernas, entonando canciones (con el movimiento), tarareando música, ritmos con sonajas y juguetes musicales, se apoya en objetos o dibujos de diferentes colores y texturas. El niño por su parte con sonrisas, llanto, movimientos, gestos, sonidos, balbuceo, o palabras, participa y elige la forma de comunicación.

Sin embargo, ¿Qué sucede cuando esas experiencias son limitadas por la falta de la vista, el oído, el movimiento, por la falta de comprensión o bien cuando el ambiente es hostil o limitado de experiencias?

Si las personas que lo rodean en la familia, en la escuela, en el barrio, pretenden desarrollar la comunicación tendrán que dotarlo de experiencias a través de los canales que el niño emplea, y él a su vez desarrollará su lenguaje aprovechando y habilitando más otros canales.

La escuela integradora responde a estas necesidades, enriqueciendo la comunicación con múltiples lenguajes, respetando la construcción de la lengua y tomando en cuenta las diferencias.

¿Qué sucede con la lengua escrita?

Nos apropiamos de ella por medio de experiencias que tenemos con el objeto de conocimiento, descubrimos su función y el sistema de escritura, dependiendo en gran parte de la posibilidad de acercarnos a textos escritos, a portadores de texto, de participar en actos de lectura y escritura, de hacer intentos donde se ponen en juego nuestras hipótesis, de tener la posibilidad de representar nuestros pensamientos o sentimientos en un papel, por medio del dibujo, el modelado, el collage,

la escritura y de poder apreciar la respuesta de otro que valora nuestras producciones y cómo se establece la comunicación.

Pero: ¿Estas experiencias serán igual para todos?, ¿Qué pasa cuando no podemos escuchar o acercarnos a la lengua escrita como lo hace la mayoría?

Es necesario de nuevo responder a las necesidades especiales, adecuando y enriqueciendo los contextos, apoyándonos en los sistemas alternos de comunicación como: el Braille, el lenguaje manual, los tableros y otros apoyos como las señas y materiales concretos.

El maestro que busca desarrollar el programa tomando en cuenta las necesidades de todos sus alumnos, encontrará un camino a través de la implementación de un currículo abierto.

Es aquel en el que se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando las necesidades de todos sus alumnos, reconociendo en ellos a los principales protagonistas del proceso, es flexible en tiempos, así como en los contenidos, contextualizando los elementos en forma significativa para el grupo; es dinámico, capaz de cambiar lo planeado para responder a los intereses y necesidades del grupo; mantiene permanentemente la comunicación a través de la interacción maestro-alumno, y alumno-alumno.

Cuando las necesidades de un alumno son mayores que las del resto, es necesario responder a través de adaptaciones curriculares, cuidando que éstas busquen la participación de todo el grupo y no se conviertan en un programa alternativo, ya que el beneficio de éstas puede enriquecer el aprendizaje de todos los alumnos.

El abordaje del Español influye en el desarrollo de todo el programa.

Una orientación comunicativa de éste, permitirá que sea abierto, y a su vez, la forma de abordarlo, restringirá o enriquecerá la comunicación.

A continuación, se presentan una serie de sugerencias que podrán ser aprovechadas para responder las necesidades educativas especiales, enriqueciendo el aprendizaje de todos los alumnos.

**Estas sugerencias son producto de la experiencia de
Los maestros que se han dado la oportunidad de
Tener en su grupo alumnos con estas necesidades**

Estas podrán ser tomadas en cuenta para realizar las adaptaciones curriculares que sólo es posible elaborarlas considerando las características del niño, del grupo, del maestro y del contexto social y físico donde realiza el hecho educativo.

Están enmarcadas en el programa vigente para la asignatura de español, y por ello se presentan los cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua, y recreación literaria, mas esto no pretende orientar hacia el trabajo aislado de cada uno de estos ejes, pues consideramos de vital importancia que el proceso de enseñanza-aprendizaje se maneje en forma global.

SUGERENCIAS PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS CON: DISCAPACIDAD VISUAL

Lengua hablada

En este eje se pretende el desarrollo de la capacidad de expresión, por lo que es necesario recurrir a alternativas a través del tacto y del oído.

Es importante:

- Evitar el verbalismo y explicar sólo lo necesario.
- Precisar el lenguaje (aquí, allá, este, ese, etc.).
- Explicar el contexto en que se encuentran, considerando el lenguaje utilizado por él.
- Propiciar su expresión, preguntarle directamente y dejar que él pregunte.
- Describir los apoyos visuales cuando se presenten en el aula (láminas, pizarrón, etc.).
- Promover que toque los objetos y hable de ellos.
- Propiciar que el alumno describa objetos, acciones, etc., a fin de lograr la abstracción.

Lengua escrita

Las adaptaciones tienen que buscar que el niño se sienta parte del grupo, ya que se interesa por saber lo que sucede en él, empleando la misma metodología utilizada para todo el grupo, en la adquisición de la lengua escrita, sólo que con diferentes representaciones:

- Observar si ya utiliza algún sistema de representación.
- Utilizar un sistema alternativo de comunicación: Braille (sistema alfabético que se presenta por medio de puntos con diferente ubicación en el espacio).

- Hacer intentos de escritura en blanco y negro (escritura convencional utilizada por videntes).
- Acercar al niño al lenguaje escrito a través de la lectura y descripción de portadores de texto (tarjetas, etiquetas, etc.).
- Presentar los portadores de texto en realizados con pintura textil, resistol, plastilina, etc., en Braille y en blanco y negro.
- Aprender el nombre propio en blanco y negro.
- Utilizar plantillas para ubicación en el espacio, las cuales pueden ser simplificadas con cinta que marque el reglón o el doblado de la hoja que vaya indicando los renglones.
- Utilizar los portadores de texto sobre objetos del aula: puerta, banco, pizarrón, etc., en blanco y negro, realizado y Braille en cinta dimo.
- Utilizar el atril para la lectura.
- Utilizar una tabla con pinza que marque renglones colocando una liga en las hendiduras de la tabla según los espacios de los renglones.
- Permitir el dibujo con plastilina, arena, etc., que le facilite manejar el plano bidimensional.
- Utilizar la máquina de escribir, con apoyo de tutor(es) que le ayuden a corregir escritos.
- Utilizar la máquina Perkins (escritura en Braille)
- Iluminar realizándole con plastilina, pintura textil, cinta, etc.
- Recortar, razgar, etc., realizándole las figuras.
- Redactar párrafos, utilizando el blanco y negro y el braille.
- Acompañar los textos en ambas representaciones (Braille y blanco y negro) para que todos tengan acceso a ellos.
- Anticipar (el maestro) el contenido de la lectura antes de iniciarla.
- Utilizar la regleta y el punzón se requiere el dominio de la lateralidad- (en este caso la direccionalidad de la escritura es de derecha a izquierda y de la lectura de izquierda a derecha).
- Producir textos de diversa naturaleza (mensajes, cartas, instrucciones, información, etc.), en situaciones contextualizadas.

- Vincular la lectura a textos que comuniquen significados de diversa naturaleza que formen parte de su entorno.
- Motivar al alumno para que intervenga en actividades de comprensión lectora.
- Favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, organizando al grupo en binas, equipos, etc.
- Propiciar que escriba en Braille mientras los demás leen, para que posteriormente él lea.
- Propiciar en el alumno la gesticulación.

Cuando se trate de un alumno con debilidad visual:

- Cuidar el tamaño de la letra.
- Utilizar hojas con un color que pueda resaltar la escritura (amarillas, naranjas, etc.), observar qué color le favorece.
- Utilizar gis amarillo para el pizarrón.
- Ubicar al alumno al frente, cuidando que el enfoque de la luz le favorezca.
- Utilizar micas de aumento.
- Aprovechar las fotocopias para amplificar textos e imágenes.
- Utilizar plantilla para la escritura.

Reflexión sobre la lengua

Los contenidos gramaticales y lingüísticos son elementos teóricos que se emplean en la lengua hablada y escrita, y adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

Así mismo, este eje pretende que los alumnos conozcan y se apropien de las normas convencionales comunes del español, advirtiéndoles que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones.

- Favorecer la construcción de categorías gramaticales (pronombres) utilizando contrastes en diferentes contextos.
- Promover el uso adecuado d formas discursivas (descripción, narración, diálogo, argumentación).

Recreación literaria

- Fomentar el gusto por la lectura:
 - que lean (padres, familiares, compañeros).
 - Aprovechar la tecnología (sonolibros, *computadoras: Lector de libros que den la posibilidad de traducir).
- Organizar las actividades en equipo.
- Aprovechar el liderazgo que pueda desarrollar el niño para organizar las actividades:

Ejemplo:

En la interpretación de textos puede sugerir el qué y cómo se puede proyectar el contenido a través del dibujo, la escritura, maquetas, etc.

*Disponible en el Departamento de Educación Especial.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

Lengua hablada

Este eje tendrá que enfocarse al desarrollo del lenguaje no sólo del habla.

- Utilizar sistemas alternativos o aumentativos (lingüísticos y de otro tipo) de acuerdo a las posibilidades del niño, observando cuáles utiliza:

gesto, mímica

lenguaje manual

lectura labiofacial

lenguaje gráfico.

- Respetar su forma de comunicación.
- Buscar el contacto físico y visual para iniciar la comunicación.
- Utilizar otros medios no vocales como el movimiento de manos, pies, cabeza, etc.
- Ubicar al alumno en el aula, en un lugar en donde pueda establecer comunicación con los compañeros. Ejemplo: aprovechar la organización del grupo en círculos pequeños, subgrupos, equipos, etc.
- Hablarle de frente evitando distractores como el bigote, lápiz en los labios, agacharse, taparse la boca, cabello, accesorios, hablar fuera del campo visual de él, etc.
- Utilizar material gráfico para comunicarnos.
- Realizar actividades de lenguaje no verbal con el grupo. Ejemplo: emitir mensajes a través de gesto, mímica, dibujo, etc.
- Aprovechar los lenguajes alternos para enriquecimiento comunicativo de todo el grupo.
- Valorar la intención comunicativa, aun cuando la construcción de la estructura sintáctica no sea completa. Ejemplo: cuando señala la palabra *baño* con lenguaje manual, para pedir permiso de ir al baño.
- Elaborar (maestro, niño) tableros, gráficas, maquetas o frisos que le permitan comunicarse, resaltando el vocabulario nuevo empleado por los alumnos en el contexto del aula y por el maestro en la introducción de nuevos contenidos.
- Utilizar en el discurso términos sencillos y claros, evitando el doble sentido (maestro y alumno).
- Estimular al niño a emitir su acuerdo o desacuerdo a través de los sistemas alternos.
- Utilizar siempre, una articulación clara y natural que permita la lectura orofacial.

Cuando el alumno presenta una baja auditiva:

- Cerciorarse que traiga su prótesis auditiva (cuando el alumno tiene acceso a ella), verificando diariamente su estado y adecuado funcionamiento.
- Mantener un tono de voz estable, indicándole cuando lo cambie.
- Implementar estrategias de lenguaje total en actividades de conversación, diálogos, descripciones, etc.

Lengua escrita

- Reconocer y aprovechar al máximo el valor de la escritura como forma de comunicación.
- Utilizar apoyos visuales y gestuales.
- Permitir el acercamiento al texto escrito acompañado del dibujo.
- Utilizar prioritariamente los portadores de texto, acompañados al objeto, acción o dibujo.
- Construir los conceptos a través de la escenificación.
- Manejar la construcción de la lengua escrita vinculada al significado, utilizando palabras y no fonemas aislados, iniciando por el nombre propio, de tal manera que le permita (al niño) descubrir y reflexionar sobre la estructura de la palabra.
- Aprovechar el ritmo, acompañado del gesto, para el análisis de la palabra o separación de palabras.
- Vincular el aprendizaje de nuestro sistema de escritura a otros sistemas alternos (gesto, lenguaje manual).
- Elaborar códigos gráficos para apoyar las acciones del aula. Ejemplo: permiso para ir al baño, a través del semáforo.
- Elaborar colecciones de palabras o glosarios representando las palabras con dibujos y/o señas del vocabulario que se va incluyendo.
- Redactar textos apoyados en la mímica y lo gráfico.
- Emplear imágenes que den información y permitan al niño actuar en ellas.
- Flexibilizar las exigencias en la redacción.

- Elaborar tableros y esquemas (maestro y alumno) para la exposición de temas escritos o gráficos.
- Propiciar y permitir la lectura labial durante la lectura oral, apoyándose en otra persona (maestro, compañero) para que el alumno desarrolle su habilidad en la lectura y escritura.
- Participar en actos de lectura y escritura en donde pueda leer los labios del compañero o maestro, con el propósito de discriminar visualmente los movimientos orofaciales.
- Expresar el rescate del significado de textos, a través del dibujo, del collage, escenificación, mímica, tableros, franelógrafos, etc.
- Organizar las actividades en binas o equipos, de manera que pueda interactuar.
- Otras...

Es importante mencionar que mientras el niño oyente construye la lengua escrita a través de elementos lingüísticos elaborados en la adquisición del lenguaje hablado, el niño con discapacidad auditiva, si no ha tenido acceso al lenguaje oral, lo hace en función a los símbolos y signos que elabora a través del movimiento (mímica, gesto), requiriendo de la visión como principal canal de comunicación y acceso a la información.

Reflexión sobre la lengua

- Flexibilizar las exigencias en la construcción de enunciados.
- Emplear situaciones concretas, dibujos, carteles, gestos, etc., para explicar los tiempos verbales.
- Explicar género, número, etc., apoyándose en situaciones vividas, gestos y dibujos.
- Evitar, inicialmente, la utilización de sujetos tácticos.
- Realizar secuencias de acciones, para seguir instrucciones, narraciones, anécdotas de la vida diarias, etc.

Recreación literaria

- Aprovechar la escenificación y la mímica en el grupo para interpretación de textos, motivando su participación.
- Flexibilizar la exigencia en la redacción, sin que esto signifique la no participación.
- Propiciar la expresión del niño, a través de la mímica y escenificación de la interpretación de personajes.
- Ilustrar cuentos, historietas, sucesos, anécdotas; con dibujos, recortado, collage, etc.
- Acercar al niño a libros que contengan muchas imágenes, cuidando que éstos respondan a su preferencia y necesidades.
- Narrar, describir y argumentar a través de secuencias de láminas.
- Otras...

DISCAPACIDAD MENTAL

Lengua hablada

- Valorar y respetar su intención comunicativa.
- Iniciar y propiciar los diálogos con contextos conocidos, apoyándose en objetos u otros materiales o situaciones recientemente vividas.
- Propiciar la anticipación, organizando a través del interrogatorio. Ejemplo: qué vas a hacer, cómo, cuándo, en dónde, para qué, etc.
- Propiciar y valorar la comunicación con otros recursos: movimientos, gestos, ademanes, dibujo, señas, etc.
- Crear situaciones donde se posibilite el aprendizaje de elementos Pragmáticos de la comunicación, como son el escuchar y esperar su turno, regular la forma de comunicación de acuerdo a las diferentes situaciones y contextos.

- Especificar las reglas de las acciones con un lenguaje claro y a través de ejemplos.
- Establecer estrategias didácticas, aprovechando el juego, la música, las representaciones y escenificaciones para enriquecer la expresión y comprensión del lenguaje.
- Propiciar la construcción convencional del lenguaje (pragmático, semántico, sintáctico, fonológico) con respeto, sin que violente o entorpezca la comunicación.
- Preguntarle directamente, en forma clara y precisa.
- Promover y respetar las iniciativas de los alumnos, para los usos discursivos como la narración, el diálogo, etc.

Lengua escrita

- Propiciar que el niño descubra la función de la escritura con actividades significativas como: reconocer distintos portadores de texto, nombres de los objetos, instrucciones de juego, revistas, empleo del nombre propio para la identificación de sus objetos, elaboración de frisos, etc.
- Utilizar permanentemente la acción comunicativa en los actos de lectura y escritura.
- Enfatizar la funcionalidad del lenguaje escrito de acuerdo a las necesidades del alumno.
- Utilizar la máquina de escribir, la grabadora, los audio cuentos, etc., para enriquecer facilitar las actividades.
- Respetar el tiempo que el alumno requiera para ubicarse en el manejo del espacio de la escritura (apoyándolo con materiales que tengan reglones más espaciados, cuadrículas más grandes u hojas en blanco).
- Emplear recortes de palabras, objetos, animales, personas, etc., para la redacción de textos.
- Interpretar o rescatar el significado de textos leídos por otros alumnos o por él mismo, por medio de escenificaciones, mímica, frisos, etc.

- Propiciar la autocorrección, mediante otros modelos, dándole la oportunidad de leer lo que escribió y corregirse a sí mismo, con la ayuda de otro compañero o del mismo maestro.
- Fomentar el juego de palabras que faciliten la segmentación o el análisis de las mismas (ritmo, adivinanzas, etc.).
- Contextualizar la lectura con láminas, dibujos, conversación sobre el tema o sus personajes, lectura previa realizada por el maestro, etc., aprovechando la anticipación que realiza el alumno en el dibujo o en el portador de texto.
- Respetar en el alumno, el proceso de adquisición de nuestro sistema de escritura.
- Realizar actividades en donde los alumnos puedan presenciar y participar en actos de lectura y escritura (haciendo intentos de escritura, prediciendo y anticipando la lectura).
- Organizar en binas las actividades de redacción, de lectura y otras.
- Permitir la expresión gráfica.

Reflexión sobre la lengua

- Priorizar la función comunicativa, para expresarse con claridad y precisión a través de juegos y aplicaciones prácticas, reflexionando sobre la relación que guarda la parte sintáctica con el significado. Ejemplo: género, número, tiempos, verbales, etc.
- Enriquecer el vocabulario, incorporando nuevos elementos en los diálogos, conversaciones, juegos, etc. Uso de sinónimos y antónimos.
- Elaborar colecciones de palabras con recortes de ilustraciones que representen objetos, acciones, personas, palabras, situaciones, etc., para enriquecer el vocabulario.
- Realizar actividades orales, escritas y gráficas para que complete textos.
- Otras...

Recreación literaria

- Aprovechar el juego simbólico para desarrollar más el lenguaje interno y su representación.
- Realizar la diversidad de actividades literarias, asegurándose la participación del alumno, a través de:
 - Escuchar la lectura del maestro o compañeros.
 - Aprovechar la anticipación y predicción de textos.
 - Diseñar y realizar actividades de escenificación, juegos, poesía coral, etc., explicando claramente la actividad, buscando asegurar su desempeño.
- Presenciar representaciones o puestas en escena. Ver y comentar.
- Escuchar canciones, corridos o leyendas.
- Escuchar producciones de la literatura popular (canciones, calaveras, etc.).
- Otras...

DISCAPACIDAD MOTORA

Lengua hablada

- Si impide el habla requiere de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación.
- Buscar contacto visual y físico para iniciar la comunicación.
- Establecer un clima de confianza y seguridad.
- Permitir la presencia cercana de un compañero, o bien de la maestra.
- Utilizar diversos apoyos visuales.
- Preguntarle directamente, propiciando su expresión con el propósito de conocer su nivel de comprensión.
- Propiciar el desarrollo de otros medios no vocales: movimientos de manos, pie, mirada, señalamientos, gestos, símbolos para expresarse efectivamente.
- Fomentar la interacción con el resto de los compañeros, respetando su estilo y ritmo.

- Respetar y valorar su lenguaje y el utilizado en su medio.
- Provocar experiencias a través de juegos de simulación.
- Cuidar su postura para que propicie la comunicación, utilizando sujetadores de banco.
- Estimular a expresar sus ideas a través de juegos, ritmos y cantos que marquen las palabras, aunque en su primer momento sólo diga terminaciones o partes de palabras.
- Otras...

Lengua escrita

La metodología para la enseñanza de la lengua escrita no difiere de la utilizada para el resto de los alumnos.

Los alumnos con discapacidad motora requieren de mecanismos que le permitan suplir, complementar o ampliar su sistema de comunicación, dadas algunas características físicas, para obtener resultados más inmediatos, que respondan a sus necesidades relacionadas con la interacción y comunicación con los demás.

Si la discapacidad impide el habla, el alumno requiere de un sistema alternativo de comunicación como tableros y señaladotes. En ocasiones un pequeño soporte mecánico puede influir en el proceso de aprendizaje, por lo que es conveniente:

- Utilizar el atril para la lectura.
- Emplear sujetapapeles para la lectura y escritura.
- Utilizar adaptaciones de lápices, que en ocasiones pueden simplificarse al pegar al lápiz al asa de una taza.
- Ayudarle a manejar el espacio en dos planos a través de plantillas.
- Respetar el tiempo que requiera para manejar el espacio (el uso de hojas en blanco, cuadrícula más grande, etc.).
- Permitir el empleo de la máquina de escribir para que se le facilite el ritmo de ejecución.

- Utilizar lápices, colores más gruesos.
- Propiciar diferentes experiencias a través de diversos materiales bibliográficos en el aula.
- Emplear la grabadora y sonolibros como otra estrategia de aprendizaje.
- Adaptar el ritmo de ejecución, que sea una experiencia exitosa y no un riesgo para la frustración.
- Otras...

Reflexión sobre la lengua

Como con el resto de los alumnos, este eje debe ser aprovechado para desarrollar y precisar el lenguaje.

Recreación literaria

- Poner libros a su alcance físico.
- Facilitar el acceso al libro a través de adaptadores y señaladotes.
- Utilizar el atril para la lectura de libros.
- Adaptar el banco, de tal manera que le permita una buena postura; uso de sillas estabilizadoras, etc.
- Sustituir los miembros que no emplea por movimientos de pie, mirada, dedos, etc.
- Potenciar otras partes de su cuerpo que pueda utilizar para comunicarse; ejemplo: empleo de pie para escribir, movimiento de cabeza, pestañeo, etc.
- Acercar al niño a la literatura, al texto, a través de otros medios como el cine, el video, etc.
- Buscar su participación para que exprese sus gustos y deseos por la literatura.
- Propiciar la participación del alumno en escenificaciones a través de acciones que pueda representar,, ejemplo: cuando el niño no tiene movimiento en sus pies puede participar tocando el tambor, etc.

- Ordenar secuencias de relatos.
- Seleccionar los títulos e imágenes más apropiados para determinados textos.
- Acercarlo a los comics e historietas.
- Utilizar los audiolibros como estrategia de acercamiento a la literatura.
- Otras...

CARACTERISTICAS AUTISTAS

El desarrollo de la asignatura del Español presenta gran importancia para los niños con estas características, ya que sus necesidades educativas se manifiestan en la comunicación; sin embargo, es preciso realizar adaptaciones, no sólo en la metodología, sino en objetivos, contenidos, evaluación, etc.

Lengua hablada

- Mantener un ambiente estable y tranquilo para favorecer su equilibrio personal.
- Emplear contextos muy conocidos para desarrollar el diálogo.
- Organizar al grupo en binas o equipos muy pequeños.
- Establecer interacciones directas (niño-niño/maestro-niño).
- Mantener una posición que permita una relación más directa con la persona a través de la mirada y el contacto físico.
- Presentar situaciones significativas precisas y concretas, y conducirlo para que logre la generalización paulatinamente.
- Conocer y aprovechar sus recursos comunicativos por pequeños que parezcan.
- Desarrollar pautas comunicativas funcionales, verbales y no verbales. Emplear el lenguaje gráfico y gestual para lograr una mejor comunicación.
- Dar la oportunidad de expresarse, no dejándolo sólo como receptor o imitador.

- Emplear el lenguaje total (lengua hablada apoyada en el lenguaje gráfico, gestual, señas, tacto, musical, etc.).
- Crear situaciones que posibiliten el aprendizaje de elementos pragmáticos de la comunicación; como son, el escuchar y esperar su turno, regulando las formas de comunicación de acuerdo a las diferentes situaciones, participantes y contextos.
- Desarrollar al máximo su competencia comunicativa valorando cualquier rasgo de intención.
- Explicar en forma clara y precisa cada objetivo de las actividades, y definir con él, en qué consiste la tarea para alcanzarlo.
- Apoyar el diálogo con imágenes y objetos.

Lectura escrita

- Acercar al niño a significados, proporcionándole materiales y actividades funcionales que él pueda realizar.
- Emplear portadores de textos para predecir la lectura para aprovechar las relaciones significativas.
- Emplear contextos muy conocidos para la lectura y la redacción de textos.
- Realizar actividades de lengua escrita funcionales a través de juegos o actividades de la vida diaria o de la escuela, para que tengan una mayor significatividad.
- Organizar al grupo en binas o equipos pequeños para participar en actos de lectura y escritura.
- Explicar claramente y precisar el propósito de las actividades (en qué consiste).
- Presentarle libros con imágenes muy atractivas.
- Propiciar la lectura de imágenes.
- Favorecer el lenguaje gráfico.

- Impulsar el empleo de la expresión escrita o gráfica para manifestar sus deseos; posteriormente para describir, basándose en sus propias experiencias.
- Establecer estrategias para pedir información.
- Orientar al niño respecto a dónde buscar información.
- Facilitar la interpretación de textos a través de relaciones sencillas, por ejemplo: el clima, con la ropa que se usa; lo que hago en mi casa, y lo que hago en la escuela; etc.
- Utilizar la máquina de escribir, la grabadora, los audiocuentos, etc., para enriquecer y facilitar las actividades.
- Otras...

Reflexión sobre la lengua

Favorecer el desarrollo pragmático del lenguaje partiendo de la expresión de los deseos del niño y apoyándonos en dibujos, objetos o acciones.

Recreación literaria

- Organizar al grupo en binas o equipos muy pequeños para la narración o lectura de cuentos, relatos, rimas, etc.
- Explicar claramente, precisando el propósito de las actividades.
- Participar en juegos y escenificaciones, acompañado del propio maestro u otro niño.
- Presentarle cuentos con imágenes muy atractivas.
- Interesar al niño sobre algún tema de su preferencia y orientarlo en la búsqueda de la información en libros, videos, revistas, televisión, etc.
- Otras...

CAPACIDADES SOBRESALIENTES

Las sugerencias para realizar las adaptaciones curriculares que respondan a los niños con capacidades sobresalientes, deben de manejarse en el contexto del grupo y organizarse de tal forma que enriquezcan la interacción de los alumnos, evitando un señalamiento de preferencia hacia estos niños que sobresalen algunas de las manifestaciones, y de marginación hacia los demás.

Lengua hablada

- Favorecer el desarrollo de la capacidad comunicativa sobre diversas temáticas, para dialogar o conversar con sus compañeros.
- Potenciar su capacidad de análisis y síntesis, exponiendo al grupo lo más importante de la conversación, de la experiencia, etc.
- Organizar al grupo en equipos, para que expongan una narración o una descripción apoyándose en láminas y maquetas.
- Fomentar la transferencia de mensajes orales o otros lenguajes (señas, gráficos, etc.),
- Propiciar el diálogo, que permita proponer los temas de análisis sobre noticias o publicidad expuesta en los medios masivos de comunicación.
- Invitar a la construcción de juegos verbales, en donde algunos niños ayuden a sus compañeros a encontrar la concordancia entre palabras.
- Utilizar la entrevista como estrategia didáctica, en donde el entrevistador inicial sea el niño, o bien; que sugiera preguntas al entrevistador.
- Otras...

Lengua escrita

- Organizar al grupo en equipos o binas, o bien con todo el grupo para que interactúen en la construcción de nuevos textos, partiendo de la lectura de

uno, cambiando los personajes o agregando otros, cambiando el final la época o el lugar en donde se desarrolla, etc.

- Aprovechar la lectura para desarrollar una mayor colaboración, a través de la ayuda que el niño puede brindar a otro compañero. Ejemplo: leyéndole en voz alta mientras el otro señala.
- Realizar actividades que proyecten el contenido de una lectura a través de ilustraciones, maquetas o frisos.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad de síntesis, haciendo que exprese el contenido en un enunciado empleando el menor número de palabras.
- Realizar una redacción a partir de ciertas palabras.
- Proponer que recopile información en un diario, o bien realice un álbum con textos escritos por sus compañeros, dibujos o recortes, éstos pueden versar sobre un tema específico, sugerido por él o por cualquier miembro del grupo.
- Motivarlo a diseñar un proyecto que deberá ser planteado al grupo para su aprobación. Este puede ser una maqueta, un periódico, un álbum, etc., que versen sobre el contenido de un texto oral o escrito (elaborarlo primero gráficamente para facilitar su explicación, recopilar las sugerencias de material a utilizar, anticipar tiempo, etc.).
- Sugerir el diseño de esquemas para la exposición de diversos temas.
- Otras...

Reflexión sobre la lengua

- Propiciar el cambio de tiempos verbales, género, número, etc., de un texto escrito, manteniendo la coherencia del texto.
- Sugerir a los alumnos que enriquezcan las composiciones (rima o prosa), buscando nuevas palabras y omitiendo algunas de ellas.
- Proponer la construcción de colección de palabras (sinónimos y antónimos) para que el grupo cuente con mayores recursos comunicativos.
- Otros...

Recreación literaria

- Proponer actividades sobre narración de historias, apoyadas en imágenes que facilitan la construcción de todo el contenido de una historia, la cual responda a determinadas exigencias; por ejemplo la síntesis de la historia en un número determinado de palabras.
- Favorecer el desarrollo de la creatividad en la ejecución de apoyos que enriquezcan la escenificación, como la escenografía, efectos de sonido, luz, etc.
- Proponer la investigación de cuentos y leyendas que se escuchan en la comunidad.
- Asignar a un equipo la organización de la biblioteca.
- Propiciar el escuchar y narrar cuentos y leyendas.
- Organizar al grupo en equipos para que preparen e intercambien juegos tradicionales.
- Organizar una actividad en la que los niños compartan adivinanzas en forma oral o escrita, y que algunos niños las recopilen por escrito o con el empleo de una grabadora, para enriquecer la biblioteca.
- Fomentar actividades en donde los niños participen como narradores, apuntadores o animadores de escenificaciones o representaciones de programas de radio o televisión.
- Proponer a los niños que elaboren informes sobre visitas extraescolares a diferentes eventos, para que los expongan al grupo.
- Realizar escenificaciones en donde se emplee la mímica.
- Propiciar el análisis de textos para distinguir entre la realidad y la fantasía.
- Otras...

SEP. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. Catálogo de materiales y apoyo a la integración educativa. México, 1997.

PRESENTACIÓN

Hacer realidad el derecho de todas las personas con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales a disfrutar de los bienes y servicios de la comunidad es un reto que México ha asumido en el contexto de los acuerdos internacionales sobre derechos humanos. Su cumplimiento involucra la participación del gobierno y la sociedad en el desarrollo de acciones encaminadas a lograr la plena integración de este sector de la población a la vida social.

Este compromiso implica la promulgación de leyes y reglamentos que consideren en forma equitativa los derechos de las personas con discapacidad, la identificación y eliminación de barreras arquitectónicas, la revisión de las medidas de seguridad en la industria, el reconocimiento de la igualdad de las personas y el derecho de tener acceso a la educación básica entre otros.

En el área educativa la Ley General de Educación en el artículo 41, establece la integración educativa como una estrategia para atender con equidad a la población con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales. Prevé la atención de los educandos de manera adecuada a sus condiciones, con equidad social y su integración a los planteles de educación básica regular para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, prevé también la orientación a los maestros y personal de las escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con estas características.

La discapacidad se entiende como deficiencia física mental o sensorial, las necesidades educativas especiales se presentan cuando los alumnos enfrentan dificultades para aprender los contenidos consignados en el currículo escolar y requieren recursos mayores o diferentes durante el proceso educativo.

El Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad firmado, por el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León en mayo de 1995, reafirma el compromiso educativo de impulsar la integración educativa de los menores con discapacidad. Una de las primeras acciones de la Secretaría de Educación Pública el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática en el marco del Programa, fue el Registro de Menores con Discapacidad. Gracias a él México cuenta actualmente con información básica que nos permite identificar a los menores registrados y apoyar su integración educativa. De los dos millones 700 mil menores registrados, dos millones 100 mil reciben ya algún tipo de servicio educativo.

Asimismo, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 compromete metas objetivo para dar cabal cumplimiento al derecho de todos los menores a la educación básica sin exclusión alguna. Precisa que los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad puedan acceder satisfactoriamente al currículo de educación básica como parte del objetivo de la integración educativa.

Recomienda que se reorienten gradualmente los servicios de Educación Especial para que un alumno con discapacidad y con necesidades educativas especiales tenga la opción equivalente de cursar su educación básica en el espacio educativo de Educación Especial o en el de la escuela regular bajo la estrategia de la integración escolar.

Como parte de la Biblioteca para la Actualización del maestro, la Secretaría de Educación Pública ha editado el libro Menores con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, que resume las distintas discapacidades, da orientaciones educativas básicas para apoyar al menor con discapacidad en su proceso de desarrollo y describe algunas dificultades funcionales probables o más recurrentes. Esta publicación responde también al compromiso de brindar información pertinente para impulsar la integración educativa.

Si bien la Secretaría de Educación Pública inició el proceso de integración educativa con estrategias graduales desde el ciclo 1994-1995 mucho hay que hacer aún para que los niños y jóvenes con discapacidades o necesidades educativas especiales se integren a la escuela en condiciones de igualdad con el resto de la población.

- En este contexto la SEP edita el Catálogo de materiales de apoyo a la integración educativa dirigido a todos los maestros, directivos y autoridades educativas que tienen a su cargo responsabilidades en el proceso de integración de alumnos a la escuela regular. En el catálogo se presentan 25 materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de todos los alumnos, acompañados de sugerencias para su uso. Cada material fue seleccionado por un grupo interdisciplinario de maestros de educación primaria, especializados en las diversas áreas de atención a personas con discapacidad. Durante el proceso de elaboración de este catálogo también se realizaron consultas con diversas organizaciones no gubernamentales que tienen experiencia en la atención educativa de menores con discapacidad y se incorporaron sus opiniones y sugerencias.

Para seleccionar los materiales se consideraron básicamente las siguientes características y propósitos. Que los materiales

- Correspondan a los contenidos y enfoques de las asignaturas que se integran el plan y programa de estudio 1993 Educación básica primarias.
- Favorezcan en desarrollo de las capacidades individuales de todos los alumnos.
- Contribuyan a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades en una o varias asignaturas.
- Fortalezcan mediante el trabajo colectivo los valores y actitudes de tolerancia, respeto, participación y veracidad.
- Sean flexibles y se adapten diferentes grados y asignaturas.

Permitan que el alumno participe de manera activa en la construcción del conocimiento.

- Propicien la aproximación al estudio de los fenómenos naturales y sociales.
- Fomenten la creatividad de los maestros y los alumnos con base en la versatilidad de su uso.
- Favorezcan el trabajo en equipo, la comunicación y la participación del grupo en el análisis y la discusión de los contenidos que apoyan.
- Sean atractivos seguros y durables.

En el catálogo se incluye una breve descripción de cada material, se mencionan las asignaturas y los grados que apoya y se presentan sugerencias generales de empleo, que no agotan las posibilidades de uso de los materiales ni constituyen una secuencia didáctica fija. No se pretende que este material y las sugerencias resuelvan por sí mismos las dificultades que implica el proceso de integración. Son los maestros quienes contribuirán con su experiencia y creatividad al diseño y desarrollo de estrategias didácticas individuales y colectivas que favorezcan el acceso de los alumnos al currículo de educación básica primaria.

Para facilitar su uso e identificación, los materiales se ordenaron con base en las asignaturas del plan de estudios y se les asignó una clave formada por las letras iniciales de la asignatura con la que tienen mayor relación y un número consecutivo. Sin embargo como se explicó arriba, los materiales pueden emplearse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de otras asignaturas. La selección y el uso que los maestros les den debe sustentarse en el principio de que los programas de estudio son flexibles y los materiales del catálogo son complementarios a los ya editados por la SEP. Al igual que cualquier auxiliar didáctico, los materiales del catálogo se subordinan al proceso educativo general. En sí mismos no poseen atributos que garanticen la resolución de problemas o el desarrollo de determinadas capacidades o habilidades de los niños. Por lo aprendizaje de los alumno.

El propósito de la Secretaria de Educación Pública es que en un primer momento, cada Unidad de Apoyo a la Escuela Regular USAER y cada Centro de Atención Múltiple CAM cuente con un catálogo y con el paquete de materiales didácticos para

apoyar a los maestros de las escuelas que integren a alumnos con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales, de acuerdo con la organización local de estos servicios educativos.

El catálogo de materiales de apoyo a la integración educativa es perfectible y mejorarlo de manera continua es la intención de la Secretaría de Educación Pública. Para ello es necesario que como resultado de su aplicación en el aula, los maestros participen con sus comentarios y recomendaciones, enviándolos por correo en la hoja que se incluye al final del catálogo.

AVALANCHA DE LETRAS

Descripción 50 letras tridimensionales mayúsculas y minúsculas

Grados De primero a tercero

Asignaturas Español y Matemáticas.

Ejes o Bloques Lengua hablada
 Lengua escrita
 Los números, sus relaciones y operaciones
 Geometría.

Sugerencias de uso

Este material ofrece muchas oportunidades de uso, por su presentación es adecuado para que los niños lo manipulen y al ser tridimensional permite su reconocimiento y discriminación táctil.

Se pueden organizar juegos de canevá, basta, crucigramas, listas de palabras o frases para favorecer la adquisición de representaciones gráficas convencionales y fortalecer algunos aspectos de la lengua escrita, como las normas ortográficas, el uso de abreviaturas, de signos de puntuación y sintaxis entre otros. Se sugiere plantear preguntas como éstas para orientar la reflexión.

- ¿Qué letras utilizas para escribir tu nombre?
- ¿Puedes escribir un mensaje con estas letras?
- En Matemáticas se puede utilizar para actividades de clasificación, ubicación especial, seriación, cuantificación y comparaciones.

Algunas preguntas que pueden plantear el maestro son las siguientes.

¿Cómo podrías clasificar este material?

¿Qué palabra es más larga?

¿Qué palabra es más corta?

TABLA PARA TRAZOS

Descripción	Malla de alambre cerrada montada en un bastidor de madera 1.34 X 28 cm.
Grados	De primero a sexto
Asignaturas	Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía y Educación Artística.
Ejes, bloques O temas	Lengua escrita Geometría El cuerpo humano y la salud La localidad La tierra y el sistema solar Los mapas de la tierra Apreciación
Sugerencias de uso	

Sobre la malla de alambre, se coloca una hoja de papel y de este modo, al escribir o trazar con crayola, lápiz u otro material, los trazos quedan realzados y son perceptibles al tacto y a la vista.

Estas características permiten que el niño desarrolle una mayor habilidad en.

- La escritura
- El trazo de figuras geométricas, empleando regla, escuadra y compás.
- La elaboración de diferentes dibujos, esquemas y mapas.
- El diseño de bocetos como puntos de partida para la realización de un trabajo plástico.

FRANELOGRAFO

Descripción	Franelógrafo color verde con marco de madera 170 X 120 cm.
Grados	De primero a sexto
Asignaturas	Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía Civismo y Educación Artística.
Ejes, bloques O temas	Lengua hablada Lengua escrita Medición Geometría Los seres vivos El cuerpo humano y la salud El ambiente y su protección La localidad México nuestro país El campo y la ciudad Los niños, la familia y la casa Apreciación y expresión plásticas

Sugerencias de uso

En el franelógrafo se puede adherir cualquier material gráfico al que se le adapte en el reverso un trozo pequeño de lija. Sirve como apoyo visual y táctil para la representación gráfica de contenidos de todos los programas.

Con el fin de lograr una mejor identificación de las figuras a través de las manos, se recomienda delinear los contornos de aquellas con pintura de relieve. El material adherible podrá ser diseñado y creado por el maestro y los alumnos o seleccionado y recortado de revistas. La posibilidad de reubicar las figuras en el franelógrafo permite que los alumnos se auxilien de él durante la exposición de temas, la realización de juegos de atención, la elaboración de mapas conceptuales o el periódico mural, entre otras actividades.

El franelógrafo representa un gran apoyo para ilustrar contenidos que propicien la discusión oral y escritura, la elaboración de enunciados, resúmenes o textos y la identificación de elementos o categorías gramaticales. Puede apoyar la representación de cuentos, poemas, leyendas y rimas, así como aspectos geográficos o relacionados con los seres vivos, el cuerpo humano, el ambiente algún tema de historia de matemáticas o cualquier otra asignatura.

TIENDA TEATRINO

Descripción -Biombo de tres hojas de pizarrón con una ventanilla con entrepaño
Adelante .Las hojas laterales miden 150 x 50 cm. La hoja central es
de 150 x 80cm

Grados De primero a sexto.

Asignaturas Español, ciencias naturales y matemáticas-

Ejes, bloques	Lengua hablada
	Lengua escrita
	Los niños, la familia y la casa
	La localidad
	Los seres vivos
	Materia, energía y cambio
	Los números, sus relaciones y sus operaciones

Sugerencias de uso

Este recurso didáctico promueve la participación y colaboración en múltiples actividades escolares. El material de la tienda teatrino es apropiado para que los niños plasmen representaciones convencionales de lengua escrita o representaciones gráficas

El maestro y los alumnos podan elaborar títeres y escenografías para la representación de cuentos, con lo cual los niños se verán motivados a crear guiones, cuentos, fábulas e historias de carácter recreativo e histórico. Podrán identificar, definir y analizar las diferencias en el habla de acuerdo con los personajes que representen en la tienda teatrino, tendrán la oportunidad de desarrollar su expresión oral, escrita y de creación literaria.

La puesta en escena de los guiones que elaboren los niños contribuirá a desarrollar su expresión artística, así como su coordinación de movimientos finos.

Cuando el teatrino se transforma en tienda, los niños pueden realizar diferentes juegos que impliquen la compra-venta y donde hagan uso del dinero real o de juguete, y de ese modo solucionen problemas aritméticos concretos.

ÁBACO

Descripción	Ábaco ensamblado en una base de madera (16 X 9 X cm.) Que permite fijar la posición de las cuentas. Tiene 15 ejes metálicos verticales con cinco cuentas en cada uno
Grados	De segundo a sexto.
Asignaturas	Matemáticas
Ejes	Los números, sus relaciones y sus operaciones.
Sugerencias de uso	

El ábaco es un instrumento de cálculo rápido que además puede ser usado como modelo para aprender el sistema de numeración decimal o reforzar los conocimientos adquiridos, acerca de la noción de valor absoluto y valor relativo de los números naturales y de las fracciones decimales, facilita la lectura, escritura y análisis de cantidades. Puede emplearse, por ejemplo, en un ejercicio como el siguiente.

Escribe el número 38 y analiza.

- ¿Cuál es el valor absoluto y relativo del número 8?
- ¿Cuál es el número que está escrito en eje de las decenas?
- ¿Qué pasa si cambio el 3 al eje de las unidades y el 8 al de las decenas?
- ¿Qué pasa si dejo un eje vacío entre 3y 8 ¿

El uso del ábaco en situaciones de cálculo, favorece la comprensión de los algoritmos de las operaciones básicas, lo que ofrece excelente oportunidad de contrastarlos y reafirmarlos.

Otro tipo de reflexiones que pueden apoyarse con el ábaco son

- ¿Es lo mismo sumar empezando por la izquierda que empezando por la derecha?
- ¿Se obtiene el mismo resultado si al multiplicar se van sumando los productos parciales, que si se suman al final?

FIGURAS GEOMÉTRICAS PLÁSTICAS

Descripción	16 figuras geométricas de colores en plástico flexible: círculos, Triángulos, cuadrados y rectángulos. Cuatro de cada uno.
Grados	De primero a sexto
Asignaturas	Matemáticas y Educación física
Ejes, bloques O temas	Los números, sus relaciones y sus operaciones Medición Geometría Desarrollo perceptivo motriz

Sugerencias de uso

Las figuras contribuyen a la identificación y comprensión de las características de cuatro formas geométricas círculo, triángulo, cuadrado y rectángulo. Favorecen la construcción de modelos y pueden emplearse para plantear problemas de medición, cálculo de perímetros y áreas donde se practique diversos procedimientos.

En Educación Física apoyan la ejercitación y realización de diversos movimientos coordinados cuando se toman como referencia para identificar lateralidad en juegos organizados en competencias o en la realización y exploración de diversas trayectorias.

GEOPLANOS

Descripción Geoplanos de madera 11 cuadrados uno de 32 cm. De 12 cm. por lado y 11 circulares uno de 32 cm. de diámetro y 10 de 12 cm. de diámetro sobre bases cuadradas de 35 y 15 cm. respectivamente incluye 400 ligas de colores.

Grados De tercero a sexto

Asignaturas Matemáticas y Educación Artística

Ejes o bloques Medición

Geometría

Tratamiento de la información

Apreciación y expresión plástica.

Sugerencias de uso

La disposición de ejes en los geoplanos es diferente para propiciar que los alumnos exploren diversas formas de construcción y representación de formas geométricas.

En los geoplanos los alumnos pueden hacer mediciones de perímetros cálculo de áreas o deducir y aplicar diversas formulas. Además pueden usarlos para trabajar el concepto de fracción como partición de un entero.

Los geoplanos favorecen la comprensión de las coordenadas cartesianas, como antecedente para la interpretación de las coordenadas geográficas, así como la elaboración de tablas y gráficas.

La posibilidad de manipular el geoplano y mover las ligas favorece la comprensión y aplicación de la simetría y los ángulos como elementos que permiten construir o transformar diversas figuras a escala utilizando líneas paralelas o perpendiculares.

De igual forma los geoplanos brindan la posibilidad de creación y recreación artística.

TANGRAM

Descripción Juegos de tangram de madera (10 x 10 y 14 x 14). Cada juego consta de dos triángulos grandes, uno mediano y dos chicos; un cuadrado y un romboide.

Grados De primero a sexto

Asignaturas Matemáticas y educación artística

Ejes o bloques Los números, sus relaciones y sus operaciones
Medición
Tratamiento de la información

Sugerencias de uso

El tangram contribuye al desarrollo de la ubicación espacial y de la percepción geométrica de los niños. Es conveniente iniciar con ejercicios donde los alumnos observen, comparen y clasifiquen las piezas de acuerdo con diversos criterios y donde al mismo tiempo descubran las semejanzas y diferencias de las piezas, formas, color, textura, lados rectos o curvos, picos o vértices, bordes o aristas. Al principio pueden distinguirlas por la posición y el número de lados y sucesivamente aumentar la complejidad según el grado en que se empleen.

Dependiendo del propósito para el que se utilicen, algunas preguntas para motivar u orientar la reflexión podría ser.

- ¿Cuántas figuras tiene el tangram? ¿Cuántas son de color rojo?

- ¿Cuántas se parecen a ésta?
- ¿Cuántos triángulos hay? ¿Son todos del mismo tamaño? ¿Tienen todos la misma forma?
- ¿Los triángulos y los cuadrados son iguales? ¿En qué se parecen o en qué son diferentes?

Una actividad más consiste en dibujar el contorno de una pieza y que los alumnos la localicen en el tangram, la describan y agrupen las que son iguales. Es necesario que los niños tengan la oportunidad de observar las figuras geométricas y clasificarlas según sus propios criterios (número de lados, vértices, color, forma, dimensiones) En este caso la reflexión puede orientarse hacia los siguientes aspectos.

- ¿Cuántos montones o colecciones diferentes obtuvieron?
- ¿En qué se fijaron para clasificar las figuras?
- ¿En qué colección tiene más piezas y cuál tiene menos?

Las actividades que consisten en cubrir superficies para fortalecer la noción de medición de áreas pueden apoyarse en preguntas como éstas.

- ¿Cuántos triángulos chicos se necesitaron para cubrir el grande?
- ¿Cuántos triángulos chicos se necesitaron para cubrir el romboide?

Paralelamente se puede desarrollar la creatividad de los alumnos proponiéndoles actividades libres de diseño y construcción de figuras, grecas o mosaicos con lo cual se apoyan aspectos de Educación Artística.

Reproducir imágenes con las piezas del tangram mover una o dos piezas para transformar un modelo en otro o construir figuras a partir de un modelo desarrolla la capacidad de observación de los niños.

Los tangram pueden ser igualmente útiles en la práctica de la medición, uso de escalas, cálculo de áreas, perímetros clasificación de figuras según la medida de sus ángulos, lados paralelos, perpendiculares, polígonos regulares e irregulares.

BASCULAS Y BALANZAS

Descripción	Una balanza escolar para pesar hasta 2 KI Una bascula para pesar hasta 500 g. Un dinamómetro para pesar
Grados	De primero
Asignaturas	Matemáticas
Ejes	Los números, sus relaciones, y sus operaciones Medición Tratamiento de la información

Sugerencias de uso

El empleo de básculas en situaciones de comparación del peso de objetos permite que los niños comprendan poco a poco que el tamaño no es una condición que determine el peso. En las primeras experiencias de estimulación del proceso conviene que los niños observen los objetos y respondan preguntas como las siguientes.

- ¿Cuál creen que pesa más y por qué?
- ¿Creen que un objeto más grande pesa más ¿Por qué?

Asimismo es necesario darles la oportunidad de sopesar los objetos, de que expresen sus estimaciones y al final las corroboren en la balanza. Enseguida se

darán cuenta de si acertaron o no y formularán conclusiones al respecto. Esto ayudará a que los alumnos avancen en la elaboración de sus argumentaciones.

El trabajo con la balanza favorece el planteamiento y la solución de diversos problemas, entre ellos, el modo en que la balanza indica el peso de un objeto con respecto a otro, anticipar hacia qué lado se inclinará la balanza al colocar un par de objetos en ella o si queda en equilibrio.

Es recomendable que los niños se ejerciten en igualar peso, ya sea que agreguen o quiten objetos de uno de los platillos, así como es pesar objetos empleando unidades de medida arbitrarias fichas, gomas, dulces u otros objetos que Essen a su alcance y no presenten riesgos.

Progresivamente analizarán situaciones en las cuales no sea fácil determinar qué objeto pesa más, para suscitar con ello la necesidad de utilizar un instrumento de mayor precisión. La reflexión se orientará sobre lo que significa medir el peso de los objetos y sobre la noción de unidad de medida de peso, hasta llegar a situaciones donde se use el kilogramo.

Los niños podrán apreciar mejor el significado de las unidades de medida si se recurre a su experiencia cotidiana. Una actividad interesante puede ser jugar a la tiendita de abarrotes y pesar diversos productos que se vendan por kilogramo o cantidades menores.

Al familiarizarse con la balanza convencional, podrán utilizar los submúltiplos del kilogramo y realizar ejercicios con pesos ligeros, manejar equivalencias entre $1/2$. $1/4$ de kilogramo y sus gramos correspondientes también pueden pesarse los ingredientes de una receta de cocina o llevar a cabo las actividades que los alumnos propongan con este fin

Con los resultados de estos ejercicios y de acuerdo con el cálculo de diversas proporciones los niños pueden elaborar tablas de registro.

MODELOS DE FRACCIONES

Descripción	Cinco círculos de igual diámetro en plástico rígido de colores divididos en fracciones que presentan medios tercios, cuartos, sextos y octavos. Cuatro bases circulares graduadas de plástico rígido transparente
Grados	De tercero a sexto.
Asignaturas	Matemáticas
Ejes	Los números, sus relaciones y sus operaciones. Geometría.
Sugerencias de uso	

Estos modelos representan las fracciones más familiares para los niños y pueden ensamblarse en las bases circulares según corresponda. Ofrecer otro contexto para acercar a los niños a situaciones de reparto a la noción de entero, a su división en partes iguales y a las equivalencias entre fracciones.

Conviene que al principio los niños analicen la relación entre la unidad y sus partes y la de éstas como la unidad al construir el entero. Estas situaciones dan pie para que perciban distintas representaciones de la unidad y de algunas fracciones.

Si los círculos y los rectángulos se distribuyen entre los alumnos pueden plantearse preguntas como las siguientes.

- ¿Quién tiene una unidad dividida en cuatro partes?
- ¿Cómo son esas partes entre si?
- ¿Qué representa cada parte entre si?
- ¿Qué representan las cuatro partes juntas?
- ¿Cuántos cuartos tiene una unidad?
- ¿Cómo se escribe esa fracción?
- ¿Cuánto representan dos partes juntas?

Al manejar este recurso, los niños pueden llegar a identificar en el nivel perceptual la relación entre la fracción y su representación simbólica. Cuando se incrementa el grado de dificultad, ensayando distintas formas de armar la unidad en las bases o superponer las fracciones, comprenderán las relaciones de equivalencia. Pueden proponerse problemas sencillos de reparto como los siguientes para que sean resueltos en equipo, dándole a los alumnos la libertad de elegir el procedimiento para llegar a la solución.

- Hay 3 chocolates en forma de rectángulo y se van a repartir en porciones iguales entre 2 niños, ¿Cuánto le toca a cada uno?
- Hay 3 pasteles redondos y se van a repartir en porciones iguales entre 8 niños, ¿Cuánto le toca a cada uno?
- Al repartir 4 pasteles entre 5 niños, a todos les toca igual cantidad y no sobra ¿Le toca más de un pastel a cada niño o menos de un pastel? ¿Cuánto le toca a cada niño?

Al concluir cada problema es importante que los equipos expliquen cómo lo resolvieron y comuniquen el resultado, para luego comparar los diferentes procedimientos y verificar su validez.

METRO RANURADO

Descripción Metro de madera biselada con ranuras que destacan los

	primeros 25 cm. e incisiones más largas cada cinco unidades.
Grados	De primero a 4°. grado
Asignaturas	Matemáticas.
Ejes	Los números, sus relaciones y sus operaciones. Medición Geometría Tratamiento de la información.

Sugerencias de uso

Al igual que el metro convencional, puede ser utilizado para medir la longitud de diversas figuras y objetos, grandes o medianos, tanto en el pizarrón como en el piso, en el aula o fuera de ella.

Como la escala está graduada con ranuras en vez de líneas impresas y carece de los números correspondientes permite una lectura táctil al mismo tiempo que visual y enfrenta al alumno con interrogantes como.

- ¿Es lo mismo medir con este metro ranurado que con uno que tiene la escala numérica?
- ¿Daré lo mismo si empiezo a medir en alguna marca intermedia?
- ¿Por qué extremo del metro se puede empezar a medir?
- ¿Puedo medir o trazar solamente de izquierda a derecha o también de derecha a izquierda?

Su uso favorece que el alumno reafirme el conocimiento de las unidades de medida de longitud.

JUEGO DE GEOMETRÍA RANURADO

Descripción Juego con regla y dos escuadras de 45 y 60 grados biseladas y ranuradas cada centímetro con una incisión más larga cada cinco unidades, transportador biselado y ranurado cada 10 grados. Todas las piezas del juego están hechas de madera.

Grados De primero a sexto

Asignaturas Matemáticas.

Ejes Los números, sus relaciones y sus operaciones.
Medición
Geometría
Tratamiento de la información.

Sugerencias de uso

Los instrumentos tienen el mismo uso que el juego de geometría convencional, por su tamaño son apropiados para medir y trazar figuras medianas y pequeñas. La escala graduada con ranuras permite la lectura visual y táctil.

Es conveniente formular al alumno preguntas como las siguientes cuando emplee este material.

- ¿Para medir es indispensable que los instrumentos tengan los números escritos en la escala?
- ¿Es útil tener las ranuras para efectuar las mediciones?
- ¿En qué casos sería mejor utilizar una escuadra o un transportador con los números escritos?

- ¿La graduación en centímetros es suficiente para medir un libro?
- ¿La graduación en centímetros basta para medir un gis?

El juego geométrico ranurado permite que el alumno reafirme el conocimiento de unidades de medida.

REGLA COMPÁS

Descripción	Regla compás de polietileno de alta resistencia sin puntas. Incluye instructivo.
Grados	De tercero a sexto
Asignaturas	Matemáticas y Educación Artística.
Ejes o temas	Los números, sus relaciones y sus operaciones Medición. Geometría. Tratamiento de la información. Apreciación y expresión plástica.
Sugerencias de uso	

Una de las características principales es que a diferencia del compás convencional, la regla compás (mas compás) no tiene puntas, lo cual favorece su uso en los salones de clase y evita accidentes. Este material puede usarse desde los primeros grados con él los niños podrán iniciarse en la realización de trazos.

En los grados avanzados, se puede trabajar el trazo de circunferencias y la medición de longitudes pequeñas en forma precisa.

Cuando manejen este recurso como regla, los niños, además de trazar líneas y figuras, pueden medir e identificar la equivalencia entre pulgadas y centímetro, ya que la regla tiene grabadas ambas escalas. Es importante que en los primeros grados el maestro oriente a los alumnos para que identifiquen cada escala, de tal forma que los alumnos logren diferenciar las posibilidades y las ventajas de uso de una y otra escala de medida.

Es importante que los niños identifiquen la función de los orificios de la regla compás así como su correspondencia con los grados. Además es indispensable hacerles notar que el orificio que corresponde al centro del círculo no debe moverse para que el trazo sea preciso.

Este instrumento también puede aprovecharse en la elaboración de diseños gráficos, ya que favorecerá el desarrollo de habilidades artísticas.

CAJA DE MATEMÁTICAS PIJA

Descripción	Caja de madera de dos piezas unidas por bisagras y broches metálicos con una base integrada en una de las piezas y 25 casilleros para clasificar los números y signos pija en la otra. Los 140 números y signos pija están realzados y tienen en una muesca en la base para indicar su orientación. Incluye un paquete con igual cantidad de números y signos de repuesto. La caja mide 29 X 22.5 CM. y las pijas 12 cm. por lado.
Grados	De primero a sexto.
Asignaturas	Matemáticas
Ejes	Los números, sus relaciones y sus operaciones. Tratamiento de la información.

Sugerencias de uso

El tablero perforado da la oportunidad a los niños de intercambiar el lugar de los números y signos en relieve durante el desarrollo de operaciones tales como ecuaciones (encontrar el número perdido), conversiones, comprobaciones de las operaciones, descomposición de números en sumandos y factores y juegos matemáticos entre otros.

Se pueden proponer situaciones como las siguientes.

- ¿Qué número o signo debe colocarse en el espacio vacío en las siguientes operaciones?

$$5 \quad \times \quad = 20$$

$$3 \quad + \quad = 5$$

$$8 \quad \quad 3 = 11$$

$$12 \quad 6 = 2$$

- ¿Cómo se pueden acomodar las cifras del número 783 para formar un número con mayor valor?
- Construye un cuadro mágico de tres casillas por lado. Acomoda los números del 0 al 8 de manera que las tres líneas, las tres columnas y las dos diagonales sumen 12.
- Cambia el orden de los sumandos y comprueba si el resultado queda igual

$$3 \quad + \quad 9 \quad + \quad = 19$$

MODELO DE TORSO

Descripción Modelo tridimensional de plástico rígido con piezas movibles y ensamblables de los aparatos digestivo y respiratorio y de los sistemas circulatorio, nervioso y excretor 165 cm. de altura.

Grados De tercero a sexto.

Asignatura Ciencias Naturales, y Educación Física.

Ejes o campos El cuerpo humano y la salud.
Protección de la salud.

Sugerencias de uso

Este modelo apoya el conocimiento de las principales características anatómicas y fisiológicas de los sistemas digestivo, circulatorio, respiratorio, nervioso y excretor.

Por su diseño, permite que el niño identifique órganos de cada sistema y obtenga una visión integral del cuerpo humano.

La manipulación del modelo puede aprovecharse para que los alumnos sepan qué órganos o sistemas se ven favorecidos con el ejercicio, y con ello logren un mejor desarrollo físico.

Cuando se trabaje con el material pueden formularse preguntas como las siguientes.

- ¿Cuál es el camino que siguen los alimentos dentro de tu cuerpo? Señálalo en el modelo.
- ¿Cuál de estos sistemas es el encargado de llevar a cabo la función de la respiración?
- ¿Qué enfermedades has tenido últimamente? ¿Qué órganos o aparato crees que se vieron afectados?
- ¿Cómo te imaginas que se relacionan los diferentes aparatos y sistemas?
- ¿Qué aparato o sistema crees que se ven afectados con el desempeño de una actividad física?

Otra actividad que se sugiere consiste en pedir a los niños que hagan respiraciones profundas y traten de identificar en el modelo los órganos que intervienen.

LUPA GIGANTE

Descripción Lupa montada en una base de plástico rígido de 17 cm. Por un lado y 18.3 cm. de altura.

Grados De primero a sexto

Asignaturas Ciencias Naturales.

Ejes o bloques Los seres vivos
El cuerpo humano y la salud
El ambiente y su protección
Materia, energía y cambio.

Sugerencias de uso

Con la lupa los alumnos pueden reconocer, comparar y diferenciar características de plantas, animales u objetos, de este modo se favorece el desarrollo de la habilidad de observación.

En equipo los niños pueden establecer características y diferencias generales, por ejemplo, entre lo vivo y lo no vivo, entre el agua potable y el agua contaminada, entre los cambios físicos y los cambios químicos de la materia. Asimismo, podrán observar un cabello, la piel, alimentos o mezclas diversas.

El maestro puede aprovechar la curiosidad de los niños por explorar y conocer detalles del medio que los rodea para invitarlos a que ellos mismos planeen alguna actividad donde usen la lupa. Será necesario orientarlos para que organicen la información en un escrito donde registren el nombre del objeto observado, su descripción y sus ideas o explicaciones sobre el mismo

.AUDIOLIBROS

Descripción	Los indios de México, de Fernando Benítez, serie producida por Radio UNAM. Cristóbal Colón (Teatro histórico de México) Producción de Radio UNAM y Radio Educación. Celebración del día de difuntos en Mixquic, Oaxaca, Guanajuato y Michoacán, producción del Instituto Nacional para la Rehabilitación de Ciegos y Débiles Visuales. Traducciones navideñas en México, producción del Instituto Nacional para la Rehabilitación de Ciegos y Débiles visuales
Asignaturas	Historia y Español.
Ejes o bloques	México, nuestro país
Temas	El pasado de la entidad en distintas épocas. México prehispánico. Lengua hablada. Lengua escrita Recreación literaria Reflexión sobre la lengua.

Sugerencias de uso

Los audiolibros constituyen un auxiliar eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando se seleccionen de acuerdo con los contenidos de las asignaturas que se quieran tratar y que la temática del audiolibro responda a los intereses de aprendizaje de los alumnos.

Los audiolibros apoyan el estudio de diversos temas, aprovechando la capacidad auditiva como vía para adquirir información. Asimismo, propician el desarrollo de la lengua oral y escrita cuando los niños recrean, sintetizan o narran lo escuchado.

Conviene hacer una breve introducción al tema del audiolibro antes de escucharlo en el salón de clases, después los niños pueden escribir lo más sobresaliente. Si se trata de un tema de discusión, se sugiere realizar un debate o elaborar dibujos u otras actividades que el maestro y los alumnos propongan.

MAPA DE LA REPUBLICA MEXICANA

Descripción	Dos rompecabezas de la República Mexicana hechos de plástico esponjoso (180 X100 y 31.8 X24.3 cm.) Cada pieza representa una entidad federativa y lleva grabado el nombre.
Grados	De primero a sexto.
Asignaturas	Geografía, Historia, Educación Cívica, Ciencias Naturales, Matemáticas y Español.
Ejes, bloques o temas.	Los mapas de la tierra La República Mexicana recursos naturales y actividades económicas. Descubrimiento y conquista Los conflictos internacionales y las pérdidas territoriales El ambiente y su protección Medición.
Sugerencias de uso	

Presentar el mapa como rompecabezas favorece que el niño identifique las diferentes entidades federativas y las localice. Es importante guiar a los alumnos para que lo armen, lo desarmen, nombren las entidades que identifican y empleen la orientación para localizarlas. Por ejemplo, pueden identificar las entidades que limitan al norte, al sur, al este, y al oeste de Durango. Se debe introducir también a los niños en la noción de escala, a fin de que comprendan que la superficie representada en el mapa es proporcional a las dimensiones reales.

El conocimiento del mapa a través de la exploración táctil debe seguir un orden, por lo que es recomendable que al principio se identifiquen los estados siguiendo una secuencia predeterminada, puede iniciarse por los del norte, luego los del centro y concluir con los del sur y avanzar de poniente a oriente. Es fundamental que se indiquen relaciones como izquierda – derecha, adelante – atrás, norte – sur y tomar como referencia los puntos y lugares más significativos para el niño.

Otra actividad posible es la comparación de la superficie de las entidades federativas. Por ejemplo, se puede pedir a los niños que la ordenen de mayor a menor superficie.

Al identificar y localizar las entidades en el mapa se sugiere hacer énfasis en las relaciones entre el medio físico y social de acuerdo con el grado. Por ejemplo, cuando el ejercicio consista en localizar los estados que tienen costas se puede preguntar.

- ¿Qué flora y fauna habita ahí?
- ¿Qué actividades productivas se desarrollan?
- ¿Cómo es el clima?
- ¿Qué cambios ha hecho el hombre para prevenir en esos lugares?

REPRESENTACIONES DE THERMOFÓN

Descripción	Cuatro mapas y una representación del sistema planetario solar, elaborados de thermofón (hidrografía, orografía y división política del continente americano y orografía de la República Mexicana). Cada uno mide 30 X 42 cm.
-------------	---

Grados

De te

Asignaturas

Geografía, Historia y Ciencias Naturales.

Ejes, bloques

o temas.

El continente Americano, recursos naturales y actividad económicas.

El ambiente y su protección.

México prehispánico.

Las actividades de Mesoamérica y el área andina.

Sugerencias de uso

Estos materiales pueden ser empleados para favorecer el desarrollo de habilidades perceptivo-motoras y cartográficas como la orientación y localización, la comprensión del espacio geográfico y la interpretación de mapas en relieve.

Es conveniente orientar a los alumnos para que toquen y describan los elementos de los mapas (Continentes, océanos, islas) de acuerdo con el tema y grado en que éstos se empleen. Asimismo, es necesario que los niños reconozcan la simbología y los elementos que se presentan.

Dependiendo del tema y grado en que se trabaje con los materiales, las preguntas que se pueden formular a los niños son:

- ¿Cómo vive la gente en Alaska? ¿Y en el Amazonas?
- ¿Qué diferencias existen?
- ¿A qué se deben?
- ¿Cómo podemos distinguir los ríos y los mares?
- ¿Cuáles son las formas de relieve?
- ¿Cómo influyen los climas en la conformación de las regiones?
- ¿Cómo influye el clima en las formas de vida?

- ¿Cuál es la ubicación de la República Mexicana en el continente americano?
- ¿Cómo influye el medio para que las tribus pasen de nómadas a sedentarias?
- ¿Cuáles son y en donde se ubican las grandes culturas americanas?
- ¿Cómo se constituyen los países en el continente americano después de que logran su independencia?

FANTASÍA

Descripción	Juego de construcción con 120 piezas de plástico rígido articulales en seis colores.
Grados	De primero a tercero
Asignaturas	Educación
Temas	Apreciación y expresión plástica.

Sugerencias de uso

Este juego de construcción está integrado por piezas geométricas, diseñadas para ensamblarse entre si y dar lugar a diversas estructuras. Contribuye al desarrollo de la ubicación espacial, de la percepción geométrica y la sensibilidad y creatividad de los alumnos en actividades que implican experimentar y explorar las posibilidades del material.

Una actividad para que los niños se familiaricen con el material consiste en identificar el tipo de colecciones que los forman, cuantificar y comparar sus piezas y saber con qué material cuenta.

Es importante que el alumno observe y compare las formas, los colores y medidas e identifique semejanzas. Puede establecer relaciones de este recurso didáctico con los otros, como el tangram, asociándolos a las formas geométricas.

Para orientar la observación pueden plantearse preguntas como las siguientes:

- ¿A qué figuras se parecen? ¿Porqué?
- ¿Cómo las pueden clasificar?
- ¿Cuántas tiene de cada una?
- ¿Cómo son las figuras del juego?
- ¿Tiene vértices (puntas o esquinas)?
- ¿Todos sus lados son rectos (derechos)?
- ¿Tiene algunos lados curvos (redondeados)?
- ¿Qué hace diferentes a estas piezas de las del tangram?

Esta reflexión llevará a los alumnos a identificar las posibilidades de construcción que les ofrece el material.

El maestro invitará a los alumnos a poner a cada figura según su forma y a construir objetos, imaginarlos o de su entorno. Algunas actividades relacionadas con este aspecto pueden ser, identificar contrastes de color, tamaño y forma, emplear esos contrastes en la construcción de figuras y diseñar y construir estructuras de manera individual o colectiva.

CONSTRUCCIÓN MECÁNICA

Descripción	Juego de construcción de plástico rígido y metal formado por barras rectas y escuadras de diferentes tamaños y formas con varias perforaciones. Incluye tornillos, tuercas, ruedas, dos llaves con tuercas y una llave allen.
Grados	De primero a sexto.

Asignaturas	Matemáticas y Educación A
Ejes, bloques o temas.	Apreciación y expresión plásticas Los números, sus relaciones y sus operaciones. Geometría.

Sugerencias de uso

Este material es de gran utilidad para desarrollar la coordinación motriz, la coordinación ojo-mano y la construcción de nociones espaciales. Favorece además la representación y construcción de modelos de una manera creativa, ya que la variedad de tamaños, formas y texturas ofrece diversas posibilidades de combinarlos.

El maestro puede aprovechar este material en distintas actividades de clasificación, seriación cuantificación, identificación de líneas curvas o rectas, de cuerpos y figuras geométrica, y la determinación de asimetría y simetría en diversos modelos.

Se sugiere guiar la reflexión y el análisis del alumno a través de cuestionamientos como los siguientes:

- ¿Dónde encuentras líneas curvas?
- ¿Qué figuras son semejantes? ¿Porqué? ¿En qué se parecen? ¿Porqué son diferentes?
- ¿Cuántas figuras rojas hay?
- ¿Cómo podemos saber cuál es más larga?.

INSTRUMENTOS MUSICALES

Descripción	El paquete está integrado por 17 pares de instrumento diferentes, panderos, triángulos, campanas, raspadores, crócalos, pares de
-------------	--

crótalos con mango, maracas, tambores, bongos, tambores de mano, castañuelas, bloques de tonochino, campanas de mango, pares de cascabeles, pares de claves y cinco pares de bastones rítmicos.

Grados	De primero a sexto.
Asignaturas	Educación Artística y Educación Física
.Bloques o temas	Expresión y apreciación musicales. Danza y expresión corporal. Desarrollo perceptivo motriz.

Sugerencias de uso

Contar con un paquete de instrumentos de percusión en el aula proporcionará un cúmulo de experiencias auditivas en el grupo. A partir de esto, el alumno y el maestro podrán desarrollar su capacidad artística, tanto en la apreciación musical como en danza y expresión corporal.

El paquete de instrumentos permite identificar las cualidades del sonido, intensidad (suave-fuerte), altura (graves-agudos), duración (cortos-largos) y timbre con las que pueden propiciar actividades en las que el niño experimenten con secuencias rítmicas, trabajando directamente aspectos relacionados con la atención, la memoria, el esquema corporal, la noción espacial, la noción temporal, la asociación visual-auditiva, la coordinación motriz, la percepción y el lenguaje. Por ejemplo, se pueden realizar juegos de asociación auditiva verbal escuchando el sonido e identificando qué instrumentos lo producen.

Se sugiere plantear preguntas como:

- ¿Cuál suena más fuerte?
- ¿Cuál suena más débil?

- ¿Qué instrumento tiene un sonido más grave?
- ¿Qué instrumento tiene un sonido más agudo?
- ¿Podrías proponer una secuencia rítmica para realizarla ante el grupo?

El maestro podrá proponer actividades de relajación, contracción, muscular, sincronización e interpretación de danzas y ritmos. Asimismo promover la formación de un grupo musical.

PINTURA DE RELIEVE

Descripción	Cinco frascos de pintura de 30 ml. No toxica
Grados	De primero a sexto.
Asignaturas	Educación Artística, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales. Geografía e Historia.
Ejes, bloques O temas	Apreciación, expresión plásticas Los números, sus relaciones y sus operaciones Geometría. Los seres vivos El cuerpo humano y la salud. La localidad Los mapas México prehispánico.

Sugerencias de uso

La pintura de relieve le servirá al maestro para realzar los contornos de las figuras, letras y dibujos de los materiales gráficos que utiliza comúnmente y de esta forma se favorece el desarrollo de habilidades visuales y táctiles que enriquecerá el aprendizaje de los niños.

En la escritura de palabras y mensajes, percibir el relieve contribuye al reconocimiento de los mismos y de la convencionalidad y direccionalidad de la lengua escrita, asimismo, favorece la ubicación espacial, el reconocimiento de formas geométricas y de líneas.

En otras asignaturas la pintura puede ser utilizada para resaltar el contorno de mapas, esquemas, líneas del tiempo, así como diversas representaciones gráficas o dibujos.

El maestro puede orientar a los niños para que ellos mismos resalten los elementos significativos para el reconocimiento de puntos como capitales, islas, límites de países, entre otros.

Conviene incluir la pintura de relieve en la lista de materiales de uso cotidiano de la escuela para surtirla periódicamente y que los niños puedan recurrir a ella en cualquier momento.

PELOTA GIGANTE

Descripción Pelota inflable de material plástico (75 cm. de diámetro). Incluye una bomba mecánica de pie de 9.5 cm. para tres tamaños de válvula

Grados De primero a sexto.

Asignaturas Educación Física y Educación Artística.

Ejes o campos Desarrollo perceptivo motriz
Desarrollo de las capacidades físicas
Formación deportiva básica
Protección de la salud.
Danza y expresión corporal.

Sugerencias de uso

Esta pelota tiene una gran variedad de usos, se sugiere que el niño la conozca, la manipule libremente, la bote, la haga rodar, la lance, la patee, ruede sobre ella, corra detrás e invente juegos que impliquen diferentes posiciones espaciales y corporales.

La pelota propicia la exploración de espacios mediante diversas actividades o juegos de reglas, por ejemplo, jugar a que la pelota no toque el suelo, favorece el trabajo en equipo y muestra a los niños que todos son importantes en el desarrollo de una tarea común.

Con ella se favorece también la relación de movimientos y desplazamientos corporales, la exploración de distintas formas de equilibrio y el reconocimiento de la ubicación espacial. Permite además experimentar la cualidad y el nivel del movimiento.

El maestro puede solicitar a los alumnos que establezcan relaciones entre volumen y peso, entre tiempo y presión, y trabajen sobre, área y volumen de la pelota.

Se puede organizar también juegos o eventos deportivos que contribuyan a que el alumno ponga en práctica su fuerza, ejercite el tono muscular y la sincronización de movimientos. El maestro puede apoyar el desarrollo de las actividades mediante algunas preguntas que den pie a la reflexión. Por ejemplo:

- ¿Qué debes hacer para que la pelota salte más alto?
- ¿Cuánta fuerza crees que se necesita para que la pelota llegue a aquel punto?.

PELOTA SONORA

Descripción	Pelota de plástico semirrígido de diversos colores, con municiones en su interior que producen sonido al rodar (45 cm. de diámetro).
Grados	De primero a sexto.
Asignaturas	Educación Física.
Ejes y campos	Desarrollo perceptivo motriz Desarrollo de las capacidades físicas Formación deportiva básica

Protección de la salud
Danza y expresión corporal.

SUGERENCIAS DE USO

Por tener en su interior municiones, con el movimiento, estas pelotas producen sonido y favorecen el desarrollo de actividades en las que el alumno puede identificar características como fuente de sonido e intensidad, además de establecer la relación entre movimiento y sonido.

La pelota con sonido permite que el alumno juegue con un material que ya conoce, pero que presenta una innovación, el sonido, de este modo la pelota puede ser utilizada en actividades libres o en juegos que impliquen acordar reglas.

Este material propicia la práctica de movimientos en forma coordinada, el empleo de la fuerza para efectuar movimientos básicos para la iniciación al deporte, así como la exploración de trayectorias y direcciones. También es un apoyo en la ejecución de movimientos sincronizados, en el seguimiento de trayectorias y la ubicación espacial.

El maestro puede pedir a los alumnos que realicen actividades de coordinación con el sonido, como moverse o saltar al ritmo de la pelota y experimentar diversas formas de desplazamiento, esfuerzo y equilibrio. La pelota sonora también puede apoyar el desarrollo de tablas rítmicas y gimnásticas.

OTROS MATERIALES DE APOYO

Otros materiales publicados por la Secretaría de Educación Pública que se encuentran disponibles en las bibliotecas escolares o en los Centros de Maestros y que pueden auxiliar su trabajo con todos los niños son:

- Cantemos juntos. Consta de un libro y cuatro audiocintas, organizadas por ciclos. El libro es una guía para la formación de grupos corales con los alumnos de educación primaria y las audio cintas incluyen ejercicios de vocalización y una propuesta de repertorio.
- Disfruta y aprende. Música para la escuela primaria. Consta de un libro y 20 audiocintas. Incluye música clásica, contemporánea y tradicional. El libro desarrolla diferentes sugerencias didácticas
- Libros del Rincón. Se trata de un proyecto editorial compuesto por colecciones destinadas a distintas edades. Por ejemplo: Chipichipi, de 6 a 7 años; Cascada, de 8 a 9 años; Espiral, de 10 a 13 años. Entre otras.
- Fichero. Actividades didácticas. Español (primer y segundo grado).
- Fichero. Actividades didácticas. Matemáticas (primer a sexto grados)

Los ficheros complementan los materiales de apoyo que recibe el maestro. Contiene propuestas didácticas que al ponerse en práctica le permiten al alumno al alumno construir conocimientos y desarrollar y ejercitar habilidades necesarias para abordar los contenidos de las asignaturas.

UNIDAD 5

ORGANIZÁNDONOS EN COMUNIDAD PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

RAMÍREZ Rodolfo, Coord. ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?. Elementos para el diagnóstico. S.E.P. – Cooperación Española. 1ª. Reimpresión de la 2ª. Edición. México 2000.

Así el mejoramiento de la calidad de la educación no depende sólo de las acciones de la política educativa, sino que requiere del convencimiento y la acción conjunta del personal docente y directivo por las siguientes razones.

- a) Porque lo que realmente aprenden los alumnos, sin desconocer influencia de factores externos, depende principalmente del trabajo que se realiza diariamente en las aulas y en las escuelas.
- b) Porque el conjunto de recursos profesionales y materiales producidos sólo cobran vigencia si se utilizan adecuadamente en cada salón de clases, y si todo el personal asume como el centro de su tarea cotidiana el logro de los propósitos.
- c) Porque los logros de los alumnos dependen de la acción de varios profesores y del conjunto de experiencias que se obtienen en todos los espacios de la escuela; si la acción de los profesores y directivos no obedece a propósitos y principios comunes, los alumnos reciben orientaciones distintas e inclusive contradictorias.
- d) Porque quienes mejor conocen la escuela ya los alumnos que asisten a ella son los profesores encargados de su educación; por lo tanto, son quienes pueden detectar con precisión los logros y las deficiencias en los resultados y en el proceso educativo.

Ahora bien, cuando el personal docente y directivo, por estas u otras razones, se convence de la necesidad de transformar su escuela, es natural que enfrente preguntas como las siguientes: ¿Qué hacer? ¿Por dónde empezar? ¿Cuál es y el mejor camino para mejorar la educación de los niños y las niñas que asisten a la escuela? La respuesta a estas preguntas sólo la pueden obtener los propios maestros y autoridades de la escuela; porque cada escuela tiene características particulares y, por lo tanto, debe diseñar su propia ruta atendiendo a sus condiciones, los recursos con los que cuenta, etcétera.

Sin embargo, existen experiencias que indican que para iniciar un proceso de cambio para mejorar la calidad es necesario satisfacer dos condiciones.

- a) Que todo el personal de la escuela conozca a fondo los propósitos educativos, su significado para cada grado escolar, para la organización de la escuela, para el trabajo docente cotidiano, puesto que el logro de 'estos' propósitos es lo que justifica la existencia de la escuela.
- b) Realizar un diagnóstico preciso de la situación actual de la escuela principalmente de los logros educativos de los alumnos, para identificar las fortalezas y debilidades, y las causas que explican esa situación.

Sin estas condiciones la búsqueda de la calidad puede tener caminos muy inciertos, ya sea porque no se identifiquen los problemas reales que son necesarios superar o porque las acciones apunten hacia objetivos secundarios. Así, el conocimiento de los propósitos y el diagnóstico de la escuela son condiciones para planificar el cambio: nos permiten tener una orientación definida, identificar los logros y los problemas.

El trabajo en el aula y las formas de enseñanza

La forma en que se organizan y dirigen las actividades de enseñanza en el aula genera, en muchos casos, problemas en sus resultados educativos, sobre todo

cuando los niños están sujetos en cada ciclo escolar activos, algunos contradictorios, que se reflejan en el trato personal, las estrategias y las finalidades de la enseñanza. Así, como síntoma de estos problemas, cuando se inicia el ciclo escolar, es muy común que los maestros expresen juicios como los siguientes: “se les olvidó todo en vacaciones”, “tendré que empezar de cero”, “trabajar en equipo les cuesta trabajo”, “quisiera que participaran tanto como los del año anterior”, “tienen problemas para escribir sus propios textos”, etcétera.

Muchos de estos “problemas”, fácilmente atribuidos a los niños, se deben en realidad a las distintas formas como los profesores entienden, los propósitos educativos y los traducen al trabajar en el aula. Por ejemplo, el maestro que afirma que sus actividades en el aula fortalecen el hábito de la lectura y el ejercicio reflexivo sobre el significado de los textos, a través de ejercicios de lectura en coro y aplicación de cuestionarios de lectura de comprensión, difícilmente alcanzará el propósito enunciado.

La lectura grupal orienta a los niños a preocuparse por seguir el ritmo del maestro y de sus compañeros, más que por la apropiación del significado del texto y los cuestionarios, en su mayoría, fortalecen, sólo un nivel de la lectura, el relacionado con la identificación de palabras o enunciados claves de un texto, sugerida, incluso, en el tipo de interrogantes que les presenta el profesor.

De esta manera, las complicaciones que enfrentan los niños para desarrollar una capacidad comunicativa a través del disfrute y el hábito de la lectura, tiene una de sus causas en las dificultades del maestro para trasladar a la clase los propósitos del plan y programas de estudio. Con el trato que se les da a los niños sucede algo semejante. En algunas aulas se fomenta la pasividad y la receptividad, mientras que en otras se estimula la participación constante de los alumnos. Por ejemplo, el respeto a las iniciativas e ideas de los niños les da seguridad, lo que se refleja indudablemente en el momento de escribir, organizar escenificaciones y expresarse ante los demás.

Namo de Melo Giomar. Nuevas Propuestas para la gestión Educativa. SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1998.

LAS ESCUELAS SON ORGANIZACIONES

En general del análisis de la educación se deriva el principio aceptado por muchos autores que las escuelas son organizaciones, o más precisamente burocracias o sistemas sociotécnicos, o sistemas orgánicos o mecanizados. La imagen de la organización como elemento dominante en el análisis de la escuela fue demostrado por Boyd y Crowson (1981) después de un exhaustivo estudio de varios documentos. A pesar de ello, muchos especialistas de la administración educativa piensan que debe de hacerse un esfuerzo para definir (Corwin 1974), Carver y Sergiovani, 1969; Bidwelj, 1965; Allison 1983, Guadamuz, 1978.

La diferencia esencial entre los diferentes enfoques consisten en:

- Tratar de concebir la escuela como una organización
- o tratar de concebir la naturaleza de la organización de la escuela

En el primer enfoque se pone el énfasis en la naturaleza de las organizaciones y en la investigación de las similitudes con otras organizaciones (dejando de lado los aspectos específicos de la naturaleza de las escuelas). El segundo enfoque analiza la escuela por sí misma, buscando la naturaleza misma como un sistema social. La tendencia general es concluir que las organizaciones educativas son un tipo especial de organización. Es la conclusión a la cual se llega después de analizar diferentes autores (Bacharatt y Michell, 1981; Cohen, March y Olsen, 1972; Weick, 1972; Meyer y Rowan, 1978)

Características de la nueva estructura organizativa

De cara al futuro es necesario pensar en las diversas tendencias que observamos en América Latina y el Caribe en torno a la nueva estructura organizativa de la gestión

escolar, que tocan la simplificación. la flexibilidad, la innovación, la comunicación, los méritos, la productividad y los factores organizacionales.

SIMPLIFICACIÓN

La simplificación de procedimientos administrativos, así como de todos los trámites burocráticos, debe ser una de las características que tipifiquen las acciones de organización educativa en el futuro, desde el aula, desde los centros educativos y sus diversas dependencias que lo conforman hasta las secretarías de Estado o ministerios de Educación.

Esta simplificación de procedimientos debe ir acompañado de un proceso de capacitación al usuario de los servicios educativos y organizaciones, con la finalidad de que se acostumbre a utilizar los servicios en el lugar donde se prestan y no acceder a esferas superiores para la búsqueda de la solución de sus problemas.

Esta clarificación de aspectos vinculados con la simplificación de procedimientos debe ir también acompañada de la definición de las esferas de competencia en cada uno de los niveles organizativos que comprende la nueva estructura de gestión.

FLEXIBILIDAD

Hoy en día existe una necesidad de cambio constante para adaptarse a las nuevas circunstancias que demanda el desarrollo. Debe tenerse presente la necesidad de proceder a diseñar un sistema organizativo que se caracterice por su capacidad de adaptabilidad al entorno, por su flexibilidad para responder a aquellas situaciones no previstas o aquellas demandas de los usuarios y actores de los sistemas.

INNOVACIÓN

La estructura organizativa debe ser capaz de innovar continuamente en cuanto los avances del desarrollo científico, tecnológico, de los avances de la telemática (comunicación e informática), de los estudios que sobre los modelos organizativos

vayan desarrollándose y debe ser capaz de ir innovando en los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad de la educación. La meta del sistema educativo y del sistema organizativo debe ser la calidad educativa. La organización debe ser concebida como un medio para lograr un fin no concebir la estructura organizativa como un fin en sí mismo.

Una de las características centrales de la organización moderna de los sistemas de gestión educativa es su capacidad de responder al mejoramiento de la calidad de la educación y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Ese mejoramiento de la calidad de la educación debe ir acompañado de elementos de transformación tanto de los determinantes del rendimiento escolar, como de los aspectos de la tecnología apropiada al mejoramiento de los sistemas educativos y debe ser un elemento que nos permita responder a las necesidades de un niño, o un adolescente o de un estudiante adulto que le va a corresponder vivir en una sociedad diferente a la que tenemos en la actualidad.

COMUNICACIÓN, TELEMÁTICA Y MEDIÁTICA

Hoy es necesario repensar conceptos que tenemos sobre lo que es distancia, lo que es división territorial. Lo que es el ámbito con el cual anteriormente hacíamos las jurisdicciones o las demarcábamos para crear alguna circunscripción escolar. Es así como tradicionalmente se crearon las supervisiones escolares o las direcciones regionales de educación con un concepto de acercar de una u otra manera la comunicación debido a las largas distancias o a lo lento de los procesos de transmisión de comunicaciones de abajo hacia arriba o viceversa.

Sin embargo, hoy esa situación es totalmente diferente puesto que la telecomunicación, el empleo de las redes telemáticas, la mediática acorta las distancias y permite el acceso a los grupos de base, a los grupos del nivel regional o del nivel central con una mayor comunicación instantánea. Las posibilidades que hoy en día nos permite el uso del teléfono, las facilidades que nos permite el telefax o la posibilidad de la vinculación del correo electrónico a través del uso de terminales de computación o de microcomputadoras ubicadas en los centros educativos utilizando

una telecomunicación vía modem, nos acerca indiscutiblemente a una nueva dimensión de la gestión educativa. Asimismo, el videotexto o teletexto nos permiten acceder al libro de aula.

MERITOCRACIA

Los sistemas de gestión educativa de futuro deben tomar en cuenta la necesidad de llevar el sistema educativo a los mejores recursos humanos. La tónica del futuro debe ser la instauración de un sistema de ,mérito, es la aristocracia del mérito, es la aristocracia del saber, es a la aristocracia del mejor preparado, la que debe acceder a los servicios de educación.

Es por eso que sin duda alguna tenemos el reto de diseñar un sistema educativo capaz de llevar las mejores mujeres y los mejores hombres a los puestos de maestros, a los cargos de dirección, de investigación y de planificación.

Si las sociedades latinoamericanas quieren centrar su desarrollo en la competitividad hacia el siglo XXI y desarrollar una estrategia de modernización, tendrán, naturalmente que fortalecer radicalmente los procedimientos de selección, de reclutamiento de personal, pero fundamentalmente de valoración de la profesionalización de la educación como el elemento central que permita a la educación la incorporación de sus mejores recursos humanos. Indiscutiblemente esto tiene que ir acompañado de una filosofía de estímulos al educador y de pagarle conforme a los requisitos que se le exigirán para poder tener una meritocracia educativa.

PRODUCTIVIDAD

La empresa educativa tiene más de un millón de estudiantes, con presupuestos bastantes altos diseminados a lo largo y ancho del territorio nacional. Esta organización necesita en el futuro ser totalmente competitiva, necesita ser totalmente eficiente, necesita ser totalmente productiva. En este sentido es necesario que el diseño de los nuevos sistemas de organización tome en cuenta que la educación sí es

una empresa social, por lo que debe ser altamente eficiente en el cumplimiento de sus objetivos.

La empresa educativa no puede, para el futuro, seguirse dando el lujo de hacer fracasar a sus alumnos; es así como la repetición, la deserción, el ausentismo, la baja promoción, la baja participación en los procesos de asistencia a clases, el abandono de las aulas, la inasistencia del educador a la misma deben ser factores que tienen que modificarse. Para ello es vital el compromiso de los sectores sociales y civiles, con fuerte compromiso de la comunidad en el desarrollo de estos nuevos sistemas de gestión educativa para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

CAPACIDAD DE RIESGO EN LA TOMA DE DECISIONES

La gestión debe incrementar en todos los niveles la capacidad para tomar decisiones. La gestión educativa debe ser capaz de tomar decisiones en el nivel que le corresponde sin pasar a niveles superiores de la escala administrativa. Uno de los problemas detectados en los diagnósticos administrativos es que la alta concentración de funciones en los órganos centrales de los ministerios de educación se debe en mucho a la ausencia de toma de decisiones en los niveles correspondientes. El gran tomador de decisiones en los ministerios de educación, así como los preparadores de toma de decisiones (los asesores de ministros) deben en el futuro incrementar su capacidad de riesgo en la determinación sobre innovación en educación, si quieren realmente construir la educación de cara al nuevo siglo.

LIDERAZGO

En la gestión del futuro, el liderazgo de los dirigentes debe fomentarse basado en su formación, en su fuerza moral para poder exigir a los otros, un comportamiento efectivo. El educador es fundamentalmente un gran ejemplo, un gran espejo para los estudiantes, para la comunidad. La función de un directivo de educación debe ser la de un gran líder para el cambio social, para el progreso económico de su comunidad y

en formar hombres y mujeres capaces de desear triunfar, no el buscar la formación de hombres y mujeres condenados al fracaso, a la mediocridad.

En este sentido debemos de insistir en la necesidad de fomentar las condiciones de liderazgo en el aula, en la dirección, en la supervisión, en la conducción superior de la educación. Debemos insistir en fomentar en el aula el gusto por aprender.

RESISTENCIA AL CAMBIO

En la historia de la teoría y la práctica de la gestión educativa, existen elementos que hacen ver que la gestión en cambios organizativos cuenta normalmente con gran oposición de las diversas personas que participan en el proceso de desarrollo de la gestión educativa. Es así como nos encontramos que la resistencia al cambio es uno de los factores que más debe ser analizado y minimizado a través de un amplio sistema de participación de los actores en la toma de decisiones. La teoría sociopolítica de la organización nos ayuda a comprender que el actor, como ser pensante, siempre persigue sus propios objetivos (Crozier).

CLIMA DE TRABAJO

En el desarrollo de los sistemas organizativos de educación debemos tener presente que el clima de trabajo es uno de los determinantes del éxito o del fracaso escolar. Es así como el directivo debe preocuparse por tener en cuenta todas aquellas variables que contribuyan a generar un clima de trabajo adecuado, comprometido con los objetivos de su empresa educativa. De lo contrario, este clima de trabajo adverso desmotiva a los participantes.

Debe corregirse la tendencia histórica a tener factores negativos de las personalidades como elementos de la cotidianidad de la gestión educativa

Aídamez Echevarría, Ma. del Pilar y otros. ¿Cómo hacerlo?. Propuesta para educar en la diversidad. Grao 1ª. Edición. Barcelona, España.

DOS MIRADAS COMPLEMENTARIAS SOBRE EL AULA

Ante el aula podemos establecer dos miradas complementarias. La que atiende a la estructura formal, de la que destacaríamos el espacio y su distribución, el mobiliario, la cantidad y calidad de materiales de trabajo y de otros objetos, los aspectos estéticos, los materiales de construcción y su conservación, la luminosidad, el tiempo como variable organizativa por ejemplo, los cambios de profesorado, de actividad o materia, la cantidad de alumnos y alumnas, los grupos organizados y su distribución por ejemplo, los cargos existentes en el aula.

La que atiende al nivel racional donde no solamente veríamos un conjunto de alumnos y su maestro atareado en un espacio, sino que pondríamos nuestra atención en la calidad de las relaciones interpersonales que se creen en el grupo, como son la preeminencia a la competición o a la cooperación, al individualismo o al sentimiento colectivo. También nos fijamos en el papel y modelo de los diferentes enseñantes que entran en el aula, en las relaciones de los alumnos y alumnas con los materiales, en el uso y trato que se les da, en los sentimientos personales ante el espacio, en la libertad de movimiento. Del mismo modo, miraríamos como se interpretan y respetan las normas y reglas, los afectos personales, las creencias que determinan el aprendizaje, las dependencias que puedan crearse, las posibilidades de participación, el carácter de las relaciones personales con el saber, y en la calidad de las relaciones con las familias.

Conforme a estos criterios, podemos valorar la organización del aula desde los dos citados puntos de vista. Supongamos que las mesas de los alumnos y alumnas estén organizadas de dos en dos. Si nuestra mirada recae especialmente en los aspectos estructurales, valoraremos que con nuestra queda más espacio libre, que hay tantos

grupos y filas, que puede distribuirse el mobiliario de una determinada manera...Si en cambio, los miramos atendiendo al nivel relacional, veremos que con esta estructura se priorizan las relaciones por parejas...Pero si las filas miran hacia la pizarra, seguramente nos indicaran un espacio indicado en función de las explicaciones del profesorado y del trabajo individual, en el que los pasillos sirven al docente para controlar mejor el espacio. Es decir, la supresión de las tarimas que antiguamente había en las aulas no implica haber suprimido la función de control y exposición que cumplían. Esta función no está determinada por el objeto tarima, sino por la calidad de las relaciones que los individuos (alumnado y profesorado) establecen individualmente y como grupo respecto a la convivencia y al aprendizaje. Estamos hablando, pues del aula como escenario formado por estructuras materiales y estructuras relacionales donde se desarrollan una serie de acciones e interacciones que, en principio han de servir para aprender y socializarse. La cuestión es, como convertir ese escenario en una invitación a actuar. Es decir, no convertir la función en obra protagonista único, sino en una obra coral, con una multiplicidad de acciones que se desarrollen simultáneamente, pero no independientemente las unas de las otras sino en interrelación y persiguiendo una finalidad común.

EL AULA COMO ESPACIO DE IMPLICACIÓN, DE AUTOCONOCIMIENTO, DE AUTONOMIA, DE COMUNICACIÓN Y DE SOCIALIZACION

Cuando se opta por un modelo de enseñanza que atiende, no solamente al desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, sino que pretende potenciar el máximo de capacidades que ayuden a niños y niñas a crecer y desarrollarse como personas, la elección y organización de contenidos escolares, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los grupos, el propio papel del profesorado han de responder a estos principios y adquirir unas características que permitan su desarrollo global.

Entender que la función básica de la educación es la formación global de la persona comporta concebir la escuela en general, y por tanto el aula, como un espacio que

ayude a comprender la realidad y permita transformarla. Este planteamiento implica incorporar unas prácticas que propongan potenciar en chicos y chicas un aprendizaje cada vez mas autónomo y con más parcelas de iniciativa personal que les permita insertarse de manera critica en el entorno social que les ha tocado vivir. Estas finalidades educativas han de impregnar el currículo y la institución escolar y se han de convertir en el referente de la práctica, de tal manera que influyan en el proceso de autodefinición y de construcción de la propia identidad de chicos y chicas.

Además, el marco teórico socioconstructivista, al establecer que el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno y la alumna gracias a la ayuda recibida en interacción con otros, abandona este planteamiento. Para aprender construyendo significados es necesario la aportación de la persona que aprende, de su interés y disponibilidad, de sus conocimientos previos y su experiencia. Pero para conseguir esta implicación personal se necesita un experto que sepa promoverla, dando sentido a las tareas y compartiendo retos objetivos y finalidades, que contribuya a que el alumno se sienta capaz de obtener logros, que le ayude a mejorar el conocimiento que tiene de si mismo y facilite la comunicación y la interacción multidireccional (entre profesorado y alumnado, y alumnado entre si) y la inserción social. Porque partimos de un planteamiento sobre las finalidades de la educación que enfatiza la función formativa y no solamente instructiva de la escuela; y porque nos apoyamos en el constructivismo, proponemos analizar el aula como un espacio de implicación, de autoconocimiento, de autonomía, de comunicación y de socialización, partiendo de la idea de que cada persona vivirá, elaborara y asimilar estos principios en función de sus características.

EL AULA COMO ESPACIO DE IMPLICACIÓN

Para poder realizar aprendizajes significativos y no repetitivos es necesaria la implicación personal en el proceso por parte de la persona que aprehende. Hay que provocar un conflicto cognitivo y promover la actividad mental de alumnado para que sea capaz de establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos

previos de que disponga. Pero para que esto sea posible hay que dotar de sentido las tareas que se vayan a emprender. Chicos y chicas han de saber donde van y para que van. Han de contribuir a determinar qué conseguirán como nuevos aprendizajes y para qué les servirán, así como qué caminos han de seguir para alcanzarlos. Esta implicación la realizará cada alumno y alumna según su nivel, a partir de sus experiencias previas, su grado de conocimientos y sus intereses y motivaciones. El resultado final ha de ser fruto de una negociación en la que se intenten recoger las diversas aportaciones y donde todos puedan sentirse representados.

Proponemos las siguientes estrategias para *implicar al alumnado* en el proceso de *aprendizaje*:

- Facilitar la información necesaria para que el alumnado sea consciente y se implique en la definición de qué va a estudiar y con qué fin (conocer qué y para qué vamos a hacerlo). Es decir, explicar y, en determinadas ocasiones, negociar los contenidos que se han seleccionado, y comentar el porqué de esta elección, procurando que chicos y chicas se sientan conscientes y hagan suyas las finalidades.
- Buscar la implicación del alumnado y su participación en la definición de los objetivos a lograr, así como recursos a emplear.
- Implicar al alumnado en la elaboración del plan de trabajo a seguir y de las actividades a realizar, hecho que comporta anticipar y planificar la acción.
- Implicar al alumnado en el conocimiento y en la negociación de los aspectos que se valorarán durante y al final del proceso de aprendizaje. Es decir, explicitar y negociar con el alumnado los criterios de evaluación.
- Implicar al alumnado en la evaluación del trabajo hecho y de la ayuda recibida.

EL AULA COMO ESPACIO DE AUTOCONOCIMIENTO

El aula es el conjunto de conceptos, representaciones, juicios y valoraciones que hacemos de nosotros mismos, y constituye un elemento clave en la construcción de la

identidad personal. Por éste motivo es muy importante promover, ya desde la infancia, pero sobre todo en la adolescencia, porque es el momento en que la persona empieza a tener la capacidad de verse a si misma, la reflexión personal sobre el propio aprendizaje y sobre las propias capacidades.

Además, parece evidente que para aprender es fundamental el análisis y la reflexión sobre el proceso seguido. Adquirir conciencia de cómo aprendemos y de las estrategias que nos permiten construir significados, facilita la adquisición de mayor autonomía y proporciona más capacidad para continuar aprendiendo. Se trata de promover que chicos y chicas puedan conocer los recursos de aprendizaje de que disponen, y puedan construir su propia identidad a partir de valorar en qué son más competentes. Por esta razón es muy importante que los equipos docentes tomen conciencia de la necesidad de hacer una observación del alumnado que atiende a un amplio abanico de capacidades, no solamente a las lógico-educativas , como habitualmente suele hacerse, y que sean capaces de ayudar a chicos y chicas a hacerse una imagen más ajustada de si mismos. Para ayudarles a autoconocerse y a tener una autoestima adecuada no es suficiente observar y destacar lo que no saben hacer o hay que corregir, se han de enfatizar también las cualidades. Resaltar las diferentes capacidades de chicos y chicas requiere cambiar la mirada del profesorado y dirigirla hacia objetivos más relacionados con la formación global que con la instrucción. Mirar a los chicos y chicas intentando destacar y potenciar lo más positivo de cada uno es una estrategia que se adecua a la pedagogía de la diversidad.

Proponemos un itinerario que no sólo ha de servir para mejorar las estrategias de aprendizaje de cada estudiante y proporcionarle un mayor grado de autonomía, sino que también ha de permitirle mejorar el propio autoconocimiento. El itinerario es el siguiente:

- Ayudar al alumnado a sentirse consciente de lo que ha aprendido, identificando los cambios que se han producido en el propio conocimiento y contrastarlos con las ideas iniciales.
- Promover que el alumnado rehaga el proceso seguido en la construcción y la generalización de los conceptos aprendidos (inferir, transferir, deducir...).

- Ayudar a identificar los diferentes problemas que se han planteado, así como los caminos seguidos para superarlos.
- Facilitar que chicos y chicas sean conscientes de los errores cometidos, que comprendan porque son errores y elaboren planes de mejora.
- Facilitar que el alumnado sepa concretar una demanda de ayuda.
- Propiciar en el alumnado el autoconocimiento de las propias carencias y de lo que es necesario corregir.
- Mirar a los chicos y chicas de una forma global conforme a objetivos de formación y no solamente de instrucción. Enfatizar los logros y cualidades, no solo las carencias.

EL AULA COMO ESPACIO DE AUTONOMIA

Una de las finalidades de la educación es dotar al alumno de aquellas estrategias y técnicas de aprendizaje que le permitan controlar el propio proceso y estar en disposición de aprender a aprender. Se trata de que el alumnado aprenda a elaborar su propio saber, ayudándole a encontrar los recursos necesarios para avanzar en su maduración personal. Cuando la adquisición de autonomía en el aprendizaje es un hito, el educador va controlando de más a menos el grado de ayuda, que puede ir desde la intensificación de ayudas en una primera fase del proceso (mostrar modelos, proporcionar informaciones introductorias, guiar la ejecución...) hasta asegurar el traspaso del control del aprendizaje del adulto al escolar. Por esta razón es muy importante plantear actividades que permitan al alumnado establecer estrategias de planificación y búsqueda, ya que posibilitan desarrollar la iniciativa y la autonomía.

Las estrategias de aprendizaje articuladas por una macroactividad que tiene sentido y es motivada en sí misma, que puede ser diferente para diferentes grupos de alumnos que permite un uso flexible del espacio de trabajo y del tiempo de realización, a la vez que facilita su participación en la concretización y gestión, son las más idóneas para adecuarse a la diversidad y fomentar la autonomía en el aprendizaje.

Por tal motivo, hay que cuidar el papel que ejerce el educador. ¿Se anticipa a los niños y niñas o les da el margen necesario para que por si mismos encuentren el camino? ¿Asegura un vínculo entre el trabajo colectivo y el trabajo personal de niños y niñas? ¿Es capaz de ajustarse a sus demandas? ¿Prepara tareas intelectualmente retadoras pero realistas? ¿El valor que atribuye al aprendizaje se aleja del tópico sirve para aprobar? ¿Apuesta por aprendizajes comprensivos y no por la tendencia a la represión? ¿Ofrece al alumnado posibilidades de elección? ¿Da un enfoque claro y consistente al trabajo, organizando los recursos que faciliten el aprendizaje? ¿Es capaz de orientar el progreso del alumnado?

Con el fin de fomentar la *iniciativa y la autonomía del alumnado* proponemos atención a:

- Crear situaciones de aprendizaje que tengan sentido para el estudiante.
- Sugerir objetos de estudio de temas o aspectos situados en la esfera experiencial del alumnado, no necesariamente relacionados con una sola disciplina o materia.
- Plantear actividades que tengan un desencadenante, como seria construir un objeto, realizar un proyecto, resolver un problema o buscar una alternativa a una cuestión planteada por el grupo.
- Implicar al alumnado en el diseño del plan de trabajo, determinando las técnicas y el calendario a seguir, reduciendo el problema a sus partes y decidiendo el tipo de habilidades a emplear.
- Potenciar la capacidad de control sobre el proceso, adecuando los esfuerzos, respuestas y descubrimientos a los propósitos iniciales.
- Fomentar la capacidad de revisión de los propios trabajos, verificando la realización y los resultados, rehaciendo lo que sea necesario.
- Fomentar el sentido crítico y rehuir la subordinación pasiva y acrítica a las informaciones (contrastar fuentes, interpretaciones y teorías)

EL AULA COMO ESPACIO DE COMUNICACIÓN

En el enfoque sociocultural del aprendizaje, el lenguaje es el que permite construir y reestructurar el conocimiento. El aprendizaje es personal, pero el proceso es fundamentalmente social, fruto de la comunicación y de la interacción. Por lo tanto, el lenguaje es fundamental como medio de aprendizaje de los conocimientos de las diferentes áreas.

El lenguaje es el medio de aprendizaje que utilizan chicos y chicas para comprender lo que se les presenta y relacionarlo con lo que ya saben, para expresar sus elaboraciones o pedir ayuda. (Gómez, 1998)

Además, el lenguaje es utilizado por el profesorado y por el alumnado para explicar y contrastar las diferentes intenciones y objetivos, para presentar temas, para expresar dudas y aclarar ideas, para orientar y guiar las discusiones, para negociar objetivos, para pactar normas. En el aula hay que establecer mecanismos de comunicación que nos permitan entender la lógica siempre subyacente en las actuaciones del alumnado, y acercarnos con sensibilidad a sus actuaciones, verbalizaciones y representaciones. Por lo tanto, el lenguaje es fundamental como sistema de comunicación y de interacción.

Partiendo de las dos dimensiones del lenguaje, la de vehículo de aprendizaje y la comunicativa, proponemos interpretar el aula como:

- Espacio para construir el conocimiento y desarrollar habilidades cognitivo-lingüísticas a fin de mejorar la capacidad de aprendizaje de todos y todas.
- Espacio de participación y negociación.

CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo, una construcción conjunta que implica la negociación de significados, A través de la participación y la comunicación, chicos y chicas contrastan sus representaciones individuales con las de los demás. En este proceso el vínculo de comunicación es la lengua, cuyo uso comporta dominar habilidades cognitivas (analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar...) que se concretan en habilidades cognitivo-lingüísticas (describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar, demostrar) (Jorba, 1998). En general se da una relación entre las diferentes habilidades cognitivo-lingüísticas y los modelos de texto más frecuentes en el trabajo de las diferentes áreas curriculares (descriptivo, explicativo, argumentativo...) (Prat, 1998).

Es habitual que en la escuela se produzca una gran confusión sobre el significado de estos términos y lo que implican porque se ha producido un proceso de explicitación y de negociación entre profesorado y alumnado acerca de lo que comportan. De acuerdo con Jorba,

(...) a veces, pedimos a los alumnos que, después de realizar un experiencia de laboratorio, expliquen el procedimiento que han seguido, cuando realmente queremos que describan el procedimiento, o pedimos a alguien que nos cuente la película que acaba de ver, cuando lo que realmente queremos es que nos relate los hechos que conforman la trama. (Jorba.1998)

En una publicación reciente, realizada por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (ICE 1998), diversos autores formulan una propuesta consensuada sobre lo que comporta cada una de estas habilidades cognitivo-lingüísticas sobre las características del tipo de texto que requieren, con la hipótesis de que, si se trabajan en las diferentes áreas curriculares y se negocia su significado con el alumnado, se *mejorarán sus habilidades de comunicación y la calidad de su aprendizaje en general.*

Conforme a esta sugerente propuesta sería necesario:

- Promover en las diversas áreas curriculares el desarrollo de las capacidades cognitivo-lingüísticas más frecuentes (describir, explicar, justificar, argumentar...) y trabajar las diversas topologías textuales que les corresponden.
- Dar modelos y promover el intercambio de textos producidos por otros alumnos y alumnas en situaciones parecidas para ayudarles a comprender los objetivos específicos que quieren conseguirse.
- Hacer al alumnado consciente de manera progresiva de los procesos mentales que movilizan cuando concretan estas capacidades.
- Consensuar con el alumnado los requisitos de realización que comporta la elaboración de los diferentes tipos de texto.
- Consensuar con el alumnado los criterios de evaluación.
- Promover prácticas de autorrevisión y de autoevaluación de textos por parte de cada alumno y alumna.

PARTICIPAR Y NEGOCIAR

Participar implica establecer un marco organizativo que permita compartir el aprendizaje. También requiere la delegación de la autoridad y de las decisiones del aula. Sin la participación no puede haber una comunicación efectiva y sin comunicaciones no es posible adecuarse a las necesidades del alumnado. Apostar por la participación no puede circunscribirse a la organización sino que hay que intervenir en los aspectos curriculares (tal como sucede, por ejemplo, en el trabajo por proyectos).

La participación es un referente básico para entender cual es el carácter de las decisiones curriculares. Para acercar los intereses y las finalidades del alumnado a los del profesorado son necesarias estrategias de negociación y de pacto lo más concretas y detalladas posible. Para esto hace falta que el papel otorgado a niños y niñas sea explicitado, contrastable con las prácticas y objeto de valoración, ya que

puede ser la manera en que la comunicación se convierta en herramienta básica de atención y educación en la diversidad. En este sentido hay que prestar atención a los niveles preferentes de comunicación que el docente establece con el alumnado: Si habitualmente se siente cerca o lejos. ¿En qué circunstancias se relaciona más fluidamente: dentro o fuera del aula? ¿Para qué se relaciona: para orientar, para animar, para reñir, para evaluar...? Si mantiene un buen nivel de expectativas positivas entre el alumnado. Si es capaz de crear una atmósfera positiva en el aula, etc.

Así pues, para potenciar la *vertiente comunicativa y de participación del aprendizaje* sería necesario estar atentos a:

- Hacer que los niños y niñas participen en el conjunto de decisiones que formen parte de la gestión de aula: espacios, horarios, gestión de recursos y cargos... ya que, según cómo se definan las estructuras materiales, se determinan las estructuras relacionales
- Dar oportunidad al alumnado para que participe en los diferentes momentos de las secuencias de aprendizaje, superando aquellas prácticas que configuran esta participación sólo como una evaluación.
- Otorgar al alumnado un papel activo respecto a la evaluación, impidiendo que se convierta en receptor pasivo y en objeto de evaluación externa.
- Establecer de manera clara y explícita estrategias de contrato que tengan carácter de compromiso mutuo y no obliguen solo al alumnado.

EL AULA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACION

La socialización consiste en la integración activa de las personas en una comunidad y cultura concretas. Por este motivo, la escuela se convierte en un instrumento clave de socialización, ya sea porque pretende ayudar a comprender la realidad, ya sea porque permite ejercitarse en la asunción de las pautas y normas de comportamiento socialmente establecidas, ya porque facilita la relación interpersonal y da la

oportunidad a chicos y chicas de integrarse en el grupo y la comunidad a la que pertenecen.

De unos años acá, la escuela y especialmente los institutos han vivido con especial dramatismo la extensión y generalización de conflictos, tanto entre alumnado y profesorado como entre iguales. Algunos centros han aprendido a vivir con el conflicto, buscando maneras de responder cuando se produce y ensayando formulas para contenerlo. El abanico de respuestas ha ido desde incrementar el peso normativo y sancionador de los reglamentos, hasta desarrollar culturas preventivas de pacto, reflexión e implicación, hasta incluir en algunos centros elementos de mediación entre iguales. Es cierto que los conflictos son inherentes a toda comunidad humana, y que una de las funciones de la escuela es plantearse la mejora de las relaciones interpersonales, como elemento calve de socialización. Recientes investigaciones, legadas a las ideas de Gardner y enriquecidas por las investigaciones de Goleman sobre la inteligencia emocional, pone de manifiesto que para relacionarse bien y solucionar los problemas interpersonales es necesario dominar cinco capacidades cognitivas (Segura, 1998):

- *Pensamiento causal.* Capacidad para determinar el origen o causa del problema y dar un diagnostico de la situación. Sirve para comprender la realidad y no atribuir los acontecimientos al azar o a malas intenciones ajenas.
- *Pensamiento alternativo.* Habilidad cognitiva de imaginar el mayor numero de soluciones para un problema determinado. Es la capacidad de abrir la mente y ofrecer salidas creativas a un mismo problema. Sirve para comprender que hay un hecho. Supone especular y prever las consecuencias de lo que probablemente otras posibilidades que el recurso a la violencia.
- *Pensamiento consecuencial.* Capacidad cognitiva para prever las consecuencias de pasará si se actúa de una menara determinada.
- *Pensamiento de perspectiva.* Habilidad cognitiva de situarse en el lugar de otro. Nos hace comprender mejor para ayudar, consolar, aconsejar y para oponernos firmemente a quien no tiene razón.

- *Pensamiento de medios y fines.* Capacidad que comporta saber fijarse objetivos, analizar los recursos de que se dispone para cumplirlos, y saber programar y temporalizar las actuaciones. Sirve para orientar la propia vida y elaborar un proyecto existencial que evite andar a ciegas.

Saber hasta que punto nuestra capacidad de relacionarnos adecuadamente con otros y resolver satisfactoriamente los conflictos depende del dominio de estas habilidades cognitivas, nos permite conocer que no hay suficiente con animar a un niño o adolescente a que no sea agresivo, no insulte o sea capaz de perdonar... Estos consejos resultan totalmente ineficaces si la persona no ha desarrollado estas capacidades, ya que no se trata simplemente de una cuestión de voluntad. Por esta razón no es suficiente trabajar estas capacidades con las personas implicadas cuando se producen conflictos concretos, o incluir créditos y talleres de competencia social para alumnado con problemas de de estructuración de la personalidad y problemas de relación. Sería adecuado que, de manera preventiva, la escuela se plantease la enseñanza-aprendizaje de estas habilidades integradas en las diversas áreas curriculares, ya que se trata de favorecer que todos y todas puedan desarrollar un estilo cognitivo más reflexivo y menos impulsivo. La adquisición sistemática de habilidades de análisis y de reelección mejora el autocontrol y la competencia social.

Del mismo modo, la socialización es un objeto tan ambicioso y complejo que desborda los planteamientos ya citados, referidos a la mejora de las relaciones personales y a la prevención de conflictos. La escuela, más allá de los contenidos de las diferentes materias, educan en un estilo de vida colectiva: la conducta social. La marca más importante que la escuela deja en el proceso educativo recae sobre las estructuras de comportamiento y de relaciones humanas. Este tipo de educación es algo vivo, no se explica. El propio contexto, la estructura de funcionamiento del centro, la relación entre profesorado y alumnado... son elementos que enseñan las normas de conducta, hacen presente la estructura subyacente de las líneas jerárquicas y permiten o no la participación, es decir, hacen posible o no aprender las normas básicas de funcionamiento de una sociedad democrática. ¿Hasta que punto la vida cotidiana en el aula crea hábitos de participación o de absentismo, de crítica o de sumisión?

Por esta razón la educación en los valores de la democracia es un hito capital de la socialización. Pero la escuela solamente puede educar en la democracia y en el respeto cuando ésta es su estructura, cuando ella misma se organiza como *una unidad de convivencia democrática*, cuando el alumnado está en un contexto donde el espíritu democrático se vive sin necesidad de demostrarlo.

Conforme a esto hay que tener presente:

- La convivencia de integrar en la programación de las diferentes áreas curriculares actividades que desarrollen habilidades cognitivas que ayuden al alumnado a ser más reflexivo y menos impulsivo. Es decir, situar la competencia social de chicos y chicas como objetivo prioritario.
- Favorecer la participación efectiva del alumnado en las decisiones didácticas.
- Facilitar la integración social entre el alumnado a través de diferentes modalidades de trabajo en grupo y cooperativo.
- Favorecer la cultura de la participación, la implicación, el pacto.
- Afrontar los conflictos mediante la cultura de la reflexión y la reparación.
- Establecer una estructura de gestión que responda a los principios de una sociedad democrática.

CRITERIOS QUE CONFIGURAN LA ATENCION A TODO EL ALUMNADO EN EL AULA

Es cierto que muchos de los cambios que se han iniciado para atender la diversidad han considerado prioritariamente establecer las estructuras organizativas y posteriormente han evolucionado hacia algunas innovaciones y renovaciones que han mejorado la escuela. Los modelos organizativos, si están definidos con criterios de flexibilidad y adecuación a las necesidades personales y de aprendizaje, facilitan en un grado más o menos elevado la atención a la diversidad y pueden ser determinantes en la estructuración de las relaciones.

Conviene, sin embargo, insistir en la idea de que la atención a la diversidad nunca vendrá dada solamente por una perfecta y adecuada organización. Una institución tan compleja como la escuela, compleja en lo se refiere tanto a las personas implicadas (cantidad y diversidad), como a sus finalidades y medios, requiere una organización perfecta y acabada solamente servirá para ocultar la realidad, impedir la revisión y fomentar el encorsetamiento. Por el contrario, la atención a la diversidad tiende a fijarse en los procesos personales y colectivos, en la comunicación y el intercambio, en la atención a los intereses y deseos de las personas, en la creación de auténticos ambientes de aprendizaje, en los que hay que hacer y aprender depende menos de programaciones rígidas de contenidos, horarios y actividades, que de las necesidades expresadas y de la posibilidad de compartir objetivos.

Según esto, si la finalidad que se persigue es la creación de un ambiente que invite al aprendizaje desde la potenciación de las posibilidades de las personas, es útil elaborar unos criterios que guíen nuestra actuación:

- *Adecuación.* Es el sentido de adaptación, como manera de proporcionar contextos de aprendizaje y experiencias que se acoplen a la capacidad inicial del alumnado y a sus necesidades, cosa que implica una variedad de maneras de hacer y métodos de enseñanza que se ajusten a las características personales del alumnado (Fernández, 1993).
- *Flexibilidad.* Esta variedad implica la flexibilización de los objetivos y contenidos del currículo, así como de las maneras de actuar y, especialmente, de las maneras de mirar. Esta flexibilidad ha de permitir una nueva concepción de la programación que se ha de entender más como unas propuestas y un proceso, que como unas actividades preestablecidas.

Por este motivo, la atención a las necesidades del alumnado, no depende tanto de la adopción de una u otra estructura, como de la aplicación de determinados criterios. No sólo viene dada por hacer rincones, proyectos, agrupamientos flexibles a grupos de

atención a la diversidad, sino por una mejora en la *flexibilidad y la adecuación de qué y cómo enseñar y aprender*. Algunos de estos parámetros pueden ser:

La adecuación de las maneras de enseñar

Estas decisiones se referirán a aquellos criterios y aquellas prácticas que permitan trabajar sobre el ambiente del aula y su adecuación flexible al grupo humano. También acerca de las maneras en que se establecen las interacciones del alumnado con los demás, el medio y los objetivos de conocimiento. Podemos citar:

- Los criterios y prácticas sobre opcionalidad de contenidos como recurso metodológico para trabajar sobre contenidos básicos, a partir de diferentes motivaciones.
- La adecuación de los ritmos de trabajo, que permitan a los niños y niñas más lentos no sentirse penalizados, poniendo más el acento en la mejora de las capacidades y de las ideas que en el hecho de cumplir con unas tareas preestablecidas. Ello es posible organizando actividades que puedan desarrollarse con diferentes grados de complejidad.
- La diversificación de las maneras de hacer (actividades que piden métodos globales, o bien más analíticos, que dan posibilidad de divergir o establecen la necesidad de converger, ya sea en la manera de hacer o en las respuestas...); la diversificación de los lenguajes que se deben utilizar (el papel que se da al lenguaje oral especialmente en las etapas infantil y primaria, la preferencia de algunos alumnos y alumnas por las imágenes y los lenguajes gráficos, el uso didáctico de la complementariedad de los lenguajes a entender, producir y tratar la información...); la diversificación de los contextos en los que trabajar (muestran los diferentes marcos en que se desarrollan los contenidos y dan significaciones diferentes a contenidos formalmente parecidos).
- La utilización de materiales diferenciados (objetos, juegos, material audiovisual, medios informativos, instrumentos culturales). Estos

materiales facilitan la diversificación de la actividad directa del alumnado, tanto física como mental. Normalmente los niños y niñas prefieren la utilización de objetos y materiales formales y claros en su estructura, pero que permitan un uso informal y abierto (Vayer, 1993) porque sugieren más posibilidades de exploración e interacción.

- La utilización de estrategias de trabajo sobre la resolución de situaciones problemáticas o el trabajo acerca de proyectos compartidos, por encima de métodos expositivos... Más adelante se comentarán algunas de estas estrategias.
- La opción a actividades que permitan integrar de una manera clara y explícita, tanto por parte del profesorado como del alumnado, diferentes tipos de contenidos. Es decir, cuando conceptos y hechos enlazan con procedimientos y actitudes, resaltando los vínculos entre las acciones y las ideas, y entre éstas y los valores subyacentes.
- La preferencia por actividades abiertas (aquéllas que permiten diferentes respuestas), por encima de actividades cerradas (que solamente permiten un tipo de respuesta) y por las que fomentan la comprensión, en detrimento de las de memorización o de aplicación de conocimientos.
- La priorización de las actividades que permitan al alumnado saber si el trabajo está bien hecho y que hagan posible la revisión, la crítica y la mejora.
- La incorporación de la evaluación en los diferentes momentos de la secuencia de aprendizaje, y la organización de ésta como un proceso constructivo, con vaivenes, más que como un proceso lineal de acumulación de actividades y contenidos.
- La utilización de procesos comunicativos que sirvan como soporte y marco organizativo de las relaciones grupales e interpersonales,

considerando el aula más como un espacio relacional que como un espacio puramente cognitivo.

La flexibilización de las estructuras materiales, especialmente el espacio y el tiempo.

Como ya se ha dicho, las estructuras materiales influyen de manera poderosa en las oportunidades de aprender, ya que configuran contextos de aprendizaje. De los agrupamientos del alumnado se habla en otros lugares de este libro. Aquí nos referiremos a:

- La flexibilización del tiempo, adecuándolo a las diferentes respuestas y ritmos de aprendizaje. Esto se refiere al tiempo del alumnado (sus ritmos y vivencias), el tiempo del profesorado (tiempo dedicado a la explicación o al trabajo del alumno o la alumna) y el tiempo necesario para desarrollar el currículum, que no coincide con el tiempo necesario para aprender. El profesorado ha de estar atento a:
 - Las vivencias del alumnado ante los ritmos de trabajo, tanto personales como colectivos.
 - El aprendizaje de la planificación del propio tiempo, desarrollando estrategias como los planes de trabajo, la planificación y revisión conjunta de las actividades o del curso, la utilización de útiles como la agenda.
 - La planificación, revisión y toma de conciencia de los procesos de trabajo, como una manera de aprender a aprender, por ejemplo, en la planificación de proyectos, en la participación del alumnado en su evaluación...

- La flexibilización de los espacios, adecuándolos a las diferentes necesidades y maneras de aprender, ya que el papel de los diferentes espacios no es una función meramente técnico-organizativa, sino primordialmente relacional, funcional y comunicativa.

La tipología recogida por Rué (1994) puede orientar las decisiones:

- Espacios de depósito y archivo de materiales y recursos.
 - Espacios de información y exposición.
 - Espacios de elaboración de los aprendizajes, individuales y grupales.
 - Espacios de seguridad personal del estudiante.
 - Espacios de circulación y barreras.
 - Espacios de control.
 - Espacios complementarios y potenciales (Rué, 1994).
- La adecuación de tiempos y espacios a los diferentes contenidos de las actividades y a las necesidades de socialización del alumnado. En una clase donde el ambiente sea rico en sugerencias y estímulos, los horarios y espacios de actuación han de flexibilizarse, ya que el desarrollo de las actuaciones en contextos complejos y funcionales ha de permitir la creatividad del alumno y la alumna. Así, sin evitar la planificación, ésta ha de estar abierta a su reelaboración. Del mismo modo, la socialización del alumnado y los procesos de aprendizaje cooperativo han de permitir su movimiento dentro del aula. Este funcionamiento necesariamente implica acuerdos entre el profesorado del centro, para “organizar la flexibilidad”, es decir, prever mecanismos que faciliten esta flexibilización.
- La adecuación de los objetos y materiales del aula, que son una “invitación a actuar” (Vayer). Su distribución en el aula, la autonomía del alumnado para acceder a ellos y su utilización han de tener presentes las características de los niños y niñas, y de los objetivos de desarrollo y aprendizaje en cada uno de los ciclos y etapas. Por tanto, han de utilizarse criterios diferentes según la edad de los niños y niñas. Difícilmente, sin embargo, podremos trabajar con la diversidad del alumnado si solamente se tiene

acceso a un tipo de material, por ejemplo aquel que privilegia el uso de los lenguajes verbales sobre los manipulativos o plásticos.

Criterios de intervención en el aula para favorecer la pedagogía de la diversidad.

Sobre el papel de los objetivos y la elección, organización y enfoque de los contenidos. Los *objetivos* son hitos que se debe alcanzar, que sirven para guiar y orientar la enseñanza y el aprendizaje, pero estos hitos no han de formularse de manera que signifiquen objetivos y concretos y homogéneos para todo el alumnado. Son contrarios a la pedagogía de la diversidad los objetivos cerrados y cuantificables que miden a todos por el mismo rasero, ya que no toman en consideración la riqueza y la complejidad de los procesos seguidos por el alumnado, individual y colectivamente y olvidan el principio integrados de evaluar el progreso. Por lo que: Los objetivos han de interpretarse como referencia para guiar la programación, y no como hitos cerrados que todo el mundo ha de lograr.

En referencia a los *contenidos*, no hay duda acerca de que lo que se lleva a cabo en el aula responde a aquello que los y las educadoras consideran relevantes. Según sea la posición que adopte el profesorado se hará más hincapié en destrezas cognitivas, en habilidades y técnicas, en contenidos conceptuales y factuales o en actitudes sociales...

De hecho, la elección de contenidos refleja la posición del profesorado sobre su manera de entender la enseñanza y la función social que se le atribuye. De acuerdo con Zabala,

una concepción social de la enseñanza como educadora de futuros universitarios priorizará los contenidos que faciliten el éxito universitario; las concepciones que sitúan la enseñanza como formadora de profesionales centrará el trabajo en los contenidos de habilidades, técnicas y destrezas; la que entiende la enseñanza como medio de socialización y mejora de la sociedad potenciará formas de actuar centradas en contenidos actitudinales.
(Zabala, 1993).

Por esa razón interesa que la elección de contenidos esté lo más adecuada posible a los objetivos generales del sistema educativo obligatorio. En este sentido, conviene no limitarse a una relación de contenidos disciplinarios de carácter conceptual o factual, y plantearse la potencialidad que tienen otro tipo de contenidos, sobre todo los procedimentales y actitudinales, para conseguir la formación global que preconiza el sistema educativo. En este sentido hay que recordar lo que se ha citado anteriormente respecto al autoconocimiento, la autonomía, la capacidad de aprender a aprender, y la socialización como objetivos educativos que han de orientar la práctica.

Por otra parte, los contenidos elegidos han de estar relacionados lógicamente. Las relaciones entre los contenidos han de estar claras para evitar que el alumnado pase de uno a otro sin entender la conexión que se establece entre ellos y para facilitarle la comprensión global. Por todo ello conviene que la organización de los contenidos sea lógica, clara y coherente.

De igual manera, es necesario que los contenidos elegidos estén planteados de manera que el alumnado pueda percibirlos como un reto interesante, cuya resolución pueda tener alguna utilidad individual o colectiva. En este sentido, el enfoque globalizador, que implica abandonar la simple relación lógica de los contenidos disciplinarios para presentarlos a partir de situaciones globales que hagan referencia a problemas reales, es el que más se adecua a la necesidad de promover aprendizajes significativos y funcionales, que tengan sentido y desencadenen una actitud favorable a su realización. Si partimos del principio de que la realidad nunca se presenta compartimentada, llegamos a la conclusión de que los contenidos de una unidad, por más disciplinaria que sea, pueden articularse siempre a partir de ejes conductores –la realización de un proyecto, la búsqueda de una alternativa o la resolución de un problema- que tengan sentido para el alumnado.

Por esta razón:

- Los contenidos seleccionados han de ser significativos para el alumnado, es decir, han de estar de alguna manera relacionados con el contexto social, personal y cultural de las personas a las que están dirigidos.
- Los contenidos no han de presentarse siguiendo la lógica de la materia, sino que han de responder a un enfoque globalizador de la realidad que los haga motivadores, de tal manera que se adecuen a los propios interrogantes, intereses y problemas del alumnado.

La organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje

¿ Cómo organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje para facilitar al alumnado la construcción de nuevos saberes? Del constructivismo se desprende que el diseño de las *actividades de enseñanza-aprendizaje no ha de estar basado en la lógica de la disciplina, sino en la lógica de quien aprende*. Pese a que no todas las maneras de enfocar las actividades, conforme a planteamientos constructivistas, son coincidentes, los dispositivos pedagógicos constructivistas suelen basarse en ciclos de aprendizaje en los que pueden reconocerse diferentes fases (Jorba y Caselles, 1996).

Fase de exploración o de explicitación

En esta fase el alumnado se hace una primera representación del objeto de aprendizaje y su utilidad, y el profesorado puede conocer cuales son las estructuras de acogida del alumnado. Para poder hacerse una primera representación del objeto de aprendizaje suelen plantearse las siguientes propuestas metodológicas, contando con que variarán en función del modelo didáctico de partida o según el tipo de contenido que quiera enseñarse:

- Hacer aflorar las ideas, conocimientos y experiencias previas del alumnado respecto a los contenidos centrales de la unidad que se inicia. En este momento suele emerge la diversidad de pensamiento y de conocimiento previos.

- Formularse interrogantes, tanto por parte del alumnado individual y colectivamente, como por parte del profesorado, que puede plantear las cuestiones claves que serán el eje articulador de las actividades y fases siguientes.
- Presentar o formular conjuntamente los objetivos principales para lograr que el alumnado se los apropie.
- Presentar los contenidos de la unidad de manera general, simple y concreta -el epitome-, para que el alumnado pueda tener una primera visión global de los elementos más representativos que constituyen la unidad didáctica.
- Informar de los pasos a seguir, las actividades que podrían llevarse a cabo y los conocimientos que habrá de recabar para resolver los interrogantes planteados.

Para que el profesorado pueda advertir las estructuras de acogida del alumnado respecto a nuevos aprendizajes, suelen plantearse instrumentos para intentar obtener indicaciones sobre los conocimientos previos de los alumnos y alumnas que permitan hacer el diagnóstico de la situación inicial de cada individuo y del grupo en general, para poder ajustar la intervención pedagógica a las necesidades detectadas.

Fase de introducción de conceptos / procedimientos o de modelación y confrontación.

En esta fase se proponen actividades orientadas a la construcción de los nuevos aprendizajes o puntos de vista por parte de chicos y chicas guiados por el profesorado. Las propuestas metodológicas pueden ser diferentes de acuerdo con los modelos didácticos de partida.

Los modelos constructivistas centran en esta falsa reestructuración de las ideas alternativas de chicos y chicas o el cambio conceptual. El profesorado ha de procurar presentar los contenidos bien estructurados y bien relacionados, ofreciendo modelos claros, planteando situaciones progresivamente más abstractas para que chicos y

chicas puedan contrastarlas con sus modelos intuitivos y verificar la confrontación. En este sentido, el constructivismo ha cuestionado el aprendizaje por descubrimiento, que no comporta una intervención del profesorado proponiendo modelos, y deja chicos y chicas que encuentren sus propias interpretaciones, ya que se ha comprobado que, sin esta intervención, la persona que aprende sólo es capaz de descubrir y reafirmar sus propios modelos y explicaciones. Pero no siempre se produce un cambio conceptual.

En esta fase, el profesorado ha de procurar no obviar aspectos o pasos que puedan ser importantes para la construcción del conocimiento por parte del alumnado. Ha de tener en cuenta, como se ha comentado, que la lógica del que aprende es muy diferente de la lógica de la disciplina o de la persona experta

De igual manera, el profesorado ha de procurar gestionar la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje por medio de los instrumentos de evaluación formativa (parrillas de observación, diarios de aula, análisis de los materiales producidos por los alumnos, cuestionarios, entrevista, consultas...) y el alumnado ha de autogestionar al máximo su propio proceso, apropiándose de los criterios de realización y de evaluación y empleando los instrumentos de evaluación formativa (parrillas de auto evaluación, guías de estudio, memorias...)

Fase de estructuración del conocimiento

Una vez acabadas las diversas secuencias de aprendizaje de la fase de desarrollo, se han de llevar a cabo actividades que permitan la sistematización y estructuración lógica del nuevo aprendizaje, ya que, a pesar de que el aprendizaje pueda ser guiado por el profesorado, la síntesis o el reajuste es personal y lo realiza cada individuo.

Buenas estrategias para facilitar esta estructuración son las actividades de síntesis de los contenidos fundamentales de la unidad y las de recapitulación, que los situad en el conjunto de las unidades de las cuales forman parte. Se consideran instrumentos útiles para facilitar la estructuración de los conocimientos: los mapas conceptuales y las bases de orientación por su valor de síntesis, de esquematización y de estructuración. Lógicamente, también son útiles para estructurar el conocimiento las reflexiones sobre lo que se ha aprendido, los diarios de aula y las síntesis escritas .

Todas estas actividades sirven al profesorado para detectar las dificultades de cada persona y son muy convenientes para permitir regular el proceso, ofreciendo nuevas actividades de soporte al alumnado con necesidades específicas.

Fase de aplicación

Una vez adquirido el nuevo aprendizaje y para poder transferirlo a otras situaciones, es importante aplicarlo en ejercicios académicos para familiarizarse con el contenido introducido, reconocer las posibilidades que ofrece y memorizarlo. Pero solamente con estas actividades es fácil que chicos y chicas puedan transferirlos a situaciones nuevas que les permitan usar el nuevo aprendizaje para interpretar la realidad y reconocer sus utilidades. Por este motivo se recomienda que tengan oportunidad de considerar nuevos aprendizajes en toda una gama de situaciones nuevas, organizadas desde lo más simple a lo más complejo y conectadas con su experiencia personal y cotidiana a través de una serie variada de ejemplos.

Análisis de algunas estrategias que facilitan la atención a las necesidades de todo el alumnado. En cuanto a estrategias que pueden desarrollarse en el aula, nos centraremos en el análisis de los proyectos, rincones, talleres y en el trabajo cooperativo.

Los proyectos

El método por proyectos es una manera de trabajar de carácter abierto que presupone implicarse colectivamente y de forma negociada alrededor de la resolución de problemas (de tipo cognitivo, procedimental y de actuación...) Existen diferentes tipos de proyectos: interrogantes sobre un tema, para desarrollar una actividad, para resolver un problema, para experimentar sobre diferentes hipótesis...

Algunos rasgos comunes al trabajo por proyectos son :

*Se parte de intereses y necesidades expresadas por el alumnado.

*Se hace un esfuerzo por compartir y negociar los objetivos .

*El punto de partida son las ideas expresadas por el alumnado

*Hay una relación clara y directa entre las ideas que se trabajan y las acciones que se llevan a cabo.

*Se trabajan de una manera integrada los diferentes contenidos (los conceptos, los procedimientos, los valores y actitudes).

*Hay una planificación compartida para lograr un fin común bien definido:

- Se establecen posibles caminos y soluciones.
- Se realizan planificadamente las acciones, haciendo una previsión de lo que es necesario para el desarrollo del proyecto.
- Hay una comprobación de resultados.
- Hay una posible mejora del proceso en función de los objetivos previstos.

*Hay una cierta generalización de alguno de los aprendizajes.

*Se prevé una compensación entre libertad personal y organización colectiva, entre espontaneidad en la actuación y estructuración de conocimientos.

*El papel del adulto prioriza la búsqueda de la comunicación con y entre el alumnado.

*Promueve un papel activo del alumno y de la alumna en la evaluación, por medio de la coevaluación y la autoevaluación.

*El resultado del trabajo tiene una proyección externa.

En el trabajo por proyectos la configuración del espacio está determinada por la apertura mental: no ha de haber límites iniciales al carácter de las actividades ni a los lugares donde se realizarán.

El tiempo se flexibiliza y se define por el grupo, guiado por el profesorado . Los agrupamientos son diversos según las actividades

Parece que está claro que el trabajo por proyectos es el que mejor ha explicitado las relaciones entre el desarrollo curricular de los objetivos y de los contenidos y el papel del alumnado en la construcción de los aprendizajes. No obstante, el trabajo por proyectos es una estrategia de implementación aún incipiente en el conjunto de los centros, ya que se requiere una clarificación sobre cómo se enlazan los objetivos y contenidos, definidos previamente en los proyectos curriculares, (elaborados normalmente en base a un análisis disciplinar), con las decisiones curriculares de los proyectos que están centradas prioritariamente en la lógica y las necesidades del estudiante, y cuestiona el papel tradicionalmente transmisor del profesorado.

En otras palabras, se plantea también como un debate entre trabajar pocos temas y en profundidad o muchos temas y de manera más superficial, es decir, sobre un currículum entendido en términos de comprensión y relaciones significativas o de acumulación de conocimientos superficiales. Por este motivo, el trabajo por proyectos, pese a ser una de las estrategias más invocadas y comentadas en la formación permanente del profesorado y en la documentación bibliográfica, tiene dificultades para constituirse en un modelo extensivo de atención a la diversidad. Si superase sus límites actuales podría convertirse en una poderosa herramienta que permitiese a actuar a los centros el trabajo sobre la diversidad de los diferentes apartados ya comentados del currículum, ya que implica cambios en todos ellos:

- En la definición de objetivos y contenidos, que intentan centrarse alrededor de ideas clave y problemas relevantes para el alumnado.
- En la metodología empleada centrada en la adquisición de estrategias de aprendizaje y en el tratamiento de la información .
- En la organización de aula, como ambiente y grupo cooperativo de búsqueda, con finalidades asumidas por todos, la comunicación permanente y la valoración positiva de las aportaciones de cada uno.
- En el papel protagonista del alumnado a lo largo de todo el proceso

Los trabajos por rincones y talleres.

Parece ser que una y otra estrategia pasan actualmente por una fase de estancamiento y que no se avanza en su aplicación a nuevos campos, ciclos, ámbitos del saber y en la metodología empleada. Los rincones se han limitado a la educación infantil y primer ciclo de primaria. Los talleres se han centrado en algunas áreas curriculares, especialmente en las manipulativas.

Acerca de los rincones

Se podrían definir como una estructuración de los ámbitos del currículum que en si permite la flexibilización máxima de actuación: diferentes niños y niñas pueden estar simultáneamente en diferentes espacios del aula ocupándose en diferentes actividades, de diferentes materias y con diferentes agrupamientos, diferentes materiales y diferentes metodologías.

Las actividades diversificadas se plantearían en función de su significatividad psicológica, es decir, de su capacidad para enseñar los objetivos del currículum con los procesos personales del alumnado. Los rincones incorporan la flexibilización de las propuestas de trabajo y en ellos no tienen cabida las propuestas cerradas y únicas, y aún menos que el acceso a los rincones sea un premio por una tarea acabada anteriormente, o bien una obligación. Si bien se pretende mejorar la autonomía intelectual y organizativa del alumnado, ya que a diferencia de los proyectos y los talleres, los rincones se caracterizan por la opcionalidad del alumnado en los espacios de aprendizaje, puede decirse que, en realidad, la manera como dan salida a la diversidad depende de las prácticas y que hay ideas y maneras de hacer muy diferentes e, incluso, opuestas.

Los rincones requieren una dedicación y un esfuerzo considerables por parte del profesorado, y un fuerte proceso de aprendizaje por parte del alumnado, en la previsión, responsabilización y planificación de las actividades. Para avanzar en este proceso es necesario organizar un ambiente de pacto y cooperación que facilite la asunción de los objetivos comunes. También hay que velar para que haya un clima

relajado. Tanto personal como colectivo, y de fácil acceso a los recursos que, a menudo, son imitados. Por tanto, es necesario aprender a gestionar los acuerdos, a planificar el propio tiempo con relación al tiempo colectivo, y a gestionar las ideas (como se enlazan las actividades y la busca individual con los procesos colectivos que en otros momentos se hacen entre todos).

Si se hace este esfuerzo de integración y de adecuación a las diversas necesidades y diferentes maneras de hacer del alumnado, los rincones son un medio muy potente para trabajar la opcionalidad, la aplicación de los conocimientos en diferentes contextos y la vinculación de los múltiples intereses y deseos de niños y niñas. Los rincones potencian un alto grado de autonomía y de participación, a la vez que permiten un diálogo natural y vivo con cada uno. Estos objetivos se consiguen mejor a medida que los rincones se acercan a la idea de proyecto compartido y organizado por la clase.

Acerca de los talleres

El taller es un espacio social, organizado para facilitar un marco de actuaciones sobre un eje temático determinado, que permite al alumnado el vínculo entre su actividad directa y la construcción social de los conocimientos. Normalmente, los talleres proponen una secuencia de actividades que parte de un análisis del currículo hecho por el profesorado, donde se intente enlazar entre sí contenidos de diferentes disciplinas y, especialmente, los tres tipos de contenidos. En los talleres, los procedimientos se convierten en el eje vertebrador de las actitudes y los conceptos.

El taller puede estar en cualquier espacio, dentro o fuera del aula, que esté pensado, preparado y organizado para llevar a cabo estas actividades. Puede referirse a cualquier ámbito de aprendizaje y a cualquier área. En realidad, el momento en que nos proponemos trabajar con el alumnado a partir de propuestas que implican su participación efectiva en todo el proceso, cuando se intenta dar un papel efectivo a la acción y actividad del niño o de la niña, podemos hablar de talleres.

Estos talleres pueden ser aplicados tanto a partes de un área (taller de poesía, taller de construcciones geométricas...), a su totalidad (talleres de lengua, de plástica, etc.). O a propuestas interdisciplinares (taller de inventos). Pueden organizarse para un solo grupo o para el conjunto de grupos de un ciclo o curso (talleres Inter.-clase). Pueden dedicarse unas pocas horas del horario u organizar todo el currículum en función de esta manera de hacer (Escorsa, 1995). En este sentido cabe señalar el estancamiento de esta metodología que ha quedado relegada a las áreas consideradas más manipulativas.

Los talleres pueden estar dotados de recursos limitados, pero han de disponer de un mínimo de dotación y organización, ya que la falta de recursos puede impedir la actividad real del alumnado. La organización del material, que ha de estar disponible, las fases de este itinerario de aprendizaje, la manera de agrupar a los alumnos en las diferentes tareas, etc. Requiere, por parte del docente, previsión y apertura, autocrítica, revisión y confianza. Como puede verse, se puede establecer una confluencia de criterios de trabajo entre proyectos, talleres y rincones. Por ejemplo, muchas actividades de rincones pueden configurarse con una idea de proyecto. Muchos proyectos incorporan actividades de talleres, y algunos talleres requieren procedimientos de planificación propios del trabajo por proyectos. La práctica, sin embargo, puede ocultar un fuerte dualismo del currículum, como por ejemplo, la pretendida separación entre rincones de juego y rincones de trabajo. Este dualismo se manifiesta en una separación mental entre:

- El niño que juega y el niño que trabaja.
- El niño que actúa y el niño que aprende

De esta manera, se divide el currículum entre lo que se refiere a las necesidades de "aprendizaje" y a las necesidades de "socialización", cosa que dificulta las relaciones entre el currículum común y el que se realiza en rincones, talleres, etc., que es más opcional y diversificado. También las metodologías son muy variables. A veces, predomina el fichismo, la rotatividad obligada y el dominio del trabajo

individual...contrariamente a las metodologías más parecidas a los proyectos que ponen al niño o a la niña y a las relaciones interpersonales en el centro de trabajo.

En resumen, la manera en que rincones y talleres recogen las diferentes decisiones que han de pretenderse en el ámbito curricular es muy diversa y responde, sobre todo, a la coherencia de los modelos de enseñanza de los equipos docentes. Las prácticas de maestros y maestras, y de las escuelas pueden convertirlos en verdaderos proyectos colectivos que permitan trabajar la diversidad de todo el alumnado dentro del aula ordinaria y con los siguientes elementos de confluencia:

- La confianza en la capacidad generadora de ideas y en las motivaciones del alumnado .
- La atención a las ideas de los niños y niñas, y el trabajo conjunto para mejorar estas ideas.
- La intervención orientada a ayudar al alumno y a la alumna a hacer visible su proceso de aprendizaje, dando una importancia relevante a los procesos de planificación conjunta. El vínculo entre la actividad física y la actividad mental del alumnado.
- La mejora de los mecanismos de evaluación comunicativa donde los pactos y contratos personales y colectivos puedan formalizarse con coherencia.
- El esfuerzo del profesorado por dar seguridad personal, ya que los procesos abiertos pueden ser conflictivos para determinados alumnos y alumnas.

El trabajo cooperativo

Para conseguir que el alumnado trabaje en grupo cooperativo es necesario algo más que distribuir las mesas formando grupos mas reducidos dentro del aula. El trabajo en grupo cooperativo no es una cuestión limitada a la geografía del aula sino que deviene en una estrategia de trabajo muy potente para atender a la diversidad dentro del aula

ordinaria, ya que es un instrumento idóneo para construir socialmente el conocimiento y para la ayuda mutua. Según Rué, hay unos elementos básicos que el profesorado puede aplicar para dar un enfoque cooperativo a cualquier área (Rué, 1991):

Negociación entre el profesorado y todo el alumnado del grupo – clase. Esta negociación comporta establecer conjuntamente los objetivos, el proceso y la composición de los grupos. También implica que cada uno de los miembros de cada grupo se represente los objetivos, negocie el enfoque y la orientación del trabajo a realizar, se reparta las tareas, las realice individualmente y las aporte al grupo.

Tarea común. El grupo realiza un producto final que es el resultado del trabajo realizado por cada miembro.

Entrenamiento. Potenciar el trabajo en grupo no es tarea fácil. En un trabajo reciente, Francisco Javier Checa explica las dificultades que tuvieron en su centro para imponer este sistema de trabajo, que requiere por parte del alumnado entrenamiento y predisposición, y por parte del profesorado saber gestionar el trabajo de manera que quede muy claro el que le corresponde a cada persona y el que le corresponde al grupo (Checa, 1997).

Interdependencia. Hay una interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo, ya que cada uno necesita de lo que hacen los demás. El trabajo en grupo cooperativo no es una suma de las partes individuales, sino que el producto final es una elaboración colectiva que necesita de las diferentes partes individuales para poder realizarse. Un buen ejemplo de trabajo cooperativo es la dinámica que se establece en los créditos de síntesis de algunos centros en el segundo ciclo de ESO, donde, en grupos de tres han de comprobar o refutar una hipótesis de trabajo. Cada miembro es responsable de la búsqueda en un ámbito de trabajo concreto que realiza individualmente: el trabajo final requiere contrastar las conclusiones obtenidas por parte de cada uno y elaborar una conclusión final que corresponde al grupo. Uno de los centros pioneros en establecer esta dinámica de trabajo fue el IES Badalona 7, que la aplicó como modelo de búsqueda científica y de trabajo cooperativo en el curso 1986.

Interacción individuo-grupo. Sin comunicación no hay trabajo en el grupo. En este supuesto, el conocimiento se construye de manera conjunta. Pese a esto, no siempre es fácil conseguir una buena dinámica de trabajo y de comunicación. El trabajo en grupo cooperativo es una excelente herramienta para la ayuda mutua y para el aprendizaje a partir de diferentes estilos cognitivos, intereses y capacidades, pero está demostrado que la heterogeneidad extrema en la composición de los grupos dificulta la comunicación. Así es necesario que el profesorado explicita muy claramente las normas y los principios a seguir en la organización de los grupos, pero que sepa respetar las afinidades en el trabajo e intereses personales de sus diferentes componentes, con tal de garantizar una buena comunicación.

Autonomía. Todos los miembros del grupo participan en el trabajo de planificar y avanzar la acción. Deciden cuales serán las fuentes de información y los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea. De igual forma la autonomía del grupo se ejerce también desarrollando mecanismos propios de resolución de los problemas, dificultades y conflictos que puedan aparecer. En este sentido, nos remitimos al trabajo ya citado de Checa que explica de manera muy ilustrativa el tipo de conflictos que se crearon y la manera de resolverlos (Checa, 1997).

Regulación. A lo largo del proceso se establecen mecanismos de regulación y autorregulación del grupo. No sólo se evalúa el resultado sino el proceso y especialmente la dinámica de trabajo y el papel de cada uno .

Papel dinamizador del profesorado. El profesorado no es la principal fuente de transmisión, pero sus funciones son capitales para garantizar la adecuada organización de los grupos, su dinámica y el producto final.

Secretaría de Educación del estado de Nuevo León. (1995-1996). Tomado por la Secretaría de Educación de Guanajuato. Hacia una escuela Integradora. No. 2

¿CÓMO INVOLUCRAR A LOS PADRES?

1.- Relacionándose interactivamente maestro y padres.

¿ Los mensajes para los padres son claros?

¿ Conoces y valoras las necesidades y el contexto socio-familiar de tus alumnos?

¿ Responden a tu invitación para participar en el aula en el desarrollo de la del español?

¿ Participa en el intercambio de experiencias entre padres?

¿ Aprovechas cualquier oportunidad para dialogar con ellos?

Otras...¿?

2.- Participando en el desarrollo de actividades en casa .

Sugieres a los padres que...

Dialoguen con sus hijos sobre experiencias en la lectura, sus escrituras y otras actividades

Comenten, lo que ven en la televisión

Que les lean ellos y otros miembros de la familia cuentos, leyendas y otros

portadores de texto

Que les cuenten o narren leyendas, anécdotas, etc.

Que los niños sean tomados en cuenta y participen en determinadas conversaciones, expresando opiniones, sentimientos, etc.

Otras.

3.- Respondiendo al logros y dificultades de su hijo.

Orientas a los padres para que...

Observen y se interesen por conocer cómo aprenden a leer y escribir sus hijos

Valoren los logros comunicativos de sus hijos por pequeños que sean

Afronten la dificultad descubriendo las otras posibilidades que tenga el niño para comunicarse

Apoyen a sus hijos para que se comuniquen de una manera autónoma

.Les das estrategias para que padres e hijos compartan responsabilidad en las tareas

Propicias en ellos, la reflexión sobre sus actitudes y su influencia en la autoestima de sus hijos

Otras

En esta escuela todos somos un equipo y los padres se involucran en todas las actividades educativas

Para nosotros los padres tiene mucha importancia ya que de ellos depende el aprovechamiento de los niños. En nuestra escuela es muy bajo porque no ayudan a nada. Además de que no ayudan a nada



COLABORADORES



ÚNICOS RESPONSABLES

¡ LOS PADRES TIENEN EL DERECHO Y LA CAPACIDAD DE SER RECONOCIDOS COMO PARTE DE NUESTRO EQUIPO ¡

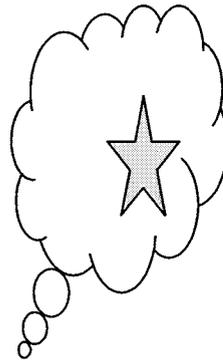
¿CUÁLES SON SUS NECESIDADES ?

Orientación sobre en donde obtener mayor información

Conocer los objetivos de la escuela

Información sobre la política de la escuela

Participar en la toma de
de decisiones



Asesoría para enfrentar toma
de decisiones

Ser escuchado

Ser reconocido como
Colaborador

Estrategias para
enfrentarse a los
problemas cotidianos
de sus hijos



Ser reconocido y
valorado por sus
esfuerzos

Enfrentarse a los
problemas cotidianos
de sus hijos

valorado por sus
esfuerzos

Información real
y objetiva sobre
sus hijos

Orientación para
optimizar los
recursos de la
familia

¿QUÉ OTRAS NECESIDADES HAS DETECTADO ?

¿ QUE POTENCIALIDADES TIENEN ?

Tienen capacidad para aprender a educar a sus hijos

Pueden interactuar con otros padres

Poseen gran información sobre sus hijos

Tienen la posibilidad de favorecer el desarrollo de actitudes, hábitos y

Pueden participar en la organización de otros grupos de padres para propiciar cambios educativos

Tienen la posibilidad de aprovechar las actividades cotidianas y los intereses de sus hijos para propiciar y promover nuevos aprendizajes

Cuentan con diversas experiencias que enriquecen el currículo dentro de las actividades del aula

Tienen la posibilidad de aprovechar los recursos de la comunidad

ADEMÁS TIENEN CAPACIDADES DE:

LA TAREA DE LOS CENTROS ESCOLARES

El propiciar la participación de los padres es una tarea que requiere de una actitud diferente del docente, ya que implica establecer roles activos en donde los padres

intervengan propositivamente en la planeación, ejecución y evaluación de acciones que enriquezcan el aprendizaje de los niños.

Bajo esta demanda, es importante reflexionar y preguntarnos si estamos preparados para enfrentar este reto.

¿Analizo las características de los padres, reconociendo las potencialidades y debilidades de cada familia?

¿Valoro las familias dentro de su realidad y no bajo un solo modelo de familia?

¿Cuento con elementos comunicativos que me permitan establecer y mantener el diálogo a fin de llegar a conclusiones?

¿Considero a los padres como parte de mi equipo además del resto de la comunidad escolar?

¿Concibo el trabajo como tarea compartida?

¿Tengo claro los límites y los roles de cada elemento involucrado?

¿Vivo y genero actitudes de respeto?

¿Promuevo la toma de decisiones bajo un marco de objetividad y equidad?

¿He identificado cómo se refleja la participación de los padres en la escuela?

EN LA ESCUELA DE LA PROFESORA ROSITA

ANTES	AHORA
Se invitaba a los padres a diversas conferencias durante la semana cultural.	Los padres se preparan para participar junto con los maestros en talleres dirigidos a sus hijos.
Se daban clases de manualidades a los padres.	Los padres participan en diferentes acciones para organizar una ludoteca con el propósito de contar con espacio de aprendizaje y convivencia entre padres e hijos.
Los padres asistían a eventos deportivos.	Participan en la organización y ejecución del evento.
Los padres se enteraban del aprovechamiento de sus hijos a través de la boleta de calificaciones	Mensualmente conocen y comentan el currículo que se desarrollará, además plantean sugerencias para enriquecerlo y apoyarlo en casa con materiales, experiencias, etc.

EN SU CENTRO DE TRABAJO:

¿Qué se podría hacer para generar mayor participación de los padres?

SUGERENCIAS TEMÁTICAS

El proyecto educativo de centro ofrece la oportunidad de detectar y determinar las necesidades educativas en nuestra institución. De él se desprenden las acciones a realizar durante el ciclo escolar, contemplándose aquellas acciones que impacten el trabajo con padres, involucrando así a todos los participantes del hecho educativo, respondiendo también a sus necesidades y potencialidades.

A continuación les sugerimos algunos temas que podrían considerarse para analizar su pertinencia con el fin de incluirlos en su proyecto educativo de centro dentro del programa de padres.

TEMAS

La comunicación permanente entre padres e hijos	Respondiendo a las necesidades afectivas y educativas de sus hijos	Apoyando eficazmente a nuestros hijos en las tareas escolares
Aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje en el hogar	Respondiendo a las necesidades afectivas y educativas de sus hijos	Apoyando eficazmente a nuestros hijos en las tareas escolares
Construyamos una escuela integradora	La autonomía como un propósito de la educación	La televisión, su impacto y su uso

OPORTUNIDAD DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

Interacción Escolar	Diversidad de reuniones	Enlace con el Hogar	Comunicación Escrita
Participación en	Clubes de padres	Visitas domiciliarias	Reporte de

algunos contenidos curriculares en el aula	Desarrollo de proyectos, talleres y debates	Contactos escritos y telefónicos	evaluación y boleta de calificación
Participación en la conservación y mejoramiento de la escuela	Planteamiento de problemas (consulta y acción)	Encuentros con padres en entradas y salidas de la escuela	Buzón escolar
Proyectos padres-maestros	Consejo de participación social	Participación en eventos de la comunidad	Libreta de comunicación diaria, semanal , etc. Hogar –escuela
Visitas de los padres a las aulas	Consejo escolar Casos específicos	Aprendizaje en el hogar y seguimiento del currículo	Folletos, trípticos, Etc. Boletín escolar
Sala para padres	Evaluación de logros por grado escolar	Programa en el hogar y seguimiento del currículo	Periódico mural
Actividades extraescolares	Reunión sobre el currículo (padres-maestros)		
Elaboración de recursos didácticos	Eventos sociales		

DIVERSAS RESPUESTAS

Todo nuevo aprendizaje es un reto, para algunos de nuestros alumnos el vencerlo implica un mayor esfuerzo . Responder a esta situación en forma honesta y propositiva (maestros, padres, etc.) es una postura que la escuela debe propiciar. Que los padres tomen con equidad las dificultades de sus hijos así como orientar su participación para superarlas sin detrimento de la dignidad del niño será prioridad de la institución educativa en el trabajo con los padres.

Ante esto, se plantea la necesidad de que el personal de la institución educativa cuente con elementos para afrontar dichas situaciones con el propósito de modificar actitudes, propiciando en los padres el apoyo equitativo que parta del respeto, valoración y afecto hacia sus hijos, así como despertar en ellos el interés por la participación conjunta con la escuela.

Veamos algunas respuestas de los padres que con frecuencia nos demandan estrategias a implementar. Este análisis no pretende de alguna manera categorizar a los padres ya que esto sería un grave error que obstaculizaría la superación de las diversas situaciones además de ser una actitud estática y marginante.

--	--

RESPUESTAS	ESTRATEGIAS
<p>Hay padres que en algunas ocasiones se niegan a aceptar las características y necesidades que presenta su hijo. Sus expectativas son mayores o inferiores, ajenas a la realidad.</p>	<p>Es necesario llevarlos a que descubran y valoren las capacidades de su hijo.</p>
<p>En ocasiones responsabilizan a los maestros o a otros miembros de la familia sobre las dificultades presentes</p> <p>Algunas actitudes de los adultos generan dependencia, obstaculizando la adaptación del niño al medio escolar, brindando una excesiva atención</p>	<p>Involucrarlos en la planeación de estrategias conjuntas de apoyo, compartiendo responsabilidades.</p> <p>Invitarlos a participar en círculos de padres, en donde se intercambian experiencias de logros y dificultades.</p> <p>Analizar la situación actual así como las causas de las dificultades que presenta su hijo es muy necesario para estos padres. También lo es, el llevarlos a descubrir la importancia del desarrollo de la autonomía en la adquisición de aprendizajes</p>
<p>Generalmente el niño se convierte en el centro de atención de la familia, descuidándose en ocasiones al resto de los miembros.</p> <p>Pretenden que la escuela brinde un trato</p>	<p>Es conveniente involucrarlos en diversas acciones escolares en donde su hijo participe con otros niños y ellos con otros padres, estableciendo siempre límites.</p> <p>Otros...</p>

<p>especial a su hijo.</p> <p>Otros padres siempre están dispuestos a participar apoyando a sus hijos así como a otros miembros de la comunidad, compartiendo y valorando las acciones.</p>	<p>Aprovechar esta actitud en beneficio de toda la comunidad escolar (otros niños, padres) no sólo de su hijo.</p> <p>Desarrollar su capacidad de liderazgo involucrándolo en círculo de padres, etc.</p> <p>Otras...</p>
<p>Otros padres, en ocasiones, transfieren su responsabilidad a la escuela. Se excusan en la falta de tiempo, sobrecarga de trabajo, etc., negándose a participar en las actividades escolares, lo cual se manifiesta en la falta de interés por dotar a su hijo de los recursos más necesarios para el desarrollo de su persona.</p> <p>En ocasiones acepta verbalmente las sugerencias pero no las pone en práctica.</p>	<p>Es importante llevarlos a reconocer su responsabilidad, así como invitarlos a participar en diversas acciones, estableciendo compromisos conjuntos a través de un programa que contemple evaluaciones periódicas, así como mantener una comunicación constante con ellos.</p> <p>Otras.....</p>

<p>Existen situaciones en las que los padres piden a los maestros mas severidad.</p>	<p>Enfrentarlos a la realidad a través del análisis de las responsabilidades de los participantes en el hecho educativo.</p>
<p>Su concepto de educación es represión y corrección. En ocasiones llegan a valerse de las personas para amedrentar; maestros o niños y autoridades a maestros.</p>	<p>Involucrarlos en la elaboración de estrategias de apoyo a sus hijos en forma compartida.</p> <p>Invitarlos a participar en acciones de coparticipación entre otros padres y miembros dela escuela</p>
<p>También es frecuente encontrarnos con padres que se involucran en las actividades escolares de sus hijos. Responden continuamente a los llamados, manteniendo comunicación con el maestro.</p>	<p>Involucrarlos en acciones dirigidas a padres (círculos, talleres, etc,) para que intercambien experiencias.</p>
<p>Se interesan por los logros y dificultades de sus hijos.</p>	<p>Aprovechar su interés para responder a las necesidades de sus hijos</p>
<p>Otros, a veces no valoran la actividad escolar ni los esfuerzos realizados por sus hijos, maestro, etc.</p>	<p>Involucrarlos en actividades de padres desde su diseño a fin de que se identifiquen con las acciones de la escuela.</p>

<p>Se preocupan por el futuro mas que por el presente, sus intereses culturales y expectativas sobre la escuela están muy lejanos de lo que la escuela ofrece.</p>	<p>Destacar la importancia de sus actividades ,comprometiéndolos a apoyar a su hijo.</p> <p>Enfrentarlos al análisis de la repercusión de la experiencia escolar en la vida futura de las personas.</p> <p>Otras...</p>
<p>Hay padres que por diversas causas están ausentes y quienes asumen la tutoría no desean verse involucrados o no pueden, limitándose sólo a satisfacer las necesidades mas elementales del niño.</p>	<p>Buscar apoyos en aquel miembro de la familia, vecino o padres de otros niños dispuestos a apoyar a la escuela.</p> <p>Otras...</p>
<p>Otros mas proponen alternativas para trabajar cooperativamente con el maestro, lo mantienen informado sobre los logros de sus hijos y sobre temáticas educativas.</p>	<p>Aprovechar sus propuestas en beneficio de todos los alumnos.</p> <p>Involucrarlos con otros padres, procurando que no descuiden a su hijo.</p> <p>Establecerles, límites en un marco de respeto.</p> <p>Otras...</p>
<p>Para otros padres no les es fácil aceptar que sus hijos tienen dificultades</p>	<p>Es necesario enfrentarlos a experiencias de nuevos aprendizajes para que</p>

<p>Tienen un modelo, por lo tanto no aprueban ni valoran otras formas de comportamiento.</p> <p>Exigen demasiado a sus hijos, buscando siempre la atención especializada cuando el niño no presenta la conducta deseada</p>	<p>reconozcan sus fuerzas y debilidades, analizando los diferentes estilos de aprendizaje.</p> <p>Involucrarlos en diversas actividades escolares para que reconozcan y valoren la individualidad, así como los</p>
<p>Genera en su familia un ambiente de rivalidad y competencia.</p>	<p>Logros de su hijo por pequeños que sean, desarrollando el principio de cooperación en lugar de la competencia.</p> <p>Otros...</p>

Todas estas actitudes no se manifiestan en forma aislada y absoluta; en la mayoría de los padres encontramos actitudes positivas que es importante descubrir y aprovechar.

Un enfoque que reconozca los recursos positivos que cada padre posee, nos permitirá favorecer su desarrollo en beneficio de toda la comunidad escolar.

¿CUANDO TE HAS ENFRENTADO A PADRES CON ESTAS RESPUESTAS?

¿Qué estrategias has implementado?

¿Cuáles han sido los resultados?

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Los padres juegan un papel muy importante en el proceso de integración escolar al que todos los niños tienen que acceder. Para algunos niños su primera experiencia será el jardín de niños, la educación inicial, otros tal vez fue la educación primaria, sin embargo para todos los niños esta experiencia implica muchos aprendizajes, los cuales influirán en otros posteriores.

El niño pasa de un pequeño núcleo: la familia a otro mayor que es la escuela; para muchos niños la adaptación es difícil, para otros es sencilla, sin embargo hay algunos que nunca lo logran provocando su deserción.

Para otros niños, así como para sus padres, la integración significa un mayor reto, nos referimos a los niños con necesidades educativas especiales. En este caso las

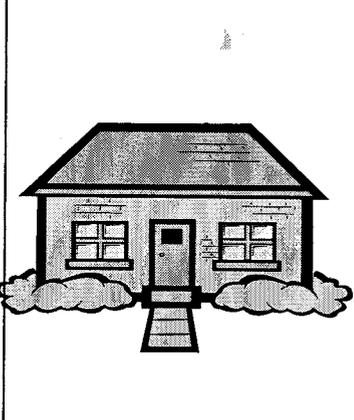
acciones que los padres realicen, así como los apoyos que les brinden son fundamentales.

En todos los casos intervienen factores que es importante sean considerados con el propósito de propiciar esta integración.

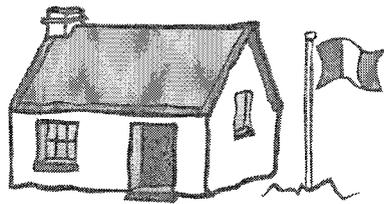


POSIBILIDADES

La reflexión y consideración de estos factores nos da la oportunidad de favorecer la integración de los niños a la escuela.

	<p>El grado de autonomía que el niño tiene en la familia.</p>	<p>Las reglas impuestas en la familia.</p>
<p>La concepción que los padres tienen de la escuela y lo que le han transmitido al niño.</p>		<p>Los valores que se manejan en la familia.</p>

Comprendiendo y generando estrategias encaminadas a desarrollar nuevos aprendizajes, así mismo nos permite ser más flexibles.

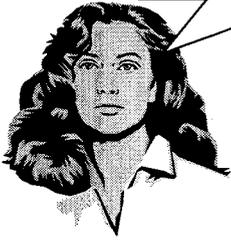


Los padres de niños con necesidades educativas especiales tienen el derecho a decidir si sus hijos son integrados a la escuela especial o a la escuela regular

Un análisis de las experiencias, nos manifiestan que la mayoría de los padres que tomaron la decisión de llevar a sus hijos a la escuela regular los motivó la búsqueda de mayores oportunidades de aprendizaje, o bien de un ambiente normalizador.

Es importante reflexionar sobre algunas opiniones de ellos:

"Yo puse a Juanito en esta escuela porque puede aprender de otros niños y ellos de él"



"Cuando me lo propusieron me dio temor, pero después pensé que la escuela regular podría aprender más"



Yo no me avergüenzo de Luisito, por eso creo que debe ir a la escuela de la colonia

"Yo quise que Paco fuera a la misma escuela que van sus hermanos."



"Mi hijo es sordo pero tiene muchas posibilidades de aprender"



ORIENTACIONES A PADRES DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Los padres de los niños con necesidades educativas especiales demandan un mayor apoyo y orientación para que realicen de una manera mas eficaz su acción educativa.

De acuerdo con las características de la población que atienden unan los siguientes propósitos con las sugerencias del círculo de oportunidades y elaboren un proyecto de orientación a padres de niños con necesidades educativas especiales. No olviden elegir actividades donde participen con los demás padres de la escuela, ya que estos propósitos no son privativos de padres de niños con necesidades educativas especiales; además de que todos aprendemos de todos.

PROPÓSITOS

Conocer, valorar y aprovechar diversas formas y códigos de comunicación.

Poseer información pertinente sobre las demandas e implicaciones de las necesidades especiales de su hijo.

Reconocer la importancia de la interacción en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

Aprender a observar, para descubrir

OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN

las potencialidades de su hijo.

Descubrir y aprovechar las acciones de la vida cotidiana como fuente de aprendizaje.

Fomentar el desarrollo de la autonomía, asignando al niño responsabilidades.

Satisfacer las necesidades de afecto, seguridad, respeto e integridad de su hijo.

Propiciar actividades de juego con Otros niños y otros padres.

Mayor orientación sobre estrategias didácticas aplicables en casa, así - como en la elaboración de materiales.

Sugerencias para implementar normas y reglas sociales dentro y fuera del hogar .

Establecer acuerdos entre los miembros de la familia para la atención y trato al niño, que facilite la estabilidad y el aprendizaje.

Evitar tratos preferenciales, fomentando la convivencia entre todos - los miembros de la familia.

Estrategias para que brinden cuidados que favorezcan el desarrollo integral de su hijo.

Establecer en la Familia actitudes de cooperación y no de competencia.

Participar con otros padres Intercambiando materiales, experiencias, etc.

ASÍ MISMO ES NECESARIO
ORIENTARLOS Y APOYARLOS EN:

CONCLUSIONES

-El diseñar esta propuesta formativa, permitió pensar en las diversas funciones: docentes, de asesoría y directivas, exigía retomar lo que a cada uno le toca hacer y plantear una base conceptual que le permitiera a partir de sus saberes y haceres reorientar su quehacer educativo hacia dar una atención pertinente a la diversidad de su grupo. Ha sido una experiencia de integración de saberes tanto teóricas, contextuales y metodológicas.

-El diseño de la Propuesta de Formación, representó un reto a la propia formación que se había obtenido en el Posgrado, pues entrelazar los lineamientos de la instancia dictaminadora nacional y las necesidades detectadas en la realidad educativa, además de definir y concretar para quien fuera destinada: a las tres vertientes con funciones diferentes, implicaba repensar actividades específicas y generales a la vez, tendría que resultar un diseño que contemplara esas variables, resultó y fue satisfactorio, ya que fue dictaminado por el Programa de Carrera Magisterial a nivel estatal y puesto en el banco nacional que también fue retomado en otros estados de la república. (ver anexo. Pág 325)

-Uno de los aspectos en los que se ha tenido mayor dificultad en el Diseño Curricular, desde cualquier nivel de concreción es el poder plasmar de manera integral un todo cuidando que sus elementos, las intenciones educativas, la metodología y la coherencia interna tengan un equilibrio entre sus partes; esto implica hacer uso de una visión holística de la vida, de la educación y del conocimiento.

-El diseñar una propuesta formativa implica considerar al mismo tiempo, los sujetos a quien va destinada, dominar o tener consolidados los contenidos implicados, pensar en una metodología para desarrollarla, tener un cuerpo teórico epistemológico, sociológico, pedagógico y psicológico que permita ir teniendo una mirada que se

conjuga en lo educativo, y que nos permite concretar en la práctica lo que vamos siendo como profesionales.

-La formación profesional es un continuo como lo es el currículum y la propuesta diseñada obedece a incidir en los maestros de educación básica en esa formación mediante un currículum como pretexto para atender a la diversidad de personas que su ámbito de competencia le demanda.

_Hablar de la diversidad cultural , es hablar de los estudiantes, de los maestros, de la sociedad. Cada maestro en su grupo, cada asesor con sus maestros y cada supervisor con sus directivos, tienen en sus manos un colectivo diverso, ya que ésta como característica de cada grupo humano existe; pero el reconocerla, aceptarla y sobre todo considerarla en la planeación desarrollo y evaluación del proceso educativo, es una gran tarea que requiere a cada momento repensar lo que se hace.

-Toda propuesta formativa tiene un enfoque curricular, desde el cual se concibe tanto la organización de los elementos como sus intenciones, teniendo en sí un concepto propio de currículum y su finalidad en los procesos formativos. En el camino recorrido para definir tal enfoque, se pudo dar cuenta de que no existe uno que pueda explicar una realidad total, de manera que sea más pertinente con lo tan complejo que es el sujeto y lo que es el proceso educativo, y aún más, el contexto; aún así, se optó por uno que es el más pertinente.

-Es un gran reto el diseño curricular fundamentado, pero lo es aún más saber que éste pudo ser viable y pertinente en la realidad, que fue posible y cómo fue el impacto. Desafortunadamente, no se pudo controlar el proceso en la fase de desarrollo y seguimiento, Pero a nivel estatal sí hubo impacto, en el ciclo escolar 2003-2004. ((Véase anexo 4).

-

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR MONTERO, Luis Ángel. De la integración a la inclusividad. A atención a la diversidad: Pilar básico de la escuela del siglo XXI. Espacio 1º. Edición. Argentina, 2000.

AIDAMEZ Echevarria, Ma. del Pilar y otros. ¿Cómo hacerlo?. Propuesta para educar en la diversidad. Grao 1ª. Edición. Barcelona, España.

AINSCOW, Mel. Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Narcea, EUA, 2001, pp. 292.

ALEGRE De la Rosa Olga María. Diversidad Humana y Educación. Edición Aljibe, España, 2000. pp. 203.

BEARNE, Eve. La Atención a la Diversidad en la Escuela Primaria. Edit. Muralla, Madrid. 1996, pp. 347.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. Teoría Crítica de la Enseñanza.. Martínez Roca, Barcelona, 1988, pp. 245

CEE. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, 1985, Vol. XV. No. 2. pp. 71

COLL, Salvador César. Psicología y Currículum. México. Paidós, 1991

DELORS, Jaques. Los cuatro pilares de la educación, en la educación encierra un tesoro. México: Correo de la UNESCO, 1997.

DIAZ Barriga, Ángel. Didáctica y Currículum. México. Nuevomar, 1987.

GALINDO Angeles y ESCRIBANO Angeles. La Educación Intercultural en el Enfoque y Desarrollo del Currículum. Nárcea Ediciones. Madrid, 1990.

GIMENO Sacristán. José y Ángel I. Pérez Gómez. El Currículum una reflexión sobre la práctica. España, Morata, 1992..

GONZALEZ Ornelas, Virginia. Conferencia: La Elaboración de sentido en la Formación de Profesores. Propuesta Formativa. Memoria de Horizontes de Formación. Docente. Morelia. Michoacán. 2005.

LAVIN Herrera, Sonia. Conferencia: Educadores de Calidad para una Educación Pública de Calidad. Memoria de Horizontes de Formación. Morelia, 2004.

LIZÁRRAGA Bernal, Formación y Emancipación. Experiencia de UPN: Mexicali.

LOPEZ Valdovinos, Martina. Conferencia: El Lugar de las Competencias Didácticas en los Procesos de Formación de Profesores en el Contexto Actual. Memoria de Horizontes de Formación Docente. Morelia, Michoacán. 2005.

LLANO Requis, Celia. Experiencias en atención a la diversidad. Tomado de: Procesos Psicoeducativos en el Contexto Escolar. UPN, México, Memoria del VI Simposio: Psicología Educativa y educación Básica, 2001, pp.368

MARTINEZ Olive, Alba. Ponencia: Construir El Programa Nacional para la actualización Permanente: del Centro de Maestros a la escuela para mejorar el trabajo de los Profesores. Encuentro internacional sobre Profesores de Educación Básica para una educación con calidad y equidad. OEI-SEP. 1997.

NAMO DE MEL0; Guiomar. Nuevas propuestas para la gestión educativa. SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro. México,1998.

NIETO Sotelo, Enrique. Reflexiones entorno a la Diversidad Cultural, los Derechos Humanos y el Nuevo Contexto Internacional. Tomado de: Educación e Interculturalidad. Miradas a la Diversidad. UPN, México, 2005, pp.113

PARRILLAS Latas, Angeles. Apoyo a la Escuela. Un Proceso de Colaboración. Ediciones mensajero. Barcelona, 2000. 295.

PUIGGRÓS, Adriana. El Lugar del saber en la Formación Docente. Memoria de Horizontes de Formación Docente, Morelia, Michoacán, 2003

RAMIREZ, Rodolfo. ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?. Elementos para el diagnóstico. SEP – Cooperación Española. 2ª. Edición. México, 2000.

RUIZ IGLESIAS, Magalys. "La formación en competencias profesionales", en: La arquitectura del conocimiento en la educación superior (Un acercamiento a la formación politécnica y profesional. Capítulo 2, México, IPN, 1999.

RUÍZ Martín del Campo, Emma. Los Maestros y la Formación. Retos y Perspectivas en los Albores del Siglo XXI. Morelia, 2004

SAAVEDRA Regalado, M. Salvador. Conferencia: Formación Docente para la Interculturalidad. Memoria de Horizontes de Formación Docente, Morelia, Michoacán. 2005.

STEVE, Olu. Michael. Modelos de Multiculturalismo. Implicaciones para los líderes del siglo XXI. Ensayo. Traducción de César Antonio Aguilar. *European Journal of Intercultural Studies*. International Association for Intercultural Studies, Carfax Publisher, Oxford, Vol. 8, No. 3, 1997, pp. 231-245.

TORRES González, José Antonio. Conferencia: Los Dilemas en la Formación del profesorado para atender a la Diversidad: El Horizonte de la Inclusión. Morelia, 2004.

UAG. División de Educación Abierta y a Distancia Módulo 1. Organización e Instrumentación Curricular. México, 1993, 63

UNESCO. Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. 31 Reunión de la conferencia General. París. Noviembre 2001.

VLACHOU Anastasia. Caminos Hacia una Educación Inclusiva. Edit. La Muralla, Madrid, 1999. pp. 263.

VILLA, Sune, Monserrat y JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Paco. De Educación Especial a Educación en la Diversidad. Ediciones Aljibe, España, 1999. pp. 205

VILLAR ANGULO, Luis Miguel. Modelos de Desarrollo Profesional del Profesorado Universitario. Universidad de Granada. España, 2004, pp.165

ZEMELMAN, Hugo. Los Horizontes de la Razón. Antropos. 2ª. Edición. España, <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>

http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/convenio_169_oit.htm

Centro Documental Digital. Anexo 1. Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. <http://pronap.ilce.edu.mx>

Criterios para elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continua.2006 <http://pronap.ilce.edu.mx>.

http://formacioncontinua.sep.gob.mx//index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=40

A N E X O S

1. Dictamen Estatal
2. Dictamen Nacional
3. Constancia de Diseño
4. Cobertura Estatal
5. Cobertura por Municipios
6. Oferta en otro Estado

COORDINACIÓN GENERAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA MAESTROS EN SERVICIO

FICHA DE DICTAMINACIÓN ESTATAL

Título del curso:

CÓMO OPTIMIZAR LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

Tema general

LA UTILIZACIÓN CREATIVA DE LOS DIVERSOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA OPTIMIZAR EL PROMOVER EL APRENDIZAJE EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Institución o área de procedencia

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Antecedente del curso

(marque con una ✓)

Nuevo diseño	Ciclo escolar 2001-2002 (11ª etapa)		Ciclo escolar 2002-2003 (12ª etapa)	
	Aprobado	No aprobado	Aprobado	No aprobado
✓				

¿El curso es pertinente? SÍ (si) NO ()

Argumentos

Es pertinente porque responde a una necesidad detectada a través de una encuesta aplicada a una muestra del personal del nivel de Educación Especial (aunque no se especifica) al mismo tiempo es un apoyo al trayecto formativo de los maestros, sin embargo se propone también para los niveles de inicial, preescolar y primaria ya que también presentan como característica la diversidad.

Su pertinencia se debe también a que se enmarca dentro de los procesos de la actualización y responde a uno de los propósitos del ProNAP que es el conocimiento y manejo de los recursos educativos , los métodos de enseñanza y los contenidos programáticos.

Se contempla como una necesidad solo de los docentes frente a grupo sino de los directivos y apoyos técnicos desde la perspectiva de ver el proceso educativo de manera global y que cada quien desde su ámbito optimicen los recursos educativos que les

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
COORDINACIÓN GENERAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA MAESTROS
EN SERVICIO
CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACIÓN
CICLO ESCOLAR 2003 - 2004
ETAPA XIII

RESULTADO DEL DICTAMEN

Clave del Curso Entidad federativa

Título de la propuesta

Aprobado		X
No aprobado		
Tipo de destinatario para el que se recomienda el curso [Vertiente(s) autorizada(s)].	Maestros Frente a Grupo (1ª)	X
	Personal Directivo (2ª)	X
	Apoyo Técnico Pedagógico (3ª)	X
	Inicial	X
Nivel(es) y modalidad(es) para la(s) que se recomienda el curso	Preescolar Regular	X
	Preescolar Indígena	X
	CAPEP	
	Primaria Regular	X
	Primaria Indígena	X
	Secundaria General y Técnica	
	Telesecundaria	
	Educación Física	
	Educación Artística	
	Educación Especial	X
Educación Extraescolar		
Clave del dictaminador	DIC13E03076	

Conclusiones

Como bien se presenta en el dictamen estatal, este curso es pertinente debido a que, en efecto, responde a una necesidad específica de los docentes de educación especial, la cual se reconoce a partir de la realización de una encuesta, aunque no se señalan en amplitud los resultados de la misma; además de lo anterior, responde a los lineamientos de los planes y programas de estudio de la SEP, se enmarca dentro de los propósitos del PRONAP, en el sentido de que propicia el conocimiento y manejo de los recursos educativos, de los métodos de enseñanza y los contenidos programáticos.

Es cierto que la necesidad de la educación en la diversidad no sólo debe atender a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, por lo que es adecuado que este curso vaya dirigido a las tres vertientes en sus modalidades de educación inicial, preescolar y primaria además de la especial. El hecho de que vaya dirigido a las tres vertientes se reconoce como una fortaleza del curso debido a que para realizar el proceso educativo de manera global es sumamente necesario que participen todos los actores involucrados, para que cada quien desde su ámbito optimice los recursos educativos que le corresponden de acuerdo a su función.

A partir de una revisión cuidadosa de esta propuesta y tomando en cuenta las observaciones presentadas en la dictaminación estatal, el presente curso se dictamina como APROBADO por lo que se señalarán una serie de observaciones que lo sustentan y que se presentan a continuación:

Si bien en la presente propuesta se utiliza el término "diversidad" refiriéndose a las personas con necesidades educativas especiales, lo cual está de acuerdo con los enfoques de enseñanza vigente en el Plan y programa de estudio para educación básica de la SEP, entre otros; es importante señalar que desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006, (en el apartado "Las prácticas educativas en el aula y en la escuela", y otros), se plantea que la "diversidad" no será considerada únicamente en términos de las especificidades individuales de los alumnos y, sin ir en detrimento de éstas, se incorpora la noción de diversidad cultural y lingüística además de las que ya se venían considerando en la atención a la diversidad en el aula como son la diversidad de género o de ritmos y necesidades de aprendizaje. Lo anterior problematizaría de manera un poco más compleja los planteamientos del curso sin restarle pertinencia ni congruencia a la propuesta presentada, además de que al ampliar el concepto de diversidad tiene más sentido tomar en cuenta para este curso, a las tres vertientes y a las diferentes modalidades del Sistema Educativo Nacional.

El curso se presenta con una notable congruencia, secuencia y coherencia interna entre sus diferentes componentes. Solo cabría mencionar que, en el título, el tema del curso no señala a quien va dirigida la propuesta.

Los productos parciales no se elaboran en el transcurso de las sesiones sino que son actividades que se llevan a cabo en los diferentes ámbitos de acción de los participantes, cada quien en su lugar de trabajo y en el ejercicio de sus funciones correspondientes.

Recomendaciones para mejorar el diseño del curso

Se recomienda incorporar el enfoque que en torno a la diversidad cultural, lingüística, de necesidades y ritmos de aprendizaje presenta el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (En varios apartados entre los que destacan: "La visión a 2025: un enfoque educativo para el siglo XXI" pp.71-73; "Las prácticas educativas en el aula y en la escuela" pp.124-125; "El perfil deseado del profesional de la educación" pp. 125-126, entre otras). El PRONAE puede ser consultado en el sitio de Internet <http://www.sep.gob.mx> o desde la página del PRONAP: (<http://pronap.ilce.edu.mx>).



ANEXO 3. Constancia de diseño

CURSOS	GRUPOS	PARTICIPANTES
1.- Cómo optimizar los Recursos para el Aprendizaje en la Atención a la Diversidad	94	2042
1.- Principios Básicos de la Sexualidad Infantil en la educación Preescolar y algunas medidas para prevenir el abuso sexual	77	1433
2.- Estrategias para la utilización de los medios impresos en el aula	42	783
3.- Estrategias Didácticas para promover el desarrollo de las competencias comunicativas en Educación Básica	12	220
4.- Manejo Didáctico de la Radio	15	256
5.- Comprensión Lectora: Estrategias e implicaciones didácticas	51	966
6.-¡A escribir se ha dicho! Uso de los materiales de apoyo para promover la producción de textos en primaria	43	692
7.- La Ortografía desde el Enfoque Comunicativo y Funcional	1	16
8.- El Auxiliar técnico de Educación Primaria: Propuestas para Fortalecer sus Competencias	1	30
8.- Comprender para aprender	38	617
9.- Estrategias Metodológicas para abordar los contenidos del ambiente y su protección en la Escuela Primaria	0	0

ANEXO 4. Cobertura en el estado

ANEXO 5. Cobertura por municipio

MUNICIPIOS	ASESORES	GRUPOS	ASISTENTES
APATZINGÁN	4	4	94
CD. HIDALGO	7	7	142
COAHUAYANA	9	9	150
CHERÁN	6	6	126
JIQUILPAN	4	4	110
LA HUACANA	1	1	23
LA PIEDAD	3	3	55
LAZARO CÁRDENAS	4	4	292
LOS REYES	4	4	91
MARAVATÍO	2	2	30
MORELIA	22	23	432
PÁTZCUARO	13	13	183
PURUÁNDIRO	2	2	39
TACÁMBARO	2	2	39
URUAPAN	4	4	99
ZACAPU	4	4	68
ZAMORA	1	1	21
ZITÁCUARO	2	2	45
TOTALES	94	95	2042

ANEXO 6. Oferta en otro estado

RE: solicitando

De: IEA ieasonora (ieasonora2002@hotmail.com)

Enviado: lunes, 17 de septiembre de 2007 05:37:06 p.m.

Para: sabidu25@hotmail.com

EN ATENCION A SU SOLICITUD ENVIO LA SIGUIENTE INFORMACION RELATIVA AL CURSO MIC130102 "COMO OPTIMIZAR LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE EN ATENCION A LA DIVERSIDAD" , QUE SE OFERTO DEL 01 DE ABRIL AL 20 DE MAYO DE 2006 EN ESTA ENTIDAD PARA MAESTROS DE LA PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA VERTIENTES DE EDUCACION INICIAL, PREESCOLAR REGULAR E INDIGENA Y EDUCACION ESPECIAL.

SE INSCRIBIERON 3666 MAESTROS Y SE ATENDIERON EN 116 GRUPOS A CARGO DE 129 FACILITADORES DISTRIBUIDOS EN LOS 19 CENTROS DE MAESTROS DEL ESTADO DE SONORA.

ESPERANDO QUE ESTA INFORMACION LE SEA DE UTILIDAD APROVECHO PARA ENVIARLE UN SALUDO RESPETUOSO.

ATENTAMENTE

PROFR. JOSE WELIO COLLADO RODRIGUEZ
COORDINADOR GENERAL DE FORMACION CONTINUA

>From: Ma.del Rosario Madrigal Pérez <sabidu25@hotmail.com>
>To: <dam_iebem@yahoo.com.mx>,
><evaedunay@sep.gob.mx>, <pronapnayarit@yahoo.com.mx>,
><pronapnl@yahoo.com.mx>, <enciclomedianl@hotmail.com>,
><veaoax@prodigy.net.mx>, <ieapue@sep.gob.mx>, <higareda@gmail.com>,
><n_higareda@hotmail.com>, <jcarga@prodigy.net.mx>, <patinava21@hotmail.com>,
><sinaloaseam@hotmail.com>, <sepyc@prodigy.net.mx>, <ieaslp@sep.gob.mx>,
><ieasonora@hotmail.com>,
><ieasonora2002@hotmail.com>, <dsa_tab@prodigy.net.mx>,
><ieayucatan@prodigy.net.mx>, <ema_sacramento@hotmail.com>,
><ieazac@sep.gob.mx>, <ealamillo7@yahoo.com.mx>
>Subject: solicitando
>Date: Sun, 16 Sep 2007 03:34:37 +0000
>
>
>
>Coordinadores de Instancias estatales:
>
>Se dirige a ustedes la Lic. Ma. del Rosario Madrigal Pérez, adscrita como
>subjefa académica en el Departamento de Educación Especial en el Estado de
>Michoacán, el motivo de mi mensaje es que estoy realizando un seguimiento
>del curso taller que diseñé "Cómo Optimizar los Recursos para el
>Aprendizaje en la atención a la Diversidad" que fue dictaminado para
>Carrera Magisterial en la XIII etapa, el cual fue ofertado en Michoacán,
>pero en las subsecuentes etapas fue ofertado en el banco de cursos
>nacional. La solicitud es que si en su estado se haya ofertado este curso,

>me hagan favor de enviarme la cantidad de grupos, de asesores y de
>participantes, sí como la sistematización de evaluaciones e impacto que
>hayan realizado. Les agradecería muchísimo que me enviaran la información
>que tuvieran del proceso y resultados, ya que me urge tenerla lo más pronto
>posible.

>Gracias de antemano.

>Para servirles. Rosario

>
>
>
>

>Llamadas gratis de PC a PC

><http://imagine-msn.com/messenger/launch80/default.aspx?locale=es-mx>

¿ Ya tienes la última versión de Messenger?

www.imagine-msn.com/messenger/launch80/default.aspx?locale=es-mx Windows
Live Messenger en Prodigy/MSN

**SISTEMA DE BIBLIOTECAS PARA LA FORMACION
Y ACTUALIZACION DE DOCENTES**