





Antología para el fortalecimiento  
de las funciones del  
Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor  
a escuelas inclusivas e indígenas



## **Directorio**

### **Secretaría de Educación Pública**

Aurelio Nuño Mayer

### **Subsecretaría de Educación Básica**

Javier Treviño Cantú

### **Dirección General de Educación Indígena**

Rosalinda Morales Garza

### **Dirección de Educación Básica**

Alicia Xochitl Olvera Rosas

### **Dirección para el Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Docentes en Educación Indígena**

Édgar Yesid Sierra Soler

### **Dirección para el Fortalecimiento de Lenguas Indígenas**

Eleuterio Olarte Tiburcio

### **Dirección de Apoyos Educativos**

Erika Pérez Moya

**Antología para el fortalecimiento de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor en escuelas inclusivas e indígenas** fue elaborado en la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, y forma parte de la serie *Materiales Básicos para fortalecer la asesoría y la tutoría a las Escuelas Inclusivas e Indígenas*.

#### **Coordinación académica**

Édgar Yesid Sierra Soler  
María de Lourdes Girón López

#### **Contenidos**

María Guadalupe César San Juan

#### **Dirección editorial**

Erika Pérez Moya

#### **Coordinación editorial**

José Raúl Uribe Carvajal

#### **Diseño y formación**

Miguel Ángel Romero Trigueros

#### **Corrección de estilo**

Armando Hitzilin Égido Villarreal  
Alma Rosa Vela Vázquez

#### **Ilustraciones**

© José Luis Rodríguez Ramírez (Joluzz) †  
Archivo de imágenes y catálogo de viñetas  
de José Luis Rodríguez Ramírez (Joluzz) ©

#### **Fotografías**

Alfred José Louis Federico Jacob Vilalta

#### **Cuidado de la edición**

Erika Pérez Moya  
José Raúl Uribe Carvajal  
Armando Hitzilin Égido Villarreal

© Secretaría de Educación Pública.  
Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN Obra completa: 978-607-8279-61-6  
ISBN: PENDIENTE

Primera edición, 2014  
Segunda edición, 2015

Impreso en México. Distribución gratuita.  
Prohibida su venta

Reservados todos los derechos. Se prohíbe la  
reproducción total o parcial de esta obra por cualquier  
medio electrónico o mecánico sin consentimiento previo  
y por escrito del titular de los derechos.

El documento base para este trabajo fue:  
*Lineamientos Técnico Pedagógicos para el  
ATP*, octubre 2007. Margarita Peña Rodríguez  
(coord.), Eva Hernández Orea, María Guadalupe  
César San Juan, Magdalena Solís Arias y María  
Eva Salas Flores.

# Índice

	<b>Presentación</b>	<b>7</b>
	<b>Introducción</b>	<b>11</b>
	<b>Bloque I</b>	
	<b>La asesoría y la tutoría técnico pedagógica a las escuelas de educación básica</b>	<b>18</b>
	Marco general para la organización y el funcionamiento de la asesoría técnico pedagógica con caracter temporal, Ciclo escolar 2014-2015	20
	Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica, docentes y tecnicos docentes de nuevo ingreso, Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016	49
	La asesoría técnica a la escuela	82
	Comunidades de aprendizaje para la formación, el aprendizaje y la mejora educativa	105
	Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento	120
	<b>Bloque II</b>	
	<b>La asesoría técnica a las escuelas con inclusión y equidad educativa</b>	<b>142</b>
	Cómo comprender el desarrollo en un contexto cultural.	
	El desafío para los maestros	144
	Diversificación y contextualización curricular:	
	Marcos Curriculares para la Educación Indígena	161
	Elementos constitutivos de la diversificación	172
	¿Qué es un aula diversificada?	187
	¿Cómo se las arreglan los profesores para que todo esto funcione?	201
	Estrategias docentes que apoyan la diversificación	223
	<b>Bloque III</b>	
	<b>Estrategias de intervención pedagógica para la atención a las escuelas inclusivas e indígenas</b>	<b>248</b>
	Parámetros Curriculares de la Asignatura Lengua Indígena	250
	Organización del trabajo escolar y didáctico. La práctica educativa	261
	Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos.	282
	Fundamentos teóricos y metodológicos del Marco Curricular para primaria indígena y migrante	309
	Conceptos básicos en torno a la educación para todos	319
	Atención educativa a la niñez migrante	343
	<b>Bibliografía</b>	<b>363</b>



# Presentación

Los retos que actualmente se plantean a las escuelas de Educación Básica no pueden, ni deben, ser asumidos sólo desde los planteles escolares, pues la complejidad de sus tareas exige del Sistema Educativo Nacional una serie de acciones que brinden las condiciones necesarias para cumplir su misión: desde los elementos básicos de infraestructura (instalaciones físicas y servicios), así como personal docente, materiales didácticos y programas para el desarrollo profesional que ofrezcan las herramientas necesarias para lograr un desempeño profesional capaz de fortalecer la calidad, equidad e inclusión de una educación acorde con las exigencias actuales que demanda el país.

Dentro del servicio de educación indígena se sitúan las escuelas unitarias y multigrado que, por lo complejo de su organización escolar requieren de un Asesor Técnico Pedagógico y un Tutor para apoyar tanto al docente que desempeña múltiples funciones en estas escuelas, como a los de nuevo ingreso quienes requieren tutoría.

Entre esta gama, la asesoría técnica pedagógica que se brinda a las escuelas constituye un elemento clave para capitalizar toda una serie de soportes de carácter académico que impulsan el logro educativo del alumnado. De acuerdo con este principio y con el hecho de que un gran número de escuelas de Educación Básica opera dentro del servicio de educación indí-

gena, el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)<sup>1</sup> busca fortalecer que “la educación que el Estado proporciona esté a la altura de los requerimientos que impone el tiempo actual y que la justicia social demanda: una educación inclusiva, que respete y valore la diversidad sustentada en relaciones interculturales, que conjugue satisfactoriamente la inclusión con la calidad en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos”.<sup>2</sup>

En este marco que se integra la serie *Materiales Básicos para Fortalecer la Asesoría y la Tutoría a las Escuelas Inclusivas e Indígenas*, cuya finalidad es proporcionar al Asesor Técnico Pedagógico y al Tutor (ATP) así como al colectivo educativo que labora en este servicio, los siguientes documentos: *Antología para el fortalecimiento de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor a escuelas inclusivas e indígenas*, que tiene como propósito mostrar un conjunto de referentes bibliográficos básicos que pretenden orientar, teórica y metodológicamente, la función de asesoría y la tutoría las escuelas indígenas; *Perfil de desempeño del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor para la educación inclusiva e indígena*, el cual contempla un conjunto de competencias profesionales requeridas para desarrollar esta importante función en las escuelas; *Orientaciones para la asesoría y la tutoría a la escuela inclusiva e indígena*, el cual brinda orientaciones que les permiten mejorar y consolidar la labor de asesoría y sistematizar un conjunto de tareas que los asesores habrán de desarrollar en los planteles educativos; y por último, *El acompañamiento sí importa*, que busca propiciar la reflexión sobre las problemáticas pedagógicas que enfrentan los docentes para construir comunidades de aprendizaje en donde estén presentes las opiniones de todos aquellos interesados en favorecer y fortalecer el acompañamiento orientado a la eficiencia, calidad y pertinencia de las asesorías para educación indígena.

<sup>1</sup> Programa *para la Inclusión y la Equidad Educativa* (PIEE) cuyo objetivo es contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno en educación básica con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad, considerando el tipo de apoyo para la atención educativa a la diversidad lingüística y cultural. (Reglas de Operación del PIEE. *Diario Oficial de la Federación*. Acuerdo N° 711. 28 de diciembre de 2013.)

<sup>2</sup> *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa* (PIEE) *Diario Oficial de la Federación*. Acuerdo N° 711. 28 de diciembre de 2013. p. 9.



Esta colección de materiales, más allá de proponer definiciones y conceptos al ATP y al Tutor con respecto a las tareas específicas y el desarrollo de competencias profesionales, busca promover una visión más amplia y sistémica de la función asesora en contextos de la diversidad lingüística, social y cultural, y que permita desplegar una serie de estrategias para propiciar la gestión en distintas instancias educativas,<sup>3</sup> con la finalidad de apoyar a los planteles y proponer formas concretas de articular sus respectivas acciones en beneficio del logro educativo de las y los alumnos de las escuelas de educación indígena. En ese sentido, esperamos que estos materiales no sólo sean de utilidad a quienes apoyan académicamente a los planteles, sino también a todos aquellos profesionales de la educación cuyas acciones convergen en la función de asesoría.

**Maestra Rosalinda Morales Garza**  
Dirección General de Educación Indígena

<sup>3</sup> **AEL:** Autoridades Educativas Locales.  
**CNSPD:** Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.  
**CTE:** Consejos Técnicos Escolares.  
**CTZ:** Consejo Técnico de Zona Escolar.  
**INEE:** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.  
**SATE:** Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela.





# Introducción

La **Antología para el fortalecimiento de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor en escuelas inclusivas e indígenas** tiene como propósito ofrecer un conjunto de referentes bibliográficos básicos que pretenden orientar, teórica y metodológicamente la función de asesoría a las escuelas indígenas, si bien este material está destinado centralmente al Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y tutores que trabajan directamente en los planteles, también se dirige a supervisores y a todos aquellos profesionales de la educación que comparten la compleja, pero importante función de asesorar en las escuelas para contribuir a la mejora del aprendizaje de niñas, niños y jóvenes de localidades indígenas. En este contexto, la asesoría se concibe como:

Un proceso de apoyo académico basado en la interacción profesional entre pares, orientada hacia la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y el mejoramiento de las prácticas educativas de directivos y docentes, implementando estrategias que contribuyan a mejorar la calidad educativa a través de la profesionalización de los docentes.

“La Asesoría Técnica Pedagógica cumple una función medular para fortalecer la autonomía escolar: apoyar la función de dirección y de supervisión escolar, así como participar en el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela para mejorar la práctica profesional de los docentes y técnico docentes, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento de la escuela”.\*

En esta mejora escolar se plantea la tarea de involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa para promover el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje, brindando un conjunto de acciones sistemáticas de acompañamiento, apoyo y seguimiento personalizado y colectivo a los docentes de las escuelas que asesore.

Ante esto, la figura del ATP como del Tutor enfrentan grandes retos, ya que buscarán identificar las problemáticas conjuntamente con directivos, directores, docentes de las escuelas, así como en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) para generar propuestas que contribuyan a su solución; se propiciará el desarrollo de estrategias que se concreten en proyectos de inclusión educativa tomando en cuenta la diversidad étnica, social, cultural y lingüística de la población que se atiende, sin olvidar el desarrollo de competencias para la vida que favorezcan la consolidación de aprendizajes y el fortalecimiento de la lengua indígena y el español.

En este material se abordan temáticas que tienen que ver con conceptos como: funciones del ATP, función del Tutor, educación inclusiva, aula diversificada, modelos de asesoramiento, trabajo colegiado, contextualización, liderazgo y proyectos didácticos. Estas temáticas se manejan de manera colaborativa en donde el ATP y el Tutor, en conjunto con los docentes, pueden socializar, compartir y resignificar las prácticas educativas que desarrollan en el aula, así como fortalecer la formación docente en el centro de trabajo, vinculando y apoyando las necesidades de asesoramiento y tutoría a partir de los Consejos Técnicos Escolares que se establecen en cada una de las escuelas que asesora o tutorea.

\* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2014-2015*. INEE 2014.



Los textos que integran la *Antología para el fortalecimiento de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor a escuelas inclusivas e indígenas* fueron seleccionados de entre una serie de materiales bibliográficos de apoyo a los Talleres Nacionales (2008), así como de otros temas que por su importancia actual, fortalecerán la función asesora y la tutoría; estas lecturas pretenden ser las referencias teóricas que contribuyan al desarrollo de las competencias planteadas en los documentos:

- Perfil de desempeño del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor para la educación inclusiva e indígena
- Orientaciones para la asesoría y tutoría a la escuela inclusiva e indígena
- El acompañamiento sí importa

Antología para el fortalecimiento de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor a escuelas inclusivas e indígenas está organizada de la siguiente manera:

- Bloque I, Bloque II y Bloque III
- Sinopsis de la lectura
- Texto
- Actividades de recuperación

### **Bloque I**

#### ***La asesoría técnico pedagógica y la tutoría a las escuelas de educación básica\****

Este bloque tiene como propósito brindarle al Asesor Técnico Pedagógico y al Tutor una serie de lecturas relacionadas con las tendencias actuales de la asesoría técnico pedagógica y la tutoría a las escuelas de Educación Básica, que permita a los profesores indígenas fortalecer el desarrollo de sus competencias profesionales en torno a estas importantes funciones en el sistema educativo mexicano, dentro del ámbito de una educación inclusiva e indígena.

\* Para ampliar la información acerca de los Bloques I, II y III, véase la serie Materiales Básicos para Fortalecer la Asesoría y la Tutoría a las Escuelas Inclusivas e Indígenas:

- » Perfil de desempeño del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor para la educación inclusiva e indígena.
- » Orientaciones para la asesoría y tutoría a la escuela inclusiva e indígena
- » El acompañamiento sí importa.

## **Bloque II**

### ***La asesoría y la tutoría técnica a las escuelas con inclusión y equidad educativa***

El bloque persigue el propósito de ofrecer apoyo a la tarea del ATP y el Tutor para que conozca e implemente un conjunto de acciones pedagógicas que posibiliten modificar, fortalecer, consolidar y enriquecer las competencias de los profesores, a fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula diversificada, así como la de propiciar la inclusión y la equidad en las escuelas de educación indígena.

## **Bloque III**

### ***Estrategias de intervención pedagógica para la atención a la escuela inclusiva e indígena***

Este último bloque tiene como finalidad ofrecer apoyo a la tarea del ATP y el Tutor en concordancia con los principios rectores de una educación inclusiva, así como brindar los elementos necesarios para la contextualización de su trabajo de asesoría en el aula, inmersa en la diversidad cultural y lingüística de las escuelas indígenas.

Cada bloque cuenta con la siguiente estructura e iconos útiles para abordar cada uno de los textos sugeridos:



**Sinopsis de la lectura:** se hace un comentario breve acerca de los contenidos planteados por el autor, para que el asesor cuente con una idea general sobre las ideas principales del texto.



**Texto:** la lectura sugerida para el tema que se desarrolla en el bloque.



**Actividades de recuperación:** son actividades sugeridas para reforzar la reflexión y el análisis de los contenidos que plantea el autor, así como para contextualizar el texto, en el marco de la asesoría a docentes y escuelas inclusivas e indígenas.

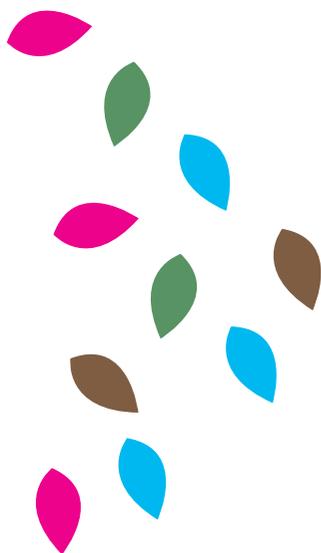
Se espera que esta [Antología para el fortalecimiento de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor a escuelas inclusivas e indígenas](#), propicie la reflexión y el debate sobre la asesoría técnico pedagógica y propicie en los docentes la mejora de la práctica profesional, para adentrarse en la aventura maravillosa de acompañar, enseñar, facilitar, asesorar, investigar o coadyuvar a la construcción, con sus colegas, de nuevos retos pedagógicos enmarcados en la inclusión y equidad y así mejorar la calidad educativa de los aprendizajes en las niñas, los niños y los jóvenes indígenas.



**“Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”**

*Paulo Freire*

# Bloque I



# La asesoría técnico pedagógica y la tutoría a las escuelas de Educación Básica



## Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal Ciclo escolar 2014-2015

SEP-CNSPD



El presente documento normativo, busca orientar y regular la labor de los Asesores Técnico Pedagógicos con funciones de Tutoría, para propiciar el desarrollo de capacidades que les permitan superar los retos que implica el asesoramiento y/o tutoría a los docentes, en estrategias didácticas que favorezcan la inclusión y la equidad educativas, entre otras.

La Ley General del Servicio Profesional Docente establece que todos los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso a la Educación Básica tienen derecho a recibir Tutoría durante un periodo de dos años, con el propósito de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias, reconociendo los procesos que siguen los alumnos para aprender, planificar situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje, usar materiales y recursos diversificados, diseñar estrategias y actividades para la mejora de la calidad educativa.

En la primera parte del documento se presenta el Marco Jurídico que enmarca las leyes que fundamentan este, se define el Perfil requerido para las funciones de los Asesores Técnico Pedagógicos Temporales, como conocimientos, habilidades y actitudes que deberán emplear en el ejercicio de la tutoría y de asesoría en escuelas unitarias y multigrado ubicadas en poblaciones rurales apartadas, dándole prioridad a la:

- *Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas de los educandos;*
- *Normalidad Mínima de Operación Escolar;*
- *Disminución del rezago y abandono escolar; y*
- *Desarrollo de una buena convivencia escolar.*

La segunda parte se refiere al Proceso de Selección y los requisitos para ser asignados los Asesores Técnico Pedagógicos Temporales, Ciclo Escolar 2014-2015, y para la selección, asignación y ubicación, de los Asesores Técnico Pedagógicos con funciones de Tutoría.

La tercera se habla de los tipos de incentivos que se otorgarán a los docentes que desempeñen la función, así como un Glosario de términos que menciona el marco, y por último se presenta un apartado de Anexos para enriquecer el Marco referente de la función asesora y la tutoría.



# Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal

Ciclo escolar  
2014-2015

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente



LA ASESORÍA TÉCNICO PEDAGÓGICA A LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA



## Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal

Ciclo escolar  
2014-2015



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>MARCO JURÍDICO</b>	9
<b>I. DEFINICIÓN, PERFIL Y FUNCIONES DE LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS TEMPORALES</b>	11
1. Perfil del Asesor Técnico Pedagógico con funciones de Tutoría	12
2. Funciones del Asesor Técnico Pedagógico que imparte Tutoría	13
3. La Tutoría a Docentes y Técnico Docentes de escuelas unitarias y multigrado	14
<b>II. PROCESO DE SELECCIÓN POR REQUISITOS DE LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS TEMPORALES, CICLO ESCOLAR 2014-2015</b>	16
1. Proceso de selección	16
2. Asignación y ubicación de los Asesores Técnico Pedagógicos Temporales	21
<b>III. INCENTIVOS</b>	24
<b>GLOSARIO</b>	25
<b>ANEXOS</b>	27





## INTRODUCCIÓN

La Ley General del Servicio Profesional Docente establece que todos los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso a la Educación Básica tienen derecho a recibir Tutoría durante un periodo de dos años, con el propósito de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias profesionales.

Particularmente, se espera que con la Tutoría los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso desarrollen capacidades que les permitan superar los retos que implica la práctica docente, como reconocer el proceso que siguen los alumnos para aprender; planificar situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos, usar materiales y recursos diversificados, diseñar estrategias y actividades didácticas que favorezcan la inclusión y la equidad educativas, entre otras.

Dada la importancia que el Servicio Profesional Docente otorga a la Tutoría, es necesario asegurar que los Docentes y Técnico Docentes cuenten con el apoyo de docentes experimentados que los acompañen durante el proceso de inducción. La Tutoría la desempeñarán docentes frente a grupo, pero en los lugares donde se requiera, los Asesores Técnico Pedagógicos también realizarán dicha función, sobre todo en escuelas unitarias y multigrado ubicadas en poblaciones rurales apartadas. El hecho de que los Asesores Técnico Pedagógicos asuman la función de Tutoría se debe a la amplia experiencia adquirida a lo largo del tiempo en el proceso de asesoría, apoyo y acompañamiento a docentes, directivos y escuelas; son ellos quienes mejor conocen las características de las escuelas de la zona escolar, las necesidades educativas de los alumnos que asisten a ellas y el reto que implican para el trabajo docente las características sociales, económicas y culturales de la localidad.

Además de los Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso, también recibirán la Tutoría quienes hayan participado en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica y que desempeñen funciones Docentes o Técnicos Docentes ocupando una plaza con nombramiento definitivo o ilimitado en el servicio público educativo, y deban ser sujetos de Formación Continua, debido al resultado no idóneo obtenido en los exámenes de oposición.



Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal  
Ciclo escolar 2014-2015

Aparte de impulsar el desarrollo profesional de los Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso y del personal sujeto de Formación Continua, los Asesores Técnico Pedagógicos con funciones de Tutoría deberán propiciar que los tutorados observen las siguientes prioridades de la Educación Básica en su labor cotidiana:

- Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas de los educandos;
- Normalidad Mínima de Operación Escolar;
- Disminución del rezago y abandono escolar; y
- Desarrollo de una buena convivencia escolar.

El presente documento orienta y regula la labor de los Asesores Técnico Pedagógicos con funciones de Tutoría. En la primera parte se define el perfil de estos, los conocimientos, habilidades y actitudes que debe emplear en el ejercicio de la Tutoría y las funciones a desempeñar; la segunda parte se refiere al proceso de selección, asignación y ubicación de los Asesores Técnico Pedagógicos con funciones de Tutoría, y la tercera a los incentivos que se otorgarán a los docentes que desempeñen la función.



## MARCO JURÍDICO

- El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
- El Artículo 3º de la Ley General de Educación establece la obligación del Estado de prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
- El Artículo 12, fracción VI, de la Ley General de Educación señala que compete a la autoridad educativa federal regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. Dicho sistema deberá sujetarse a los lineamientos, medidas, programas, acciones y demás disposiciones generales que resulten de la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- El Artículo 22 de la Ley General del Servicio Profesional Docente estipula que el Personal Docente y Técnico Docente de nuevo Ingreso tendrá, durante un periodo de dos años, el acompañamiento de un Tutor designado por la Autoridad Educativa con la finalidad de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias.
- El Artículo Décimo Transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente establece que las Autoridades Educativas Locales deberán implementar un programa integral que organice y estructure debidamente las funciones y la adscripción del Personal con funciones de Asesoría Técnico Pedagógica; una acción de dicho programa integral es que sólo el personal que cumpla con los requisitos determinados por las Autoridades Educativas, podrá continuar temporalmente con las funciones de Asesoría Técnico Pedagógica, y en ningún caso podrá desempeñar funciones administrativas.



Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal  
Ciclo escolar 2014-2015

- Los Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnico Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015. LINEE-04-2014, emitidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en su Artículo 3º, establecen que con la finalidad de atender las necesidades del servicio educativo, las Autoridades Educativas podrán seleccionar al personal Docente y Técnico Docente que se desempeñe temporalmente en funciones de Asesoría Técnico Pedagógica. Asimismo, que los Docentes y Técnico Docentes que realicen estas funciones de manera temporal podrán recibir incentivos que reconozcan su mérito y favorezcan su avance profesional.





## I. DEFINICIÓN, PERFIL Y FUNCIONES DE LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS TEMPORALES

El personal que desempeñe de manera temporal la función de Asesoría Técnico Pedagógica en Educación Básica, durante el ciclo escolar 2014-2015, surge del proceso de selección realizado con fundamento en lo establecido el Artículo Décimo Transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente y los lineamientos expedidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.<sup>1</sup>

La Asesoría Técnico Pedagógica se concibe como el conjunto de acciones y servicios que tienen la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la educación, mediante el apoyo y el acompañamiento a Directivos, Docentes y Técnico Docentes, particularmente para valorar y promover las prácticas de la evaluación interna y externa a la escuela, fortalecer a las escuelas mediante la mejora de la gestión escolar; orientar el desarrollo profesional docente; planificar la enseñanza y analizar los propósitos, contenidos y enfoques didácticos de los programas de estudio.

Por lo tanto, de conformidad con lo que dicta la Ley General del Servicio Profesional Docente, el personal que brinda a otros docentes la asesoría señalada se constituye en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas.

Durante el ciclo escolar 2014-2015, los Asesores Técnico Pedagógicos Temporales desempeñarán prioritariamente la función de Tutoría a Docentes y Técnico Docentes, así como al personal sujeto de Formación Continua. El propósito de su labor será impulsar el desarrollo de las competencias docentes de los tutorados y, en esa medida, contribuir al máximo logro educativo posible de los alumnos de Educación Básica. El presente Marco establece los criterios para organizar el desarrollo de la Asesoría Técnico Pedagógica, especialmente de los que se refieren a la función de Tutoría.

<sup>1</sup> Lineamientos para la selección de docentes que se desempeñarán con carácter temporal en funciones de Asesoría Técnico Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el ciclo escolar 2014-2015. UNEE-04-2014. Diario Oficial de la Federación, México, 3 de junio de 2014.

## 1. Perfil del Asesor Técnico Pedagógico Temporal con funciones de Tutoría

El perfil de los Asesores Técnico Pedagógicos con funciones de Tutoría toma como referente las dimensiones del perfil Docente y Técnico Docente<sup>2</sup>, así como otros dominios específicos propios de la función tutora.

### 1.1 Dimensiones del Perfil Docente y Técnico Docente

- Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

### 1.2 Dominios específicos del Asesor Técnico Pedagógico Temporal con funciones de Tutoría

- Escucha a los otros miembros de la comunidad escolar y está dispuesto a orientar en problemas específicos sobre estrategias de enseñanza.
- Cuenta con habilidades comunicativas orales y escritas, genera climas de confianza con quienes se relaciona y lidera ambientes favorables para el trabajo colectivo.
- Organiza su experiencia docente y es eficaz para transmitirla en función del contexto personal y colectivo de los otros miembros del centro escolar.
- Promueve la práctica reflexiva y analítica, genera escenarios y posibles soluciones ante diversas situaciones en el contexto escolar.

<sup>2</sup> SEP, Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes, y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación, febrero de 2014.

Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal  
Ciclo escolar 2014-2015



- e) Actúa con base en principios de responsabilidad, cooperación, colaboración, solidaridad y corresponsabilidad.

## 2. Funciones del Asesor Técnico Pedagógico Temporal que imparte Tutoría

- a) Observar el trabajo cotidiano del Tutorado, en particular planificar la observación de algunas de sus clases, y, con base en su experiencia como docente, brindarle retroalimentación en una relación de diálogo y respeto profesional, con las recomendaciones que considere pertinentes para mejorar su desempeño al interior del aula.
- b) Compartir su experiencia y conocimientos relacionados con los aprendizajes a lograr por los alumnos, los elementos que estructuran el Plan y Programas de Estudio, las distintas estrategias y situaciones didácticas para su implementación en el aula y en el contexto particular; con énfasis en la lectura, escritura y pensamiento matemático.
- c) Estimular el conocimiento de las formas de pensamiento, comportamiento y estilos de aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de que el Tutorado desarrolle las estrategias didácticas pertinentes en el contexto sociocultural al que pertenecen sus alumnos.
- d) Proponer a los Docentes o Técnicos Docentes de nuevo ingreso estrategias que favorezcan la permanencia, la promoción de grado y la eficiencia terminal de los alumnos.
- e) Orientar al Tutorado sobre la importancia de contar con evidencias del trabajo desarrollado con sus alumnos a lo largo del ciclo escolar.
- f) Facilitar al Tutorado el conocimiento de herramientas y técnicas de evaluación para verificar el avance y el logro del aprendizaje de los alumnos.
- g) Diseñar y sugerir estrategias para que el Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso se sitúe en el contexto escolar; a efecto de que observe las formas de organización, funcionamiento y normas que rigen a la escuela, de tal manera que se integre y contribuya al desarrollo escolar.
- h) Compartir la reflexión sobre las estrategias para la organización y aprovechamiento efectivo del tiempo escolar.

- i) Recomendar distintas formas de comunicación del Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso con las familias de los alumnos, con base en el conocimiento y experiencia sobre la comunidad.
- j) Invitar al Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso a valorar de manera constante sus avances, identificar sus áreas de oportunidad y proponer acciones para atenderlas.
- k) Exhortar al Tutorado a identificar sus necesidades de capacitación, actualización y superación, con la finalidad de que haga una valoración y tome decisiones que favorezcan su desarrollo profesional.
- l) Ordenar y registrar los avances y logros de la Tutoría que lleva a cabo.

### 3. La Tutoría a Docentes y Técnico Docentes de escuelas unitarias y multigrado

El trabajo docente en las escuelas unitarias y multigrado tiene características propias que lo distinguen del que se realiza en las escuelas de organización completa; en ese tipo de escuelas los docentes atienden simultáneamente a alumnos de diversos grados, situación que tiene implicaciones en la planificación de la enseñanza, el uso de recursos y materiales educativos, la organización del grupo, el aprovechamiento del tiempo de enseñanza, entre otros aspectos. El Tutor de los Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso, así como del personal sujeto de Formación Continua, de escuelas unitarias y multigrado debe considerar las particularidades que les son propias para que la inducción logre el propósito de mejorar las capacidades profesionales de los docentes. En este caso, el Asesor Técnico Pedagógico con funciones de Tutor deberá asesorar y apoyar a Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso, así como al personal sujeto de Formación Continua, para que:

- a) Planifiquen el proceso de enseñanza según las características del grupo que atienden (unitario, bidocente, etcétera), la diversidad de libros de texto gratuito y otros materiales educativos con que cuenten los alumnos.
- b) Conozcan diferentes formas de organizar a los alumnos de distintos grados para darles atención educativa simultánea y lograr niveles equivalentes de aprendizaje para todos.

Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal  
Ciclo escolar 2014-2015



- c) Organicen al grupo y planifiquen las actividades de enseñanza con la finalidad de aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza y evitar que los alumnos tengan tiempos prolongados de espera.
- d) Valoren la diversidad lingüística y cultural de los alumnos y la aprovechen para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.
- e) Preparen el encuentro con la comunidad donde se ubica la escuela y desarrollen estrategias de comunicación e inserción en la misma.

Los Asesores Técnico Pedagógicos Temporales, quienes llevarán a cabo las funciones de Tutoría, deberán realizar las acciones de planificación, observación de clase y reunión con tutorados, en los términos establecidos en el *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*, apartado I, numerales 4 a 6. Asimismo se incorporarán a la oferta de formación indicada en dicho Marco.



Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Caracter Temporal.  
Ciclo escolar 2014-2015

## II. PROCESO DE SELECCIÓN POR REQUISITOS DE LOS ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS TEMPORALES, CICLO ESCOLAR 2014-2015

Con base en la Ley General del Servicio Profesional Docente se determinan tres procesos para el ingreso a la función de Asesoría Técnico Pedagógica:

1. Promoción. Consiste en la participación de Docentes y Técnicos Docentes en los concursos de oposición; al obtener resultados idóneos son sujetos de un proceso de inducción durante dos años, al término del cual, si acreditan la suficiencia en su desempeño, a través de la evaluación correspondiente, son promovidos a la función de Asesoría Técnico Pedagógica.
2. Reconocimiento. Es un movimiento lateral basado en un proceso de evaluación que deriva en un cambio temporal de función: de docente a Asesor Técnico Pedagógico.
3. Selección por requisitos. El personal que cumpla con los requisitos establecidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, podrá continuar temporalmente con las funciones de Asesoría Técnico Pedagógica, durante el ciclo escolar 2014-2015, conforme lo establece el Artículo Décimo Transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

### 1. Proceso de selección

El proceso de selección por requisitos de los Asesores Técnico Pedagógicos para el ciclo escolar 2014-2015, se realizará con base en las siguientes etapas:



### 1.1. Requisitos para participar en el proceso de selección

1.1.1. Podrán participar en el proceso de selección todos los Docentes y Técnicos Docentes que hayan destacado en su desempeño y en el cumplimiento de sus responsabilidades. Los requisitos que deberán cumplir son los siguientes:

- a) Título de nivel superior afín al nivel educativo, tipo de servicio, modalidad, asignatura, tecnología o taller en el que desempeñarán la tarea de Asesoría Técnico Pedagógica.
- b) Contar con experiencia docente frente a grupo de al menos 2 años en el nivel educativo, tipo de servicio, modalidad, asignatura, tecnología o taller.
- c) Haber realizado funciones de apoyo técnico pedagógico por lo menos durante 3 años consecutivos en el nivel, tipo y modalidad educativa o asignatura en la que se desempeñará.
- d) Presentar evidencia de los elementos contemplados en la Ficha Técnica (Anexo I).
- e) Tener habilidades básicas en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- f) No haber incurrido en alguna falta grave en el cumplimiento de sus tareas institucionales en el servicio público educativo.
- g) Tener nombramiento definitivo en la(s) plaza(s) que ocupa; en el caso de los Docentes y Técnicos Docentes de niveles educativos, tipo de servicio, modalidades, asignaturas o talleres que se proporcionan por hora/semana/mes, además, deberán contar con al menos 25 horas en su(s) nombramiento(s).



Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal  
Ciclo escolar 2014-2015

1.2. Publicación y difusión de la convocatoria para la selección de Asesores Técnico Pedagógicos

Las Autoridades Educativas Locales emitirán la convocatoria a Docentes y Técnicos Docentes, con antecedentes en la función, para desempeñar la Asesoría Técnico Pedagógica.

1.2.1 La Convocatoria Estatal deberá contener los siguientes aspectos:

- a) Requisitos para inscribirse al proceso de selección.
- b) Documentación necesaria para la inscripción.
- c) Tiempo que durará el proceso de selección.
- d) Lugares de entrega y recepción de documentación.
- e) Los procedimientos de selección.
- f) Fechas y medios por los que se publicarán los resultados.

1.2.2 Adicionalmente, deberá anexarse el formato de solicitud para participar en el proceso de selección (Anexo 2), el cual contendrá los siguientes datos:

- a) Datos personales del candidato: Nombre, Registro Federal de Contribuyentes (RFC), Clave Única de Registro de Población (CURP), edad, domicilio particular, teléfono fijo y celular, así como correo electrónico.
- b) Datos laborales: Clave del Centro de Trabajo (CCT), Zona Escolar, en su caso, años de servicio frente a grupo, años de servicio y de adscripción en la función de Asesoría Técnico Pedagógica.
- c) Formación académica: Nivel de estudios; Otros estudios: certificaciones, cursos, diplomados, especialidades, grados, etcétera.



Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal  
Ciclo escolar 2014-2015



1.2.3 Los Docentes y Técnicos Docentes que deseen participar en el proceso de selección y cumplan con los requisitos, deberán presentar al Supervisor de Zona o Inspector el formato de solicitud y los documentos establecidos en la convocatoria.

### 1.3 Conformación del expediente de los aspirantes

1.3.1 El Supervisor de Zona o Inspector verificará la integración completa del expediente de los aspirantes con:

- a) Formato de solicitud para participar en el proceso de selección.
- b) Documentación solicitada en la convocatoria.

1.3.2 La Ficha Técnica incluye los siguientes elementos:

- a) Nombre del aspirante.
- b) Registro Federal de Contribuyentes (RFC).
- c) Clave Única del Registro de Población (CURP).
- d) Clave del Centro de Trabajo de adscripción (CCT).
- e) Zona Escolar.
- f) Función: Docente, Técnico Docente o de Asesoría Técnico Pedagógica.
- g) Nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología o taller.
- h) Años de servicio frente a grupo y años de servicio en la función de Asesoría Técnico Pedagógica.
- i) Preparación: Número de horas de capacitación en los últimos 3 años, en cursos con número de horas menor a 120, relacionados con su función Docente, Técnico Docente o de Asesoría Técnico Pedagógica; número de certifi-

nes profesionales vigentes al momento de la revisión del expediente, en materia educativa; publicaciones durante los últimos 3 años, en materia educativa; premios obtenidos a título personal en los últimos 3 años, relacionados con su desempeño; estímulos obtenidos a título personal o grupal, relacionados con su desempeño Docente o Técnico Docente; incentivo vigente en Carrera Magisterial y estudios máximos obtenidos después del título a nivel licenciatura.

- )) Reconocimientos en el Servicio Docente o Técnico Docente: Carrera Magisterial, "Ignacio Manuel Altamirano" de Carrera Magisterial, Ascenso Escalonario, Estímulo a la Calidad Docente, Resultados de ENLACE, entre otros.

- 1.3.3 La información derivada de la valoración de los expedientes será la base para fundamentar la elección de los Asesores Técnico Pedagógicos.

#### 1.4 Constitución y atribuciones del Comité Colegiado de Revisión

Como primera acción para la selección de Docentes y Técnicos Docentes, aspirantes a la función de Asesoría Técnico Pedagógica temporal, se constituirá un Comité Colegiado de Revisión en cada zona escolar:

- 1.4.1 El Consejo Técnico de Zona, con la participación de Docentes y Técnicos Docentes, se constituirá en Comité Colegiado de Revisión, y será el encargado de la revisión y valoración de los expedientes de los aspirantes a desempeñarse como Asesores Técnico Pedagógicos temporales para el ciclo escolar 2014-2015.
- 1.4.2 El Supervisor de Zona o Inspector presentará al Comité Colegiado de Revisión los expedientes debidamente integrados de los aspirantes a desempeñarse en la función de Asesoría Técnico Pedagógica.
- 1.4.3 El Comité Colegiado de Revisión valorará los expedientes presentados; para ello, procederá a la requisitación de la Ficha Técnica, mediante la cual se registrará la



información y los elementos de ponderación para la emisión de la propuesta de Asesores Técnico Pedagógicos.

1.4.4 En caso de requerirlo, el Comité Colegiado de Revisión podrá llamar a los aspirantes a una entrevista para ampliar la información del expediente presentado.

### 1.5. Criterios para la entrega de resultados

1.5.1 El Comité Colegiado de Revisión entregará los expedientes de Los Asesores Técnico Pedagógicos seleccionados a la Autoridad Educativa Local al término del proceso de selección. Los correspondientes a los no seleccionados se devolverán a los interesados.

1.5.2 La Autoridad Educativa Local designará a los Docentes y Técnicos Docentes que hayan sido seleccionados para la función de Asesoría Técnico Pedagógica.

1.5.3 El Supervisor de Zona o Inspector informará a los aspirantes cuando hayan sido seleccionados para la función de Asesoría Técnico Pedagógica.

1.5.4 Las Autoridades Educativas Locales designarán al responsable de registrar a los Asesores Técnicos Pedagógicos electos en el Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente con la finalidad de contribuir a la construcción del Padrón de Asesores Técnico Pedagógicos Temporales.

## 2. Asignación y ubicación de los Asesores Técnicos Pedagógicos Temporales

2.1. La tarea de los Asesores Técnicos Pedagógicos con funciones de Tutoría es proporcionar apoyo y acompañamiento a Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso, así como al personal sujeto de Formación Continua.

- 2.2 Los Asesores Técnicos Pedagógicos temporales, ciclo escolar 2014-2015, estarán adscritos a una Zona Escolar, su autoridad inmediata será el Supervisor de Zona o Inspector, según corresponda, y su ámbito laboral cotidiano serán las escuelas. En ningún caso desempeñarán funciones administrativas.
- 2.3 La determinación de la cantidad de Asesores Técnico Pedagógicos temporales, durante el ciclo escolar 2014-2015, se deberá realizar observando los siguientes criterios:
- 2.3.1 En zonas escolares o inspecciones con escuelas de organización completa; y de organización completa e incompleta, se deberán considerar tres horas/semana/mes de Tutoría por Tutorado, tomando en cuenta el número de horas de la plaza que ocupa el Asesor Técnico Pedagógico.
- 2.3.2 Deberá promoverse la concentración de mayor número de horas del Tutor en la misma Zona escolar o Inspección.
- 2.3.3 En zonas escolares o inspecciones con escuelas unitarias o multigrado, se deberán considerar tres horas/semana/mes de Tutoría por Tutorado y, adicionalmente, un 50% más de tiempo para traslados, tomando en cuenta el número de horas de la plaza que ocupa el Asesor Técnico Pedagógico.
- 2.4 En atención a las necesidades de Tutoría por zona escolar o inspección, de acuerdo con el número de horas de servicio de la(s) plaza(s) que ocupa el Tutor, la organización de su labor podrá realizarse en más de una zona escolar o inspección.
- Su dependencia será de la zona escolar o inspección donde se ubique el mayor número de horas; o en su defecto, donde determine la Autoridad Educativa Local.
- 2.5 Los Asesores Técnico Pedagógicos temporales, de manera preferente, deberán ser destinados a labores de Tutoría; sólo en medida que las necesidades de Tutoría estén cubiertas, se canalizarán a labores de Asesoría Técnico Pedagógica.

Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal  
Ciclo escolar 2014-2015



- 2.6 La Tutoría deberá realizarse en la escuela de los tutorados, pero cuando la dispersión geográfica de las escuelas y el número de tutorados atendidos no lo permitan, podrán llevarse a cabo reuniones colegiadas, las cuales serán acordadas con los tutorados y programadas con suficiente anticipación. En este caso se eliminará el 50% del tiempo destinado al traslado.
- 2.7 La Tutoría se realizará en horarios que no afecten la normalidad mínima de operación escolar.
- 2.8 La Autoridad Educativa Local y los Supervisores de Zona o Inspectores asegurarán que todos los Docentes y Técnico Docentes de nuevo ingreso, así como el personal sujeto de Formación Continua, gocen del derecho que les asiste de contar con Tutoría de calidad durante el periodo de inducción establecido por la ley.
- 2.9 La Autoridad Educativa Local deberá asegurar que -en la medida de los Asesores Técnico Pedagógicos disponibles- los Docentes y Técnico Docentes de educación secundaria de nuevo ingreso, así como el personal sujeto de Formación Continua de educación secundaria sean tutorados por un Asesor Técnico Pedagógico de la misma especialidad, tecnología o taller.
- 2.10 El personal que haya sido seleccionado para desempeñarse como Asesor Técnico Pedagógico de carácter temporal con funciones de Tutoría, se reintegrará a la función docente al inicio del ciclo escolar 2015-2016.

### III. INCENTIVOS

A partir de la expedición de la Ley General del Servicio Profesional Docente la función de Asesoría Técnico Pedagógica es considerada una distinción a la que son merecedores los Docentes y Técnico Docentes destacados por su profesionalismo, su dedicación y preparación profesional. Los Asesores Técnicos Pedagógicos Temporales seleccionados por requisitos podrán gozar de los incentivos que determinen las autoridades educativas; entre estos podrán considerarse los siguientes:

- a) Distinción por parte de las Autoridades Educativas Locales:
  - Carta de reconocimiento signada por el Secretario Estatal de Educación o su equivalente.
  - Diploma de reconocimiento en su centro de trabajo.
  
- b) Desarrollo profesional y difusión de la experiencia:
  - Invitación a participar en entrevistas, programas de radio o televisión educativa para compartir su experiencia como Asesor Técnico Pedagógico.
  - Oportunidades de participar en actividades de desarrollo profesional: cursos y talleres especializados, conferencias e intercambio de experiencias, entre otros.
  - Invitación a escribir y difundir en medios impresos o digitales experiencias en la función de Asesoría Técnico Pedagógica.





## GLOSARIO

**Autoridad Educativa Local:** Al ejecutivo de cada uno de los Estados de la Federación y del Distrito Federal, así como a las entidades que, en su caso, establezcan para la prestación del servicio público educativo.

**Autoridades Educativas:** A la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal y a las correspondientes en los estados, el Distrito Federal y municipios.

**Comité Colegiado de Revisión:** Al órgano conformado por Docentes, Técnico Docentes y personal con funciones de Dirección encargado de la revisión y valoración de los expedientes de los aspirantes a desempeñarse como Asesores Técnico Pedagógicos con carácter temporal para el ciclo escolar 2014-2015.

**Educación Básica:** A la que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades, incluyendo la educación indígena, la especial y la que se imparte en los centros de educación básica para adultos.

**Ficha Técnica:** Al instrumento utilizado para el registro de la valoración cuantitativa y cualitativa de los méritos de los aspirantes a desempeñarse como Asesores Técnico Pedagógicos con carácter temporal.

**Incentivos:** A los apoyos en dinero o en cualquier otra modalidad por el que se otorga o reconoce al personal del Servicio Profesional Docente para elevar la calidad educativa y/o reconocer los méritos.

**Padrón de Asesores Técnico Pedagógicos Temporales:** Al listado de Asesores Técnico Pedagógicos Temporales seleccionados por estado, subsistema, nivel educativo, modalidad, supervisión, zona escolar y escuela, resultado del procedimiento de selección correspondiente.

**Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnico Pedagógica:** Al docente que en la Educación Básica cumple con los requisitos establecidos por la Ley General del Servicio Profesional Docente y tiene la responsabilidad de brindar a otros docentes Asesoría Técnico Pedagógica y constituirse en un agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas a partir de las funciones de naturaleza técnico pedagógica que la Autoridad Educativa le asigna.



Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal  
Ciclo escolar 2014-2015

**Personal Docente:** Al profesional en la Educación Básica que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.

**Personal sujeto de Formación Continua:** Docentes y Técnico Docentes que ocupen una plaza con nombramiento definitivo o ilimitado en el servicio público educativo y que hayan obtenido resultado no idóneo en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica.

**Personal Técnico Docente:** A aquél con formación técnica especializada formal o informal que cumple un perfil, cuya función en la Educación Básica lo hace responsable de enseñar, facilitar, asesorar, investigar o coadyuvar directamente con los alumnos en el proceso educativo en talleres prácticos y laboratorios, ya sea en áreas técnicas, artísticas o de deporte especializado.

**Promoción:** Al acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos.

**Reconocimiento:** A las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal que destaque en el desempeño y cumplimiento de su responsabilidad profesional.

**Requisitos:** Conjunto de características, cualidades o aptitudes que deberá cubrir el aspirante a desempeñar la función de Asesoría Técnico Pedagógica con carácter temporal en educación básica.

**Selección:** Procedimiento que las Autoridades Educativas y las Autoridades Educativas Locales, llevarán a cabo a efecto de valorar las capacidades y experiencia de los aspirantes a realizar las funciones de Asesoría Técnico Pedagógica con carácter temporal.

**Servicio Profesional Docente:** Al conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente, Técnico docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica que imparta el Estado.





**ANEXO 1**

**FICHA TÉCNICA**

**PROCESO DE SELECCIÓN DEL PERSONAL CON FUNCIONES DE ASESORÍA TÉCNICA PEDAGÓGICA CON CARÁCTER TEMPORAL**

**DATOS PERSONALES**

Apellido paterno: \_\_\_\_\_ Apellido materno: \_\_\_\_\_ Nombre (s): \_\_\_\_\_

Registro Federal de Contribuyentes: \_\_\_\_\_

Clave Única del Registro de Población: \_\_\_\_\_

**DATOS LABORALES**

Clave del Centro de Trabajo de Adscripción: \_\_\_\_\_

Zona Escolar: \_\_\_\_\_

**Si es necesario llene dos campos**

Nivel: \_\_\_\_\_

Servicio Educativo: \_\_\_\_\_

Modalidad: \_\_\_\_\_

Asignatura: \_\_\_\_\_

Tecnología: \_\_\_\_\_

Taller: \_\_\_\_\_

Años de docencia frente a grupo: \_\_\_\_\_

Años                      Meses                      Días

Años consecutivos en la función de ATP: \_\_\_\_\_

ANEXO 1

FICHA TÉCNICA  
Calificación ELEMENTOS DE PONDERACIÓN

Elementos	20	40	60	80	100
1. Número de horas de capacitación en los últimos 3 años, en cursos con número de horas menor a 120, relacionados con su función Docente o Técnico Docente.	30 horas.	Hasta 60 horas	Hasta 90 horas	Hasta 120 horas	hasta 121 horas o más
2. Número de certificaciones profesionales vigentes al momento de la revisión del expediente, en materia educativa.	N/A	N/A	N/A	1	2
3. Publicaciones durante los últimos 3 años, en materia educativa.	N/A	N/A	N/A	N/A	1
4. Premios obtenidos a título personal, relacionados con su desempeño Docente o Técnico Docente en los últimos 3 años.	N/A	N/A	N/A	1	2
5. Estímulos obtenidos a título personal o grupal, relacionados con su desempeño Docente o Técnico Docente en los últimos 3 años.	N/A	N/A	1	2	3
6. Incentivo vigente en Carrera Magisterial.	A	B	C	D	E
7. Estudios máximos obtenidos después del Título a nivel licenciatura.	N/A	Diplomado	Especialización	Maestría	Doctorado y Posdoctorado



**ANEXO 2**

**FORMATO DE SOLICITUD**

**PROCESO DE SELECCIÓN DEL PERSONAL CON FUNCIONES DE ASESORÍA  
TÉCNICA PEDAGÓGICA CON CARÁCTER TEMPORAL**

CICLO ESCOLAR 2014-2015

**DATOS PERSONALES**

NOMBRE COMPLETO: \_\_\_\_\_

Apellido paterno \_\_\_\_\_ Apellido materno \_\_\_\_\_ Nombre (s) \_\_\_\_\_

RFC: \_\_\_\_\_ CURP: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

DOMICILIO PARTICULAR:

Calle \_\_\_\_\_ No. exterior \_\_\_\_\_ No. interior \_\_\_\_\_

Colonia \_\_\_\_\_ Delegación o Municipio \_\_\_\_\_

C.P. \_\_\_\_\_ Teléfono fijo: \_\_\_\_\_ Teléfono celular: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

**DATOS LABORALES**

Nivel Educativo al que pertenece: \_\_\_\_\_

Tipo de Servicio y/o Modalidad: \_\_\_\_\_



**Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Caracter Temporal**  
Ciclo escolar 2014-2015

Para el caso de secundaria, asignatura, tecnología o taller que imparte: \_\_\_\_\_

Nombre de la escuela, zona o centro de trabajo donde labora: \_\_\_\_\_

Dirección de la escuela, escuela, zona o centro de trabajo donde labora: \_\_\_\_\_

Clave del Centro de Trabajo: \_\_\_\_\_

Nombre del Director, Supervisor o Autoridad inmediata: \_\_\_\_\_

Teléfono del Centro de Trabajo: \_\_\_\_\_

Años laborando en el Sistema Educativo: Años \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_ Días \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente frente a grupo: Años \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_ Días \_\_\_\_\_

Años consecutivos de experiencia en la función de Asesor Técnico Pedagógico: Años \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_ Días \_\_\_\_\_

**FORMACIÓN ACADÉMICA**

Nivel de estudios: \_\_\_\_\_

Certificaciones: \_\_\_\_\_

Cursos: \_\_\_\_\_

Diplomados: \_\_\_\_\_

Especialidades: \_\_\_\_\_

Grados: \_\_\_\_\_

**EXPOSICIÓN DE MOTIVOS PARA SER ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO TEMPORAL CON FUNCIONES DE TUTORÍA**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





## Actividades de recuperación

Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Asesoría Técnico Pedagógica con Carácter Temporal Ciclo escolar 2014-2015

Elabore un cuadro comparativo de las principales funciones pedagógicas del ATP y del Tutor reflexionando sobre la importancia que tienen estas y la repercusión en la formación profesional de los asesorados y tureados según marca el documento normativo.

# Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en la Educación Básica. Docentes y Técnicos docentes de nuevo ingreso. Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

SEP-CNSPD

En este marco general se describen los lineamientos de organización y funcionamiento de la tutoría, la cual tiene una injerencia muy importante en las funciones de los docentes y técnico docentes de nuevo ingreso, los cuales deben contar como lo marca el Servicio Profesional Docente con el apoyo de docentes experimentados que los acompañen durante el proceso de inducción de su práctica docente. La Tutoría tiene como objetivo fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias, así como el impulso de su desarrollo profesional, y contar con el seguimiento para promover la mejora de la práctica docente del personal de reciente incorporación.



El documento menciona que la selección de los tutores debe ser un proceso cuidadoso, ya que estos deben compartir su experiencia de enseñanza a los docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, y además impulsar su desarrollo profesional y tener un seguimiento de estos para promover la mejora de la práctica.

Por último la Tutoría debe contribuir a la formación y buen desempeño de los Docentes y Técnicos Docente de nuevo ingreso, y en esa medida favorecer su permanencia en la función, mediante la evaluación a que estarán sujetos en los primeros dos años. Adicionalmente, la Tutoría debe contribuir a una cultura de la evaluación en la escuela, que valore las prácticas de enseñanza y que mejore de esta manera los aprendizajes de los alumnos.

La función tutora deberá dar prioridad a la:

- *Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas de los educandos;*
- *Normalidad Mínima de Operación Escolar;*
- *Disminución del rezago y abandono escolar; y*
- *Desarrollo de una buena convivencia escolar.*

El documento está integrado por cuatro apartados. El primero define la función tutora y los aspectos de su funcionamiento y operación; el segundo establece los criterios y el proceso para la selección de tutores; el tercer apartado se refiere a la capacitación para formar a los tutores; el cuarto determina los incentivos a que se harán acreedores los profesores con funciones de Tutoría; y por último un Glosario.





SEP

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

# Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica

Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso

Ciclos escolares  
2014-2015 y 2015-2016

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente



# Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica

Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso

Ciclos escolares  
2014-2015 y 2015-2016





## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>MARCO JURÍDICO</b>	8
<b>I. DEFINICIÓN, PERFIL Y FUNCIONAMIENTO DE LA TUTORÍA</b>	10
1. Docentes y Técnicos Docentes sujetos de Tutoría	10
2. Del Perfil del Tutor y sus dimensiones	11
3. De las funciones del Tutor	12
4. Del Plan de Trabajo para la Tutoría	14
5. De las observaciones de clase	15
6. De las reuniones de tutorados y tutores	16
<b>II. PROCESO DE SELECCIÓN DE TUTORES</b>	17
1. De los requisitos para la función de Tutoría	17
2. De la publicación y difusión de las convocatorias para la selección de tutores	17
3. De la conformación del expediente de los aspirantes	18
4. De la constitución y atribuciones del Comité Colegiado de Revisión	20
5. De los criterios de asignación por Escuela y por Zona Escolar	20
6. De los criterios para la entrega de resultados	22
7. Del seguimiento y evaluación del proceso de Tutoría	22
<b>III. FORMACIÓN DE TUTORES</b>	24
1. De la formación de los tutores	24
<b>IV. INCENTIVOS</b>	26
1. De los incentivos	26
2. De la asignación de incentivos	27
<b>GLOSARIO</b>	28
<b>ANEXOS</b>	30



## INTRODUCCIÓN

La Tutoría, como lo establece la Ley General del Servicio Profesional Docente, tiene el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente. Durante un periodo de dos años, este personal tendrá acompañamiento de un Tutor designado por la Autoridad Educativa.

La selección de tutores implica un cuidadoso proceso para hacer posible que éstos compartan su experiencia de enseñanza a los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso, impulsen su desarrollo profesional, y realicen labores de seguimiento para promover la mejora de la práctica docente del personal de reciente incorporación.

Para un adecuado desempeño de la función tutora, y en apego a la normatividad vigente, la selección y designación de tutores se realizará antes y durante el ciclo escolar. Esta labor de Tutoría será considerada como una actividad adicional a las labores Docentes, Técnico Docentes, o en su caso de Asesoría Técnico Pedagógica. Los tutores podrán proporcionar servicios en el nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología o taller que corresponda, y serán asignados de manera temporal durante los ciclos 2014-2015 y 2015-2016.

La función tutora deberá desarrollarse teniendo en cuenta las siguientes prioridades de la Educación Básica:

- Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas de los educandos;
- Normalidad Mínima de Operación Escolar;
- Disminución del rezago y abandono escolar; y
- Desarrollo de una buena convivencia escolar.

El presente documento está integrado por cuatro apartados. El primero define la función tutora y los aspectos de su funcionamiento y operación; el segundo establece los criterios y el proceso para la selección de tutores; el tercer apartado se refiere a la capacitación para formar a los tutores, y el cuarto apartado determina los incentivos a que se harán acreedores los profesores con funciones de Tutoría.



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
 Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
 Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

## MARCO JURÍDICO

- El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
- El Artículo 3º de la Ley General de Educación establece la obligación del Estado de prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
- El Artículo 21 de la Ley General del Servicio Profesional Docente establece que el ingreso a la Educación Básica se llevará a cabo mediante Concursos de Oposición para garantizar la idoneidad de los conocimientos, habilidades y capacidades de los docentes.
- El Artículo 22 de la Ley General del Servicio Profesional Docente señala que con el objeto de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias el Personal Docente y Técnico Docente de nuevo Ingreso tendrá, durante un periodo de dos años, el acompañamiento de un Tutor designado por la Autoridad Educativa.
- El Artículo 22 de la Ley General del Servicio Profesional Docente establece que la Autoridad Educativa realizará una evaluación al término del primer año escolar y brindará los apoyos y programas pertinentes para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Docente de nuevo Ingreso; asimismo, establece que al término del periodo de los años que dure la Tutoría, la Autoridad Educativa evaluará el desempeño del Personal Docente para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente.
- El Artículo 47 de la Ley General del Servicio Profesional establece que la selección de los docentes que desempeñen la función de Tutoría, considerada como un movimiento lateral, se realizará con base en los lineamientos que para este fin expida el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- El Artículo Segundo, fracción X, de los Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior en el marco del Servicio Profesional Docente, establece que el Personal Docente con Funciones de Tutoría es el docente que en la Educación Básica y Media Superior

**Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016**



cumple con los requisitos de la Ley General del Servicio Profesional Docente y de esos lineamientos, y tiene la responsabilidad de brindar un conjunto de acciones sistemáticas de acompañamiento, apoyo y seguimiento personalizado al nuevo docente en su incorporación al servicio público educativo.





Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

## I. DEFINICIÓN, PERFIL Y FUNCIONAMIENTO DE LA TUTORÍA

En términos de la Ley General del Servicio Profesional Docente, la Tutoría es un reconocimiento para los Docentes y Técnicos Docentes que destaquen en su desempeño y en el cumplimiento de su responsabilidad profesional. La Tutoría concibe como un movimiento lateral que comprende actividades de acompañamiento, apoyo y seguimiento a Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso, a nivel de escuela o zona escolar.

Con fundamento en los cambios constitucionales y legales que dan sustento a la actual Reforma Educativa, la Tutoría consiste en acciones sistemáticas de acompañamiento, apoyo y seguimiento personalizado a los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso en su incorporación al servicio público educativo.

La Tutoría debe contribuir a la formación y buen desempeño de los Docentes y Técnicos Docente de nuevo ingreso, y en esa medida favorecer su permanencia en la función mediante la evaluación a que estarán sujetos en los primeros dos años. Adicionalmente, la Tutoría debe contribuir a una cultura de la evaluación en la escuela, que valore las prácticas de enseñanza y que mejore de esta manera los aprendizajes de los alumnos.

### 1. Docentes y Técnicos Docentes sujetos de Tutoría

- I.1. Recibirán apoyo de Tutoría quienes hayan participado en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, que de conformidad con su ubicación en las listas de prelación, les asista el derecho de ingresar formalmente al Servicio Profesional Docente, con la ocupación de una plaza vacante de nueva creación o definitiva.
- I.2. Recibirán apoyo de Tutoría quienes hayan participado en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica, que desempeñen funciones Docentes o Técnico Docentes, ocupando una plaza con nombramiento definitivo en el servicio público educativo, que deben ser sujetos de regularización. Adicionalmente, deberán participar en los cursos de Formación Continua, conforme a las áreas a fortalecer, de acuerdo al Informe Individual de Resultados obtenido en proceso de evaluación de ingreso.



- 1.3 El ingreso se realizará durante la vigencia de las convocatorias publicadas los días 10 y 11 de abril de 2014; es decir, del 16 de agosto de 2014 al 31 de mayo de 2015. Durante ese periodo, y con un comportamiento quincenal, se requerirá personal para el desempeño de funciones de Tutoría; en razón de lo anterior, se define como estrategia la conformación de un cuerpo de potenciales tutores, que deberá superar significativamente en cantidad a las necesidades existentes. Adicionalmente, las Autoridades Educativas Locales deberán prever, con la anticipación debida, la convocatoria para los interesados a desempeñar las funciones de Tutoría, en atención a la dinámica laboral y de ingreso de los nuevos Docentes y Técnicos Docentes.

## 2. Del Perfil del Tutor y sus dimensiones

El perfil del Tutor se construye a partir de las cinco dimensiones básicas del perfil Docente y Técnico Docente, en los tres niveles de la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria. Las características específicas del Tutor están en función de las capacidades que debe tener, en términos profesionales y personales, para lograr resultados satisfactorios en el desarrollo profesional de su Tutorado dentro del ámbito escolar.

Las dimensiones del perfil del Tutor se refieren a los dominios comunes para el ingreso a la función Docente o Técnico Docente, así como otros específicos para la Tutoría. Conforman, en conjunto, las competencias que el Docente o Técnico Docente deben tener para desempeñar las funciones de Tutoría.

### 2.1 Dimensiones del Perfil del Docente y Técnico Docente.

- a) Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- b) Organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
- c) Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- d) Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
 Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
 Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

- e) Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

### 2.2 Dominios Específicos del Perfil del Tutor:

- a) Escucha a los otros miembros de la comunidad escolar y está dispuesto a orientar en problemas específicos sobre estrategias de enseñanza.
- b) Cuenta con habilidades comunicativas orales y escritas, genera climas de confianza con quienes se relaciona y lidera ambientes favorables para el trabajo colectivo.
- c) Organiza su experiencia docente y es eficaz para transmitirla en función del contexto personal y colectivo de los otros miembros del centro escolar.
- d) Promueve la práctica reflexiva y analítica, genera escenarios y posibles soluciones ante diversas situaciones en el contexto escolar.
- e) Actúa con base en principios de responsabilidad, cooperación, colaboración, solidaridad y corresponsabilidad.

## 3. De las funciones del Tutor

En Educación Básica, el Tutor deberá desempeñar funciones que permitan una constante mejora en la práctica docente de los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso. Las funciones propias de la Tutoría deberán ser adaptadas a las características concretas y particulares de los centros escolares donde se llevarán a cabo, tomando en cuenta el nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología o taller que corresponda.

### 3.1 Funciones del Tutor

- a) Observar el trabajo cotidiano del Tutorado, en particular planificar la observación de algunas de sus clases, y, con base en su experiencia como docente, brindarle retroalimentación en una relación de diálogo y respeto profesional, con las recomendaciones que considere pertinentes para mejorar su desempeño al interior del aula.

Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016



- b) Compartir su experiencia y conocimientos relacionados con los aprendizajes a lograr por los alumnos, los elementos que estructuran el Plan y Programas de Estudio, las distintas estrategias y situaciones didácticas para su implementación en el aula y en el contexto particular; con énfasis en la lectura, escritura y pensamiento matemático.
- c) Estimular el conocimiento de las formas de pensamiento, comportamiento y estilos de aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de que el Tutorado desarrolle las estrategias didácticas pertinentes en el contexto sociocultural al que pertenecen sus alumnos.
- d) Proponer a los Docentes o Técnicos Docentes de nuevo ingreso estrategias que favorezcan la permanencia, la promoción de grado y la eficiencia terminal de los alumnos.
- e) Orientar al Tutorado sobre la importancia de contar con evidencias del trabajo desarrollado con sus alumnos a lo largo del ciclo escolar.
- f) Facilitar al Tutorado el conocimiento de herramientas y técnicas de evaluación para verificar el avance y el logro del aprendizaje de los alumnos.
- g) Diseñar y sugerir estrategias para que el Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso se sitúe en el contexto escolar, a efecto de que observe las formas de organización, funcionamiento y normas que rigen a la escuela, de tal manera que se integre y contribuya al desarrollo escolar.
- h) Compartir la reflexión sobre las estrategias para la organización y aprovechamiento efectivo del tiempo escolar.
- i) Recomendar distintas formas de comunicación del Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso con las familias de los alumnos, con base en el conocimiento y experiencia sobre la comunidad.
- j) Invitar al Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso a valorar de manera constante sus avances, identificar sus áreas de oportunidad y proponer acciones para atenderlas.
- k) Exhortar al Tutorado a identificar sus necesidades de capacitación, actualización y superación, con la finalidad de que haga una valoración y tome decisiones que favorezcan su desarrollo profesional.
- l) Ordenar y registrar los avances y logros de la Tutoría que lleva a cabo.



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
 Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
 Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

#### 4. Del Plan de Trabajo para la Tutoría

El Plan de Trabajo para la Tutoría representa un acuerdo que se establece entre Tutor y Tutorado, su construcción será producto del diálogo y de compartir expectativas sobre el proceso de acompañamiento, apoyo y seguimiento a desarrollar. Serán acciones acordadas por los interesados con el único propósito de mejorar la enseñanza del Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso.

- 4.1 Al inicio de la Tutoría se realizará una reunión entre el Tutor y el Tutorado, con el fin de dialogar acerca de las expectativas de cada uno, y refrendar el compromiso mutuo que genere un ambiente propicio para desarrollar la Tutoría.
- 4.2 En la reunión inicial se acordará, de manera conjunta, el Plan de Trabajo que se llevará a cabo durante el primer año de Tutoría. Este Plan de Trabajo incorporará metas específicas bien delineadas al menos sobre los siguientes aspectos:
  - a) Las responsabilidades de cada uno en relación a las prioridades de la Educación Básica: Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas de los educandos; Normalidad Mínima de Operación Escolar; Disminución del rezago y abandono escolar; y Desarrollo de una buena convivencia escolar.
  - b) El calendario de observaciones.
  - c) Los momentos de observación de clase del Tutorado.
  - d) El establecimiento de prioridades de enseñanza que requieran atención inmediata.
  - e) Las actividades de acompañamiento, apoyo y seguimiento para el desarrollo de estrategias de enseñanza.
- 4.3 Una semana antes de finalizar el ciclo escolar, Tutor y Tutorado tendrán una reunión de balance del trabajo de Tutoría. La reunión de balance permitirá a ambos valorar lo alcanzado en función del Plan de Trabajo inicial, y las actividades adicionales que se hayan realizado a lo largo del ciclo escolar; lo que permitirá trazar las líneas de trabajo para continuar con las labores de Tutoría.
- 4.4 Para el periodo complementario del primer año de Tutoría, y en su caso en el segundo año, el Tutor y Tutorado deberán acordar su Plan de Trabajo en el que, retomando

la dinámica de trabajo del primer año, y en su defecto del lapso cubierto, establecerán las acciones necesarias para que el Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso alcance el nivel de desempeño profesional que le exige el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos.

## 5. De las observaciones de clase

- 5.1 El Tutor realizará, durante el primer año, al menos tres observaciones de clase del Tutorado, con base en la siguiente propuesta de calendario:
  - a) 1ª observación de clase: durante la última semana de noviembre.
  - b) 2ª observación de clase: durante la última semana de marzo.
  - c) 3ª observación de clase: durante la última semana de junio.
- 5.2 En los casos que el Docente o Técnico Docente ingrese con posterioridad al inicio del ciclo escolar, las tres observaciones de clase durante el primer año se realizarán cada 3 meses y 15 días. Esta periodicidad se ajustará considerando la fecha de ingreso y los períodos de evaluación de los alumnos.
- 5.3 El día, hora y duración de cada observación de clase será de acuerdo al Plan de Trabajo elaborado entre Tutor y Tutorado durante el ciclo escolar.
- 5.4 El Tutor utilizará un guion para la observación de clase. Este guion será elaborado por el Tutor, y no requerirá un formato específico, sino que estará abierto a las distintas formas y técnicas de observación cualitativa dentro del aula.
- 5.5 Si así lo acuerdan mutuamente, y solo a partir de la segunda observación, el Tutor podrá utilizar distintos instrumentos audiovisuales para registrar la observación de clase, cuidando que el uso de dichos instrumentos no perturbe o modifique de alguna manera el sentido de la observación, y si así fuera, el Tutor se abstendrá de su uso. Estos instrumentos de registro deberán tener como único propósito aportar elementos de análisis y diálogo para la mejora de la práctica de enseñanza del Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso.
- 5.6 El mismo día de la observación de clase, se realizará un encuentro de diálogo para retroalimentar lo observado, y fortalecer la autorreflexión del Tutorado en la perspectiva de continuar con su formación profesional y mejorar sus prácticas de enseñanza.
- 5.7 El sentido de la sesión de diálogo posterior a la observación de clase es ayudar al Tu-



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

torado a establecer asuntos prioritarios de la práctica docente que sean pertinentes para mejorar su desempeño frente a grupo.

- 5.8 Las observaciones y el diálogo posterior se desarrollarán con un sentido de respeto profesional entre pares. Es responsabilidad del Tutor conversar con el Tutorado, antes y después de la observación, para establecer un clima de confianza que le permita al Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso sentirse acompañado.
- 5.9 Cuando así lo determinen, el Tutor y el Tutorado podrán tener reuniones y conversaciones de carácter profesional para atender las necesidades específicas del trabajo del Tutorado. La relación de colaboración cotidiana entre ambos es imprescindible para la mejora de las prácticas de enseñanza, y es parte fundamental de la Tutoría.

**6. De las reuniones de tutorados y tutores**

- 6.1 A lo largo del ciclo escolar los Docentes o Técnicos Docentes de nuevo ingreso de la zona escolar, a convocatoria del Supervisor Escolar, tendrán reuniones con la finalidad de intercambiar experiencias, inquietudes, formas de organizar e impartir las clases, maneras de interacción con su Tutor y el resto del personal de la escuela, así como los vínculos y relaciones con los padres de familia.
- 6.2 Los Supervisores Escolares programarán los espacios y horarios más favorables para estas reuniones, de tal manera que no se trastoque la normalidad mínima de operación de la escuela.
- 6.3 En contraparte, los tutores de la zona escolar tendrán también reuniones para intercambiar puntos de vista y experiencias sobre la labor de Tutoría que tienen a su cargo, realizándolas en los días, horarios y lugares programados por el Supervisor Escolar, sin trastocar la normalidad mínima de operación de las escuelas.

## II. PROCESO DE SELECCIÓN DE TUTORES

### 1. De los requisitos para la función de Tutoría

La participación para realizar funciones de Tutoría es voluntaria, y podrán proponerse todos los Docentes y Técnicos Docentes que han destacado en su desempeño y en el cumplimiento de sus responsabilidades. Los requisitos que deberá cumplir el aspirante a Tutor son los siguientes:

- a) Título de nivel superior afín al nivel educativo, tipo de servicio, modalidad, asignatura, tecnología o taller en el que se requiera la tarea del Tutor.
- b) Contar con experiencia de docente frente a grupo de al menos 5 años de servicio ininterrumpidos en el nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología o taller en la que se requiera la tarea del Tutor.
- c) Tener habilidades básicas en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación.
- d) No haber incurrido en alguna falta grave en el cumplimiento de sus tareas institucionales en el servicio público educativo.
- e) Tener nombramiento definitivo en la plaza que ocupa.

### 2. De la publicación y difusión de las convocatorias para la selección de tutores

Las Autoridades Educativas Locales emitirán la convocatoria a Docentes y Técnicos Docentes frente a grupo para desempeñar la función de Tutoría.

- 2.1 La Convocatoria Estatal deberá contener los siguientes aspectos:
  - a) Requisitos para inscribirse al proceso de selección.
  - b) Documentación necesaria para la inscripción.
  - c) Tiempo que durará el proceso de selección.



**Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016**

- d) Lugares de entrega y recepción de documentación.
- e) Los procedimientos de selección.
- f) Criterios para la formulación de las listas de prelación de aspirantes a Tutor por nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología o taller.
- g) Derechos y obligaciones para el desempeño de la función tutora.
- h) Fechas y medios por los que se publicarán los resultados.

2.2 Adicionalmente, deberá anexarse el formato de solicitud para participar en el proceso de selección de la función de Tutoría (Anexo 1), el cual contendrá los siguientes datos:

- a) Datos personales del candidato: Nombre, Registro Federal de Contribuyentes (RFC), Clave Única de Registro de Población (CURP), edad, domicilio particular, teléfono fijo y celular; así como correo electrónico.
- b) Datos laborales: Clave del Centro de Trabajo (CCT), Zona Escolar, años de servicio ininterrumpidos en el nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología o taller.
- c) Formación académica: Nivel de estudios; otros estudios: certificaciones, cursos, diplomados, especialidades, etcétera.

2.3 Los Docentes y Técnicos Docentes que deseen participar en el proceso de selección y cumplan con los requisitos, deberán presentar al Director del plantel de su adscripción: formato de solicitud, los documentos establecidos en la convocatoria, y manifestación por escrito de la conformidad de realizar las actividades propias de la función de Tutoría (Anexo 2).

**3. De la conformación del expediente de los aspirantes**

- 3.1 El Director de la escuela verificará la integración completa del expediente de los aspirantes con:
  - a) Formato de solicitud para participar en el proceso de selección.

Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016



- b) Documentación solicitada en la convocatoria.
  - c) Manifestación por escrito de la conformidad de realizar las actividades propias de la función de Tutoría.
- 3.2 La Ficha Técnica (Anexo 3) incluye los siguientes elementos:
- a) Nombre del aspirante.
  - b) Registro Federal de Contribuyentes (RFC).
  - c) Clave Única del Registro de Población (CURP).
  - d) Clave del Centro de Trabajo de adscripción (CCT).
  - e) Zona Escolar.
  - f) Nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología o taller.
  - g) Función: Docente o Técnico Docente.
  - h) Años ininterrumpidos en la función.
  - i) Preparación: Título de nivel Licenciatura; otros estudios afines a su función Docente o Técnico Docente con duración hasta 30 horas, con duración de 31 a 60 horas, de 61 hasta 90 horas, de 91 hasta 120 horas, y de más de 120 horas; Diplomado; Especialización; Maestría; Doctorado y Posdoctorado.
  - j) Reconocimientos en el Servicio Docente o Técnico Docente: Certificaciones profesionales; Publicaciones durante los últimos 3 años, en materia educativa; Premios obtenidos a título personal; Estímulos obtenidos, relacionados con su desempeño en los últimos 3 años; Incentivo vigente en Carrera Magisterial.
- 3.3 La información derivada de la valoración de los expedientes, conforme a los elementos de ponderación del Anexo 3, será la base que fundamente la asignación del Tutor electo.



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

#### 4. De la constitución y atribuciones del Comité Colegiado de Revisión

Como primera acción para la selección de los Docentes y Técnicos Docentes que tendrán funciones de Tutoría, se constituirá un Comité Colegiado de Revisión en cada zona escolar:

- 4.1 El Consejo Técnico de Zona, con la participación de Docentes y Técnicos Docentes, se constituirá en Comité Colegiado de Revisión, y será el encargado de la revisión y valoración de los expedientes de los aspirantes a desempeñarse como tutores para los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016. Los Docentes y Técnicos Docentes que se incorporen al Comité Colegiado de Revisión en ningún caso serán candidatos a Tutor.
- 4.2 Los Directores de los planteles presentarán al Comité Colegiado de Revisión los expedientes debidamente integrados de los aspirantes a desempeñar la función de Tutoría.
- 4.3 El Comité Colegiado de Revisión valorará los expedientes presentados por los aspirantes a desempeñar la función de Tutoría.
- 4.4 Para la valoración de los aspirantes, el Comité Colegiado de Revisión procederá a la requisitación de la Ficha Técnica, mediante la cual se registrará la información y los elementos de ponderación para la emisión de la propuesta de tutores.
- 4.5 El Comité Colegiado de Revisión podrá llamar a los aspirantes a Tutor a una entrevista para ampliar la información, en caso de requerirlo, con base en el expediente presentado.
- 4.6 En caso de que el Comité Colegiado de Revisión por distintas circunstancias se vea imposibilitado de asignar tutores, la Autoridad Educativa Local deberá realizar la designación a partir de las listas de prelación de tutores.

#### 5. De los criterios de asignación por Escuela y por Zona Escolar

- 5.1 A los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente se les asignará un Tutor.
- 5.2 La Tutoría es una actividad adicional a la función docente, por lo tanto, los Docentes y Técnicos Docentes tutores en ningún caso dejarán su función frente a grupo.
- 5.3 En todos los casos, la Tutoría deberá realizarse en la escuela del Tutorado, en horarios

que no alteren la Normalidad Mínima de Operación Escolar y cumpliendo al menos tres horas a la semana por Tutorado.

- 5.4 El Docente o Técnico Docente frente a grupo que se desempeñe como Tutor tendrá como máximo tres tutorados a la vez.
- 5.5 El desempeño de la labor de Tutoría se realizará en la misma escuela, en otra escuela en el mismo inmueble, o en otra escuela en la misma zona, siempre y cuando lo permitan las condiciones del tiempo laboral y de traslado, así como la dispersión geográfica.
- 5.6 Cuando las características de una escuela no permitan tener Docentes o Técnicos Docentes con funciones de Tutor, el Consejo Técnico de Zona, en funciones de Comité Colegiado de Revisión, designará a un Asesor Técnico Pedagógico para realizar las funciones de Tutoría.
- 5.7 Los Asesores Técnicos Pedagógicos que desempeñen funciones de Tutoría atenderán hasta tres tutorados a la vez, adicionalmente a las funciones de Asesoría Técnico Pedagógica que les correspondan.
- 5.8 Cuando no pudiera asignarse al Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente un Tutor de la misma escuela, ni se pueda habilitar a un Asesor Técnico Pedagógico para realizar las funciones de Tutoría, la Autoridad Educativa Local designará un Tutor de las listas de prelación correspondientes.
- 5.9 Cuando no pudiera asignarse al Docente o Técnico Docente de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente un Tutor bajo las condiciones del numeral 5.8, el Subdirector con funciones académicas de la escuela a la que se incorpore personal de nuevo ingreso desempeñará las funciones de Tutoría.
- 5.10 En los casos de las zonas escolares donde se disponga del número suficiente de Asesores Técnico Pedagógicos en condiciones de realizar la función de Tutoría, la Autoridad Educativa Local decidirá la distribución de los mismos de acuerdo con la ubicación de los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso en la zona escolar, y tomando en cuenta la condición laboral de los Asesores Técnico Pedagógicos.
- 5.11 El Supervisor Escolar de zona determinará la organización y distribución del tiempo que los Asesores Técnico Pedagógicos dedicarán a la Tutoría y a la Asesoría, tomando en cuenta su condición laboral.
- 5.12 Si fuera necesario reemplazar o sustituir a un Tutor por causas justificadas o de fuerza mayor, la Autoridad Educativa Local designará a un Tutor de la lista de prelación correspondiente.



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

## 6. De los criterios para la entrega de resultados

- 6.1 El Director de la escuela informará a los aspirantes cuando hayan sido seleccionados para la función de Tutoría.
- 6.2 El Comité Colegiado de Revisión entregará los expedientes de los tutores seleccionados a las Autoridades Educativas Locales al término del proceso de selección. Los correspondientes a los no seleccionados se devolverán a los interesados.
- 6.3 Los expedientes serán agrupados por orden de prelación.
- 6.4 Las Autoridades Educativas Locales serán responsables de registrar a los tutores electos en el Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.

## 7. Del seguimiento y evaluación del proceso de Tutoría

El seguimiento y evaluación del proceso de Tutoría es fundamental para obtener información que permita mejorar las acciones desarrolladas.

- 7.1 Los resultados del seguimiento y la evaluación de la Tutoría serán la base para:
  - a) Obtener información y evidencias que permitan ajustar y mejorar las acciones, procesos, materiales de apoyo y opciones de formación profesional de tutores.
  - b) Valorar la eficacia de la Tutoría en el desempeño de los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso.
  - c) Planear, diseñar e implementar acciones de política general para la función de Tutoría.
- 7.2 El seguimiento y la evaluación del proceso de Tutoría se realizará considerando los siguientes insumos:
  - a) Planes de Tutoría.
  - b) Registros de observación y análisis de la práctica docente de los tutorados.
  - c) Resultados obtenidos por los tutorados en los procesos de evaluación.
  - d) Reportes elaborados por Tutores y Tutorados al final de la Tutoría.

Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016



- e) Evaluación del proceso de Tutoría realizada por el Director de la escuela y el Supervisor Escolar de zona.
  - f) Evaluación externa de la función tutora, por parte de una institución de reconocido prestigio.
- 7.3 La evaluación del proceso será muestral. La Autoridad Educativa Local integrará un equipo de evaluadores para recopilar y analizar los insumos anteriores con la finalidad de obtener información sistemática y confiable que permita valorar la pertinencia y eficacia de las acciones desarrolladas.



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

### III. FORMACIÓN DE TUTORES

La Tutoría, como parte de las acciones de inducción a la práctica docente de los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso, requiere de una oferta de formación específica y especializada, con una serie de acciones de formación articuladas que se vean nutridas por la experiencia de los mismos tutores.

#### 1. De la formación de los tutores

- 1.1 Las Autoridades Educativas Locales deberán generar programas de actualización, capacitación y formación de tutores, con base en las disposiciones que emita la Secretaría de Educación Pública.
- 1.2 Para contar con programas de formación de tutores, las Autoridades Educativas Locales podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones de educación superior; centros de investigación y organismos educativos, mediante una convocatoria pública, misma que difundirán de manera suficiente y oportuna.
- 1.3 Los programas que las Autoridades Educativas Locales elaboren deberán contribuir a la formación de los tutores con base en al menos los siguientes contenidos académicos:
  - a) Importancia de la Tutoría para la enseñanza.
  - b) Técnicas de observación.
  - c) Aprendizaje profesional entre pares.
  - d) Manejo de evidencias.
  - e) Análisis de información.
  - f) Desarrollo del liderazgo.
  - g) Comunicación efectiva.
  - h) Expresión escrita.
- 1.4 Los apoyos con los que contará el Tutor para su desarrollo profesional serán los siguientes:

Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016



- a) Manual para el Tutor; que determine sus funciones, procedimientos y formas de relación con el Tutorado de manera clara y sencilla.
  - b) Talleres de formación de tutores, con duración de 20 horas, y contenidos generales propios de la función de Tutoría, y con apartados específicos para cada nivel educativo.
  - c) Diplomado para tutores, de mínimo 120 horas, diseñado para el fortalecimiento de la función tutora.
  - d) Plataforma virtual, que integre y administre correcta y eficientemente diversos recursos digitales de interés común, haciendo posible un conjunto de relaciones e intercambios en red de una manera ágil y segura. El uso del correo electrónico, la posibilidad de compartir recursos didácticos diversos como videos de experiencias docentes, bibliografía, o prácticas exitosas, la generación de grupos con intereses particulares, foros de discusión, entre otros recursos virtuales, generan la posibilidad de establecer redes de comunicación eficaces como una forma más de formación en el trabajo colaborativo de tutores y tutorados.
- 1.5 La difusión de los programas de actualización, capacitación y formación de tutores se realizará por diferentes medios, al inicio del ciclo escolar.
- 1.6 Las modalidades de formación deberán responder a las necesidades particulares de cada nivel, servicio educativo, modalidad, asignatura, tecnología y taller.
- 1.7 La capacitación presencial deberá tomar en cuenta el cumplimiento de la normalidad mínima de operación escolar, por lo que deberá realizarse antes del inicio del ciclo escolar, en contra turno o bien en sesiones sabatinas.
- 1.8 La formación considerará el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las cuales facilitarán el proceso de formación del Tutor.



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

#### IV. INCENTIVOS

Los incentivos a la labor de Tutoría serán de reconocimiento al acompañamiento, apoyo y seguimiento de los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso. Los reconocimientos serán un elemento que les permita a los Tutores desarrollarse de manera continua en su carrera docente.

##### 1. De los incentivos.

Los incentivos para tutores serán de tres tipos:

- 1.1 De distinción por parte de las Autoridades Educativas Locales.
  - a) Nombramiento que faculta al Docente o Técnico Docente para ejercer la función tutora.
  - b) Carta de reconocimiento signada por el Secretario Estatal de Educación o su equivalente.
  - c) Diploma de reconocimiento en su centro de trabajo.
- 1.2 De desarrollo profesional y difusión de la experiencia tutora.
  - a) Invitación a participar en entrevistas, programas de radio o televisión educativa y/o participar en el guion de programas radiofónicos o televisivos sobre su experiencia como Tutor;
  - b) Oportunidades de participar en actividades de desarrollo profesional: cursos y talleres especializados, conferencias e intercambio de experiencias, entre otros.
  - c) Invitación a escribir su experiencia como Tutor y, de ser aceptada, la Secretaría de Educación Pública hará las gestiones correspondientes para su publicación.
- 1.3 Económicos.
  - a) Se otorgarán de conformidad con lo que dicta la Ley General del Servicio Profesional Docente, al término del primer o segundo año de Tutoría, según corresponda.

## 2. De la asignación de incentivos.

Las Autoridades Educativas Locales entregarán los incentivos al finalizar cada año de la labor de Tutoría.

- 2.1 Para ser acreedor de los incentivos establecidos, el personal Docente y Técnico Docente que haya desempeñado la función de Tutoría deberá presentar en tiempo y forma, a solicitud del Supervisor Escolar de zona, los siguientes documentos:
  - a) Plan de trabajo: será elaborado al inicio de la Tutoría con base en las orientaciones establecidas en este Marco General.
  - b) Reporte de logros alcanzados: el Tutor reportará en un escrito breve, de formato libre, los principales logros alcanzados con el tutorado mediante el acompañamiento ofrecido. Asimismo, señalará los factores que favorecieron y obstaculizaron la labor de Tutoría.
  - c) Reporte de observaciones de clase: será un escrito breve, de formato libre, en el que el Tutor exprese sus puntos de vista y conclusiones derivadas de las observaciones de clase. Este reporte se deberá elaborar gradualmente según se realicen las observaciones programadas.
  - d) Reporte del proceso de tutoría: texto breve, de formato libre, escrito con la participación del Tutor y Tutorado en el que describan y analicen la experiencia vivida, destacando particularmente los logros alcanzados, las tareas pendientes, y las sugerencias para mejorar la relación Tutor-Tutorado.



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

## GLOSARIO

Para efectos del presente documento se emplearán las siguientes definiciones:

**Autoridades Educativas:** A la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal y a las correspondientes en los estados, el Distrito Federal y municipios.

**Autoridad Educativa Local:** Al ejecutivo de cada uno de los Estados de la Federación y del Distrito Federal, así como a las entidades que, en su caso, establezcan para la prestación del servicio público educativo.

**Comité Colegiado de Revisión:** Al órgano conformado por Docentes, Técnicos Docentes, personal directivo y de supervisión encargado de la revisión y valoración de los expedientes de los aspirantes a desempeñarse como tutores para los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016.

**Educación Básica:** A la que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria en todas sus modalidades, incluyendo la educación indígena, la especial y la que se imparte en los centros de educación básica para adultos.

**Ficha Técnica:** Al instrumento utilizado para el registro de la valoración cuantitativa y cualitativa de los méritos de los aspirantes a tutores.

**Personal Docente y Técnico Docente con Funciones de Tutoría:** Al Docente y Técnico Docente que en la Educación Básica cumple con los requisitos de la Ley General del Servicio Profesional Docente y tiene la responsabilidad de brindar un conjunto de acciones sistemáticas de acompañamiento, apoyo y seguimiento personalizado al nuevo Docente o Técnico Docente en su incorporación al servicio público educativo.

**Personal Docente:** Al profesional en la Educación Básica que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.

**Personal Técnico Docente:** A aquél con formación técnica especializada formal o informal que cumple un perfil, cuya función en la Educación Básica lo hace responsable de enseñar, facilitar, asesorar, investigar o coadyuvar directamente con los alumnos en el proceso educativo en talleres prácticos y laboratorios, ya sea en áreas técnicas, artísticas o de deporte especializado.

Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016



**Reconocimiento:** A las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal que destaque en el desempeño y cumplimiento de su responsabilidad profesional.

**Requisitos:** Conjunto de características, cualidades o aptitudes que deberá cubrir el aspirante a desempeñar la función de Tutoría para acompañar al personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso en educación básica.

**Secretaría:** A la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal.

**Selección:** Procedimiento que las Autoridades Educativas y las Autoridades Educativas Locales, llevarán a cabo a efecto de valorar las capacidades y experiencia de los aspirantes a realizar las funciones de Tutoría que acompañarán al personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso en Educación Básica.

**Servicio Profesional Docente o Servicio:** Al conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente, Técnico Docente y del personal con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica que imparta el Estado.



Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
 Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
 Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

**ANEXO 1**

**FORMATO DE SOLICITUD PARA DESEMPEÑAR LA FUNCIÓN TUTORA**

CICLOS ESCOLARES 2014-2015 y 2015-2016

**DATOS PERSONALES**

NOMBRE COMPLETO: \_\_\_\_\_

Apellido paterno _____	Apellido materno _____	Nombre (s) _____
------------------------	------------------------	------------------

RFC: _____	CURP: _____	Edad: _____
------------	-------------	-------------

DOMICILIO PARTICULAR:

Calle \_\_\_\_\_ No. exterior \_\_\_\_\_ No. Interior \_\_\_\_\_

Colonia \_\_\_\_\_ Delegación o Municipio \_\_\_\_\_

C.P. \_\_\_\_\_ Teléfono fijo: \_\_\_\_\_ Teléfono celular: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

**DATOS LABORALES**

Nombre de la escuela donde labora: \_\_\_\_\_

Dirección de la escuela donde labora: \_\_\_\_\_

Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016



Clave del Centro de Trabajo: \_\_\_\_\_

Nombre del Director: \_\_\_\_\_

Teléfono de la escuela: \_\_\_\_\_

Zona Escolar a la cual pertenece: \_\_\_\_\_

Nombre del Supervisor Escolar: \_\_\_\_\_

Años laborando en el Sistema Educativo: \_\_\_\_\_

Nivel Educativo al que pertenece: \_\_\_\_\_

Tipo de Servicio y/o Modalidad: \_\_\_\_\_

Para el caso de secundaria, asignatura, tecnología o taller que imparte:  
\_\_\_\_\_

### FORMACIÓN ACADÉMICA

Nivel de estudios: \_\_\_\_\_

Certificaciones: \_\_\_\_\_

Cursos: \_\_\_\_\_

Diplomados: \_\_\_\_\_

Especialidades: \_\_\_\_\_

### EXPOSICIÓN DE MOTIVOS PARA SER TUTOR

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
 Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
 Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

**ANEXO 2**  
**CARTA COMPROMISO**

Por medio de la presente, manifiesto que acepto realizar las actividades propias de la función tutora, establecidas en el *Marco General para la Organización y Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica, Docentes y Técnico Docentes de Nuevo Ingreso, Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016*, durante un periodo de dos años.

De manera puntual, me comprometo a participar en los procesos de formación docente que me soliciten las autoridades de mi entidad, para desarrollar de manera adecuada las actividades de apoyo, acompañamiento y seguimiento que requieran mis tutorados.

Nombre del Tutor: \_\_\_\_\_

CURP: \_\_\_\_\_

CCT: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Firma del Tutor

\_\_\_\_\_  
 Lugar y fecha donde se firma



**ANEXO 3**  
**FICHA TÉCNICA**  
**DATOS PERSONALES**

Apellido paterno \_\_\_\_\_ Apellido materno \_\_\_\_\_ Nombre (s) \_\_\_\_\_

Registro Federal de Contribuyentes \_\_\_\_\_

Clave Única del Registro de Población \_\_\_\_\_

**DATOS LABORALES**

Clave del Centro de Trabajo de Adscripción: \_\_\_\_\_

Zona Escolar: \_\_\_\_\_

Si es necesario llene dos campos	Nivel: _____
	Servicio Educativo: _____
	Modalidad: _____
	Asignatura: _____
	Tecnología: _____
Taller: _____	

Función (Docente o Técnico Docente): \_\_\_\_\_

Años ininterrumpidos en la función: \_\_\_\_\_





Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica  
 Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso  
 Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

**FICHA TÉCNICA  
 ELEMENTOS DE PONDERACIÓN**

Elementos	Calificación				
	20	40	60	80	100
1. Número de horas de capacitación en los últimos 3 años, en cursos con número de horas menor a 120, relacionados con su función Docente o Técnico Docente.	30 horas	Hasta 60 horas	Hasta 90 horas	Hasta 120 horas	hasta 121 horas o más
2. Número de certificaciones profesionales vigentes al momento de la revisión del expediente, en materia educativa.	N/A	N/A	N/A	1	2
3. Publicaciones durante los últimos 3 años, en materia educativa.	N/A	N/A	N/A	N/A	1
4. Premios obtenidos a título personal, relacionados con su desempeño Docente o Técnico Docente en los últimos 3 años.	N/A	N/A	N/A	1	2
5. Estímulos obtenidos a título personal o grupal, relacionados con su desempeño Docente o Técnico Docente en los últimos 3 años.	N/A	N/A	1	2	3
6. Incentivo vigente en Carrera Magisterial.	A	B	C	D	E
7. Estudios máximos obtenidos después del Título a nivel licenciatura.	N/A	Diplomado	Especialización	Maestría	Doctorado y Posdoctorado



## Actividades de recuperación

Marco general para la organización y funcionamiento de la tutoría en educación básica docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso  
Ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016

Elaborar un cuadro sinóptico de los principales apartados de la organización y el funcionamiento de la tutoría, resaltando la función pedagógica del tutor.



## La asesoría técnica a la escuela

Rosa Oralia Bonilla Pedroza



La lectura menciona cómo la práctica educativa se ha tornado cada día más compleja, no hay una comparación de los docentes de hace unas décadas con lo que hoy se espera que realicen los mismos. La formación inicial de los docentes era concebida como la principal herramienta para la enseñanza, y la actualización, como el medio para incorporar nuevos conocimientos y aptitudes a su práctica, ante los nuevos retos de un mundo globalizado.

Ahora se requiere del desarrollo de nuevas competencias profesionales por parte de los docentes para que respondan a necesidades específicas de los educandos, y también, de toda la comunidad educativa que interviene. Todos aquellos involucrados en las nuevas políticas educativas, tendrán una mejora educativa que pueda ser reflejada en el logro de aprendizajes del alumnado, y éstos a su vez respondan a una nueva concepción de enseñanza y de aprendizaje del docente y del ciudadano que requiere este país.

Para lograr que el aprendizaje se convierta en una concepción de vida para el desempeño profesional, se debe contar con un profesional técnico de apoyo a las escuelas que brinde una asesoría profesional a sus colegas para atender las problemáticas educativas que se generan en la práctica educativa.

Por último se cuestiona uno de los nuevos desafíos que tiene la función asesora en nuestros días.

Bonilla Pedroza, Rosa Oralia (2006). *La Asesoría Técnica a la Escuela. Reflexiones para la Mejora Educativa y la Formación Continua de los Maestros*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. México. Subsecretaría de Educación Básica, OEI, SEP, 2006. pp. 29-49.

## La asesoría técnica a la escuela

ROSA ORALIA BONILLA PEDROZA\*

*Hacer la historia supone la responsabilidad de asumir el compromiso del cambio, distinguiéndolo del progreso. El cambio es una realidad que se impone con o sin progreso. Si no atendemos la agenda del cambio, éste se impondrá de manera irracional e ingobernable, como algo similar a la fatalidad o cataclismo: el caos es una palabra sin plural, porque lo abarca, sofoca y hunde todo. Hagamos historia, no la hemos terminado, no hemos dicho nuestra última palabra como seres humanos dotados de imaginación, sensibilidad, memoria y deseo. Gobernemos el cambio para hacer historia.*

Carlos Fuentes  
"Hacia el milenio", 1996.

### La complejidad de la práctica docente en la actualidad

Vivimos en un mundo con múltiples cambios sociales, culturales y económicos, gran acumulación del conocimiento científico y avances vertiginosos en la tecnología, la informática y la comunicación; por ello, muchas organizaciones e instituciones, están resintiendo y enfrentando nuevas y continuas presiones sociales. Las escuelas no son la excepción, afrontan un gran reto al mismo tiempo que una amenaza para su pervivencia, ya que están dependiendo de la capacidad que tengan para adaptarse al entorno en el que desarrollan su labor y así dar respuesta a las demandas y necesidades educativas, tanto sociales como individuales.

Esta situación tiene varias consecuencias para los sistemas educativos del mundo. En México ha habido profundas transformaciones en las últimas décadas, las cuales –en conjunto– han modificado el sentido y la orientación general de la educación básica.<sup>1</sup>

Así, en nuestras escuelas confluyen de manera simultánea por lo menos dos tipos de “presiones”; la primera se refiere a la demanda social de mayor intervención para resolver diversas problemáticas emergentes, lo cual da la sensación de que en la educación escolarizada se cifra la esperanza de resolverlo casi todo (aunque, paradójicamente, también existe una creciente insatisfacción porque se considera que las instituciones

\* Colaboradora de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Presidenta de Innovación y Asesoría Educativa, A.C.

<sup>1</sup> Reformas a los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica y la formación inicial de los maestros; federalización y desconcentración del sistema educativo; conformación de un sistema de evaluación del aprendizaje; constitución de un sistema de estímulos para el desempeño directivo y docente, impulso de programas compensatorios para abatir el rezago educativo, diseño y operación de diferentes proyectos y programas de apoyo a las escuelas, producción de diversos materiales para la enseñanza, y el establecimiento de nuevas políticas para la formación continua de los maestros, entre otras.

educativas ya no están cumpliendo cabalmente con las expectativas de bienestar, progreso y movilidad social que se les ha asignado); mientras que la segunda se refiere a las acciones de la política educativa que, para mejorar la calidad, se han diseñado e implementado en las escuelas.

En este contexto, la práctica educativa se ha tornado más compleja, las actividades profesionales de un maestro de educación básica de hace unas décadas, en poco se parecen a lo que hoy se espera que realice. Por ejemplo, mientras que entonces se concentraban en la transmisión de información y conocimientos definidos por un currículum organizado a partir de una selección de temas, áreas y disciplinas; en la actualidad se le pide que apoye a sus estudiantes en el desarrollo de competencias que les permitan entender y enfrentar al mundo tan vertiginosamente cambiante, al mismo tiempo que producir conocimientos, manejar herramientas tecnológicas de la informática y la comunicación y estar sólidamente formado en valores para la convivencia armónica y responsable con la naturaleza y la sociedad.<sup>2</sup>

Otra situación similar se presenta respecto de la formación inicial de los docentes que entonces, era concebida como la principal herramienta para la enseñanza y, la actualización como el medio para incorporar nuevos conocimientos y aptitudes a su práctica; sin embargo, por las experiencias y avances en la investigación educativa sobre el desarrollo profesional de los maestros, ahora se sabe que la formación inicial sólo es el preludio para el ejercicio de la profesión y la formación continua es una exigencia de los nuevos tiempos, un elemento indisoluble del desarrollo de los docentes, quienes a diario enfrentan nuevos desafíos profesionales.

Asimismo, las escuelas de hace unas décadas, cuando aun no se universalizaba la educación básica, atendían esencialmente a los hijos de padres con determinadas características que en nada se parecen a las de nuestros estudiantes de hoy. Las madres, principales responsables de la educación de los niños, ahora también trabajan fuera del hogar y los padres y las familias en general se ven obligados a buscar diferentes medios de subsistencia en un mundo más competitivo. De igual modo, la concepción misma de familia ha sufrido importantes cambios, de tal manera que el respaldo de sus integrantes y la idea de hogar que se tenía ya no funciona igual cuando se trata de establecer acuerdos y alianzas o definir responsabilidades en apoyo a la educación de los chicos.

Los estudiantes de educación básica también han cambiado, quienes ahora llegan por primera vez a la escuela ya traen consigo una especie de “pre-escolarización” dada por el contexto y el tipo de vida actual. Los medios masivos de comunicación, la tecnología,

<sup>2</sup> En gran parte, por esto, un currículum no puede ya más estar organizado en temas que muy rápidamente serían obsoletos, ni en disciplinas que por sus objetos de estudio están en continuo avance e interacción, de ahí que el currículo hoy, se ha procurado organizar teniendo en el centro el desarrollo de contenidos y competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, con fuerte énfasis en la formación valoral y actitudinal.

la informática y, en general, otras expectativas de vida y una diferente concepción sobre la educación escolarizada. Saben que una buena educación no es sinónimo de bienestar económico o de un empleo seguro a futuro y que los muchos años de estudio y asistencia a la escuela les proporcionarán herramientas que ya no son tan bien valoradas por el común de las personas como antes. La educación compite, igual que muchas otras cosas, como una mercancía más. Para los niños y frecuentemente también para los padres, el bienestar humano se valora por lo que se tiene y no por lo que se es.

Por otro lado, la sociedad globalizada obliga a repensar el papel de la educación escolarizada: ¿qué es la educación?, ¿cuál es su función?, si existen diferentes medios de información, comunicación y transmisión de conocimientos, ¿de qué conviene que se ocupen el sistema educativo y sus escuelas? Pareciera que los fines y funciones de la educación están en duda, o por lo menos en un proceso de redefinición, de búsqueda, de reconstrucción; de tal manera que su significado y sentido esenciales se perciben un tanto lejanos a la realidad de las escuelas y de la sociedad actual.

Por éstas, entre otras razones, se puede afirmar que la práctica educativa es más compleja en la actualidad y que los maestros están enfrentando diferentes tensiones e incertidumbres –no siempre conscientes ni explícitas– en relación con su función y el cumplimiento de la tarea fundamental de la escuela. Algunas de éstas tensiones e incertidumbres están asociadas a la pérdida de identidad y contenidos de su función, otras a la necesidad de desarrollar nuevas competencias profesionales ante el nuevo currículum; algunas más se vinculan con la necesidad de responder a las múltiples demandas del sistema educativo y, por último, existe otro tipo de incertidumbres y tensiones relacionadas con la exigencia –casi inédita en un país en el que la educación y sus decisiones han estado en manos del Estado– de romper el aislamiento en el que tradicionalmente se han mantenido las escuelas, para establecer nuevas formas de relación con los padres de familia y la comunidad.

### ***Sobre la tarea fundamental de la escuela***

Es indudable que el problema de resolver las dificultades sociales de nuestro mundo actual sobrepasa al sistema educativo. Al respecto, es conveniente recordar que las escuelas no están solas en la tarea de educar y enseñar, por lo que más que asignarles nuevas y variantes responsabilidades según emergen problemáticas, como ha sucedido hasta ahora, es esencial promover debates profundos que apunten a identificar y reconstruir social, colectiva e institucionalmente su dirección, su sentido y su tarea fundamental.



Lo anterior parece una afirmación de perogrullo, pero frecuentemente se observa a directores y maestros más preocupados por responder a las demandas urgentes de la sociedad y del sistema educativo (comunicadas a través de los padres de familia y de las autoridades más cercanas a las escuelas) que no siempre están asociadas a su relación e interacción con los alumnos, dejando de lado, e incluso, olvidando la importancia de su aprendizaje, razón de ser de la escuela como institución educativa. Prueba de ello, la encontramos en el tipo de actividades y contenidos en los que mayor tiempo se invierte por día, mes o semana, a través de los cuales se define –en los hechos– cuáles son las prioridades de las escuelas.

Desde luego que no sólo se trata de la voluntad personal de los directivos y docentes porque en ello también entra en juego el proyecto educativo de nación y sobre todo la lógica del funcionamiento de la administración y del sistema educativo al cual pertenecen las escuelas, pues frecuentemente se les comunica –de manera implícita, mediante la inversión de recursos, el respaldo político o el tiempo dedicado a determinadas acciones– cuáles son las prioridades reales y de la política educativa y, qué es lo que efectivamente importa mejorar, mostrando que los cambios se generan a través de una mezcla de motivos educativos y políticos por lo que suelen estar acompañados de un gran compromiso de sus líderes, del poder de nuevas ideas y recursos adicionales; pero también de una sobrecarga de trabajo, plazos irreales, demandas sin ninguna coordinación, soluciones simplistas, esfuerzos mal dirigidos, inconsistencias y subestimación de lo que se quiere para producir la mejora (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

En estas circunstancias suelen observarse acciones de la administración con énfasis en las prioridades políticas por lo que los esfuerzos se concentran en que las escuelas cuenten con más y mejores herramientas y medios para la educación para dar respuesta a las demandas de la sociedad, por ejemplo, se privilegia la dotación y manejo de las herramientas de la tecnología de la informática y la comunicación, se amplía la jornada escolar, se distribuyen más y mejores acervos bibliográficos, recursos materiales, y se asignan recursos financieros a las escuelas para que mejoren su estructura física, se otorgan estímulos laborales para los “mejores” maestros, etcétera; y aunque se trata de acciones muy importantes y siempre necesarias, éstas no son suficientes para transformar y mejorar procesos educativos profundos que impacten de manera más directa en la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, el sólo hecho de que las escuelas cuenten con más y mejores medios, no garantiza una nueva y mejor forma de enseñar y de aprender, pues si no se acompañan de procesos que realmente trastoken la relación e interacción entre el maestro y sus alumnos, se corre el riesgo de

que los recursos y medios terminen convirtiéndose en fines y pasen a formar parte de las actividades formales de la escuela que se cumplen sin siquiera tocar la tarea central: los procesos de enseñanza y de aprendizaje.<sup>3</sup>

Es posible que el lector crea en las posibilidades de la mejora y el cambio propuestos desde la administración educativa, pero considero que no es así, por el contrario; mi experiencia y la de México al respecto me han mostrado que algunas innovaciones impulsadas desde la gestión de gobiernos del sistema educativo han tenido excelentes resultados, por lo que éstas constituyen una fuente de grandes posibilidades para aprender sobre la mejora educativa;<sup>4</sup> sin embargo, con mi exposición pretendo expresar que no todas las iniciativas que llegan a las escuelas para promover su mejora son positivas ni convenientes y que algunas pueden representar una inversión de esfuerzos, tiempo y recursos que pueden no llevar a nada si en la decisión han influido razones que tienen que ver con sólo *aquietar* la presión de la sociedad o para parecer que se tiene un sistema educativo innovador al conseguir más recursos; ya que estas situaciones plantean riesgos graves si, como antes dije, no se sabe qué grado de prioridad tiene el cambio que se quiere promover respecto del cumplimiento de la tarea fundamental de la escuela sobre todo cuando lo que se quiere es mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Digo esto porque especialmente en los últimos tiempos existe la sensación de que las instituciones educativas son “el saco en el que todo cabe”: problemas de migración, adicciones, fortalecimiento de la democracia, lucha contra la corrupción y la violencia, fomentar el cuidado y conservación de la naturaleza y el medio ambiente, prevenir y cuidar la salud, aprender a ser tolerantes, formar a los futuros contribuyentes fiscales, integrar a los niños con necesidades diferentes en el aula, aprovechar los recursos turísticos del país, etcétera.

Con esto no pretendo expresar que estos temas no sean importantes para la educación básica; pero sí quiero manifestar que no se puede seguir exponiendo a las escuelas a recibir un sin fin de cargas adicionales al currículum, todas juntas, todas importantes y todas en corto tiempo; porque, en primer lugar, muchos de estos temas ya están incorporados en los planes y programas de estudio, por lo que, en todo caso, habría que pensar en dedicar esfuerzos al desarrollo de las nuevas competencias docentes que se requieren para trabajarlos sistemática y adecuadamente en el aula, así como en la generación de condiciones institucionales (respaldos, apoyos, supervisión y evaluación)

<sup>3</sup> De acuerdo con Fullan y Stielbauer (1997), las innovaciones y las reformas educativas promovidas por la administración de la década de 1970 fracasaron debido a las teorías imperfectas y demasiado abstractas (racionales) que no se relacionaban o podían relacionarse con la práctica, la limitación o ausencia de contacto con la escuela y la no comprensión de ésta última; pero, sobre todo, al error de considerar como algo explícito la relación entre la naturaleza y fines de las innovaciones propuestas con los propósitos de las escuelas. Así, las innovaciones se convirtieron en fines en sí mismas, en tanto se perdían de vista las cuestiones supuestamente centrales del propósito del cambio: ¿para qué es la educación?, ¿qué clase de seres humanos y qué clase de sociedad queremos producir?, ¿qué métodos de instrucción y organización del salón de clases, y cuáles materias necesitamos para producir esos resultados?, ¿qué conocimientos son los más valiosos?, etcétera.

<sup>4</sup> Por ejemplo, PACAEP (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria), el Proyecto de Investigación e Innovación “La gestión en la escuela primaria”, y el Pronalees (Programa Nacional de Lectura y Escritura) entre otras.



que lo hagan posible; y, en segundo lugar, es necesario reflexionar acerca de que muchos de estos temas no son responsabilidad exclusiva de la educación escolarizada sino que el compromiso se comparte con otras instituciones cuya obligación incluye componentes de formación y educación para la sociedad general.

Para cerrar estos planteamientos, que no el debate sobre el tema, retomo la idea de que es necesario redefinir en un sentido global la tarea fundamental de las escuelas de educación básica. No se trata solamente de modificar los métodos de enseñanza, los contenidos y la organización curricular, los materiales educativos o los programas y proyectos, sino además de esto y, sobre todo, se trata de encontrar una fórmula pedagógica, institucional y social que permita articular demandas distintas y, en ocasiones, contradictorias entre sí, porque esas demandas constituyen, en definitiva, demandas a los docentes y a las escuelas que los afectan en su funcionamiento y el cumplimiento de su tarea central: la enseñanza y el aprendizaje.

Esta redefinición implica trabajar para resignificar las concepciones de educación básica, de enseñanza, de aprendizaje, del docente y del ciudadano que requiere nuestro país en el presente y el futuro<sup>5</sup> con el propósito de contar con orientaciones y referentes institucionales claros que pauten la dirección a seguir en la educación escolarizada y así sortear el impulso de caer en la creación de nuevas acciones según cada problema que emerge, ya que esto, además de saturar con múltiples demandas a la escuela, termina por abonar al “desvanecimiento” de la importancia de desarrollar los contenidos de la tarea fundamental, especialmente en los centros escolares.

### ***Los desafíos del nuevo currículum***

Como dije antes, en nuestro país ha habido importantes y profundos cambios que han modificado la concepción de la educación básica y su organización curricular. El actual enfoque de la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una o varias disciplinas, sino a promover el desarrollo de competencias para que los estudiantes sean capaces de usar sus conocimientos y aptitudes en diversas situaciones y contextos, así como de producir conocimientos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Debido a esta nueva concepción se esperaría que el rol y trabajo de los maestros no podrían seguir siendo los mismos que en el pasado, su desempeño implica ahora un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte éstos como de sus alumnos.

<sup>5</sup> Involucra, asimismo, que las discusiones sean colectivas, con una participación social amplia, empezando por los responsables de gobernar la educación a nivel federal y estatal, los grupos académicos, de investigación y técnicos, las áreas administrativas y financieras y los directivos escolares hasta llegar a los maestros, los padres, los estudiantes y otros sectores de la sociedad. Desde esta óptica, la reflexión sobre las políticas, reformas, programas e innovaciones educativas constituyen una oportunidad porque posibilitan el análisis sobre su pertinencia en términos de lo que aportan a la educación del ciudadano que se quiere formar. Asimismo, estas reflexiones colectivas, además de aprovechar las experiencias y los aprendizajes obtenidos, permiten clarificar lo que le corresponde hacer a la escuela, a cada uno de los agentes que conforman la comunidad y el sistema educativo y a la sociedad en general.

Esto abre una serie de importantes desafíos para la formación inicial y continua de los maestros, porque no hay duda de que una condición necesaria para el logro de los objetivos educativos es que los docentes cuenten con un alto grado de profesionalidad, muy diferente y mucho más ambicioso que el actual; así como una preparación que les permita seguir aprendiendo a la par del ejercicio de su función sobre la base de las necesidades del establecimiento escolar y no sólo sobre las exigencias de cada sujeto o de una disciplina de estudio en particular.

En este sentido, la formación de los maestros es una importante herramienta para cambiar el sentido de la educación básica en México, pero al mismo tiempo representa uno de los más grandes desafíos porque la función del maestro ha de cambiar diametralmente para acercarse cada vez más al desarrollo de competencias que les permitan (re)aprender a aprender con el fin de estar preparados para la tarea de enseñar a aprender; lo cual implica ir más allá del dominio de una determinada herramienta de enseñanza, o de un cuerpo de conocimientos e informaciones que tendrán una obsolescencia cada vez más rápida y siempre resultarán insuficientes para enfrentar los nuevos retos derivados de la enseñanza, la relación e interacción con los alumnos y el trabajo en el aula.

Desde este panorama, los maestros requieren desarrollar continuamente nuevas competencias docentes, especialmente para:

- a) Poner en práctica el nuevo currículum (conocimiento de propósitos educativos, manejo de enfoques de enseñanza y materiales educativos, planeación y evaluación del aprendizaje, etcétera).
- b) Generar las condiciones institucionales más adecuadas para que la gestión del plan de estudios y el logro de los propósitos educativos sea posible para todos los niños de las escuelas (aprender a trabajar en equipo, participar en la evaluación y la planeación institucional, colaborar para mejorar la organización y de la escuela y el uso de sus recursos, etcétera).
- c) Atender y operar las profundas y simultáneas transformaciones propuestas por la administración educativa.
- d) Desarrollar nuevas competencias docentes –en cierta forma inéditas– para modificar las formas de enseñanza y de trabajo en el aula, así como para construir nuevas maneras de aprender, de relacionarse y organizarse.

En síntesis, se puede afirmar el gran reto de los docentes de hoy es que el aprendizaje se convierta en una forma de vida para su desempeño profesional. Sin embargo, a más



de doce años del nuevo currículo de educación básica<sup>6</sup> y a pesar de los múltiples esfuerzos de actualización, se puede afirmar que muchos maestros aún enfrentan el desafío de comprender y desarrollar plenamente sus capacidades para aprender a aprender.

Seguro que no es sencillo impulsar la actualización de cientos de miles de maestros con diferentes historias, necesidades y, por lo tanto, puntos de partida profesionales muy diferentes; tampoco es fácil cambiar los paradigmas institucionales desde los cuales se actualiza a los maestros desde hace mucho tiempo,<sup>7</sup> los cuales empiezan a dar muestras de agotamiento, especialmente cuando se advierte que los maestros insisten en “solicitar” o buscar formas de capacitación que tienden a abordar las novedades o “modas”, los remedios y las soluciones rápidas a los problemas de enseñanza.<sup>8</sup>

Tampoco resulta fácil atender las necesidades de la formación permanente de los maestros, entendida como un proceso continuo, antes y durante el ejercicio de la profesión, que conlleva el desarrollo permanente de nuevas competencias, nuevas maneras de aprender, de relacionarse y de organizarse en lapsos muy breves.

Para tener una idea de las trascendencia e implicaciones de las actuales necesidades de formación continua enunciadas como desafíos, tomo las aportaciones de Perrenaud (2004), quien señala que son, por lo menos 10, las nuevas competencias y capacidades a desarrollar:

- *Organizar y animar situaciones de aprendizaje:* conocer los contenidos a enseñar y su traducción a objetivos de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; de los errores y obstáculos en el aprendizaje; construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
- *Gestionar la progresión de los aprendizajes:* concebir y hacer frente a situaciones problema, ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos; adquirir una visión longitudinal de la enseñanza; establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje; observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo; establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
- *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:* hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase; compartimentar, extender, la gestión

<sup>6</sup> Aunque más recientemente ha habido una reforma curricular en educación preescolar y secundaria, el cambio más radical del currículum de educación básica se dio a principios de la década de 1990 en el marco de las acciones del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

<sup>7</sup> Como: la réplica de los cursos “en cascada” que llegan después de muchos intermediarios a sus destinatarios, las actualizaciones que se realizan a cambio de puntaje para mejorar las condiciones laborales, los cursos realizados en poco tiempo sin una orientación o guía suficiente para profundizar en sus contenidos, las capacitaciones que no cuentan con monitoreo, apoyo ni seguimiento al tratar de poner lo aprendido en práctica durante el trabajo en el aula.

<sup>8</sup> Esto se entiende, en parte, por las necesidades que plantean los maestros sobre la inmediatez para resolver problemas debido a la escasez de tiempo y a las múltiples actividades que se desarrollan simultáneamente durante el trabajo en el aula.

de clase a un espacio más amplio, practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades; desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

- *Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo:* fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño; favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
- *Trabajar en equipo:* elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes; impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones; afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales; hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
- *Participar en la gestión de la escuela:* elaborar, negociar un proyecto institucional; organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
- *Informar e implicar a los padres:* favorecer reuniones informativas y de debate; dirigir las reuniones; implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
- *Utilizar las nuevas tecnologías:* utilizar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de la enseñanza; utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
- *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:* prevenir la violencia en la escuela o la ciudad, luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase; desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
- *Organizar la propia formación continua:* saber explicitar sus prácticas; establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios; negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red); implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo; aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Por otro lado, David Perkins (1995) señala que la escuela inteligente debe poseer tres características: estar informada, ser dinámica y ser reflexiva, y las engloba a todas en lo que llama “conocimiento generador”; es decir, el conocimiento que no se acumula vanamente y sin sentido, sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas

ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él. Dice que para que las escuelas alcancen ese estado, es indispensable desarrollar un *profesionalismo reflexivo* que impulse el perfeccionamiento del maestro, tanto del que ya está en servicio como el que acaba de ingresar a la escuela.

Pero, ¿a quién corresponde y cómo sería el desarrollo profesional de los docentes? ¿Cómo impulsar la constitución de colectivos docentes que construyan escuelas inteligentes? Desde luego que toca al gobierno y administración de los sistemas educativos, pero también a los maestros, considerando que el desarrollo de nuevas competencias de manera continua involucra el trabajar con su propia capacidad de aprender para aprender de manera y con fines diferentes.

Asimismo, involucra a otras áreas del sistema educativo porque aprender de manera diferente implica no sólo disponer de cursos de actualización, materiales y talleres breves, generales o nacionales, herramientas tecnológicas y acervos bibliográficos, sino que además implica disponer de amplias oportunidades y posibilidades para hacerlo, de intercambiar y comunicarse con otros docentes y profesionales de la educación sistemáticamente para que con sus opiniones y experiencias actúen como puntos de referencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje y, aporten al propio desarrollo profesional.

En esta circunstancia, los profesionales de la educación que desempeñan funciones técnicas desde diferentes áreas del sistema educativo cobran una particular importancia para apoyar la formación de los maestros en servicio, ya sea para su desarrollo profesional individual o sobre la base de las necesidades del establecimiento escolar. Me refiero a los docentes o profesionales de la educación que en México han sido comisionados de sus plazas directivas o docentes para apoyar de manera a las escuelas de educación básica y de quienes hablaré en el siguiente capítulo de este documento.

### **La asesoría a las escuelas**

La literatura sobre los procesos de cambio y mejora educativa señala que en la actualidad los maestros no pueden llevar a cabo su tarea solos porque, además de ser compleja, se espera demasiado de ellos respecto de su contribución a un programa social más amplio: la creación de sociedades que sean capaces de aprender continuamente (Fullan, 2002; Stoll y Fink, 1999). Con base en este razonamiento, en algunos países se han instalado, renovado o fortalecido los servicios –internos y externos– de apoyo técnico a las escuelas, con el propósito de que cuenten con la ayuda sistemática de profesionales

de la educación, quienes a manera de colegas e interlocutores cercanos brinden ayuda técnica, oportuna y pertinente a sus necesidades para mejorar las prácticas educativas.

Si consideramos a la asesoría como un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas, nos damos cuenta que tal concepción no coincide con la realidad de nuestro sistema educativo, porque aunque en México contamos, desde hace mucho tiempo, con un conjunto de personas, instancias y servicios establecidos institucionalmente para apoyar a la escuela, no es sino hasta la reforma educativa de los noventa que se inicia una reflexión sobre sus funciones y formas de trabajo en relación con las escuelas y la mejora educativa.

La conformación, un tanto azarosa e intuitiva de estos servicios de apoyo, surgidos de la necesidad de dar atención a distintos problemas del sistema educativo en diversos momentos o etapas (atender a niños con capacidades diferentes, apoyar la formación continua de los maestros, fortalecer áreas y contenidos curriculares, asegurar la implantación de las reformas educativas, apoyar la supervisión escolar, incorporar contenidos interculturales y orientar la enseñanza, entre otros) ha derivado en una heterogeneidad de funciones y contenidos de trabajo que en la actualidad actúan de manera paralela, sin una coordinación ni articulación sistémica, por lo que suelen contraponerse y hasta contradecirse en sus propósitos y acciones, de tal manera que sus usuarios (directivos y maestros) no encuentran en estos servicios el apoyo que dicen brindar.<sup>9</sup>

Con todo y esto, el sistema educativo tiene la fortaleza de contar con personal externo a la escuela que tiene comisionadas sus tareas directivas o docentes para realizar funciones técnicas, entre otras, la de asesorar a las escuelas. Sin embargo, como antes dije, estos servicios no fueron inicialmente integrados para apoyar directamente a las escuelas, ni su personal fue seleccionado o formado sistemáticamente para brindarles asesoría técnica; de tal manera que si por un lado reconocemos que la tarea del docente es compleja y requiere de una mirada crítica, profesional y cercana de asesores externos; por otro lado nos encontramos ante una situación en la que hay que buscar y hacer caminos sobre la marcha para la que la asesoría con este enfoque sea posible en nuestro país, porque ¿quién apoyará a quienes pretenden brindar asesoría? ¿por qué partimos del hecho de que no han sido preparados para ello?

<sup>9</sup> A pesar de que en los últimos años ha habido reformas profundas en el sistema educativo, los servicios de apoyo con que contamos no habían sido revisados para clarificar sus ámbitos de influencia, contenidos de trabajo, formas de relación y de trabajo con las escuelas y, en suma sus propósitos y sentido. Es hasta hace poco tiempo que a partir de una iniciativa del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAE) se inició un debate con el propósito de regularlos y definir su orientación general siendo motivo de análisis desde la administración educativa. Los resultados de este debate se encuentran en: "Orientaciones generales para instalar y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela", SEP, SEB, DGFCMS, julio de 2005.

### *Algunas experiencias y reflexiones*

En esta transición del sistema educativo en la que empieza a vislumbrarse a la asesoría técnica como una posible alternativa para impulsar la mejora educativa, suceden una serie de situaciones que pasan por las concepciones que sobre esta función tienen sus agentes involucrados, así como por las condiciones institucionales en las que se realiza. En los siguientes párrafos presentaré algunas reflexiones derivadas de la puesta en marcha de un proyecto de innovación e investigación y el desarrollo de un diplomado que se ha impartido para fortalecer las competencias profesionales de los asesores técnico pedagógicos.<sup>10</sup>

#### *¿Qué significa ser asesor o asesora?*

La asesoría es, como he dicho antes, un concepto en construcción que tiene múltiples significados, dependiendo del horizonte desde el cual se mire. En el caso particular de México este concepto no sólo se puede ver desde su sentido técnico,<sup>11</sup> sino también y muy especialmente desde su sentido político y laboral, dadas las características del personal que desarrolla esta función y sus criterios de reclutamiento. En esta circunstancia, el análisis de las concepciones (con la idea de que el cambio en la asesoría implica el cambio de concepciones, de gestión y de prácticas) se puede hacer desde muchas ópticas; por mi parte, decidí realizarlo a partir de los datos que arrojan las actividades más frecuentes y las expresiones más empleadas por asesores con quienes he tenido contacto o relación de trabajo durante diferentes procesos.

Es así que, con base en diferentes testimonios recogidos,<sup>12</sup> planteo las siguientes ideas a manera de reflexiones, con el propósito de mostrar el gran abanico de situaciones que se presentan en un incipiente proceso de construcción sobre el significado de esta función.

Cabe aclarar que no se trata de desalentar o desacreditar la asesoría, sino más bien al contrario, para lo que conviene reconocer los múltiples puntos de partida en los que estamos situados y tenerlos en cuenta como experiencias y aprendizajes obtenidos que pueden ayudar a emprender nuevas experiencias, pues como proceso en construcción sólo es posible avanzar en la asesoría mediante aproximaciones sucesivas.

<sup>10</sup> Se trata del Proyecto de Investigación e Innovación "La gestión en la escuela primaria" desarrollado de 1997 a 2001 e impulsado por la Dirección General de Investigación Educativa de la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal en cerca de 2 500 escuelas y poco más de 400 asesores cuyo eje de trabajo estuvo en las escuelas y el cumplimiento de los propósitos educativos; así como del Diplomado "Fortalecimiento profesional de asesores técnico-pedagógicos promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) realizado en seis entidades del país con alrededor de 600 asesores (2004-2006) en el que se analiza la configuración de la función y se abordan elementos para identificar necesidades de asesoría de algunas de las escuelas de la zona de influencia de los participantes.

<sup>11</sup> Para lo cual contamos con literatura escrita por especialistas en el tema como Serafín Antúnez, Antonio Bolívar, Jesús Domingo Segovia y Mar Rodríguez de España, entre otros.

<sup>12</sup> A través de entrevistas, diarios de trabajo y registros de observación.

*¿La asesoría es un eslabón de la cadena operativa cuyas funciones están determinadas por los criterios de la autoridad superior?*

En los siguientes testimonios se advierten varios elementos presentes en la asesoría que son manifestaciones particulares de problemáticas comunes a la función y los sujetos que la desempeñan.

“Para muchos de nosotros (ser asesor) es hacer lo que nos indique el supervisor, somos una especie de ayudantes porque le apoyamos para *bajar* las indicaciones de la política educativa a las escuelas de la zona, entregar información, ayudar a llenar documentos y formatos a los directores, además de entregarles materiales y capacitar a los maestros de acuerdo con los programas educativos que se nos señalan... muchas veces no tenemos voz ni voto y mucho menos autoridad en las escuelas para tomar decisiones, todo debe seguirse al pie de la letra, pues si no lo hacemos está en riesgo nuestro trabajo en la supervisión, del supervisor depende que nos llamen, nos quedemos aquí (en la supervisión) o que nos regresen a las escuelas... y esto a nadie le conviene pues trae mucho desprestigio...”

“...cuando no hay una buena relación entre el supervisor y el ATP su función está en juego. De él depende que siga donde está o regresar al grupo. No es que sea muy cómodo ser ATP, al contrario, casi siempre das más tiempo que el maestro de grupo y hasta que un director; pero casi nadie quiere llegar al grupo por haber tenido diferencias con el supervisor, eso te marca a donde quiera que vayas a dar...”

Como puede leerse, una de las problemáticas de la asesoría es que las funciones están definidas por la autoridad inmediata superior por lo que se tienen pocas posibilidades de intervenir en sus contenidos y la manera cómo se llevan a cabo. Aquí, las tareas del asesor se refieren a comunicar, informar, prescribir o transmitir las ideas y pautas de la autoridad y de la administración educativa que *llegan*. La asesoría es concebida como un conjunto de tareas definidas por otras personas o instancias y el rol del asesor es el de operador, un *engranaje* unidireccional en la *cadena de comunicación y transmisión* del sistema educativo a través del cual se hacen llegar las indicaciones a las escuelas y sus maestros (*se bajan*).



Por otro lado estos testimonios manifiestan una problemática relacionada con los criterios por los que se llega a la función y la condición del asesor como profesional al mismo tiempo que trabajador de la educación. Estas características otorgan un sello único a la valoración que se tiene de la asesoría y los compromisos que se adquieren con quien los nombró por lo cual es necesario responderle “al pie de la letra”. De igual modo, se lee la importancia que tiene evitar su “regreso a la escuela” por lo que implica ante sus colegas y por la influencia del poder que ostenta quien lo nombró pues las posibles diferencias con éste lo “marcarían a donde quiera que vaya a dar”.

*¿Es la asesoría una función de nadie y de todos?*

Como dije en párrafos anteriores, los servicios de apoyo técnico surgieron en distintos momentos con contenidos y fines diversos. Su configuración actual es heterogénea y difícilmente se distinguen ámbitos y funciones con precisión. Por otro lado, su definición ha estado sujeta tanto a criterios personales como institucionales, de manera tal que difícilmente se podrían identificar las funciones específicas que le corresponde desarrollar a un asesor, así como distinguirlas de las que otros agentes del sistema educativo realizan porque también tienen la responsabilidad de apoyar a las escuelas.

Esta situación tiene muchos efectos, pero hay por lo menos dos que son fundamentales, uno tiene que ver con la falta de identidad y de reconocimiento del asesor tanto para sí como por otros agentes del sistema educativo, y otro se relacionan con las consecuencias de la casi ausencia de control y evaluación de lo que hacen, por lo que pudiera pensarse que para el gobierno de los sistemas educativos esta función es innecesaria, considerando que en la tradición de los sistemas educativos importa lo que se valora o controla.

“...los asesores técnico-pedagógicos no tenemos bien definidas nuestras funciones y eso complica nuestro trabajo, somos aquellos a quienes les toca hacer lo que no se sabe a quién le corresponde... esto nos afecta porque en nuestro sistema a todo problema o programa que va saliendo, al ATP se lo van acomodando, por eso le hacemos a todo y al mismo tiempo de nada... trabajamos en la tierra de nadie y por eso tampoco nadie nos ve, somos como invisibles, como si no existiéramos... a nadie le importa lo que hacemos o dejamos de hacer”.

*¿La decisión y voluntad personal es suficiente para impulsar la mejora mediante la asesoría?*

Ningún proceso de mejora educativa puede sostenerse y arraigarse por largo tiempo –como se espera suceda con la asesoría a las escuelas– sin el respaldo ni las condiciones que le den un soporte y un carácter institucional, sobre todo cuando se sabe que en general los sistemas educativos no están preparados para que las escuelas sean innovadoras. Esto aplica especialmente para la asesoría, porque se trata de una función débil –institucionalmente hablando– que en el caso de México apenas está iniciando la búsqueda de su definición.

De igual modo es importante reflexionar que los procesos de asesoría involucran acciones que –paradójicamente– contradicen la lógica de su funcionamiento; por ejemplo, en el caso de México, como en muchos países, el sistema funciona de manera vertical y jerárquicamente, mientras que la asesoría implica necesariamente procesos de democratización, participación y una relación horizontal, entre iguales.

De la misma forma, cuando la asesoría técnica impulsa la reflexión sistemática de los maestros sobre su práctica docente y sus consecuencias, suelen tocarse asuntos técnicos, pero también laborales, administrativos y de otra naturaleza incluyendo los relacionados con la organización del gobierno y la administración del sistema educativo, sus prioridades y la relación con las escuelas, lo que en la tradición de la gestión institucional pudiera interpretarse como *subversivo*.

“Yo me acuerdo que cuando los asesores del equipo técnico empezaron a hablar de los problemas del sistema y sus escuelas, entonces empezaron a aparecer otros actores y se dieron algunas confrontaciones porque no está bien visto hablar de los problemas, fue ahí que constaté el dicho tan sonado de *a mi no me traiga problemas, yo quiero soluciones*”.

“Queríamos respetar el proceso de aprendizaje de las escuelas y darles el tiempo necesario para no caer en el cumplimiento formal de las actividades, nos interesaban los procesos, pero eso chocó muy pronto con los tiempos de las autoridades que siempre exigen que todo se cumpla *en tiempo y forma*”.

“Todo iba muy bien hasta que los supervisores se dieron cuenta de que la transformación iba en serio, que mejorar la enseñanza también tenía que ver con el cumplimiento laboral y cómo se había nombrado a los directores... fue entonces que algunos decidieron retirar a sus escuelas y olvidarse de la mejora educativa...”



Según lo observado, para que la asesoría vaya conquistando un lugar en los sistemas educativos, es fundamental que las autoridades ayuden y manifiesten explícitamente su interés por las tareas de los asesores, ya que de lo contrario se “leería” que la asesoría es intrascendente, situación que no conviene porque es contradictoria con la idea de concebirla como un componente importante de las políticas para mejorar la calidad educativa.

“Yo considero que somos los encargados de apoyar a los supervisores y directores en asesorar y orientar en materia técnico-pedagógica a los maestros; pero para ser honestos, son muy pocos los que están interesados en que la cumplamos. Si a pesar de esto decidimos llevarla a cabo responsablemente lo tenemos que hacer solos...”

“Si nos apegamos a nuestro nombre de asesores técnicos, lo que deberíamos hacer es apoyar a las escuelas en lo que necesitan técnicamente, pero cuando intentas hacerlo se te rebota porque te mandan a cumplir otros compromisos, hasta de tipo social, que el supervisor no puede cumplir. Y esto es muy frecuente...”

#### *¿Asesorar es capacitar?*

Uno de los principales cuestionamientos que surgen entre quienes desempeñan funciones de asesoría es la relación e interacción tan estrecha que tienen con otros procesos que intervienen en acciones que impulsan la mejora educativa. Esto no tendría que representar mayor problema si se reconoce que los asuntos de mejora implican la participación de procesos de diferente naturaleza cuyas fronteras difícilmente se podrían distinguir. Sin embargo, vale la pena señalar que no obstante que constituyen una unidad, no significan lo mismo ni son iguales entre sí. ¿En dónde empieza la capacitación y en dónde termina para dar paso a la asesoría?, ¿son procesos consecuentes o sincrónicos?, ¿puede existir la capacitación sin la asesoría y a la inversa?, ¿con qué otros procesos conviven? Estas y otras preguntas surgen en este momento en el que tratamos de proveer de identidad a la asesoría; pero es muy posible que la disertación refleje el actual debate al respecto, sobre todo a partir de su énfasis respecto de otras tareas institucionales que tienen encomendadas las instancias en las que laboran los asesores y de su mayor o menor cercanía y relación con las escuelas. Así, por ejemplo, aunque la capacitación de los maestros (su actualización, su formación continua y su desarrollo profesional) es un proceso que se realiza desde diferentes instancias, es a los centros de maestros que corresponde ésta como principal tarea a desplegar por las funciones y responsabilidades que se les han asignado institucionalmente.

Por otro lado, hay que considerar que el proceso de asesoría emergen tantas necesidades como situaciones se presentan en el trabajo diario, por lo que dependiendo de los conocimientos y experiencias previas, el tipo de herramientas con las que se cuente, la naturaleza, profundidad y dimensiones de los problemas que se pretenden superar y las habilidades del asesor y el asesorado, se “echa mano” de diferentes procesos de manera que no podrían corresponder a ninguna definición racional de los mismos.

“Para mi (la asesoría) consiste en capacitar, en ayudar a los maestros a decidir qué cursos les pueden ayudar para mejorar la enseñanza... en conocer nuevos materiales y valorar los métodos que están usando. También es acompañarles en sus prácticas para analizar cómo les va y cómo pueden mejorarlas, además de indagar e investigar sobre sus prácticas, acercarles herramientas y bibliografía, darles a conocer las experiencias exitosas de otros centros, difundir las buenas prácticas y animar continuamente para alentar la mejora de la escuela...”

*¿Todos tienen que asesorar a las escuelas?*

En México existen por lo menos tres instancias del sistema educativo que por definición institucional tienen la responsabilidad de apoyar a las escuelas, se trata de las mesas técnicas de los diferentes niveles y modalidades educativas, las jefaturas de sector, de enseñanza y de supervisión escolar, y las áreas responsables de coordinar y operar programas y proyectos de intervención y ayuda a las escuelas.

Con base en su cercanía y relación directa con las escuelas se puede decir que cada una de esta áreas estaría en posibilidades de ofrecer asesoría a las escuelas; sin embargo, es necesario primeramente no confundir *la asesoría a las escuelas* con *la asesoría en las escuelas*. De no hacerlo se generarían problemas mayores a los ya existentes por sobrecarga de trabajo y demandas a los directivos y docentes, con lo cual se tendría un efecto no esperado, además de adverso, para la mejora educativa:

“Cuando llegué a la escuela me topé con el (asesor) del PEC (*Programa Escuelas de Calidad*) y el director me dijo: –ahora, con eso de la asesoría, todos quieren venir a decirnos lo que tenemos que hacer y cada uno quiere que se haga a su manera, no se vale, ¿a quién le hacemos caso?, por favor ya pónganse de acuerdo, no es posible que digan que nos quieren apoyar y ni siquiera se comuniquen entre ustedes”.

Por otro lado, en la actualidad no todo el personal de apoyo técnico está en condiciones para asesorar a las escuelas, tanto por sus cargas de trabajo (ver Anexo 1) como por la experiencia y formación que tiene para hacerlo; además de esto, las escuelas apenas están procesando la idea de la asesoría como un apoyo real y sería ingenuo pensar que están esperando este servicio o que pronto se tendrán solicitudes. Nuestras experiencias muestran que por ahora son más las escuelas que no quieren saber ni tener nada que ver con este proceso, por lo que hay que seguir trabajando al respecto:

“Yo reconozco que para muchos ATP es muy difícil ganarse el respeto de los compañeros en las escuelas. Me refiero a los que salieron del grupo o de la escuela por problemas... ¿cómo puedes llegar a asesorar si saben bien que tú no te esforzaste nunca por trabajar mejor o justo lo que les pides es lo que siempre dejaste de hacer?”

*¿En qué centrar la asesoría, por dónde comenzar?*

Si estamos de acuerdo (con Fullan y Stiegelbauer, 1997) en que uno de los mayores problemas que enfrentan los asesores al impulsar procesos de mejora en las escuelas no es tanto la resistencia de los docentes como la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia que resultan de la aceptación pasiva de parte de los maestros y la falta de coordinación de muchas innovaciones diferentes, podrá valorarse la importancia de asesorar a la escuela primeramente en la identificación y comprensión cabal de su tarea fundamental. Esto no sólo porque ayudará a contar con un punto de referencia para valorar su situación educativa y sus necesidades de apoyo, sino para que no se pierda de vista que el aprendizaje de los alumnos es la razón de ser de la institución educativa y por tanto de la asesoría.

“Cuando me acerqué a las escuelas y empecé a asesorarlas, no sabía por dónde comenzar, tenían muchos problemas y todos importantes. Lo primero que hice fue hacer un diagnóstico de sus necesidades preguntando a los maestros qué apoyos requerían para ver con qué empezábamos, pero pronto me di cuenta que ellos tampoco tenían claros sus problemas y mucho menos sabían si esos problemas eran responsabilidad de la escuela, de las familias o de las autoridades. Pasaba que no tenían claro qué les tocaba hacer como escuela, no sabían cuál era su compromiso, su misión... ¿cómo ayudarlos? Lo primero –pensé– es tener un norte, saber a dónde queremos llegar, luego vendría la brújula para no perdernos y la búsqueda de caminos para llegar...”

sin ver hacia el horizonte de lo que queríamos lograr nunca lo íbamos a conseguir o llegaríamos a puertos donde no queríamos o no pensábamos llegar”.

Considero que la identificación, comprensión y asunción crítica y colectiva de la tarea fundamental de la escuela es el principal reto que tienen los asesores de escuelas. Las escuelas necesitan amigos y colegas críticos, individuos o grupos que en los momentos apropiados las escuchen y les ayuden a aclararse rumbos y tomar decisiones.

### **Para finalizar**

Como puede advertirse a través de los párrafos anteriores y los últimos planteamientos, no cabe duda de que el tema de la asesoría se ha ido ubicando entre los de interés para la política educativa. Una de las razones tiene que ver con la necesidad de buscar alternativas para responder a las crecientes demandas de la sociedad a la escuela.

De igual modo puede verse que los servicios de apoyo técnico en México han cumplido con diversas funciones y para distintos fines en el devenir histórico del sistema educativo. En la actualidad se observan como un importante componente de las políticas para la mejora de la calidad educativa.

Apenas se está construyendo una noción de asesoría pensada para apoyar directamente a los directivos y docentes de las escuelas y, en este proceso, se distinguen distintas formas de concebirla, de entenderla y de practicarla. En esta gama de concepciones se puede percibir que en general hay un sentido específico en México, muy diferente al de otros países, porque existen elementos de orden estructural, por ejemplo los criterios de selección del personal y el ejercicio de sus funciones, estrechamente vinculados con asuntos de orden laboral y sindical.

Uno de los principales problemas que enfrenta la asesoría es que los docentes y las escuelas, a las que se pretende innovar para que se constituyan en instituciones que aprenden, existen en –y dependen de– un sistema educativo conservador.

Las prioridades del sistema educativo y particularmente las de su gobierno y administración no siempre han tenido en el centro del apoyo-técnico a las necesidades de la escuela, por lo que el tipo de funciones que se realizan son de diversa naturaleza, muchas de ellas asociadas fuertemente con las tareas administrativas.

Es indispensable que la asesoría se reoriente para que se relacione directamente con la tarea fundamental de la escuela porque “asesorar en educación consiste finalmente en ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender” (Monereo y Pozo, 2005). De esta



manera, la reorientación y redefinición del sentido de la asesoría implica reconocer a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el foco de la mejora educativa.

Con seguridad, uno de los cambios de la política educativa que más impacto ha tenido sobre la asesoría está relacionado con las necesidades de formación continua y el desarrollo profesional de los maestros, esto es así porque el cambio escolar depende de los pensamientos y acciones de los profesores, lo cual significa que la función que cumple el desarrollo del profesor es, además de un proceso, uno de los resultados deseados en la mejora de la escuela (Stoll y Fink , 1999).

Las experiencias de asesoría que se han emprendido en el país representan una oportunidad para explorar diferentes caminos y reflexionar sobre sus implicaciones, además de recuperar los aprendizajes obtenidos para nuevas experiencias.

Para finalizar este documento, que no el debate sobre la asesoría a las escuelas, cabe recordar que los problemas educativos, por su naturaleza misma, requieren de tiempo para su solución y que, a pesar de las exigencias de la sociedad y los premios de la política educativa, falta mucho por conocer, por aprender.

En este sentido, ante un paradigma en construcción, el camino emprendido da cuenta de las dudas, las incertidumbres y las encrucijadas a las que se llega abriendo veredas posibles de explorarse para seguir avanzando.

Sirvan de colofón algunas interrogantes de asesores de educación básica quienes ahora mismo se están replanteando su función:

¿Cómo y a partir de qué se puede transitar hacia una asesoría que dialoga, escucha y advierte las necesidades de las escuelas, considerando a la tarea fundamental como el punto de partida y de llegada? ¿Cómo conjuntar las demandas y necesidades de diverso orden para escucharlas y tomarlas en cuenta? ¿Cuáles son las necesidades básicas de los maestros para aprender a aprender?, ¿cuáles las de los asesores? ¿Seremos capaces de aprovechar los programas y proyectos, las capacitaciones y las orientaciones de la política educativa para ayudar a las escuelas en la búsqueda de la mejora educativa? ¿En la asesoría al colectivo docente, dónde queda el desarrollo individual de los maestros? porque en el trabajo conjunto se abordan cuestiones tan generales que no siempre es posible considerar los procesos y experiencias de los sujetos en particular, siendo que de esta manera se trabaja en el aula.

**BIBLIOGRAFÍA**

- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- , (2004). “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento”. En J. Domingo Segovia (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP/Octaedro, 51-68.
- , (2005). “¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula”. En *Educação e Sociedade*, vol. 26 (92), 859-888.
- EZPELETA, J. y O. Bonilla (2005). *Informe de la tercera evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Normales*. México: PROMIN, DIE-CINVESTAV. (Versión preliminar).
- EZPELETA, J. (2002). *La gestión escolar como escenario de las innovaciones. Notas para estudiar las innovaciones educativas*. Documento de trabajo, OEIA, México.
- FULLAN, M. y S. Stiegelbauer. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México: Trillas.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. España: Editorial Akal.
- GIDDENS, A. (2002). *Un Mundo desbocado*. Buenos Aires: Editorial Praxis, 2000.
- HARGREAVES A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires-Madrid: Amorroutu Editores.
- MONEREO, C. y J. I. Pozo (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP.
- STOLL L. y D. Fink, (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. España: Octaedro.
- INEE (2005). *Resultados de logro educativo. Factores que los explican. Temas de evaluación*. México.
- SEP, SEB, DGFCMS (2005). *Orientaciones generales para instalar y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela*. México.



## Actividades de recuperación

- Mencione los fundamentos que la autora argumenta para poder contar con una mejor práctica docente.
- Qué características debe tener un ATP según la autora.
- Mencione qué retos educativos tiene que enfrentar la figura del ATP ante los cambios que se presentan actualmente.
- Elabore un mapa mental\* sobre las actividades que desempeña como ATP dentro del contexto de la educación indígena tomando en cuenta los conceptos que menciona la autora.

\* **Mapa mental:** “Es un recurso pedagógico que contribuye a la organización de ideas y permite la profundización de conocimientos y experiencias previas para organizarlos y observarlos desde una nueva perspectiva”. Cervantes, Víctor Luis (1999). *El ABC de los mapas mentales*. México, 3ª ed. Asociación de Educadores Iberoamericanos (AEI).

## Comunidades de aprendizaje para la formación, el aprendizaje y la mejora educativa

Juan Manuel Escudero



El autor realza la importancia de contar con comunidades de aprendizaje en los centros escolares, como una propuesta para mejorar la calidad educativa y los aprendizajes de los estudiantes, fomentando relaciones sociales e intelectuales del profesorado que estimulen su desarrollo profesional y propicien una formación de calidad, resaltando el papel primordial que tiene la gestión, el gobierno y las instituciones educativas y las fuerzas sociales, políticas, culturales y económicas que influyen en el desarrollo de los centros escolares, así como en la pertinencia del currículo y en los procesos de enseñanza y el aprendizaje que repercuten en la calidad educativa que se ofrece a los alumnos.

En un primer apartado se exponen algunas características para que los centros, los educadores, los reconocedores y los críticos de sus contextos y condiciones de trabajo propicien un ambiente en donde se puedan recrear actitudes, valores, relaciones y prácticas de inclusión.

En el segundo apartado se abordan tres ejes de diversas actuaciones: disponer estructuras y condiciones que son necesarias para la colaboración, una política y cultura institucional de trabajo en colaboración, y una colaboración para potenciar buenos aprendizajes docentes y un desarrollo profesional colegiado.

Resalta también la formación y desarrollo del profesorado como un tema de suma importancia, en donde se postula a las comunidades de aprendizaje como un elemento esencial para la construcción y el desarrollo de una buena educación como resultado de la formación.

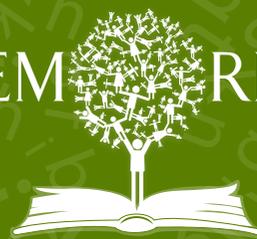
Escudero, Juan Manuel. Ponencia "Comunidades de Aprendizaje para la Formación, el Aprendizaje y la Mejora Educativa". [Foro Reflexiones y Propuestas para Avanzar hacia una Educación de Calidad con Equidad](#). Programa Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio, Formación Continua de Maestros en Servicio, Edo. de Campeche. 24 y 25 de febrero de 2011. Campeche, México. SEP, pp. 29-52.





# FORO

MEMORIAS



EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA AVANZAR HACIA  
UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD CON EQUIDAD

CONFERENCIA

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE  
PARA LA FORMACIÓN, EL APRENDIZAJE  
Y LA MEJORA EDUCATIVA

Dr. Juan Manuel Escudero  
Universidad de Murcia



### Introducción.

La creación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje en los centros escolares es una propuesta interesante para mejorar la educación y los aprendizajes de los estudiantes, potenciando un tipo de relaciones sociales e intelectuales del profesorado que estimulen su desarrollo profesional y permitan avanzar en la provisión justa y democrática del derecho esencial de todas las personas a una buena formación. Aunque básicamente representan un foco de atención sobre la gestión y el gobierno de las instituciones educativas, las comunidades de aprendizaje no pasan por alto ni dejan de denunciar el hecho de que, más allá de los centros escolares, hay muchas fuerzas sociales, políticas, culturales y económicas que influyen poderosamente en la vida y el desarrollo de la niñez y la juventud. Al asumir un compromiso ético y transformador de los centros, el currículo, la enseñanza y la profesión docente, tratan de crear espacios educativos en los que los educadores y otras fuerzas sociales activen con imaginación y ambiciones, ideas y actuaciones para una buena educación justa, equitativa y democrática. De ese modo, aunque con limitaciones comprensibles, los centros y la educación escolar pueden ser contribuciones a la regeneración social.

El texto que sigue expone algunas ideas para que centros y los educadores, reconocedores y críticos de sus contextos y condiciones de trabajo, puedan crear y sostener un determinado tipo de actitudes, valores, relaciones y prácticas al servicio de una efectiva inclusión educativa. En primer lugar se deja constancia de un amplio abanico de aportaciones en esta materia, y se enuncian tres grandes ejes que permiten articular comunidades de aprendizaje centradas en una buena educación y la creación de relaciones sociales e intelectuales que potencien la formación del profesorado. En un segundo apartado, que consta de varios puntos, se explican diversas actuaciones a modo de ilustración de algunas de las decisiones y las prácticas que pueden desarrollarse.

### 1. Caracterización general de las comunidades de aprendizaje en los centros escolares.

El concepto de comunidades de aprendizaje tiene muchas caras y referentes, no sólo escolares o educativos, sino también sociales y psicológicos, políticos, culturales y antropológicos, tal como puede apreciarse en la pluralidad de expresiones utilizadas para designarlas, desde comunidades de práctica, comunidades de discurso y participación, entre otras (Wenger, 2001). En el ámbito de la educación, las comunidades de aprendizaje guardan claras relaciones con ideas como la de los centros escolares como organizaciones inteligentes, organizaciones que aprenden o, también, comunidades docentes de aprendizaje y formación del profesorado en los propios lugares de trabajo, así como, en otras formulaciones, comunidades de aprendizaje sin más (Flecha, 2008). Hay muchas formas diferentes, pues, de entender y caracterizar las comunidades de aprendizaje en los centros (Bolívar, 2000; Rosa M<sup>o</sup> Torres, 2001; Louis y Kruse, 2005; Stoll, Bolam y otros, 2006; Stoll y Louis, 2007; Dufour, Dufour y Eaker, 2008; Vescio y otros, 2008). En un par de aportaciones recientes (Escudero, 2009; 2011; Escudero y Martínez, 2011) se ha ofrecido una visión panorámica y planteado diferentes cuestiones que añaden a su definición y conexiones con la vida interna de los centros y sus relaciones con políticas y relaciones más amplias, sea con la administración de la educación, sea con políticas sociales de mayor alcance.

Desde una visión de conjunto (Escudero, 2009), tres ejes pueden considerarse como la columna vertebral de una comunidad de aprendizaje. El primero de ellos alude a la creación de acuerdos y condiciones para hacer posible una buena colaboración docente y profesional (trabajar todo con todo para imaginar metas comunes, sumar voluntades e inteligencia para lograrlas y lograr entre todas cosas que serían imposibles para cada cual aisladamente). El segundo se refiere a lo que ha de constituir el núcleo fundamental de la colaboración, a saber, la construcción de una buena educación, teniendo lo más claro posible que hay que trabajar en ello por razones de justicia social, de humanidad, de equidad y democracia, porque de ese modo no sólo se realizan derechos de las personas, sino que también se contribuye a crear una sociedad que también sea más habitable para todos y más respetuosa



## MEMORIAS FORO

EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
EJES TEMÁTICOS Y PROPÓSITOS PARA AVANZAR EN LA  
FUNCIÓN DE REGULACIÓN (2010)



con sus derechos. El tercero centra la mirada en que, para hacer posible la persecución de esa utopía realista, hay que cuidar con esmero a los docentes, tratarlos bien como personas que son y como profesionales. Además de otros aspectos, hacerles partícipes de condiciones y dinámicas que les ayuden a ser y a crecer, a formarse y desarrollarse con los demás, pueden ser claves relevantes. En ese sentido, las comunidades de aprendizaje pretenden ser espacios de formación y desarrollo del profesorado, encaminados a ampliar sus horizontes intelectuales, cultivar una conciencia social y ética de su trabajo, propiciar dinámicas y procesos de análisis, reflexión y crítica pedagógica constructiva de ellos mismos y de sus estudiantes. Los cinco puntos que se exponen a continuación, desarrollan y amplían cada uno de esos ejes fundamentales.

### 2. Propuestas para pensar y desarrollar comunidades de aprendizaje en los centros escolares.

En las páginas que siguen se explican sucintamente conceptos y propuestas relacionadas con comunidades de aprendizaje que podrían servir a los centros para explorar sus ambiciones y posibilidades contextuales de tejer los tres ejes antes mencionados. Aunque se presta una atención singular a su desarrollo dentro de los centros, una comunidad educativa de aprendizaje está llamada a extenderse e involucrar a otros agentes más allá de los centros en sentido estricto: la participación efectiva y la implicación en la mejora de la educación de las familias y otros agentes sociales, es una forma de democratizar propósitos y compromisos con el aprendizaje de los estudiantes; pero también depende de relaciones e influencias que sostienen más allá de los confines de las aulas, tal como acertadamente lo ha planteado Rosa María Torres (2001), o también experiencias en este ámbito como las promovidas desde un planteamiento singular como comunidades de aprendizaje ligadas a CREA (Flecha, 2008). A continuación se describen cinco aspectos, uno de los cuales está expresamente referido a la formación del profesorado para cuyo propósito se ofrecen diversas actividades.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DOCENTE,  
EL APRENDIZAJE Y LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN.

Juan M. Escudero Muñoz,  
Universidad de Murcia (España)

### 2.1 La construcción de una visión de una buena educación deliberada, razonada y compartida.

Cualquier comunidad de aprendizaje o de práctica (Wenger, 2001) se define por una determinada cultura de colaboración centrada en la mejora de la educación de los estudiantes y de la formación del profesorado implicado. El fortalecimiento de relaciones sociales e intelectuales entre sus miembros hace posible participar y deliberar, con certidumbre democrática y razonadamente ciertos valores y principios, creencias, objetivos, conocimientos, modos de hacer compartidos. A las personas participantes se les ofrece de ese modo respaldo, reconocimiento y pertenencia, así como también compromisos y actuaciones leales, dentro de una tensión compleja entre hacer posible la consolidación y el cambio de la comunidad. En el ámbito singular de la educación, y más en particular de los centros, las relaciones sociales creadas obedecen a elaborar una determinada cultura educativa, es decir, un conjunto de valores, principios y prácticas pedagógicas que merezcan ser justificadas y valoradas como propias de una buena educación. Como se sabe, lo que se entiende en ocasiones por buena educación, una educación de calidad, es algo que depende fuertemente de opciones ideológicas, morales, sociales y políticas dispares (Escudero, 2002; Escudero y Martínez, 2011). Por eso no basta con hablar de buena educación, sino que hay que precisar en lo posible qué incluye e implica tanto en las ideas como en las prácticas. Veamos algunas propuestas para la reflexión.

a) Es buena educación que está expresa y coherentemente ligada al valor esencial de la educación como un derecho inalienable de todas las personas que, por lo tanto, ha de ser garantizado de forma efectiva y sin ningún género de exclusiones.

b) Una buena educación hace partícipes a todos los estudiantes de contenidos rigurosos, relevantes y significativos, crea oportunidades, experiencias, ayudas y los apoyos necesarios, reconociendo y valorando la diversidad del alumnado, para el desarrollo de buenos aprendizajes y el logro de buenos resultados, apostando, entonces, por el éxito escolar y combatiendo cualquier forma de privación de resultados que son necesarios, aquí y ahora, para poder llevar una vida digna.



c) Una buena educación atiende y desarrolla simultáneamente sólidos aprendizajes intelectuales, personales y sociales, pues aspira a formar a personas inteligentes (no bibliofecas vivientes), razonablemente felices (no personas competitivas y mermadas), y sujetos cívicos, con capacidades de hacer valer sus derechos y también de asumir sus deberes con los demás.

d) Una buena educación no está obsesionada con los resultados académicos, pero los valora y persigue, tanto a lo largo de la trayectoria escolar (es muy importante velar por la calidad de vida, de contenidos, metodologías, relaciones y experiencias en los centros y aulas), como en la transición entre el mundo de la escuela, la vida adulta y el mundo del trabajo. Por lo tanto, es preciso pensar y aspirar a una educación inclusiva y conectarla al tiempo con la inclusión social (Escudero y Martínez, en prensa a).

La firme creencia en el poder de la educación para hacer y lograr lo que está en sus manos tocando con las yemas de los dedos la utopía, puede hacer de una comunidad de aprendizaje un proyecto ambicioso, un sueño colectivo (Flecha, 2008; Escudero, 2009), cuyos soñadores hagan explícito sus compromisos con el valor de que la educación es un derecho, no un mérito. La alta ambición de ayudar a que todos los estudiantes desarrollen al máximo su potencial de aprendizaje puede inspirar, así, el tipo de centros a crear, el currículo a diseñar y las relaciones pedagógicas a sostener, poniendo en ello el mejor conocimiento disponible o que se adquiriera, el desarrollo de capacidades que ensanchen ventanas a la esperanza y la concentración de voluntades sin las cuales las grandes metas sólo se quedan en buenas intenciones.

**2.2 Disponer ciertas estructuras y condiciones que son necesarias para la colaboración.**

Lo mismo que los estudiantes que quieren aprender con profundidad los contenidos escolares han de invertir en ello tiempos, buenas condiciones y hábitos de estudio, los centros y docentes que quieren avanzar colectivamente en la persecución de una buena educación, necesitan tiempos para pensar y soñar juntos, para trabajar en colaboración y para hacerlo de forma provechosa, efectiva. Cada centro que contemple en su horizonte la posibilidad y la

conveniencia de entrar en la aventura de ir siendo una comunidad de aprendizaje, ha de interrogarse sobre los recursos materiales y humanos con los que cuenta, la posibilidad de buscar los necesarios y la manera de disponerlos para crear condiciones idóneas, aunque no sean ideales, para ir haciendo su propio camino. Este flanco representará, en principio, un margen de posibilidad, aunque también puede ser, en muchos casos, una fuente de barreras y limitaciones. Por ello, la responsabilidad de crear y sostener comunidades de aprendizaje no sólo compete a los centros, sino también a los poderes públicos y la sociedad. La cuestión será, en cada caso singular, qué y cómo se puede hacer dentro de los propios márgenes de posibilidad, y qué es lo que es justo y preciso seguir reivindicando de otros, de los poderes públicos y de la sociedad. Un reto para cualquier centro será, por lo tanto, qué estructuras, tiempos y recursos disponibles podemos poner, ya mismo, al servicio de hacer algún avance en buena educación.

**2.3 Una política y cultura institucional de trabajo en colaboración.**

Las condiciones y las estructuras que se acaba de mencionar no valen por sí mismas, sino en tanto que hagan posible una auténtica colaboración profesional, lo que significa reforzar vínculos sociales entre el profesorado a través de los cuales circulen y se desarrollen relaciones sociales e intelectuales relevantes y fructíferas.

No todas las relaciones que suponen trabajar juntos en los centros son auténticas relaciones de colaboración. Para ir haciéndola posible, es preciso contar con la propia historia y posibilidades, abordar asuntos pedagógicos relevantes y provechosos para la práctica, construir un buen clima de confianza, ayuda mutua y responsabilidades compartidas, establecer acuerdos razonados y compromisos para traducirlos a la práctica, conciliando la legítima autonomía profesional con la contribución solidaria a hacer posibles proyectos colectivos.

La colaboración educativa es más auténtica si es pensada y vivida por las partes como la expresión de una cultura, no como una imposición externa, si está interiorizada como una norma institucional, no dependiente del voluntarismo, si se desarrolla promoviendo actividades intelectuales



## MEMORIAS FORO



EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
EJES TRANSVERSALES PARA AVANZAR HACIA  
UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD

tuales que sean realmente provechosas para mejorar las ideas y las prácticas pedagógicas de los participantes. Si, como parece deseable, la comunidad educativa es más amplia que la representada en exclusiva por los docentes de un centro, esa cultura de colaboración ha de ser, de un lado, inclusiva de todo el profesorado, y, de otro, estar abierta, ser participada y comprometida por otros agentes, desde los estudiantes y sus familias, hasta otros miembros de la comunidad social que estén dispuestos a garantizar una buena formación de los más jóvenes. Ello supone, entre otras cosas, que la colaboración en los centros no esté separada del contexto social y cultural, sino que forme parte de otras fuerzas y movimientos de la ciudadanía, dispuestos a pelear por una buena educación de los más jóvenes y por la regeneración social, económica y cultural, así como democrática, de las comunidades más cercanas (Escudero y Martínez, en prensa b). Una comunidad de aprendizaje como la que se está proponiendo no sólo aboga por relaciones sociales y la participación de diferentes agentes sociales y educativos, sino por su orientación ética y democrática, precisamente porque ello es esencial para construir y promover una educación justa y equitativa (Furman, 2004; Escudero, 2009).

**2.4 Una colaboración adecuada para potenciar buenos aprendizajes docentes y un desarrollo profesional colegiado.**

La formación y el desarrollo del profesorado es un tema central de atención y de propuestas. La colaboración docente postulada por las comunidades de aprendizaje lo erige como foco de atención preferente, pues es esencial para la construcción y el desarrollo de la buena educación a la que más arriba se hizo mención. De manera que, hablando en términos generales, puede decirse que una comunidad de aprendizaje será tanto más beneficiosa e influyente cuanto mejor contribuya a que los docentes trabajen sobre contenidos pedagógicos relevantes y lo hagan participando activamente en oportunidades y experiencias idóneas para desarrollar buenos aprendizajes en lo que se refiere a la reconstrucción y la mejora de sus concepciones, capacidades y compromisos con el aprendizaje de ellos mismos y de los estudiantes.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DOCENTE,  
EL APRENDIZAJE Y LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN.

Juan M. Escudero Muñoz,  
Universidad de Murcia (España)

Conviene advertir expresamente que, vistas desde una determinada perspectiva, las comunidades de aprendizaje no sólo persiguen el crecimiento intelectual y didáctico de los docentes, lo cual, ciertamente, no es poco. Además, con una mirada más amplia, tienen la ambición de contribuir como es menester al desarrollo de una percepción y vivencia de la profesión como una tarea social, intelectual y moral apasionante, conectada con la lucha por la igualdad y la profundización en la democracia (Nieto, 2006). La utopía de hacer de la escuela un lugar institucional y humano a favor de la justicia y la equidad, del reconocimiento de derechos y el desarrollo de las personas más jóvenes, sólo es posible si quienes la tienen entre sus manos lo hacen con pasión, con cabeza y con un sentido social al mismo tiempo. De modo que las comunidades de aprendizaje, sin ser ninguna panacea para algo tan complejo como lo dicho, intentan presentar alguna contribución por modesta que fuere, al desarrollo de tales aspiraciones. Son múltiples las tareas y las actividades que pueden realizarse al respecto, siempre de acuerdo con la valoración que los centros hagan de las mismas y de sus contextos institucionales y sociales. Se destacan a continuación algunas de ellas.

a) *Trabajar con profundidad sobre datos referidos a los resultados de aprendizaje y a otras evidencias sometidas a análisis y reflexiones constructivas.*

El desarrollo y aprendizaje docente no se realiza con grandes ideas despegadas de la práctica, sino a través de actividades situadas en contexto, centradas en tareas auténticas e importantes, y procurando poner en relación estrecha la teoría y la acción. Analizar datos disponibles, o recabar otros que se consideren necesarios, puede ser una excelente actividad para ello. En muchas centros se ha extendido demasiado una cultura del lamento por el alumno desmotivado y por lo poco que estudian y aprenden. Son frecuentes las quejas por la administración inoperante, por las familias ausentes o por otro sinfín de motivos que generan malestar. No estaría de más intentar "coger algunos toros por los cuernos". Una manera, entre otras muchas, de hacerlo puede ser hablar menos en abstracto y con informaciones de sentido común, y recabar, más bien, datos y evidencias que permitan sustentar valoraciones, juicios y decisiones sobre realidades existentes.



Los centros producen y manejan calificaciones de los estudiantes, pero no siempre realizan los esfuerzos convenientes para conocer qué significan, cómo interpretarlos y en qué sentido pueden tomarse como un punto de apoyo para mejoras convenientes. El análisis pausado de los resultados del aprendizaje puede ser una excelente actividad práctica para interrogarse acerca del grado en que el interés, la motivación, la implicación, el gusto por la escuela y lo que están aprendiendo o no los estudiantes, pudieran estar relacionados, además de con otros factores que afectan a sus vidas, también con asuntos y decisiones que los docentes tenemos en nuestras manos e inciden en su paso por las escuelas. En concreto, con el valor y la significación de los contenidos escolares que trabajamos en las aulas, con la metodología que practicamos, con las relaciones y el cuidado que les ofrecemos en las relaciones pedagógicas, con las formas u omisiones que adoptamos haciéndonos cargo, o no, de sus diversidades personales, intelectuales, sociales, familiares y culturales. Trabajar con y sobre datos (con los disponibles u otros que pudiera ser conveniente recabar sin perderse en estadísticas inútiles) puede estimular que, al situar el análisis, las acciones y decisiones sobre temas, tareas y problemas prácticos y contextuales, el profesorado se percate y aprenda cosas que suelen quedar ocultas cuando no se hacen explícitas o sólo se tratan de forma general, abstracta. Diversas evidencias relacionadas con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje escolar pueden ser, así, una buena oportunidad para pensar en la acción y para lograr luces sobre en qué sentido y cómo mejorarla.

Análisis reflexivos y no de trámite, que desagreguen aprendizajes por cursos, materias y áreas y fijen la atención en qué les está sucediendo a los estudiantes como sujetos, pueden ser actividades poderosas para crear conciencia de la situación del centro y de las clases, así como también para generar urgencias y compromisos desde y para la práctica, no disputas estériles sobre opiniones gratuitas. Si se disponen los tiempos y la voluntad necesaria para ello en los centros, no sólo se pueden aprender muchas cosas recabando y reflexionando críticamente sobre las calificaciones donde reflejamos nuestros juicios sobre los estudiantes y sus aprendizajes, sino también para revisar en colaboración, hacer públicos y someter a debate cuáles son los criterios en los que se apoyan tales juicios

y en qué grado pudieran merecer reconsideración y mejora. Ya que en no escasa medida el éxito o el fracaso escolar son fenómenos "cocinados" en los centros por los docentes, y sus efectos pueden llegar a marcar en uno u otro sentido el presente y el futuro de los estudiantes, este tipo de actividades tienen potencialmente un valor doble. En un sentido, reaprender el ejercicio de la profesión pres-tando atención a relaciones existentes entre lo que se declara y pretende que los alumnos logren y lo que realmente consiguen; de otro, velar por una ética de la justicia, tanto en la enseñanza como en la evaluación de los aprendizajes, que busque aquello que sea más razonable y equitativo superando prejuicios, rutinas o arbitrariedades.

Es ésta una parcela de prácticas apta para facilitar aprendizajes situados y concretos, para indagar y compartir datos y concepciones relacionados con qué aprendizajes se valoran y se promueven, cuáles se están exigiendo y evaluando, con qué procedimientos y qué puede significar todo ello para tomar decisiones particulares y concertadas respecto a qué es correcto mantener o qué debería cambiarse. El análisis reflexivo sobre los resultados escolares, los presupuestos y prácticas de la misma evaluación que los docentes realizan, igualmente, una excelente oportunidad para intentar conectar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con la enseñanza. Así puede realizarse una evaluación que no sólo sea formativa para el alumno, sino también una ocasión para el buen desarrollo institucional de los centros y la mejora de la profesión que los docentes continuamente necesitamos.

Evidencia y datos importantes pueden ser, además de los resultados del aprendizaje del alumnado, aquellos otros que se tengan o se recaben sobre las voces de los mismos estudiantes. Hacer posible las voces y puntos de vista de los estudiantes, escucharlas como se merecen y reflexionar sobre sus mensajes, pueden ayudar a los centros y al profesorado a enriquecer las fuentes de sus aprendizajes acerca de qué y cómo persistir en el empeño de que todos saquen lo más posible de su paso por las escuelas. Las voces de aquellos a quienes intentamos ayudar a aprender, así, pueden ser aprovechadas para ahondar nuestra comprensión, hacer posible diálogos fructíferos entre estudiantes y docentes, así como para establecer proyectos y objetivos compartidos y asumidos. Del mismo modo,



## MEMORIAS FORO



EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
EJECUTIVOS Y PROFESORES PARA AVANZAR EN LA  
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (BOGOTÁ)

hacer posibles otras voces, en particular de las familias, puede componer igualmente la base de información con la que contar y con la que reflexionar sobre nuestros proyectos educativos, haciendo posible la participación activa de las familias y quizás también de otros agentes sociales en una mejor educación de las nuevas generaciones. Implicar a la comunidad educativa, no sólo al profesorado, en tareas como las mencionadas, puede servir de impulso a proyectos sociales y comunitarios compartidos entre los centros, las familias y otras fuerzas sociales (Escudero y Martínez, en prensa).

b) *Lecturas compartidas y diálogo profesional sobre temas de interés, problemas, experiencias, proyectos, buenas prácticas.*

Una comunidad de aprendizaje no debiera concebirse como una entidad social cerrada sobre sí misma, sino como una comunidad en relación, abierta al exterior, a ideas y propuestas, a otras experiencias y prácticas, en particular a aquellas que merezcan ser valoradas como buenas y hayan sido contrastadas en otros contextos. A eso se refiere alguna de las características que hablan de los centros como comunidades donde regularmente se realizan actividades de "indagación ambiental" (Escudero, 2011). Leer algún documento, libro u otras fuentes relevantes y pertinentes a algún tema de interés o preocupación, para elaborar proyectos o contrastar las propias ideas y prácticas con las de otros, son actividades comunitarias interesantes. Al trabajar y discutir el conocimiento con otros se construyen referentes y lenguajes negociados y, de ese modo, puede hacerse que sean compartidos. En su ausencia, los significados que circulan y operan son más bien privados, no sometidos a escrutinio público ni a la negociación que es imprescindible para asentar acciones concertadas. Es, en otras, una forma de hacer posible el diálogo profesional sobre problemas prácticos y perspectivas teóricas desde las cuales entenderlos y afrontarlos. También, una manera de superar la soledad y la impotencia individual, además de hacer posible la conjunción de inteligencias y voluntades para afrontarlos. En suma, la lectura y el diálogo profesional pueden ser recursos poderosos para establecer vínculos sociales e intelectuales dentro de una comunidad docente, para escuchar y tomar en consideración distintos puntos de vista, pues, desde

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DOCENTE,  
EL APRENDIZAJE Y LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN.

Juan M. Escudero Muñoz,  
Universidad de Murcia (España)

luego, el afán del trabajo conjunto y de compartir propósitos y acciones no puede significar la anulación de la singularidad de sus miembros, ni pasar por alto la diversidad o desconocer la posible existencia de conflictos entre perspectivas que seguramente existen y habrá que resolver para evitar que degeneren en parálisis.

Estas actividades, además de otras que permitan el acceso y el trabajo sobre conocimientos pedagógicos, métodos, proyectos, materiales valiosos (en la actualidad hay redes profesionales y redes de centros que ofrecen posibilidades interesantes), son valiosas para contar con referentes teóricos sólidos que fundamenten los proyectos y las acciones de mejora. Las organizaciones más dinámicas y vitales procuran tener abiertas las antenas al conocimiento externo que pueda servir no sólo para responder a necesidades y problemas, sino también para enriquecer las perspectivas teóricas que abran nuevas ventanas a la posibilidad. Si se "explora e indaga el entorno", se pueden descubrir, además de conocimientos organizativos y pedagógicos (que son fundamentales, también a otros más amplios (sociales, culturales, tecnológicos, etc.)) que los educadores y los centros necesitamos para educar a la ciudadanía de los tiempos en los que estamos viviendo y para los que hay que formar a los estudiantes que la sociedad pone bajo nuestra responsabilidad.

c) *Hacer visibles los conocimientos y las capacidades propias.*

Cualquier centro está habitado por muchas personas inteligentes y capaces; pueden y deben ser reconocidas y activadas como fuentes de inspiración y de prácticas, lo que sólo será posible si se hacen explícitas en tiempos creados para tal propósito. En cada centro, asimismo, existen relaciones, sociales e intelectuales entre los docentes cuyo conocimiento explícito puede dar una idea de cuáles son, entre quiénes se mantienen y, acaso, servir como una ocasión para expandirlas si se consideran beneficiosas para más personas. Hay tres preguntas sencillas que pueden ayudar a hacerlo público y acaso a sacar provecho de ello. Cada docente podría responder a:



*-¿Quién o quiénes de las personas del centro han influido positivamente o están haciéndolo en mi manera de ver la profesión y de ejercerla?*

*-¿En qué asuntos de la enseñanza, de las relaciones con los estudiantes o con sus familias me considero, aunque sea modestamente, un buen profesor o profesora?*

*-¿En qué cosas me parece que podría hacer aportaciones beneficiosas a los demás y al centro asumiendo alguna tarea formativa?*

Al responderlas, un centro en particular puede tomar conciencia del tipo de relaciones e influencias profesionales existentes, de capacidades disponibles y posibilidades de formación que, sin merma de otros recursos externos, pueden residir en los y las colegas de al lado.

d) *Planificar en colaboración y hacer visible la enseñanza y el aprendizaje: aprender en la acción relacionando la teoría con la práctica.*

Para que una comunidad de aprendizaje sea una oportunidad útil para el desarrollo profesional del profesorado, ha de propiciar en colaboración tareas y prácticas de enseñanza concretas, situadas en las aulas o en otros contextos de actividad docente. Se requiere un buen clima con relaciones respetuosas y constructivas, basadas en la confianza y en el acuerdo mutuo y constructivo, pues ello facilita que surjan propósitos comunes y el desarrollo de capacidades para lograrlos conjuntamente.

Si se quiere aprender para comprender y mejorar las ideas y las prácticas, es inevitable trabajar en colaboración al planificar la enseñanza, así como también al seguir su desarrollo en las aulas por medio de la observación y la reflexión. Las actividades que giren en torno a este foco serán tanto más provechosas cuanto mejores sean las fuentes (teorías, analizadores, modelos de enseñanza y aprendizaje) que se dispongan y se utilicen sabiamente para diseñar el currículo y la enseñanza, para mirar, analizar, reflexionar y aprender en y desde la práctica, generando una comprensión situada y capaz de promover los cambios que surjan como pertinentes, necesarios, entendidos en y desde la acción.

Hacer visibles las prácticas docentes (planificación, enseñanza, evaluación) y, de ese modo, constituir las como fenómenos abiertos a la observación, el análisis y el diálogo profesional, es algo en lo que se insiste ampliamente razones poderosas en la literatura (Putnam y Borko, 2000; Escudero y García, 2006; Borko y Koellner, 2007; Stoll y Louis, 2007). Las actividades sugeridas a continuación pueden ser algunas de ellas entre otras muchas posibles.

- **Planificación conjunta del currículo y la enseñanza.** Esta es una actividad que ocurre regularmente en los centros, dentro de los equipos de ciclo en educación infantil y primaria o en los departamentos en la educación secundaria. La propuesta de comunidades profesionales de aprendizaje aboga por ello expresamente, pues representa, en efecto, una tarea "auténtica" del trabajo docente. Su desarrollo conjunto puede ser fructífero para imprimir relevancia y coherencia al currículo y la enseñanza, y representar al tiempo un espacio en el que tomar decisiones acordes con la cultura y los modos de hacer sostenidos por una comunidad de práctica. La planificación conjunta a la que nos referimos será tanto más provechosa cuanto más congruente sea con estos dos criterios al menos. Uno, la relación de las decisiones que se tomen con buenos esquemas teóricos de referencia para el currículo y la enseñanza, así como con los datos disponibles e interpretados sobre la realidad del centro y alumnado, los aprendizajes a lograr y las evidencias sobre lo que se está o no logrando. Dos, la elaboración de materiales didácticos de apoyo e ilustrativos de lo que se pretende hacer –siempre con fundamento– en las clases con el alumnado, con todos y con la atención debida a la diversidad de cada uno (tareas, estrategias y materiales adecuados que faciliten la personalización de la enseñanza). Pueden elaborarse esquemas flexibles, pero suficientemente explícitos y útiles, para el desarrollo de lecciones o unidades, para el seguimiento de la enseñanza, la evaluación de tareas escolares y los aprendizajes del alumnado, así como también para la observación y la valoración del trabajo docente. Allí donde la planificación en colaboración del currículo y la enseñanza no se reduce a ser una tarea administrativa (cubrir el expediente), sino que es una actividad auténtica que procura relacionar conscientemente la teoría y la experiencia aprendida con la práctica (relevancia teórica y utilidad para la acción), se aprende mejor la profesión





docente y se hace posible hacerlo en comunidad con otros (docentes) y para otros (estudiantes). Bien entendidas y realizadas, las tareas de planificación del currículo y de la enseñanza son una manera de convertir los conocimientos, las capacidades y las aspiraciones educativas en decisiones y prácticas que anticipan lo que se piensa y se quiere hacer. Si se acomoden con buenas condiciones (calma, dedicación, tiempo, implicación); si se toma en cuenta la mejor sabiduría de los participantes; si se procura acceder y operar con el buen conocimiento pedagógico disponible (modelos consistentes, proyectos y experiencias realizadas y sugerentes, por ejemplo referidos a áreas o etapas concretas de la educación) pueden llegar a ser una oportunidad de formación conjunta entre los profesores implicados. Este tipo de actividades satisfacen bien algunos principios reconocidos en la teoría sociocultural del aprendizaje: tareas representativas y auténticas de lo que hacen los profesionales, situadas en contextos reales; acometidas como un espacio de relación social donde se participa, se asimila y se transforma la cultura (conocimiento y generación de aprendizajes), donde se cuenta con apoyos mutuos y se adoptan compromisos exigibles para lograr intereses comunes

- **Observación y aprendizaje entre iguales: amigos críticos.** Si las actividades anteriores pueden contribuir a hacer explícito y enriquecer el lenguaje y el conocimiento que incide en la planificación de la acción docente, las prácticas concretas de enseñanza constituyen posiblemente el contenido preferente sobre el que realizar actividades para aprender e ir mejorando capacidades y concepciones "en la acción", no solo hablando de lo que es conveniente hacer.

La planificación, incluso cuanto está bien fundamentada, no deja de ser una hipótesis de trabajo cuyo valor ha de ser interrogado y estudiado atendiendo a las actividades concretas realizadas con los estudiantes en las aulas u otros espacios de formación. Las prácticas cotidianas que constituyen las relaciones pedagógicas no son un lugar donde se "aplican" sin más las planificaciones elaboradas previamente, sino uno a través del cual se reconstruyen y hasta se modifican, donde aquellas han de ser transformadas creativamente y, muchas veces, alteradas sea para bien o para mal. El trabajo docente con los alumnos en

las aulas es la tarea profesional más difícil de realizar: es preciso concertarla con clases y alumnos concretos y lograr sus complicidades. La docencia está compuesta de elementos sutiles y diversos. Algunos son racionales (representaciones, percepciones, interpretaciones, juicios y prejuicios, valoraciones y objetivos pretendidos, modos de hacer) y otros, de carácter emocional y social (sensibilidad, tacto, sentimientos de seguridad e inseguridad, deseos o desganas de enseñar, actitudes, capacidades de contacto y relación con otros dando y recibiendo afecto, cuidado de sí y de los estudiantes).

Los docentes no aprendemos a navegar en el día a día de las aulas a partir de la consideración de conceptos o teorías lejanas y abstractas, sino analizando y descubriendo de que modo las ideas y las prácticas se influyen reciprocamente, unas veces en concordancia, otras contradictoriamente. Las relaciones entre la teoría (lo que se ha planificado, las intenciones y propósitos, lo que alguien sabe y sabe hacer, el tacto y la intuición) y la práctica (los modos de hacer y las apreciaciones sobre sus conexiones o no con lo que buscamos y logramos) son particularmente complejas. Por ello, entrar en la práctica, verla, analizarla e interpretarla, que habitualmente nos pasan desapercibidos, darse cuenta de cómo determinadas ideas se traducen o se niegan en la acción, son operaciones y procesos que hay que aprender en y desde la práctica. Pueden servir, asimismo, para desvelar cuáles están siendo, de hecho, las ideas, los valores y los presupuestos, también las emociones, que conscientemente, o no tanto, subyacen a la enseñanza y a los aprendizajes que arquetipamos con los estudiantes; de ello podemos aprender sensibilidades y quizás nuevas maneras de ver las cosas. Estamos aprendiendo, en suma, a procesos que son precisos para comprender a fondo determinados planteamientos y métodos pedagógicos y, como se dice, desarrollar y aprender capacidades, adquirir conciencia, sensibilidades y actitudes que son esenciales al ejercicio de la docencia. Generalmente, tal como está organizada la docencia en la mayoría de las escuelas públicas, desde luego, para el alumnado, pero opaca a otros actores, en particular los demás colegas. Negar esta posibilidad, significa que, como tantas veces se ha dicho, la enseñanza es una tarea profesional que se realiza como algo privado (en ocasiones hasta privativo) por cada



docente, protegido así de la inspección de los demás profesores y, desgraciadamente, también de lo que pudieran ser apoyos y contribuciones recíprocas y provechosas. De acuerdo con el principio razonable de "desprivatizar" las prácticas de la enseñanza, hay algunas actividades sugeridas por las comunidades de aprendizaje que pueden ser interesantes. Una de ellas se denomina "amigos críticos" (Escudero y García, 2006; Escudero, 2009; 2011). Brevemente descrita consiste en lo siguiente:

- Establecer parejas de docentes basadas en la confianza (amigos) y centradas en la mejora constructiva de la enseñanza (críticos).
  - Conversar sobre el trabajo de aula y acordar criterios válidos para realizar observaciones mutuas (las lentas que se dispongan para observar son decisivas y, acaso, una buena ocasión de aprender juntos).
  - Realizar una auto-evaluación sobre la propia enseñanza según los criterios establecidos; recabar valoraciones y puntos de vista de los estudiantes sobre las respectivas clases.
  - Buscar tiempos para realizar las observaciones correspondientes, mirando activamente y tomando nota del desarrollo de las clases
  - Realizadas las observaciones recíprocas que sea posible, reunirse para poner los datos sobre la mesa (las propias auto-evaluaciones, los puntos de vista del alumnado, los resultados de las observaciones), reflexionar sobre todo ello para comprender mejor y analizar qué relaciones puedan haberse descubierto entre la enseñanza y el aprendizaje
  - Intentar responder conjuntamente en qué y por qué se podría mejorar o sostener lo observado y concretarlo en alguna línea de actuación a llevar a cabo, seguir y valorar cuando proceda.
- El aprendizaje entre iguales (amigos críticos) puede implicar a dos o más docentes, así como extenderse más allá de parejas aisladas. Las comunidades de aprendizaje abogan por la ampliación e inclusión de la mayoría en esa actividad u otras parecidas. Y es que al contar con observa-

ciones de aulas que hacen visible la enseñanza, se puede crear un espacio decisivo de aprendizaje compartido en el que la teoría y la práctica se nutran recíprocamente. Al hacer visible la enseñanza que está ocurriendo en las clases, un centro y sus docentes disponen de un material de primera mano, cercano y práctico, que puede ayudar a entender cómo y por qué suceden algunas cosas dentro de los centros y, así, apreciar mejor cuáles son factores y dinámicas concretas que están haciendo posible o dificultando el logro de ciertos aprendizajes. Ello puede ser un resorte excelente para razonar algunas decisiones de mejora que son valoradas como necesarias y llevarlas a efecto.

- Realizar grabaciones de clase y compartir análisis de las mismas.

Algunos de los recursos tecnológicos con los que ahora se puede contar con cierta facilidad pueden contribuir también al mismo objetivo de hacer visibles las prácticas de aula a través de grabaciones de las mismas. Pueden representar casos concretos, situados en contexto y estimulantes para aprender viendo, no sólo hablando, para discutir diversas opciones metodológicas y sus implicaciones, interrogarse acerca de qué tipo de contenidos se trabajan y que procesos intelectuales, emocionales o sociales se promueven en el trabajo cotidiano con los estudiantes en cursos o materias determinadas.

Una vez más, serán decisivas las "lentes" que se utilicen para ver, analizar y valorar (teorías pedagógicas), los ejemplos que se seleccionan, el grado en que merezcan ser considerados como ilustraciones de buena enseñanza o no. Como no siempre es posible realizar observaciones *in situ*, este tipo de dispositivos pueden hacer posible un diálogo profesional activo, capaz de sacar a la luz valoraciones, creencias y modos de hacer las cosas, afinando de ese modo el juicio pedagógico, advirtiendo facetas explícitas e implícitas en las relaciones pedagógicas, permitiendo que el conocimiento pedagógico y profesional que se elabora con otros sea soportado no exclusivamente en códigos verbales, sino también visuales. Así como el aprendizaje profundo por parte del alumnado es más posible cuando se accede y procesa el conocimiento activando diversos sistemas de representación y expresión, también la construcción del



## MEMORIAS FORO

EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL  
 EDUCACIONES Y PROFESIONES PARA AVANZAR EN LA  
 FUNCIÓN DEL EDUCACIONISTA



conocimiento profesional de los docentes es más rico cuando tienen la oportunidad de implicar en ese empeño diversos códigos y formas de representación. El hecho, por ejemplo, de ponerse de acuerdo en qué aspectos observar, por qué hacerlo según distintas opciones educativas y orientar de ese modo la atención, la percepción y la interpretación referida a lo concreto, pueden ser actividades prácticas y teóricas, de gran valor personal y colegiado.

- *Analizar conjuntamente ejemplos de trabajos y producciones escolares de los estudiantes.*

Otro material concreto para el trabajo conjunto del profesor, generalmente poco utilizado pero también interesante, es el representado por los trabajos, deberes o proyectos que se requieren y realizan los estudiantes. Analizar algunas muestras de ellos puede ser otra excelente ocasión de apreciar su relevancia y sentido, la coherencia entre la multitud de tareas planteadas desde cada materia o área, el tipo de procesos y operaciones cognitivas o de otra naturaleza que implican, lo que han hecho los estudiantes al realizarlos, el grado en que han aprendido o la adecuación de los criterios empleados para evaluarlos. Tanto los resultados del aprendizaje como otros "artefactos" pedagógicos que ilustran bien tareas y actividades que se les proponen, ofrecen posibilidades claras para apreciar, por ejemplo ahora que tanto se habla de competencias, en qué grado se requiere del alumnado que hagan deberes u otro tipo de proyectos más o menos coherentes y con sentido, más o menos integradores y globalizados, más o menos auténticos o artificiales.

Todas esas actividades, que sólo son algunas entre otras posibles, gozan de amplio reconocimiento como oportunidades poderosas para que los profesores y profesoras aprendamos mejor los significados, las percepciones, las maneras de hacer e incluso los sentimientos que están involucrados en la tarea de enseñar. Dada la amplitud y la complejidad de los ingredientes de la enseñanza, algunos de ellos no siempre conscientes, y prácticamente todos constituidos por elementos emocionales y personales, por dilemas morales e intelectuales, por juicios y prejuicios, en suma por habilidades complejas situadas en tareas y contextos prácticos, no vale cualquier experiencia de desarrollo profesional. Son más potentes, como bien

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DOCENTE,

EL APRENDIZAJE Y LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN.

Juan M. Escudero Muñoz,

Universidad de Murcia (España)

argumentan Borko y Koellner (2007), aquellas oportunidades en las que los docentes pueden percatarse y comprender las relaciones entre la teoría y la práctica, trabajando conjuntamente sobre tareas significativas, sobre problemas, aciertos o dificultades encontrados en la vida cotidiana. Las teorías pedagógicas, incluso cuando están bien fundadas y son valiosas, no se aprenden y transforman en capacidades para la acción a base de prédicas y la escucha pasiva de abstracciones. Para que sean bien entendidas y desarrolladas como herramientas para la acción requieren que los sujetos logren establecer conexiones entre el conocimiento y la práctica, entre una teoría que ilumine la práctica y una práctica que reconstruya y valide la teoría en la acción.

Las actividades antes sugeridas u otras similares serán tanto más poderosas y útiles para el desarrollo docente cuanto mejor representen oportunidades efectivas, visibles y vividas que hagan posible una comprensión profunda del conocimiento pedagógico, la negociación social de los significados entre los docentes que trabajan juntos y, de ese modo, la construcción y el desarrollo asumido de proyectos pedagógicos de centros, cursos y aulas; El seguimiento y la valoración de su desarrollo en la práctica con procesos sostenidos de reflexión y crítica constructiva harán posible, en principio, una cultura compartida de investigación de la práctica y para su mejora progresiva. En realidad, el modelo de formación y desarrollo docente al que nos estamos refiriendo recoge los mejores legados de la tradición conocida del profesor como investigador, de la investigación acción (Escudero, 1987), propugnada por las comunidades de aprendizaje como una filosofía y una práctica colegiada, una cultura institucional, no como una opción aislada e individual de algunos docentes militantes.

### 2.5 El aprendizaje del alumnado como el foco central de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Como se ha podido apreciar, el texto ha reiterado que el sentido y el propósito de una comunidad de aprendizaje en los centros es el aprendizaje del alumnado. Es el elemento nuclear a cuyo servicio han de ponerse la ética de una comunidad democrática, las políticas y los poderes del centro y de los docentes, las energías intelectuales y los compromisos de los centros como organizaciones intelli-



gentes y de los docentes como profesionales bien formados y comprometidos que se intenta sostener y desarrollar. De manera que en algún sentido las comunidades de aprendizaje y sus actuaciones han de ser vistas y enjuiciadas respondiendo a la cuestión de hasta qué punto suponen o no avances efectivos y justos en que los estudiantes aprendan lo que se considera conveniente. Conviene, no obstante, realizar un par de matizaciones al respecto.

La primera advierte de que la expresión genérica de aprendizajes de los estudiantes, así enunciada, puede acoger significados variados, acaso hasta contradictorios. Las comunidades de aprendizaje o sea, comunidades de discurso, de pensamiento, de justificación y crítica pedagógica, están llamadas a ir más allá de las bellas palabras. Es preciso aclarar, comprender y justificar cuáles son aquellos aprendizajes que vale la pena perseguir, porque son valiosos y pertinentes para los estudiantes y sus contextos de vida y que, por lo tanto, han de ser tratados y cultivados en el currículo y la enseñanza, posiblemente dentro de las escuelas y más allá de ellas. Volver a incidir en ello aquí –ya se mencionó más arriba al referirnos a la construcción de una buena enseñanza, la planificación del currículo y el trabajo de aula - es una ocasión para llamar la atención sobre la tarea esencial responder a la cuestión de qué aprendizajes han de plantearse y por qué hacerlo. Sea sacando procurando sacar provecho reflexivo y crítico de la ola actual de las competencias básicas, sean con otros referentes diferentes sobre el aprendizaje escolar, una buena comunidad de docentes tiene que trabajar expresamente sobre qué se entiende por aprendizaje, cuáles deben ser garantizado a todos los estudiantes y cómo han de hacerse las cosas tanto a nivel de centro como en el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El desafío que hoy tiene la educación nos exige entender bien este asunto y actuar en consecuencia, de manera que sea posible que nuestros niños y jóvenes desarrollen hábitos y disciplina intelectual, aprendan a razonar y relacionar bien los conocimientos, a utilizar distintas formas de acceso y expresión de lo que saben, así como a indagar, valorar evidencias, comprender bien situaciones-problema y resolverlas integrando diversos recursos cognitivos, herramientas intelectuales, habilidades, motivación y

afectos, y trabajo cooperativo con los demás. Trabajar bien con las cabezas de los estudiantes, no para llenarlas de información que no entienden, sino para "bien armarlas"; establecer relaciones personales y sociales con ellos desde una pedagogía del cuidado, con afecto y cariño de manera que se sientan bien tratados, sientan que son importantes para los centros y los profesores que se interesan y preocupan por su vida y su mundo; hacerles participes y responsables de la tarea de hacerse a sí mismos, sabiendo que pueden contar para ello con la escuela y sus profesores; crear ocasiones en las que puedan apreciar el valor de la buena vida en común, de manera que vivan y practiquen la democracia en condiciones, son, todos ellos, grandes cuestiones que atrañen al mismo tiempo a lo que han de aprender como a las oportunidades y relaciones que se disponen para que lo hagan adecuadamente. El grado en que se logre o no, puede ser una buena forma, quizás definitiva, para percatarnos de si estamos o no haciéndolo, las cosas debidas o si, tal vez, hay que seguir esmerándose, acometiendo procesos de investigación que ayuden a comprender e ir haciendo lo que sea menester. Por muchas cosas que se hagan, si luego resulta que los estudiantes no aprenden lo que es bueno e indispensable, poco lejos habremos llegado en la garantía efectiva del derecho a la educación. De ahí que los proyectos de comunidades de aprendizaje tienen que someterse a contraste en la acción: han de responder al interrogante de si realmente contribuyen a que los estudiantes aprendan más y mejor, gusten del estudio y de la escuela, se sientan involucrados y pertenecientes a ella, imbuidos del deseo de aprender por sí mismos y con los demás.

La segunda advertencia se refiere, por su parte, a que, al poner ese punto de mira en los aprendizajes a lograr, no se está sugiriendo que las comunidades de aprendizaje hayan de estar al "servicio instrumental" de esquema alguno obsesionado por la productividad escolar, tal como a veces hoy se plantea por quienes de forma abierta y sutil pretenden valorar la educación en claves de rentabilidades mercantiles. Obedecen, por el contrario, al reconocimiento, consecuente del derecho esencial a una buena educación, lo cual no pasa sólo por los logros finales y la eficacia a costa de lo que sea, sino en gran medida por los caminos que se transiten y la calidad de vida que representan para los caminantes. Importan, pues, no sólo los





productos finales, sino también la vida, las experiencias, las relaciones, las condiciones y los procesos que lleven a ellos, todo enfocado y valorado desde la opción ética por conectar educación, justicia social, equidad y democracia. Ese es el horizonte seguramente lejano de una comunidad de aprendizaje en los centros hacia el que tender, sobre el cual deliberar y hacia el que, tomando en consideración los propios contextos, ir haciendo camino al andar.

En resumidas cuentas, las comunidades de aprendizaje no son, al menos a mi entender, un último grito en metodologías gerenciales para el gobierno y el logro de centros que sean eficaces en orden a competir mejor en el mercado de la educación. Son, más bien, una invitación a un viaje incierto, quizás idealizado para muchos contextos y situaciones y, entonces, reconstruido con cabeza y pasión en cada caso. Sin perder el sentido de la realidad, permiten albergar el supuesto de que si las personas que trabajamos en los centros sumamos nuestras inteligencias y energías, y las ponemos al servicio de una causa tan justa y necesaria como garantizar a todo el mundo la educación debida, podremos lograr más y mejores objetivos que si cada uno vamos a nuestro aire y se deja en la cuneta de la carretera el espíritu utópico que, por esencia, debe inspirar a las escuelas, a los docentes y a las alianzas que sean capaces de lograr para hacer posible un futuro más saludable, humano y justo.

### Referencias

- Bolívar, A. (2000): Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid. La Muralla.
- Borko, H y Koellner, K (2007) Situativity: A Theoretical Lens for Designing and Studying Programs of Professional Development. Consultado 11-9-08 en
- Dufour, R., Dufour, R y Eaker, R (2008) Revisiting Professional Learning Communities at Work. Bloomington: Solution Tree Press.
- Escudero, J. M. (1987): "La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa". Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3, 5-39.
- Escudero, J. M. (2009) "Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación". Agora, 10: 7-31.
- Escudero, J. M (2011) Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes, en González, M<sup>a</sup> T (coord.) Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares. Madrid. Síntesis.
- Escudero, J. M. y García, R (2006) La formación del profesorado en los centros: Presupuestos, principios metodológicos de procedimiento y actividades, en Asesoría Pedagógica. Madrid: MEC Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Escudero, J. M y Martínez, B (2011) Educación Inclusiva y cambio escolar, Revista Iberoamericana de Educación.. N.º 55, Enero-Abril, pp. 85-105
- Escudero, J. M y Martínez, B (en prensa, b) Escuelas, Familias y Comunidad: nuevas alianzas para la educación de la ciudadanía democrática, HEGOA (próxima aparición).
- Furman, G.C (2004) The ethic of community. Journal of Educational Administration, 42 (2) 215-235
- Nieto, S (2006): Razones del profesorado para mantener el entusiasmo. Barcelona. Octaedro.
- Stoll, L, Bolam, R, McMahon, A., Wallace, M y Thomas, S (2006) "Professional learning communities: a review of the literature". Journal of Educational Change, 7:221-258
- Stoll, L y Louis, K. S (2007): Professional Learning Communities. Divergences, Depth and Dilemas. New York: Open University Press
- Torres, M<sup>a</sup> T (2001) Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje (www.fronesis.org)



## Actividades de recuperación

- Defina el concepto de comunidad de aprendizaje.
- Cuáles son los elementos primordiales con los que debe contar una comunidad de aprendizaje para su implementación como lo plantea el autor.
- De acuerdo a la propuesta que plantea el autor para pensar y desarrollar comunidades de aprendizaje en los centros escolares, cuáles implementaría en su contexto laboral, cuáles no y por qué.

## Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento

Antonio Bolívar Botía



El autor hace un recuento de cada una de las propuestas de los agentes de apoyo, tanto externos como internos al centro escolar, tomando como eje primordial el movimiento de “Mejora Escolar”, para poder así redimensionar el asesoramiento; por otra parte, plantea la necesidad de centrar nuestra atención en la formación de los docentes, de acuerdo con las circunstancias que actualmente se viven dentro del aula, ya que en la última década se ha observado una falta de concordancia entre la práctica docente en el aula y los resultados en el aprendizaje de los alumnos. El autor observa que no existen estrategias de innovación acordes con las circunstancias de cada centro educativo; asimismo, observa que es importante la relación del trabajo en equipo con los problemas relevantes del currículo que tienen influencia en el aula; y señala que el trabajo conjunto de los profesores no puede quedarse únicamente en el aula o en el centro educativo, y que el asesor debe mediar entre lo pedagógico y las prácticas docentes reales, pues es él quien debe retomar las distintas experiencias por las que han pasado los centros escolares en lo referente al asesoramiento.

Bolívar Botía, Antonio (2004). “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento”, en: Domingo Segovia, Jesús (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. SEP, pp. 51-68.

## 2 Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento

Antonio Bolívar Botía  
*Universidad de Granada*

### Introducción

El papel y funciones de los agentes de apoyo externo e interno, dirigidas –en gran medida– al centro como organización y al desarrollo profesional en colaboración del profesorado, han sido dependientes, en su conceptualización y puesta en práctica, principalmente del movimiento de «Mejora de la Escuela» (*School Improvement*) de los ochenta, particularmente en lo que fue el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (I.S.I.P.), con estrategias como la *Revisión Basada en la Escuela* (RBE). En paralelo a los cambios sociales y de política educativa, esta orientación, propia de la llamada «segunda ola», como es sabido, ha sufrido una progresiva reformulación; en este capítulo querría hacerme eco de dichos cambios, para sugerir en qué medida afecta a redimensionar lo que hayan de ser las tareas del asesoramiento.

En efecto, el movimiento «mejora de la escuela» y el posterior de «reestructuración» se han visto sometidos a una *reconceptualización crítica*, tanto *interna* (no haber cumplido todo lo que prometía), como –sobre todo– *externa* (nuevas políticas educativas y demandas sociales). Esto ha motivado –por una parte– el acercamiento, cuando no conjunción, con la orientación de «eficacia escolar», eso sí debidamente reformulada por la propia «mejora»; por otra, a poner en primer plano el incremento de los niveles de aprendizaje de los alumnos o el «valor añadido» proporcionado por el centro.

Desde mitad de los noventa ha cambiado radicalmente el contexto social y clima educativo de los ochenta, lo que fuerza a que los centros educativos no pueden ser insensibles a las demandas y presiones del entorno. Aprender en función de él –y no sólo por razones altruistas de mejora interna– puede ser una necesidad, más que una

opción, para no someterse a las leyes de selección natural. Así, la presión por los resultados y la libre concurrencia entre los centros por conseguir alumnos, está llevando a poner en primer plano que los cambios deben afectar directamente al incremento del aprendizaje de los alumnos. De ahí que se vean obligados a mejorar de modo continuo, en un proceso de desarrollo o como una organización que aprende.

Necesitamos, tras lo que ha «llovido» en los últimos veinte años, una comprensión más compleja de la naturaleza de la escuela y de los procesos puestos en juego para capacitar al centro escolar como unidad básica del cambio. En cierta medida, vamos a tomar las líneas de Hopkins y su equipo, como ejemplificadoras de estas reformulaciones. Así de la RBE, como estrategia identificadora del ISIP, decía ahora Hopkins (Hopkins y Lagerweij, 1997: 88–89) que, si bien ha servido para que la escuela identificase prioridades para un desarrollo futuro, su repercusión en la eficacia escolar ha sido muy limitada, al no entrar en cómo implementar el desarrollo de cambios selectivos en un período dado de tiempo.

En último extremo, nuestro problema es cómo conjugar adecuadamente la dimensión organizativa y la curricular, reequilibrando acentos. Si el centro como organización se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, dejando el trabajo en el aula en un segundo plano dependiente del conjunto; en una cierta vuelta, ahora volvemos a hablar, como –a mi juicio, atinadamente– hace Escudero (1999: 272), de «la recuperación del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje». Es posible –señala– que estemos asistiendo una vez más a un vaivén tan propio de las reformas, de la investigación y reflexión pedagógica. Por eso, podríamos dar cuenta de qué ha pasado por medio en este viaje para –mirando hacia atrás– volver ahora a lo que siempre pareció obvio, que algunas «olas» nos han hecho, si no olvidar, sí silenciar indebidamente.

En cualquier caso, vamos a advertirlo desde el principio: con esta vuelta a revalorizar la acción docente en el aula, ya no hacemos al mismo sitio, sino a un aula que –por una parte, acumulando las lecciones aprendidas a nivel de centro– está anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones (en primer lugar, los centros como organizaciones). Y, por tanto, si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. Por otra, el aprendizaje ya no se ve como un producto, en resultados cuantificables en materias básicas. Sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones precisas en la educación actual de la ciudadanía.

## 1. Planteando el problema

La *hipótesis de partida* era hacer de las escuelas lugares de aprendizaje no sólo para los alumnos, que se daba por supuesto, sino para los profesores. Esto requiere cambios significativos a nivel de relaciones y organización, así como de estrategias y procedimientos acordes. Parecería lógico que si hacemos cambios organizativos o curriculares a nivel

de centro (*school level*) es porque estimamos que tendrán un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza–aprendizaje en el aula (*classroom level*). Siempre se tuvo claro, como ejemplificaba Fullan y otros (1990) con dos ruedas dentadas, que era necesario unir ambos niveles para que la cadena de engranaje marche adecuadamente. Pero, también es cierto, que se otorgó una primacía al centro, creyendo que rediseñar los modos como están organizados los centros escolares, por sí mismo, podía provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, convirtiendo las escuelas en unidad base de la formación, innovación y mejora.

En la última década, a medida que las experiencias «basadas en el centro» han ido mostrando progresivamente una falta de relación con la práctica docente del aula y con los resultados en el aprendizaje de los alumnos, se han alzado distintas voces mostrando que la relación era, cuando menos, simplista. Como dicen algunos ilustres representantes del tema: «Hemos aprendido que cambiar la práctica docente es primariamente un problema de aprendizaje, no un problema de organización. Mientras las estructuras escolares pueden proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, las estructuras, por sí mismas, no causan que dicho aprendizaje ocurra» (Peterson, McCarthy y Elmore, 1996: 119).

### 1.1. Síntomas del problema

En efecto, dicha falta de relación entre ambos niveles, nos está llevando a cuestionar como ingenuos algunos planteamientos que hemos mantenido: es relativamente fácil rediseñar, pero eso no conlleva «reculturizar», viene repitiendo ahora Fullan. Alterar las relaciones o modos conjuntos de planificar los profesores no conlleva paralelamente el cambio en los modos de hacer y enseñar cada uno en su clase. En nuestro caso, las experiencias (parciales) de formación e innovación basada en el centro, según la (auto)revisión crítica que hacía Juan Manuel Escudero (1997: 25), habrían logrado tocar parcial y temporalmente algunas dimensiones de los centros, y «en menor medida se habría logrado activar una renovación pedagógica relativamente continuada con incidencias y resultados bien documentados en lo que atañe al aprendizaje de los alumnos y el trabajo de aula».

Huberman (1992: 11) fue uno de los primeros que –en un prólogo crítico a una obra de Fullan– alertó sobre el tema:

Por no dirigir el impacto en los alumnos, podemos caer en el mismo pensamiento mágico que antes: que la adopción significa implementación... que la implementación significa institucionalización... que incrementar la capacidad de los profesores significa incremento del desarrollo o consecución de los alumnos, etc. Si los cambios en las prácticas organizativas o instructi-

vas no están seguidos hacia abajo a nivel de efectos en los alumnos, entonces podemos admitir sencillamente que invertimos en desarrollo del profesorado en lugar de hacerlo sobre la mejora de las habilidades de los alumnos.

En nuestro contexto, en una buena descripción del proceso de trabajo en colaboración para mejorar la disciplina, llevado a cabo en Canarias (ver capítulo 12), me permito extraer lo que afirman Arencibia y Guarro (1999: 324): «Sin embargo no se ha podido determinar en qué medida esta mejora general de la disciplina en el centro ha influido en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Entre los elementos que influyen en la disciplina, el profesorado reconoce la importancia de los aspectos curriculares, pero no sabemos cómo se ha producido la integración curricular necesaria entre el ámbito de mejora priorizado y la mejora del currículum en el aula».

## 1.2. Evolución de los cambios de acento

El camino recorrido en este viaje, con sucesivos cambios de acento, podemos –sumariamente– caracterizarlo así:

- 1) En décadas como los sesenta/setenta lo que preocupaba eran qué procesos metodológicos del profesorado en su aula (estrategias didácticas, modelos de enseñanza-aprendizaje, etc.) conseguían mejores resultados en los alumnos. Los cambios –en este caso– eran de *primer orden* (instructivos o curriculares), centrados en la dimensión técnico/individual de la enseñanza. A esta finalidad se dirigía la formación inicial y permanente del profesorado (equiparlo con el dominio en los contenidos a transmitir a los alumnos, junto con la metodología didáctica eficaz); e igualmente los procesos de asesoramiento, entonces aún escasos.
- 2) Por un conjunto de factores y desde diferentes ángulos confluyentes, ya señalados (Bolívar, 1999), se pasó en los ochenta a entender que es la labor conjunta del centro la clave de la mejora y/o «eficacia», convirtiéndose –desengañados de que el cambio pueda venir desde arriba– en un lugar estratégico del cambio educativo. Si bien no se olvidaba que la mejora de los aprendizajes de los alumnos es la misión última que justifica la experiencia escolar, *se hace depender de la labor conjunta de todo el Centro*. Ahora prioritariamente, los procesos de mejora deben iniciarse en dimensiones de *segundo orden* (a nivel de organización), para que los que sucedan –por implicación– a nivel de aula se sostengan de modo estable. Importa generar condiciones internas en los centros que promuevan su propio desarrollo como organizaciones. La asistencia y asesoramiento debe, consecuentemente, dirigirse a generar la adquisición de la «metacapacidad» (competencia de segundo orden) de resolver por sí mismo los problemas organizativos o didácticos, conocida como *capacidad interna de cambio*.

- 3) A mitad de los noventa comienzan crecientes síntomas de que dicha labor conjunta no está incidiendo –como se esperaba– suficientemente en el aprendizaje de los alumnos. Las iniciativas desde el propio centro no son, en cualquier caso, una panacea. Si ya no se puede, definitivamente, confiar en iniciativas centrales, tampoco las «bottom-up», por sí mismas, nos llevan lejos. Es mejor, se dice ahora, dentro de lo que ha dado en llamarse «tercera ola», centrarse en aquellas variables *próximas al aula*, que son las que pueden conducir a la implementación efectiva, pues –en último extremo– es «lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos» (Harris y Hopkins, 1999: 258).

Así, un tanto radicalmente, Hopkins (Hopkins y Lagerweij, 1997: 89) señala que todas las estrategias a nivel de centro empleadas deben ser sometidas a la pregunta crucial: «¿qué relación existe entre estas estrategias y los resultados de los alumnos?»; para responder que si bien pueden ser condiciones necesarias o crear un contexto para mejorar el currículum o la enseñanza, no son suficientes, pues «por sí solas tienen poco impacto directo en el progreso de los alumnos». Para que esto último suceda, deben integrarse o generar modificaciones específicas del currículum o de la enseñanza, señala. En esta dirección concluye (pág. 100), de cara al futuro, «la segunda sugerencia es volver a centrar la discusión sobre la innovación y la reforma en los resultados de los alumnos. Si no se hace esto, todo el debate sobre el cambio educativo, la mejora de la escuela y la igualdad social seguirá siendo ideológico, semántico e inútil». Es un tanto grave y discutible, pudiendo pensar si está cediendo a lo que es la política neoliberal en su país, y retomando aires gerencialistas antes abandonados.

Hopkins, Reynolds y Gray (1999: 36) se han atrevido a decir que la literatura del cambio educativo de la década anterior («escuelas eficaces» y «mejora de la escuela») era válida «cuando la mejora escolar era algo que podía ser conseguido y gestionado por el personal del centro educativo *en ausencia de presiones externas* para el cambio», pero «no es apta o apropiada para comprender la mejora educativa al final de los noventa». Lemas como tomar propiedad del proyecto, colegialidad o desarrollo interno del centro educativo, eran un asunto que –en una época de mayor compromiso del profesorado– podía ser llevado a cabo al margen de las presiones del entorno. Pero, a comienzos del nuevo milenio, parece que ser insensible a dichas presiones y demandas puede significar la progresiva muerte del centro educativo (sea público o privado) o dejarlo a la selección natural.

Señalan, además, que había una cierta *ingenuidad sobre la bondad de los propósitos de la mejora*: son de por sí buenos, con tal de que sean determinados o priorizados de modo consensuado por el profesorado. El contenido, objetivos y estrategias del cambio es asunto de los propios implicados. La definición de «bueno para nosotros», a falta de otros referentes, se identifica con lo mejor para todos. Como me permitía apuntar en otro lugar (Bolívar, 2000a), este presupuesto, derivado –sin duda– de la ética de la modernidad (kantiana), donde la autonomía conduce a la universalidad, puede hoy

—más postmodernamente— ser discutible. De hecho, como se ha sugerido por distintos análisis, en muchos casos ha sido una forma sutil (de «colonizar») para tomar como propios lo que no eran sino mandatos externos camuflados (es decir, en la práctica no existía verdadera autonomía). En otros, los profesores —que son, como humanos y no ángeles, seres micropolíticos— puede decidir en función de fines heterónomos (por ejemplo, su propio interés).

### 1.3. Conjugación del centro y el aula

En fin, si en la última década se ha acentuado la dimensión organizativa como plataforma facilitadora del cambio profesional, para que la mejora ocurra tiene que afectar —en primer lugar— a los modos de hacer y construir la práctica docente en el aula. Es cierto, que se puede ver potenciada cuando no queda reclusa individualmente a sus paredes, y es comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas. Como ya señaló Barth (1990: 49), de modo clarividente, una de las claves de la mejora escolar al tiempo que del desarrollo profesional es «la capacidad de observar y analizar las consecuencias para los alumnos de las diferentes conductas y materiales, y aprender a hacer modificaciones continuas de la enseñanza sobre la base de tener en cuenta las indicaciones de los alumnos. Los profesores necesitan también ser capaces de relacionar su actuación en clase con lo que otros profesores están haciendo en las suyas».

Actualmente, entonces, estamos empezando a recoger velas en la travesía recorrida. Si en los ochenta adquiere toda su relevancia en la innovación el centro como organización; revisiones en los noventa han hecho caer en la cuenta de que no es posible desdeñar los aspectos didácticos y metodológicos del aula, que es donde en último extremo se juega la innovación. A este respecto, conviene recordar, que la tradición de «escuelas eficaces», una vez reformulada en los noventa de modo más comprensivo, ha contribuido decisivamente también a focalizar las estrategias de apoyo y mejora en los aspectos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Dentro de esta tradición contamos ya con un amplio cuerpo de evidencias sobre los «efectos» de la escuela en el aprendizaje de los alumnos, así como se han hecho buenas contribuciones sobre formas metodológicas (cuantitativas y cualitativas) de medirlos y/o apreciarlos.

Reequilibrar acentos en lemas como «Desarrollo Curricular Basado en el Centro» o «formación/innovación centrada en la escuela», implica conjugación de procesos con contenidos, acción colegiada e individual. Los cambios a nivel de centro deben ser complementarios a cambios a nivel de prácticas docentes, el aprendizaje individual con el aprendizaje a nivel de organización. El asunto está en establecer, de modo coherente, la naturaleza de estas relaciones.

En primer lugar, para que puedan ser complementarios, los cambios organizativos (estructuras de colaboración, participación en toma de decisiones, etc.) deben focali-

zarse directamente en aspectos didácticos a nivel de aula o de centro, y no –como frecuentemente ha ocurrido– en variables *distantes* o remotas. En segundo lugar, las experiencias, percepciones y demandas de los profesores acerca de su trabajo en el aula deben reflejarse a nivel de centro. Las condiciones (estructuras y procedimientos) de centro deben ser aquellas que hacen posible el cambio a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase. Como señalan Maes *et al.* (1999: 662): «Los cambios a nivel de centro tendrán un impacto positivo sobre las prácticas de enseñanza a nivel de aula si las estructuras existentes o nuevamente establecidas son capaces de crear oportunidades de aprendizaje esperadas para cambiar en conocimientos, habilidades, creencias y actitudes».

## 2. Algunas causas-razones del asunto

Importa explicar por qué ahora pensamos que los cambios estructurales en la organización de la escuela y en los modos de trabajar el profesorado no han llegado a afectar sustantivamente al núcleo de la educación, que parece permanecer, relativamente imparable. ¿Cómo podríamos explicar el no cumplimiento de esta lógica expectativa? Se puede acudir, como hemos hecho (Bolívar, 1999), a ese poderoso conjunto de factores mediadores intermedios (cultura organizativa, conocimiento y habilidades de los profesores) que son los que, de hecho, favorecen la continuidad de la práctica docente. Si bien el factor *cultural* es permanente, aquí vamos a cifrarnos, en ese alto en el camino mirando inmediatamente a lo que se acaba de recorrer, en tres causas más estructurales o externas (entorno, política educativa), y tres más internas o que radican en el interior del centro.

### 2.1 Externas

#### 2.1.1. La presión del entorno

En el nuevo horizonte (¿neoliberal?) que se dibuja, los centros educativos son como organizaciones, cada vez más, *sistemas abiertos al entorno*, en relación al cual tienen que aprender a sobrevivir; como muestra el caso inglés, en una especie de laboratorio de avanzadilla para Europa. Las prioridades de mejora, en esta nueva situación, vienen marcadas por las *presiones del entorno*, y no por lo que los propios implicados desearían. De este modo, rediseñar las organizaciones para promover su desarrollo ya no es una medida inocente (algo esperado, sino crecientemente demandado), cuando se juega el futuro de la propia organización. Las organizaciones que aprenden –como he puesto de manifiesto (Bolívar, 2000a)– no ocultan que dicho aprendizaje viene marcado por el

contexto (competitivo, demandas de clientes, política educativa, etc.), que determinará si una escuela progresa más que otra.

El estímulo para aprender no es sólo una fuerza genuina de dentro, está motivado por dicho contexto competitivo y cambiante. Así, por ejemplo, en el caso inglés o francés, la evaluación externa de centros se convierte –con la publicación de su clasificación– en un instrumento de presión para su mejora. En formas más atenuadas, su éxito en la gestión del cambio se juzgará en términos de «valor añadido» conseguido por sus alumnos. Este «revival» del aula y los resultados del aprendizaje tiene, pues, lugar en un contexto de retraimiento del papel activo del Estado en educación, desplazando la responsabilidad (y culpabilidad) no ya a los centros, sino al propio profesorado, que llega a su cúspide en el «pago por rendimiento», puesto en marcha en el laboratorio inglés.

### 2.1.2. Reestructuración

En una segunda «ola», abandonada la política de «control», el movimiento de la llamada «reestructuración escolar» americano, por lo que aquí nos importa, ha contribuido decisivamente a situar el centro escolar como la unidad básica del cambio, con medidas de rediseño en su organización y, en primer lugar, con la gestión basada en la escuela (Elmore y Colbs, 1996). Se creía que, por sí misma, esta transferencia de poder local podía provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, muy pronto, coincidiendo con las primeras evaluaciones de relación entre cambios estructurales y práctica docente, se empieza a cuestionar parte de dicho supuesto. Contamos, señala Elmore (1996: 16), con «evidencias acumuladas del fracaso masivo para que las escuelas utilicen los cambios institucionales para mejorar la práctica». El mismo autor (Elmore, 1997: 64-65), fuertemente implicado en dichas medidas, llega a calificar de un punto de vista «romántico» creer que reestructurar las relaciones en el centro pueda, por sí mismo, transferirse a la práctica del aula: «cambios en la estructura de trabajo en las organizaciones no tienen relaciones directas, evidentes o inevitables con los cambios en la práctica de enseñanza o en el aprendizaje de los alumnos. Por eso es obvio, pero terriblemente importante afirmar: si se quiere cambiar la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, en lugar de ocuparse de cambios estructurales ampliamente simbólicos, concéntrese sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje existentes».

La estructura, dicen Peterson, McCarthey y Elmore (1996: 151), no es la cuestión. Cuando estamos de acuerdo en que lo que pretendemos es mejorar cualitativamente las prácticas docentes, y sabemos lo que es preciso para generar estas prácticas, entonces podremos crear las estructuras que pudieran apoyar este aprendizaje y prácticas. «Mientras algunos prefieren situar primero los cambios estructurales para cambiar la

práctica docente, nosotros preferimos proyectarlos después», afirman. Dando la vuelta atrás, y no hacia delante, se trata de comenzar por qué buenas prácticas de enseñanza/aprendizaje necesitamos, a continuación qué es indispensable para que acontezcan las prácticas que deseamos, y –en tercer lugar– qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos. En castellano diríamos que conviene no olvidar cuál es el auténtico carro, y cuáles los bueyes, para no poner uno antes de los otros, o –mejor– para conjuntarlos si queremos que marche.

### 2.1.3. Gestión Basada en la Escuela

La Gestión Basada en la Escuela (*School-Based Management*), como es conocido, ha sido una pieza central dentro de amplia agenda de reestructuración en los noventa, cual nueva «ola» en los sistemas educativos occidentales para responder a los desafíos de la modernización de los viejos sistemas públicos en centros Acortados por la misma «tijera» (Bolívar, 2000c). Algunas de las revisiones realizadas (Calhoun y Joyce, 1998; Leithwood y Menzies, 1998; etc.) están poniendo de manifiesto cómo, en altos porcentajes, no se han encontrado impactos medianamente significativos en el aprendizaje de los alumnos.

En muchos casos ha quedado como una forma de delegación administrativa o curricular a la dirección del centro. Pero también, cuando ha incrementado la participación de los profesores en la toma de decisiones, se han suscitado razonables dudas, desde el análisis de experiencias realizadas, sobre cómo la descentralización y autonomía no ha alterado sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecidos a los alumnos. Usada como medio para implementar más eficazmente determinadas reformas tomadas a nivel central, aumentando la calidad educativa, no ha existido una relación de medio-fin. Para que así sea, se requieren un segundo conjunto de factores («reculturizar», decía Fullan), y ante todo que el foco del cambio se dirija a cambios curriculares y prácticas docentes. Sin embargo, ha sido más fácil limitarse a los procesos de trabajo y toma de decisiones sobre aspectos generales, sin entrar en lo que cada uno hace dentro de su clase.

Leithwood y Menzies (1998), en una buena revisión, concluyen que hay escasa evidencia de cómo ha repercutido en los alumnos, y que –de tenerlos– requeriría de 5 a 10 años de puesta en práctica. Sólo en su versión profesional (incremento de capacidad en toma de decisiones del profesorado) sería la forma más prometedora para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Pero también aquí se resalta que se precisaría «conocer la naturaleza de las prácticas de enseñanza a ser aprendidas, para seleccionar qué estructura probablemente sea más fructífera» (pág. 342). Si la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de aprendizaje para todos, si no entra en las prácticas docentes.

Finalmente, en una revisión de lo que han dado de sí los paradigmas de mejora («desde fuera», o «de dentro»), Calhoun y Joyce (1998: 1292), señalan que –en iniciativas desde dentro– sólo un pequeño porcentaje de escuelas, cifrado en torno al 10%, han sido capaces de generar iniciativas que hayan cambiado sustantivamente la dimensión curricular o instructiva de la escuela. Y es que el asunto no es sólo de estrategias (externas o internas) sino –más radicalmente– de configurar el centro con una cultura de investigación y mejora de lo que se hace.

El asunto cabría reenfocarlo, desde nuestra perspectiva (Bolívar, 2000c), en que importa menos la delegación o transferencia de espacios de gestión semiautónoma del currículum, cuanto el capacitarlos para tomar por sí mismos las decisiones que estimen oportunas. La autonomía también se aprende, sentencia Barroso (1997). No basta, por tanto, «decretar» la autonomía de los centros docentes, necesita recursos humanos y materiales, y comporta una concepción de la formación e innovación centrada en la escuela, compartir conocimientos en los contextos de trabajo, lo que exige configurar el centro como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

## 2.2 Razones más internas

### 2.2.1. El «mito» de trabajar/mejorar el centro como totalidad

Reiteradamente se ha hablado, un tanto imprecisamente, de que lo que importa es mejorar el centro «como totalidad», pero es preciso reconocer que es difícil definir y articular qué significa esto. Algunos han hablado de «mito» y de un fenómeno de «ilusión» (West y Hopkins, 1996). En el fondo, como después nos referiremos, esta ilusión es tributaria de una perspectiva (filosofía) comunitaria, cuando menos discutible.

- 1) Primero, en efecto, la ilusión viene provocada por dirigirse a todo el centro escolar, cuando –de hecho– nos estamos focalizando en una parte (relaciones de trabajo del profesorado), y olvidando, en gran medida, el nivel del aula. Por eso mismo, si bien pueda ser ésta una *condición necesaria* para la mejora escolar, en cualquier caso *no es suficiente*.
- 2) En muchas ocasiones, los *procesos* (diagnóstico organizativo, análisis de necesidades, priorización, planificación, desarrollo y evaluación), como formas para construir la capacidad de cambio de un centro, al igual que mayores niveles de colaboración entre los profesores, se han tomado como *finés en sí mismos*, en lugar de tomarlos como un medio para la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje. De este modo, se ha podido caer en la ilusión de que puesto que los procedimientos estaban teniendo lugar, el cambio real se estaba produciendo, que la rees-

tructuración de procesos estaba dando lugar a los cambios a nivel de práctica en el aula, cuando no era –por recoger una analogía de Escudero– sino un marco, pero lo que importa es el dibujo que tenga dentro.

- 3) Otro tipo de cuestionamiento inicial provino, al analizar la realidad de vida organizativa de los Institutos de Secundaria, al mostrar que el centro como unidad en colaboración debía ser precisado, cuando los departamentos son las unidades básicas de organización y de la identidad profesional, la división por especialidades y Departamentos no sólo constituye el referente básico de la identidad profesional e interacción social, sino que, como comentan Talbert y otros (1993, 55), «la colegialidad de los profesores, la extensión de la colaboración y el apoyo entre el profesorado varían considerablemente según Departamentos en el mismo Instituto». Por tanto, no se puede hablar del centro como unidad, pues –aparte el excesivo número de profesores en estos centros– es en el interior de los Departamentos donde cabe, en primer lugar y de modo diferencial, la acción conjunta y la colaboración.

#### 2.2.2. Reconceptualización de la colaboración ✧

El desarrollo de una cultura de colaboración se convirtió –desde fines de los ochenta– en mensaje salvífico, cual discurso redentor y nueva ortodoxia, para mejorar la educación. Reapropiada dentro de la retórica del discurso de la política educativa, las relaciones en colaboración se han visto como un potente dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una solidaridad y cooperación en el centro escolar y satisfacer la necesidad de apoyo mutuo de los profesores. Además de una vía de desarrollo profesional, por lo que aquí nos importa, podía ser una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, pues cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento crecen profesionalmente.

Como he analizado en otro lugar (Bolívar, 2000b), también este campo se está viendo sometido a una fuerte reconceptualización, una vez que se abrió, ya muy pronto, en palabras de Little (1992), la «caja negra» de la colaboración. Es cierto que, desde una filosofía de la sospecha, se había visto en la llamada a formar comunidades una nueva forma de gobernabilidad de las instituciones. Entre nosotros, Escudero (1992, 1997) abiertamente ha advertido de estos problemas. Por no proseguir, tanto Hargreaves como Fullan han analizado lo difícil que es desarrollar estas culturas, o que no conviene confundir individualidad con individualismo, porque el *artesano independiente*, que llamó Huberman, es deseable en el ejercicio de la profesionalidad y en las relaciones profesionales. Si bien la imagen de la modernidad del profesional autónomo tocó sus límites, la emergencia comunitaria en algunas formulaciones puede significar regresar de modo nostálgico a formas premodernas, en este contexto postmoderno de búsqueda de vinculación social.

Los términos «colegialidad», «comunidad» o «colaboración» son –decía Little (1992)– conceptualmente amorfos o vacíos, e ideológicamente optimistas. Además de las lógicas pedagógicas y políticas que confluyeron en la propuesta, una filosofía (ideología) «comunitaria» discutible, ahora extendida en el campo moral y político, le sirve de base. La propuesta de formar comunidades «orgánicas», unidas por vínculos naturales o afectivos (propios de grupos primarios) no deja de ser contradictoria (en organizaciones que no son grupos primarios). A esta orientación se le puede oponer la comunidad profesional (más guiada por una ética de la responsabilidad, de cumplimiento del deber y por autonomía individual). Como magistralmente ha analizado Westheimer (1999), cabe entender también la comunidad en un sentido «liberal», donde la comunidad puede definirse también en términos de derechos y responsabilidades individuales de buenos profesionales, dándose un sentido de comunidad de trabajo, aún cuando éste se realice de modo aislado en cada clase y existan pocas oportunidades para trabajar conjuntamente.

### 2.2.3. Estrategias de cambio diferenciales

«Cada centro escolar es un mundo», decimos, tiene su propia historia institucional, pasa por diversos ciclos de vida y, por tanto, tiene un nivel y capacidad de desarrollo determinado. Por tanto, las estrategias de mejora empleadas en el asesoramiento han de ser diferenciales, si es que –como indica su propio concepto– la mejora es un concepto procesual, de perfeccionamiento en relación con unos estados previos. Una perspectiva longitudinal contribuye a situar la innovación a lo largo del tiempo, lo que hace que las posibles estrategias deban ser específicas según el momento en que se encuentre el centro.

La innovación no es un estado permanente, tiene su *ciclo de vida* (Domingo y Bolívar, 1996), pasando por diferentes estadios. Pueden identificarse puntos de no retorno, internos o externos al centro, que contribuyen al avance o agotamiento del cambio. Así, en el caso de una escuela innovadora estudiado por Fink (1999), la historia pasa por una primera fase de creatividad y experimentación, una segunda de aventura y entropía, y una tercera de continuidad y supervivencia. Si los centros educativos tienen su propia *historia institucional* y su nivel de desarrollo dependiente de aquella, las estrategias no serían universalmente válidas, dependerá de la fase en el ciclo de desarrollo del centro específico de que se trate.

Hopkins, Harris y Jackson (1997), de acuerdo con sus experiencias de apoyo externo a los centros escolares, diferencian tipos de estrategias, acordes con el estadio de desarrollo del centro. Si las estrategias de mejora no tienen en cuenta el *carácter diferencial de cada centro*, según su capacidad interna de cambio y la fase en que se encuentra su ciclo de desarrollo (estancado, que pasa o se mueve), corren el serio riesgo de quedar marginadas, pues de ella van a depender cómo vaya a gestionar el cambio y su posible desarrollo.

### 3. La mejora entre la acción institucional y la docente

La tradición de «mejora de la escuela» –como señalábamos– se ha visto reformulada, tanto por la «eficacia escolar» como por nuevas demandas («calidad», como satisfacción de clientes). Hopkins estima que la mezcla de ambas tradiciones puede ser productiva, en la medida que recoge aquello que faltaba a la tradición de «mejora de la escuela»: los resultados que se obtienen en el proceso. Esta conjunción de tradiciones da lugar a definir ahora la «mejora escolar» como (Gray, Hopkins y Reynolds, 1999):

Una escuela que mejora es aquella que incrementa su efectividad a lo largo del tiempo, donde la «efectividad» es juzgada en términos de valor-añadido.

Esto obliga a ver cuál es su inicial efectividad y las trayectorias de mejora que se despliegan a lo largo del tiempo. En sus análisis, estiman que el 80% de capacidades de los alumnos son atribuibles a dimensiones ligadas a la efectividad del centro, mientras que sólo el 20% se atribuye a la mejora de la escuela. Dentro del centro educativo, hay variaciones entre departamentos/ciclos por una parte, y profesores y profesoras individuales por otra. Creemers (1994) llegó a estimar que el aprendizaje en el aula influye dos o tres veces más en los resultados de los alumnos que el nivel de la escuela.

Dando por supuesto que los centros educativos han de ser eficaces, otro asunto es qué haya que entender por ella, Fullan (2000), imitando la célebre fórmula de Einstein, ha propuesto la siguiente fórmula para describir el cambio escolar:

$$E = MCA^2$$

donde E se refiere al grado de *eficacia* del sistema, M alude a la *motivación* por la reforma (voluntad, propósito, compromiso), C a la *capacidad* para el cambio (habilidades, conocer-cómo, recursos disponibles), y  $A^2$  se refiere a la *asistencia* y apoyo en el tiempo para dar cuenta de lo conseguido. Cuando estos tres factores funcionan al unísono, activan la fórmula del cambio. Entre la estructura circundante de apoyo están los factores externos (padres y comunidad, tecnología, conexiones con otros centros, política educativa, ampliación de la profesión, etc.) y aquellos internos-externos, como serían los servicios de apoyo y asesoramiento, que se inscriben en  $A^2$ .

A modo de memorándum, Alma Harris y David Hopkins (2000: 10) recogen los siguientes principios aprendidos:

- Mejora escolar es un proceso que se centra en incrementar la *calidad del aprendizaje de los alumnos*.
- La visión del centro educativo deberá ser aquella que abarque a *todos* los miembros de la comunidad escolar

- El centro educativo debe asegurar sus *prioridades internas* mediante la adopción de las presiones externas para cambiar y, de este modo, incrementar su capacidad para gestionar el cambio.
- La escuela procurará usar los datos y la investigación–acción para avanzar e informarse de los esfuerzos de mejora.
- El centro educativo procurará desarrollar estructuras y crear condiciones que fomenten la colaboración y conduzcan a la *potenciación* de alumnos y profesoras.

El asunto es cómo crear una *estructura de la mejora escolar*, que Joyce, Calhoun y Hopkins (1999) entienden como «la creación de un estado natural, orgánico y evolutivo, donde los esfuerzos continuos de hacer mejor el centro educativo mejor se han convertido en el modo normal de funcionar». La aspiración, entonces, se dirige a hacer –con las oportunas estructuras, procedimientos y apoyos– de las escuelas «comunidades de aprendizaje» tanto para los profesores como para los alumnos, haciendo uso de los mejores modelos de aprendizaje para ambos.

Los centros escolares deben, como parecería obvio, centrarse en incrementar las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos; y es evidente que «son los cambios en el currículum y en la enseñanza los que marcan una diferencia en el aprendizaje de los alumnos» (Joyce, Calhoun y Hopkins, 1999: 135). El trabajo conjunto y desarrollo del profesorado, como venimos manteniendo, debe dirigirse a esta meta. Por eso, si intentamos incrementar el aprendizaje de todos los alumnos de un centro, debemos cambiar lo que y cómo se enseña. Es obvio que cambiar un área curricular para producir efectos en el aprendizaje de los alumnos requiere tanto cambios en los contenidos como en la estrategias de aprendizaje empleadas en dicha área.

Me parece integrador el planteamiento que la escuela belga (Van den Berg y Slegers, 2000; Van den Berg *et al.*, 1999) hace sobre la necesidad de integrar el componente personal e institucional:

- 1) Desde una *perspectiva estructural-funcional*, la innovación es primariamente asunto de operar con determinadas estructuras (coordinación, métodos sistemáticos, apoyo y asesoramiento, etc.). La innovación es algo a iniciar de modo sistemático, y dependiente de la organización del centro. Toda la investigación sobre «escuelas eficaces», así como –en parte– sobre «mejora de la escuela» se mueve dentro de esta perspectiva. En alguna medida se confía en que el cambio puede ser gestionado (Louis, 2000), cuando –más bien– tiene un alto grado de impredecibilidad y, en cualquier caso, no lineal. Desde esta perspectiva, no se suele entrar en cómo estas variables estructurales son percibidas, sentidas, y significadas por el personal docente y alumnos. Por eso, si crear estructuras favorecedoras es necesario, no puede ser suficiente, debe ser complementada con una perspectiva cultural-individual.

- 2) Desde una *perspectiva cultural-individual*, la innovación es asunto del compromiso y motivación (fórmula anterior de Fullan) del profesorado en el proceso innovador. Por un lado, los centros son realidades construidas socialmente; por otro, en paralelo, se otorga toda su relevancia al profesorado como individuos en la realización de innovaciones. El curso de una innovación va a depender de las experiencias, preocupaciones, habilidades y conocimientos de los individuos y grupos implicados en la innovación. En este línea, se está resaltando la dimensión personal-emocional del profesorado como personas, para comprender su implicación en el cambio.

#### 4. Vuelta: la práctica educativa como «núcleo» de mejora

Estamos, entonces, en condiciones de hacer un cierto *balance* provisional, tanto en lo que ha dado de sí los esfuerzos de mejora emprendidos, como –sobre todo– en cuanto a su influencia en los modos de enseñar y en el aprendizaje de los alumnos. Más allá de las modas (u «olas») que recorren el mundo educativo, es evidente que cualquier esfuerzo de mejora se debe dirigir al currículum y procesos de enseñanza en el aula, que ahora creemos –con razón– debe verse arropado (y sostenido) a nivel de centro, y –más ampliamente– por medidas congruentes de la política educativa y apoyo de agentes de cambio.

Pero, por eso mismo, podemos preguntarnos) por qué la mayoría de los cambios no han llegado a afectar al núcleo de la práctica educativa? Este «núcleo» de la enseñanza podemos referirlo al modo como los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula. Aparte de los cambios de acento, propios de cada momento, el grupo de Hopkins, (auto)revisando la mayoría de sus experiencias de mejora de la escuela, apuntan que el nivel del aula estaba pobremente conceptualizado como para que pudieran tener un impacto directo en el incremento del aprendizaje del alumnado:

De acuerdo con nuestra experiencia, una mayoría de iniciativas de mejora escolar han sido pobremente conceptualizadas en aquellos modos precisos en que podrían tener impacto en el aprendizaje en el aula, que es el factor educativo que mayor impacto pueda tener en resultados de los alumnos. Mientras muchas escuelas conjugan los niveles de currículum y organización, los modos precisos en que estos cambios van a impactar en el aprendizaje son poco claros y normalmente mal dirigidos. (Hopkins y Levin, 2000: 21).

Por otra, se vuelve a poner en primer plano que las innovaciones deben comenzar a nivel micro de aula, que conduzcan a los cambios de segundo orden requeridos para

apoyarlos a nivel de centro. Se requiere, entonces, seleccionar como foco o prioridad de trabajo una dimensión o problema relevante que afecta directamente al aprendizaje y educación de los alumnos, que –además– precisa la investigación e implicación de todos, y es entonces cuando se demandarán qué cambios estructurales se precisan. Las innovaciones a nivel didáctico (mejor práctica de aula) exigirán cambios organizativos (a nivel de centro), y no al revés.

Entonces, si es que volvemos a colocar en primer plano el nivel del aula, ya no lo hacemos del mismo modo, como si volviéramos de nuevo a los sesenta. Las correlaciones simplistas entre producto y proceso, que resucitó en los primeros momentos el movimiento de «eficacia escolar», en efecto, ya no pueden sostenerse. Los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro, por tanto si no se han introducido cambios a nivel organizativo que hagan posible dicho compromiso e implicación. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio (asunto clave heredado de la «mejora de la escuela»), los esfuerzos innovadores de profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos.

En tercer lugar, si los contenidos del currículum son relevantes, en último extremo, las *estrategias de enseñanza* empleadas –como han vuelto a resaltar Joyce, Calhoun y Hopkins (1997)– son aún más condicionantes de los resultados de los estudiantes. Por eso, parece bueno revitalizar el discurso acerca de los conocimientos que contamos sobre modelos y estrategias de enseñanza–aprendizaje, que constituyen una base firme para la enseñanza efectiva. Al final, la educación se juzgará en la riqueza de tareas y actividades que se realicen–vivan en el aula, y la formación y el asesoramiento deberá habilitar al profesorado para saber enseñar mejor el currículum. Harris y Hopkins (1999: 265), a este respecto, concluyen:

Primero, hay un amplio conjunto muy desarrollado de estrategias de enseñanza que generan niveles sustancialmente altos del aprendizaje de los alumnos, que pueden servir para normativizar las prácticas. Segundo, que tales pautas de enseñanzas implican estructuras metacognitivas que requieren que los estudiantes sean más activos y se impliquen en su propio aprendizaje. Tercero, que tales estrategias instructivas sólo alcanzan un poder real para afectar a lo que consiguen los alumnos, cuando están integradas dentro de los programas curriculares. Cuarto, que de este modo pueden contribuir a compensar las desventajas que los alumnos tienen en la escuela. Pero quinto, estas estrategias constituyen nuevos enfoques para la mayoría de los profesores que representan adiciones a sus repertorios, que requieren un estudio sustantivo y un fuerte trabajo de implementación en el aula.

En fin, como nos hicimos eco en su momento (Bolívar, 1996), tras la reconceptualización a que hemos asistido de algunos lemas y líneas de acción, podemos interpretarlas que –con ello– no estamos sino volviendo al sentido originario del *Desarrollo*

*Curricular Basado en el Centro*, que no era otro que configurar el currículum en acción y el centro como espacio de reflexión e innovación. La relevancia de la revisión colegiada se juega por compartir visiones y prácticas ejemplares de enseñanza que se están mostrando eficaces en el aprendizaje y educación de los alumnos. Expandir la visión del aula y alumnos a la escuela como conjunto es un paso necesario, que suele ser facilitado por trabajo en equipo en torno a proyectos propios.

### 5. Redimensionar el asesoramiento

Una de las más potentes bases para reorientar el asesoramiento, presente en otros capítulos de este libro, ha sido derivada del movimiento de «mejora de la escuela». El sentido de este capítulo, entonces, es sacar implicaciones sobre en qué medida la reconceptualización del movimiento afectó a redimensionar el asesoramiento al centro educativo. Es verdad, como se ha dicho, que muchas de las lecciones aprendidas son, simplemente, volver a reafirmar un sentido de sensatez, que sólo coyunturas particulares han distraído la mirada. Por eso, más que reincidir en las dimensiones ya asentadas en el asesoramiento, hablo de «redimensionar», en el sentido de resaltar aquellos aspectos que han estado un tanto silenciados en la literatura en los últimos años. Sin pretender –entonces– novedad alguna ni extraer todas las posibles líneas de acción, nos permitimos como puntos de reflexión final apuntar las siguientes:

- No hay estrategias generales de innovación, éstas deben estar debidamente contextualizadas, pertinentes con la naturaleza y el grado de desarrollo en que se encuentre cada centro. Si las innovaciones son, en este sentido, *contingentes*, es decir dependientes de las particulares circunstancias de cada escuela; las tareas y modos de asesorar también lo son. En la práctica, las acciones de mejora se dirigen a distintas parcelas de la realidad, de acuerdo con las necesidades o prioridades sentidas. Pequeñas innovaciones puede ser un buen modo de comenzar, catalizadores –a su vez– de cambios más profundos.
- Si bien el norte que guía la acción es contribuir a *generar una visión global* del centro, es preciso dirigirse a explicitar la práctica docente cotidiana, a la acción de los ciclos y departamentos, y luego ver y dotarse de unas estructuras y procesos que lo favorezcan. El foco aglutinador de la acción asesora, dentro de unas relaciones colegiadas en el centro, debe ser el currículum ofrecido/vivido por los alumnos. Es muy relevante, por ello, unir el trabajo en equipo con problemas relevantes del currículum, que tienen una repercusión y un tratamiento en el aula.
- La dimensión de relaciones de trabajo compartidas de la cultura de un centro no puede ser el único foco del asesoramiento; en ocasiones, puede ser más relevante concentrarse en los Departamentos (por ejemplo en los Institutos), y especialmente las

necesidades de mejora a nivel de enseñanza. Esto ha conducido a precisar –como nivel propio– el grupo de profesores, además del colectivo del centro y del individual, que deberán interactuar y apoyarse mutuamente.

- Si el asesor debe ser un *agente mediador* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, la difusión de conocimiento valioso, para que sea efectiva, requiere ser mostrada y aplicada *didácticamente* en clase. Hay múltiples propuestas de formación del profesorado, pero parece –como hace tiempo resaltó Joyce y Showers (1982), y es poco discutible– que no basta la presentación de teoría, es preciso demostrar cómo se hace, y –por tanto– apoyo a la realización/aplicación en el aula. No basta un asesoramiento fuera del aula, paralelamente se debe trabajar dentro de ellas.
- El trabajo conjunto entre el profesorado no se ha de entender sólo en el interior de un centro, el asesoramiento se ha de dirigir a establecer *redes, ligas y acuerdos* de cooperación entre centros, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias, puedan contribuir a crear nuevas *fórmulas de aprendizaje continuo* –mediante estructuras más orgánicas– dentro de las comunidades profesionales de trabajo.
- No obstante, finalmente, cabe reafirmar que si bien no cabe innovaciones al margen de lo curricular, tomar la acción educativa del centro como tarea colectiva multiplica el efecto y sostiene las iniciativas innovadoras surgidas individualmente. Estas se tienen que inscribir, para no quedar como acciones dispersas al margen del currículum normalizado, en un proyecto educativo institucional. Los profesores desarrollan a menudo su práctica a título individual, pero si de lo que se trata es de que el centro en su conjunto se desarrolle, entonces es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos.

Nos movemos en un mundo en que las ortodoxias educativas universales, propias de la modernidad ilustrada, empiezan a no ser explicativas y, por ello mismo, a perder su potencial crítico. Los discursos monolíticos se resquebrajan, porque las matrices ideológicas que los sustentan ya no son universalmente aplicables, vendrán dadas por las configuraciones específicas que adquieran en cada «geografía social». Por ejemplo, el acento en los resultados, que alegremente podía ser tachado de racionalidad técnica, puede ser subvertido en modos que beneficien a todos los alumnos, y donde los profesores trabajen conjuntamente por mejorar el centro en torno a dichos resultados (Hargreaves y Moore, 2000). En esta situación de incertidumbre, y una vez perdida la fe en los sucesivos nuevos lemas, se imponen formas híbridas o mestizaje, que integren los caminos bifurcados. El asesoramiento, como se ha dicho, es una práctica fronteriza que tiene que lidiar entre cada realidad y salvando las contradicciones. Es difícil, pero también apasionante, esforzarse, en un proceso siempre incierto y –en ocasiones– costoso personalmente, por transformar colectivamente la realidad educativa.



## Actividades de recuperación

- Elaborar un glosario de las palabras clave que considere importantes en la lectura.
- Definir, con base en la lectura, qué es “la mejora escolar”.
- Llenar el siguiente cuadro con lo que se pide.

Apoyos de agentes externos al centro escolar	Apoyos de agentes internos al centro escolar	Elementos que redimensionan el asesoramiento

Mencionar tres aspectos importantes que se deben tomar en cuenta al realizar una asesoría en un centro escolar.



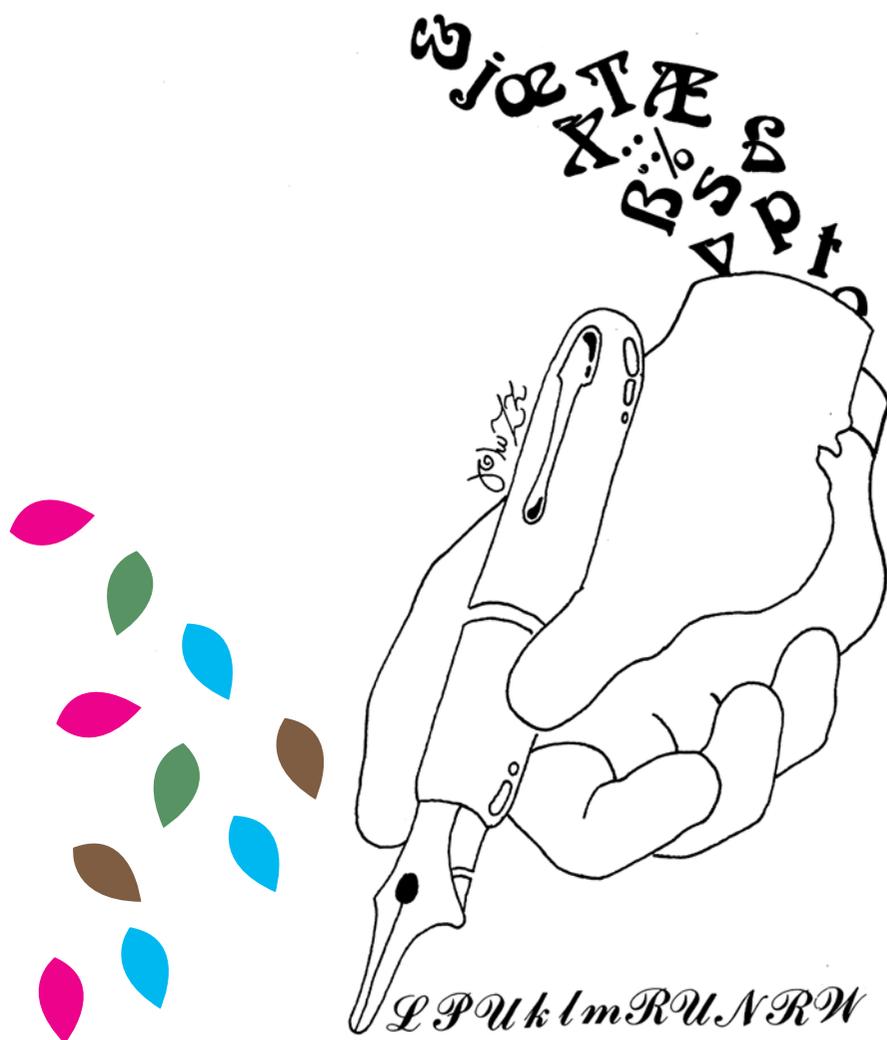
“Cada vez que usted planea, se arriesga, fracasa, revalúa o hace ajustes, está disponiendo de otra oportunidad para volver a empezar, sólo que en mejores condiciones que la primera vez”

*Benjamin Franklin*

# Bloque II



# La asesoría técnica y la tutoría a las escuelas con inclusión y equidad educativa



## Cómo comprender el desarrollo en un contexto cultural. El desafío para los maestros

Barbara T. Bowman y  
Frances M. Stott Bowman T.; (S.F.)



En este texto los autores abordan diversas teorías del desarrollo de los niños y la relación que se establece entre la cultura y el desarrollo, así como considerar los apoyos ambientales necesarios y las prácticas tempranas de enseñanza. Dirigiendo la atención de los maestros hacia la interdependencia que hay entre el desarrollo y el aspecto socio cultural; el cual permea a la enseñanza y las prácticas de los docentes, las cuales se deben tomar como una guía para educar a los niños, para colocar el desarrollo de éstos en un contexto cultural. Esto fundamenta que, el desarrollo emocional, social, físico y cognitivo, están interrelacionados con a las distintas interpretaciones culturales y, por lo tanto, con diferentes prácticas educativas "apropiadas" dirigidas a los niños.

Se resalta a todo lo largo del texto la relación estrecha del desarrollo y la cultura como dos elementos importantes en la práctica docente y la reflexión que lleva a reconocer la importancia que tienen estos para la determinación de lo que se enseña y de cómo aprenden los alumnos. Todo esto tiene un gran significado para abordar los problemas y la solución de las estrategias que se aplicarán en el aula.

Se reconoce al niño como un ente que crece y se desarrolla, así como sus ideas del mundo social en el que vive, que van conformando sus características individuales que moldean su desarrollo. Los factores culturales desempeñan un papel importante para los docentes, ya que deberán reconocer y promover las pautas culturales que favorezcan a un desarrollo armónico, reconociendo las prácticas sociales de la cultura del alumno y reflexionar sobre las propias, para saber qué es lo que pone en juego el docente en su práctica docente, para buscar equidad e igualdad y respetar las diferencias de sus alumnos.

Esta debe ser sensible a las culturas y a los conceptos de desarrollo infantil, dándole mayor importancia a los factores contextuales en el aprendizaje de los niños, como también a las historias personales de sus alumnos; deben ser conscientes, reexaminadas y enriquecidas por nuevas experiencias y nuevas maneras de considerar a los demás. Donde capte los paralelismos entre ellos mismos y otros, sin dejar de apreciar las diferencias fundamentales de las percepciones del mundo que tienen cada grupo y cada persona.

Cuando los maestros comprendan y respeten las diferentes experiencias culturales de los niños, y cuenten con los principios y la voluntad para planear, para el logro de aprendizajes significativos, habrán encontrado el camino para que él y sus alumnos caminen hacia un sólo sentido.



## Cómo comprender el desarrollo en un contexto cultural. El desafío para los maestros

Barbara T. Bowman y Frances M. Stott ; (S.F.)

Durante el pasado medio siglo, la investigación y la teoría sobre el desarrollo de los niños nos han otorgado una base de conocimientos cada vez más completa sobre la secuencia y la negociación de los logros de desarrollo de niños pequeños y sobre los apoyos ambientales necesarios para estimularlos y sostenerlos. La Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños ha encabezado un movimiento que pretende unir las prácticas tempranas de enseñanza con este marco de desarrollo, bajo la rúbrica de prácticas apropiadas para el desarrollo (DAP, por sus siglas en inglés). Las DAP enfocan la atención de los maestros hacia la interdependencia del desarrollo y el medio de enseñanza tanto humano como material como guía para educar a los niños.

Convertir el desarrollo de los niños en eje de la práctica constituye una importante aportación a la pedagogía de la niñez temprana. Ciertos principios clave de desarrollo nos han ofrecido una útil guía para la práctica; incluyen ideas como: 1) los niños construyen activamente su propia inteligencia; 2) existen diferencias individuales en el ritmo y los estilos del desarrollo de los niños; y 3) todos los dominios del desarrollo (emocional, social, físico y cognitivo) son importantes y están interrelacionados al determinar la conducta. Sin embargo, a menudo se ha creído que estos principios sólo tienen una representación cultural. Escuelas y centros de enseñanza han pasado por alto el hecho de que existen distintas interpretaciones culturales del desarrollo y, por tanto, diferentes prácticas educativas "apropiadas". En este capítulo proponemos un marco conceptual para pensar acerca de la relación de la cultura y el desarrollo, y para emplear ese marco en las aulas de niños pequeños.

### Desarrollo y cultura

Existe un considerable cuerpo de teorías y de investigaciones que precisa las pautas del desarrollo de los niños. Se considera que el infante llega al mundo con unas propensiones biológicamente determinadas para ser activo, y con unas capacidades organizadas de autorregulación. Además, existen múltiples maneras de desarrollar funciones para alcanzar las metas que son importantes para nuestra especie (Bertalanffy, 1968). Por ejemplo, niños congénitamente ciegos o mudos y niños con parálisis cerebral pasan por la infancia con distintas experiencias sensoriomotoras y, sin embargo, como lo ha indicado Sameroff (1981), todos estos niños desarrollan característicamente una permanencia de objetos, una inteligencia representacional y conciencia de sí mismos desde la más tierna infancia. Además, las funciones del desarrollo tienen una poderosa tendencia a corregirse o a volver al camino del desarrollo, después de un déficit o una perturbación (Sameroff y Chandler, 1975).

Logros del desarrollo que, se piensa, trascienden las diferencias culturales, incluyen tareas como establecer relaciones sociales mutuamente satisfactorias, organizar e integrar las percepciones, aprender un idioma, desarrollar sistemas de categorías, pensar, imaginar y crear. Y, puesto que el crecimiento y el desarrollo de los niños son razonablemente ordenados, los logros del desarrollo son aprendidos de manera similar por todos los niños y ocurren en secuencias predecibles.

Los niños también maduran de acuerdo con un plano individual. Cada niño nace con una estructura genética única, que determina cuándo y cómo se activan y expresan las reglas del desarrollo. Por ejemplo, algunos niños sufren grandes dolores al nacerles los dientes, mientras que otros apenas parecen notar su aparición. El afán de autonomía de algunos niños es discreto y episódico, mientras que otros gritan abiertamente su necesidad de "hacer las cosas por sí mismos". Algunas niñas llegan a la edad adulta sexual desde los nueve años; otras tardan hasta los quince. Pueden esperarse diferencias individuales en el desarrollo, y cuanto menor es el niño, mayor es la variación normal. Esta es, en sí misma, una regla del desarrollo.

Sin embargo, los hitos del desarrollo sólo cobran su significado en el contexto de la vida social. El significado de la conducta queda determinado por los valores y expectativas de los miembros de una cultura, transmitidos de una a otra generación. Por consiguiente, los niños aprenden a equilibrar sus necesidades y deseos con las limitaciones y las libertades del mundo social en que viven, para expresar sus predisposiciones de desarrollo en formas que sean congruentes con las prácticas de su familia y de su cultura.

Por ejemplo, Super y Harkness (1982) han observado que la cultura influye sobre la comunicación y el afecto, que son universalmente humanos, organizando, practicando y regulando sus elementos de expresión. La sonrisa, que aparece universalmente cerca de los tres meses de edad, genera un reconocimiento y una respuesta parentales en todas las culturas. No obstante, el método de respuesta a las conductas afectivas refleja lo que es considerado como conducta apropiada según la cultura. Así, en Uganda, donde las habilidades personales son un medio poderoso para cobrar importancia y recursos materiales, se alienta a los niños a sonreír. Por contraste, los japoneses quieren que los bebés sean apacibles y tranquilos, prefiriendo, por tanto, tranquilizarlos y adormecerlos suavemente como respuesta a una conducta afectiva (Caudill y Frost, 973).

Considerar el desarrollo en su contexto cultural es algo que complica la forma en que tratamos de comprender o de evaluar a los niños. Así, por ejemplo, aunque todos los niños pueden llorar por hambre (regla del desarrollo), cuando un niño en particular grita adolorido, no sabemos inmediatamente si éste es un niño que siente más dolor o que tiene menor tolerancia a las manifestaciones del hambre (variación individual en el desarrollo), o es un niño que ha aprendido por su interacción con quienes lo cuidan a volverse más vigoroso al expresar sus necesidades biológicas. Además, no sabemos



si sus gritos serán atendidos con solicitud por causa de las inclinaciones personales de su cuidador o por sus opiniones con respecto a la manera "apropiada" de criar al niño.

En cierto nivel, las diferencias culturales de conducta son simplemente distintas maneras de alcanzar fines humanos: los niños pueden gimotear o llorar de hambre, o hacer berrinches o resistir pasivamente en la lucha por la autonomía, o herirse unos a otros con golpes o palabras, o jugar con dados o muñecas. Todo ello representa variaciones culturales de realizaciones normales del desarrollo. Sin embargo, en otro nivel, lo que se aprende es de mucha más profunda significación. Cómo aprenden los niños a organizar su ambiente, qué idioma aprenden a hablar, cómo ocupan su tiempo libre: todo esto tiene significación para los tipos de problemas que resolverán y las estrategias de que se valdrán para hacerla. Los idiomas que los niños hablan ofrecen diferentes oportunidades y limitaciones para la expresión de las ideas. La manera en que los niños aprenden a mostrar su enojo afecta la naturaleza del orden social. Que jueguen con dados y no con muñecas, puede llevarles a un diferente entendimiento de la geometría. Conforme los niños crecen y se desarrollan, las ideas del mundo social en que viven penetran su edad/etapa y las características individuales moldean su desarrollo.

Los factores culturales desempeñan un papel importante al determinar cómo y qué aprenderán los niños (Rogoff, Gauvain y Ellis, 1984). Dichos factores se entrecruzan con el potencial, la edad/etapa, las características personales y la experiencia, dándoles dirección y sustancia. Por tanto, la cultura es importante en cualquier análisis de las DAP, ya que afecta profundamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las diferencias culturales pueden hacer que los maestros comprendan mal a sus niños, evalúen mal su competencia en el proceso de desarrollo y hagan planes erróneos para su realización educativa.

### **Las fuentes de conocimiento de los maestros**

Los partidarios de las DAP han hecho que los maestros enfoquen su atención en dos poderosas fuentes de conocimiento acerca de los niños: primero, un conocimiento formal que abarca las teorías del desarrollo infantil; y segundo, las experiencias personales de los propios maestros sobre cómo dan sentido al mundo. Cada fuente de conocimiento, al no incluir la cultura como componente decisivo, ha comprometido la práctica.

### **Revisión de las teorías del desarrollo**

Las teorías sobre el desarrollo enfocan el cambio a lo largo del tiempo. Tratan de abortar una descripción del desarrollo y de ofrecer un conjunto de principios o reglas generales para el cambio en el curso del mismo. Las teorías son útiles, ya que organizan y dan significado a los hechos y guían toda nueva observación e investigación. Pero las teorías no están libres de

valores; al fin y al cabo, los propios teóricos son productos de una cultura particular; por tanto, sus inferencias acerca de las observaciones inevitablemente están matizadas. Como afirma Kuhn (1970). "Un elemento aparentemente arbitrario, compuesto por accidentes personales e históricos, siempre es un ingrediente formativo de las creencias adoptadas por una determinada comunidad científica en un momento dado" (p. 4). Las teorías, como la cultura, ofrecen un prisma a través del cual atribuimos un significado a la conducta; sólo pueden surgir de la autobiografía del teórico. Dos aspectos de la teoría tradicional sobre el desarrollo son sospechosos por causa de su tendencia etnocéntrica: la noción de que los principios de desarrollo son universales en su aplicación, y que la inteligencia es independiente de la cultura.

La universalidad del desarrollo. Un ejemplo de una teoría sobre el desarrollo criticada por sus suposiciones de universalidad es la teoría del apego, tal como la describió Bowlby (1969). El apego es la pauta de conducta cuyo propósito es buscar la proximidad de alguien más capaz, especialmente cuando se está atemorizado, fatigado o enfermo; la experiencia que se tiene es de seguridad. Esa teoría ofrece una explicación de conductas observadas en niños, particularmente al acercarse a los ocho meses, cuando empiezan a ocurrir la separación y la angustia ante los desconocidos. Bowlby sostuvo que el apego sirve a la función biológica de protección contra depredadores y otros peligros y que, como tal, es característica de todos los seres humanos. De este modo, el cuidado por la madre tiene una base biológica y está de acuerdo con el prototipo de la especie.

Sin embargo, se ha puesto en duda el carácter universal de lo exclusivo del cuidado por la madre. Tronick, Morelli y Winn (1987) sostienen que las relaciones evolutivas naturales no son sino uno de muchos factores que forjan las prácticas del cuidado al niño, y que la teoría descrita por Bowlby del cuidado exclusivo a cargo de la madre (y el temor a los desconocidos) sólo es uno entre toda una variedad de modelos viables. Estos autores acuñaron la frase atención continua y modelo de contacto para la formulación de apego según Bowlby. Cuando la madre es básicamente responsable de dar al infante un cuidado relativamente continuo (contacto constante y frecuente alimentación), la relación entre la díada se desarrollará de manera distinta que en los modelos de múltiples cuidadores del niño. Describen un segundo modelo: la estrategia del cuidador y el niño, que conceptualiza el desarrollo humano como un proceso modelado por intercambios conductuales que ocurren entre el niño y quienes lo cuidan. Estos intercambios son afectados por toda una variedad de factores que incluyen capacidades y motivaciones evolucionadas, creencias y prácticas culturales, pautas de residencia y factores situacionales. Las prácticas de atención al niño de los Efe (pigmeos), que habitan una sección del Zaire, son ejemplo de un modelo de cuidado múltiple.



Entre los Efe muchos adultos y niños mayores se encargan de las funciones de cuidado del infante. Esto da por resultado una calidad de la relación entre los niños y sus madres biológicas, y con otros miembros de la comunidad, que es muy distinta de la que se encuentra en los modelos en que exclusivamente la madre cuida del niño.

Coincidimos con Hinde (1983) al concluir que no existe una estrategia universalmente óptima de atención al niño, sino tan sólo unas que tratan mejor los factores a que debe adaptarse el cuidado del niño. Una implicación de la estrategia del niño y del cuidador consiste en que cuando empiezan a cambiar las prácticas culturales, los miembros de la comunidad acaso tengan que pagar el costo de las nuevas estrategias. Por ejemplo, Tronick (1989) sugiere que tales cambios pueden ser causa de angustia, ya que pueden ocurrir cuando los padres que proceden de un modelo de continuo cuidado y contacto, colocan a sus niños en un medio en que son atendidos, durante todo el día, por un grupo. Dado que los mensajes culturales, inconscientes y conscientes, exigen la atención exclusiva de la madre, toda desviación crea angustia y tal vez sensación de culpa por hacerla de otra manera. De este modo, el cambio cultural a menudo estimula una considerable angustia, que requerirá más de una generación par a estabilizarse.

La cultura como factor en la inteligencia. Una de las teorías más influyentes con respecto a las DAP fue la de Piaget (1952; 1962), la cual subrayaba la universalidad de las secuencias en el desarrollo y de las características del aprendizaje de los niños. La teoría de Piaget llamó nuestra atención hacia la organización del pensamiento, más que hacia ejemplos específicos de conocimiento, y a cambios por etapas en el desarrollo, más que hacia una gradual acumulación de conocimientos. Ha sido de enorme importancia para la práctica de la educación de la niñez temprana, al señalar que los niños son aprendices activos que van forjando su propia inteligencia, y al observar las similitudes de cómo aprenden los niños en las diversas culturas.

Sin embargo, cada vez más se ponen en duda aspectos de la teoría de Piaget, en especial la idea de que la cognición de los niños se desarrolla en una secuencia invariable, así como su hincapié en una forma particular de cognición, la de la lógica-matemática. Este nuevo enfoque exige una reconsideración de lo que motiva el desarrollo individual y de lo que es el significado del desarrollo.

Un ejemplo de otra teoría de la inteligencia es de Howard Gardner (1983), quien postula las inteligencias múltiples. En lugar de considerar que todos los niños construyen su propio pensamiento lógico-matemático, como propuso Piaget, o de creer que sólo dos tipos de inteligencia -la verbal y la lógico-matemática- son realmente importantes, como lo suponen las pruebas de IQ y la mayoría de las escuelas, Gardner sugiere que el cerebro ha desarrollado varios tipos discretamente diferentes de inteligencia para responder a distintos tipos de información que provienen del ambiente.

Gardner propone que además de la inteligencia verbal y la matemática, haya al menos otras cinco: la espacial, la musical, la corporal-cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal. Así, la teoría de Gardner propone diferentes fines hacia los cuales puede dirigirse la inteligencia.

El pensamiento lógico-matemático de Piaget es un posible resultado final del desarrollo, pero ese fin queda determinado por la cultura occidental que asigna un gran valor a la tecnología. Si definimos la inteligencia del mismo modo que Howard Gardner (1992), como "la capacidad de resolver un problema o de forjar un producto que es altamente valorado al menos en una cultura o comunidad", podemos atrevernos a imaginar que un bailarín, un atleta o un músico es el miembro intelectualmente más avanzado de una cultura.

Al hacer hincapié en un tipo particular de conocimiento -el conocimiento lógico-matemático y el verbal- las escuelas se han desencaminado en su valoración del desarrollo de los niños. Los niños cuya inteligencia se ajusta a este modo de conocimiento, por causa de un talento individual o de un énfasis cultural, son juzgados positivamente: mientras se cree que quienes son individualmente menos capaces o culturalmente menos estimulados tienen algo "mal". Así, se considera que los malos resultados en pruebas estandarizadas revelan una desviación del desarrollo y/o una psicopatología. La meta de la evaluación -descubrir lo que hace distinto y valioso a una persona- cede ante una forma particular de logro.

### La relación entre desarrollo y cultura

En lugar de considerar que la inteligencia es propiedad de una persona o de su cerebro o bien, que es construida exclusivamente por un niño en desarrollo, se le puede ver como co-construida, o como producto de una dialéctica entre una persona y su comunidad o cultura (incluyendo la determinación de los estados finales que son apreciados). De este modo, la importancia del contexto sociohistórico pasa al primer plano en las discusiones sobre el aprendizaje de los niños (Cole y Bruner, 1972; Vygotsky, 1978). La capacidad de formar y de apreciar los contratos sociales comienza en las primeras relaciones entre el niño y su cuidador, y continúa durante toda la vida en que viven juntos los seres humanos. La relación que evoluciona cuando los cuidadores del niño responden al infante dependiente establece las bases de los nexos sociales. Los niños aprenden de y por medio de la identificación con las personas que los cuidan, y que son emocionalmente importantes para ellos. Los nexos emocionales y sociales unen a los niños primero con sus cuidadores y luego con otros miembros de su grupo, dándoles así el ímpetu de pensar, sentir y comportarse como ellos.

De la interacción social aprenden los niños no sólo a comportarse, sino a construir las bases de su conducta, en sus definiciones de sí mismos. Erickson (1950) indicó que sería erróneo suponer "que un sentido de identidad



se logra básicamente por medio de la completa rendición de la persona a unos roles sociales dados y por medio de su indefinida adaptación a las exigencias del cambio social" (p. 368). En cambio, los niños se esfuerzan por integrar los roles culturales ordenados por la familia y la comunidad a sus propias necesidades, capacidades y deseos individuales.

Las pautas de interacciones guían al niño en desarrollo, pero no son como camisas de fuerza que ciñen la participación social en todas las situaciones y lo llevan a caer en una estrecha gama de respuestas. Cada niño hace sus selecciones de conducta entre toda una serie de respuestas posibles, dependiendo de sus capacidades e inclinaciones personales y de una comprensión de lo que exige la situación (el contexto). El hecho de que un niño elija una respuesta particular en una situación determinada no significa que sea incapaz de adoptar otra, sino tan sólo que la respuesta dada es la más congruente con sus propias capacidades e intereses y con los requerimientos de la situación tal como la interpreta.

En todo esfuerzo humano, la cultura influye sobre la conducta de las personas, y las personas sostienen su cultura. Los niños aprenden a construir el significado de la experiencia por medio de sus interacciones con otros; y porque interpretan los significados en formas similares, los miembros de los grupos pueden mantener en vigor su cultura común. De este modo, la cultura y el desarrollo individual están mutuamente arraigados; ambos son esenciales para comprender lo que las personas significan con lo que hacen (Rogoff, Gauvain y Ellis, 1984).

El punto de contacto entre la cultura y el desarrollo nos lleva a dos preguntas. Primera, ¿son todos los ambientes de crianza de los niños igualmente buenos para ayudarlos a alcanzar su desarrollo potencial? La respuesta es; no. Hay claras pruebas de que en todas las culturas, ciertos ambientes tempranos dan por resultado que los niños no logren avanzar física, emocional, social y cognitivamente. Pero con excepción de una privación severa de las necesidades básicas, es difícil describir las características de tales ambientes, ya que los efectos son amortiguados por sistemas de apoyo social, la flexibilidad y vulnerabilidades personales, y el significado que las personas atribuyen al tipo de cuidado y de educación que dan a los niños. Con objeto de determinar lo adecuado de un ambiente de crianza para los niños, habrá que evaluar toda la relación del niño con su ambiente.

La segunda pregunta es: ¿son válidos todos los logros culturales en todos los contextos? Una vez más, la respuesta es: no. La conducta que prepara bien a los niños para un ambiente puede colocarlos en cierto riesgo en otros (Bowman, en prensa). LeVine (1980) sugiere que todo método de crianza de los niños tiene sus beneficios y sus costos. Además, cuando se introducen cambios en el ambiente, unas estrategias que habían funcionado bien en el pasado pueden ahora no adaptarse. La conducta paternal, cuando va dirigida hacia objetivos vitales a corto plazo, puede interferir, potencialmente, con el desarrollo del niño a largo plazo. Por ejemplo, cargar a un niño por protección hasta los dieciocho meses puede asegurarle la supervivencia pero limitar su desarrollo emocional y cognitivo.

La creencia en que sólo existe una manifestación conductual válida de adecuación del desarrollo crea un obstáculo para comprender a los niños pequeños y enseñarles. Al equiparar la competencia del niño para el desarrollo con formas particulares de conducta, los maestros confunden el significado de la conducta de los niños y se ven llevados a unas prácticas que comprometen el potencial de aprendizaje. La conducta que indica un logro en el desarrollo puede ser específica de un contexto y difícil de evaluar fuera de ese escenario particular. Reconocer la riqueza y complejidad de diversas permutaciones culturales del desarrollo normal requiere una nueva orientación para los maestros: deben buscar una equivalencia de desarrollo, así como intentar comprender la competencia a través de tareas específicas de una cultura.

Un enfoque que responde a una cultura de la relación entre los niños y su mundo social, no es aquel en que se les ve desenvolviéndose de acuerdo con unas etapas preordenadas de desarrollo, con concesiones menores a las prácticas de socialización y variaciones individuales en el ritmo y los estilos de aprendizaje. Si el aprendizaje es, esencialmente, social y co-construido, entonces el maestro y el niño desempeñan papeles igualmente activos, y la motivación para aprender no reside ni en el niño ni el adulto, sino que está unida a la relación. La nueva metáfora para el desarrollo es una dialéctica entre un niño permeable, -que lucha por confirmar lo que cree que es conocido- y un mundo social que lo asiste y atribuye significado a la experiencia.

### Examen de la experiencia personal

Los maestros no sólo dependen de su conocimiento profesional para guiar sus interacciones con los niños (Bowman, 1989a; Freud, 1963; Jersild, 1967; Jones, 1987). La comprensión viene de una experiencia percibida desde dentro, así como desde fuera, y los maestros someten el conocimiento formal acerca de los niños a la "elaboración de sentido, de su propia experiencia. Si bien la interpretación subjetiva de la experiencia de los demás es esencial para la vida social, para los maestros de niños pequeños es de particular importancia. Los niños pequeños generalmente son incapaces de decir cómo piensan y sienten y por qué se comportan como lo hacen y, por lo tanto, dependen más de la empatía del maestro que los niños mayores y los adultos (Bowman, 1989a). Para complementar la comprensión de los niños por el maestro, escribió Anna Freud (1963): "Tenemos que depender de la capacidad del adulto normal para recordar cosas" (p. 22). Cuando los maestros son sensibles a sus propios egos, cuando están dispuestos a basarse en su propio pasado, cuando recuerdan fácilmente cómo han pensado y sentido, se encuentran en una mejor posición para comprender a los niños. Pocos maestros necesitan más que una ligera señal para recordar la "vergüenza" (tal vez de unos pantalones que mojaron), el "temor" (a la oscuridad), la "alegría" (descender patinando una colina) o la "emoción" (correr a través de un rociador). La experiencia de los niños evoca el "significado interno" de los maestros porque los conecta con sentimientos y pensamientos de su propio pasado. Como tienen acceso a sus



propios recuerdos, [los maestros], pueden dar sentido a la conducta de niños y desarrollar conexiones interpretativas entre sus actos de enseñanza y el significado que su conducta tendrá para los niños.

Si bien el que proyectemos partes de nuestra propia psique puede crear en los niños una familiaridad que permita mayor empatía e intimidad, también puede causar trastornos. Por ejemplo, si proyectamos aspectos negativos de nosotros mismos, temeremos o desdeñaremos en otros lo que más rechazamos de nosotros mismos. Así, la proyección en su forma extrema puede crear un prejuicio de otros. Es decisivo encontrar un equilibrio e identificar o encontrar una igualdad, y ser capaz de tomar perspectiva; así como advertir y respetar las diferencias.

También es importante observar que aun cuando existen grandes similitudes psicológicas entre los pueblos del mundo (Whiting, 1977), hay, como se ha afirmado, muy diferentes sentidos culturales que pueden atribuirse a conductas, ideas o percepciones muy similares. El conocimiento intuitivo acerca del mundo de la niñez es determinado por nuestras propias experiencias culturales. Habiéndola experimentado, los maestros conocen la sensación de vergüenza, pero lo que causa vergüenza se aprende de los demás. Asimismo, los sentimientos de alegría, emoción, temor y placer forman parte de una experiencia universal; sin embargo, las causas y formas de expresión de esas emociones se encuentran arraigadas en los significados sociales.

Los maestros, como todos nosotros, hacen generalizaciones acerca de otras personas, ideas y acontecimientos sobre la base de sus interpretaciones personales de la realidad, aun cuando su "realidad" pueda ser totalmente distinta de la de otros. Los maestros que no integran nuevas perspectivas de personas y acontecimientos pueden ser víctimas de sus propios conceptos ingenuos y dependientes de su cultura. Una abundante investigación ha documentado la dificultad que tienen los maestros para incorporar nuevas visiones de la realidad cuando éstas entran en conflicto con sus propias creencias y experiencias personales (Ball, 1989). Al encontrarse ante discrepancias, los maestros se aferran a sus propias teorías que "dan significado", violentando la evidencia, para que se ajuste a sus viejas creencias (Ball, 1989). De este modo, una conducta que no se ajusta a nociones preconcebidas es "amañada" para que esté de acuerdo con sus hipótesis de dar un sentido a las cosas (Cazden, 1991; Jipson, 1991). Meier (1992) escribió: "Apilamos nuevas teorías sobre viejos conceptos arraigados en la experiencia, lenguaje y los símbolos infantiles, y son absorbidas en alguna extraña forma que nos parece de sentido común" (p. 597). Cuando adultos y niños no comparten las experiencias, si no sostienen unas creencias comunes acerca del significado de la experiencia, probablemente interpretarán mal unos intercambios culturalmente codificados (Bowman, 1989b). De este modo, los maestros no aprecian las verdaderas semejanzas y diferencias entre su interpretación del mundo y la de los niños a los que enseñan.

El conocimiento personal es un arma de dos filos: como los maestros pueden conectarse con los propios sentimientos y recuerdos de su niñez, pueden basarse en toda una reserva de emociones y pensamientos para forjar su comprensión del mundo de los niños. Pero los maestros se engañan cuando utilizan exclusivamente su experiencia como equivalente de las experiencias de los demás, cuando no reconocen las diferencias entre ellos mismos y otros, los maestros siempre corren el riesgo de hacer que sus propias cuestiones personales sean evocadas por ciertos niños en particular, pero cuando los maestros y los niños no comparten las experiencias culturales, son aún más difíciles de aplicar las indicaciones para el desarrollo.

## La práctica reflexiva

¿Cómo pueden los maestros mantenerse abiertos ante niños de diferentes culturas y, sin embargo, reconocer las reglas invariables que gobiernan el desarrollo del niño? ¿Cómo pueden los maestros utilizar su propia experiencia para ayudarse a comprender a otras personas sin suponer que todos son exactamente como ellos mismos? El establecer prácticas de desarrollo que respondan a las diferencias culturales presenta un desafío significativo para quienes enseñan a maestros y para los propios maestros, exigiéndoles adoptar unas definiciones de rol, un curriculum y unas prácticas pedagógicas que puedan desafiar, en lugar de reflejar los valores y las teorías de la sociedad en general y de ellos mismos.

Una práctica sensible a las culturas y apropiada para el desarrollo debe comenzar en las instituciones formadoras de docentes. Aunque existe cierto consenso sobre el contenido del campo de desarrollo del niño, es importante reconocer las DAP en el contexto de la cultura occidental y sus metas; también es importante presentar más de una teoría del desarrollo, reconociendo las contribuciones y limitaciones de cada una. El estudio del desarrollo y la psicopatología deben enfocar la interrelación de cultura, temperamento, experiencia individual y cambio a lo largo del tiempo (Cohler, Stott y Munich, en prensa). De este modo puede comenzar el proceso de integrar información y hacer hincapié en factores contextuales, mientras los maestros formulan su interpretación de las teorías del desarrollo tal como opera para cada niño de cada familia y de cada comunidad.

Asimismo, quizá más importante que colocar en perspectiva el conocimiento formal, las instituciones formadoras de docentes deben ayudar a los maestros a iniciar el proceso de reflexión: no sólo acerca del acto de enseñar y de la naturaleza del contexto en que ocurren la enseñanza y el aprendizaje, sino acerca de sí mismos. Los maestros necesitan considerar cómo y por qué lo que ellos hacen afecta a los niños, y cómo, a su vez, les afecta a ellos lo que hacen los niños. Deben aceptar y rechazar ideas sobre la base de una bien pensada investigación y no sólo sobre la base de una opinión superficial, una creencia particular o las prácticas estándar. Los maestros necesitan reconocer que la enseñanza es una actividad compleja y profesional que requerirá constante esfuerzo de su parte.

Existe cierto número de modelos para la investigación profunda o la reflexión de los maestros, que puede ayudarlos a llegar a comprender mejor su propia práctica (Bowman, 1989a; Jones, 1987; Manley-Scsimir y Wasserman, 1989; Schon, 1983). Estas estrategias reflexivas enfocan un proceso para la reorganización de cómo piensan los maestros acerca de la enseñanza, para integrar nueva información sin deformarla en provecho de viejas teorías, y para generar y revisar las explicaciones de su propia conducta y la de los niños.

Los maestros necesitan tiempo para reflexionar sobre sí mismos con la misma intensidad y vigor que ponen en el estudio de los demás. Las creencias y las conductas de los maestros están profundamente arraigadas en sus propias experiencias. Para adaptarse a nuevas ideas, nuevos valores y nuevas prácticas, los maestros deben reestructurar sus propios sistemas personales de conocimiento y aclarar realidades oscurecidas por sus propios puntos ciegos personales si no se alienta a los maestros a reestructurar y reorganizar su conocimiento personal, así como su conocimiento del desarrollo y pedagógico, podrán "ser capaces de recitar ideas más modernas, pero su comprensión seguirá siendo superficial" (Meier, 1992, p. 597).

Las escuelas y los centros de enseñanza también deben fomentar la reflexión, aunque en la actualidad pocos programas dejan tiempo suficiente para hacerlo. Se hace poco hincapié institucional en la reflexión de los maestros acerca de sus metas y objetivos, y de sus estrategias de enseñanza o del progreso de sus niños. Ni el estudio de sí mismo -utilizando diarios, ejemplos, o registros anecdóticos- ni la reflexión en colaboración -en reuniones, consultas y retroalimentación de la supervisión y conferencias sobre la solución de problemas- son altamente apreciados en la mayor parte de las escuelas y centros. Y, sin embargo, tales técnicas ayudan a los maestros a "revisar" por sí mismos y con sus colegas, supervisores y expertos el significado de su propia conducta y la de los niños con quienes trabajan y de sus familias.

No existen estrategias estándar para dirigir la práctica profesional intercultural. Los maestros de niños pequeños deben confiar en su propia capacidad de dar sentido a lo que está ocurriendo a los niños utilizando la información sobre el desarrollo de los niños, su conocimiento personal y su sensibilidad cultural como aspectos para la elaboración de significados. Los siguientes lineamientos se basan en preguntas de Florio-Ruane (1987) para quienes desean hacer pasar la conducta por un filtro cultural:

1. *¿Cuál es el "contexto" (interpersonal, personal, físico y material) del escenario en que están ocurriendo las interacciones? Los maestros querrán saber cómo se organizan usualmente las vidas de los niños en otros escenarios en los que viven, y cómo se comparan con la escuela. Es difícil ver las similitudes y diferencias que hay en los logros de desarrollo a través de las culturas.*

2. *¿Qué significan ciertas acciones específicas para maestros, niños y padres? Los maestros necesitan encontrar maneras de poner a prueba los significados que otros han atribuido a su conducta, ya que diferentes conductas pueden tener significados similares y, a su vez, conductas similares pueden tener diferentes significados.*
3. *¿Cómo se interpretan entre sí maestros, niños y familias, a la vez como individuos y como miembros de sistemas sociales? ¿Cuáles son las percepciones de cada grupo acerca del otro, que forman un telón de fondo contra la cual reciben significado sus interacciones? Los maestros pueden querer contar con informantes culturales que puedan ver e interpretar con probidad las percepciones de familias y comunidades con diferentes maneras de organizar la vida social y de percibir el mundo social: informantes que ven, más allá de las diferencias de estilo, los significados que las conductas pretenden transmitir. Los maestros también deben incluir unos juicios de colaboración de los colegas de diferentes grupos, ya que la naturaleza implícita de la cultura es tan difícil de ver en otros como en nosotros mismos.*

Una experiencia particularmente conmovedora y dolorosa para un niño es que se espere que él se adapte a las expectativas generales de una escuela mientras él experimenta unas expectativas muy diferentes en el hogar (Rodríguez, 1983). Tanto enfrentarse a las expectativas de la nueva cultura como apoyar y respetar a la familia constituyen un profundo reto para los maestros. Si los maestros menosprecian las diferencias culturales de los niños, podrán imponer una ominosa opción cultural: identificarse con la familia y los amigos y rechazar la cultura escolar, o rechazar la familia y amigos a favor de la escuela y enfrentarse a un desplazamiento emocional/social. El resultado es que muchos niños pequeños optan por la familia y los amigos y se vuelven renuentes participantes en la cultura de la escuela. El conflicto cultural los pone en una postura defensiva para evitar la convicción de que realmente son inferiores. Estas posiciones defensivas incluyen el evitar oportunidades, no realizar esfuerzos y la autosegregación (Steele, 1989). Proyectos como el Programa de Educación Elemental de Kamahameha (Au y Kawakami, 1991) han demostrado que cuando no se les pide a los niños que renuncien a su herencia cultural, mejoran marcadamente en su aprovechamiento escolar.

## Conclusión

Pasar por alto las expresiones culturales es interpretar erróneamente la naturaleza del desarrollo. Los principios del desarrollo infantil operan en una trama de significados ontológicos, personales y sociales. Aunque no todas las teorías del desarrollo tienen la misma aplicabilidad para todos, y aunque maestros y niños a menudo tienen distintos antecedentes, nuestro mensaje no es que se abandone el conocimiento formal ni apelar por la igualdad de antecedentes. Antes bien, el reto consiste en reconocer la importancia de educar a los maestros para colocar el desarrollo en un contexto cultural.



Unas prácticas que sean sensibles a las culturas requerirán cambios estructurales sobre cómo se les presentan a los maestros los sistemas de conocimiento de que disponen, cómo los comprenden y utilizan. Los conceptos de desarrollo infantil deben hacer mayor hincapié en los factores contextuales en el aprendizaje de los niños. Las historias personales deben ser conscientemente reexaminadas y enriquecidas por nuevas experiencias y nuevas maneras de considerar a los demás. La tarea de los maestros consiste en tratar de captar los paralelos entre ellos mismos y otros, sin dejar de apreciar las diferencias fundamentales de las percepciones del mundo que tienen cada grupo y cada persona.

Educar a todos los niños requerirá de la voluntad y el compromiso de comprender, responder a las diferencias culturales, en la medida en que los maestros sepan y comprendan cómo se han organizado y explicado las pasadas experiencias del niño, serán más capaces de crear otras nuevas para ellos. Cuando los maestros planean experiencias que los conectan con sus discípulos por medio de la comprensión y el respeto, pueden "elaborar sentido" juntos.



## Actividades de recuperación

Cómo comprender el desarrollo en un contexto cultural.  
El desafío para los maestros

Mencione y argumente en una cuartilla cada una de las posturas que se presentan sobre el desarrollo, de acuerdo a lo que señalan los autores.

Elabore un mapa conceptual de los elementos más importantes que se deben tomar en cuenta para la organización de las escuelas de educación inclusiva e indígena, y qué estrategias metodológicas se tienen que implementar para lograr esta educación.



Barbara T. Bowman y Frances M. Stott; (s.f.). (2002). *Cómo comprender el desarrollo en un contexto cultural. El desafío para los maestros. Entorno Familiar y Social I. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar 5° semestre. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. México. SEP. pp. 45-60.



## Diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la Educación Indígena

Dirección General de Educación Indígena-SEP-SEB



Los Marcos Curriculares para la Educación Indígena buscan dar respuesta a la diversidad social, lingüística y cultural que representa una población importante del país con dispositivos e instrumentos; política, pedagógica y didáctica que incluyan y vinculen los aprendizajes escolares, con los que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes deben contar para su desarrollo educativo. Para esto, se requieren programas de estudio, así como articular la diversidad social, cultural y lingüística de esta población, lo que implica la inclusión de los saberes y la cosmovisión de los pueblos originarios, los grupos migrantes, las personas con necesidades especiales y los grupos vulnerables. Esto les permitirá el desarrollo de competencias a partir de contextualizar sus saberes del Plan y los Programas de estudio nacionales de la educación básica.

### Parámetros Curriculares para la Educación Indígena

Este material incorpora al currículo nacional la asignatura de Lengua Indígena para que las alumnas y los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como de ejercer y aplicar los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. Estos Parámetros contienen propósitos, enfoque, contenidos generales, y recomendaciones didácticas y lingüísticas para su aplicación en el aula, los cuales van dirigidos a estudiantes indígenas que hablan una lengua indígena, sean monolingües o bilingües, o que están en proceso de aprendizaje del español como segunda lengua.

Diario Oficial de la Federación. 19 de agosto de 2011. *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México. pp. 49-57.

## VII. DIVERSIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR: MARCOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA

La educación indígena se imparte en 22 000 planteles. La diversidad y el multilingüismo obligan a crear Marcos Curriculares y, con base en ellos, se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica. Dichos marcos dan muestra de la diversidad del país, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados de los programas de estudio; relaciones que pueden ser acordes con los sistemas de conocimientos sociales y culturales, de afinidad (las capacidades a potenciar en ambos casos son afines), de asociación (conocimientos cercanos que pueden poseer rasgos distintos o similares), de carácter antagónico (debido a las diferencias en las visiones de mundo), de complementariedad (conocimientos que se desarrollan en diferentes niveles y, por tanto, sean complementarios unos de otros), de diferenciación (conocimientos que no se vinculan o no tienen cabida en otro sistema por cuestiones intrínsecas –al desarrollo sociohistórico de las culturas y sociedades– de la generación del conocimiento).

Esto implica la inclusión de los saberes y la cosmovisión de pueblos y comunidades, de las competencias que el uso de estos saberes sustenta, y requiere concebir la con-

textualización de aquéllas que se pretende desarrollar a partir del Plan y los programas de estudio nacionales, lo cual es inherente al propio enfoque de aprendizaje. En este proceso se busca el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades como fuente y para reforzar los conocimientos, promover el respeto entre géneros, e impulsar y fortalecer la gestión pedagógica diversificada, buscando trabajar con otros expertos académicos de las lenguas y culturas indígenas –docentes de educación indígena básica y expertos en la didáctica de las diferentes lenguas y culturas indígenas–, de las culturas migrantes, además de los que trabajan la didáctica de las asignaturas.

Los Marcos Curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, con la que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes sustentan para desarrollarse en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos.

Cada nivel de la Educación Básica e inicial, indígena y para población migrante tiene su Marco Curricular, consistente en la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, en los diferentes fascículos y distintos materiales de apoyo, los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes; la historia de la atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva; las características y los fundamentos del servicio; sus aspectos propiamente curriculares, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados (como imprescindibles) y los enfoques pedagógicos, la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización; filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, de respeto a las prácticas sociales y culturales; la planeación estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado y unigrado, y el logro de competencias.

En cada nivel se incorporan fascículos específicos que potencian algún aspecto que, por su prioridad, debe ser particularizado por la edad, el contexto, o para la articulación.

Los Marcos Curriculares conciben una escuela abierta a la comunidad, que requiere de ella para definir las prácticas sociales y culturales pertinentes y con base en los saberes ancestrales y actuales, y la cultura migrante en su caso, que se incluyan en la escuela, consolidando una comunidad educativa que tienda redes de apoyo a la niñez para fortalecerla ante las situaciones de riesgo de exclusión. Además, reconoce la importancia de la metodología y organización *de* y *para* las aulas multigrado, teniendo como eje central un conjunto de factores: reconocer la diversidad cultural y lingüística de su población; la heterogeneidad por edad que muchas veces se convierte en extraedad; los niveles de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de cada alumno, y la organización escolar que exige la combinación ocasional del trabajo por grados y ciclos.

Los Marcos Curriculares tienen como principios generales la contextualización y diversificación:

- Contextualizan porque permiten acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión. Los conocimientos se incluyen en la escuela y el aula considerando que pueden presentar formas propias de transmisión y adquisición de esos saberes a partir de pedagogías no escritas o convencionales, que a la vez es un saber valioso que las comunidades poseen. Los saberes locales se plantearán desde un enfoque valorativo de lo propio que ayude a desarrollar una identidad positiva en la niñez indígena, que le permita acceder a la interculturalidad con bases culturales bien cimentadas y establecer relaciones simétricas con grupos o individuos de otras culturas, enriquecerse con los conocimientos de otros, dialogar y aportar sus saberes.

Además, apoyan en la recuperación de conocimientos que adquirieron los migrantes, en especial los niños y las niñas, que se encuentran en situación vulnerable; mismos que tienen las personas con necesidades educativas especiales, asumiendo su valor, en el conjunto de los gradientes de heterogeneidad mencionada.

De este modo se pretende frenar la erosión cultural y lingüística que históricamente se ha dado en las escuelas de educación indígena, y en las que reciben población indígena y en situación migrante, donde ha predominado el currículo y la visión de una nación homogénea y urbana.

- Diversifican porque proponen los tratamientos pedagógicos que instan al docente a partir de la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad (comunidades indígenas monolingües). El punto de partida es la indagación de las prácticas sociales y culturales del contexto y su tratamiento, para incorporarlas y convertirlas en secuencias de aprendizaje (que en sí pueden ser: actividades, situaciones didácticas y secuencias didácticas) basadas en la identificación previa de la diversidad mencionada. En la diversificación se definen los aprendizajes esperados, y de ellos los imprescindibles, desde los saberes propios de la comunidad local y educativa con un enfoque centrado en el desarrollo de competencias. También se define qué tipo de vínculos y relaciones guardan los aprendizajes enunciados desde la propia cultura y/o grupo social con los campos de formación, las asignaturas por disciplinas, los ámbitos y los aprendizajes esperados descritos en el Plan y los programas de estudio nacionales. Los Marcos Curriculares sientan su base, en particular, en campos de formación definidos en el Mapa curricular de la Educación Básica.

Asimismo, son:

- Nacionales:
  - Se destinan y distribuyen a nivel nacional.
  - Presentan las diversas visiones de la cultura indígena y la migrante.
- Especializados:
  - En la medida que permiten la incorporación de la cultura local y la enseñanza lingüística, pertinente para los trayectos formativos de los estudiantes en el bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización.
  - Presentan una orientación pluricultural y plurilingüe que impulsa, en el desarrollo curricular, el uso de las lenguas en prácticas sociales y culturales, y los conocimientos de las diversas culturas.
  - Particularizados en la situación migrante, al considerar las condiciones diversas en que se ofrece el servicio educativo –desde campos agrícolas que han logrado conformar aulas con infraestructura básica, hasta aquellos que presentan condiciones rudimentarias e insuficientes para llevar a cabo los procesos educativos.
  - Articuladores de los niveles. La especialización también se produce por y para cada nivel educativo, y por la secuencia metodológica que se usa articuladamente en todos los niveles para incluir los conocimientos y manejar el bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización ponderando, en la primera infancia, el bilingüismo simultáneo.
- Étnicos:
  - Recuperan la visión propia de los pueblos originarios en cuanto a la representación del mundo y sus conocimientos, y dejan ver cómo se vinculan con éstos las formas disciplinarias de agrupar los conocimientos, desde la visión escolar –basada en presupuestos científicos– que ha imperado hasta la actualidad. Por tanto, abordan conocimientos filosóficos, científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos, económicos y geográficos; valores y formas propias de aprender y enseñar, entre otros, que definen su identidad, además de formas propias de aprender y enseñar.
- Dinámicos:
  - Se renuevan permanentemente, irán incluyendo cada vez más conocimientos y su uso en los pueblos y las comunidades, propiciando la autogestión educativa.

- Retroalimentarios: incorporan cada vez más acciones educativas y de gestión de los docentes, los estudiantes y la comunidad local, a partir de la recuperación que se haga de estos conocimientos y experiencias con varios medios, y el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.
- Innovadores:
  - Se presentan en formato impreso y digital.
  - Impulsan la red de docentes por nivel y su articulación, mediante reuniones colegiadas, talleres, seminarios y una página Web que apoya su capacitación y el intercambio profesional.

Por tanto, los Marcos Curriculares detonan:

- Las acciones para incorporar los saberes de los pueblos, fortalecer las identidades sociales y culturales, y revertir los procesos de deterioro cultural y lingüístico.
- La inclusión de conocimientos particulares de la cultura indígena y la cultura migrante.
- El desarrollo curricular y el enriquecimiento del Plan y los programas de estudio nacionales.
- El trabajo fructífero en aulas multigrado y unigrado.
- El uso de materiales especializados plurilingües en diversos formatos de nueva generación.
- Las redes de apoyo y las redes de docentes y de la comunidad educativa.
- La participación de otras instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales e instituciones de educación superior, para la mejora de las condiciones de aprendizaje de los niños y las niñas.

Los Marcos Curriculares enfrentan el desafío de atender, dentro de la diversidad de la población indígena y migrante, a estudiantes con necesidades educativas especiales que también se favorecen con los contenidos y las competencias enunciados.

La concepción de la creación de los Marcos Curriculares para atender la diversidad ha implicado romper algunas percepciones tradicionales:

- a) Que si del currículo nacional se hace uno específico, se estaría creando un currículo paralelo.
- b) Que para la educación indígena, y la niñez en situación de migración y en riesgo de rezago, se deben hacer adaptaciones curriculares.

Los Marcos Curriculares rompen con estos esquemas, ya que promueven un desarrollo diversificado y contextual, siempre en consonancia con el Plan y los programas de estudio, que incluye el conocimiento del pueblo o de la comunidad al no considerar las adaptaciones, sino en la inclusión de conocimientos de los pueblos y las comunidades indígenas (que demandan, por derecho, los pueblos originarios) y la cultura migrante, además:

- Concretan la flexibilidad del currículo nacional para incluir, más que eliminar, contenidos y competencias, visiones del mundo y metodologías de enseñanza, así como necesidades educativas de los estudiantes y de la comunidad.
- Amplían y especializan el currículo nacional general, al incluir diversas visiones del mundo.
- Guían, prevén y fomentan la intervención real, congruente y pertinente de los docentes en niveles de concreción diversa, hasta llegar a la programación del aula.
- Trabajan lo común y lo específico en la diversidad étnica, cultural, social y lingüística nacional contextualizada y situada. Unen el diseño y el desarrollo curricular, considerando el primero como marco mismo donde se definen los desarrollos, que además permiten intercambiar, conocer y trabajar con ellos y sus autores: docentes, colegios de docentes y equipos técnicos.
- Actualizan constantemente las mejoras y buenas prácticas educativas de los docentes.
- Promueven el uso de cualquiera de las lenguas nacionales, incluido el español.

Los Marcos Curriculares de cada nivel se complementan con materiales de apoyo, bilingües, plurilingües y para la bi-alfabetización, destinados al docente y al alumno, y también para los agentes educativos comunitarios, donde se trabajan metodologías para la inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios como contenidos educativos, siendo relevante el trabajo por proyectos didácticos.

Al estar vinculados con los campos de formación del Plan y los programas de estudio, se usarán en los tiempos destinados al desarrollo de dichos campos en consonancia con el tiempo de la asignatura Lengua Indígena.

### VIII. PARÁMETROS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA

El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Una educación *en* y *para* la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con

aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que dé pauta al acceso a *una segunda lengua o a varias segundas* lenguas adicionales a la lengua materna.

Con el desarrollo del bilingüismo en las aulas indígenas se permite el aprendizaje del inglés. Con esto se contribuye, en cualquier ámbito del sistema educativo nacional, a la formación de estudiantes bilingües y plurilingües que sean más sensibles a la diversidad cultural y lingüística de su región, país y del mundo; a que valoren y aprecien su lengua materna, y aprendan una segunda lengua, que no la sustituye sino incrementa el potencial comunicativo, cultural e intelectual.

Por lo anterior, los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena, además de desarrollar su lengua aprenderán el español como una segunda lengua, y los que tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional la lengua indígena de la región. Por esto se considera a la lengua indígena y al español como lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio.

Convertir a la lengua indígena en objeto de estudio implica seleccionar, organizar y distribuir contenidos, y adoptar un enfoque pedagógico para su enseñanza. Dada la diversidad lingüística en el país, se elaboraron los Parámetros Curriculares que establecen las directrices para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio.

Los Parámetros Curriculares contienen propósitos, enfoque, contenidos generales, y recomendaciones didácticas y lingüísticas. Además, a partir de la guía curricular se elaboran programas de estudio por lengua, considerando las particularidades lingüísticas y culturales.

La asignatura de Lengua Indígena se complementa con la enseñanza del Español como segunda lengua, por lo que se elaboran programas de estudio de Lengua Indígena y programas de Español como segunda lengua para la educación primaria indígena. La asignatura también se dirige a estudiantes indígenas que hablan una lengua indígena, sean monolingües o bilingües, y que están en proceso de aprendizaje del español como segunda lengua; con ella se contribuye, desde la escuela, al desarrollo de las lenguas indígenas y de nuevas prácticas sociales del lenguaje, en especial a la cultura escrita.

Convertir al lenguaje en un contenido curricular exige que los estudiantes reflexionen sobre su lengua y las regulaciones socioculturales en los usos del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje. Se trata de exponer la utilización de sus recursos lingüísticos para que experimente con ellos, y con los textos, los explore y enriquezca con el fin de que recurra a éstos, de manera consciente y adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social.

La asignatura de Lengua Indígena adoptó el enfoque de enseñanza centrada en las prácticas sociales del lenguaje, que se entienden, desde Parámetros Curriculares retomados de los programas de estudio de Español del 2006, “como pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluye una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural

particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar”.

Las prácticas sociales del lenguaje en la asignatura de Lengua Indígena se organizan en cuatro ámbitos:

1. La familia y comunidad.
2. La tradición oral, los testimonios históricos y la literatura.
3. La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
4. El estudio y la difusión del conocimiento.

Las prácticas sociales del lenguaje se abordan desde la situación cultural, por lo que, en ese sentido, se seleccionaron prácticas sociales que rigen la vida de una comunidad, que se transmiten de generación en generación, así como aquellas que encierran la visión del mundo de sus pueblos en las narraciones orales, ya que en ellas se difunden y enseñan conocimientos, valores y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones.

Propósitos de creación de la asignatura de Lengua Indígena:

- Promover, como política educativa, el cumplimiento del mandato constitucional en relación con los derechos de los pueblos indígenas en la práctica escolar.
- Generar acciones que permitan ampliar la participación social de los pueblos indígenas en la construcción de una propuesta educativa y en la difusión del valor positivo de la diversidad lingüística y cultural.
- Legitimar las lenguas indígenas en las instituciones educativas de cualquier nivel, coadyuvando a su respeto y la ampliación de sus funciones sociales en el ámbito público y en las instituciones no tradicionales.
- Sentar las bases de una política lingüística escolar mediante programas de educación bilingüe de enriquecimiento.
- Poner en práctica una propuesta didáctica concreta capaz de generar experiencias, testimonios y resultados que muestren el valor de la diversidad como un beneficio para el logro de los aprendizajes esperados.

La alfabetización en ambas lenguas se considera una bi-alfabetización, porque los conocimientos que los estudiantes adquieren en el trabajo con su lengua son transferibles a los requerimientos para alfabetizarse en la segunda lengua y viceversa, ya que el español y las lenguas indígenas o extranjeras utilizan un sistema de escritura alfabético.

El carácter bilingüe de la asignatura permite la comparación y reflexión sobre las diferencias que existen entre las prácticas sociales del lenguaje propias de las lenguas indígenas y las que corresponden a la tradición de los hispanohablantes.

Para el primer ciclo se proponen 9 horas semanales para lengua materna, y 2.5 horas semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo, para el primer ciclo de educación primaria indígena se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para Español como segunda lengua o lengua adicional; en total suman 11.5 horas semanales, tiempo sugerido al área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen 4.5 horas semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas semanales para Español como lengua adicional.



## Actividades de recuperación

- En nuestra tarea de apoyo académico a los docentes de educación indígena, ¿qué importancia política y académica tiene conocer los siguientes materiales?
  - Marcos Curriculares para la Educación Indígena
  - Parámetros Curriculares para la Educación Indígena
- Qué estrategias didácticas propondría e implementaría en los CTE para la apropiación y aplicación de estos materiales por parte de los docentes de los distintos niveles educativos.

## Elementos constitutivos de la diversificación

Tomlinson, Carol Ann



Este texto señala la importancia de la diversificación en el diseño e implementación de programas consistentes y sólidos para las y los educandos. Se mencionan algunos principios básicos para contar con aulas diversificadas, también se habla de la importancia de la labor del profesor en el diseño de los contenidos que requiere aprender su alumnado, los cuales tienen que ser significativos e interesantes. También es importante reconocer las diferencias y la individualidad de cada uno para poder registrar el crecimiento de los educandos, elaborando contenidos de aprendizaje en base a las características del grupo y productos de aprendizajes esperados. Se explica que para lograr mejores aprendizajes también pueden planearse tareas comunes para el grupo y tareas individuales, lo que permitirá alcanzar objetivos individuales y de grupo.

Profesoras y profesores del aula diversificada conocen los ritmos de trabajo del grupo, así como el de las individualidades, e implementan, con base en esto, un trabajo conjunto apoyado en un método flexible para el aprendizaje en el que realizan una gama de estrategias pedagógicas. Por último se presentan dos esquemas: el primero para reflexionar sobre una serie de principios generales de organización de las alumnas y los alumnos sobre la diversificación; el otro sugiere algunos aspectos de dos modelos de enseñanza divergentes, el de un aula tradicional y el de un aula diversificada.

## 2 Elementos constitutivos de la diversificación

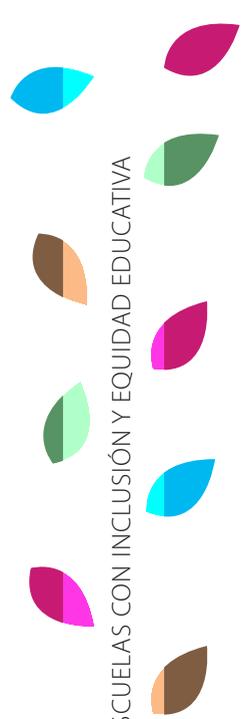
El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera.

Howard GARDNER (en Siegel & Shaughnessy, 1994)  
*Phi Delta Kappan*

La mayoría de los profesores eficaces adecuan alguna parte de la instrucción a sus estudiantes en alguna ocasión. Muchos de estos educadores también creen que diversifican la enseñanza, y hasta cierto punto lo hacen. Sin embargo, el objetivo de este libro no es recopilar las clases de modificaciones que los docentes sensibles efectúan de cuando en cuando, como ofrecer ayuda extra a un alumno durante el recreo o hacer a un estudiante avezado una pregunta particularmente retadora durante una clase de revisión. Este libro pretende servir de guía para aquellos educadores que, de antemano, quieran diseñar e implementar programaciones consistentes y sólidas, como respuesta a las previsible diferencias que presentan los aprendices.

### Principios que guían las aulas diversificadas

No hay una única fórmula para crear un aula diversificada. A continuación damos unas cuantas ideas básicas en torno a la diversificación. Mientras las lees y las analizas, puedes pensar en su aplicación en tu propia clase, o tomar como referencia el Capítulo 1 y los ejemplos citados de aulas diferenciadas para ver cómo funcionan esos principios en la práctica.



### ***El profesor se centra en lo esencial***

Nadie puede aprender todo lo que hay en un libro de texto, ni muchísimo menos en una asignatura. La estructura del cerebro es tal, que incluso los más capaces de entre nosotros olvidamos más de lo que somos capaces de recordar acerca de la mayor parte de los temas. Es, pues, imprescindible que los profesores sean capaces de articular aquello que los alumnos deben recordar, comprender y manejar dentro de un campo dado, aquello que constituye su esencia.

En un aula diversificada, el profesor diseña cuidadosamente la instrucción en torno a los principios, habilidades y conceptos básicos de cada asignatura. Intenta que los alumnos dejen la clase con una idea clara de esos principios y habilidades, pero no lo harán con la sensación de haber conquistado todo el saber que en ellos se encierra. La claridad del profesor hace posible que los estudiantes menos dotados se concentren en capacidades y nociones fundamentales; ellos no se ahogan en un mar de datos inconexos. De igual modo, el profesor garantiza que los estudiantes más avanzados destinen su tiempo a manejar las ideas más complejas, en lugar de seguir trabajando sobre cosas que ya saben. La claridad aumenta las probabilidades de que un docente pueda presentar un tema de modo que cada alumno lo encuentre significativo e interesante. La claridad, asimismo, nos asegura que el profesor, los estudiantes, el currículum y la instrucción, se hallan estrechamente unidos en un viaje que culminará con toda probabilidad en el crecimiento personal y el éxito de cada aprendiz.

### ***El profesor contempla las diferencias entre los estudiantes***

Desde una edad muy temprana, los niños se dan cuenta de que algunos somos buenos con la pelota, otros contando historias divertidas, otros con los números, y otros haciendo que la gente se sienta bien. Entienden perfectamente que algunos se muestran torpes al leer, otros al tratar de controlar su carácter, y otros tienen débiles los brazos o las piernas. Los niños no tienen problemas para aceptar un mundo en el que no somos idénticos. Ellos no buscan ese tipo de igualdad, pero anhelan la sensación de triunfo que les produce el ser respetados, valorados, cuidados e incluso halagados al conseguir objetivos que creían que estaban más allá de sus posibilidades.

En un aula diversificada, el profesor es consciente de que los seres humanos comparten las mismas necesidades básicas de alimento, refugio, seguridad, pertenencia, logro, contribución social y realización personal. También sabe que los seres humanos encuentran esas cosas en diferentes campos de actividad, siguiendo diferentes horarios y a lo largo de distintos caminos. Comprende que la mejor manera de atender las necesidades comunes consiste en contemplar las diferencias individuales. Nuestro sexo, cultura, experiencias, código genético y nuestra constitución neurológica, influyen en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos. En un aula diversificada, el educador acepta incondicionalmente a sus alumnos tal y como son, y espera que den de sí lo máximo posible.

### ***Enseñanza y evaluación son inseparables***

En el aula diversificada, la evaluación es un proceso continuo que sirve de diagnóstico. Su propósito es proporcionar día a día información a los profesores sobre las capacidades de los alumnos en ciertas áreas, sus intereses y sus perfiles como aprendices. Estos profesores no ven la evaluación como algo que viene al final de la unidad para averiguar lo que han aprendido los alumnos; la evaluación es, más bien, el método del que disponemos hoy para comprender en qué vamos a modificar la instrucción de mañana.

Este tipo de evaluación formativa puede realizarse por medio de diálogos en pequeños grupos entre el profesor y algunos estudiantes, debates de toda la clase, revisión de cuadernos, fichas de actividades, listas de habilidades, controles parciales, deberes para casa, opiniones de los alumnos o sondeos de intereses. En esta fase, la evaluación ofrece una idea emergente sobre quién entiende los conceptos clave y quién puede llevar a cabo las tareas planteadas y alcanzar los objetivos propuestos, a qué niveles de competencia y con qué grado de interés. El profesor planifica entonces la lección de mañana –e incluso la de hoy– con el propósito de ayudar a cada estudiante a avanzar desde su posición actual en la materia.

En ciertas cotas del proceso de aprendizaje, como el final del capítulo o de una unidad, los profesores de aulas diversificadas usan la evaluación para registrar formalmente el crecimiento de los estudiantes. Incluso entonces, no obstante, buscan métodos variados de calificación, para que todos los alumnos puedan desplegar al máximo sus conocimientos y habili-

dades. Este tipo de valoración tiene siempre más que ver con el hecho de ayudar a los aprendices en su crecimiento que con el de catalogar sus errores.

### ***El profesor modifica los contenidos, los procesos y los productos***

Usando concienzudamente la información que proporciona la evaluación, el profesor puede decidir modificar el contenido, los procedimientos o el producto. El *contenido* es aquello que quiere que sus alumnos aprendan y los materiales o mecanismos que va a utilizar a tal efecto. El *proceso* hace referencia a las actividades diseñadas para hacer que los estudiantes usen las habilidades básicas dando sentido a las ideas esenciales. Los *productos* son los vehículos a través de los cuales los chicos demuestran y amplían lo que han aprendido.

Los estudiantes difieren en cuanto a su aptitud, sus intereses y en su perfil como aprendices. La aptitud es la destreza para registrar una habilidad o conocimiento concretos. Los estudiantes con capacidades menos desarrolladas pueden necesitar

- a alguien que los ayude a identificar y cubrir lagunas en su aprendizaje para poder avanzar;
- más ocasiones para la instrucción directa o la práctica;
- actividades o productos que estén más estructurados o sean más concretos, con menos pasos, más cercanos a sus propias experiencias, y que requieran habilidades lectoras más simples; o
- un ritmo de aprendizaje más pausado.

Los estudiantes adelantados, por otra parte, pueden necesitar

- saltarse la práctica de habilidades y conocimientos que ya dominan;
- actividades y productos que sean más complejos, abiertos, abstractos, multidimensionales, que requieran lecturas de materiales más avanzados; o
- un ritmo de trabajo rápido; o quizá más lento, que permita una mayor profundidad en la exploración de un tema.

El *interés* hace referencia a la curiosidad, afinidad o pasión de un niño por un asunto o habilidad determinados. Un alumno puede mostrar una

inclinación al aprendizaje de las fracciones debido a su afición por la música, y su profesora de matemáticas le explica cómo se relacionan los quebrados con la música. Otro alumno puede encontrar fascinante el estudio de la Revolución Americana debido a su interés por la medicina, y tiene la opción de elaborar un proyecto final sobre la medicina durante ese periodo.

El *perfil de aprendizaje* tiene que ver con el modo en el que adquirimos y asimilamos la información. Puede estar influido por las preferencias de nuestro intelecto, género, cultura, o el estilo que nos es propio a la hora de estudiar. Algunos alumnos necesitan discutir con sus compañeros las ideas para poder entenderlas bien. Otros trabajan mejor solos y escribiendo. Algunos estudiantes trabajan mejor cuando se desplazan de la parte al todo. Otros necesitan tener clara la idea global antes de que las partes concretas cobren sentido. Ciertos chicos prefieren los enfoques lógicos o analíticos. Algunos de sus compañeros prefieren las lecciones orientadas hacia la creación y las aplicaciones prácticas. (Ver el Apéndice al final de este capítulo dónde se indican las fuentes en las que se puede aprender más acerca de las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje.)

Los profesores pueden adaptar uno o más de los elementos curriculares (contenido, proceso, producto) basándose en una o más de las características del estudiante (aptitud, interés, perfil de aprendizaje) en cualquier punto de una unidad o lección. Sin embargo, no es imprescindible modificar todos los elementos de todos los modos posibles. Las aulas diversificadas eficaces incluyen muchos momentos al cabo del día en los que la instrucción común a toda la clase es la actividad a desarrollar. Hay que modificar un elemento curricular sólo cuando (1) se vea que un estudiante lo necesita y (2) estamos convencidos de que esta alteración aumenta la probabilidad de que el alumno comprenda ideas importantes y maneje habilidades esenciales de un modo más exhaustivo.

### ***Todos los estudiantes participan en tareas adecuadas para ellos***

En las aulas diversificadas, ciertas habilidades y conceptos constituyen un objetivo para todos los aprendices. Sin embargo, algunos estudiantes necesitan repetir determinadas experiencias para dominarlas, mientras que otros lo consiguen de una vez. El profesor de un aula diferenciada comprende que no está demostrando ningún respeto por sus estudiantes si ig-

nora sus diferencias en el aprendizaje. Trata de averiguar continuamente lo que cada alumno necesita para aprender de manera más eficaz, e intenta proporcionar opciones adecuadas a cada individuo siempre que puede. Su manera de ser ecuánime con los aprendices consiste en honrar sus diferencias y sus puntos en común, no en tratarlos de modo idéntico.

Por ejemplo, algunos estudiantes captan mejor una idea cuando la ven directamente ligada a sus propias vidas y experiencias. Otros tienen la capacidad de pensar en ella de un modo más conceptual. Ciertos alumnos se interesan por la exactitud y evitan la incertidumbre que supone la creatividad. Otros se entusiasman con la aventura de la originalidad y deploran el tedio que se deriva de los ejercicios repetitivos. A algunos estudiantes les gusta hacer una canción con las ideas que han extraído de una historia, otros prefieren bailar el tema de la historia, otros dibujarlo, y algunos prefieren escribir al autor o a alguno de sus personajes.

En definitiva, lo que hace que una clase funcione no es la estandarización, sino el respeto profundo por la identidad de cada individuo. Un profesor de un aula diversificada se inspira al menos en las cuatro creencias siguientes:

- Aceptación del nivel de aptitud de cada estudiante.
- Expectativas de crecimiento de todos los alumnos y apoyo constante en este proceso.
- Existencia de oportunidades para todos de explorar los conceptos y habilidades esenciales en niveles de dificultad que aumentan de manera consistente según evoluciona su comprensión de los mismos.
- Oferta para todos los estudiantes de actividades que parezcan –y sean– igual de interesantes, importantes y que impliquen un esfuerzo similar.

### ***El profesor y los estudiantes colaboran en el aprendizaje***

Los profesores son los principales arquitectos del aprendizaje, pero los alumnos deben participar en su diseño y construcción. La misión del educador reside en saber qué es aquello que constituye lo esencial de cada tema, en diagnosticar, en prescribir, en alterar el enfoque de la instrucción en función de diversos propósitos, en garantizar el buen funcionamiento de la clase y en verificar que el tiempo se utiliza adecuadamente. No obs-

tante, los estudiantes tienen importantes contribuciones que hacer en lo que respecta a su participación en este proceso.

Los aprendices proporcionan la información necesaria para realizar un diagnóstico, elaboran las normas de la clase, participan en el proceso de gobierno basado en esas reglas y aprenden a usar el tiempo como el recurso valioso que es. Los alumnos hacen saber a los profesores cuándo un material o tarea es demasiado fácil o difícil; cuándo lo que aprenden les resulta interesante o aburrido; cuándo necesitan ayuda o, por el contrario, prefieren trabajar solos. Al permitirles participar en todos los aspectos de su experiencia en el aula, los estudiantes se responsabilizan de su aprendizaje y son más capaces de comprenderse a sí mismos y de tomar decisiones que favorecen su crecimiento en ese proceso.

En un aula diversificada, el profesor es el líder, pero como todos los líderes eficaces presta una gran atención a sus seguidores y consigue implicarlos a fondo a lo largo del viaje. Juntos, el educador y los educandos, planifican, marcan objetivos, verifican los progresos, analizan los fracasos y los éxitos, y tratan de multiplicar estos últimos aprendiendo de los errores. Algunas decisiones sirven para toda la clase. Otras se aplican específicamente a una persona.

Un aula diversificada se centra, necesariamente, en el alumno. Los estudiantes son quienes trabajan. El profesor coordina el tiempo, el espacio, los materiales y actividades. Su eficacia aumenta en la medida en que los aprendices son más capaces de ayudarse a sí mismos y a los demás a conseguir los objetivos individuales y de grupo.

### ***El profesor equilibra los ritmos del grupo y del individuo***

En muchas clases se considera que un alumno de quinto curso ha fracasado si no alcanza el nivel estipulado para ese curso. No importa que este alumno haya progresado más que ningún otro en el aula, si aun así no cumple con las expectativas para el nivel de quinto. Paralelamente, se espera que un alumno permanezca en quinto incluso cuando hace dos años que superó aquel nivel. A menudo se dice de este estudiante «Trabaja bien solo. Lo está haciendo muy bien».

Los profesores de un aula diversificada comprenden las normas del grupo. También entienden las pautas individuales. Cuando un estudiante progresa como aprendiz, el profesor se plantea dos objetivos. El primero

consiste en acelerar ese proceso al máximo, asegurando que la comprensión es auténtica y que el aprendizaje se realiza de una manera significativa. El segundo es cerciorarse de que tanto el alumno como sus padres son conscientes de sus metas y progresos personales, así como de su posición relativa dentro de la clase. Esto es válido también para aquellos alumnos cuyas aspiraciones van más allá de las expectativas de nivel de su curso.

Un buen entrenador no logra nunca la grandeza para sí mismo o para su equipo tratando de conseguir que sus jugadores sean iguales. Para ser grande, y hacer de los suyos grandes jugadores, debe hacer que estos desarrollen sus posibilidades al máximo. No hay que pasar por alto ningún punto débil en cuanto a comprensión o dominio de una habilidad. Cada jugador cumple su misión desde su competencia particular, no desde un sentimiento de deficiencia. No hay nada parecido a un «¡muy bien!» para ningún miembro del equipo. En un aula diversificada eficaz, la evaluación, la instrucción, el flujo de la información y las calificaciones tienen en cuenta tanto las normas y los objetivos de grupo como los individuales.

### ***El profesor y los estudiantes trabajan juntos con un método flexible***

Así como una orquesta está compuesta de individuos, varias agrupaciones, secciones y solistas, el aula diferenciada se construye alrededor de las personas, de diversos grupos pequeños y de la clase en su conjunto.

Para atender las distintas necesidades de aprendizaje que componen la totalidad, los profesores y estudiantes trabajan conjuntamente de diferentes maneras. Utilizan los materiales de un modo flexible y emplean un ritmo adaptable. A veces toda la clase trabaja a la vez, pero a veces el trabajo es más efectivo cuando se realiza en pequeños grupos. En ocasiones, todo el mundo usa los mismos materiales, pero suele ser conveniente tener abundantes materiales a mano. Algunas veces toda la clase termina una tarea a las 12:15, pero con frecuencia ciertos estudiantes terminan una actividad mientras que otros necesitan más tiempo para completarla. En ciertos casos, será el profesor quien determine quién trabaja con quién. En otros, eligen los propios estudiantes. Cuando es el profesor quien toma la decisión, ésta puede basarse en una afinidad de intereses, aptitudes o perfiles de aprendizaje, aunque a veces puede preferir mezclar estudiantes de características diferentes. En otras ocasiones, la distribución para las tareas

puede realizarse al azar. El docente puede ser la primera fuente de ayuda para los alumnos. Otras veces son, principalmente, los propios alumnos entre sí quienes se brindan apoyo.

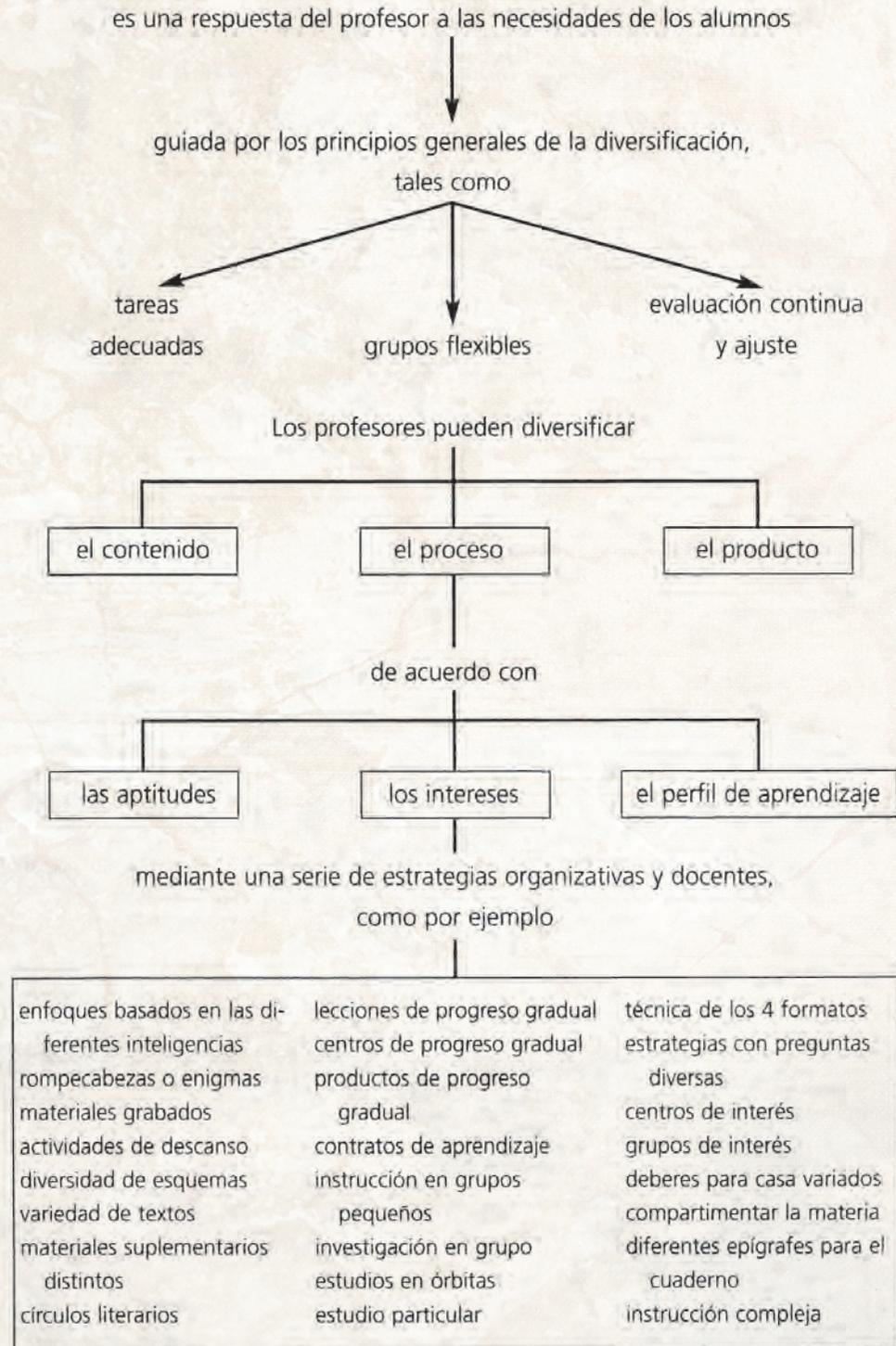
En un aula diversificada, el educador recurre a una amplia gama de estrategias pedagógicas que le ayudan a concentrarse en los individuos y en pequeños grupos y no únicamente en la clase como conjunto. A veces los contratos de aprendizaje le son útiles para dirigir la instrucción; otras veces, lo que funciona es la propia investigación. El objetivo es siempre conectar a los alumnos con los conocimientos y habilidades en el nivel apropiado, para que la motivación sea adecuada a sus posibilidades e intereses.

### **Dos esquemas para meditar sobre la diversificación**

La figura 2.1 nos muestra un esquema para que reflexionemos sobre la diversificación, que puede servir también para pensar sobre este libro. En un aula diversificada, el profesor hace esfuerzos constantes para responder a las necesidades de los alumnos. Lo guían una serie de principios generales de organización de la clase, en la cual la atención a los individuos que la forman es efectiva. Por consiguiente, modifica sistemáticamente el contenido, el proceso y el producto, basándose en las aptitudes de los alumnos para trabajar cada tema, material o habilidad particular. También introduce cambios en función de los intereses personales y los perfiles de aprendizaje. Para ello recurre a un conjunto de estrategias docentes y organizativas.

El docente no trata de diversificar todos los contenidos para cada niño y durante todos los días. Eso, además de ser imposible, destruiría el sentimiento de unidad dentro de la clase. En lugar de ello selecciona momentos de la secuencia educativa en los que diversificar la instrucción, basándose en evaluaciones más o menos formales. Asimismo, deja un tiempo en su planificación de la enseñanza, para realizar diversificaciones en función de los intereses de cada uno, de modo que los estudiantes puedan vincular lo que han estudiado con algo que sea relevante para ellos. Crea ocasiones para que los alumnos trabajen solos de manera natural y también juntos, para que dispongan de un enfoque práctico que dé sentido a las ideas que están estudiando y para que sea posible una aproximación a los contenidos de carácter visual. La diversificación es un modo organizado y flexible de

**FIGURA 2.1**  
**La diversificación de la instrucción**



**FIGURA 2.2**  
**Comparación de clases**

**Aula tradicional**

- Las diferencias entre los estudiantes se enmascaran cuando son problemáticas.
- La evaluación se suele practicar al final de la lección para ver «quién lo ha cogido».
- Prevalece una concepción estrecha de la idea de inteligencia.
- Hay una única definición de éxito.
- Los intereses de los alumnos no suelen tenerse en cuenta.
- Existen pocas opciones que consideren los perfiles de aprendizaje.
- Predomina la instrucción al total de la clase.
- Las guías curriculares y los libros de texto marcan las pautas de la enseñanza.
- Se concentra el aprendizaje sobre datos y habilidades descontextualizados.
- Las tareas son únicas e iguales para todos.
- El tiempo no suele usarse de modo flexible.
- Prevalece un único texto.
- Se buscan interpretaciones unilaterales de los hechos e ideas.
- El profesor dirige la trayectoria del alumno.
- El profesor resuelve los problemas.
- El profesor da pautas generales de calificación.
- Suele usarse un único método de evaluación.

**Aula diversificada**

- Las diferencias entre los estudiantes se toman como base para las programaciones.
- La evaluación es continua y sirve de diagnóstico para adecuar mejor la instrucción a la necesidad del alumno.
- Es patente la sensibilidad hacia diversas formas de inteligencia.
- El éxito se define en gran medida por el crecimiento personal desde un punto de partida.
- Con frecuencia se estimula a los alumnos a hacer elecciones en función de sus intereses.
- Se proporcionan muchas opciones de aprendizaje en función del perfil personal.
- Se usan múltiples técnicas docentes.
- Las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos conforman la instrucción.
- El aprendizaje trata de dar sentido a las habilidades y conceptos básicos.
- Se asignan con frecuencia tareas que presentan opciones múltiples.
- El tiempo se usa de manera flexible y en función de las necesidades del alumno.
- Se proporcionan materiales variados.
- Se estudian sistemáticamente perspectivas diversas de los sucesos e ideas.
- El profesor ayuda al alumno a desarrollar sus potencialidades y a afianzarse en el aprendizaje.
- Los problemas se resuelven con la participación de todos.
- Los alumnos trabajan con el profesor para establecer objetivos individuales y de toda la clase.
- Se evalúa a los alumnos de muchas maneras.



ajustar enseñanza y aprendizaje; va a buscar a los chicos donde estos se encuentran, y potencia al máximo su crecimiento por vía del aprendizaje.

Todas las aulas presentan múltiples facetas. Un aula diversificada, sin embargo, presenta diferencias clave cuando se la compara con las clases tradicionales. La figura 2.2 sugiere algunos aspectos en los que los dos modelos de enseñanza son divergentes. Puedes añadir tus propias ideas y comparaciones a esa tabla con las reflexiones que se te ocurran sobre tu propia clase y a medida que lees el resto del libro. Conviene recordar que existen muchos puntos intermedios entre una clase absolutamente tradicional y otra absolutamente diversificada (suponiendo que alguno de estos dos extremos pudiera existir). Para conseguir una autoevaluación interesante, piensa en las dos columnas de la tabla como en los puntos opuestos de una misma constante. Cada línea representa la distancia que hay entre cada pareja de opuestos. Coloca una X en el punto en el que crees que tu labor se sitúa actualmente, y otra X en el punto en el que desearías que estuviese.

### Para más información

Para explorar más a fondo el concepto de instrucción diversificada en función de la aptitud, los intereses y el perfil de aprendizaje, ver el Apéndice y las fuentes siguientes:

Kiernan, L. (editor) (1997). *Differentiating instruction: A video staff development set*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (1995). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (1996) *Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity?* *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 155-174.

Tomlinson, C. (1996) *Differentiated instruction for mixed-ability classrooms*. [An ASCD professional inquiry kit]. Alexandria, VA: ASCD.



## Actividades de recuperación

- Escribir las diferencias entre un aula tradicional y una multigrado.
- Anotar las ventajas y desventajas de cada una de ellas.
- Mencionar el papel que en ellas desempeñan profesoras y profesores de acuerdo con lo postulado por la autora.



## ¿Qué es un aula diversificada?

Tomlinson, Carol Ann



En este texto se define al “aula diversificada” en Estados Unidos de Norteamérica como una propuesta alternativa a la educación tradicional y el seguimiento ineludible del currículo formal. Se plantea la necesidad de construir aulas diversificadas a través de estrategias que reconozcan y potencien las diferentes capacidades de los educandos.

Tomlinson presenta ejemplos muy claros de la problemática que enfrentan las y los docentes y algunas de las formas para resolverlas, modificando su práctica para responder a las diversas necesidades educativas del grupo.

## 1 ¿Qué es un aula diversificada?

Lo que los chicos nos están pidiendo es una manera diferente de aprender. Todos ellos hablan de cómo les ha decepcionado nuestro sistema de instrucción de «talla única» –que obliga a que todos aprendan lo mismo a la vez, cualesquiera que sean sus necesidades individuales.

Seymour SARASON

*The Predictable Failure of Educational Reform*  
(El fracaso predecible de la reforma educativa)

Hace más de un siglo, en Estados Unidos, la profesora de una escuela de aula única en la pradera se enfrentaba a una tarea retadora. Tenía que dividir su tiempo y su energía entre enseñar a los más pequeños, que nunca habían usado un libro y no sabían ni leer ni escribir, y enseñar a los mayores, estudiantes más avanzados, que tenían poco interés en lo que estaban haciendo los pequeños. Los profesores de hoy todavía se debaten en el desafío esencial de la escuela de una sola aula: cómo llegar eficazmente a estudiantes con aptitudes para el aprendizaje diversas; con distintos intereses personales y diferentes formas de mirar al mundo y hablar de él, fruto de su cultura y su experiencia vital.

Aunque los profesores de hoy en día trabajan generalmente con clases de alumnos que tienen prácticamente la misma edad, estos chicos tienen un abanico de necesidades tan amplio como el de los aprendices de la escuela con una única aula. De este modo, la pregunta que se hace el profesor sigue siendo en gran medida la misma de hace cien años: «¿Cómo divido el tiempo, los recursos, y cómo me divido yo mismo, para ser un catalizador eficaz que potencie al máximo el talento de todos mis estudiantes?».

Consideremos el modo en que estos profesores responden esa pregunta.

- La señora Wiggins asigna a sus alumnos listas de ortografía basadas en un test previo, sin dar por hecho que todos los alumnos del curso 3º deberían trabajar con la Lista Tres.

- El señor Owen, en la medida de lo posible, ajusta los deberes a las necesidades de cada uno de los alumnos, tratando de asegurarse de que las prácticas que realizan tienen sentido para todos.

- La señorita Jernigan enseña sólo muy de vez en cuando matemáticas a toda la clase a la vez. Lo que suele hacer es usar una combinación de instrucción directa, práctica y grupos de trabajo. Se esfuerza por dedicar a todos el mismo tiempo en cada uno de los puntos a enseñar, adecuando las prácticas a las necesidades del estudiante. También reagrupa a los alumnos para realizar aplicaciones matemáticas en el mundo real, de modo que oigan diferentes voces en su camino hacia el pensamiento matemático.

- La señorita Enrico ofrece a los estudiantes varias opciones cuando llega el momento de crear el producto final en una unidad. Basa las alternativas en los intereses de los alumnos, tratando de darles la oportunidad de relacionar lo que han aprendido con algo que les interese como individuos.

Todos estos profesores están diversificando la instrucción. Quizá practicaban la enseñanza diversificada antes de que ésta tuviera un nombre, o sin conocerlo siquiera. Son profesores que se emplean a fondo en su empeño por garantizar que los estudiantes de todos los niveles, los alumnos con diferentes patrimonios culturales, los niños con diferentes vivencias tras de sí, crezcan tanto como pueden, cada día, cada semana y a lo largo del año.

### **Sellos distintivos de las aulas diversificadas**

En las aulas diversificadas, los profesores parten del punto en el que se hallan los alumnos, no de la portada de una guía sobre el currículum. Aceptan la premisa de que los alumnos son muy diferentes en ciertos aspectos relevantes, y edifican sobre ella. De este modo, aceptan y trabajan sobre la base de que los profesores deben estar preparados para involucrar a los estudiantes en su instrucción a través de diferentes modalida-

des de aprendizaje, apelando a distintos intereses, y usando ritmos diversos así como varios niveles de complejidad. En las clases diversificadas, los profesores hacen posible que el estudiante, a medida que crece y se desarrolla, compita consigo mismo, en mayor medida que lo hace con el resto de estudiantes.

En las aulas diversificadas, los profesores proporcionan a cada individuo modos específicos para aprender del modo más rápido y profundo posible, sin suponer que el mapa de carreteras del aprendizaje de un alumno es idéntico al de ningún otro. Estos profesores creen que los estudiantes deben alcanzar un nivel elevado. Trabajan de manera diligente para garantizar que tanto los estudiantes aventajados, como los más retrasados y los intermedios, trabajen más duro de lo que esperaban inicialmente; alcanzan metas por encima de sus expectativas; y llegan a la conclusión de que el aprendizaje implica esfuerzo, riesgo, y éxito personal. Estos profesores trabajan también para garantizar que cada estudiante experimente, de manera coherente, el hecho de que normalmente el trabajo duro conduce al éxito.

Los profesores de las aulas diversificadas utilizan el tiempo de manera flexible, recurren a una amplia gama de estrategias de aprendizaje y se alían con sus alumnos para verificar que tanto lo que se aprende como el ambiente en que esto sucede están hechos a la medida del alumno. No hacen encajar a la fuerza a los alumnos dentro de un molde estándar. Podríamos decir que estos profesores son estudiantes de sus estudiantes. Hacen un diagnóstico y prescriben la mejor instrucción posible para sus alumnos. Estos profesores son también artistas que utilizan las herramientas de su oficio para satisfacer las necesidades de sus aprendices. No intentan una instrucción estandarizada, producida en serie, supuestamente buena para todos los estudiantes, porque reconocen que los estudiantes son individuos.

Los profesores de aulas diversificadas parten de una idea sólida y clara de lo que es un currículum coherente y una enseñanza motivadora. En consecuencia, se preguntan qué es lo que hay que modificar en esa instrucción para que cada alumno extraiga unos conocimientos y habilidades que puedan guiarlo en la siguiente fase de aprendizaje. Fundamentalmente, los educadores de aulas diversificadas aceptan el hecho de que los estudiantes que vienen a la escuela tienen muchos puntos en común, pero que también presentan diferencias esenciales que constituyen su especi-

cidad. Los docentes disponen de muchos recursos para hacer que las clases se adapten a cada individuo.

Aunque la diversificación en el aula es una cuestión de sentido común, puede plantear dificultades. En parte es difícil de conseguir, porque contamos con escasos modelos. Los ejemplos existentes, no obstante, ofrecen un camino productivo para empezar e explorar la enseñanza diversificada.

## **Retratos de Escuelas**

Los profesionales de la enseñanza trabajan diariamente para encontrar la manera de llegar a cada estudiante, según sea su capacidad, su interés y sus gustos. No hay un único «camino correcto» para crear un aula diversificada. Muchos profesores consiguen que el aprendizaje sea significativo mediante procedimientos que se adecuan a su estilo como docentes y a las necesidades de los alumnos. A continuación, hay algunas muestras de aulas en las que los profesores diversifican la instrucción. Algunas están tomadas de la observación directa de una clase. Otras, son una combinación de varias de ellas o la prolongación de conversaciones con profesores. Todas pretenden contribuir a formar una imagen del aula diversificada y del ambiente que se respira en ella.

### ***Instantáneas de dos aulas de primaria***

Durante una parte de la jornada, en la clase de primero de la señora Jasper los alumnos rotan alrededor de varios centros de aprendizaje. La señora Jasper lleva muchos años trabajando en la producción de centros de aprendizaje relacionados con diversas áreas. Todos los alumnos pasan por todos los centros de aprendizaje porque, según la señora Jasper, ellos creen que es injusto no hacer todas las mismas cosas. Los estudiantes disfrutan con el movimiento e independencia que les proporciona esta técnica.

La mayor parte de las veces, Isabel realiza con suma facilidad esta tarea. Con la misma frecuencia, Jamie no sabe cómo hacer el trabajo. La señora Jasper trata de ayudar a Jamie siempre que puede, pero no se preocupa mucho de Isabel, porque su capacidad va mucho más allá de lo que se espera en una alumna de primero.

Hoy, todos los estudiantes de la clase de la señora Jasper trabajarán en un centro de aprendizaje sobre palabras compuestas. De una lista de 10 de estos vocablos, seleccionarán e ilustrarán 5. Después, la señora Jasper pedirá voluntarios para enseñar sus dibujos. Continuará con este procedimiento hasta que los chicos hayan mostrado dibujos que se correspondan con las 10 palabras.

En la planta inferior, la señorita Cunningham también usa centros de aprendizaje en su clase de primero. También ella ha invertido mucho tiempo diseñando centros motivadores sobre diversos temas. Los de la señorita Cunningham, no obstante, se inspiran en algunos de los principios de las aulas diversificadas. A veces todos los estudiantes trabajan en el mismo centro, si éste introduce una idea o habilidad nueva para todos ellos. Pero lo más frecuente es que asigne a cada uno un centro en particular o una tarea concreta dentro de cada centro, basándose en la percepción que ella tiene de su capacidad individual.

Hoy, sus alumnos también van a trabajar en un centro de aprendizaje sobre palabras compuestas. Los nombres de los aprendices aparecen listados en cada centro; al lado de cada nombre hay un color de entre una serie de cuatro. Cada alumno trabaja con la carpeta del mismo color que el que hay al lado de su nombre. Por ejemplo, Sam tiene el color rojo al lado de su nombre. Usando los materiales de la carpeta roja, Sam debe decidir el orden correcto de las parejas de vocablos para construir los compuestos de uso corriente. También hará un cartel para ilustrar cada una de las palabras simples y el nuevo término compuesto que forman. Usando los materiales de la carpeta azul, Jenna buscará en la clase y en los libros tratando de encontrar ejemplos de palabras compuestas. Las anotará y las ilustrará en un cuadernillo. Usando los materiales de la carpeta morada, Tjuana escribirá un poema o una historia utilizando palabras compuestas que se le ocurran a ella misma, tratando de lograr un resultado atractivo. También puede añadirle algún dibujo, de modo que el poema o historia resulte interesante a la vista además de al ser leído. En la carpeta verde, Dillon encontrará una historia que ha escrito la profesora. Contiene palabras compuestas correctas e incorrectas. Dillon será un detective de palabras, tendrá que encontrar las «buenas» y las «malas». Diseñará un gráfico en el que listará las «buenas» (palabras compuestas correctas) y las «malas» (palabras compuestas incorrectas) dentro de la historia. Ilustrará las «buenas», y después de enumerar las «malas» tal y como aparecen en el texto, las escribirá correctamente.

Mañana, durante la puesta en común, cada alumno podrá compartir con los demás lo que hizo con sus palabras compuestas. A los estudiantes que escuchan se los alentará a que expresen lo que más les ha gustado del trabajo de cada participante. La señorita Cunningham hará intervenir también a algunos estudiantes que se muestren reticentes a hacerlo voluntariamente, pidiéndoles con suavidad que enseñen a los demás lo que han hecho en el centro.

### ***Ejemplos de dos clases de primaria***

En quinto curso, los estudiantes de la escuela de educación básica de Sullins están trabajando con el concepto de «gente famosa» para establecer relaciones entre la sociología y el arte de escribir. Se espera de todos ellos que afinen y usen sus dotes para la investigación, que escriban eficazmente y que compartan con el resto lo que han aprendido como resultado de la unidad.

El señor Elliot pide a todos los alumnos que elijan y lean la biografía de una persona que pertenezca al ámbito de la literatura o la historia, de entre las que han estudiado. Los estudiantes usan enciclopedias e Internet para obtener más información del personaje que han elegido. Cada uno escribe un informe describiendo su cultura, infancia, educación, retos y contribuciones al mundo. Se anima a los alumnos a que usen ilustraciones tanto propias como «encontradas» para confeccionar sus informes. El señor Elliot da unas pautas a toda la clase sobre aspectos tales como el uso de recursos para la investigación y la organización, y la calidad de la escritura.

En su clase de quinto curso, la señora May da a sus estudiantes unas listas de intereses para ayudarlos a encontrar aquellas áreas para las que puedan tener un talento especial o por las que puedan sentir fascinación, como los deportes, las artes, la medicina, las actividades al aire libre, la escritura o la ayuda al prójimo. Finalmente, cada alumno elige un campo que le despierte una particular inquietud. Los estudiantes y la profesora comentan el hecho de que, en todas las áreas del empeño humano, las personas famosas han contribuido a dar forma a la concepción y praxis de alguno de sus campos. La señora May lee a la clase el apunte biográfico de la vida de un hombre de estado, un músico y un astronauta. Todos juntos tratan de describir los principios que inspiran a esos personajes ilustres.

Por ejemplo, a menudo las personas que alcanzan la fama son creativas, suelen correr riesgos para poder avanzar dentro de sus campos de trabajo, con frecuencia son rechazadas antes de ser admiradas, a veces fracasan, a veces triunfan, pero en definitiva son tenaces. Los estudiantes comprueban estos principios contrastándolos con los rasgos de figuras históricas, de autores y de gente que sale en las noticias de actualidad. Finalmente los alumnos sacarán la conclusión de que se puede llegar a ser famoso por motivos acertados o equivocados. Deciden investigar sobre las personas que lo han conseguido por el impacto positivo que han causado en el mundo.

El especialista en medios de comunicación de la escuela ayuda a cada alumno a generar listas de gente «positivamente» ilustre dentro de las áreas de interés de cada estudiante. También les enseña a localizar una serie de recursos que les pueden ser útiles a la hora de investigar sobre personajes de renombre. Aquí se incluye la mención de posibles fuentes de entrevistas. Dialoga con ellos sobre la importancia de seleccionar materiales que puedan leer y comprender con claridad. Asimismo, se ofrece a ayudarlos a buscar alternativas si dan con documentos que les resulten demasiado fáciles o demasiado difíciles.

La señora May y sus alumnos hablan sobre cómo tomar notas, y ensayan varias maneras de hacerlo en sus investigaciones. También consideran diferentes modos de organizar la información que obtienen, como por ejemplo a base de redes, resúmenes, guiones y matrices. Discuten los posibles modos de expresar sus hallazgos: mediante ensayos, ficción histórica, monólogos, poemas, caricaturas o descripciones breves de su carácter. La señora May les proporciona unas directrices relativas al contenido, la investigación, la planificación y el producto final de su trabajo. Los estudiantes trabajan también con la señora May a título individual, para marcarse sus propios objetivos en cuanto a comprensión de la información, metodología y resultados.

A medida que los alumnos avanzan en la realización del trabajo, la señora May trabaja con cada uno y también en pequeños grupos para evaluar los hallazgos y progresos, tratando de optimizar la calidad del trabajo. Los alumnos también contrastan entre ellos lo que han hecho, tomando como referencia las pautas marcadas y los objetivos que cada uno se ha propuesto. Verifican que cada informe muestra a alguien que ha hecho una contribución «positiva» al mundo. Al final, toda la clase confecciona

un mural que enumera los principios de la fama en forma de piezas de puzzle. En cada una de estas piezas, los alumnos escriben o ilustran algún ejemplo del principio que inspira la vida de su personaje famoso. Después añaden las formas en las que piensan que esos principios son o serán importantes en sus propias vidas. Los estudiantes comparten finalmente el producto de su trabajo con algún adulto que conoce o está interesado en conocer a la persona que han investigado.

### ***Comparaciones en los últimos cursos de primaria***

En la clase de ciencias del señor Cornell, los estudiantes trabajan siguiendo un ciclo determinado: leen el texto del capítulo, responden a las preguntas que hay al final de éste, discuten sobre lo que han leído, realizan una sesión de laboratorio y se someten a un test. La práctica de laboratorio y el informe se hacen en grupos de cuatro. A veces, el señor Corner organiza los grupos del laboratorio como un medio para controlar problemas de disciplina. A menudo los alumnos eligen sus propios grupos de laboratorio. Leen el texto y contestan a las preguntas individualmente. En el desarrollo de cada capítulo, el señor Cornell normalmente modera dos o tres debates con toda la clase. Todos los estudiantes participan en la feria de ciencias que tiene lugar en primavera con un proyecto basado en algún tema que han estudiado durante el otoño o el invierno.

La señora Santos a menudo divide a los alumnos de su clase de ciencias en equipos de lectura para que trabajen con textos. En esta fase les encomienda ciertas tareas de modo que aquellos que tienen niveles de lectura similares puedan realizarlas juntos. Ella modifica los gráficos que sirven para organizar las ideas y las preguntas clave que guían el aprendizaje, dependiendo del grado de estructura y concreción que necesitan los distintos grupos para captar los contenidos esenciales de cada capítulo. También permite que en los grupos la lectura sea en voz alta o en silencio. Después, los alumnos completan los gráficos y contestan a las preguntas conjuntamente. Mientras los estudiantes leen, la señora Santos se mueve entre los grupos. A veces les lee pasajes cruciales, a veces les pide que lean para ella, pero siempre intenta profundizar en el grado de comprensión y clarificar su pensamiento.

A veces la señora Santos pide a sus alumnos que asistan a sesiones de laboratorio, que vean vídeos o que trabajen con materiales suplemen-

tarios antes de leer el capítulo, de modo que obtengan una idea clara de los principios básicos antes de enfrentarse al texto. Otras veces leen durante un rato, tienen una sesión de laboratorio, y vuelven otra vez sobre la documentación escrita. En algunas ocasiones, el laboratorio y los materiales adicionales suceden a la exploración de los materiales impresos. Con frecuencia, la profesora organiza dos sesiones de laboratorio que tienen lugar simultáneamente: una, para los alumnos que necesitan experiencias concretas para comprender los conceptos esenciales, y otra, para aquellos que ya han captado las ideas importantes y pueden manejarlas en contextos complejos e inciertos.

La señora Santos proporciona a sus estudiantes tests y plantillas que evalúen sus progresos como aprendices varias veces en el transcurso de una unidad. De este modo, sabe quienes necesitan instrucción adicional para manejar las ideas y habilidades clave y quienes necesitan aplicaciones más avanzadas desde el comienzo de la lección. Los alumnos tienen varias opciones a la hora de realizar un proyecto de ciencias de cierta envergadura:

- Trabajar solos o con algún compañero investigando y proponiendo soluciones a un problema de la comunidad relacionado con la parcela científica que están estudiando.
- Trabajar en colaboración con una persona o grupo de la comunidad utilizando la ciencia para resolver algún problema local.
- Estudiar a científicos actuales y del pasado que han influido de un modo positivo en la práctica de la ciencia en el área a la que se han dedicado.
- Escribir un relato de ciencia-ficción basado en los conceptos que han estudiado, con el propósito de que sea incluido en la antología literaria de la escuela.
- Usar cámaras en el aula para crear un ensayo narrativo a base de fotografías que pueda ayudar a algunos de los estudiantes más jóvenes a comprender el modo en que opera en el mundo algún aspecto de la ciencia que han estudiado.
- Proponer alguna otra opción a la profesora y trabajar con ella para dar forma a un proyecto que pruebe su perspicacia y habilidad en ese terreno.

En la clase de inglés de octavo curso del señor O'Reilly, los estudiantes leen las mismas novelas y hablan de ellas en debates en los que participa toda la clase.

En la clase de inglés de octavo curso de la señora Wilkerson, los alumnos leen con frecuencia novelas en torno a un tema común, como por ejemplo el coraje, o la resolución de conflictos. Pueden elegir entre un grupo de cuatro o cinco novelas que abordan un mismo asunto, y la señora Wilkerson les proporciona ejemplares de los libros.

La señora Wilkerson también se asegura de que las novelas se ajusten a diferentes niveles lectores y cubran intereses variados.

Los chicos de la clase de octavo de la señora Wilkerson se reúnen con frecuencia en círculos literarios con otros estudiantes que están leyendo la misma novela. Hablan de lo que están leyendo. Aunque los diferentes círculos literarios suelen reflejar diversos grados de competencia lectora, los estudiantes de cada grupo se turnan para asumir uno de estos cinco papeles de liderazgo: moderador del debate, ilustrador gráfico, investigador histórico, lumbre literaria y enriquecedor de vocabulario. Hay instrucciones impresas para cada papel que ayudan a los estudiantes a desempeñarlos correctamente. La señora Wilkerson cambia frecuentemente los puntos a debatir, asignando diferentes temas a distintos alumnos. A menudo les anima a seleccionar un aspecto que les interese. Hay también numerosas oportunidades para discutir con toda la clase el tema que todas las novelas comparten, permitiendo a cada uno aportar su particular contribución al tema común, opinando sobre su libro y la vida en general.

### ***Ejemplos de cursos de secundaria***

En Español I, los alumnos de la señora Horton completan los mismos ejercicios gramaticales, repiten oralmente las mismas frases, leen los mismos fragmentos, y se someten a los mismos tests.

En Francés I, los alumnos en clase del señor Adams hacen a menudo prácticas escritas de diferentes niveles de complejidad y con diferentes grados de apoyo por parte del profesor. Los ejercicios orales se centran sobre las mismas estructuras básicas, pero su realización requiere diferentes estadios de dominio del lenguaje. A veces, los estudiantes tienen la opción de saltarse las sesiones de revisión para dedicarse a crear su propio diálogo en francés o para leer una revista en esta lengua. También suelen trabajar en



parejas mixtas (alumnos de distinta capacidad), organizadas por el profesor para preparar lo que éste denomina «tests básicos». Los alumnos que así lo desean, pueden de cuando en cuando, elegir a un compañero para preparar un «test parcial». Si lo superan con éxito, obtienen un «pase de deberes» que pueden utilizar para librarse de los deberes en casa cuando los resultados del test indican que dominan esa parte de la materia.

En la clase de Álgebra II del señor Matheson, los estudiantes hacen invariablemente los mismos deberes, realizan individualmente ejercicios en clase y se someten a los mismos exámenes.

En la clase de Álgebra II, la señora Wang ayuda a los alumnos a identificar los conceptos y habilidades clave de un determinado capítulo. Tras la evaluación de los conceptos de varios capítulos, los anima a que analicen sus resultados y elijan deberes para casa y actividades para clase que les sirvan para clarificar las áreas confusas. También los alienta para que decidan si trabajan mejor solos o con un compañero, y para que lleven a cabo esta elección cuando les sea posible. Hacia el final del capítulo, la señora Wang también asigna a los estudiantes problemas-desafío a título personal, que pueden abordar individualmente o por parejas. La finalidad que tienen estos problemas es hacer que la mente se expanda. En los exámenes del final de cada capítulo, aparecen problemas similares a los que se han ido viendo, aunque no idénticos. Entre los tests de los 30 estudiantes puede haber distribuidos unos cinco o seis problemas-desafío diferentes.

En clase de Educación Física, los alumnos de la señora Bowen hacen los mismos ejercicios y practican las mismas técnicas de baloncesto. El señor Wharton ayuda a sus estudiantes a que diagnostiquen su punto de partida a través de ejercicios y habilidades del ámbito del baloncesto. Los estimula a que se marquen objetivos de mejora personales y a que lleven un registro de sus progresos. Pone el acento en dos áreas en particular: el punto más fuerte y el punto más débil de cada estudiante.

En Historia de Estados Unidos, la señorita Robertson y sus alumnos cubren la información que hay en los textos en un orden secuencial. Ella explica oralmente información suplementaria que no aparece en el libro. La señorita Robertson pone un especial énfasis en la historia de la mujeres y en la historia afroamericana durante los meses designados por la escuela para ese fin.

Los estudiantes de Historia de Estados Unidos de la señora Washington buscan los conceptos clave y las generalizaciones que tienden a repe-

tirse en cada periodo histórico que estudian. También buscan conceptos e ideas que sean únicos para cada periodo. Consideran varios puntos de vista y analizan las experiencias de diversos sectores culturales económicos y de género. Usan videos, textos y materiales grabados en cintas, de diferentes niveles de dificultad. La señora Washington a veces da una clase magistral, pero siempre usa el retroproyector en los puntos cruciales de su discurso, para que sirva de ayuda visual. Suele detenerse en mitad de su charla para que los estudiantes discutan las ideas básicas y asegurarse de que las han entendido. En los ensayos y proyectos, a menudo pide a sus alumnos que contrasten sus nociones sobre un periodo histórico de Estados Unidos con lo que estaba ocurriendo en otra cultura y en otra área geográfica en la misma época. Los trabajos asignados ofrecen siempre varias opciones para que cada uno exprese su manera de entender el tema. Al final de cada trimestre, los estudiantes pueden elegir entre jugarse toda la nota a un examen, u obtener la mitad de la calificación en base a alguna actividad negociada entre el profesor y cada uno de ellos.

Las aulas diversificadas son apropiadas para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados. Además, estas aulas funcionan mejor para una amplia gama de alumnos que las clases que tratan a todos como si estuvieran cortados por el mismo patrón. Los profesores de las aulas diversificadas tienen un contacto más estrecho con los alumnos y su manera de entender la enseñanza se parece más a un arte que a un ejercicio mecánico.

Construir aulas en las que se contemplen activamente tanto las diferencias como los puntos en común de los alumnos, no es nada fácil. Los capítulos que siguen describen aulas de instrucción diversificada, sensible a las necesidades de cada estudiante, y ofrecen pistas de cómo se puede, con el tiempo, lograr que esas clases sean una realidad en tu aula o escuela.



## Actividades de recuperación

- Describir el concepto de “aula diversificada” que maneja la autora.
- Elaborar una estrategia que apoye a los docentes indígenas en la atención a las necesidades educativas diferenciadas de las y los alumnos del contexto indígena.

## ¿Cómo se las arreglan los profesores para que todo esto funcione?

Tomlinson, Carol Ann



Se plantea en este texto la importancia de reconocer al alumno como individuo con necesidades propias, diferentes a las de los demás, lo que hace necesario contar con estrategias que faciliten el manejo de grupo, ya que frecuentemente se presentan situaciones en las que unos niños aprenden más rápido que otros, si algunos son más lentos, otros son muy desordenados, o trabajan con mucho ruido y dificultan el aprendizaje del resto del grupo. Estas diferencias deben ser consideradas por el docente en la creación de estrategias que permitan el aprendizaje de todos los alumnos, según su ritmo y sus necesidades particulares. La autora comparte varias propuestas y pistas que pueden ser útiles para establecer un aula diversificada.

## 9 ¿Cómo se las arreglan los profesores para que todo esto funcione?

Los estudiantes producen diversos tipos de ruido mientras trabajan. Hablan, toman medidas, resuelven cosas y organizan esa clase de alborotos que un subdirector aborrece. Su actividad pone también de manifiesto la incómoda verdad de que algunos chicos hacen el trabajo más rápido que otros. Ya no es posible desfilarse limpiamente sobre los materiales, como cuando es sólo el profesor el que marca el ritmo del viaje.

Theodore SIZER

*Horace's School (La escuela de Horacio)*

Hasta ahora, nos hemos centrado sobre todo en los aspectos relacionados con la diversificación del currículum. El currículum es esencial. Es el corazón de la enseñanza. Pero también hay que prestar importancia al manejo de la clase, porque constituye su sistema nervioso central. Sin corazón no hay vida, pero sin el sistema nervioso no funciona nada. Este capítulo está dedicado al tipo de organización del aula en el que se sustenta la instrucción diversificada.

### Imágenes de la escuela

Cada uno de nosotros tiene su propia imagen de lo que «debe ser la escuela». Los padres basan sus ideas en los 13 años (o más) que han pasado en ella. Los profesores nos creamos diferentes representaciones de la escuela: desde nuestra propia temprana escolarización, pasando por nuestro aprendizaje profesional, hasta nuestros primeros años como educadores en el aula. Los estudiantes se forman sus ideas de la enseñanza día tras día en sus peregrinaciones en pos de la «educación».

Las imágenes de la escuela se alimentan también desde los dibujos animados, las películas, la televisión y los libros. Por lo general, estas estampas están compuestas por hileras de pupitres y un profesor situado al frente del grupo. Los alumnos esperan pasivamente –repantingados o enredando– a que el profesor haga lo que tiene pensado para ese día. Pocos de estos cuadros nos preparan para vislumbrar, y mucho menos construir, aulas diversificadas que respondan al conjunto de necesidades que presentan los alumnos.

Lamentablemente, no hay una manera de dominar los enfoques alternativos del binomio enseñanza-aprendizaje que esté totalmente libre de riesgos, pero el sentido común, y muchas páginas de investigación, nos dicen que éstos han de ser más eficaces. En este capítulo tampoco podemos dar todas las respuestas. Sin embargo, en él se ofrecen ciertas pautas para quienes buscan maneras más prometedoras de pensar y planificar al frente de aulas diversificadas.

### **Para empezar**

Si la noción de la clase diversificada, centrada alrededor del estudiante, te resulta novedosa, te damos a continuación algunas sugerencias para promover tu reflexión en esa dirección.

#### ***Examinar las ideas acerca de las necesidades individuales***

Una joven profesora que realiza grandes esfuerzos para llevar a la práctica la diversificación en el aula comentó recientemente: «La instrucción diversificada no es una estrategia. Es una manera de pensar en todo lo que haces al enseñar y todo lo que hacen los alumnos mientras aprenden». No sólo está en lo cierto, sino que además su reflexión nos ofrece una pista importante.

En lugar de concentrarnos en qué hacer en la clase, sería conveniente que meditáramos primero sobre nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

- ¿Qué crees que tiene más sentido, que seas tú el que más trabaje en la clase o que sean los estudiantes los que desarrollen una mayor actividad? ¿Por qué?

- ¿Qué te parece más probable, que todos necesiten el mismo libro, el mismo problema de matemáticas y la misma lección de arte, o que cada uno se encuentre en un momento distinto en cuanto a capacidad lectora, habilidad matemática o artística? ¿Por qué?
- ¿Aprenden todos de la misma manera y al mismo ritmo, o procesan la información de diferente manera y a distinta velocidad unos de otros? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Aprendes más cosas de tus alumnos hablando con ellos o hablando para ellos? ¿Por qué?
- ¿Se convierten en aprendices independientes los que están en clases en las que siempre se les dice lo que tienen que hacer, o llegan a ser autónomos cuando los profesores les otorgan responsabilidad sobre su proceso y les enseñan a emplear con sensatez su libertad? ¿Por qué?
- ¿Les importa poder elegir lo que aprenden y cómo lo aprenden? ¿Les importa poco o mucho? ¿Por qué?
- ¿Nos sentimos más motivados para progresar cuando intentamos alcanzar nuestro techo o cuando éste es el de otras personas? ¿Por qué dices eso?
- En general, ¿eres más eficaz cuando enseñas a pequeños grupos o a individuos, o cuando enseñas a toda la clase? ¿En qué te basas para opinar así?
- ¿Es el aprendizaje más rico y permanente cuando es memorístico o cuando se basa en el significado? ¿Cómo lo sabes?

Puedes añadir a esta lista tus propias preguntas sobre la enseñanza. Deberían constituir una sucesión interminable. En última instancia, serán tus creencias siempre vivas sobre lo que ocurre en el aula, las que guiarán tus decisiones a la hora de planificar la instrucción y reflexionar sobre ella. Ser consciente de tus percepciones te ayudará también a sentirte más a gusto y más seguro al responder a las preguntas de los estudiantes, los padres, los colegas y la administración, sobre tu metodología docente.

### ***Empezar poco a poco***

Al igual que los alumnos, los profesores están preparados para afrontar los retos en dosis diferentes. Muchos profesores comienzan a diversificar la instrucción a base de cambios pequeños y bien organizados. A continua-

ción ofrecemos algunas sugerencias. Utiliza aquellas que sean apropiadas para la situación de la que partes.

- Comienza el proceso de diversificación enseñando a la clase a realizar una actividad base, que consiste en que lleven a cabo alguna tarea individualmente y en silencio. Puede tratarse de la redacción del diario, lectura libre, ejercicios de lengua extranjera, problemas de matemáticas o láminas de dibujo. Es importante que esta táctica se lleve a cabo de manera regular durante al menos parte del año. Puede parecer algo paradójico comenzar la diversificación no diversificando. Pero solicitando a los estudiantes que trabajen en silencio en uno (o más) de estos cometidos, estamos preparando el terreno para poder proponer después a ciertas personas o grupos que desempeñen otras funciones mientras los demás continúan con la actividad base, predecible y cómoda.

- Previamente, puede que te interese pedir que mientras algunos continúan con la tarea central, otros se dediquen a otra cosa, que tampoco requiera conversación ni colaboración. Así se introduce la noción de que no siempre todos tienen que hacer lo mismo. Estarás creando un ambiente que invita a concentrar la atención en el individuo y en la misión que debe realizar, en lugar de estar pendiente de lo que hace otra persona.

- Implementa la diversificación sólo durante cortos espacios de tiempo. En primaria, por ejemplo, comienza la clase de literatura con la lectura por parejas de textos que proceden de una caja común. Después de 10 minutos, en los que has diversificado la complejidad del material en función de sus capacidades, convoca a los chicos en el rincón de lectura para que juntos escuchen una historia. A continuación, organiza un debate sobre ella con toda la clase. O, en una clase de historia de los últimos cursos de primaria, empieza con una discusión general que trate de comparar dos periodos históricos, utilizando para ello un esquema gráfico. Durante los últimos 10 minutos de tiempo, pídeles que anoten en el cuaderno sus conclusiones sobre un tema que deberán elegir entre los dos propuestos. Los dos asuntos pueden tener diferentes niveles de complejidad o pueden basarse en diferentes áreas de interés. Empezando con pequeñas modificaciones como éstas, estaremos realizando los «experimentos con gaseosa». Mediante la reflexión constante evitamos hundirnos en la vorágine de múltiples cambios. Estarás enseñando a tus alumnos a salir adelante en una

clase independiente, centrada en cada aprendiz. No les estarás pidiendo que asimilen procedimientos y mecanismos para los que no están preparados.

### ***Progresar lentamente, pero progresar***

Lo mejor es tratar de hacer sólo unas cuantas cosas. Márcate tus objetivos y sé fiel a ellos, pero asegúrate de que son razonables. Igual que los estudiantes, los profesores crecen mejor cuando el reto es moderado. Esperar a que las condiciones sean idóneas, o hasta estar seguro de uno mismo, conduce al letargo y no al progreso. Por otra parte, intentar hacer demasiadas cosas antes de haber reflexionado bien sobre ellas lleva a la frustración y al fracaso. A continuación te ofrecemos algunos comienzos que podrían ser- te útiles. Elige uno o dos de ellos como metas para un año.

- Toma nota de lo que ocurre con tus alumnos diariamente. Date cuenta de lo que funciona y de lo que no funciona para cada uno.
- Evalúa a los estudiantes antes de empezar con un tema nuevo o a enseñar una destreza. Reflexiona sobre los resultados de esta valoración inicial y las implicaciones que tiene de cara a organizar la instrucción.
- Contempla todos los trabajos que realizan los estudiantes (debates, cuadernos, centros, proyectos, tests, tareas de grupo, deberes para casa) como indicadores de sus necesidades, no como las notas del libro de calificaciones.
  - Intenta crear una lección diversificada por unidad.
  - Diversifica un producto por semestre.
  - Encuentra recursos variados para un par de temas clave de tu currículum. Por ejemplo, usa distintos textos, libros suplementarios con diferentes niveles de lectura (desde los más básicos a los más avanzados), cintas de vídeo o casete elaboradas por vosotros mismos.
  - Establece los criterios para juzgar la calidad de los productos. Después, trabaja con los estudiantes para que añadan sus parámetros personales a esta lista. Puedes anotar uno o dos por cada chico, basándote en lo que sabes sobre su talento y sus necesidades.
  - Da más opciones a los alumnos para elegir las tareas y deberes que llevan a cabo y para expresar lo que han aprendido. Por lo general, cuando las opciones están bien delimitadas funcionan mejor.

- Establece un contrato de aprendizaje de dos días de duración en el primer trimestre, de cuatro días en el segundo y de una semana en el tercero.

Éstas son sólo algunas posibilidades. La intención es comprometerse en esa dirección. Después, intentar algo nuevo, reflexionar sobre lo que la experiencia nos ha enseñando y aplicar nuestras conclusiones en el siguiente paso.

### ***Imaginar cómo resultará una actividad***

Los atletas olímpicos a menudo se toman un respiro antes de un acontecimiento deportivo, cierran los ojos y se ven a sí mismos ejecutando con éxito la competición. Visualizan que rebasan el salto con pértiga, con los esquís, o desde el trampolín. Esta puede ser una buena idea para un profesor de un aula diversificada. Tómate tiempo antes de comenzar el día para preguntarte cómo quieres comenzar una actividad, cuál quieres que sea su aspecto mientras se desarrolla, y cómo debería finalizar. Piensa en lo que podría torcerse durante su transcurso. Entonces planifica cómo solventar esos contratiempos. Anota los pasos a seguir para ti mismo e instrucciones para repartir a los estudiantes. Desde luego, es imposible prever todas y cada una de las dificultades que pueden surgir, pero con el tiempo tus programaciones mejorarán, si te acostumbras a pensar las cosas un par de veces. Sobre todo en los estadios iniciales, la diversificación improvisada suele funcionar peor que la que ha sido cuidadosamente coreografiada.

### ***Dar un paso atrás y reflexionar***

Es preciso meditar sobre el rumbo del camino que tomamos para construir una aula diversificada. Cuando intentamos algo nuevo, hay que darse un tiempo para reflexionar sobre ello antes de dar el siguiente paso. Éstas son algunas de las preguntas que podemos hacernos:

- ¿Qué estudiantes se han implicado en el proceso de aprendizaje? ¿Quiénes no? ¿Cuál es el motivo en cada caso?
- ¿Qué pruebas tenemos de que cada alumno ha adquirido lo que se pretendía con la lección? ¿Necesitamos más datos para contestar a esta pregunta?

- ¿Qué nos parece el modo en que hemos presentado la actividad?
- ¿Hemos comenzado la lección de la manera esperada? ¿Se nos ha ido de las manos? ¿Cómo? ¿Qué es lo que ha funcionado y lo que no? ¿Estaban claras las instrucciones? ¿Se ha podido acceder con facilidad a los materiales? ¿Hemos especificado cuál era el momento de cambiar (de estación, centro o grupo por ejemplo)? ¿Hemos dedicado suficiente atención al tiempo necesario para hacerse con la actividad?
- Según progresaba la lección o tarea, ¿han permanecido concentrados los aprendices? Si se ha dispersado la atención ¿por qué crees que ha sido? Si se ha mantenido ¿qué es lo que ha hecho que funcionara tan bien? ¿El tamaño del grupo ha sido el adecuado? ¿Hay alguien que deba sentarse en otro lugar dentro del aula? ¿Hemos observado alguna pareja o grupo que resulten poco productivos? ¿Hay algún estudiante que no trabaje bien en grupo, o que no lo haga bien en solitario? ¿Sabían los estudiantes cómo controlar la calidad de sus aportaciones? ¿Sabían cómo obtener ayuda?
- ¿Cómo se ha terminado la tarea? ¿Se ha avisado a los chicos con la suficiente antelación como para que terminaran de un modo organizado? ¿Se les ha indicado dónde debían guardar los materiales? ¿Se ha asignado a algún grupo de alumnos la misión de retirar utensilios, mover los muebles, u otras tareas de recogida? ¿Han realizado la transición a la siguiente clase o tarea de manera civilizada?
- ¿Hemos notado quién estaba aprendiendo y qué? ¿Nos hemos comunicado con los individuos y los grupos durante este proceso? ¿Qué información hemos obtenido mientras nos movíamos entre los grupos? ¿Les hemos aconsejado eficazmente? ¿Cómo se puede mejorar esta interacción?

Al llegar a este punto, es conveniente anotar en qué aspectos queremos fijarnos la próxima vez que llevemos a cabo una actividad diversificada. También aquello en lo que queremos mejorar. Es el momento de trazarnos planes específicos en función de las conclusiones que hayamos obtenido al reflexionar.

## Prepararse para la carrera de fondo

Si tu concepción de la enseñanza pasa por considerar importante la atención a cada individuo, y si desarrollas hábitos y procedimientos propios de un aula diversificada de manera sistemática y reflexiva, la diversificación se convertirá gradualmente en una manera de vivir. No se tratará de algo que practiques de vez en cuando. Deberás incorporar en tus hábitos, al menos tres estrategias.

### *Hablar con los alumnos pronto y a menudo*

Mientras desarrollas tu propia filosofía sobre el sentido de la instrucción diversificada, comparte tus pensamientos con tus estudiantes. Conviértete en un profesor metacognitivo, es decir, desvela tus ideas en tus conversaciones con los aprendices. Tomando como referencia las imágenes que muchos tienen de la escuela, lo que tú estás haciendo es cambiar las «reglas». Hazles saber por qué y cómo. Vamos a darte algunas ideas que pueden ser de utilidad para ayudarte a implicar a tus alumnos en la creación de un aula interactiva.

- Emplea alguna actividad que les haga reflexionar sobre el hecho de que sus maneras de aprender son diferentes, al igual que sus gustos. (De hecho es algo que ya saben bien.) Esta técnica variará en función de la edad de los chicos. Algunos profesores piden a cada uno que elabore un gráfico con sus puntos fuertes y débiles en diversas destrezas. Otros hacen que los alumnos escriban sus autobiografías como aprendices. En ellas reflexionan sobre las experiencias positivas y negativas de su escolarización, las mejores y las peores asignaturas, y maneras de aprender eficaces e ineficaces. Una educadora de niños pequeños envió a sus casas unas encuestas que preguntaban a los padres la edad en la que sus hijos aprendieron a sentarse, comenzaron a andar, correr y hablar, tuvieron y perdieron el primer diente y montaron en bicicleta. Después ayudó a los niños a construir gráficos de barras que mostraban con claridad cómo cada cual tenía su propio calendario. Llegaron a la conclusión que no era tan importante el momento en que uno empezara a hablar como el hecho de que lo hiciera. A lo largo del año hubo de regresar varias veces a los gráficos para recordarles que no importaba que algunos adquirieran

una destreza antes que otros. Al final, lo que importaba era aprenderla y saber usarla bien.

- Cuando finalices esta actividad, comunícales que el hecho de que difieran en sus habilidades, necesidades y preferencias, supone para ti como profesor un problema interesante. Pregúntales si les gustaría que prestaras atención a sus circunstancias particulares y les ayudaras a superar dificultades, concentrándote en aquello que funciona mejor para cada uno de ellos, o si por el contrario preferirían que te dedicaras a enseñarles ignorando esos aspectos. Lo más probable es que no elijan este último enfoque, que implica olvidarse de quiénes son.

- A continuación puedes abrir un debate permanente sobre el funcionamiento de una clase diversificada. Háblales de cómo cambiará tu función. Por ejemplo, trabajarás con grupos pequeños o con individuos, en lugar de hacerlo para toda la clase. El papel de los estudiantes también variará. Se apoyarán unos a otros en su aprendizaje de distintas maneras, permitiendo que tú desarrolles tu trabajo con algún otro compañero. Tendrán mayor responsabilidad en el funcionamiento de la clase, y se organizarán el tiempo de manera eficaz. Las tareas de unos y otros serán diferentes, tanto las que se hagan en clase como las que se hagan en casa. El aspecto del aula será diferente al haber chicos trabajando en equipos y otros por su cuenta en diversas faenas. Se verá más movimiento y habrá un mayor trasiego de materiales.

- A partir de este momento, ya puedes pedir a tus alumnos que colaboren contigo para establecer ciertas pautas y procedimientos de trabajo que os permitan funcionar. Déjales que te ayuden a decidir cómo comenzar la clase, cómo dar las instrucciones cuando se van a comenzar varias cosas a la vez, cómo conseguir ayuda cuando estés ocupado, qué deben hacer al terminar una tarea, cómo mantener el interés en el desarrollo de una actividad y cómo finalizarla suavemente. Estas conversaciones pueden tener lugar a medida que se van necesitando en cada momento, pero desde luego son básicas para conseguir y mantener un entorno de aprendizaje positivo.

### ***Promover la autonomía de los estudiantes***

Siempre habrá funciones que sólo pueda desempeñar el profesor. Sin embargo hay muchos profesores a los que les resulta más fácil hacer cosas

para los estudiantes que enseñarles a que las hagan ellos mismos. Busca aquellas cosas que no es imprescindible que hagas, y prepara gradualmente a los aprendices para que las hagan eficazmente. Por ejemplo ¿pueden aprender a mover el mobiliario sin alborotos cuando hay que reorganizar la estancia? ¿Pueden repartir o recoger carpetas u otros materiales? ¿Pueden verificar con responsabilidad el trabajo de un compañero en un momento dado? ¿Pueden ordenar la estancia? ¿Pueden archivar sus tareas en los lugares destinados para ese fin, en vez de entregártelas a ti? ¿Pueden llevar un registro completo de lo que hacen y cuándo lo hacen? ¿Pueden tomar nota de sus calificaciones para calibrar los progresos que realizan? ¿Son capaces de marcarse objetivos individuales y valorar su crecimiento en función de éstos? La respuesta a todas estas preguntas, y a otras muchas parecidas, es sí, siempre y cuando les enseñes cómo hacerlo. Al ayudarlos a desenvolverse en estas funciones, no sólo estarás instándoles a que se conviertan en aprendices más conscientes y autónomos, sino que estarás creando una clase que les pertenezca a ellos tanto como a los adultos. También será un aula en la que el profesor no acabará rendido al tratar de hacerlo todo para todos.

### ***Seguir siendo analíticos***

Las clases son lugares de mucho ajetreo. Es fácil sentirse atrapado en la vorágine de tanta actividad y olvidarse de reflexionar. Aprender a gestionar un aula diversificada es como aprender a dirigir una gran orquesta. Requiere muchos músicos, muchas partituras, muchos instrumentos y muchas habilidades. Un director virtuoso ve y oye muchas cosas a la vez, pero también se toma su tiempo cuando se baja del estrado para meditar sobre cosas como la intención del compositor y el equilibrio entre las diferentes secciones. Escucha grabaciones de los ensayos y las contrasta con el ideal. Identifica la necesidad de prestar más atención a ciertos pasajes y de practicar por sectores.

A medida que tu clase diversificada evoluciona, deberás cultivar tu capacidad analítica. Algunos días puedes dedicarte a observar únicamente cómo se forman y se disuelven los grupos de alumnos, o fijarte en los estudiantes que van avanzados en cierta materia. Anota quién prefiere trabajar con materiales visuales y quién se inclina por las técnicas que ejercitan la psicomotricidad. De vez en cuando puedes grabar la clase en vídeo,

o pedir a un colega que observe su desarrollo (aportando unos ojos nuevos). En cualquiera de estos casos, identificarás lo que está funcionando bien y descubrirás las áreas que debes reforzar.

Debes intentar transmitir este afán analítico a tus estudiantes. Hazles recordar las pautas de trabajo que establecisteis juntos. Podéis analizar cuáles de estos procedimientos están dando buen resultado y cuáles no. Déjales hacer sugerencias sobre cómo se puede mejorar la dinámica común (o el comienzo de la sesión, o la manera de moverse por la estancia). Exprésales tu satisfacción al verlos crecer en responsabilidad e independencia. Escúchalos cuando quieran comunicarte que están orgullosos de algo. Y trabajad conjuntamente cuando haya alguna disonancia, no para eliminar ese pasaje de la pieza, sino para enmarcarlo dentro del todo o «ensayarlo por secciones».

### **Algunas consideraciones prácticas**

Hace muchos años, un profesor me comentó que la mayor parte del éxito de un enseñante dependía de saber dónde colocar los lápices. En aquellos momentos, yo era demasiado novato para saber de qué me estaba hablando, y pensé que se trataba de una persona superficial. Tres décadas y cientos de alumnos después, sé lo que quiso decir. A continuación damos algunas pistas, mundanas pero indispensables, que deben tenerse en cuenta a la hora de establecer un aula diversificada. La lista no pretende ser exhaustiva, y algunas de estas sugerencias puede que no se adecuen a la realidad de tu clase, pero los planteamientos que hay tras ellas te harán considerar algunos aspectos cruciales de «dónde colocar los lápices» en tu mundo profesional.

#### ***Dar instrucciones detalladas***

Cuando tengas que dar instrucciones para varias actividades simultáneas, no les des a todos las indicaciones de todas las tareas. Se pierde tiempo, se crea confusión y se concentra la atención en la diversidad de los cometidos. El secreto está en comunicar a cada uno lo que tiene que hacer, sin dar explicaciones a toda la clase. Ahí van algunas ideas:

- Comenzar la clase con alguna actividad conocida. A medida que los estudiantes se van centrando, reunirse con un grupo pequeño cada vez para decirles lo que han de hacer.
- Dar hoy las pautas del trabajo de mañana. Es decir, se pueden dar los pasos que habrá que seguir a una persona de cada grupo que sea capaz de prestar atención. Al día siguiente, estas personas pueden encargarse de transmitírselos a su equipo, cuando comience la actividad.
- Usar tarjetas para definir las tareas. Los estudiantes pueden desplazarse hasta los lugares asignados (o elegidos) dentro de la estancia y averiguar lo que deben hacer, leyéndolas con atención. Con los chicos más pequeños, los que tengan mayor fluidez lectora se encargarán de leerlas a los demás.
- Grabar las indicaciones en un casete. Esto funciona muy bien para aquellos estudiantes que tienen dificultades con los materiales impresos, o si no hay tiempo de anotar los detalles por escrito, o cuando las instrucciones son tan complicadas que es necesario explicarlas de diferentes maneras.
- Dar las indicaciones por medio del retroproyector o del rotafolios, en determinadas actividades.
- Pensarlo dos veces antes de introducir un formato completamente nuevo en la actividad de un grupo pequeño. Por ejemplo, es mejor usar los esquemas gráficos varias veces con toda la clase, antes de pedir a un equipo reducido que trabaje con ellos. Es preferible que los estudiantes de un mismo centro de aprendizaje comprendan su funcionamiento, antes de diversificar las labores.
- Situarse «fuera del alcance» de los alumnos en determinados momentos estratégicos de la secuencia instructiva. Puede que convenga establecer, como procedimiento habitual, que nadie te haga ninguna pregunta durante los primeros cinco minutos de cualquier actividad. De ese modo podrás caminar entre los aprendices, asegurándote de que están tranquilos y tienen todos los materiales. No te acorralará ningún alumno, y no dejarás a los demás descolgados. También vas a necesitar periodos sin interrupciones para reunirte con los grupos y los individuos. Con los estudiantes más mayores, simplemente tendrás que anunciar cuáles son esos ratos. Con los más pequeños, podrás indicarles cuándo no pueden acceder a ti, poniéndote un lazo alrededor del cuello o una gorra de béisbol. En cualquier caso asegúrate de que entienden por qué no estás disponible para ellos en esas ocasiones.

### ***Establecer procedimientos para pedir ayuda***

Debido a múltiples razones, los estudiantes de un aula en la que se desarrollan diferentes procesos deben aprender a obtener ayuda de alguien que no sea el profesor durante la mayor parte del tiempo. Enséñales cómo hacerlo, y proporciónales otras fuentes de apoyo.

- Trata de conseguir que tus alumnos aprendan a escuchar. Suelen tener a este respecto hábitos desastrosos porque saben que alguien les volverá a explicar lo que se les escape. Ayúdales a fijar la atención en ti cuando hablas, pídeles que reproduzcan en sus cabezas lo que dices y solicita a alguno que resuma en voz alta las indicaciones esenciales. No necesitarán tanta ayuda si de entrada escuchan bien tus instrucciones. Tendrás que ser perseverante y darles bastante tiempo para conseguirlo.
- Sugiere a tus aprendices que sigan un proceso de cuatro pasos (RICE) si no saben como salir de un atolladero. En primer lugar deberían tratar de **R**ecordar lo que les has mandado. Si eso no funciona, deben cerrar los ojos, visualizarte mientras hablas, usar su inteligencia práctica e **I**maginarse cuáles habrán sido las pautas lógicas para la tarea. Si tampoco así obtienen resultados, tendrán que **C**onsultárselo a un compañero (alguien cercano o de su mesa que esté trabajando en la misma actividad). Esto hay que hacerlo susurrando. Si todavía no se tiene claro cómo seguir, existirán unos «**E**xpertos del día» que contarán con la autonomía y capacidad suficientes para prestar ayuda. El «experto» continuará con su trabajo, y sólo se detendrá para asistir a aquellos que se encuentren verdaderamente perdidos. (Con el tiempo, habrá más alumnos que puedan hacer la función de expertos del día para ciertos cometidos.)
- Asegúrate de que todos comprenden que en las raras ocasiones en las que este procedimiento falle, han de cambiar a una actividad base, sencilla y previamente acordada. Hazles saber que puedes aceptar que te expliquen cómo lo intentaron, aunque no consiguieran resolver sus dudas, y comenzaron a realizar la otra tarea pactada hasta que pudieron conseguir tu ayuda. Pero no aceptarás que se queden sentados esperando, ni tampoco que molesten a los demás. Debes recalcarles lo fundamental que es para ti el tiempo. Conviene que les ayudes a entender que hay muchas cosas importantes que lograr y poco tiempo para hacerlo. El uso sensato del tiempo debería ser un valor fundamental de la clase.

## ***Permanecer alerta y organizados***

Hay educadores que tienen miedo de no enterarse de lo que está ocurriendo cuando los estudiantes trabajan en diversas tareas en un aula diversificada. Además, un profesor competente no puede permitirse estar «fuera de onda». En una clase de estas características, el docente deberá ser más consciente de lo que los estudiantes están haciendo, y no menos. Pero los educadores deben contemplar la manera de dirigir los progresos del aprendiz de otra manera. A continuación damos algunas ideas que serán de utilidad para alcanzar este nuevo modo de ser conscientes de lo que pasa y mantener un cierto orden.

- Utiliza las carpetas de trabajo de los alumnos. Siempre se quedan en el aula y en ellas podemos encontrar todo lo que se está realizando (incluidas las tareas completadas parcialmente, el estudio independiente, y las opciones base). También incluirán una hoja en la que se registren las actividades llevadas a cabo y la fecha en que se han hecho. Los estudiantes anotarán también las conversaciones que han mantenido contigo sobre sus progresos y objetivos. Los más mayores pueden también dejar constancia de sus calificaciones en la cara interna de la portada de la carpeta. A través de este medio tendrás una manera eficaz de verificar los progresos de cada aprendiz. También podrás utilizarlo para charlas con los padres, los profesores o los estudiantes.

- Haz una lista de las habilidades y competencias que quieras que tus alumnos desarrollen en cada aspecto de tu asignatura (por ejemplo, en cuanto a redacción, ortografía, lectura y gramática). Después, amplía la enumeración de modo que incluya destrezas más básicas y más complicadas que las fijadas en un principio. Ahora tienes una lista de verificación. Organiza en un orden secuencial las habilidades en la parte izquierda de la hoja y deja espacio para fechas y comentarios en el resto de la misma. Haz una copia por cada estudiante y guárdalas en un cuaderno en orden alfabético. Verifica periódicamente la evolución de cada uno usando las listas o mediante una evaluación formal o informal. A medida que vas anotando tus observaciones, verás con claridad la trayectoria de los progresos que cada individuo ha realizado. De esta manera, no sólo controlarás el crecimiento de cada uno, sino que también dispondrás de información para diseñar actividades diversificadas encaminadas a cubrir las necesidades de cada alumno.

- Asigna unos lugares bien organizados y codificados para que los chicos puedan dejar allí sus trabajos acabados (por ejemplo bandejas superpuestas, cajas o carpetas). Resulta mucho más eficaz que hacer que te los entreguen a ti o que tener numerosas tareas apiladas en un montón.

- Cuando circules por la clase, lleva algo para tomar notas. Apunta brevemente las cosas positivas que veas hacer a los alumnos, los puntos de confusión, tus conclusiones sobre ciertos aspectos puntuales y las condiciones de trabajo que creas que deben modificarse.

Después podrás usar las notas para reflexionar, planificar y conversar con los aprendices.

- No te sientas obligado a calificarlo todo (sería absurdo poner nota a cada sesión de práctica de un estudiante de piano). Hay un momento para comprender las cosas y otro para verificar que así ha sido, pero ambos periodos no tienen que coincidir necesariamente. Ayúdales a comprender la importancia que tienen las actividades, porque al hacerlas serán más hábiles y competentes. Cuando sea necesario comprobar que se ha realizado alguna tarea, explota las posibilidades que ofrece la verificación hecha por un compañero o por el «experto del día». Cuando llegue la hora de la evaluación formal, enséñales a ver el vínculo entre la calidad de lo que han estado haciendo y el éxito.

- Cuando los estudiantes estén llevando a cabo una tarea que tenga como objetivo la comprensión de ciertos conceptos y sientas la necesidad de hacer una valoración, ten en cuenta cosas como si el estudiante ha insistido en la realización del cometido, si se ha esforzado, si buscó la ayuda apropiada, o se incorporó a alguna actividad base cuando la finalizó. En tu cuaderno de notas, puedes llevar una lista de los componentes de la clase para el registro diario de este tipo de datos. Si ves que un alumno realiza un progreso o hallazgo importante, ponle una marca positiva en el espacio destinado a ese día. Si otro chico tiene verdaderos problemas para permanecer en una tarea, a pesar de todos los sistemas de ayuda, colócale una señal negativa en el día que corresponda. En el resto de los huecos puedes poner simples marcas de verificación. Debes buscar aquellos patrones que se repitan en el transcurso del tiempo y averiguar la información que contienen. Si es necesario puedes poner una nota por el trabajo de cada día, pero hay otras muchas maneras de realizar la evaluación formal. Recuerda que las calificaciones tienen más significado para los estudiantes si no son

demasiado frecuentes. El hecho de poner notas continuamente por todo, no permite que el alumno se plantee aprender de sus errores, esclaviza al profesor y enseña a los aprendices a estudiar de cara a las notas y no por el valor intrínseco de lo que hacen. Además, todo ese proceso te volverá loco y te robará un tiempo precioso que podrías emplear en reflexionar y planificar.

### ***Plantearse la utilización de «sitios fijos»***

En un aula diversificada, suele resultar útil asignar a cada estudiante un «sitio fijo», en el que comenzará y terminará la clase todos los días. Siempre empezarán la jornada en esos asientos, y algunos días permanecerán en ellos todo el rato. Si una actividad les lleva a otra parte de la estancia, regresarán a su lugar de origen al finalizar la sesión.

Los «sitios fijos» hacen que te sea fácil comprobar con rapidez la asistencia. También permiten realizar cómodamente la distribución de carpetas de trabajo. Mediante este procedimiento nos aseguramos de que el aula queda ordenada al final de una tarea, a la vez que contamos con un formato adecuado para las transiciones o los cierres. Al asignar estos lugares, podrás desarrollar agrupamientos positivos para aquellas ocasiones en las que haya que trabajar en los «sitios fijos».

### ***Establecer hábitos para el comienzo y el final de la sesión***

Antes de que los aprendices empiecen a desplazarse a las diferentes áreas de trabajo, hazles saber que esperas que ocupen sus nuevas ubicaciones e inicien sus quehaceres con rapidez. Sé realista con el tiempo, pero más bien tacaño si es preciso. Una vez se hayan movido, comunícales qué tal lo han hecho. Entrénalos para que se sitúen de manera eficaz.

Mientras se desarrolla la actividad, vigila el reloj. Cuando falten dos minutos, hazles una señal que indique que el tiempo está a punto de concluir (con un parpadeo de las luces o simplemente acercándote a cada mesa y diciéndolo). A continuación, darás otra indicación para que regresen a los «sitios fijos». Previamente les habrás informado de que, tras este último aviso, disponen sólo de 30 segundos para regresar.

### ***Enseñar a los alumnos a ser ambiciosos en su trabajo***

Siempre hay algún aprendiz en todas las clases que muestra tendencia a medir el éxito por la rapidez con la que acaba su trabajo más que por la minuciosidad con la que lo ha hecho. Déjales bien claro que lo que importa es hacer las cosas bien y sentirse orgulloso de ello. Ayúdales a comprender el motivo. Hazles analizar las diferencias entre lo que se termina apresuradamente y lo que ha sido realizado con tesón, creatividad y estudio.

A veces los estudiantes terminan muy rápido porque la labor es demasiado fácil para ellos o porque las instrucciones no dejan claro dónde se coloca el listón de la calidad. Con paciencia y perseverancia deberás enseñarles que sólo aceptarás las obras en las que se hayan esmerado. Un profesor denominó a este método «completar el cartón del Bingo». Conminó a sus aprendices a que resistieran la tentación de entregar la tarea hasta que estuvieran absolutamente seguros de que habían hecho todo lo que estaba en su mano para mejorarla. Entonces podían decir, «¡Bingo! ¡Ahora sí! ¡Ya no puedo hacer más».

### **Desarrollar redes de apoyo**

Hay al menos cuatro colectivos que pueden ayudarte en tu camino hacia el aula diversificada. Los colegas, las autoridades administrativas, los padres y otros miembros de la comunidad pueden constituir puntos de apoyo en este proceso. Con todos ellos, seguramente deberás ser tú quien lleve la iniciativa para reclutar la colaboración. A continuación damos algunas ideas para conquistar su buena voluntad y su participación activa.

### ***Implicar a los colegas***

La triste realidad nos dice que, en muchos centros educativos, algunos de los compañeros no ven con buenos ojos que alguien lleve a cabo algún experimento innovador o que emplee en el trabajo más energía de lo normal. Pero también está el dato de que en esos mismos lugares hay siempre algunos individuos que se sienten estimulados por su trabajo y que, tratando de llevar a la práctica ciertos planteamientos teóricos, están dispuestos

a arriesgarse para mejorar. Encuentra a una o dos personas de este último grupo y colabora con ellas.

En la mayoría de las escuelas siempre hay un profesor de arte, de educación especial o de los chicos más dotados, y unos cuantos educadores de aula, que ya están diversificando la instrucción. Puede que no sean expertos, pero tú tampoco lo eres. A lo mejor tienen grandes ideas, pero sus hábitos son todavía los de siempre. Tú tienes tus conocimientos y tus fructificantes preguntas. En el peor de los casos, se sentirán halagados por el cumplido que les haces al querer aprender de ellos. Reúnete con ellos asiduamente; solicita tiempo para intercambiar vuestra asistencia a otras aulas, compartid materiales y lecciones, realizad planificaciones conjuntas, abordar los problemas en equipo, y turnaos para dar y recibir consejo sobre vuestras respectivas prácticas. La sinergia que produce esta colaboración es una de las ventajas más asombrosas de una profesión que con demasiada frecuencia se ejerce desde el aislamiento.

### ***Involucrar a los cargos directivos***

Algunos directores desconfían de todo aquello que suponga moverse y hablar dentro de un aula. En cierta ocasión, observé cómo una colega, con la cual yo formaba un equipo docente, modificaba una actitud de este tipo.

Esta compañera tenía muy claro qué era lo estábamos haciendo en nuestra clase y por qué era importante. Solía detenerse en la oficina del director para decirle: «Cuando hoy te des una vuelta por los pasillos, notarás que nuestros chicos están trabajando en grupos». Después explicaba por qué y añadía: «Me gustaría que vinieras y echaras un vistazo». Y así lo hacía. Se paraba unos instantes al lado de la puerta. Mi colega le invitó finalmente a entrar y cuando lo hizo le animó a hablar con los estudiantes para asegurarse de que sabían lo que estaban haciendo. A la vez que adiestrábamos a nuestros alumnos para que fueran más autónomos, ella enseñó al rector a apreciar este tipo de aula. Se convirtió en nuestro defensor más ferviente. Si la dirección de tu centro desconfía de la diversificación, o no la apoya, por el motivo que sea, intenta convertirte también en su educador.

Si la persona que está al frente de tu escuela apoya de antemano este tipo de aulas centradas en las necesidades de los alumnos, comparte con él

o con ella tus objetivos para ese mes o ese año. Invítale a que te dé ideas para poder alcanzarlos. Así podrá hacerte observaciones más atinadas y tú podrás inspirarte en los conocimientos de un educador veterano, que ha visto y ve el funcionamiento de múltiples clases.

### ***Traer a los padres a nuestro terreno***

La mayoría de los padres quieren que sus hijos reciban en la escuela la educación adecuada. Quieren que progresen, que vean potenciados sus talentos y que suavicen sus debilidades, que encuentren la clase entretenida y que al día siguiente se levanten con ganas de ir al colegio. Pero un aula diversificada, del mismo modo que debe salir al encuentro de la imagen típica de clase que tienen los alumnos, tiene también que afrontar los estereotipos acerca de la escuela que manejan los padres.

Pide a los padres que te digan o escriban sus deseos en relación con el año escolar de su hijo. Escúchalos y toma nota. Después explícales de manera sistemática cómo un aula diversificada reconoce los valores de cada niño y pretende construir a partir de ellos, ofrece oportunidades para reforzar las áreas más débiles, sigue la pista del crecimiento individual y promueve el entusiasmo y el compromiso. Utiliza todos los medios a tu alcance para hacerles comprender que estás construyendo un currículum y un modo de instrucción que contempla los mismos objetivos que ellos se plantean para sus hijos. Algunos de estos métodos son, por ejemplo, las cartas periódicas para toda la clase, los boletines de noticias semanales o mensuales, las charlas de padres con carpetas de trabajo y las evaluaciones con los alumnos.

Quizá quieras invitar a los padres a desempeñar un papel activo en la clase. Los padres que se ofrezcan voluntarios pueden repasar conceptos matemáticos con los alumnos más rezagados, leer con los lectores más avanzados que deseen conversar con adultos sobre lo leído, o trabajar en un proyecto con cualquier estudiante que encuentre estimulante el hecho de que una persona mayor le encuentre merecedor de su tiempo y atención. Los padres constituyen un inagotable caudal de novelas, conocimientos informáticos, mapas, materiales de tipo práctico –aspectos que contribuyen a ampliar las opciones de aprendizaje de sus hijos y de los de los demás.

La relación entre el profesor y los padres es muy importante para las aulas diversificadas. Un padre siempre conoce a su hijo en mayor profundi-

dad de lo que pueda hacerlo un educador. Este último tiene mucho que aprender de esos conocimientos. Por otra parte, el docente conoce aspectos del alumno que los padres no ven. Si se contempla al aprendiz desde estos dos puntos de vista, estaremos aumentado las posibilidades de que desarrolle todo su potencial. Los profesores más sabios educan a los padres a la par que a los hijos. También buscan con afán la ocasión de aprender de ellos.

### ***Comprometer a la comunidad***

El mundo fuera del aula ofrece mejores oportunidades que la clase más maravillosa. Tiene sentido, pues, que abramos un aula diversificada al mundo exterior.

Frederick aprende mejor cuando hace maquetas de las cosas. Phan necesita que alguien le lance ideas en su lengua materna antes de ponerse a escribir en inglés. Saranne sabe más de ordenadores que nadie de su edificio, y Charlie, que esta en 4º, tiene dominadas las matemáticas de 6º. Francie se muere de ganas por aprender a bailar, Philip está interesado por la arqueología y Genice quiere usar una cámara de 35 mm para sacar las fotos de su proyecto de historia. Desde luego, sería raro encontrar a un profesor que pueda estar a la altura de todas estas demandas.

Sin embargo, una asociación benéfica puede ofrecerse para proporcionar regularmente casetes para aquellos aprendices más rezagados y que tienen alguna discapacidad. Otros mentores pueden descubrir a los estudiantes un mundo lleno de posibilidades en relación con la fotografía, las estadísticas de béisbol o el jazz. Una parroquia puede proporcionar voluntarios para ayudar a aquellos alumnos que se comunican en dos lenguas. Una empresa puede donar alfombras viejas para el rincón de lectura del aula. Los museos y galerías pueden suministrar ideas, materiales o consejos para los proyectos. Un centro de jubilados puede orientar respecto a una amplia gama de investigaciones orbitales (ver Capítulo 6). El mundo es un aula repleta de recursos y tutores. Un profesor generoso pone a sus aprendices en relación con esas infinitas opciones. Como ya hemos dicho anteriormente, no intentes hacerlo todo a la vez. Cada año, idea un nuevo modo de vincularte con un colega, de conseguir el apoyo de alguien de la administración, de enseñar a los padres y aprender de ellos, o de invitar a algún representante del mundo exterior a tu clase.



## Actividades de recuperación

- Reconocer en el texto cuáles son las estrategias planteadas por la autora para considerar un aula diversificada.
- Mencionar qué estrategias se pueden implementar en un aula de educación inclusiva e indígena y por qué.

## Estrategias docentes que apoyan la diversificación

Tomlinson, Carol Ann



Tomlinson presenta, explica y ejemplifica diversas técnicas de enseñanza e instrucción haciendo, en primer lugar, una breve descripción de técnicas como: estaciones, agendas, instrucción compleja y estudio en órbitas englobadas dentro del concepto de “aprendizaje cooperativo”; complementa este trabajo con ejemplos que remiten a la diversificación en el nivel de conocimientos de los alumnos dentro del aula.

Enseguida se efectúa un pequeño análisis de las estrategias docentes descritas respondiendo a las preguntas: ¿qué diversificar?, ¿cómo diversificar?, ¿por qué diversificar? Y se ofrecen respuestas para cada una de ellas.



## 7 Estrategias docentes que apoyan la diversificación

Sólo aquellos profesores que utilizan procedimientos docentes variados podrán lograr un rendimiento óptimo de todos sus alumnos... Los profesores deben estimular los puntos fuertes de los estudiantes y hacerles superar los escollos que encuentran en el aprendizaje. Esto sólo puede hacerse mediante el uso de diferentes técnicas de instrucción.

Thomas J. LASLEY y Thomas J. MATCZYNSKI  
*Strategies for Teaching in a Diverse Society*  
(Estrategias de enseñanza para una sociedad plural)

No hay nada intrínsecamente bueno o malo en relación con una técnica instructiva concreta. Cualquier estrategia docente es fundamentalmente el «recipiente» que el profesor usa para verter los contenidos, los procedimientos o los productos. Pero algunos de estos «recipientes» son más apropiados que otros para lograr ciertos objetivos. Estos «recipientes» pueden manejarse con maestría o con torpeza, según se integren dentro de una planificación docente mejor o peor diseñada. Es más, casi todos los «recipientes» pueden usarse de manera que pasen por alto las diferencias de los alumnos en relación con el aprendizaje. También pueden formar parte de un sistema más complejo que dé una respuesta adecuada a esos rasgos distintivos.

Por ejemplo, sería un error de bulto utilizar la estrategia docente denominada investigación en grupo para introducir el concepto de fracción en una clase de tercero. Del mismo modo, sería una torpeza pedir a los alumnos de enseñanza secundaria que adopten una posición ética con respecto a la ingeniería genética, mediante el uso de la técnica de aprendizaje llamada asimilación del concepto. Pensemos en las serie de estrategias englobadas dentro del concepto aprendizaje cooperativo. Han resultado

ser decepcionantes, no porque sean defectuosas en sí mismas, sino porque los educadores las aplican a la ligera.

Los profesores experimentados generalmente se encuentran cómodos utilizando una amplia gama de técnicas de instrucción, que utilizan diestramente en función del tipo de aprendizaje y las necesidades de los alumnos (Berliner, 1986). Cuando se usan correctamente, la mayoría de estos procedimientos invitan a los docentes a contemplar las diferencias de los alumnos atendiendo a su capacidad, intereses y perfil de aprendizaje. Algunas de estas técnicas ocupan una pequeña porción de tiempo dentro de una lección y requieren poca planificación. Otras conforman un modo peculiar de desenvolverse en el aula y necesitan ser planificadas en detalle mediante una reflexión permanente. Algunas de estas estrategias se centran en la organización o distribución de los estudiantes de cara al aprendizaje. Otras inciden en la naturaleza misma de la instrucción.

Hay muchas maneras de crear una clase de instrucción interactiva. Al leer las aplicaciones de las estrategias docentes que se explican en este capítulo y el siguiente, observad cómo los profesores las usan para crear una situación en el aula donde los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar a un ritmo cómodo, con un grado de dificultad adecuado a cada individuo, con un estilo que se adapte a su perfil personal y con aplicaciones motivadoras para cada cual.

Como en el capítulo anterior, las estrategias docentes son descritas en sus escenarios reales dentro de las aulas y se analizan mediante tres preguntas: ¿Qué diversificar? ¿Cómo diversificar? ¿Por qué diversificar?

## Estaciones

Las estaciones son diferentes puntos dentro de la clase, donde los estudiantes trabajan simultáneamente realizando distintas tareas. Se pueden usar con alumnos de todas las edades y para todas las materias. Pueden formar parte habitual del proceso de aprendizaje o pueden usarse de manera excepcional. Pueden utilizarse formal o informalmente. Para diferenciarlas, usaremos señales, símbolos o colores, o pediremos sencillamente a ciertos estudiantes que se desplacen a determinados puntos de la estancia. (Una estrategia parecida pero diferente es la de los centros, que se explica e ilustra en el Capítulo 8.)

Si tenemos presente el objetivo de la instrucción diversificada, las estaciones permiten que los alumnos trabajen en actividades diferentes. Asimismo, invitan a la formación de agrupaciones flexibles, ya que no todos los estudiantes tienen que ir siempre a todas las estaciones. Tampoco todos necesitan estar la misma cantidad de tiempo en cada estación. Además, incluso cuando todos pasan por todas ellas, las tareas en cada lugar pueden variar de un día a otro, dependiendo de a quién le toque asumirlas. Esta técnica también mantiene el equilibrio entre las elecciones que realizan los alumnos y las que hace el profesor. Algunos días, es el educador el que indica quiénes irán a una determinada estación, el trabajo que allí deberán realizar y las condiciones a las que estarán sometidos mientras se hallen allí. Otros días serán los propios chicos los que tomen estas decisiones. También cabe la posibilidad de que el educador marque ciertos parámetros, mientras permite que el alumno elija el resto.

#### **Curso 4º: Matemáticas**

Al comienzo del año, la evaluación inicial de matemáticas muestra que los alumnos de cuarto de la señorita Minor presentan un alto grado de dispersión en relación con la habilidad para realizar operaciones con números enteros. La profesora les ha planteado diversas actividades que requerían el uso de la aritmética a diferentes niveles y en distintos contextos. De este modo ha podido evaluar sus puntos de partida, y ha descubierto que sus aprendices abarcan un espectro muy amplio, desde aquellos que llevan dos o tres años de retraso con respecto a las expectativas del curso, a aquellos que se hallan a la misma distancia, pero aventajados.

Algunos de estos chicos tienen todavía problemas con los hechos y los algoritmos matemáticos básicos, o con las reglas que operan en la suma y en la resta. Estos estudiantes no pueden comprender el concepto de multiplicación, independientemente de que se aprendan de memoria las tablas. Otros alumnos comprenden bien los procedimientos utilizados en la suma, la resta y la multiplicación. Lo que necesitan es simplemente más oportunidades para poder aplicar estos conocimientos en diferentes contextos. También están ya preparados para iniciar la exploración formal de la división. Pero tenemos otros alumnos que no encuentran estas tres operaciones básicas ni interesantes ni retadoras, tal y como se presentan en el libro de texto del curso. Muchos de ellos poseen una comprensión instintiva

de la división. Algunos han recibido instrucción formal sobre ella, y otros han aprendido por sí mismos a dividir. Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que la capacidad de concentración cambia de unos estudiantes a otros. Algunos pueden sumergirse en la realización de actividades matemáticas durante periodos largos y para otros 10 minutos de trabajo concentrado suponen una gran tensión. Además, la señorita Minor ha comprobado que la capacidad para mantener la atención no siempre se corresponde con la competencia matemática.

Desde el comienzo del curso, la señorita Minor familiariza a sus alumnos progresivamente con cinco estaciones de aprendizaje. Cada día tienen que mirar un panel con clavos en el que se hallan representadas las cinco estaciones que hay en el aula. En las diferentes partes del tablero cuelgan etiquetas con los nombres de los chicos. De este modo, cada uno sabe dónde tiene que comenzar la clase de matemáticas.

La Estación 1 es la Estación Enseñanza. En ella, los alumnos reciben instrucción directa de la profesora. Cerca de la pizarra, ella les enseña y guía sus pasos en torno a algún aspecto de las operaciones numéricas. Con frecuencia, deja que los chicos de este grupo trabajen en la pizarra o por parejas en el suelo. Mientras ella circula por las demás estaciones, resuelven problemas o practican alguna destreza. Los alumnos de la Estación 1 registran el trabajo realizado mediante su nombre escrito en una tarjeta, que luego tendrán que poner en el panel, en la que aparecen anotados también la fecha y el tipo de operación en la que han trabajado.

La Estación 2 es el Lugar de Pruebas. Los estudiantes que se hallan en este punto utilizan objetos o dibujos para explicar las operaciones y defender su trabajo. Esta estación les ayuda a comprender la mecánica de los números y las operaciones. Se asigna a cada uno un compañero, pero primero tienen que realizar individualmente ciertas operaciones que encontrarán en una carpeta con su nombre. Cronometran el trabajo realizado personalmente con un reloj de arena de cinco minutos de duración. A continuación muestran a su compañero las tareas realizadas, le explican por qué han decidido hacer esas operaciones y no otras, y justifican sus respuestas. Pueden ayudarse de diagramas, dibujos u otros objetos. El compañero verifica la correcta comprensión del concepto pidiéndole que use un segundo método para llegar a la respuesta. En esta estación se han colocado algunas pistas. Por ejemplo: «Utiliza el cálculo aproximado para comprobar si tu respuesta tiene probabilidades de ser cierta. Muéstrame en un diagra-

ma o en un dibujo tu planteamiento del problema. Utiliza las comprobaciones que encontrarás en esta taza para confirmar que has abordado la cuestión de un modo correcto.» Finalmente, el compañero puede cotejar los resultados con una calculadora. Después rellenan una «tarjeta de verificación» y la colocan junto a la hoja en la que han realizado su trabajo. La «tarjeta de verificación» dice: «Hoy (nombre del alumno) ha realizado problemas utilizando (nombre de la operación aritmética) y ha comprobado el método usando (diagramas, dibujos, objetos). Mi compañero ha sido (nombre). El procedimiento que hemos utilizado para examinar mi trabajo ha sido (cálculo aproximado, dibujos, etc.) Al utilizar calculadora, se vio que (Era correcto. Necesito repasarlo)». Los chicos ponen la fecha en las tarjetas y las dejan junto a las tareas en una caja que hay en la estación. También dejan constancia de su paso por aquel lugar en un panel en el que anotan la fecha, el tipo de operación con la que han trabajado y el procedimiento que han empleado para mostrar cómo han resuelto el problema.

La Estación 3 es el Rincón de las Prácticas. Los alumnos de la Estación 3 se ejercitan en la realización de las operaciones que todavía no dominan. Pueden utilizar fichas suministradas por el profesor, programas de ordenador o el libro de texto, todo ello para adquirir mayor destreza al efectuar algún tipo de cálculo aritmético. Después comprueban los resultados de su trabajo, usando una plantilla con las soluciones, el ordenador o una calculadora. Por último redactan un escrito de autoevaluación de su trabajo, empleando, si es preciso, vocabulario de referencia que se ha colocado para este fin en la estación. También tienen que dejar registrado su paso por allí en una lámina en la que figura su nombre, anotando la fecha, el tipo de operación, los problemas que han intentado resolver y los que han corregido.

Los estudiantes de la Estación 4 trabajan con aplicaciones matemáticas. Aquí tenemos La Tienda, regentada por un hombre que se llama señor Fuddle, quien según parece siempre necesita su ayuda. Los artículos de la tienda van cambiando con el tiempo, igual que las actividades que realizan los alumnos. Pero éstos están siempre enfrascados en algún aspecto relacionado con las compras o con la organización del establecimiento, tratando de ayudar a su dueño, que siempre está metido en un nuevo lío.

En ocasiones los chicos compran a través de catálogos. Otras veces deciden lo que hay que vender en la tienda y cuánto género hay que adquirir en función de un presupuesto dado. De vez en cuando hacen un in-

ventario y agrupan los artículos o también pueden realizar los cambios oportunos para efectuar una serie de compras. El continuo cambio de objetos y actividades, junto con la presencia del anciano señor Fuddle, hacen que La Tienda sea siempre entretenida. La Tienda hace que las matemáticas resulten útiles en el mundo cotidiano. Cuando los chicos dejan La Tienda, escriben una nota fechada al señor Fuddle, explicándole cuál ha sido el problema en el que se ha visto envuelto, lo que han hecho para resolverlo, y qué es lo que debe hacer para evitar que se repita en el futuro. Después depositan sus notas en el buzón del señor Fuddle que hay en la estación.

La Estación 5 es el Lugar de los Proyectos. Aquí los alumnos trabajan individualmente, por parejas o en pequeños grupos, realizando ejercicios de cierta extensión para cuya ejecución se necesita el uso de diversas habilidades matemáticas. Estas tareas son de dimensiones y temática variables. A veces pueden versar sobre asuntos de la clase, tales como el diseño del aula, o de un centro, o la realización de una encuesta entre los alumnos. Otras veces tienen como tema los deportes, el espacio exterior, la literatura o la escritura en general. En ocasiones es el profesor el que da las ideas para la actividad. En otros momentos son los alumnos los que lo hacen. Lo que todos estos ejercicios tienen en común es el hecho de que permiten el uso de las matemáticas dentro de un contexto más amplio y que despertan el interés de los estudiantes. En el Diario del Proyecto, deberán realizar dos anotaciones cada vez que pasen por esta estación. Al comenzar la clase resumirán lo que han hecho hasta ese momento y se marcarán los objetivos del día. Al finalizar la sesión harán balance en función de las metas que se han marcado y plantearán los pasos siguientes. Los Diarios del Proyecto se quedan en esta estación dentro de un fichero.

Algunos días, la señorita Minor trabaja con toda la clase, explicando la lección, organizando juegos o concursos, o dirigiendo una sesión de repaso. Esos días, no aparece el nombre de ningún alumno en el tablón. De vez en cuando, alguna estación permanece «cerrada por este día». Pero la mayoría de las veces, a cada cual se le asigna una de las cinco estaciones. Al cabo de un poco más de una semana aproximadamente, todos han circulado por todas las estaciones. Aunque el tiempo que cada uno pasa en cada una de ellas puede variar. Tampoco el orden que siguen tiene que ser idéntico. Las agrupaciones de alumnos en las estaciones pueden ser homogéneas, incluyendo a chicos de capacidades similares, o pueden no serlo.

Para decidir la estación que corresponde a cada aprendiz, la señorita Minor utiliza las hojas en las que éstos han registrado su trabajo, los diarios y también efectúa evaluaciones formales periódicas. Un día, por ejemplo, trabajó en la Estación de Enseñanza con seis alumnos repasando la multiplicación de números de dos cifras. Dos de ellos permanecieron en esta estación otro día más. Se sumaron a ella dos alumnos que ya habían practicado la multiplicación con números de dos cifras, pero que habían estado ausentes por enfermedad varios días. De los cuatro chicos que dejaron la estación de Enseñanza, dos fueron al Lugar de Pruebas (junto con otros que procedían de otros puntos). Otros dos tuvieron como destino el Rincón de las Prácticas, donde pudieron asentar sus conocimientos. En el Lugar de los Proyectos, ocho alumnos trabajaban en tres actividades diferentes, todas ellas de larga duración. En cada uno de estos tres grupos, ciertos chicos estuvieron en otras estaciones ese mismo día. El hecho de que los miembros del grupo puedan estar también en otros lugares no supone ningún problema. Los Diarios del Proyecto ayudan a los componentes de un equipo a mantenerse al tanto de los progresos de cada uno en la labor conjunta.

*Qué diversificar:* La señorita Minor puede diversificar los contenidos y los procedimientos en la Estación Enseñanza, el Lugar de Pruebas, el Rincón de las Prácticas y La Tienda. Todos trabajan con razonamientos, aplicaciones y prácticas matemáticas. Pero la señorita Minor cambia el tipo de operaciones, su grado de dificultad y la complejidad de las actividades para que se adecuen a las necesidades de cada alumno, basándose en una evaluación permanente de sus habilidades. También diversifica las tareas en la Estación de los Proyectos. La composición de los grupos, la duración de la actividad, la sofisticación de los problemas y las destrezas implicadas, son algunas de las variables que tiene en cuenta al valorar la situación de cada estudiante.

*Cómo diversificar:* El criterio principal que emplea la señorita Minor en las estaciones 1, 2, 3 y 4 es el de la capacidad, de modo que estudiantes con aptitudes similares trabajan en tareas de un nivel de dificultad parecido. En la Estación 5, estudiantes de diferentes estadios trabajan frecuentemente en un mismo grupo, aunque no siempre es así. En la Estación 4 (La Tienda) se contemplan diferentes intereses, variando los problemas y los materiales en los que están basados. La Estación 5 (Lugar de los Proyectos) presta una atención especial a las preferencias de cada alumno. Plantea una amplia oferta de opciones y modos de expresión. El perfil de aprendi-

zaje se contempla en el Lugar de Pruebas, a través de los diferentes modos de pensar y razonar matemáticamente un mismo problema. Cada alumno puede llegar a la comprensión de un concepto matemático mediante un enfoque distinto.

*Por qué diversificar:* Los conceptos y habilidades esenciales de las operaciones matemáticas resultan más accesibles cuando se presentan en el nivel de aptitud que corresponde a cada alumno. La motivación se intensifica cuando los planteamientos que se usan son variados, así como los materiales y las opciones para realizar proyectos. La oportunidad de trabajar con diferentes compañeros es un estímulo adicional. Además, la enseñanza y el aprendizaje resultan más eficaces a través del uso controlado de las estaciones, que mediante la instrucción en serie para toda la clase o la asignación a cada alumno del mismo trabajo en cada estación durante periodos de tiempo idénticos.

*Otras consideraciones:* La señorita Minor emplea esta técnica acentuando el concepto de agrupaciones flexibles. Incluso en la Estación de Enseñanza, donde los chicos reciben una instrucción directa similar, el tiempo de permanencia varía. En las Estaciones 2, 3 y 4, alumnos de diferentes niveles pueden trabajar en el mismo lugar pero con diferentes tareas. Como la rotación no se efectúa en el mismo orden y la duración de las actividades cambia en función de las necesidades de cada estudiante, todos los chicos tienen la sensación de haber hecho de todo un poco durante las clases de matemáticas. Existe un factor añadido más sutil respecto al motivo por el que los niños trabajan en un sitio en particular en cada momento, ya que el profesor manda a los niños a La Tienda teniendo en cuenta sus aficiones (por ejemplo, el día en que los materiales y actividades giran en torno al inventario y adquisición de artículos deportivos, los alumnos con inclinaciones de esta índole son enviados a La Tienda). También contribuye a esta pluralidad, la posibilidad de elección de las aplicaciones matemáticas en el Lugar de los Proyectos.

## Agendas

Una agenda es una lista personalizada de tareas que un determinado alumno debe realizar en un tiempo dado. Las agendas de los estudiantes de una misma clase deben tener elementos similares y diferentes. Normalmente el

profesor diseña una agenda que tendrá una vigencia de dos o tres semanas. Cuando se ha completado, se reemplaza por una nueva.

Generalmente son los propios aprendices los que deciden el orden en el que van a desarrollar los distintos puntos de su agenda. Dentro de la jornada escolar se asigna un momento concreto a «la agenda». En las clases de primaria y en las de secundaria distribuidas por bloques, normalmente se selecciona el primer segmento del día. En otro tipo de cursos, las agendas se llevan a cabo una vez por semana, o a modo de actividades de refuerzo cuando se terminan otras tareas encomendadas.

Mientras los chicos trabajan en sus agendas, el profesor goza de una gran libertad para moverse por la clase, aconsejando y verificando los progresos individuo por individuo. También puede decidir aprovechar este tiempo para formar pequeños grupos de alumnos que necesiten trabajar con ciertas pautas o recibir instrucción directa sobre un concepto o una habilidad en concreto. (Ver figura 7.1 que contiene un modelo de agenda.)

### **Curso 5º: Varias asignaturas**

Todas las mañanas al entrar en clase, los estudiantes guardan sus libros y sus abrigos, y, después de saludar a sus compañeros y a su profesora, acuden a la caja de las agendas. Después de leer las indicaciones, cada uno rellena el apartado correspondiente a la planificación para ese día, que debe incluir los objetivos que elige cumplir de aquellos que marca la agenda. Si alguien necesita ayuda del profesor, escribe una petición en este sentido en la pizarra que hay encima de la caja de agendas. A continuación los alumnos se trasladan a diferentes puntos del aula para hacer sus tareas. Muchos de ellos trabajan solos, leyendo, escribiendo o investigando de manera independiente. En ciertos lugares del aula, algunos se juntan de dos en dos, de tres en tres o en grupos sobre la alfombra, para colaborar en la realización de una actividad.

La señorita Clayter, su profesora, circula por la clase asegurándose de que todo el mundo se halla centrado en sus actividades. Después llama a tres de los chicos para que se sienten con ella en el suelo cerca de las estanterías. Quiere comentar con ellos la baraja de Hipercartas de los volcanes que confeccionaron ayer con la ayuda del ordenador. Les hace llegar a la conclusión de que sus gráficos son estupendos, cosa que ella confirma. A continuación les insta a revisar los objetivos escritos para el proyecto de

las Hipercartas. Entre ellos se encuentra el propósito de que cualquiera que use la baraja sacará una idea clara de qué es lo que hace entrar a un volcán en erupción. Con ayuda de la profesora, los alumnos terminan admitiendo que su producción se queda corta a la hora de alcanzar esta meta. Ella les deja solos, para que planifiquen la creación de una baraja de Hipercartas que cumpla todos los objetivos. Deberán presentar sus ideas a la profesora para que ésta les dé su visto bueno.

La señorita Clayter se dirige hacia una pareja de alumnas que están escribiendo poemas en colaboración. Las ha colocado juntas porque cada una tiene algo importante que enseñar a la otra. Jenna es muy imaginativa y utiliza el lenguaje como si fuera un pincel, creando imágenes para el lector, pero carece del tesón necesario para pulir su trabajo. Han posee menos fluidez al manejar el lenguaje, en parte porque el inglés es para ella su segunda lengua. Cuando llegó a Estados Unidos estaba en segundo curso. Pero por otro lado, su amor por la poesía es apasionado y su ética de trabajo es inmensa. Las dos chicas disfrutaban mucho trabajando juntas y la señorita Clayter sabe que sus respectivos talentos para la escritura pueden salir reforzados. La señorita Clayter les pide que lean sus últimos poemas, les comenta lo que ella considera que son los aspectos eficaces y les plantea un par de cosas que se pueden mejorar, para que reflexionen sobre ellas en el tiempo que queda para trabajar sobre los asuntos de la agenda.

Dos niños que necesitan práctica extra en matemáticas, tienen planteado un enigma numérico que requiere una elección apropiada de las operaciones necesarias y su correcta resolución para llegar a la respuesta acertada. Los conocimientos matemáticos que se necesitan son de nivel bastante básico, pero el planteamiento del enigma resulta muy estimulante. Estos alumnos llevan un registro con los misterios que resuelven para obtener «puntos de promoción». Con ellos consiguen certificados e insignias que los acreditan como detectives matemáticos.

Los objetivos de la señorita Clayter al crear agendas para sus estudiantes son tres: reforzar los aspectos fuertes, paliar las lagunas o puntos débiles, y promover la independencia de los aprendices. Por ello, en cada una de ellas hay actividades que se concentran en esas tres áreas. En una agenda que tenga un ciclo de unas dos o tres semanas, todos tienen la oportunidad de afanarse con varias asignaturas. Se las verán con algunas materias que les gustan y con otras que no les son muy gratas. Se fijarán metas diarias y semanales que verificarán puntualmente. Trabajarán solos y

también con compañeros. Todos tendrán la ocasión de reunirse formal e informalmente con la profesora, a petición suya o de los propios alumnos.

La señorita Clayter considera que esta técnica constituye una manera estupenda de contemplar las diferencias entre los estudiantes en cuanto a intereses, capacidades y perfiles de aprendizaje. En ese momento del día, puede ampliar los conocimientos de cada niño y apoyar sus progresos en cualquier asignatura. A sus alumnos les encanta el sosiego que acompaña a este método, así como la variedad y la sensación de independencia que proporciona.

*Qué diversificar:* A través de las agendas, la señorita Clayter puede diversificar casi todo.

Puede diversificar los contenidos variando los materiales, las asignaturas, los temas de estas últimas y la cantidad de apoyo que suministra a cada uno. También puede diversificar los procesos modificando la dificultad de las tareas y los procedimientos que usan los aprendices para apropiarse de las ideas. Los ritmos de trabajo que introduce no son tampoco iguales. La cantidad de tiempo que destina cada uno para dominar un concepto o habilidad es asimismo variable. La técnica de las agendas posibilita la diversificación en la elaboración de productos, al asignar un tiempo en el aula destinado a la realización de proyectos de larga duración, cuya planificación, desarrollo y calidad pueden ser guiados por la profesora.

*Cómo diversificar:* Se constata nuevamente que este procedimiento es muy flexible y permite introducir múltiples modificaciones en función de los intereses, aptitudes y estilo cognitivo del aprendiz. La señorita Clayter puede formar grupos homogéneos o heterogéneos desde el punto de vista de las capacidades. Puede agrupar a aquellos alumnos que tienen un retraso en un área determinada, o reunir a ciertos estudiantes que hace tiempo que dominan los niveles elementales. También tiene la posibilidad de orientar a algún estudiante en particular hacia los materiales o actividades que le van a suponer un reto significativo. Puede modificar las condiciones de trabajo de modo que entren en juego los aspectos visuales, auditivos y psicomotrices o para que los chicos elijan un modo de expresión musical, lingüístico o espacial, actuando solos o en colaboración con otros. Esta técnica es ideal para apelar a los intereses de cada uno. El tiempo destinado a las actividades de la agenda permite que un alumno tenga la oportunidad de estudiar las fracciones a través de su relación con la música, otro a través de los cromos de béisbol, y otro a través de los informes del mercado bursátil.

*Por qué diversificar:* La señorita Clayter es una profesora relativamente novata, pero se da cuenta de que en su clase las necesidades e intereses de sus alumnos varían considerablemente en todas las asignaturas. Le resulta difícil encontrar la manera de modificar el currículum y la instrucción en cada asignatura a lo largo de todo el día. El procedimiento de las agendas le permite concentrar los esfuerzos encaminados a la diversificación en ciertos momentos del día y seguir atendiendo con eficacia las necesidades de los estudiantes. Mediante esta estrategia, le resulta posible alcanzar la mayoría de los objetivos que plantea la diversificación, y no se siente desbordada al planificar las clases.

**FIGURA 7.1**  
**Agenda personal**

Agenda Personal de \_\_\_\_\_

Fecha de comienzo \_\_\_\_\_

Iniciales del profesor y del alumno al completarse satisfactoriamente	Actividad	Instrucciones especiales
	Confecciona una baraja de Hipercartas que muestren el funcionamiento de un volcán.	Asegúrate de que los datos científicos son exactos y de usar el ordenador correctamente.
	Lee la biografía que has elegido.	Registra por escrito tus progresos.
	Practica la suma de fracciones efectuando los problemas de las Páginas 101-106 del libro de ejercicios.	Pide ayuda al profesor o a un compañero si te atascas.
	Investiga para realizar un artículo sobre la ubicación de los volcanes en nuestro periódico científico. Escribe el artículo. Revisalo con el editor. Repásalo si es preciso.	Vigila la ortografía y la puntuación. No dejes que malogren tu capacidad para organizar las ideas.
	Completa al menos dos series ortográficas.	

- Recuerda que debes rellenar tu planificación diaria. Yo te llamaré para darte instrucciones y orientación.



## Instrucción compleja

La instrucción compleja es una estrategia de gran potencial, desarrollada para atender la variedad que existe generalmente en las aulas heterogéneas desde un punto de vista académico, cultural y lingüístico (Cohen, 1994). Pretende ofrecer igualdad de oportunidades en el aprendizaje por medio de materiales estimulantes intelectualmente y a través de la instrucción en grupos pequeños. Como la mayoría de los enfoques prometedores, la instrucción compleja es, como su nombre indica, compleja. Requiere grandes dosis de reflexión y una planificación exhaustiva. Sin embargo, recompensa con creces. Ayuda a construir una clase en la que se valoran las contribuciones de todos los estudiantes, y en la que todos reciben una enseñanza de gran calidad.

Las actividades de la instrucción compleja:

- deben realizarse trabajando en grupos pequeños,
- están diseñadas para estimular los recursos intelectuales de cada estudiante del equipo,
- tienen un final abierto,
- presentan un interés intrínseco para los alumnos,
- son variables (permiten diversas soluciones e itinerarios para llegar a ellas),
- se comprometen con el mundo real,
- proporcionan instrucciones y materiales en varias lenguas (si los alumnos de la clase proceden de grupos lingüísticos diferentes),
- integran la lectura y la escritura como medios para la consecución del objetivo deseado,
- se nutren, como la realidad, de multitud de fuentes de información,
- utilizan múltiples medios, y
- necesitan talentos diversos para ser realizadas adecuadamente.

Una actividad de instrucción compleja eficaz no:

- tiene una única respuesta correcta,
- puede ser realizada mejor por uno o dos estudiantes que por todo el grupo,
- refleja pensamientos poco complejos, o
- consiste en un simple aprendizaje memorístico.

Los profesores que utilizan este procedimiento con pericia se mueven entre los grupos mientras trabajan, verificando la buena marcha de éstos. Con el tiempo, los educadores van delegando la responsabilidad del aprendizaje en sus estudiantes. Se dedican entonces a apoyar a los alumnos para que desarrollen las capacidades necesarias para ejercer esta autoridad.

Dos funciones adicionales –y vitales– del profesor consisten en descubrir el potencial intelectual de cada chico y la asignación de su estatus. Cohen (1994) piensa que los grupos de cooperación tradicionales suelen fallar, porque sus componentes saben quien es bueno en la escuela y quien no. Aquellos que son considerados «buenos» reciben o asumen la responsabilidad de que las tareas de clase sean completadas con éxito. Los que no son «buenos» se desentienden o son privados de este compromiso. Según Cohen, esto ocurre porque la mayoría de las actividades escolares consisten en gran medida en ejercicios de codificación, descodificación, cálculo y retención memorística. La ejecución satisfactoria de estas funciones se identifica con el éxito escolar en las mentes de los profesores y de los estudiantes.

La instrucción compleja busca otro tipo de prácticas docentes, para las que sea necesario desplegar capacidades intelectuales más amplias, como generar ideas, plantear interrogantes, representar conceptos simbólicamente, usar el ritmo para expresarse, formular hipótesis o realizar planificaciones complicadas. Los profesores estudian continuamente a sus alumnos e intentan de manera sistemática identificar sus puntos fuertes. De este modo pueden diseñar actividades sofisticadas que apelan a las destrezas de los diversos estudiantes del grupo.

Para «asignar el estatus», el educador elige algún momento clave del trabajo en equipo en el que un alumno (a menudo uno que no es percibido por sus compañeros como brillante) hace un comentario o una sugerencia valiosos. El profesor explica al grupo lo que ha oído decir al estudiante y por qué cree que esa contribución puede ser interesante de cara a la labor conjunta del grupo. Los chicos empiezan a ver a sus compañeros bajo un prisma diferente, y comienzan a desarrollar vocabulario que es capaz de recoger un amplio espectro de valores intelectuales. Por último, al presentar las tareas de instrucción compleja a toda la clase, el educador hace que los alumnos enumeren todas las funciones que han necesitado para llevarla a cabo satisfactoriamente. Esto les ayuda a comprender que todos ellos poseen alguna de las habilidades requeridas, pero ninguno las tiene todas.

### Curso 10º: Lengua inglesa

En la clase de Lengua inglesa del curso 10º de la señorita McCleary, los alumnos han estado estudiando el modo en que se entremezclan las vidas y las obras de los escritores. Este año han leído varios tipos de obras literarias, incluida la poesía, y han contemplado la escritura en su vertiente de «espejo y metáfora». Es decir, han explorado cómo un texto puede servir de metáfora para expresar una idea más amplia, y cómo la escritura proporciona al lector un espejo para que éste se comprenda mejor a sí mismo y al mundo que le rodea. Hace poco, hicieron una redacción en la que, ayudándose de diagramas, explicaban cuáles habían sido los acontecimientos más importantes de su vida que les configuraban como alumnos de 10º curso.

Hoy, los alumnos de la señorita McCleary van a empezar a realizar una tarea basada en la instrucción compleja. En los siguientes cuatro o cinco periodos de clase trabajarán en pequeños grupos y después compartirán lo que han elaborado con el resto de compañeros, utilizando para ello otra fracción de tiempo lectivo. Los deberes para casa, mientras dure esta actividad, se concentrarán también en ella. Al realizar la evaluación del trimestre, la ejecución de este proyecto será uno de los elementos clave a tener en cuenta. Cada grupo recibe una tarjeta que dice lo siguiente:

Hemos visto cómo las vidas de los escritores (y las nuestras) son a menudo metáforas creadas a través de sus actos y obras, incluyendo la escritura. También hemos estudiado cómo los buenos autores sostienen un espejo frente a los lectores, permitiendo que éstos contemplen sus propias vidas y sentimientos. Robert Frost escribió un poema titulado «The Road Not Taken» (El camino que no tomamos). Vuestra labor consiste en analizar el poema como una metáfora de la vida de Frost y como un espejo de vuestra propia existencia. Para ello, tenéis que:

1. Encontrar el poema, leerlo, interpretarlo y llegar a un consenso sobre lo que allí sucede y lo que significa.
2. Investigar la vida de Frost, realizando un diagrama con los diversos pasos de la trayectoria de su vida, similar al que habéis creado para vosotros mismos anteriormente.
3. Desarrollar una representación que nos conduzca por «el viaje a través del bosque» de Frost.

Podéis utilizar música, efectos sonoros, efectos especiales, mimo, escultura corporal o una narración para ayudar a vuestro público a comprender los sentimientos que «el que viaja a través del bosque» experimenta al lle-

gar a los sitios abiertos, puntos clave o encrucijadas de caminos. Es preciso que escribáis un guión con los distintos pasos.

4. Realizar, a base de imágenes y palabras, una superposición de planos pertenecientes a la vida de Frost y al poema, de modo que quede representada la relación metafórica entre ambos.
5. Trasladar las ideas principales del poema a la vida y experiencia de una persona conocida, de la que todos sepamos algo, pero de la que podamos aprender algo más. La transferencia debe mostrar la relación entre esta persona y el poema, y demostrar cómo la literatura nos ayuda a comprendernos mejor a nosotros mismos.
6. Aseguraos de que vuestros productos finales evidencian con claridad la comprensión de los conceptos metáfora y espejo, de la relación entre las diferentes formas artísticas como vehículos de significado para los hombres, y de los detalles referentes a las personas y al poema con los que estáis trabajando.

Como de costumbre deberéis elegir un moderador, un secretario, una persona que se encargue de organizar los materiales y otra que administre el tiempo. Deberéis determinar cuál es la función que cada persona del grupo puede desempeñar mejor en la realización de la tarea. Recordad que todos tienen algo importante que aportar al grupo y que ninguno tiene todas las habilidades necesarias. Como contáis con un tiempo limitado, lo mejor es que desarrolléis una planificación por escrito, en la que especifiquéis los plazos de tiempo y los momentos de las puestas en común. Por último, debéis acordar unos criterios para evaluar el trabajo de vuestro grupo (que incluyan los elementos que se han pedido así como aquello que consideréis indispensable para una exposición de calidad). Dispondréis de veinte minutos para llevar a cabo vuestra representación delante de otro grupo y de diez minutos más para responder a las preguntas de vuestro público, a quien a continuación serviréis de audiencia.

*Qué diversificar:* La señorita McCleary puede usar la técnica de la instrucción compleja para diversificar contenidos proporcionando libros de diferentes niveles de lectura, o en distintas lenguas, así como vídeos, música y otro tipo de recursos. Sin embargo, al mismo tiempo, garantiza que todos se concentran en los mismos conceptos básicos. También diversifica los procedimientos al ofrecer una actividad que presenta muchos segmentos, que a su vez permiten que los alumnos hagan suyas las ideas de formas variadas. La diversificación del producto (la representación de 20 minutos) se produce al especializarse cada estudiante en alguno de los aspectos del proyecto global.

*Cómo diversificar:* Este ejemplo de instrucción compleja presenta diversificación en función de las aptitudes (mediante el uso de materiales variados), en función de los intereses (en la elección de las biografías) y en función del perfil de aprendizaje (por medio de la expresión en múltiples medios y formatos). También podría producirse una diversificación importante en función del perfil de aprendizaje proporcionando los materiales e instrucciones en distintas lenguas, en caso de que hubiera chicos cuya lengua materna no fuera el inglés.

*Por qué diversificar:* La señorita McCleary ha diversificado el aprendizaje y los modos de expresión dentro de la labor grupal. Quiere que los alumnos con capacidades, intereses y perfiles de aprendizaje diferentes trabajen conjuntamente de modo que todos se sientan orgullosos de sus aportaciones. Por eso, ha optado por formar grupos heterogéneos y se ha esforzado en satisfacer las demandas individuales y la necesidad de éxito de cada uno dentro de ese contexto.

### Estudio en órbitas

Chris Stevenson (1992, 1997) considera que el «estudio en órbitas» es una manera ideal de atender a la par las similitudes y las diferencias de los alumnos de un nivel de aprendizaje intermedio. De hecho, esta estrategia se puede adaptar a alumnos de todos los cursos. El estudio en órbitas consiste en investigaciones independientes, que suelen durar de tres a seis semanas. Su «órbita» gira en torno a algún aspecto del currículum. Los alumnos eligen los temas que ellos prefieren para este estudio y trabajan para obtener más información sobre ellos, bajo la tutela del profesor.

Los estudios orbitales parten de la premisa de que todos los aprendices se benefician al desarrollar y compartir conocimientos y habilidades. La técnica se parece al sistema de las insignias de méritos en los Scouts (o exploradores), sólo que (1) en los estudios orbitales los estudiantes eligen sus propias materias, en lugar de seleccionarlas de una lista preexistente, y (2) éstas emanan del currículum. Stevenson (1992) sugiere que las listas iniciales de posibles temas se elaboren partiendo de encuestas realizadas entre los alumnos, y que después se añadan las ideas de los padres y mentores (¡o incluso que se consulten las Páginas Amarillas!).

### **Curso 6º: Varias asignaturas**

A los alumnos de sexto de la Escuela de Enseñanza Media Hand, les gusta el estudio en órbitas, porque es interesante y les permite funcionar de modo independiente. A los profesores también les agrada esta técnica, porque ayuda a integrar el currículum y pueden ver a sus estudiantes trabajando en sus áreas favoritas y aquellas para las que están más dotados.

Los profesores de sexto confeccionaron un folleto sobre los estudios orbitales, en el que explicaban a los chicos y a sus padres en qué consistían, por qué eran importantes y cómo funcionaban. El folleto se debate en otoño en todas las clases, al comienzo de los estudios orbitales. En esas fechas, se envía a las casas de los alumnos, para que lo lean los padres también. El folleto se describen las características generales de esta técnica, tales como:

- Un estudio orbital se centra en un tema de interés para el alumno, relacionado con algún aspecto del currículum.
- El tiempo de duración del trabajo es de tres a seis semanas.
- Los profesores ayudan a los estudiantes a elaborar unos objetivos claros, a planificar la investigación, a enfocar su exposición oral y a considerar los criterios con que van a juzgar su calidad.
- Para completar satisfactoriamente un estudio orbital hay que rellenar una ficha indicando el tiempo empleado, los recursos utilizados, y las ideas y habilidades que se han madurado. También se recomienda que los chicos realicen un resumen escrito de lo que han aprendido para que lo supervise el profesor. Cada alumno deberá realizar una exposición oral de 10 a 20 minutos, ante un mínimo de cinco compañeros, entregarles una hoja con las ideas esquematizadas y utilizar algún método de demostración práctico. Asimismo, ideará el modo de obtener los comentarios y opiniones de sus oyentes acerca de su disertación.

A lo largo del año, cada uno de los profesores del equipo trabajó con cada chico y en grupos pequeños, para ayudarles a elegir los temas, llevar un registro, localizar los materiales para la investigación (impresos, electrónicos y humanos), usar y planificar el tiempo correctamente, calibrar los progresos sin ideas preconcebidas, realizar exposiciones orales eficaces, y extraer las ideas principales de cara a la elaboración de la hoja explicativa.

Se reunieron con grupos reducidos de alumnos, cuando les sobraba tiempo al terminar una tarea; o con individuos concretos, cuando éstos necesitaban ser aleccionados sobre el tema de estudio que habían elegido.

Todos los educadores asumen la responsabilidad de ayudar a los chicos a planificarse, investigar y organizarse el tiempo, pero también tienen la misión de servir de consejeros en las materias que constituyen su especialidad o por las que tienen un especial interés. Por ejemplo, un profesor de matemáticas puede ser aficionado a la ciencia-ficción o un profesor de lengua inglesa puede saber un montón sobre jazz. Tanto los educadores como los estudiantes disfrutan compartiendo estos intereses sobre las materias que no son las que se imparten.

Un alumno invita a un profesor a hacer de consejero. Éste aceptará normalmente la indicación, a menos que ya tenga el tiempo repartido entre otras demandas. En ese caso, él mismo sugiere otra opción de entre el resto del equipo. Todos ellos se esfuerzan por hacer comprender a los estudiantes cómo pueden relacionar lo que se ha visto en clase con sus intereses y talentos específicos. También les enseñan a utilizar esta técnica para conectar varias asignaturas. Deben realizar al menos un estudio orbital por año, pero se les anima a que completen tantos como puedan. Dado que los temas son interesantes y están personalizados, y que la ayuda por parte de los docentes es amplia, la mayoría de los chicos tienen en marcha uno de estos proyectos durante la mayor parte del año.

Ahora mismo, Takisha está confeccionando un mural parlante sobre los héroes anónimos de Estados Unidos. De esta manera une su gusto por el arte y los retratos con el estudio de la historia de Estados Unidos. Está investigando las vidas de hombres y mujeres desconocidos, de diversas razas y edades, que han hecho alguna contribución importante al país. Sus pesquisas quedarán reflejadas en el mural. Su instinto dramático le ha llevado a redactar un guión que grabará ella misma para acompañar su presentación.

Jesse está construyendo un cohete. Para ello deberá ampliar sus conocimientos de matemáticas y ciencias. En el proceso necesitará usar sus manos, algo para lo que no encuentra demasiadas oportunidades dentro de la vida escolar.

Jake y Ellie están creando un libro humorístico que utiliza los elementos clave de la literatura, pero que les permite desarrollar una trama en el ámbito de la ciencia-ficción.

Lexie está perfeccionando su manera de jugar al tenis en un parque cercano a su casa. Un voluntario de octavo curso le está ayudando a mejorar el saque y los golpes, ampliando así sus destrezas en educación física. Cuando tienen tiempo, su padre y una pareja de amigos graban en vídeo estas lecciones. Mientras dura este proceso, ella compara sus cintas con otras tomadas de la práctica de profesionales (que su profesor de Educación Física le ha proporcionado). Finalmente mostrará lo que ha aprendido a otros compañeros que compartan su afición por el tenis.

David siente pasión por el rugby. Está estudiando aquellos países que han sido Campeones de la Copa del Mundo de Rugby, como ampliación de sus conocimientos geográficos y culturales.

Louis está aprendiendo cocina étnica, que también está relacionada con el estudio de la geografía y la cultura. Además, siente que es importante aprender a cocinar para poder invitar a sus amigos cuando sea mayor y tenga su propio piso. Mientras tanto pone en práctica lo que aprende con su familia y allegados, y está confeccionando su propio libro de recetas.

Hay otros alumnos trabajando sobre temas tan variados como la superstición, la música en la América Colonial, juegos científicos para niños pequeños y el cambio del béisbol en el último siglo.

La mayor parte del trabajo de los estudios orbitales se realiza en casa. Pero también hay momentos en cada clase destinados a la investigación de estos temas. Los estudiantes saben que, siempre que finalicen las actividades habituales, pueden dedicar el tiempo sobrante a los estudios orbitales. Cada dos viernes, se hacen exposiciones orales de aquellos proyectos que han sido terminados. Los compañeros pueden apuntarse a una determinada disertación, igual que los adultos eligen las sesiones que les interesan en un congreso.

Algunas zonas de la estancia se acondicionan para estas exposiciones. Otras se reservan para que los chicos desarrollen su actividad tranquilamente, solos o por parejas. Si alguno de los alumnos que se encuentra en el área de las tareas, no tiene un plan de acción para el periodo lectivo, el profesor le encomendará alguna actividad apropiada. Cuando se vayan a exponer en el mismo día varios estudios orbitales, se asignarán dos aulas para este fin, una para el trabajo individual o por parejas y otra para los que necesiten la ayuda del profesor en cualquier asignatura.

Una vez que los profesores han leído y revisado las exposiciones llevadas a cabo en los estudios orbitales, se reúnen con el resto del equipo para

poner en común el resumen de los contenidos. Entre todos realizan un esfuerzo coordinado para relacionar lo que los alumnos están aprendiendo con estas investigaciones y lo que van a seguir estudiando en las clases. A menudo, antes de que los profesores caigan en la cuenta de ello, son los alumnos quienes les recuerdan la existencia de estas conexiones.

*Qué diversificar:* Los estudios orbitales permiten diversificar los contenidos (ya que los aprendices eligen sus propios temas y materiales), los procesos (pues son los estudiantes quienes diseñan sus propios planes de estudio) y los productos (porque los chicos pueden elegir cómo quieren expresar sus conclusiones). En los estudios orbitales, son los aprendices y no el profesor los que diversifican los contenidos, los procesos y los productos. Los educadores, no obstante, desempeñan un papel muy importante orientándolos activamente durante el proceso de comprensión, preparación y exposición.

*Cómo diversificar:* Los estudios orbitales hacen hincapié en la diversificación en función de los intereses del alumno (ya que éste elige el tema y la manera de expresar las ideas) y el perfil de aprendizaje (puesto que se pueden decidir las condiciones de trabajo y las preferencias intelectuales). El papel del profesor es clave a la hora de supervisar las elecciones y el progreso de los chicos y de orientarles para la consecución de buenos resultados.

*Por qué diversificar:* Los estudiantes salen fortalecidos de su aprendizaje escolar cuando éste les pertenece y tienen la ocasión de lucirse en aquello que les gusta. Los estudios orbitales les dan la oportunidad de ejercitar su capacidad de elegir la materia que estudian y el modo en que expresan sus conclusiones. Esta técnica constituye también una estupenda ocasión para que los profesores ayuden de manera sistemática a los chicos más jóvenes a ganar autonomía en el proceso de aprendizaje. Como en la mayoría de los ejemplos de diversificación, por no decir siempre, el objetivo del educador consiste en salir al encuentro del alumno en todos los aspectos de su aprendizaje (conocimientos, comprensión, planificación, exposición) y ayudarlo a avanzar.



## Actividades de recuperación

- Retomar una de las estrategias para la atención a la diversificación que más se apegue al trabajo cotidiano de ser asesor.
- Seleccione una técnica y explique cómo la emplearía en una sesión de asesoría con los docentes de educación inclusiva e indígena.
- Argumente el tema que seleccionó, del por qué emplearía esa técnica y no otra.



Kobba

Pussebem

Pusba

Pusim



nakka  
Pus kumsan  
teni

Joppem

chonim

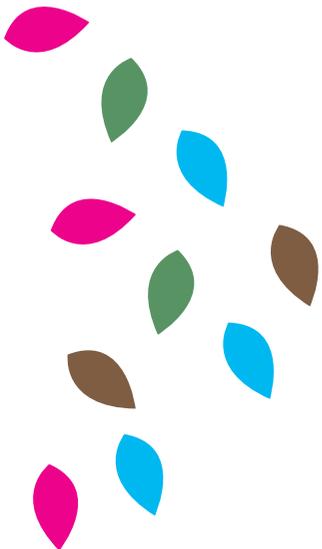
Yekka



“La evaluación no es ni puede ser un  
apéndice de la enseñanza. Es parte de  
la enseñanza y del aprendizaje”

*Gestionareducación*

# Bloque III



# Estrategias de intervención pedagógica para la atención a las escuelas inclusivas e indígenas



## Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena

Dirección General de Educación Indígena-SEP-SEB



Esta lectura, Parámetros Curriculares, aparece como una respuesta a los lineamientos de la DGEI, abarcando los diferentes perfiles sociolingüísticos y algunos elementos importantes que plantea el documento; se presentan las bases jurídicas, lingüísticas, pedagógicas y didácticas que permiten la enseñanza de la lengua indígena como lengua de instrucción y como objeto de estudio, para de esta manera tener claro el propósito de las mismas, así como el de los programas de estudio.

Se busca que el docente se apropie de los elementos pedagógicos y didácticos para que impulse la reflexión, análisis y estudio de lenguas nativas de sus alumnos. El aprendizaje de la lengua indígena como objeto de estudio, se basa en las prácticas sociales del lenguaje. Los propósitos de la Asignatura Lengua Indígena se refieren al estudio sistemático de la lengua misma, preservando las funciones que el lenguaje tiene en la vida social, propiciando el fortalecimiento de la autoestima e identidad cultural y lingüística del alumnado, la valoración del bilingüismo y el desarrollo de la lengua indígena. Al retomar los ámbitos de la vida social comunal y escolar, se enmarcan los modos de interacción al hablar, escribir interpretar o leer las prácticas sociales del lenguaje; tanto para el lenguaje oral como para el escrito. Estos modos de interactuar se dan en la vida social de las personas en donde se reconoce la diversidad lingüística y cultural, y se reflexiona sobre las prácticas de castellanización que atentan contra los derechos y la diversidad de las lenguas indígenas, sin perder de vista que debe complementarse con la enseñanza del español como segunda lengua como lo señala la Constitución.

# 1. Presentación

A partir del reconocimiento que la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente por los pueblos indígenas y a fin de fortalecer una política educativa con inclusión basada en la equidad y calidad, la Dirección General de Educación Indígena mantiene claro su propósito para reorientar y cumplir con los derechos de los niños a recibir una educación pertinente y de calidad por lo que establece el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio. Por ello, desde 1994, se exige su evaluación en la boleta de calificaciones. Sin embargo, la asignatura Lengua Indígena estaba considerada como parte de los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica, ni se contaba con contenidos curriculares definidos para su enseñanza. Por lo tanto, en este documento se establecen los parámetros curriculares para la creación de la asignatura Lengua Indígena, los cuales especifican los propósitos, enfoque, contenidos y lineamientos didácticos y lingüísticos necesarios para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio.

“Lengua indígena” es un nombre genérico para referirse a los idiomas indígenas que se hablan en el territorio nacional. Se trata de más de sesenta lenguas pertenecientes a diez familias o troncos lingüísticos con características fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas tan distintas entre sí, que no es conveniente fijar un programa de estudio genérico para tal diversidad. Cada una de ellas requiere integrar contenidos particulares, acordes a sus propiedades gramaticales y sus manifestaciones culturales.

La DGEI establece la necesidad de diversificar la oferta de la educación bilingüe a la población indígena para abarcar los diversos perfiles sociolingüísticos existentes. La presente propuesta está dirigida a niños hablantes de alguna lengua indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. Este grupo de niños representa en gran medida el futuro de sus idiomas; en ellos se encarna la posibilidad de supervivencia de sus lenguas. Por ello, propiciar la reflexión sobre sus idiomas y desarrollar los usos del lenguaje a través de la impartición de la asignatura Lengua Indígena en sus lenguas nativas, es una condición necesaria para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas. No hay que perder de vista que la asignatura

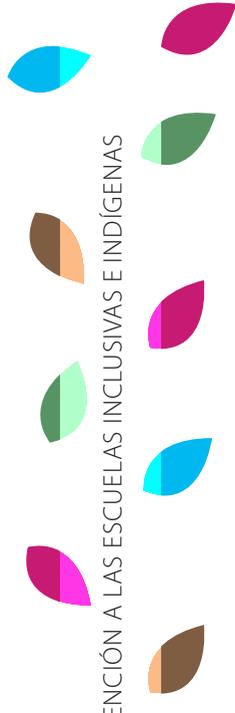
Lengua Indígena debe complementarse con la enseñanza del español como segunda lengua para cumplir así con el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural.

La elaboración de este documento estuvo a cargo de un equipo conformado por alrededor de 30 maestras y maestros bilingües de diversos pueblos (chol, chontal, huichol, hñahñü, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixteco, náhuatl, purépecha, tutunaku, tseltal, yaqui, zapoteco y zoque-popoluca), representantes de organizaciones y academias de lenguas indígenas, y un grupo de expertos de la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Pedagógica Nacional que asesoraron el proceso. Para la evaluación del documento se consultó a investigadores y académicos de distintas instituciones, conocedores de las culturas y lenguas indígenas.

Así mismo, con el fin de incorporar sugerencias y aportes de representantes de otros pueblos indígenas, se llevaron a cabo dos reuniones regionales con docentes, directivos escolares y representantes de organizaciones y academias hablantes de la mayor parte de las lenguas indígenas del país: amuzgo, cuicateco, cora, chatino, chichimeco, chinanteco, chol, chontal, guarifijo, huichol, hñahñü, kuimiai, mam, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixteco, náhuatl, paipai, pame, pima, popoloca, purépecha, tarahumara, tének, tepehua, tepehuano, tlapaneco, tojolabal, trique, tseltal, tsotsil, tutunaku, yaqui y zapoteco.

Es importante distinguir estos parámetros respecto de los programas de estudio propiamente dichos que habrán de elaborarse para cada una de las lenguas atendidas por la Dirección General de Educación Indígena, siguiendo los lineamientos establecidos en este documento. Con tal fin se formarán comisiones estatales o interestatales de acuerdo con el área lingüística, integradas por hablantes de la misma lengua.

Mtra. Rosalinda Morales Garza  
**Directora General de Educación Indígenas**



## 2. Justificación

### Derechos lingüísticos de los niños y los pueblos indígenas

Desde 1992, el Estado mexicano reconoce constitucionalmente a los pueblos indígenas asentados en las diferentes regiones del país. En 2001 se aprobó una nueva modificación constitucional que refrenda el reconocimiento constitucional de la pluralidad cultural de la nación mexicana, ahora en el Artículo 2º, donde se manifiesta que:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. [...]

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: [...]

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

En esta adenda constitucional se ratifica el reconocimiento del carácter plural de la nación mexicana, así como las responsabilidades de las autoridades para establecer y determinar las políticas necesarias para garantizar la vigencia de sus derechos y la participación de los pueblos y comunidades.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 considera a los pueblos indígenas como un sector prioritario de atención, tal como lo establece la Estrategia 2.2.3 Fomentar el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas, fortaleciendo su proceso de desarrollo social y económico, respetando las manifestaciones de su cultura y el ejercicio de sus derechos, entre sus Líneas de acción se mencionan “Desarrollar mecanismos para que la acción pública dirigida a la atención de la población indígena sea culturalmente pertinente” y “Asegurar el ejercicio de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en materia de alimentación, salud, educación e

infraestructura básica”. En este sentido, el Plan de Desarrollo pone énfasis en el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas y uno de esos derechos es a la educación culturalmente pertinente. En esto mismo se pone especial atención en la estrategia: Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población, en su línea de acción “Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas”. Por lo que una educación de calidad para los pueblos indígenas estará basada en los conocimientos lingüísticos y culturales de los niños, que les permita a todos adquirir el pleno dominio de su lengua y cultura, así como mejorar el dominio de otras experiencias culturales y lingüísticas. Con esto se estaría abonando al logro de una educación inclusiva basada en la atención a la diversidad con equidad y calidad.

El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística es, en gran medida, resultado de los planteamientos hechos por diversas organizaciones indígenas del país. Así por ejemplo, en los Acuerdos de San Andrés se establece que “el gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español”. Demandas similares se han venido planteando desde hace al menos dos décadas por diversos grupos indígenas organizados.<sup>1</sup>

El reconocimiento de la diversidad lingüística se sustenta también en el Convenio 169 de la *Organización Internacional para el Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales* de 1989 —del cual México es signatario— que expresa en su artículo 28 “que a los niños indígenas se les enseñe a leer y escribir en la lengua materna” y que se les ofrezcan “oportunidades para que aprendan la lengua oficial de su país o nación con el fin de que se apropien de ambos instrumentos comunicativos”.

Con el objeto de fortalecer los derechos de los pueblos indígenas, en marzo del 2003 se aprobó la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* y la *Reforma a la Fracción Cuarta del Artículo Séptimo de la Ley General de Educación*. Dicha ley reconoce y protege los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, además de promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. Respecto de la educación bilingüe expresa en el artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

En el artículo 13, en su fracción VI, dice:

Garantizar que los profesores que atienden la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena que trate.

Con la reforma del Artículo 7º de la *Ley General de Educación* se establece que los hablantes de lenguas indígenas tienen el derecho a recibir educación en lengua indígena y en español, como manifiesta la reforma a la fracción IV de dicho artículo:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

Con el propósito de proteger los derechos de los niños, la Federación emitió la *Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* en cuyo Artículo 37 se reconocen los derechos a un mejor crecimiento

to y desarrollo humano, a una vida digna y a una cultura propia:

Niñas y niños y adolescentes que pertenezcan a un grupo indígena tienen derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, religión, recursos y formas específicas de organización social.

Lo dispuesto en el párrafo anterior no debe entenderse como limitante al derecho a la educación, según lo dispuesto en el Artículo 3º de la Constitución. El Artículo Tercero Constitucional expresa que la educación debe favorecer el desarrollo armónico de las facultades humanas. Esto significa que debe propiciarse el aprendizaje en un ambiente favorable para el niño. En el caso de los niños indígenas, como para todos los demás, ello supone el recurso a su ambiente cultural y lingüístico familiar y comunitario.

La idea de una nación plural incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su lengua y el derecho de los niños a recibir una educación bilingüe. La educación debe proporcionar los medios para que los hablantes de alguna lengua indígena puedan ejercer el derecho a utilizar su idioma en la mayor variedad de ámbitos y situaciones sociales posible. Cabe resaltar que no se trata únicamente de preservar o mantener la lengua tradicional en el sentido de enseñar su estructura gramatical, sino de crear condiciones que coadyuven a hacer efectivo el derecho a utilizar su idioma nativo como medio de interacción social entre los miembros de su comunidad y de su escuela. Es decir, se trata de contribuir al desarrollo de las lenguas indígenas y al desarrollo de nuevas prácticas sociales del lenguaje, especialmente las referidas a la cultura escrita. En las comunidades indígenas, la escuela es una institución de gran relevancia para el desarrollo del uso oral y escrito del lenguaje en los niños y niñas indígenas.

## Recomendaciones internacionales

Desde 1953 la UNESCO ha promovido el uso de la lengua materna en la educación primaria.<sup>2</sup> Esta posición ha sido ratificada y ampliada recientemente, tanto para ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a los niños de

<sup>1</sup> ELIAC. *Propuesta de iniciativa de Ley de derechos de los pueblos y comunidades indígenas*. Escritores en Lenguas Indígenas, A. C., México, 1995; *Declaración de Pátzcuaro sobre el Derecho a la Lengua* (Reunión Técnica Regional sobre Educación Bilingüe Bicultural). UNESCO – CREFAL – III, 1980; *Declaración de Santa Cruz* (II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe), Santa Cruz, Bolivia, 1996; *Mayaón, A. C. Bases para la oficialización del Mayathaan*. CNCA – PACMYC – DGCP, Mérida, 1992.



minorías lingüísticas—consideración de 1953— como para contribuir a difundir los valores del pluralismo cultural, consideración agregada en 2003.<sup>3</sup>

Ambas consideraciones son válidas y aplicables a las poblaciones indígenas de México, ya que en la educación bilingüe que se ofrece en el país todavía prevalece la tendencia a castellanizar. La lengua indígena sigue estando ausente en las actividades educativas o, en el mejor de los casos, se le usa en los primeros grados como lengua de instrucción oral.

Consideraciones similares se encuentran en la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* acordada en Barcelona en 1996, en la cual se establece el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; el derecho al uso de la lengua en público y en privado, y el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura. En la sección II de dicho documento se detallan los derechos lingüísticos en la educación.

Más directamente vinculada con el tema educativo, y como resultado de una reunión de expertos convocada para actualizar la visión de la UNESCO acerca del papel de la educación en un mundo multilingüe, se dio a conocer en 2003 una serie de directrices para orientar el uso de las lenguas minoritarias en la educación. Las directrices se agrupan en tres grandes principios:

La UNESCO apoya la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación basándose en la experiencia y los conocimientos de los educandos y los docentes.

La UNESCO apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover la igualdad social y la paridad entre los sexos, y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.

La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

En la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*<sup>4</sup> se señala la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural para la identidad y dignidad de los pueblos, para garantizar los derechos humanos y el desarrollo y para impulsar la creatividad de los pueblos. En ese marco se proponen veinte orientaciones generales para poner en práctica los principios de la Declaración. Entre ellas se destacan las siguientes:

Fomentar la diversidad lingüística—respetando la lengua materna— en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad.

Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de programas escolares como la formación de docentes.

Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales propios de la cultura, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

El propósito general de la creación de la asignatura Lengua Indígena consiste en hacer un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito en los diversos ámbitos de la vida social.

<sup>2</sup> *El empleo de las lenguas vernáculos en la enseñanza*. Documento de Expertos. París, UNESCO, 1953.

<sup>3</sup> *La educación en un mundo plurilingüe*. Documento de Orientación. París, UNESCO, 2003.

<sup>4</sup> Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París, 2 de noviembre de 2001.

### 3. Fundamentación

Los parámetros curriculares para la asignatura Lengua Indígena parten de la concepción de que el estudio de la lengua en la escuela debe propiciar la reflexión acerca de la lengua misma y acerca de los usos del lenguaje, incluyendo el lenguaje de la vida escolar. Por tanto, la lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las formas y usos de una lengua y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquieren en la familia o en la comunidad, porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las actividades escolares mismas.

#### La noción de educación en los pueblos indígenas de México

A una planta se le alimenta y se le brinda un buen medio para su crecimiento. Dirigir la vida de la planta no es la función principal de quien la cuida y auspicia su maduración. Algo similar sucede con la noción de educación humana en el mundo indígena.

Las nociones indígenas de “educación” suponen que de alguna manera el alumno ya trae su código para desarrollarse. La función del mentor es hacer posible que este proceso se realice de la mejor manera.

La “educación” habría que entenderla en sus espacios sociales. Por ejemplo, la “educación” tradicional en la milpa ha constituido un ámbito de sentido muy importante para consolidar la relación padre-hijo varón, y para que éste conozca y maneje el ecosistema; la educación en el trabajo y en los juegos de la casa y el traspatio, en relación constante con su madre y sus hermanos, ha sido un ámbito fundamental para la formación de las niñas.

La comunidad, en la que el niño camina y corre desde una edad muy temprana, es otro ámbito clave de su formación. En estos ámbitos se entienden de mejor la educación indígena. A esos ámbitos, y a sus marcos valorativos,

debieran referirse fundamentalmente nuestros materiales didácticos, sin perder de vista que no se trata de ofrecer elementos para dirigir, sino para auspiciar la formación de personas que se desarrollen a partir de su naturaleza, así como de las experiencias y enseñanzas que les brinda su entorno natural, su cultura y su comunidad.

#### Definición del lenguaje

La concepción del lenguaje en los parámetros curriculares empleados para diseñar la asignatura Lengua Indígena comparte la definición de lenguaje adoptada por la Secretaría de Educación Pública, como se expresa en el documento *Programas de estudio 2006, Español, Educación Básica, Secundaria*:

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; tenemos acceso a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual.

El lenguaje presenta una variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, de los interlocutores, del tipo de texto o interacción oral, y del medio en que se concretan. La escritura de una carta, por ejemplo, además de la elaboración de frases y oraciones, involucra la selección de expresiones acordes con los propósitos del autor, las circunstancias del destinatario y los patrones propios del escrito.

El lenguaje media toda la vida social y tiene múltiples funciones en la vida privada y pública: expresamos y defendemos nuestras ideas; influimos



sobre la forma de pensar o las acciones de otras personas; organizamos nuestro pensamiento y planificamos las tareas complejas o el trabajo que realizamos; damos sentido a nuestra experiencia; compartimos información, nuestra visión del mundo y aportamos nuestro saber y experiencia; imaginamos mundos posibles; nos comunicamos a través del tiempo y del espacio, entre muchas otras funciones. Por otro lado, el lenguaje condensa el inventario simbólico de la cultura, ya que en las interacciones verbales se codifica, expresa, produce y reproduce el sentido y significado de las relaciones de las personas con la sociedad y con la naturaleza; en otras palabras, una lengua condensa la visión del mundo que se ha formado un pueblo.

### La diversidad del lenguaje

El lenguaje se caracteriza por su diversidad. En el mundo existe una gran cantidad de lenguas y múltiples modalidades de hablarlas. México es uno de los países con mayor diversidad lingüística: además del español, existen más de 60 lenguas indígenas, cada una con su multitud de variantes. Como se menciona en el documento *Programas de estudio 2006, Español, Educación Básica, Secundaria*:

Las variedades del español que se utilizan en el mundo son producto de circunstancias geográficas, históricas, sociales y económicas. Muchas de ellas conviven en un mismo espacio y pueden ser empleadas por un solo hablante. Cualquier individuo, por el hecho de haberse criado en una región geográfica o pertenecer a un estrato sociocultural, adquiere una manera de hablar característica; pero además, aprende a disponer de otros patrones o registros de uso del español, mismos que se relacionan con los diferentes grados de formalidad y especialización que requieren las situaciones de comunicación...

La imagen de un español único que subyace en todas las variedades es un ideal cuyo sustento está más próximo a la modalidad escrita que a la oral, pues es en la lengua escrita donde se puede observar la uniformidad de las palabras y las construcciones gramaticales.

Lo mismo puede decirse de las lenguas indígenas y, en realidad, de cualquier lengua. La diversificación de las lenguas indígenas es una característica inherente al lenguaje que se muestra en todas las lenguas. Las variantes

lingüísticas indígenas corresponden también a circunstancias históricas, geográficas, sociales y económicas particulares, desarrollando sus propias pautas para regular el uso del lenguaje en las distintas situaciones de interacción.

La variedad de formas del lenguaje depende no sólo de las reglas lingüísticas gramaticales, sino también de las normas de uso que regulan los modos de comunicación, así como de las condiciones de producción y recepción de los textos. Es decir, la diversidad de formas en que se presenta el lenguaje depende de las prácticas sociales que una sociedad actualiza en los múltiples intercambios por medio de textos, discursos y diálogos. Todos los modos de interacción, ya sea por medio del habla o de textos escritos, constituyen prácticas sociales del lenguaje.

### Enfoque

#### Las prácticas sociales del lenguaje

Las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central en la definición de los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena, decisión que se basa en el enfoque adoptado por la Secretaría de Educación Pública para la enseñanza de lengua, como se señala en el documento *Programas de estudio 2006, Español, Educación Básica, Secundaria*:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar...

En otras palabras, las prácticas sociales del lenguaje enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Éstas comprenden y establecen las regulaciones sociales y comunicativas en los diferentes modos de hablar, escuchar, dirigirse a la naturaleza o a personas con distintas jerarquías sociales, dar consejos o relatar narraciones de la palabra antigua; comentar lo que otro dice, intercambiar información, expresar una opinión o punto de vista; leer, interpretar, comunicarse a distancia a través de un texto

impreso o electrónico; escribir, estudiar y compartir los textos, y participar en eventos comunicativos formales, entre otros modos de interacción posibles.

Es dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos.

Por otro lado, cabe destacar que las lenguas se desarrollan en las prácticas sociales. Por tal razón, cuando una persona deja de hablar su idioma materno por un largo tiempo, y deja de participar en las prácticas del lenguaje de su comunidad, pierde la capacidad de hablarlo adecuadamente, pero no pierde su idioma porque aprenda otro, sino porque deja de utilizarlo.

En las comunidades de hablantes de lengua indígena, sus idiomas se están perdiendo no porque al aprender español los olviden, sino porque la integración a la sociedad ha generado la necesidad de desarrollar nuevas prácticas sociales del lenguaje ante las cuales las lenguas indígenas han sido históricamente excluidas. Por eso, fortalecer las prácticas sociales en las que se utilizan las lenguas indígenas y ampliar sus funciones sociales, permite revitalizar, enriquecer y actualizar su capacidad expresiva, haciéndolas más versátiles y adecuadas a las condiciones actuales, con lo cual se contribuye a evitar su extinción.

Una educación intercultural en el medio indígena requiere el uso de al menos dos lenguas: la local y el español. La asignatura Lengua Indígena no pretende sustituir u oponerse al español, sino desarrollar el lenguaje oral y escrito en ambas lenguas. Hablar dos o más lenguas es una gran ventaja para los niños, no sólo porque ello posibilita la comunicación entre personas de diversas culturas, sino porque les permite la integración a una sociedad pluricultural.

### Las prácticas sociales del lenguaje como objeto de estudio

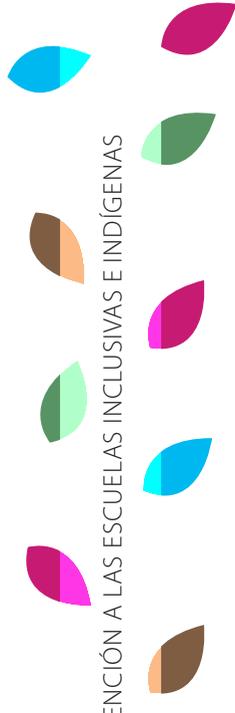
Las prácticas sociales del lenguaje han sido adoptadas y convertidas en objeto de estudio (contenidos) de la asignatura Lengua Indígena, con el fin de afrontar el reto de preservar el sentido y las funciones que el lenguaje tiene en la vida social. Por ello, las prácticas sociales del lenguaje que integran los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena han sido seleccionadas y analizadas en función de su pertinencia para los hablantes de lengua indígena.

Convertir el lenguaje en un contenido curricular exige que los niños y niñas reflexionen sobre su lengua y las regulaciones socioculturales en los usos del lenguaje en contextos de interacción significativos para su aprendizaje. Se trata de exponer al alumno al uso de sus recursos lingüísticos para que experimente con ellos, los explore y enriquezca a fin de que pueda recurrir a ellos, de manera consciente y adecuada, en la mayor variedad posible de contextos y ámbitos de interacción social. Como se señala en el documento *Programas de estudio 2006, Español, Educación Básica, Secundaria*, la reflexión sobre la lengua y el lenguaje tiene como propósito fundamental:

... Proporcionar herramientas para que los estudiantes alcancen una comprensión adecuada de las propiedades del lenguaje que se ponen de manifiesto en los textos y en la interacción oral. La reflexión sobre el lenguaje comprende temas relacionados con aspectos discursivos, sintácticos, semánticos, gráficos y ortográficos; así como algunos otros relacionados con propiedades de los géneros y tipos de textos, las variedades lingüísticas y los valores culturales...

Este enfoque de enseñanza de la Lengua Indígena considera que la reflexión sobre el lenguaje es una actividad que cobra sentido en la planeación, interpretación, producción y revisión de los textos que los niños, niñas y maestros producen de manera oral o escrita con fines sociales específicos. Por eso, la actividad reflexiva debe trabajarse de manera contextualizada, en el momento en que los niños o niñas escriben, leen, comparten una interpretación, revisan o hablan acerca de los textos para resolver múltiples dudas o mejorar sus producciones.

La asignatura Lengua Indígena comparte el propósito general de la enseñanza de lengua en la educación básica nacional, como se establece en el documento *Programas de estudio 2006, Español, Educación Básica, Secundaria*:



## 4. Propósitos de la creación de la asignatura

[...] que los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar. Para ello es preciso que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y el pasado. Asimismo, es esencial que reconozcan el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje no se logra mediante la simple ejercitación y el paso del tiempo. Por el contrario, requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer e interpretar textos, de aproximarse a su escritura e integrarse en los intercambios orales y analizarlos. La escuela debe proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes participen en dichas experiencias y alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual. La responsabilidad de la escuela es mayor en el caso de los estudiantes que provienen de comunidades menos escolarizadas o poco alfabetizadas.

Los propósitos específicos de la asignatura Lengua Indígena son:

- **Desarrollar en los niños y niñas su autoestima, autonomía y capacidad para expresar opiniones y puntos de vista sobre asuntos que les competen y les afectan.**

Además de la función reflexiva y la función cognitiva del lenguaje, la función expresiva es esencial para el desarrollo de la identidad y la autonomía de los hablantes. Es por medio de esta función que se manifiestan los modos de pensar, sentir y valorar el mundo y las

actuaciones o intenciones de los otros. Tomar conciencia de la fuerza que la palabra tiene en nuestra relación con los otros es indispensable para desarrollar la autoestima, ejercer de manera progresiva la autonomía y fortalecer la seguridad en el uso de la lengua materna.

- **Apropiarse de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas de acuerdo con los principios culturales que rigen los diversos ámbitos de la vida social.**

Reflexionar, comunicarse y expresarse en una lengua particular requiere, además del conocimiento de la gramática, apropiarse de los recursos retóricos y expresivos propios de esa lengua, en la medida que se trata de prácticas sociales del lenguaje, las cuales están entrelazadas con la cultura de la comunidad.

- **Reflexionar sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas.**

Se trata de reflexionar sobre la estructura de la lengua indígena a partir del trabajo con diversos géneros de discurso oral y escrito. Dependiendo del ciclo escolar y del grado de desarrollo cognitivo de los educandos, esta reflexión abarca el conocimiento del sistema de escritura de la lengua, el reconocimiento de diversas categorías de palabras y su ortografía, la reflexión sobre la separación de palabras de acuerdo con las reglas de construcción de palabras de la lengua, y la práctica y reflexión de la puntuación según los bordes de palabra, frase, cláusula, oración simple y oración compleja.

### Reconocer las variantes de su lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje propias de su cultura.

Toda lengua es un conjunto de variantes regionales (variantes dialectales); por edad, género, jerarquía social (sociolectos), por contexto situacional (dominio comunicativo, participantes); y por tema o contexto interaccional (registros y géneros). Dominar un idioma consiste en ser consciente de esta variación, ya que en cada lengua se manifiesta de modo distinto de acuerdo con sus pautas culturales. Por otra parte, la riqueza y desarrollo de una lengua depende de su capacidad para cubrir una gran variedad de funciones comunicativas mediante un amplio repertorio verbal.

### Tomar conciencia del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo.

La relación entre diversas lenguas y los procesos de contacto entre ellas y sus comunidades de hablantes son parte esencial de la experiencia de los pueblos indígenas. Entender la relación de las lenguas indígenas con el español, con otras lenguas vecinas, e incluso con otras lenguas extranjeras, es indispensable para fomentar el pluralismo lingüístico y cultural; para combatir la discriminación contra la población indígena, y para propiciar la difusión de enfoques interculturales en las prácticas educativas.

### Ampliar los usos sociales del lenguaje, abarcando nuevos espacios y nuevas formas de interacción relacionados con la vida social y escolar.

La escuela no sólo es una de las instituciones que más contribuye a fortalecer las prácticas sociales del lenguaje vigentes en la vida de la comunidad, sino también un espacio social que introduce nuevas prácticas del lenguaje relacionadas con las actividades escolares. La institución escolar tiene la responsabilidad de contribuir al fortalecimiento y desarrollo de la lengua indígena; al desarrollo e incorporación a la vida social vigente de nuevas prácticas, y a la revitalización y actualización para responder a las necesidades de los usuarios de la lengua. Toda lengua es dinámica, siempre está en proceso de cambio y transformación, actualizándose de manera permanente como respuesta a los nuevos retos que enfrentan las comunidades.

- Entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual o cognitivo de las personas, y no como un obstáculo para el desempeño escolar y la movilidad social de las personas ni como un estigma de las comunidades.

El bilingüismo o multilingüismo forma parte de las experiencias habituales de los niños indígenas. Es necesario que los niños participen en los procesos sociales que involucra el bilingüismo para fortalecer su identidad social e individual, así como para entender la presencia y el papel del español en sus comunidades y en sus vidas.

- Fomentar la valoración de las lenguas indígenas e impulsar el conocimiento de sus derechos lingüísticos como ciudadanos de una nación plural.

El conocimiento de sus derechos lingüísticos, y el respeto y la valoración de sus lenguas, son condiciones necesarias para el real ejercicio de la ciudadanía de los pueblos indígenas. No puede ejercer sus derechos lingüísticos quien los desconoce ni quien niega su idioma. Por ello, la asignatura Lengua Indígena debe contribuir al conocimiento de los derechos y a la valoración de los idiomas indígenas.

- Fortalecer el orgullo por su lengua y el sentimiento de pertenencia, y comprender que poseen una lengua que refleja la cultura y las instituciones sociales de su pueblo.

El reconocimiento de México como nación plural ha conducido al reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y al reconocimiento de sus lenguas como idiomas nacionales. Es decir, el uso, protección y fortalecimiento de sus lenguas es parte del ejercicio de la ciudadanía de los pueblos indígenas. Mediante el conocimiento de su riqueza intelectual, artística y expresiva se fortalece la identidad de los niños indígenas como parte de la nación, es decir, se fortalece su identidad como indígenas ciudadanos mexicanos.

Estos propósitos de la asignatura se concretan y especifican a su vez en los contenidos vinculados a cada ámbito y ciclo.





## Actividades de recuperación

- Recuperen los conceptos pedagógicos primordiales que deben tomar en cuenta los docentes para la implementación de los Parámetros Curriculares de la Asignatura Lengua Indígena en la elaboración de un proyecto didáctico.
- Realicen dos propuestas de proyecto didáctico tomando en cuenta:
  - Las características lingüísticas de los alumnos monolingües en español.
  - Las características de los alumnos bilingües.

Para el diseño de propuestas didácticas retome:

- a) El propósito de la asignatura de español
- b) Los propósitos de la Asignatura Lengua Indígena

## Organización del trabajo escolar y didáctico. La práctica educativa

Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena  
Dirección General de Educación Indígena-SEP-SEB



El apartado realiza la práctica educativa como un conjunto de estrategias didácticas y de actividades que ayudan en la organización del trabajo del docente con infantes indígenas de 0 a 3 años de edad. Se describe el diseño y el desarrollo de actividades a partir de las orientaciones planteadas en la propuesta nacional y en el [Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena](#), el cual busca la integración de los contenidos culturales y lingüísticos de cada comunidad, así como la práctica de la currícula, teniendo como base el enfoque educativo referencial de la diversificación y contextualización planteado nacionalmente.

Para esto el docente tiene que considerar las características socioculturales, étnicas y lingüísticas que estarán involucradas en los procesos de desarrollo y aprendizaje por los que pasan los infantes acompañados de sus padres y la comunidad, tomando en cuenta la interacción socio-afectiva, las prácticas de crianza y la evaluación de las mismas.

La planeación didáctica se plantea como una herramienta esencial en cada uno de sus apartados, ya que permite el logro de los propósitos educativos del nivel, tomando en cuenta: el proyecto educativo, el diagnóstico de los alumnos, el Programa Anual de Trabajo, y las situaciones y secuencias didácticas.

Por último se recomienda al docente la reflexión sobre su práctica para reorientarla y también se recomienda tener la capacidad de reconocer los avances de sus alumnos, así como hacer la verificación del logro de competencias y su intención pedagógica, lo que permite conocer sus avances y las competencias que faltan por favorecer en los infantes indígenas de 0 a 3 años de edad.





**Lineamientos de la educación inicial para población indígena, afrodescendiente y migrante**





## Gestión educativa y planificación didáctica

**E**l responsable de organizar el trabajo educativo es el docente, con el apoyo de las autoridades educativas y la participación de madres y padres de familia. En este apartado se expone la organización de los participantes en la gestión educativa y los principales elementos de la planificación didáctica; ambas implicarán un ir y venir en el ajuste de las acciones que se realizan en el proyecto educativo, el programa de trabajo y la planificación didáctica, a través de los diagnósticos y evaluaciones de los mismos y de los logros educativos de niñas y niños.

### A. Participantes en la organización escolar

#### A.1. Docentes

La docencia como profesión exige a quienes la practican tanto la posesión de conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales y valores como las capacidades para el manejo y creación de técnicas y estrategias didácticas dirigidas a fortalecer el desarrollo integral, promover la gestión de aprendizajes, potenciar capacidades y competencias en sus educandos y, cada vez es más requerido que sepa gestionar la diversidad.

Quiénes atienden los centros de educación inicial para la población indígena, afrodescendiente y migrante son considerados personal docente; son profesionales que brindan atención educativa sistemática, estructurada e intencionada a niñas y niños, con la orientación del Marco Curricular del nivel.

El docente diseña y propone actividades, situaciones y secuencias didácticas que implican el desarrollo curricular para que niñas y niños logren los aprendizajes y las competencias marcadas en el Marco Curricular del nivel, teniendo como punto de partida los conocimientos y las experiencias de quienes les cuidan y educan. Esto lo convierte en un co-desarrollador del currículo

Asimismo, el trabajo del docente apoya la puesta en marcha de acciones en la familia y la comunidad para

transformar y mejorar las condiciones en que viven, se desarrollan y aprenden niñas y niños; en este marco, motiva y provoca el interés y la participación de madres y padres de familia, así como de otros parientes y miembros de la comunidad en el logro de los propósitos educativos del nivel.

#### Perfil del docente

Al personal que brinda el servicio en los centros de educación inicial indígena (donde generalmente asiste también población afrodescendiente) y de la población migrante le denominaremos de manera genérica maestra o maestro de educación inicial indígena, o bien maestra o maestro de educación inicial de la población migrante.

Si bien el puesto requiere de una formación profesional que le permita el desempeño de las actividades docentes, como ser egresados de la licenciatura en Educación Inicial, la licenciatura en Educación Preescolar o Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) o licenciatura en Educación Indígena —cuando no exista una licenciatura en Educación Inicial, o maestría en alguna especialidad relativa a este nivel—, dada la historia de la educación inicial y de la educación inicial indígena.

Es relevante que el docente hable y, si es el caso, escriba la lengua originaria de la comunidad donde desarrollará sus funciones. De preferencia que sea miembro de la comunidad, municipio o región, porque la cercanía con la cultura de los pueblos originarios de la localidad le será de mucha ayuda. Es importante que conozca también las formas en que las madres, padres y abuelos crían a hijas e hijos, y el sistema de conocimientos que se hereda en esa cultura. Esto le facilitará la comprensión y comunicación tanto con niñas y niños como con madres y padres de familia y la comunidad en general; además de poder incluir con pertinencia los conocimientos del contexto local tanto en las actividades como en las situaciones y secuencias didácticas.

Sin embargo esto no es determinante ni limitativo para el ejercicio de la docencia por aquellos que no hablan la lengua de la localidad. Es reconocido que los fenómenos de la castellanización, de migración, de discriminación étnica y cultural, han incidido en el uso de las lenguas originarias del país, incluso en los docentes de origen indígena.

Por ello es importante que el docente que no hable ni escriba la lengua de la localidad, que no hable alguna de las lenguas que manejan los niños y niñas de su centro (contextos plurilingües como los de los centros de atención a migrantes), desarrolle estrategias que sí permitan a los educandos usar su(s) lengua(s); valorar su cultura, su identidad cultural, nacional y como parte del mundo. El Marco Curricular y los materiales —como el *Cuaderno-Guía del Docente. Actividades para la Educación Inicial Indígena y de la población migrante*— son guías



para ello, e indudablemente su compromiso para atenderlos en el marco de los derechos de niñas y niños.

De preferencia, el docente que presta su servicio para esta población habrá de procurar su permanencia en la comunidad o campo agrícola, a fin de brindar una educación de calidad, equitativa y adecuada cultural y lingüísticamente a las características y necesidades de niñas y niños.

La mejora continua de la práctica docente es un componente indispensable para alcanzar una educación de excelente calidad. Maestras y maestros al servicio de esta población se han distinguido por ser propositivos y activos gestores de la mejora; el punto central de su labor es fortalecer estas cualidades tanto como las de potenciar en los alumnos la construcción de conocimientos; manejar competencias para la gestión del aprendizaje y la diversidad, y desarrollar una gama amplia de formas de enseñanza (metodologías/estrategias didácticas) que les permita crear y usar materiales y recursos en el proceso educativo, y adquirir conocimientos e información necesaria —usando diferentes fuentes— para la toma de decisiones fundamentadas en su tarea educativa.

Uno de los principales retos actuales de la educación indígena y migrante —aunque no exclusivo— es situar al personal que presta el servicio en igualdad de condiciones laborales que las y los docentes de educación preescolar y primaria indígena; es decir, se requiere lograr que sean docentes que cubran un número de horas de servicio igual a los de primaria y preescolar, y que puedan acceder a una profesionalización, desde su formación inicial, que les permita mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar así una intervención pedagógica cultural y lingüísticamente pertinente.

### Funciones del docente

El docente que atiende a este grupo poblacional de 0 a 3 años, indígena, afrodescendiente y migrante es responsable de estimular de manera integral el desarrollo cognitivo, físico y socioemocional de niñas y niños, y de crear los desarrollos curriculares a partir del Marco Curricular para que logren los aprendizajes esperados. Sus principales funciones son:

- Planificar, programar, coordinar, diseñar, desarrollar y evaluar el proceso educativo dirigido a niñas y niños que están inscritos en el servicio de educación inicial.
- Diseñar e implementar estrategias de enseñanza retomando las formas culturales de enseñar y aprender propias de las comunidades, y enriquecer éstas con otras que permitan la excelencia en la calidad educativa.
- Elaborar la planificación didáctica, considerando tanto actividades, situaciones y secuencias didácticas, lo que implica el desarrollo curricular local, que retomen conocimientos como contenidos obtenidos de la vida familiar y la comunitaria a partir de las prácticas socio-culturales, de manera que se incluyan en el currículo, la planificación didáctica y la acción de la práctica educativa; logrando potenciar las capacidades de niñas y niños.
- Apoyar las diferentes prácticas sociales del lenguaje en lenguas nacionales, considerando las socioculturales que ocurren en la localidad; lo que aplica para las propiamente indígenas de la zona como aquellas que ocurren por parte de los migrantes donde se asientan.
- Dar seguimiento y continuidad, además de evaluar, los avances en el desarrollo y en el logro de aprendizajes de niñas y niños.
- Participar en el Consejo Técnico Escolar y de Zona con el propósito de planificar y dar seguimiento a la Ruta de Mejora.

**Función General de (tutor) Indígena**

- Mantener comunicación constante con otras y otros docentes, a fin de contar con información oportuna y confiable para la mejor operación del servicio. Igualmente con las autoridades educativas correspondientes, en particular con el Supervisor de Zona Escolar y con el Jefe de Zona de Supervisión, si la situación lo amerita y existen las posibilidades de hacerlo.
- Orientar a madres y padres de familia y otros miembros de la comunidad encargados del cuidado, protección y tutela de niñas y niños, para enriquecer las prácticas de crianza a través de visitas domiciliarias, pláticas y talleres con madres y padres de familia o tutores.
- Difundir y promover en forma permanente el servicio, así como la importancia de la educación, sus propósitos y beneficios, para motivar la participación de la familia y comunidad en favor de la niñez.
- Promover que se constituya la Asociación de Padres de Familia como órgano de apoyo a las actividades del centro educativo.

Promover la constitución, registro y operación del Consejo Escolar de Participación Social

- Mantener informados a madres y padres, o responsables de los niños y las niñas, acerca de las actividades que se están desarrollando y de los avances que se tienen, con el propósito de hacer un trabajo conjunto en beneficio de la niñez.
- Participar en los cursos, talleres de capacitación y actualización a los que sea convocado por las autoridades educativas; y recibir asesorías y acompañamiento con intervención pedagógica en el aula-escuela.
- Mantener una autoformación constante, actualizándose en torno a las nuevas tendencias y avances de la educación inicial, con el propósito de enriquecer e innovar su práctica educativa y compartir en colegio sus ideas, opiniones y propuestas.
- Coordinarse con otras instituciones de carácter social y asistencial para apoyar la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, higiene y salud de las y los pequeños de tres años.

**A.2. Instancias de apoyo**

Para apoyar su labor docente, la maestra o el maestro que atiende estos centros de educación inicial y de la población migrante cuenta con instancias de apoyo institucional y comunitario.

La institucional está constituida por: el Consejo Técnico Escolar y de Zona, la Supervisión de Zona Escolar Indígena, la Coordinación Estatal de Educación Inicial Indígena y la Coordinación Regional de Educación Inicial Indígena.

**Consejo Técnico Escolar y de Zona.** Es la instancia organizativa donde se reúnen maestras, maestros y supervisor para programar y planificar la vida académica de los centros de educación inicial indígena o de la población migrante.



El Supervisor de Zona es el responsable de organizar el Consejo Técnico Escolar y de Zona de acuerdo con el número y las características de los centros de trabajo ubicados en su zona.

El consejo se conforma durante la segunda quincena de agosto y es presidida por el Supervisor de Zona.

Las funciones del Consejo Técnico Escolar son:<sup>1</sup>

- Conformar un órgano colegiado de participación y colaboración en la toma de decisiones pedagógicas.
- Brindar la oportunidad de que las y los docentes, así como otras autoridades de centros de educación, trabajen de manera colegiada en la planificación, programación y evaluación de las actividades educativas que se desarrollan.
- Proponer el establecimiento anual de las comisiones de trabajo necesarias para mejorar la organización, desarrollo y control del trabajo.
- Proponer métodos y estrategias de enseñanza, conforme a la edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez; considerando el desarrollo físico, psicológico, afectivo, social y cultural de las niñas y los niños indígenas, afrodescendientes y migrantes.
- Proponer y elaborar procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación de la tarea educativa.
- Asignar la distribución de horarios, recursos humanos, materiales y financieros.

- Proponer soluciones a los problemas educativos que se presenten, a partir de la reflexión pedagógica, manejando sus conocimientos y buscando información.
- Acordar acciones de actualización docente.
- Participar en las actividades que tengan relación con la rendición de cuentas a los Agentes Educativos Comunitarios, así como con la comunidad en general, a fin de fortalecer su participación en la educación de niñas y niños de 0 a 3 años.

#### Supervisión de Zona Escolar

La Supervisión de Zona Escolar tiene la responsabilidad de asegurar, en los centros escolares, un servicio educativo congruente con los marcos filosófico, jurídico y político, y tiene el reto de impactar favorablemente en los resultados educativos y en la búsqueda constante de mejores niveles de equidad, calidad y pertinencia cultural.

Las principales funciones de la Supervisión de Zona son:

- Promover, orientar y asegurar que en estos centros niñas y niños logren los fines y propósitos educativos nacionales, así como los de la educación cultural y lingüísticamente pertinente.
- Promover, orientar y asegurar que en los centros educativos la educación cultural y lingüísticamente pertinente sea la forma de intervención educativa para niñas y niños.

<sup>1</sup> Estas funciones se plantean atendiendo a las características del servicio de educación inicial para la población indígena y migrante. Solo como referencia se consultó la siguiente página electrónica: [http://portal.educnet.gob.mx/depim/area\\_academica/funciones\\_area\\_academica/consejo\\_tecnico/index.htm](http://portal.educnet.gob.mx/depim/area_academica/funciones_area_academica/consejo_tecnico/index.htm).

- Promover, orientar y asegurar el uso y fomento de la lengua indígena y del español privilegiando el bilingüismo simultáneo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Realizar e impulsar, en su ámbito de trabajo y en los centros educativos, la realización de prácticas de gestión efectivas.
- Elaborar y desarrollar la planificación del trabajo en su zona a partir del diagnóstico que realiza sobre los servicios educativos y las características y necesidades de niñas y niños.
- Fomentar y realizar acciones de comunicación, enlace, coordinación y gestión que faciliten las relaciones profesionales y personales entre el personal de educación indígena y del que atiende a la migrante con otros de cualquier nivel, así como las de estos con otras instancias.

#### **Coordinación Estatal de Educación Inicial Indígena**

En cada uno de los estados donde exista el servicio de Educación Inicial Indígena es recomendable designar una persona responsable de la coordinación del servicio; a esta persona se le denominará Coordinador Estatal de Educación Inicial Indígena.

Este coordinador ejerce su función como integrante de la Mesa de Apoyo Técnico existente en la instancia responsable de educación indígena en cada uno de los estados que cuentan con el servicio de este nivel educativo. Sus principales funciones son:

- Coordinar la correcta operación del servicio y realizar las tareas de evaluación, continuidad y seguimiento de manera constante.
- Proponer, diseñar y desarrollar actividades de capacitación, asesoría y acompañamiento al personal docente en servicio, para mejorar el ejercicio de su práctica educativa.
- Participar en las reuniones de trabajo a que sea convocado para el mejoramiento del servicio.
- Comunicarse constantemente con la Dirección General de Educación Indígena, a fin de contar con información actualizada sobre la orientación pedagógica y operativa de este servicio educativo.

En el caso del componente de atención educativa a la población migrante, el responsable, de acuerdo con la disposición de recursos humanos designará a quien coordinará a las y los docentes del nivel con las mismas funciones que previamente se mencionan.

#### **Coordinación Regional o de Sector de Educación Inicial Indígena**

En cada Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación Indígena se procura que algún integrante de la Mesa de Apoyo Técnico sea el responsable de coordinar las acciones del servicio de Educación Inicial Indígena de la zona. A esta persona se le denominará Coordinador Regional.

#### Coordinación Regional de Educación Inicial Indígena

La Coordinación Regional del servicio de Educación Inicial Indígena es importante por el apoyo pedagógico y operativo que da en un conjunto de zonas escolares. Cada estado puede contar con un número de coordinadoras regionales acorde con los sectores en que se encuentren organizadas las Supervisiones de Zona Escolar.

La Coordinación Regional de Educación Inicial Indígena tendrá las siguientes actividades:

- Coordinar la correcta operación del servicio en el área de influencia, realizando una evaluación y seguimiento, y procurar la continuidad de manera constante.
- Proponer, diseñar y desarrollar actividades de capacitación, asesoría y apoyo al personal docente en servicio para el ejercicio de su práctica educativa.
- Participar en las reuniones de trabajo a que sea convocado para el mejoramiento del servicio.
- Comunicarse constantemente con la Coordinación Estatal de Educación Inicial en la instancia de Educación Indígena en el estado, a fin de contar con información actualizada sobre la orientación pedagógica y operativa de este servicio.

Las instancias comunitarias de apoyo son: la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social.

La **Asociación de Padres de Familia** es un órgano de apoyo a las actividades del Centro de Educación Inicial Indígena. Esta asociación tiene como funciones generales:

- Representar ante las autoridades escolares los intereses educativos comunes a los asociados.
- Colaborar en las actividades educativas, culturales, deportivas y de salud que promuevan la asociación y las autoridades del centro de trabajo, absteniéndose de intervenir en los aspectos académicos.

- Dar información a los docentes que les permita realizar desarrollos curriculares locales, incluyendo y relacionando los conocimientos originarios con el currículo nacional.
- Coadyuvar a una mejor integración de la comunidad escolar.
- Cooperar, de diferentes maneras y de acuerdo con sus posibilidades, en la realización de mejoras que la propia asociación decida hacer al centro educativo.
- Conocer el Proyecto Educativo y el Programa Anual de Trabajo y colaborar, de acuerdo con sus funciones, en el desarrollo del mismo.
- Proponer las medidas que estimen conducentes para alcanzar los objetivos que se han propuesto alcanzar en el Proyecto Educativo y en el Programa Anual, en beneficio del centro y de la educación de sus hijos e hijas.
- Conocer las distintas evaluaciones que se realicen en el centro.
- Participar en talleres, cursos y otras actividades organizadas por la o el docente.
- Informar a las autoridades educativas y escolares sobre cualquier irregularidad de que sean objeto las y los educandos.

#### Consejo Escolar de Participación Social

Este consejo estará integrado por madres y padres de familia, integrantes de sus asociaciones, miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la educación inicial de la población indígena, afrodescendiente y migrante en edad de cursarla, la o el docente responsable del centro.

El consejo tiene como funciones generales:

- Conocer el calendario, metas y avance de las actividades educativas, con objeto de coadyuvar con la o el docente a su mejor realización.

- Alentar el interés familiar y comunitario por el desempeño de las niñas y los niños atendidos, subrayando la riqueza de la lengua materna indígena y su uso en las prácticas sociales y culturales, de comunidad y familia, y revalorar los conocimientos comunitarios.
- Estimular, promover y apoyar actividades más allá de las de los centros, que complementen y respalden la formación de las niñas y los niños que se atienden.
- Opinar sobre asuntos pedagógicos.
- Tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas.
- Propiciar la colaboración de otras y otros docentes y madres y padres de familia.
- Proponer estímulos y reconocimientos de carácter social para niñas y niños, docentes, directivos y empleados del centro de trabajo.
- Llevar a cabo las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar.
- Contribuir a reducir las condiciones sociales adversas que influyen en la educación.
- Respalda y realizar convocatorias y actividades para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares.

## B. Práctica educativa

En la práctica educativa se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que interactúan:

**Las niñas y los niños** que están aprendiendo y que cuentan con conocimientos y formas de actuar que han adquirido previamente de las prácticas de crianza familiares y comunitarias.

**Los propósitos** que se persiguen (basados en la propuesta nacional y el Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante).

**Las capacidades y competencias** que se pretenden potenciar para apoyar el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños para la adquisición, uso y generación de conocimientos.

**Los aprendizajes** que se espera que logren niñas y niños durante su paso por el servicio, acordes con su desarrollo.

**Los contenidos**, entendidos como los conocimientos disciplinarios y los locales transformados desde la didáctica que los niños y las niñas habrán de aprender y que implica el desarrollo de capacidades y competencias para su uso (aplicación y transferencia).



### Características de la educación en escuelas indígenas, afrodescendientes y migrantes

**La o el docente de educación inicial que atiende a población indígena, afrodescendiente y migrante** y/o la persona encargada de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, madre, padre o algún otro agente educativo comunitario, como las madres cuidadoras en el caso de migrantes.

Cuando se habla de la práctica educativa se hace referencia al conjunto de estrategias didácticas y actividades que ayudan en la organización del trabajo del docente y las niñas y los niños. Se desarrollan a partir de las orientaciones planteadas en la propuesta nacional y en el Marco Curricular del nivel y de la inclusión de los contenidos culturales y lingüísticos de cada comunidad y región a través de los desarrollos curriculares locales.

El crecimiento de niñas y niños en la primera infancia ocurre de manera muy rápida y es diferente de unas a otras y de unos a otros; es decir, que no aprenden de la misma manera y ritmo, por lo que no pueden alcanzar las mismas metas en un tiempo idéntico. Esta diversidad es uno de los retos que el docente enfrenta en su práctica, lo cual implica poner en juego sus capacidades y competencias para estimular y atender las diferentes etapas de los procesos de desarrollo y aprendizaje por las que están transitando niñas y niños a su cargo. También significa romper con prácticas educativas homogeneizadoras.

Junto con las diferencias antes señaladas, la o el docente tienen que considerar las características socioculturales, étnicas y lingüísticas que estarán involucradas en el proceso educativo de niñas y niños que acuden a estos centros. Tomarlas en cuenta significa respetarlas y aceptarlas de tal manera que se parta de ellas y se vean como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, niñas y niños construirán su identidad personal y social a partir de su cultura, y enriquecerán sus experiencias de aprendizaje para convivir en la diversidad al conocer otras formas de representar y vivir el mundo. La práctica educativa conlleva el desarrollo del Marco Curricular del nivel para incluir y vincular los contenidos nacionales con los regionales y locales.

El desarrollo curricular local que se haga para brindar atención educativa requiere considerar:

- Las características del contexto social, étnico, cultural y lingüístico.
- Las particularidades de cada niña y cada niño que integran el grupo, entre ellas sus capacidades y las barreras que enfrentan para el aprendizaje y la participación, por caso los que tienen alguna discapacidad.

Para ello el docente tomará en cuenta lo que la comunidad considere importante de ser enseñado a la niñez en esta etapa, atendiendo siempre a los principios y derechos expresados en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

### Formas de evaluar la educación indígena

Al organizar su práctica educativa, la o el docente habrá de considerar relevantes también otros aspectos como:

**La interacción socioafectiva.** Es el proceso en el cual se encuentran en relación dos o más personas, así como la relación de las personas con el mundo natura-sociocultural y los objetos.

Las relaciones que establecen niñas y niños en la primera infancia son fundamentales para el desarrollo de su seguridad, autoestima y autonomía, por lo que el docente tiene que considerarlas de manera permanente a través de la realización de actividades sistemáticas e intencionadas que pongan en contacto directo a los pequeños con su mundo social y natural, enriqueciendo así las que construye en el ambiente familiar y comunitario. De esta forma podrán observar y encontrar semejanzas, diferencias, asociaciones; y reflexionar para lograr apropiarse de conocimientos (declarativos, procedimentales y actitudinales) y desarrollar sus capacidades y competencias, todo ello con el fin de usarlos en la resolución de las diferentes situaciones que se les presenten en la vida.

En la educación inicial que se imparte en los centros que atienden población indígena, afrodescendiente y migrante, es indispensable promover los siguientes tipos de interacción: niño-consigo mismo, niño-adulto, niño-medio natural y social, niño-niño, a través de las diferentes actividades que la maestra o el maestro propongan junto con el educando. En todas y cada una de ellas, niñas y niños conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez han de tener participación.

**Prácticas de crianza.** Son muy importantes, pues contienen las formas culturales de cuidar y educar a las niñas y los niños de acuerdo con el lugar al que pertenecen. A partir de éstas, niñas y niños aprenden su idioma, valores sociales, maneras de actuar y representar y relacionarse con el mundo, por lo que la o el docente, en el desarrollo de su práctica, debe tener esto en cuenta. En el caso de los niños en situación migrante es relevante considerarlas tomando en cuenta la opinión de la familia.

**Formas de evaluar.** La evaluación es sin duda uno de los aspectos más complejos de la educación. Es importante reconocer la relevancia que tiene este componente, puesto que la interpretación de los resultados y su valoración fundamentan las acciones que es necesario introducir para potenciar el desarrollo y el aprendizaje, así como subsanar las dificultades y superar los obstáculos.



### B.1. Preparando el camino constantemente: la planificación

Al inicio del ciclo escolar (apegado al calendario oficial o al ciclo agrícola), la o el docente debe elaborar tres documentos de planificación, que son importantes para garantizar la calidad del servicio educativo: el Proyecto Educativo, el Diagnóstico y el Programa Anual de Trabajo.

El **Proyecto Educativo** lo diseña conjuntamente con el supervisor, otros docentes y el equipo técnico, previa consulta con madres y padres de familia. En éste se definen propósitos, metas y compromisos compartidos para el mejoramiento de los centros y las actividades que en él se realizan. En este sentido, las acciones acordadas se plantean para orientar y organizar lo que se está dispuesto a hacer en colectivo, tanto docentes como directivos, con el fin de brindar una educación inicial acorde con los derechos y necesidades de niñas y niños y con resultados educativos satisfactorios. En esta tarea la o el docente tiene un papel importante, en tanto que es el responsable de organizar los recursos.

El Proyecto Educativo incluye el planteamiento de:

- El tipo de centro de trabajo que se desea tener.
- Las particularidades de la región y la localidad.
- Los principales problemas del centro de trabajo (el diagnóstico sirve para detectar esos problemas en esta parte del proyecto).

- El marco teórico general (qué se entiende por diversidad, interculturalidad, bilingüismo y bi-alfabetización en lengua indígena y español, prácticas de crianza, enseñanza y aprendizaje, los enfoques, migración, afrodescendencia).
- Los propósitos que se desean alcanzar, como centro de educación inicial destinada al servicio de esta población.
- Las metas del centro al final del ciclo escolar (apegado al oficial o al agrícola).
- Las acciones que se van a realizar para conseguir los propósitos; los responsables de su realización, los recursos que se necesitarán y el tiempo en que se llevarán a cabo.
- Las actividades de evaluación que se realizarán para el ajuste del proyecto. El proyecto tiene que ser evaluado de manera permanente para conocer los avances y el impacto de estos en el servicio educativo. Las formas en que se evaluará el proyecto tienen que quedar definidas y explicitadas.
- Los compromisos que cada involucrado asume para el mejoramiento de los procesos educativos y de los centros. Las acciones acordadas para lograr estos compromisos se plantean para orientar y organizar lo que se está dispuesto a hacer en colectivo, tanto docentes como directivos, con el fin de brindar una educación inicial que considera y protege los derechos, las necesidades de niñas y niños y los buenos resultados educativos. En esta tarea las y los mentores tienen un papel importante como responsables de organizar los recursos.

El Proyecto Educativo se puede plantear por centro de trabajo o incluir el total de los que existan en la Zona de Supervisión; de esta manera, las acciones que se van a realizar tendrán un fin común, es decir, un sentido compartido para la comunidad escolar; en este caso, para los participantes en el servicio de Educación Inicial Indígena.

Para llevar a cabo el Proyecto Educativo las acciones deben basarse en el Marco Curricular del nivel y tener presente la propuesta nacional. En el Proyecto Educativo se concretizan, en cada centro o grupos de centros, estos documentos y se introducen las particularidades de la localidad y región. El proyecto tiene que darse a conocer a las familias que tienen hijas e hijos que requieren el servicio, pero también al resto de la comunidad para que aporten sus ideas.

Dicho proyecto debe tener una visión de mediano plazo, es decir, de tres a cinco años, y revisarse cada año sólo para incorporar algunos cambios surgidos del diagnóstico de las niñas y los niños, e incluir el nuevo Programa Anual de Trabajo que puede ser transformado total o parcialmente.

**Diagnóstico.** Brindar una atención acorde con los derechos, las necesidades y características de cada niña y niño requiere contar con información suficiente sobre la comunidad, el niño o la niña, su familia y el centro educativo; así como determinar qué es lo que se requiere y cómo poder ayudar a potenciar las capacidades y el logro de aprendizajes de niñas y niños.

Lo anterior lleva a realizar, antes de iniciar la atención educativa, un diagnóstico detallado de cada niña y niño que proporcionará información sobre sus niveles de desarrollo en los diferentes ámbitos, sus carencias y necesidades, sus condiciones de vida, sus intereses y los de la familia. De tal modo las actividades didácticas que se planifiquen y diseñen resultarán acordes con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. Esta evaluación diagnóstica será utilizada como punto de partida para las subsecuentes.

El diagnóstico debe realizarse mediante observación directa, con la participación de los padres y madres de familia. El registro servirá para reflexionar junto con los padres sobre el desarrollo de sus hijos.

**Programa Anual de Trabajo.** Lo elabora el docente. Es un instrumento que permite planificar y organizar el conjunto de actividades que realizará en un ciclo escolar, como medio para mejorar la calidad educativa; incluye aspectos académicos, administrativos y financieros que orientan la atención de las necesidades de las niñas y los niños y las prioridades del centro escolar; tienen que especificarse los responsables, los tiempos y los recursos con que se organizarán las actividades, así como las formas en que se evaluarán sus resultados. Ésta es la base para la elaboración de los informes técnicos.



## 2.1.1. El conocimiento local de las Escuelas Indígenas

Por otra parte, durante todo el ciclo escolar la o el docente deberá elaborar planificaciones didácticas. El Proyecto Educativo, el Diagnóstico y el Programa Anual de Trabajo le servirán para realizar la Planificación Didáctica.

**Planificación Didáctica.** Es un acto anticipado que permite precisar la intencionalidad de la práctica educativa y prever las condiciones requeridas para alcanzar los objetivos definidos. Es una herramienta flexible que permite variaciones durante su concreción, de acuerdo con el comportamiento del grupo, por lo que es recomendable una mirada crítica de la o el docente para aprovechar la riqueza del proceso en desarrollo.

La Planificación Didáctica incluye la elaboración de las secuencias didácticas; es decir:

“la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos”<sup>2</sup>

Varios aspectos deben considerarse al realizar la planificación de una actividad, situación y secuencia didáctica. A continuación se delinean estos aspectos.

**Conocimientos locales.** Para realizar la planificación didáctica es necesario saber cómo las familias de estas culturas y cada familia educan a sus hijas e hijos; por ejemplo, si para ellos el silencio es una reverencia más que un signo de desconocimiento, éste tiene que reconocerse y respetarse como tal, cuando así se amerite. En este aspecto también se incluyen las competencias valoradas en las comunidades indígenas, las cuales se consideran importantes de preservar, los usos de las tecnologías tradicionales, los conocimientos científicos, la medicina tradicional, entre otros.

<sup>2</sup> Nemirovsky, Myriam. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas afines*. México, Fidebo, p. 11.

**Aprendizajes esperados y los ámbitos.** Para la planificación didáctica el o la docente puede elegir manifestaciones de los aprendizajes esperados de más de un ámbito a fin de atender al carácter holístico de los conocimientos originarios.

**Organización clara, congruente y lógica de las situaciones y secuencias didácticas.** Para organizar las actividades, el docente requiere poner en práctica sus conocimientos sobre los aprendizajes esperados en niñas y niños de cero a tres años; cuáles son los ámbitos y la caracterización del aprendizaje; cómo es el desarrollo infantil; cuáles son las prácticas de crianza y los conocimientos locales. Todo esto con el fin de organizar los conocimientos dentro de las actividades, dándoles congruencia y aplicando la creatividad para hacer las variaciones pertinentes.

**Participación de madres y padres de familia** en las actividades que se diseñen, pues ellos son fuente importante para reconocer cuáles son los conocimientos de su cultura que consideran importante preservar y por lo tanto transmitir a las nuevas generaciones.

Para lograr la participación de las madres y los padres en las actividades de planificación es necesario sensibilizarlos y proporcionarles información acerca de la importancia que ésta tiene y sobre el impacto que provoca en el aprovechamiento y avance

de los niños y niñas. Por otra parte, su participación es una gran oportunidad para dinamizar el uso de su lengua, enseñándola a sus hijas e hijos a través del lenguaje oral y, si es el caso, escrito. También hay que hacerles saber que las concepciones sobre la lectura y la escritura comienzan antes del ingreso de niñas y niños al preescolar.

Las actividades en espacios al aire libre como el campo, un río, la cancha de baloncesto, la ida al tianguis, la participación en la fiesta de la comunidad, en la danza, en la banda musical; de tal manera que se favorezca la interacción de niñas y niños con los elementos de su medio social, cultural y natural. Para estas actividades se tiene que contar con la autorización y participación de madres, padres y demás agentes educativos.

La forma de evaluar y registrar los avances tiene que ser explicitada en cada planificación didáctica; estas evaluaciones servirán para ajustar las acciones educativas del docente e informar —permanentemente— a madres, padres y tutores sobre los avances de sus hijas e hijos, a fin de que puedan apoyar las acciones de estimulación para su mejor desarrollo y aprendizaje. Con las orientaciones del Fascículo IX: *La evaluación en la atención educativa, la diversidad social, étnica, cultural y lingüística*, las y los docentes proponen y diseñan los instrumentos de evaluación del logro del desarrollo y el aprendizaje, a efecto de contar con un registro de información detallada y oportuna de cada menor y de todo el grupo para atender mejor y de manera oportuna sus necesidades educativas.

Es importante que tengan un uso adecuado de los materiales con que cuenta el centro, adquiridos con los recursos destinados para ello por la Dirección General de Educación Indígena, cuya selección ha sido realizada por las mesas técnicas, los docentes, las familias y las comunidades en general. En este sentido, al diseñar la planificación didáctica, el docente debe pensar en su uso y en la posibilidad de incluir otros que le sean necesarios; es decir, tiene que utilizar una gran variedad de materiales didácticos para trabajar con las niñas y los niños. La DGEI ha distribuido desde el 2012 el *Cuaderno-Guía del docente. Actividades para la educación inicial indígena y de la población migrante* en el que se incluyen láminas de máscaras, teatro guiñol, memoramas e instrumentos musicales, entre otros, enfocados al desarrollo de la lengua oral y escrita.

Los materiales que existen naturalmente en el medio se pueden usar para crear, por ejemplo: libros de tela, sonajas de palma, cestos de diversos tamaños, secuencias de historietas en tela bordada o dibujadas por las madres; pelotas de estambre tejido y relleno de semillas o plumas de pájaro para hacer plumeritos.

Se recomienda organizar y clasificar los diversos materiales para tenerlos presentes en la planificación didáctica. La clasificación puede ser: de construcción, recursos de la naturaleza, materiales destinados a la expresión corporal y plástica, libros y periódicos, entre otros.

El proceso mediante el cual se lleva a cabo la contextualización y diversificación curricular se llama desarrollo curricular local, que implica incluir y vincular los conocimientos originarios, las formas de aprender y enseñar de los pueblos originarios (pedagogías originarias), y las competencias y valores de su cultura con la propuesta nacional, teniendo como apoyo el Marco Curricular para brindar atención educativa pertinente a las necesidades individuales, socioculturales, lingüísticas y de género en el trabajo dentro del aula. Éste contempla, además, la aplicación de ese desarrollo curricular.

## B.2. Enseñando y aprendiendo: la acción de la práctica educativa

Durante todo el ciclo escolar (apegado al oficial o al ciclo agrícola) el docente desarrolla la planificación didáctica con niñas y niños, de tal manera que cada cual vaya avanzando en el proceso del logro de aprendizajes y de sus competencias, de acuerdo con su edad, estilo, ritmo, oportunidades de aprendizaje y experiencias, alcanzando cada vez mayores niveles de complejidad.

La implementación de una situación o de una secuencia de aprendizaje es el conjunto de actividades que, al realizarlas los educandos con la guía del docente, promueven una serie de aprendizajes que les permiten potenciar sus capacidades y competencias.

Las actividades, situaciones y secuencias de aprendizaje, al trabajarse con las niñas y los niños, sufren algunas modificaciones en relación con lo planificado; de hecho, esto sucede siempre, debido a que cada niño

y grupo, con sus preguntas, respuestas, conductas e intereses, hacen que se modifiquen algunas cuestiones. Pero, en esencia, se conserva siempre la estructura de las situaciones y la intención pedagógica.

El docente, en la marcha de su trabajo con niñas y niños, al tomar como referencia la planificación didáctica está poniendo atención en una, dos o más competencias y aprendizajes esperados —de uno o más ámbitos—, aunque paralelamente se estén potenciando otros. Al hacerlo se recomienda que lleve un registro sistemático que permita observar en particular el desarrollo de esas competencias y los avances en el logro de aprendizajes que intencionalmente tienen primordial importancia.

El docente hace aquí uso de los materiales educativos elaborados por la DGEI, los gestionados por la instancia de educación indígena y del componente de atención educativa a población migrante en el estado, y los elaborados por los familiares de niñas y niños.

Al poner en práctica las actividades didácticas que diseñó, el docente —constantemente— estará investigando cómo y de qué manera niñas y niños, todo el grupo, van construyendo representaciones sobre el mundo, formas de comunicarse y de aprender.

Otra acción que se realiza durante todo el ciclo escolar es la evaluación, entendida en el nivel inicial como la detección y registro de los avances de cada niña y niño, lo cual significa para el docente tener la capacidad de reconocer signos de avances —por más pequeños que parezcan— en el camino hacia el logro de los aprendizajes esperados y las competencias. Esto implica que el docente tiene que conocer cómo ocurre el desarrollo integral de niñas y niños, que en esta etapa se da de manera intensa.

Además la evaluación ayudará a detectar problemas en el desarrollo de niñas y niños (bajo nivel de audición, retraso considerable al caminar, por ejemplo), que deben ser atendidos de manera adecuada y oportuna, para lo cual el docente tiene que sensibilizar y orientar a las madres y padres de familia y canalizarlos con las personas e instancias especializadas, sin que esto signifique dejarlo fuera del centro, pues niñas y niños con discapacidad tienen el mismo derecho a la educación como cualquiera.

Al concluir el ciclo escolar se realiza la evaluación integradora de cada niña y niño, así como del grupo en general. Ésta toma en cuenta todas las evaluaciones anteriores y analiza los avances en el aprendizaje y el desarrollo integral de niñas y niños, mediante la valoración del logro del desarrollo y los aprendizajes esperados.

El registro de esta evaluación debe ser detallado, de tal manera que sirva como punto de partida para el trabajo de la maestra o el maestro de educación preescolar, cuando sea el caso.

### C. Organización para el control escolar y administrativo

El servicio de educación inicial Indígena se rige por el calendario escolar emitido por la Secretaría de Educación Pública. El calendario escolar es de observancia nacional, aunque las autoridades educativas estatales determinan el calendario aplicable en cada entidad federativa, vigilando siempre que el número determinado de días de trabajo educativo se cumpla.

En este calendario se establecen los periodos que han de considerarse para las actividades que realiza el docente durante el ciclo escolar.

En él se señalan:

- Doscientos días de actividades escolares.
- Fechas de preinscripción.
- Periodos de inscripciones y reinscripciones.
- Fechas de inicio y fin de clases para escuelas con programa de ciclo lectivo anual, a fin de cumplir con los programas de estudio.
- Fechas de las sesiones del Consejo Técnico Escolar y de Zona.
- Dos periodos de vacaciones de 10 días hábiles cada uno (invierno y primavera) para alumnos, personal docente y no docente.
- Un periodo denominado "receso de clases" en el verano, el cual se destinará para actividades de formación docente, así como para otras actividades según lo consideren las actividades educativas locales.

Toda niña y todo niño que reciba educación inicial deberá inscribirse en el servicio educativo, con el propósito de iniciar su historial académico y llevar un control administrativo.

En la Educación Inicial Indígena el periodo de preinscripciones, inscripciones y reinscripciones se realiza anualmente, de acuerdo con el calendario escolar vigente.

La preinscripción se realiza con el objeto de calcular la demanda real y tomar las medidas necesarias para la planificación y programación de actividades. También se realiza para ofrecer el servicio educativo en el lugar y momento requeridos.

La reinscripción es el protocolo de reingreso de niñas y niños, y se realiza para llevar un control administrativo de la continuidad en el servicio.

Madres, padres u otro familiar se anotan como agentes educativos, responsables o tutores de niños y niñas.

En el caso de la educación inicial para la población migrante las actividades se organizarán de acuerdo con el mismo calendario del ciclo escolar, cuando sean migrantes establecidos y según el calendario agrícola cuando la migración sea temporal.

**Registro de asistencia.** Es importante registrar la asistencia de las niñas y los niños que integran el grupo, pero también registrar la atención que se les da en sus casas. Este registro servirá para dar un seguimiento de la continuidad de las niñas y los niños en el centro o servicio de Educación Inicial Indígena y de la población migrante. El registro se integrará como un referente más para conocer cómo afecta la asistencia en los avances que van alcanzando niñas y niños, ya que entre más tiempo asistan y participen en las actividades, mayores oportunidades se tendrán para observar sus logros de aprendizaje.

#### **Documentación de inicio, continuidad y fin de cursos.**

El organizar la documentación de inicio, continuidad y fin de cursos y entregarla a la Supervisión de Zona conforme a sus indicaciones, para su envío a la instancia de educación indígena en el estado, es una actividad relevante. La o el docente mantendrá bien organizada la documentación de cada niña y niño que atiende, la documentación de carácter administrativo de inicio y fin de ciclo escolar, así como la de los logros educativos que se generen. Esto es importante para cuestiones estadísticas locales y nacionales, a efecto de valorar el sistema educativo y conocer el ritmo de la demanda y la oferta, así como las condiciones en que opera el servicio.

**Informes de resultados.** Elaborar y presentar a las autoridades correspondientes los informes sobre los resultados de las actividades desarrolladas es parte de las acciones administrativas que el docente debe llevar a cabo. Éstos se redactan a partir de su planificación didáctica, lo sucedido en el desarrollo de las actividades didácticas y la evaluación del centro y la pedagógica. Tiene que entregarlos en las fechas que las autoridades de cada estado dispongan.



Control de la Calidad del Servicio

**Constancia de permanencia en el servicio.** El servicio tiene que proporcionar a cada niña y niño, al final del ciclo escolar, una Constancia de Educación Inicial Indígena, que es el documento oficial que se proporciona a las niñas y los niños para hacer constar su permanencia en el servicio, además de dar cuenta de los logros que alcanzaron, para que la o el docente de educación preescolar o educación inicial dé continuidad a los aprendizajes y desarrollo de niñas y niños.

**Documentos para las gestiones.** La o el docente regularmente participa apoyando o siendo responsable de gestiones para la búsqueda y movilización de recursos que apoyen e impulsen los procesos educativos y el Proyecto Educativo del Centro de Educación Inicial Indígena y de la población migrante, por lo cual debe tener un archivo al respecto.

**Registro de las ausencias y permisos docentes.** El docente tiene que notificar, con la debida anticipación, a la Supervisión de Zona Escolar, sobre sus permisos y ausencias, para que se tomen las medidas conducentes, y guardarlas en el archivo. El personal de los centros de educación debe tomar en cuenta que es necesario reportar para fines administrativos y laborales —en el momento pertinente— sus inasistencias, permisos u otras incidencias administrativas a la Supervisión de Zona escolar, con la finalidad de llevar un control y evitar problemas posteriores.

Por todo esto, la atención que se brinda en los Centros de Educación Inicial Indígena y de la población migrante es un servicio escolarizado.



## Actividades de recuperación

- Caractericen los elementos que debe tener la práctica educativa vista desde este enfoque con infantes indígenas de 0 a 3 años de edad.
- Qué entiende por recuperación de contenidos culturales y lingüísticos para desarrollar un proyecto didáctico en educación inicial.
- Qué importancia tiene la planeación didáctica para la implementación de los contenidos culturales y/o lingüísticos, para el nivel inicial, así como la definición de los agentes que participan en ella.

## Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos

Dirección General de Educación Indígena-SEP-SEB



El Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante permite acceder a la indagación del conocimiento de los pueblos y comunidades indígenas y de las culturas migrantes, y a su profundización e inclusión en la escuela y el aula, desde su cosmovisión, considerando las formas propias de adquisición y transmisión de sus saberes, tomando en cuenta la contextualización de las características individuales, sociales, étnicas, culturales y lingüísticas de niñas y niños. Este fascículo del Marco curricular propone el desarrollo de proyectos didácticos que respondan a dar soluciones pertinentes a la diversidad del nivel de preescolar, que puedan dar sentido y organizar la acción de la práctica educativa de este nivel a la par del Programa de Educación Preescolar 2011.

El proyecto didáctico y su secuencia didáctica son el eje fundamental que busca que los alumnos conozcan su cultura mediante la investigación de su contexto, buscando potenciar su desarrollo integral.

Cada proyecto debe tomar en cuenta lo siguiente: la lengua indígena y las Necesidades Educativas Especiales. Para el desarrollo de las secuencias didácticas se deben cubrir las siguientes etapas: A) Introducción al proyecto; B) Desarrollo de la metodología de investigación; C) Discusión y reafirmación de lo aprendido, y D) Motivación por saber más.

Dirección General de Educación Indígena. (2010). "Metodología para el Desarrollo de Proyectos Didácticos. Introducción", en: *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante*. México. DGEI-SEB-SEP. pp. 16-42.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) pone en marcha diversos dispositivos en beneficio de la niñez indígena y migrante, uno de los cuales es ofrecer a las y los docentes y figuras técnicas de preescolar los fascículos que incluyen el *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*, como el que aquí se presenta: *Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos*, material que responde al reto de dar soluciones pertinentes a la diversidad étnica, cultural, social y lingüística; flexibles al incluir al currículo nacional, más que eliminar contenidos y competencias, visiones del mundo y metodologías de enseñanza; firmes porque consideran la protección e impulso a los derechos de la niñez indígena y migrante. El presente fascículo es muestra de las aportaciones que hizo la DGEI a los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que se impulsa a través del *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*.

El fascículo de *Metodología*, es un recurso para docentes que especializa la atención del nivel preescolar en atención las características individuales, sociales, étnicas, culturales y lingüísticas de niñas y niños; al contexto o situación migrante que pueden vivir, y a las condiciones en que se brinda el servicio, como la organización multigrado y multinivel. Asimismo, orienta a maestros y figuras técnicas en el desarrollo de estrategias didácticas con la pertinencia social, cultural y lingüística que demandan las poblaciones, al incluir en ellas conocimientos de las culturas indígenas y migrantes, recuperando el bagaje que poseen y que han seguido desarrollando, poniéndolo dentro del concierto del conocimiento universal y global, y como aportación a éste.

Se trata de un material especializado, con características que orientan en el aula los principios generales de contextualización y diversificación curricular, pedagógica y didáctica, para lograr la atención pertinente a las alumnas y los alumnos que asisten a los centros escolares del nivel preescolar en donde hay y converge población indígena y migrante.

Introducción | 15



### LOS CAMPOS DE INTERACCIÓN CON EL MUNDO Y SALUD. LA VISIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Los enfoques de estos campos del conocimiento parten del principio de que la construcción del pensamiento científico es algo inherente a todas las culturas ancestrales y actuales.<sup>1</sup> Desde esta perspectiva amplia, hacer ciencia es observar el mundo, mirándolo y experimentándolo; conocerlo a través de la búsqueda de explicaciones para entender los hechos y fenómenos naturales y sociales que suceden; es la manera como los seres humanos, individual y colectivamente, buscan explicaciones a su relación con la naturaleza, situación que está permeada por las condiciones geográficas, sociales e históricas y por las perspectivas socio-culturales desde las que se generan y organizan estos conocimientos.

Las culturas indígenas también construyen conocimientos entre los que, desde las culturas occidentales, se denominaron científicos y tecnológicos, y los transmiten desde sus propias prácticas sociales y culturales. Frente a cada objeto, hecho y fenómeno social y de la naturaleza, los pueblos indígenas de México tienen explicaciones que dan cuenta de la relación entre el hombre con su cuerpo, con las plantas, el cosmos, la tierra, los animales, las montañas y con otros seres humanos.

Al conjunto de conocimientos de las culturas indígenas se ha denominado *cosmovisión*. Alfredo López Austin, en *Los mitos del Tlacuache, caminos de la mitología mesoamericana*, define ésta como “el conjunto estructurado de los diversos sistemas ideológicos con los que el grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo, engloba todos los sistemas, los ordena y los ubica.” Se puede decir que este término designa el sistema de conocimientos, de ordenamiento y de ubicación de los pueblos indígenas, que construyen y al que acceden de acuerdo a sus formas culturales de hacer lo que se llama ciencia.

En los grupos étnicos de México existe gran diversidad de formas de concebir e interpretar el mundo, cada uno —incluso entre ellos y en cada comunidad—, tiene sus propias formas de vivir, pensar, sentir y

<sup>1</sup> Los conocimientos de las culturas originarias y migrantes implican desde lo que legaron sus ancestros hasta lo que han sido, construido, practicado, aspirado y valorado en la actualidad; hay en ello conocimientos y prácticas heredadas durante siglos, recreadas a lo largo del tiempo, e innovaciones colectivas e individuales que no rompen o afectan su cosmovisión manifestada y representada en el arte, la filosofía, el diario andar, la siembra o la tradición oral, por ejemplo. *Orientaciones Generales para los Albergues Escolares Indígenas*.

actuar; aunque es posible establecer características comunes a todos, hay otras que comparten aquellos que geográficamente habitan las tres regiones reconocidas históricamente: Aridoamérica, Oasisamérica<sup>2</sup> y Mesoamérica.

Una de las características comunes de todos los grupos es la vinculación holística con la que comprenden la realidad. Sus explicaciones se construyen con la percepción del todo, considerando el aspecto natural, el cosmos y la vida comunitaria, sin posibilidad de dissociar; por ejemplo, cuando los mixtecos siembran maíz, establecen una relación con la petición de la lluvia y las fases de la luna mediante cantos y ofrendas, vinculando la práctica con la espiritualidad de las personas de la comunidad; así, permiten que la vida permanezca en equilibrio. Desde este punto de vista, los pueblos indígenas no desarticulan sus interpretaciones desde una disciplina u otra, sino que la construyen tomando en cuenta todos sus elementos en conjunto. Ligada a esa forma de interpretar la realidad está siempre el aspecto espiritual, lo que conlleva a los pueblos indígenas a mantener en sus construcciones de conocimiento y en sus acciones, la armonía y el equilibrio con lo que les rodea: el cosmos y el orden natural, el social y el individual depara en la salud de la tierra y en la de los seres humanos.

Hablamos de ciencia de los pueblos indígenas al referirnos a la manera en que construyen y desarrollan el conocimiento del que son poseedores. Para efectos de abordarlos en el aula, incluimos aquellos que

escolarmente se han organizado en disciplinas de las ciencias naturales, que en preescolar corresponden a los campos de Interacción con el Mundo y Salud, como: biología, ecología, medicina, nutrición, tecnología, agricultura; y los conocimientos de las ciencias sociales como los valores, la convivencia entre las personas y la comunicación. En el *Marco Curricular de la Educación Preescolar y de la población migrante* se incluyen los avances de los pueblos originarios de México y los progresos de otras culturas, que habrán de abordarse desde la primera infancia; el fascículo de *Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos*, orienta a hacerlo, sin que ésta sea la única forma.

La tradición oral es otro elemento a considerar en la construcción y transmisión de tan valioso bagaje; las lenguas indígenas gozan de gran diversidad de expresiones narrativas: mitos, discursos, cantos, poesía, plegarias, leyendas y cuentos. El uso adecuado de éstas,<sup>3</sup> y la capacidad expresiva y creativa de cada hablante, ha permitido a las culturas indígenas transmitir, conservar y desarrollar buena parte de su sabiduría; razón por la cual resulta indispensable que en una secuencia de aprendizaje que pretende incluir en el aula el conocimiento de las comunidades, y de los pueblos indígenas y de las culturas migrantes, se consideren también estas formas propias del lenguaje en las que expresan lo que conocen, así como las formas de enseñanza y aprendizaje que las atañen. Es así que este fascículo orienta el diseño y desarrollo de actividades, situaciones didácticas y secuencias didácticas —

<sup>2</sup> Oasisamérica es el nombre de otra superárea cultural de la América del Norte prehispánica, considerada por algunos autores como área intermedia entre Mesoamérica y Aridoamérica. Se extiende desde el territorio de Utah, en los Estados Unidos hasta el sur de Chihuahua, en México, y desde la costa sonorensis del golfo de California hasta el valle del río Bravo, en Estados Unidos. Fue ocupada por agricultores que, por las condiciones climatológicas secas, también tenían que recurrir a la caza y a la recolección para complementar su subsistencia.

<sup>3</sup> De acuerdo a las prácticas sociales del lenguaje que aprueban las culturas indígenas.

éstas últimas como proyectos didácticos y talleres/laboratorio—, con el manejo de las lenguas indígenas nacionales de forma oral, y admite la forma escrita de esos textos u otros que provienen de la tradición occidental; con lo cual se favorece el desarrollo del lenguaje, el pensamiento científico y de la tecnología, y el reconocimiento de las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Algunas de estas formas de la tradición oral que han permitido la subsistencia del conocimiento de los pueblos indígenas son los *niokculida*, en lengua tohono, “hablar en beneficio de alguien”, nombre con el que se conocen las oraciones rituales; *telapnaawe*, en zuni, designa el proceso de contar cuentos; *tinahe* en *tewa*, se le llama al proceso de hacer discursos; *huehuetlahtolli*, en náhuatl, denomina a los discursos de orientación moral; entre otros. De éstos últimos existe un registro escrito en Bernardino de Sahagún:<sup>4</sup>

*Es por cierto este niño, como una planta, que dejaron echada sus abuelos y abuelas: es como un pedazo de piedra preciosa, que fue cortada de los antiguos, y ha muchos días que murieron; hánosla dado nuestro señor; pero no tenemos certidumbre de su vida; sino como un sueño que soñamos; ya ven nuestros ojos que lo que ha nacido es como una piedra preciosa y pluma rica, que ha brotado en nuestra presencia.*

#### LA INDAGACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y DE LA CULTURA MIGRANTE: DEL PRINCIPIO DE CONTEXTUALIZACIÓN

Se dice que el *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante* contextualiza, porque permite acceder a la indagación del conocimiento de los pueblos y comunidades indígenas y de las culturas migrantes, y a su profundización e inclusión en la escuela y el aula, desde la perspectiva derivada de su cosmovisión, considerando las formas propias de adquisición y transmisión de esos saberes.

Desde este planteamiento, el fascículo de *Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos* considera que la investigación permite dar sentido y organizar la acción de la práctica educativa.

A continuación, sugerimos algunas técnicas que pueden ser utilizadas en este proceso por el cuerpo docente.

<sup>4</sup> Códice Florentino 1577/1976, Libro VI, 1

### a) Obtener información directa del contexto

La primera fuente de información del conocimiento de los pueblos indígenas y de las culturas migrantes está en la población de la comunidad y en sus agentes educativos, sobre todo los ancianos y ancianas, y aquellos que desarrollan una actividad particular como artesanos, campesinos, médicos tradicionales. De ellos se obtiene información valiosa al interactuar, observarlos en sus actividades y establecer diálogos. Desde la metodología etnográfica<sup>5</sup>, hablaremos de dos técnicas de investigación de campo: la entrevista y la observación participante.

Se le llama observación participante porque el que funge como investigador entra al campo de estudio buscando establecer confianza con los informantes, al observarlos sin entrometerse en lo que está sucediendo, simplemente y tomando registro de lo que sucede entre las personas, y la relación que establecen con los objetos. Esta técnica busca conocer el escenario y a las personas, es completamente descriptiva de las acciones, y no acepta, por ello, las opiniones que el investigador tiene al respecto. Se puede observar a una familia sembrando su milpa o en el campo migrante, a un curandero preparando un remedio o tratando a algún paciente, a unos danzantes ensayando o presentando su danza, a una abuela preparando la comida, etcétera.

<sup>5</sup> La metodología de investigación etnográfica permite elaborar descripciones detalladas de los hechos, eliminando todo juicio de valor, ya que éstos no permiten entender una práctica sociocultural desde la mirada de los actores.



Ñu savi-mixteco	Náhuatl de la huasteca Hidalguense	Hñähñú del Valle del Mezquital	Español
Jito	Tlachilotli	Heti	Observar
Nda kani	Keni	Ofo*	Describir
Chiso tnu'u	Tlakuilos	Ofo*	Registrar
Ndatutu	Nij pej penas	Jo	Recolectar

En la entrevista, el gui3n no es una lista fija de preguntas —a modo de cuestionario con pregunta y respuesta—, sino un di3logo entre dos o m3s personas, en el que el entrevistador realiza preguntas con la finalidad de saber las ideas de los entrevistados, sus sentimientos, formas de actuar y opiniones que tienen de alg3n hecho o fen3meno, etc3tera. La o el docente requiere entrevistar a especialistas sobre cada pr3ctica sociocultural que se est3 indagando, estableciendo una serie de encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y un conjunto de informantes, con el objeto de comprender la perspectiva que tienen respecto de sus vidas, la vida en la comunidad, sus experiencias con el objeto de estudio (una danza ritual, las plantas medicinales, la siembra de calabaza, etc3tera), y la manera c3mo lo expresan con sus propias palabras.

La t3cnica de entrevista considera lo siguiente:

- Programar previamente la entrevista, la fecha, el momento del d3a y el lugar. Explicar el prop3sito de la entrevista y pedir un tiempo y un lugar tranquilo para platicar. Tener listos instrumentos como l3piz y el diario de campo, y de ser posible c3mara fotogr3fica, grabadora o c3mara de video.
- Al llegar al lugar saludar con atenci3n al entrevistado y presentarse dando datos generales.
- Lanzar preguntas que detonen el di3logo en donde la respuesta no sea un s3 o un no solamente, sino que el informante tenga la oportunidad de extenderse en sus an3cdotas.
- Escuchar detenidamente lo que comparte la persona, se trata de su vida y de sus opiniones, y ello merece ponerles toda la atenci3n.
- Llevar un registro anotando palabras clave que nos hagan recordar despu3s el curso de la entrevista, ya que si vamos anotando todo el di3logo, se puede perder la fluidez. Es mejor que el entrevistador se d3 un tiempo despu3s para ampliar el registro.

\* La palabra hace referencia al verbo escribir.

- Al concluir la entrevista, se sugiere preguntarle al entrevistado si desea platicar alguna otra cosa.
- Agradecer su tiempo, su atención y su plática. Invitar al entrevistado a la escuela en algún momento del proyecto a contar, a sus alumnos, algo de lo que platicó en la entrevista. Programar otra entrevista, de ser necesario.
- Al llegar a casa o al albergue indígena o migrante, no esperar mucho tiempo para tomar registro de la entrevista. El diario de campo es una herramienta que permite describir lo que nuestro informante dijo durante el diálogo que se estableció.

Se puede programar una observación y considerar entrevistar a alguien durante el suceso; sin embargo, también se han de considerar hacer observaciones y entrevistas aparte, por ejemplo: a) la observación en el lugar de la partera cuando platica con una mujer embarazada, dándole consejos de su estado, y b) la entrevista a esa misma partera en su vivienda, cuando se encuentra en un momento de descanso, sin otra actividad que la perturbe o distraiga, para que tenga el tiempo necesario para expresarse; los datos obtenidos por ambas técnicas se registran en el diario de campo.

#### **b) Búsqueda en documentos**

Además de buscar con informantes directos, podemos aprovechar los datos de otros investigadores que se han interesado por el mismo tópico. Podemos encontrar un centro de documentación, ya sea en la biblioteca municipal, en el centro comunitario, albergue escolar, o en las bibliotecas de la escuela primaria, secundaria y preescolar. Si este recurso no está al alcance, entonces la o el docente puede traer algunos títulos que tenga en su casa o que haya podido conseguir en la cabecera municipal.

Además de los libros, una biblioteca ofrece otros recursos: bibliotecarios de referencia, guías bibliográficas, enciclopedias, revistas y periódicos, documentos en línea, mapas. En un primer intento, es recomendable hablar con el bibliotecario, quien por lo general está deseoso de ayudar cuando no sabemos por dónde empezar.





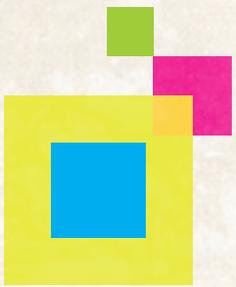
### LA DIVERSIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y DE LA CULTURA MIGRANTE

El *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante* orienta la tarea de incluir en el aula los contenidos que provienen del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes, y articularlos con los planteamientos del Plan de Estudios 2011 y el Programa de estudios del nivel. Esta propuesta de orden curricular, pedagógica y didáctica que fue incluida en el *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, reconoce los conocimientos de las culturas indígenas ancestrales y actuales, y de las sociedades migrantes, como aprendizajes esperados propios de las culturas indígenas y migrantes, a la vez que propicia el acceso a otros conocimientos del mundo y se forma en su análisis para vincular con los aprendizajes esperados del Plan de Estudios 2011 y el Programa de estudio.<sup>6</sup>

Lo anterior implica incluir aquello que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes sustentan para desarrollarse en lo educativo, tanto los conocimientos y su cosmovisión, como las competencias que el uso de éstos conlleva; y, por otro lado, requiere concebir la contextualización de aquellas competencias que se busca favorecer. En este proceso se ha de buscar el apoyo de los miembros reconocidos en las comunidades como fuente de conocimiento y de aquellas personas —expertos, académicos, docentes— que puedan reforzarlos, promoviendo el respeto entre géneros y los derechos de niñas y niños.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> “Relaciones que pueden ser acordes con los sistemas de conocimientos sociales y culturales, de afinidad (las capacidades a potenciar en ambos casos son afines), de asociación (conocimientos cercanos que pueden poseer rasgos distintos o similares), de carácter antagónico (debido a las diferencias en las visiones de mundo), de complementariedad (conocimientos que se desarrollan en diferentes niveles y, por tanto, sean complementarios unos de otros), de diferenciación (conocimientos que no se vinculan o no tienen cabida en otro sistema por cuestiones intrínsecas —al desarrollo sociohistórico de las culturas y sociedades— de la generación del conocimiento.” *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. pág. 60.

<sup>7</sup> Ídem. pág. 61.



El fascículo *Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos* es un material de apoyo que se integra al Marco del nivel preescolar, porque orienta a las figuras educativas en la retadora tarea de contextualizar y diversificar las prácticas de aula. Posibilita la contextualización, es decir, la indagación, profundización e inclusión de estos conocimientos desde la perspectiva y las formas de transmisión y adquisición propias de los pueblos y comunidades como un saber valioso; y ayuda a desarrollar las identidades de la niñez indígena y migrante, lo que les permitirá acceder a la sociedad con bases firmes y establecer relaciones simétricas al dialogar con otros grupos culturales a la vez que aportan sus conocimientos. Sugiere la diversificación que le permite al docente partir de la indagación de su realidad escolar, cultural y social para recuperar las prácticas sociales y culturales del contexto, que se relacionan, sobre todo, con los campos de interacción con el mundo y salud, y darles el tratamiento didáctico al convertirlas en secuencias de aprendizaje —como actividades, situaciones didácticas y secuencias didácticas—,<sup>8</sup> dentro de éstas últimas se consideran los talleres y proyectos didácticos, siendo el proyecto la metodología que se desarrolla más ampliamente en este documento.

<sup>8</sup> Ídem. pág. 62.

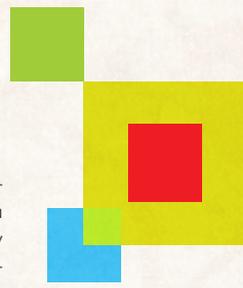


**E**n este documento se entiende por proyecto didáctico a la secuencia didáctica cuyo principio fundamental es que las niñas y los niños conozcan su cultura mediante una investigación que harán en su comunidad. Por medio de ella se busca potenciar, desde la primera infancia, la actitud exploradora y curiosa de los alumnos y la reflexión sobre el conocimiento que se obtiene, haciendo uso de técnicas de investigación que permitan el acercamiento con informantes de la propia comunidad, quienes son poseedores y han sido transmisores del conocimiento de los pueblos indígenas por generaciones, y de las sociedades migrantes que, en su tránsito por el territorio, conservan éstos y acumulan otros conocimientos. Se trata de una metodología que permite abordar éstos y vincularlos con los definidos en el Plan de Estudios y el Programa de estudios.

En el desarrollo de un proyecto didáctico se definen los conocimientos que posee y desarrolla la comunidad, y su tratamiento escolar considerando los siguientes aspectos para el diseño de la secuencia didáctica:

- Aquellos conocimientos indígenas y de las culturas migrantes que, en consenso con la comunidad educativa,<sup>9</sup> se definan para ser abordados por las alumnas y los alumnos de preescolar.
- La inclusión de éstos como aprendizajes esperados del *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*, y su comparación y vinculación con los del Plan y el programa de estudios.
- La formulación de objetivos e hipótesis de indagación por parte del alumnado, en razón de lo que sabe y de sus propios intereses, motivándolo a valorar y a querer conocer más sobre los conocimientos que posee de su etnia.
- La búsqueda de información a través de la indagación en la comunidad, en diferentes medios y empleando diversas técnicas.
- La reflexión de lo indagado que permita la construcción de conocimientos, a partir de organizar la información en distintos registros y en la elaboración de diversos productos.

<sup>9</sup> El Marco Curricular concibe la escuela abierta a la comunidad porque ésta participa de forma activa en la definición de las prácticas sociales y culturales que son pertinentes de enseñarse a sus miembros. Este consenso es recomendable impulsarlo en la elaboración del proyecto educativo y/o programa anual de trabajo, conformando y consolidando una comunidad de aprendizaje.



- La difusión del conocimiento a miembros de la comunidad, su uso en diversas actividades de la vida escolar y comunitaria,<sup>10</sup> así como la articulación con conocimientos similares de otras culturas.
- La evaluación continua del proceso.

Un proyecto puede organizarse siguiendo un determinado eje, por ejemplo: la definición de un concepto como la concepción de salud-enfermedad de la comunidad; un problema general o particular, como la desnutrición infantil o la alimentación de los alumnos de preescolar; un conjunto de preguntas interrelacionadas, por ejemplo ¿cómo nos benefician las plantas de la comunidad?, y ¿qué materiales usan los artesanos de mi comunidad?; una práctica sociocultural que merezca la pena ser tratada por sí misma, como el cuidado del maíz, sustento de las comunidades indígenas y migrantes.

Una vez definidos los conocimientos locales que la propia comunidad ha consensado que quieren y que se pueden enseñar en el aula, se desarrolla un proyecto didáctico,<sup>11</sup> considerando:

- Partir de lo que los estudiantes conocen de su localidad, de sus esquemas precedentes, de sus hipótesis —verdaderas, falsas o incompletas— ante la práctica sociocultural que se ha de abordar.
- Las y los docentes han de ser capaces de conectar con los intereses de sus alumnos, y de propiciar el aprendizaje para lograr una actitud favorable por conocer más.
- La secuencia de actividades la configura la o el docente a partir de las propuestas de los alumnos y de la previsión de una estructura lógica y secuencial de la indagación para facilitar el proceso. Al desarrollar el proyecto didáctico se ha de tener en cuenta que la planeación constituye un punto de partida, y que la secuencia puede ser modificada en el transcurso del proyecto, conforme el grupo obtiene informaciones. Se sugiere tener a la vista del grupo un plan de trabajo como lista de cotejo con ilustraciones del proceso, considerando lo que hay que investigar —las entrevistas, observaciones y otras fuentes que se van a consultar— y los tiempos previstos; de esta forma, los alumnos lo tendrán presente y podrán ir palomeando lo que ya hicieron.
- Se organizan las actividades de indagación —observación, experimentación, entrevistas, visitas a agentes educativos comunitarios—, con la participación en equipos. Será necesario definir quiénes van a entrevistar al sabio de la comunidad, quiénes van a buscar información en internet, quiénes van a hacer

<sup>10</sup> Se sugiere tender puentes y establecer vínculos con los proyectos productivos que se desarrollan en los albergues escolares indígenas, pues éstos tienen también un objetivo pedagógico al propiciar la construcción de aprendizajes con sentido. El centro de educación preescolar indígena puede recurrir al personal del albergue para concertar tareas conjuntas en beneficio de niñas, niños y jóvenes.

<sup>11</sup> “Al proceso de elaborar actividades, situaciones o secuencias didácticas se le llama desarrollo curricular. Al hacerlo se toma en cuenta la propuesta nacional general, el marco curricular, las planeaciones generales y el diagnóstico; este proceso implica también la acción de la práctica educativa”. *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena. Fascículo V*, pág. 21.

los carteles, etcétera.<sup>12</sup> Además, se requiere tener pensados los espacios y materiales necesarios, tanto del centro escolar y el aula, como los lugares de la comunidad que se van a visitar, ello facilitará el trabajo individual y colectivo.

- La participación activa de los miembros del colectivo escolar es necesaria. Una vez que se determinan las prioridades de investigación, se invita a los miembros de la comunidad y familiares que desde un inicio del proyecto decidieron ser partícipes de la experiencia, comunicándoles en su debido momento qué se va a hacer, para qué y cómo puede cada uno colaborar, por ejemplo: acompañamiento en las actividades de observación y entrevista fuera del aula, pláticas con los niños, elaboración de los materiales necesarios en lenguas indígenas nacionales y otros.
- Se valora la información obtenida de la investigación, con la perspectiva de que constituye una base para establecer nuevos aprendizajes. Lo anterior depende del nivel de involucramiento y autonomía que van logrando los alumnos al formular las preguntas de observación y/o de entrevista, al hacer ellos mismos los cuestionamientos y registrar lo que escucharon y observaron con dibujos y/o texto escrito, lo que difícilmente se logra en el primer intento. También depende del trabajo que se realice en el aula con los datos para lo cual es necesario elaborar diversos tipos de registro: tablas de clasificación y comparación de datos, dibujos y textos que permitan a los alumnos reflexionar sobre lo que han aprendido, éstos se pueden elaborar con o sin ayuda de acompañantes para la escritura; se sugiere retomar narrativas en lenguas indígenas nacionales, como cuentos, leyendas, poesías, canciones, plegarias.
- Al interior del proyecto, se planean actividades y situaciones didácticas alrededor de la práctica que se está investigando; por ejemplo, lecturas de la biblioteca de aula que permitan reflexionar al respecto, o juegos que posibiliten una mejor apropiación o reforzamiento de ciertas nociones obtenidas durante el proyecto; además, se sugiere la modalidad de taller/laboratorio para el tratamiento específico de algunos aspectos en cuanto a la reflexión y uso de las lenguas indígenas y el español, y otros para ampliar el conocimiento de algunas técnicas provenientes de los pueblos indígenas y de las culturas migrantes, como la elaboración de piezas de barro, el tejido con telar, el cultivo de plantas para el herbario de la escuela, entre otros que surjan del interés de las alumnas y los alumnos y de padres/madres de familia. También es conveniente dejar espacios en la jornada para tratar otros aspectos que la o el docente quiera favorecer de otros campos formativos, de acuerdo al diagnóstico y evaluaciones que ha efectuado en el ciclo escolar.
- Una vez avanzado hasta este punto, se pueden preparar, con la participación de las y los alumnos, de madres y padres de familia, carteles, exposiciones, presentaciones, antologías u otro tipo de productos que comuniquen a las personas de la comunidad los resultados de la investigación y muestren la apropiación de los alumnos de dichos aprendizajes, los cuales han de compartirse con otros agentes educativos comunitarios.

<sup>12</sup> Ésta es sólo una forma de organizar a los equipos. También se pueden organizar para indagar cada uno un aspecto de la ceremonia, etcétera.

- Por último, la evaluación valora el proceso de la secuencia, para identificar el logro de aprendizajes y replantear el quehacer docente hacia su mejora. Parte de tomar en cuenta que el grupo desconocía esta práctica, y que ahora al preguntarles por ésta, logran responder, dar detalles de su realización y los significados que tiene para la comunidad; además de las habilidades de investigación que desarrollaron, las destrezas manuales en el tallado de una pieza, por ejemplo, y las actitudes que demuestra el grupo por haber conocido más a fondo su cultura.

Es necesario considerar que en el desarrollo de proyectos didácticos, la investigación y su difusión a la comunidad mantiene la motivación del grupo; el no obtener información que les signifique nuevos aprendizajes, desmotiva a los alumnos y sería difícil involucrarlos nuevamente en otro proyecto, o que ellos mismos propongan otras líneas de investigación. Por ello es necesario que en preescolar se prevean algunas actividades dirigidas, a la par de las que los propios alumnos proponen, en donde sea la o el docente quien organice una plática en el aula con algún sabio de la comunidad, y lo cuestione sobre la práctica que están investigando, dejando que un grupo de alumnas y alumnos escuche y registre — con dibujos y algunas grafías— lo que esta persona les cuenta, y otro grupo se involucre poco a poco en realizar preguntas; también es necesario que poco a poco se den cuenta si efectivamente han cumplido con los intereses que expresaron previamente. Al terminar el diálogo con la persona invitada, verificar qué tanto han puesto atención al cuestionarlos sobre los datos que obtuvieron, haciéndoles ver que cuando no se han obtenido todos los datos que se

necesitan, se han de buscar otros momentos para conversar con la persona y consultar a otras, sin que esto lo vean como un fracaso, ya que todo investigador tiene que ir y venir una y otra vez hasta obtener todo lo que quiere, planteándose un límite, pues la investigación no es un proceso lineal.

En la metodología de proyectos didácticos, es función de la o el docente despertar constantemente en la alumna y el alumno el interés y la motivación por lo desconocido, tomando en cuenta los gustos e inquietudes que presentan de manera personal y en colectivo, y crean un ambiente propicio y apto para la autonomía y la creatividad, logrando en ello avances paulatinos.

### CONTENIDO Y ESTRUCTURA DE LOS PROYECTOS DIDÁCTICOS

A lo largo de la historia, los pueblos y comunidades indígenas y las culturas migrantes han construido, mantenido y desarrollado una serie de conocimientos que se corresponden con las disciplinas que desde la cultura occidental son la biología, ecología, medicina, nutrición, tecnología, matemáticas y lingüística, entre otras; éstos sobreviven por medio de la tradición oral y las prácticas comunitarias, siendo la observación astronómica y la de los ciclos de la naturaleza, así como las relaciones que la comunidad establece con el entorno, los principales instrumentos que poseen para dar sentido y respuesta a situaciones de la vida cotidiana y de emergencia.

El fascículo *Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos* incluye este valioso bagaje en cuatro proyectos, cada uno desarrolla una práctica sociocultu-

ral ligada a los campos formativos de Interacción con el Mundo y Salud; estos son:

1. Manejo tradicional de los elementos de la naturaleza.
2. Alimentos tradicionales.
3. Sistema mexicano de medicina tradicional indígena.
4. La ritualidad agrícola de los pueblos originarios.

El proyecto sobre el manejo tradicional de los elementos de la naturaleza resalta la importancia que dan los pueblos originarios y la cultura migrante a la tierra como elemento sagrado y refiere al sentido holístico de su cosmovisión, por lo que la interacción con ella se concibe desde el ser parte de ella misma; no la ven, como un recurso para su explotación, ni como fuente de producción. Esta visión se asocia a sus formas y estilos de vida —como la reciprocidad y el respeto profundo que le profesan—, y a sus actividades agrícolas —ligadas a los ciclos lunares—, fundamental en la vida comunitaria y que, del algún modo, se traslada a los campos migrantes. Por lo tanto, la relación que establecen con la tierra, es parte fundamentales de su historia y de su identidad. La inclusión de este conocimiento al trabajo en el aula se vincula a la comprensión del entorno *natura* sociocultural,<sup>13</sup> que busca fomentar “una actitud reflexiva sobre la importancia del aprovechamiento adecuado de la riqueza *natura* y orienta la participación en el cuidado del medio ambiente.”<sup>14</sup> Como se verá,

el proyecto destaca la aportación de conocimientos y prácticas para el manejo del medio ambiente y los elementos de la naturaleza, que son ecológicamente sustentables, porque los indígenas son aliados de la conservación y preservación del entorno *natura* socio-cultural.

En el proyecto “Alimentos tradicionales” se trabaja la relación ser humano-naturaleza-ciclos agrícolas-alimentación. Esta relación implica conocimientos transmitidos —de padres a hijos y de madres a hijas, por generaciones— a través de las prácticas sociales y culturales, en donde la oralidad fortalece los vínculos familiares cotidianamente, y los comunitarios en las asambleas y fiestas.<sup>14</sup> El trabajo con este proyecto destaca el aporte nutricional de alimentos vegetales como el maíz, los quelites y el frijol, etcétera, e insectos como gusanos, chapulines, hormigas y escamoles, entre otros.

El proyecto “Sistema mexicano de medicina tradicional indígena” expone otro claro ejemplo de la relación del ser humano con la naturaleza como uno mismo, a la vez que trabaja su uso medicinal, exaltando el papel de los poseedores de conocimientos, que tratan enfermedades a partir de la herbolaria y otras especies con propiedades curativas, como animales y minerales, y que ahora se conoce como Sistema mexicano de medicina tradicional indígena, que reconoce diferentes tipos de médicos, como parteras, hueseros, sobadores, culebreros, etcétera. Por medicina tradicional

<sup>13</sup> Constructo que hace relevante la vinculación de lo natural con lo sociocultural en las comunidades indígenas actuales e históricas. Desde este marco, cuando se hace referencia de lo natural, no se separa de lo sociocultural ni viceversa. Tomado del Marco Curricular de la Educación Inicial. Fascículo II. Fundamentos y formas de atención.

<sup>14</sup> Plan de estudios 2011. Educación Básica. Pág. 54

indígena mexicana se entiende el sistema de concepciones, prácticas y recursos materiales y simbólicos destinados al cuidado de la salud, en el que un aspecto clave es el equilibrio entre los ámbitos físico, espiritual, psíquico y moral de la persona, ligados estrechamente con lo social y cultural del grupo. Los proyectos de alimentación y medicina se vinculan al enfoque del campo de Salud que busca estimular la toma de conciencia de las acciones para una vida saludable.

Finalmente, el proyecto “Ritualidad agrícola” aborda el tratamiento que se ha de dar a las tradiciones de los pueblos indígenas. Se enfatizan las de tipo agrícola, a través de las cuales los pueblos y comunidades establecen un diálogo permanente con los elementos de la naturaleza: el sol, la luna, la tierra, los cerros, las cuevas, el agua, el aire y el maíz en torno a la observación rigurosa y sistemática de los ciclos del sol, de la luna, de las estrellas, de la lluvia y de los ciclos agrícolas. Este proyecto pretende ir más allá de la organización de las fiestas, al promover la comprensión y sentido de éstas, dentro del marco de respeto y comprensión de la diversidad étnica, social, cultural y lingüística.

Este fascículo tiene como principal insumo los trabajos logrados en las cuatro sesiones del Colegio académico sobre Interacción con el mundo, organizado por la Subdirección para la Atención de la Educación Preescolar Indígena de la Dirección de Educación Básica. Los proyectos que aquí se muestran derivaron de aquellos que desarrollaron docentes frente a grupo de educación preescolar indígena en sus aulas y/o centros; su diseño fue construido con la colaboración e ideas de los

docentes participantes, Asesores Académicos de la Diversidad (AAD) de preescolar y responsables de educación preescolar indígena.

El fascículo ha de vincularse a las características de la obra *Juegos y materiales de la niñez indígena y migrante. Cuaderno del alumno y Guía-cuaderno del docente*, que especializa la atención del nivel considerando: la condición plurilingüe y multicultural, las metodologías y organización unigrado y multigrado, la inclusión de niñas y niños con barreras para el aprendizaje, y la participación familiar y comunitaria en el trabajo del aula. Por lo tanto, las orientaciones que aquí se presentan han de considerarse al desarrollar las sugerencias didácticas de la *Guía-cuaderno del docente*. Para muestra, este fascículo retoma algunas láminas del *Cuaderno del alumno* para el diseño de los proyectos didácticos, el trabajo por talleres/laboratorio de escritura-lectura en lengua indígena y/o español, y algunos juegos. También se tomaron láminas del *Cuaderno de Ciencia, tecnología y narrativa de los pueblos indígenas*, y los carteles de la serie *El saber de las plantas*, material que la DGEI elaboró en colaboración con la Comisión Nacional de la Biodiversidad (Conabio). En suma, se trata de impulsar una planeación didáctica con inclusión de conocimientos de los pueblos indígenas y de las culturas migrantes para el desarrollo local.

Cada proyecto tiene una misma estructura a manera de propuesta y actividades sugeridas, que no las únicas a realizarse, ni en el orden a llevarse a cabo. El efecto innovador es algo que siempre ha de impulsarse en el conjunto de acciones y toma de decisiones de las y los docentes —apegado a las características del grupo y de las opiniones de

los agentes educativos comunitarios involucrados en la labor educativa—. Se trata de prototipos que se espera detonen los propios desarrollos de cada docente; igualmente, las prácticas socioculturales propuestas en los proyectos son ejemplo para incluir otras de acuerdo a los aspectos de la cultura que al grupo étnico le interese recuperar y desarrollar.

A continuación se detalla la estructura de cada proyecto y algunas orientaciones para el trabajo en aula.

### Introducción

Un pequeño texto en donde se enuncia una aproximación a la práctica sociocultural que se busca trabajar en el proyecto didáctico, vinculado a los conocimientos de los pueblos originarios y de las culturas migrantes. Tiene como objetivo brindar un acercamiento inicial que impulse a que las y los docentes escriban sus experiencias de indagación particulares de sus localidades y de los albergues de los campamentos agrícolas.

### Consideraciones previas de las y los docentes

Plantean actividades que las y los docentes han de poner en práctica, previas al desarrollo del proyecto didáctico, como:

- Búsqueda de información para iniciar el desarrollo del proyecto, en correspondencia con el principio de contextualización antes explicado, que conlleva la indagación e inclusión de conocimientos de los pueblos indígenas y de la cultura migrante. Permite tener un primer acercamiento y conocer la práctica a investigar por los alumnos, lo que permitirá orientar el planteamiento de las primeras hipótesis y motivarlos. La mejor

forma se da cuando las y los docentes tienen un bagaje más amplio que el resto del grupo. Para ello requieren posicionarse también como investigadores, previamente al desarrollo del proyecto y a la par de sus alumnos, haciendo observación y entrevistas y documentándose.

- Contemplar los recursos materiales, espacios y tiempos, y la participación activa de madres y padres de familia, otros agentes educativos y autoridades comunitarias, e identificando a aquellos que poseen un dominio de las prácticas a trabajar y puedan aportar información a los alumnos.

Como especialista de las culturas y de su lengua, innovador e investigador, la o el docente puede ampliar este apartado tanto como lo requiera. Comprende la sección “Notas de campo/Mis notas de campo”.

**Notas de campo:** recupera conocimientos de docentes indígenas que participaron en el Colegio y han investigado de esta práctica e invita a escribir lo propio en la sección **Mis notas**.

A partir de este punto, se trata de secciones que orientan el desarrollo de los proyectos didácticos.

### Título

Enuncia las prácticas socioculturales sobre las que versa el proyecto.

### Aspectos de la cultura que recupera

Conocimientos de los pueblos originarios que están considerados al desarrollar el proyecto.

### Tiempo estimado

Indica la temporalidad aproximada del proyecto.

### Propósitos

En torno a los conocimientos de los pueblos originarios.

### Campos formativos/Aprendizajes esperados

Refiere al planteamiento del *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante*. Constituyen una guía para organizar el desarrollo del proyecto y para observar y evaluar a cada niño/niña; tendrán que ser seleccionados y ampliados por quien diseñe el proyecto didáctico, en respuesta a las características del grupo, a lo esperado para este nivel educativo y a lo que, desde la comunidad en la que se trabaja, se quiere favorecer.

### Organización

Se refiere a la diversificación que requiere la organización y metodologías para grupos unigrado y multigrado, que centra sus esfuerzos en potenciar las capacidades de las alumnas y los alumnos —individual y colectivamente—, por medio de estrategias que implican: comunicación efectiva, trabajo en equipo, establecimiento común de reglas, distribución de tareas compartidas e individuales, cumplimiento de compromisos adquiridos mutuamente, formulación y discusión de preguntas, ideas e hipótesis; uso creativo de recursos didácticos; crítica positiva y constructiva que permita el entendimiento y la inclusión; el planteamiento de retos colectivos; resolución de conflictos de forma oportuna; vinculación estrecha con la comunidad y evaluación como proceso continuo y permanente. Ello implica para

el colectivo de los centros de preescolar, promover una colaboración entre pares que se caracterice por fomentar convivencias sólidas basadas en el respeto y el reconocimiento de las diferencias.

Para ello, la o el docente encontrará en cada proyecto un recuadro que sugiere todas las formas de distribución del grupo, para la realización de las actividades. Se plantea en dos columnas para la atención unigrado y multigrado, en ésta última se especifica de la siguiente manera:

- Niños y niñas organizados por:
  - grado (alumnos de primero, segundo o tercer grado)
  - edad (niños de tres, cuatro o cinco años, separados)
  - niveles de aprendizaje y/o desarrollo que requieren mayor atención
- Niños y niñas de diferentes grados que conforman un solo equipo, por ejemplo: alumnos de primero, segundo y tercer grado juntos; o de primero y segundo; o de segundo y tercero; o de tercero y primero, tomando en cuenta que haya alumnos con distintas capacidades y/o niveles de logro educativo, para la distribución de las tareas, y tutoraos.

En las sugerencias de actividad, delante de cada una, encontrará la ilustración que refiere a la forma de organización concreta, la cual se representa con alguna de estas ilustraciones:

Individual	Cuando la tarea que realiza el alumno, no implica una relación con los otros.
Individual en grupo	Cuando en la introducción o exposición de un contenido se motiva a los alumnos a participar mediante preguntas, comentarios, propuestas, argumentos; cada alumno decide participar o no, el que lo hace, hace partícipe al grupo de su respuesta, y otros pueden responderle a él o al maestro; todo el grupo por tanto, realiza la escucha de los otros integrantes del grupo.
Parejas	Se relacionan dos alumnos para hacer juntos las labores.
Tríos	Se relacionan tres alumnos para hacer juntos las labores.
Equipos de cinco integrantes	Se relacionan dos o más alumnos para ocuparse juntos en las labores.
Comunitario	Es la organización donde se involucra a todo el grupo en general, con la finalidad de que todos participen y entre ellos haya una relación de argumentación, toma de decisión grupal.

### Desarrollo de la secuencia didáctica

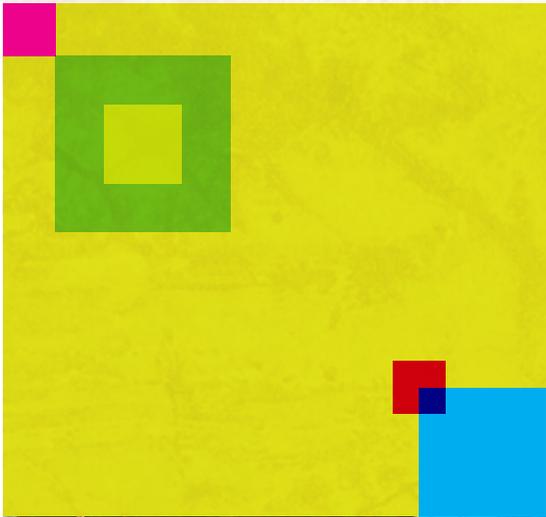
Son tres los momentos que se plantean en el diseño y la acción de la práctica educativa de la secuencia didáctica.

Las etapas del proyecto didáctico son:

- A)** Introducción al proyecto.
- B)** Desarrollo de la metodología de investigación.
- C)** Discusión y reafirmación de lo aprendido.
- D)** Motivación por saber más.

Cada uno con sus fases que a continuación se detallan:

**A)** Introducción al proyecto. Hace referencia a partir y conectar con lo que previamente las alumnas y los alumnos conocen de su localidad y de otras, y con sus esquemas de conocimiento precedentes. Se plantea en tres momentos:



- a) Reconocer los aprendizajes previos de los alumnos. Mediante diversas estrategias la o el docente puede indagar los conocimientos previos del grupo, antes de iniciar con actividades como diálogos, juegos y producciones orales y escritas. Durante éstas las y los docentes ponen atención a las respuestas (orales-escritas-corporales) de cada uno; para ello es recomendable siempre preguntar: ¿por qué piensas así?, ¿cómo lo sabes?, ¿quién te lo enseñó?, ¿dónde lo viste-aprendiste?
- b) Planteamiento de preguntas detonantes que motiven la investigación. Se proponen preguntas generales y específicas que permiten perfilar las prácticas socioculturales a investigar. De acuerdo a los conocimientos que se identifican previamente, conviene cuestionarlos a fin de que se den cuenta de que hay hechos y/o fenómenos que no conocen del todo y que se pueden investigar en la comunidad. Esto los retará para la fase siguiente.
- c) Indagación de ideas y/o formulación de hipótesis. A raíz de identificar y dar explicaciones incipientes, y tomando en cuenta el interés particular del grupo en cuanto a la práctica sociocultural a indagar, se estimula a las alumnas y los alumnos a plantear una o varias ideas de investigación y una o varias hipótesis, que den cuenta de lo que creen que sucederá o que encontrarán. La experiencia de predecir soluciones a un problema y de encontrar respuestas a una pregunta, desde sus referentes sociales y culturales, aporta al desarrollo del razonamiento condicional, mediante el cual la mente imagina, busca alternativas y prevé consecuencias. Para ello la o el docente orienta al grupo a reconocer sus afirmaciones o premisas, y partir de ellas para predecir conclusiones, ayudándolo a imaginar, por ejemplo, que las cosas son diferentes a como son ahora: si hubieras nacido en una comunidad diferente, entonces... O a predecir lo que va a pasar si realizamos un procedimiento, por ejemplo: si le pones más agua al mole, entonces... O a imaginar cómo cree que se obtiene una cosa, por ejemplo: la leche proviene de la vaca...

**B)** Desarrollo de la metodología de investigación. Aprovechando la apertura al conocimiento y potenciando el interés surgido en el grupo, es tarea de la o el docente motivar, involucrar y favorecer nuevos aprendizajes. Se les invita a hacer una investigación de la práctica sociocultural, con las ideas e hipótesis que se plantearon, motivando a decidir qué actividades van a realizar y cómo se van a organizar para conformar un plan de trabajo.

Por naturaleza, el ser humano tiende a buscar el sentido de las cosas, desde la infancia pregunta, explora e indaga por él mismo el entorno que le rodea, saca conclusiones de acuerdo a lo que experimenta, observa y cuestiona; y cuando investiga algo, busca diversas formas de resolver el desafío. Fomentar la capacidad investigadora en niños/niñas, ayuda a que se inicien en la construcción de conceptos, principios y explicaciones del entorno *natura* sociocultural.

Lo más importante en el proceso de indagación es la dinamización de las ideas que van surgiendo, más que llegar a una solución. Esto se logra apoyando al grupo a trabajar en equipo y no sólo a conformarlo, motivándolos a cambiar de papeles dentro de los que inicialmente fueron estableciéndose, con la intención de que sean cada vez más autónomos en el estudio desde la realización de distintas tareas; también se requiere retar lo que ya conocen, cuestionando la información que ya tienen y la que empiezan a obtener.

En esta etapa se hace la búsqueda de información: la información oral se recaba de las personas de la comunidad al observarlas en sus casas o lugares de trabajo; pláticas con invitados—compañeros de otros

grupos, sabios o autoridades de la comunidad, familiares de los alumnos— y otras fuentes como visitas a museos, exposiciones, videos, internet, seleccionando las que estén al alcance del grupo.

En la etapa de desarrollo de la metodología de investigación, el trabajo en equipo permite definir las funciones que cada uno de los participantes realizará, de acuerdo a los logros de las alumnas y los alumnos, por ejemplo: uno o dos “entrevistadores” conducirán la charla; uno o dos “fotógrafos” dibujarán un cuadro en el que aparezca la persona entrevistada, el entrevistador y el lugar en el que se realiza la entrevista; y uno o dos que puedan escribir algunas grafías para registrar lo que dijo la persona.

La investigación tiene las siguientes fases —no lineales—, pues conforme obtienen información y la registran, se dan cuenta de que no acaba ahí, y que con otras personas y en otros lugares obtendrán otras informaciones que habrán de volver a registrar, etcétera. Las fases son:

Observación-experimentación en diferentes espacios de la escuela y comunidad. Una fuente fundamental será el entorno *natura* sociocultural del alumno, lo que significa que el contacto directo que tiene con el medio y con las personas, la exploración, y en algunos casos la manipulación, son una fuente muy valiosa por la cantidad de experiencias que esto le puede dar. Recordemos que desde la cosmovisión de los pueblos indígenas el entorno natural se concibe ligado a lo social y lo cultural, para ellos el cosmos y las manifestaciones de la naturaleza están

ligadas a la vida de los seres humanos, a la vez éstos procuran el equilibrio.

Participación de agentes educativos comunitarios especialistas. Fomentar un clima de implicación e interés participativo con cada persona de la comunidad relacionada con lo que se está trabajando en la clase, comunicándoles en su debido momento qué se va a hacer, para qué, cómo puede cada uno colaborar —acompañamiento de actividades, pláticas con los niños, etcétera—. La participación activa de los agentes educativos y líderes comunitarios es indispensable; una vez que el grupo determina las prioridades de investigación, se invita a éstos a ser partícipes de la experiencia, informándoles de las visitas que se harán, acordando y previendo junto con ellos la información que la alumnas y los alumnos buscan obtener de ellos.

Entrevistas a agentes educativos y líderes comunitarios. En preescolar, es recomendable planificar sesiones específicas que decidan los escenarios y las personas que quieren entrevistar, formulen las preguntas que incluirán y orientarles para que tengan presentes todos los aspectos. Lo más conveniente es provocar, a la par o previo a un proyecto didáctico, un taller/laboratorio de entrevista.

#### **Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante.**

La actividad “¿Cómo busco información? *Hakewa nepretiwauñi* (lengua *wixárika*-huichol del norte)”<sup>15</sup>, plantea el trabajo por taller/laboratorio para que los alumnos de preescolar aprendan a investigar por medio de la búsqueda de información en distintas fuentes, entre ellas la entrevista.

El uso didáctico de la entrevista ha de considerar lo siguiente:

- Elaborar un guión de preguntas, se sugiere iniciar la formación de las alumnas y los alumnos, con una pregunta que abarque una respuesta muy amplia, por ejemplo: ¿Cómo aprendiste a curar a las personas? ¿Cómo se hace el pinole? ¿Para qué se hace la Danza del Venado?
- El docente establece los acuerdos con la persona que se va a entrevistar para anticipar las preguntas de los alumnos y comentarle que extienda sus anécdotas. Comunicar al grupo o equipo, el lugar y la fecha de la entrevista. Platicar con ellas/ellos previamente, acerca de las normas básicas de respeto.
- Al llegar al lugar, una alumna o alumno del equipo o del grupo, saluda, presenta a sus demás compañeros, explica el motivo de la visita.

<sup>15</sup> DGEI. *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Cuaderno del alumno y Guía-cuaderno del docente*. SEP, México, 2011. Actividad 9

- Se hacen las preguntas. No es conveniente que sea el docente quien comience a hacerlas, hay que dar oportunidad a los pequeños.
- Se ha de buscar que esta actividad dure un tiempo adecuado, de 20 a 45 minutos como máximo, y de ser necesario, de una a tres sesiones, para poco a poco alargar los diálogos. Si el informante es hablante de la lengua indígena, y los alumnos no, es preferirle pedirle antes que hable en su lengua, y aclararle que al final o en cada pregunta la o el docente o alguna otra persona hará la interpretación. En este caso plantear al grupo que es más valioso escucharlo en la lengua de origen y posteriormente se hará la interpretación.
- Organizar a los equipos para que algunos tengan la tarea de tomar nota a partir de dibujos y/o grafías. Recordarles que estos registros servirán en las actividades que se harán en el aula.

Búsqueda en otras fuentes. Sección que sugiere páginas de internet que pueden ser consultadas con apoyo de docentes. Si se tiene la oportunidad de ingresar a internet en la escuela o en algún otro lugar de la comunidad, merece la pena dejar que sean ellos quienes manipulen la computadora, esto les emociona y atrae su atención, despertando su interés por la investigación.

Registro y análisis de la información. El alumno, de forma individual, en equipos o en diálogo con todo el grupo, asiente las informaciones que va obteniendo y reflexione si es suficiente, si corresponde a las ideas que tuvo al inicio y si responde a las hipótesis que se había planteado; es posible que los equipos y/o el grupo, se planteen nuevas preguntas que permitan concluir los propósitos planteados o reformularlos. Esto se logra al desarrollar actividades para organizar la información, contrastarla, planear cómo difundirla y en qué contextos puede ser aplicada. Analizar la información en torno a la práctica socio-cultural de la que se ocupa el proyecto, con el criterio de que presente novedades, permite plantear nuevas preguntas, paradójicas, y dé cuenta de las vinculaciones con otras prácticas —de afinidad, de asociación, de carácter antagónico, de complementariedad—, para permitir al alumnado ir construyendo y/o reafirmando sus conocimientos.

El desarrollo del proyecto requiere evaluación formativa permanente que ha de constar qué están aprendiendo las alumnas y los alumnos, cómo están siguiendo el sentido del proyecto, qué logros han alcanzado y cuáles están por hacerlo, así como lo que están llevando a la práctica diaria, por qué y para qué.

Al interior de la secuencia del proyecto se plantea el desarrollo de otras actividades y situaciones didácticas en recuadros, cada espacio permite al docente hacer sus notas:

**Haz, diviértete y aprende.** Se liga a una lámina de *Juegos y materiales de la niñez indígena y migrante*, que provoca el desarrollo de una situación de aprendizaje con la metodología que se sugiere en la *Guía-cuaderno del docente. Líneas para la planeación educativa*, permite anotar ideas para la situación didáctica.

**El saber de las plantas.** Se liga al uso de los carteles de la serie con el mismo nombre, completo o una sección. Provoca el desarrollo de una situación de aprendizaje y permite escribir notas del docente acerca de las plantas de su región, en la sección **Cuenta el saber de tu comunidad**

**Compartiendo los saberes de mi comunidad.** Se liga a una lámina del *Cuaderno de ciencia, tecnología y narrativa de los pueblos indígenas*, la cual incluye un texto escrito en lenguas indígenas nacionales y su interpretación al español. Esta sección prevé el apartado **Mi narrativa**, para que la o el docente escriba una de su comunidad —leyenda, poesía, canción, adivinanza, etcétera— en torno a los conocimientos de la práctica sociocultural indagada.

**Risas en lenguas indígenas.** Invita a reflexionar a partir de la risa. Lleva su nombre en diferentes lenguas indígenas, cada una contiene un chiste que lleva a los alumnos a la sección de reflexión: **Risas que cosechan mi saber**, en el proyecto de “Manejo tradicional de los elementos de la naturaleza”; **Risas que me alimentan**, en el proyecto de “Alimentos tradicionales”; **Risas que me sanan**, en el proyecto “Sistema mexicano de medicina tradicional indígena”, y **Risas que me alegran**, del proyecto “Ritualidad agrícola”.

**La palabra de los abuelos.** Recupera narrativas de las/los docentes participantes de los colegios, en donde hay consejos de los ancianos en torno a la práctica indagada que retoman la visión de los pueblos indígenas de la relación ser humano-naturaleza.

**C) Discusión y reafirmación de lo aprendido.** Una vez avanzado hasta este punto y valorando el conocimiento de la práctica que el grupo ha obtenido por medio de la investigación, se inicia la elaboración de evidencias que puedan mostrar a otros lo aprendido. Es necesario hacer partícipes a las alumnas y los alumnos desde la selección de los textos —orales o escritos—, y de las acciones a elaborar. Se realiza en dos fases:

- a) Difusión de lo indagado. Recapitular el proceso del proyecto con documentos que puedan ser utilizados como memoria de cada alumno/alumna y acciones que puedan mostrar a los familiares y otros agentes educativos comunitarios: un herbario con las plantas medicinales de la comunidad, una representación de la danza para hacer la petición de la lluvia, una pieza de barro, un recetario de la comunidad, entre otros. Es la fase en que se observa qué han aprendido las niñas y los niños en relación con las propuestas iniciales: ¿son capaces de establecer nuevas relaciones con la información obtenida?, ¿aplican sus saberes en la vida cotidiana?
- b) Rasgos para la evaluación continua. La evaluación trata, sobre todo, de analizar el proceso de toda la secuencia y de las interrelaciones creadas en el aprendizaje. Parte de situaciones en las que hay que anticipar decisiones, establecer relaciones o inferir nuevos problemas. La evaluación puede tener tres momentos o más. En este sentido, se podrá elaborar un escrito que retome los indicadores de logro apegados a los aprendizajes esperados que al inicio del proyecto se colocaron, con el fin de considerar aspectos que se podrán trabajar en otros momentos con otras situaciones o secuencias didácticas —éstas últimas como proyectos didácticos o talleres, etcétera—.

**Cuéntame cómo pasó.** A modo de relato, docentes indígenas que participaron en el Colegio de Interacción con el mundo comparten experiencias vividas por sus alumnos durante el desarrollo del proyecto. La sección **Mis anécdotas** invita a que cada docente escriba sus experiencias.

**D) Motivación por aprender más.** Durante el desarrollo del proyecto didáctico se hacen visibles aspectos que es necesario trabajar con el grupo.

- a) Talleres. Metodología que integra la teoría con la práctica y la reflexión, pues incluye actividades de hacer y pensar —aprender haciendo—, por ejemplo, un taller de artesanías, de matemáticas o literario. En su desarrollo se ponen en práctica los aprendizajes logrados, con creatividad y originalidad, al enfrentar a las alumnas y los alumnos a la resolución de problemas con base en actividades lúdicas. Parte de una tarea en común con la conducción del docente, por lo que se fomenta la participación, la responsabilidad, el intercambio, la comunicación, el trabajo entre pares, la autonomía, los retos constantes, el trabajo colaborativo. Requiere que la o el docente planifique el trabajo que se llevará a cabo considerando las tareas en las que su presencia resulta necesaria y otras para favorecer la autonomía del grupo.

#### Talleres de tecnologías tradicionales

Se sugiere para ampliar el conocimiento de algunas tecnologías provenientes de los pueblos indígenas y de la cultura migrante relacionadas con el proyecto, como la elaboración de piezas de barro, tejido con telar, cultivo

de plantas para el herbario de la escuela, entre otros que surjan del interés del grupo y de padres/madres de familia.

### Taller/laboratorio de escritura-lectura en lengua indígena y/o español

Permite organizar el trabajo alrededor de la producción de textos para que los alumnos avancen en la apropiación del lenguaje y reflexionen acerca de las formas propias en que las sociedades indígenas escuchan, aprenden, enseñan, platican, argumentan, piden permiso, aconsejan, intercambian información, dan instrucciones; y aprenden formas de interacción e interrelación en español, propias de su cultura y de otras. El objetivo es fomentar las prácticas sociales del lenguaje, considerando su trabajo como objeto de estudio; la intervención de adultos, madres y padres de familia y otros agentes educativos comunitarios que sean hablantes, será indispensable, ya que habrán de involucrarse como mediadores para apoyar estas actividades.

**Semilla de palabras.** En el taller de escritura-lectura se incluye el uso de un texto de esta colección y una actividad lúdica que se puede desarrollar a partir de la lectura de un ejemplar de esta colección.

- b) Aspectos de reflexión para nuevos proyectos didácticos. En su tarea de innovación y atención pertinente, la o el docente, ha de estar atento de los saberes de los pueblos originarios y de las culturas migrantes, que

han surgido como nuevas interrogantes, a fin de proyectar horizontes a indagar, que pudieran abarcarse en otras actividades, situaciones o secuencias didácticas.

**La espiral de mi práctica:** Permite escribir una reflexión a propósito de lo que ocurrió con la práctica docente durante el proyecto; se llama así porque el ciclo que termina continúa, si se reflexiona para la mejora, en una espiral ascendente.

En conclusión, los proyectos didácticos y las demás situaciones que detona el fascículo *Metodología para el desarrollo de proyectos didácticos*, son ejemplos de lo que el docente, en su papel de especialista, puede poner en práctica en el aula, son una respuesta — ni perfecta, ni definitiva, ni única—, que apoya al profesorado para reflexionar sobre su propia práctica mejorarla; trata de enseñar al alumnado a aprender, a encontrar el nexo del problema que vincula la información y que le permite construir nuevos aprendizajes, finalidad que ha de coincidir con los propósitos del *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante* y con el perfil de egreso de la educación básica.<sup>16</sup> A los pequeños les permite aprender a conectar las experiencias de la vida cotidiana y otras situaciones de emergencia y con situaciones que suceden dentro del aula, logrando una especie de andamiaje que amplía y/o refuerza sus conocimientos.

<sup>16</sup> El Plan de Estudios 2011 de la RIEB, contempla un Perfil de egreso del estudiante de Educación Básica, en donde menciona los rasgos que el alumno mostrará como resultado del proceso de formación en los niveles de Educación Básica.



## Actividades de recuperación

- ¿Cuál es la importancia que tiene el Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante y el Programa de Educación Preescolar 2011 con referencia a una atención diversificada en el aula?
- ¿Cómo se da la vinculación del Programa de Educación Preescolar 2011 con el Marco curricular?
- Ejemplifique los pasos de la metodología de proyectos que se presentan, tomando una de las prácticas socioculturales del Campo Formativo Salud:
  1. Manejo tradicional de los elementos de la naturaleza.
  2. Alimentos tradicionales.
  3. Sistema mexicano de medicina tradicional indígena.
  4. La ritualidad agrícola de los pueblos originarios.

## Fundamentos teóricos y metodológicos del Marco Curricular para primaria indígena migrante\*

Dirección General de Educación Indígena-SEP-SEG



La educación indígena pretende atender a los requerimientos educativos desde el plan y programas de estudio, respondiendo particularmente a una educación centrada en la atención a la cultura y la lengua de los pueblos originarios, enmarcada en la pertinencia y la equidad educativa, a partir de los derechos lingüísticos de los mismos.

La participación de todos los agentes educativos de los distintos ámbitos de la educación indígena deben propiciar una práctica docente con inclusión y equidad a través de la planeación y el desarrollo de proyectos didácticos.

Estos proyectos didácticos son una herramienta importante que permite reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes, así como la constante reflexión de su realidad. Considerando a la indagación como el principio pedagógico que permite la reflexión de la cultura y el mundo natural; favoreciendo a la vez el trabajo colaborativo, así como los valores y el fomento de la autonomía en los aprendizajes, los proyectos didácticos permiten también la posibilidad de integrar y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas con; Ciencias, Español, y Formación Cívica y Ética.

En el diseño de un proyecto se deben considerar sus diferentes fases y tener presente la importancia de los proyectos, como un dispositivo flexible que permite abordar los conocimientos de los pueblos originarios de una manera más pertinente.

\* Documento de trabajo de la Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL MARCO CURRICULAR PARA PRIMARIA INDÍGENA Y MIGRANTE

### La Educación Primaria Indígena

La enseñanza primaria en el contexto indígena es una profesión que invita a la conjugación de diversas formas didácticas que respondan a dos vertientes fundamentales. Por un lado, los esfuerzos educativos deben atender a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios, y los distintos escenarios que suceden en las comunidades, las escuelas y las aulas. La otra parte plantea a los educadores indígenas la atención al Plan y programas de estudios vigentes, para lograr que los niños accedan a una educación de calidad con un criterio de pertinencia educativa, fundamentado en la equidad.

La educación indígena pretende atender a los requerimientos educativos desde el plan y programa de estudio, respondiendo también, particularmente, a una educación centrada en la atención a la cultura y la lengua de los pueblos originarios. Con ello se propone dar cumplimiento al artículo 2º de la Constitución Mexicana; donde señala que la nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas y la **Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas** señala que tanto las lenguas indígenas como el español son lenguas nacionales y el sistema educativo nacional debe tomar acciones para asegurar su desarrollo y revitalización en los ámbitos comunitario, municipal, estatal y nacional. También señala en su artículo 11 que las autoridades federales garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua<sup>1</sup>. Asimismo, la **Ley General de Educación**, asevera que la educación básica deberá responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, "el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y... tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español"<sup>2</sup>. A la Dirección General de Educación Indígena le corresponde como

<sup>1</sup> Existen diferentes convenios internacionales a los que México se ha suscrito como la **Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos**; orientados a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus idiomas y el **Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)**, señala en su artículo 27 que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos indígenas debería desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todos sus demás aspiraciones sociales, económicos y culturales.

<sup>2</sup> Ley General de Educación.

instancia formativa "...proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tengan una orientación intercultural y bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos". Así como también "verificar con la participación de las autoridades educativas locales, y en coordinación con las autoridades administrativas competentes de la secretaría, el cumplimiento de las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para la enseñanza de la educación indígena."<sup>3</sup>

Para ello, la atención de la educación indígena, desde el bilingüismo y la interculturalidad expresada en el marco normativo arriba mencionado, requiere de un currículo nacional flexible que permita la incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos propios de los alumnos indígenas. Estos contenidos y saberes culturales deben ser tratados pedagógicamente en las aulas indígenas a través de proyectos didácticos con pertinencia cultural y lingüística, ya que esta metodología permite organizar los contenidos de manera programada y sistemática para dar solución a algunos de los problemas o aspectos de carácter social y natural que atañen directamente a la escuela o la comunidad indígena. Para reflexionar sobre esta propuesta metodológica se presentan a continuación algunas consideraciones sobre la planeación y desarrollo de los proyectos didácticos.

### ¿Por qué planear por proyectos?<sup>4</sup>

Los proyectos son estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes. Para que sea exitoso, el trabajo por proyectos requiere una gran participación de los estudiantes en el planteamiento, el diseño, la investigación y el seguimiento de todas las actividades. Una de sus ventajas es que permite reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes, y ofrece oportunidades para preguntarse acerca del mundo en que viven, además de reflexionar sobre su realidad. **Los fines y propósitos del trabajo por proyectos** se orientan a que los

<sup>3</sup> Reglamento interno de la SEP.

<sup>4</sup> Fragmento tomado del documento *Estrategias para mejorar la intervención pedagógica en el aula multigrado*, elaborado por García Guerrero, José Guadalupe y Durán Rodríguez, María, Secretaría de Educación de Guanajuato a través de la Dirección General de Educación Básica de la Subsecretaría para el Desarrollo Educativo.

alumnos encuentren espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes, estableciendo sus propias reglas para el trabajo en equipo, participando en la conducción de sus procesos de aprendizaje, diseñando procedimientos de trabajo activo y relacionándose de una manera cada vez más autónoma con la cultura y el mundo natural.

En el trabajo por proyectos, los estudiantes son protagonistas activos que manifiestan su curiosidad y creatividad en el desarrollo de sus propias propuestas. Llevar a primer plano el trabajo de los alumnos implica la atención y actividad continua del docente para ayudarlos a ampliar su campo de interés, perfilar sus temas de investigación y orientar el proceso de manera que se cumplan los propósitos establecidos en los programas y se integren los contenidos. Asimismo, demanda al docente verificar el cumplimiento de las actividades, ayudando a los alumnos a consultar bibliografía, orientar las búsquedas adicionales de información y ofrecer sugerencias de trabajo, alentar una buena comunicación de resultados y crear un clima de apoyo, aliento y reconocimiento a los logros.

En el desarrollo de proyectos, los alumnos se plantean cuestiones de diversa índole a nivel personal o social que responden a sus preguntas, necesidades y su propia acción social, fortaleciendo sus habilidades y actitudes. Entre éstas destacan el manejo de diversas fuentes de información; la realización y el cumplimiento de planes; el trabajo colaborativo; la capacidad de diálogo, la libertad, la tolerancia y el juicio crítico; la cooperación y el respeto que se ven reflejados en una mejor convivencia; la toma de decisiones; el diseño de objetos originales; la participación en grupos autónomos de trabajo; la comunicación efectiva y el uso de diferentes medios y lenguajes son otros aspectos que se ven fortalecidos.

En términos generales, se plantean tres etapas en los proyectos, mismas que llevan implícita la evaluación. La primera etapa es la planeación, donde se especifica el asunto, el propósito, las posibles actividades a desarrollar y los recursos necesarios. En la fase de desarrollo se pone en práctica el proyecto y los alumnos realizan el seguimiento del proceso. La etapa de comunicación significa la presentación de los productos a destinatarios determinados, que incluso pueden trascender el ámbito del aula. Generalmente, los proyectos involucran la elaboración de productos específicos como exposiciones y demostraciones públicas, documentos, periódicos u objetos de diversa índole dirigidos a destinatarios reales.

El trabajo por proyectos implica el abordaje de distintos temas desde las perspectivas particulares de las asignaturas, planteando retos de aprendizajes en los aspectos comunicativo, económico, afectivo, ético, funcional, estético, legale y

cultural. En este sentido, los proyectos fortalecen el desarrollo de las competencias transversales al tener la posibilidad de integrar y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas.

En los programas, Ciencias, Español y Formación Cívica y Ética se propone un trabajo basado en el desarrollo de proyectos y en cada uno se hacen recomendaciones específicas, aquí sólo se plantean las características generales de esta modalidad de trabajo.

### ¿Qué se entiende por proyecto?

Es un conjunto de acciones articuladas y congruentes que se generan y organizan con una intención deliberada; en su realización se desarrollan diversas secuencias didácticas que pueden dar respuestas o soluciones a problemas surgidos de situaciones reales del contexto, cultura e interés de los niños.

Consiste en la identificación de temas, situaciones de aprendizaje, definición de problemas, identificación de aprendizajes esperados y ejecución de un conjunto de actividades planeadas con la intención de dar solución a una problemática. En él, las tareas escolares se vinculan a un objetivo claro y concreto, en donde los alumnos, motivados por el propósito o problemática, reemplazan la información memorística por la observación, el razonamiento, la creatividad y una acción más propia y comprometida, que adquiere relevancia en la actividad colectiva que genera. Es decir, que propugna por un proceso formativo eminentemente autogestivo.

Permite que los niños experimenten, planteen problemas, propongan estrategias para su abordaje y solución, y observen resultados desde diferentes enfoques, lo cual hace posible obtener una perspectiva más amplia y un tratamiento integral de la realidad.

Este método propone que los propósitos, competencias y aprendizajes esperados se conviertan en instrumentos para el desarrollo de la capacidad creadora del razonamiento, del espíritu inquisitivo y para el planteamiento de alternativas a los cuestionamientos que surgen en la vida diaria de maestros y niños. Contempla también la importancia de relaciones afectivas y sociales y del espíritu de cooperación que tiene lugar en el trabajo grupal como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la relación pedagógica, el método toma en consideración la manera en que maestros y alumnos se vinculan con los propósitos educativos y aprendizajes esperados, así como la noción de evaluación considerada como un proceso continuo para favorecer la retroalimentación.

El método de proyectos toma como base los enfoques pedagógicos vigentes en planes y programas de estudio.

Para el diseño de un proyecto que sea susceptible de ser trabajado por los niños se deben considerar las siguientes cuestiones:

- Seleccionar con los niños un tema de interés, el cual surgirá de la Caracterización Cultural de la Comunidad, de un acontecimiento relevante, ha de ser un situación que requiera que los estudiantes operen en situaciones "reales" y "auténticas" semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el mareo de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y con agentes no humanos —incluidos los frutos del conocimiento socialmente producidos, tales como lenguajes, teorías, esquemas, mapas, artefactos técnicos, etcétera.
- Explicitar y delimitar un problema y conflicto cognitivo que provoque en los alumnos cuestionamientos, preocupaciones o inquietudes.
- Reconocer el ambiente o medio natural y cultural en el que está situado el problema.
- Desglosar el conjunto de secuencias didácticas organizadas para alcanzar el aprendizaje esperado o finalidades planteadas.
- Considerar la motivación, interés y necesidades que muestren los involucrados con respecto a la situación problemática.
- Establecer la correspondencia y/o relación con los propósitos, competencias y aprendizajes esperados del plan y programas de estudio.

**Es fundamental que los niños con el apoyo del maestro realicen:**

- La identificación de temas culturales en los que les gustaría trabajar.
- La definición de interrogantes y/o problemas en relación con el tema elegido.

- La selección de materiales y recursos de aprendizaje para responder a las interrogantes
- La ejecución de secuencias de actividades relacionadas con el tema, encaminadas a la solución de las interrogantes o problemas plantados.

**El método de proyectos es flexible**, lo que implica que la estructura, actividades y duración siempre podrán modificarse para adecuarlo a las condiciones reales en que se vaya desarrollando.

### **Por qué y para qué desarrollar proyectos didácticos en primarias indígenas.**

La propuesta metodológica de desarrollo de proyectos didácticos para escuelas primarias indígenas nace a partir de múltiples esfuerzos en diferentes niveles del subsistema de educación indígena. Surge en un primer momento a partir de las discusiones entre directivos y equipo técnico de primaria en la Dirección General de Educación Indígena sobre las reflexiones, las problemáticas y las necesidades que guarda la educación indígena actualmente en un periodo de Reforma Educativa orientada desde la articulación de la Educación Básica. Es a partir de ello que en julio de 2008 se convoca a 56 figuras técnicas y docentes de las 24 entidades que conforman el subsistema de Educación Indígena y de Nuevo León como estado invitado, para dar inicio a la discusión y definición de los distintos marcos referenciales y estrategias didácticas congruentes con una propuesta intercultural bilingüe y el enfoque y la metodología relacionada con la formación científica básica para la enseñanza de las ciencias. A estas perspectivas había que agregarle la condición de multigrado que presentan la gran mayoría de las escuelas primarias en educación indígena.

El proyecto didáctico es una metodología de enseñanza basada en la teoría de la propositividad, en el que se plantean retos y problemas que, desde una perspectiva experiencial ligada a situaciones, el entorno y el contexto inmediato de los estudiantes, propone el desarrollo de diversas tareas para el aprendizaje sistemático a lo largo de varias clases-hora de trabajo efectivo dentro y fuera del aula. Implementado de este modo, se espera que en el avance de dichas tareas lleve a las niñas y los niños de educación indígena al desarrollo de las competencias básicas.

El proyecto didáctico es una herramienta útil que permite definir las estrategias de enseñanza y organizar las actividades de aprendizaje de los estudiantes de primaria indígena en forma sistemática, programada y orientada desde distintas corrientes pedagógicas. Esta propuesta didáctica está ligada en forma estrecha a la



solución de problemas, a la mejora de aspectos de carácter social o natural que atañen directamente a la escuela, a la comunidad educativa o a la población local, regional, nacional y global. Del mismo modo, un proyecto puede ser utilizado para atender una innovación que propone nuevas formas de ser, hacer y actuar en la sustitución o implementación de objetos y prácticas sociales.

Es un dispositivo flexible que, al igual que las unidades didácticas, permite la organización de múltiples contenidos de manera transversal entre diversas disciplinas y campos formativos, y en forma global al abordar diversos contenidos desde una perspectiva multigrado. Con este dispositivo se podrá atender una educación indígena centrada en los **conocimientos de los pueblos**, el **tratamiento transversal de las distintas habilidades de las lenguas indígenas** y del español y la vinculación con los contenidos de ciencias.

Actualmente, en la Educación Básica, el uso de proyectos didácticos es variado y ha sido planteado para la atención didáctica en las distintas disciplinas en los tres niveles del sistema.

Permiten la indagación de los conocimientos locales comunitarios, la exploración del medio comunitario, identificar los **Conocimientos de los Pueblos Originarios**, valorarlos, entenderlos, reflexionar y profundizar en el análisis de su naturaleza. Permiten atender desde lo local los aspectos culturales, lingüísticos y vincularlos con los conocimientos científicos que fortalezcan la formación y la diversidad de saberes de los niños. Dan la pauta para continuar el estudio permanente del propio medio natural y social para hacer acopio de esos saberes a favor de conservarlos como legado de la propia comunidad.

El proyecto didáctico como aquí se plantea es una metodología flexible que permite abordar los Conocimientos de los Pueblos Originarios y los conocimientos de carácter científico definidos en el programa de ciencias. Desde la perspectiva de una **educación indígena inclusiva**, *ambos tipos de conocimientos tienen el mismo valor para ser considerados y abordados como elementos culturales ligados a la vida y experiencia de los pueblos y la aspiración de acceder a conocimientos y experiencias culturales diversas a nivel regional, estatal, nacional y global*. Este enfoque podría suscitar controversias por su naturaleza, pero éstas serán resueltas y definidas por los propios alumnos, los docentes y la comunidad desde criterios de diversidad, relaciones simétricas y valoraciones culturales que permitan la adquisición de conocimientos y saberes de ambos tipos.

Con esta propuesta se pretende responder al fortalecimiento y aprecio de la propia cultura y lenguas de los pueblos originarios que redunde en una identidad sólida

sobre sí mismo como individuo y como parte de un grupo social local y más amplio. Su vinculación al currículo nacional obedece a proveer a las niñas y niños indígenas con una educación inclusiva que les permita desarrollar conocimientos y saberes de ambas culturas y acceder al nivel de secundaria con las competencias culturales y de estudio de su contexto inmediato y de los ámbitos regional, estatal, nacional y global.

Desde la labor de los equipos técnicos de Educación Básica en la DGEI reconocemos que la propuesta de desarrollo de proyectos didácticos tiene implícita una metodología que estructura, orienta y organiza las actividades en el aula y en la escuela, ya que:

- Convoca a diversos actores dentro del sistema educativo a una participación activa.
- Convoca a la participación de los sujetos de la comunidad.
- Incorpora los saberes culturales y la cosmovisión de los pueblos.
- Contiene pedagogías diversas.
- Permite la indagación directa en la comunidad.
- Atiende la interculturalidad, el bilingüismo y el trabajo multigrado.

Estos enfoques conjugados en los proyectos como propuestas didácticas resultan un reto y una oportunidad que invita a la transformación de las prácticas técnicas de enseñanza y aprendizaje, directivas, docentes y de participación social a aprender e involucrarse en los procesos de construcción del conocimiento que responda a los perfiles definidos desde la Reforma Educativa del nivel primaria y atienda de manera pertinente a los aspectos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios.



## Actividades de recuperación

- Qué metodología educativa está implícita, a lo largo del documento, para la atención educativa con pertinencia cultural y lingüística del nivel de primaria.
- Definir los diferentes momentos que se tienen que tomar en cuenta para construir un Proyecto Didáctico para el nivel de primaria.
- Caractericen qué es la práctica educativa vista desde este enfoque.

## Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

Dirección General de Educación Indígena-SEP-SEB



El texto menciona la importancia que tienen las distintas políticas educativas, tanto internacionales como nacionales en la búsqueda de la igualdad de oportunidades, la justicia y equidad en favor de los grupos sociales tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos, independientemente de su condición económica, social, ideológica, de género, etnia o región, así como ofrecer a los docentes que atienden alumnas, alumnos y jóvenes indígenas y migrantes, con o sin discapacidad, las herramientas teóricas y metodológicas que les permitan actualizar, profundizar y fortalecer los conocimientos y experiencias de su práctica docente, para así comprender los principios de la educación inclusiva. Ésta es considerada como un proceso de atención que incluye a los alumnos con discapacidad con la corresponsabilidad de la comunidad escolar, de los docentes, de los padres y madres de familia y agentes educativos comunitarios, para contar con recursos físicos, intelectuales, materiales y socioemocionales para optimizar el aprendizaje y abatir o minimizar las que se consideran barreras de aprendizaje.

Por último se menciona la participación y oportunidades que ofrece la educación básica a través de la flexibilización y adaptabilidad para considerar, el currículum nacional a través de los Marcos curriculares y Parámetros curriculares, la lengua y la cultura de la población en condición de vulnerabilidad y marginación o en riesgo de no satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, así como no olvidar dos aspectos: el modelo social de discapacidad que permite la accesibilidad en la práctica docente y una planeación estratégica pertinente dentro de un proyecto educativo enmarcado en una gestión inclusiva.

Dirección General de Educación Indígena. (2013). "Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en Educación indígena en: *Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos*. México. DGEI-SEB-SEP. pp. 21-55.

## EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA



El Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica se caracteriza por ser integral, pertinente, nacional y flexible en su desarrollo; se orienta a mejorar los procesos y los resultados del sistema educativo, está abierto a la innovación y a la actualización continua, es coherente, gradual, progresivo y capaz de articular, actualizar y dirigir la educación básica en todo el país.<sup>19</sup>

En él se reconoce, como lo estipula el artículo 2º constitucional, que México es una nación con una composición pluricultural, por lo que la federación, los estados y los municipios tienen la obligación de garantizar y favorecer la atención a la diversidad de pueblos, comunidades indígenas y población migrante, y de incrementar los niveles de escolaridad. Resalta también, como lo señala la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, que las lenguas indígenas forman parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional.

En el *Plan* y los *Programas de Estudio* se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de la Educación Básica. La trascendencia y relevancia de la Educación Indígena y de la población migrante, así como el reconocimiento de la diversidad y del multilingüismo, obligan a crear marcos curriculares para los diferentes niveles educativos, con ellos se fortalecen el *Plan* y los *Programas de estudio*, a partir de la inclusión de contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y migrantes y de la vinculación de éstos (como aprendizajes esperados), con los aprendizajes esperados del currículo nacional general. Los marcos curriculares representan *“la vía por la que se transita entre las propuestas, los planes, programas y modelos nacionales generales y los desarrollos curriculares en el aula, a fin de reconocer y atender las relaciones culturales y lingüísticas en las distintas formas en que se manifiestan, en contextos educativos específicos donde se atiende población indígena o población migrante”*.<sup>20</sup>

Para la educación inicial y para cada nivel de Educación Básica Indígena y de las poblaciones migrantes, se establece un marco curricular específico, en el que se definen los referentes y las pautas pedagógicas, curriculares y didácticas de cada nivel. Los marcos curriculares están conformados por diferentes fascículos que detallan los derechos educativos de los niños, niñas y jóvenes indígenas y migrantes; la historia de la atención educativa a esta población; las características del servicio; aspectos curriculares en los que se especifican los aprendizajes esperados y los enfoques pedagógicos y filosóficos de la enseñanza. Asimismo, cada marco aborda aspectos relacionados con la planeación estratégica y didáctica de las escuelas, enfatizando el trabajo pedagógico en las aulas multigrado y unigrado.

Los Marcos Curriculares de la Educación Indígena enfrentan el desafío de atender, dentro de la diversidad de la población indígena y migrante, a estudiantes con discapacidad, así como, en general, a aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, quienes también se favorecen con los aspectos filosóficos y pedagógicos, en ellos enunciados.

<sup>19</sup> Secretaría de Gobernación (2011). *Diario Oficial de la Federación* publicado el 19 de Agosto de 2011. Acuerdo número 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Obtenido el 22 de agosto de 2011. de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011)

<sup>20</sup> SEP-INEI (2010). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Fascículo I. Ámbito normativo y antecedentes históricos*. México: SEP-INEI, p. 9.

En los Marcos Curriculares de Educación Indígena se reconoce también la cosmovisión de los pueblos originarios y de las comunidades, sus conocimientos ancestrales y contemporáneos. Con el mismo grado de importancia, se promueve el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales del mundo contemporáneo a partir de la comparación de los aprendizajes esperados asociados a los saberes locales y los determinados en los programas de estudio nacionales.

De igual manera, en ellos se establecen y se registran, de forma específica, las bases pedagógicas para la enseñanza de la lengua indígena con fundamento en un modelo de atención a la diversidad cultural y lingüística, a partir de cuatro ámbitos que marca el documento "Lengua Indígena. Parámetros Curriculares" y que se circunscriben a las prácticas sociales del lenguaje:

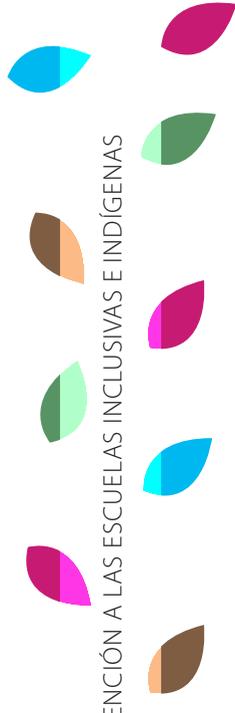
- 1.- La vida familiar y comunitaria
- 2.- La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos
- 3.- La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos
- 4.- Estudio y difusión del conocimiento

Asumir una educación que atiende a la diversidad étnica, cultural, lingüística y de capacidades hace posible integrar la enseñanza de la lengua indígena con la enseñanza del español, como segunda lengua y, en el caso particular de los alumnos y alumnas con discapacidad visual y auditiva, con la enseñanza del sistema braille y de Lengua de Señas Mexicana, respectivamente. El *Curriculum 2011*, en el marco de la RIEB y los *Marcos Curriculares de la Educación Indígena* y de población migrante hacen posible que el aula sea un espacio en el que convergen las lenguas y sus culturas, por lo que representa un reto de la educación en su conjunto.

Este desafío sólo se logra superar si la enseñanza es motivadora y reta las capacidades de todos sus estudiantes, si las prácticas escolares consideran las diferencias culturales y sociales, así como los conocimientos particulares incluidos en el desarrollo local de los grupos indígenas y las poblaciones migrantes. Al mismo tiempo, estas condiciones son una garantía del resguardo de la identidad de las niñas, los niños y los jóvenes y, en general, de la defensa de la diversidad humana.

### Los principios pedagógicos: un referente para la práctica docente de calidad

La diversidad que caracteriza a nuestro país se pone de manifiesto en cada una de las escuelas y de las aulas a través de la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje.



**Guía-Cuaderno 1:** Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

El *Plan de Estudios 2011* se orienta hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos, la tolerancia, la inclusión y la pluralidad. Lograrlo implica reconocer que el desarrollo curricular habrá de caracterizarse por aspectos centrales que determinan las condiciones necesarias para su implementación y que, en consecuencia, transforman la práctica docente, mejoran el logro de los aprendizajes y la calidad educativa.

Estos aspectos centrales se concretan en doce Principios Pedagógicos:<sup>21</sup>

- » Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje
- » Planificar para potenciar el aprendizaje
- » Generar ambientes de aprendizaje
- » Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje
- » Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados
- » Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- » Evaluar para aprender
- » Favorecer la inclusión para atender a la diversidad
- » Incorporar temas de relevancia social
- » Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela
- » Reorientar el liderazgo y
- » La tutoría y la asesoría académica a la escuela

Para la educación en general y para la educación indígena y la población migrante, en particular, estos principios constituyen el referente para construir una práctica docente de calidad, orientada hacia la construcción de escuelas y de aulas inclusivas, comprometidas con la minimización o eliminación de aquellas barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y las alumnas por presentar una condición de discapacidad o por mostrar dificultades para acceder al desarrollo de las competencias de los campos de formación del currículo y que generan exclusión o discriminación.

<sup>21</sup> Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP, p. 26-37.

Por ello, es imprescindible crear las condiciones para que los alumnos y alumnas desarrollen sus competencias, lo cual implica que la comunidad educativa en su conjunto se comprometa a:

- » Colocar al alumno o la alumna en el centro de toda acción educativa, generar experiencias pedagógicas que los y las motiven a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, con el respeto y valoración en todo momento de los conocimientos y creencias propios de su cultura, su lengua, sus estilos y ritmos de aprendizaje y sus particulares necesidades educativas.
- » Diversificar la enseñanza a partir de la planeación de actividades con diferentes formas de trabajo (secuencias y situaciones didácticas, entre otras), lo cual implica: tomar como referentes los aprendizajes esperados y las competencias para la planeación, reconocer que los alumnos y las alumnas se involucran en su propio aprendizaje, seleccionar estrategias didácticas específicas para el alumnado con discapacidad, definir evidencias de desempeño que permitan al docente tomar decisiones para continuar impulsando el aprendizaje y la participación de todos y proponer estrategias didácticas significativas para la cultura de cada niño y niña.
- » Generar ambientes de aprendizaje donde se prioricen la comunicación y las interacciones en la lengua materna (la lengua indígena o la lengua de señas, en el caso de los niños con discapacidad auditiva) y en una segunda lengua (el español o la lengua indígena en el caso de los niños con discapacidad auditiva), es decir, ambientes de aprendizaje en los que se reconozca y valore la historia de la comunidad y sus tradiciones.
- » Propiciar y participar en un trabajo colaborativo que oriente y apoye la búsqueda de soluciones ante problemáticas compartidas, en la atención educativa de los alumnos y las alumnas indígenas y migrantes con discapacidad, que facilite la construcción de aprendizajes colectivos. En todos los casos, y principalmente en el caso de que la escuela tenga aulas multigrado —sobre todo si es unitaria—, es conveniente reunirse con docentes de otras escuelas, para intercambiar, diseñar y compartir sus estrategias,<sup>22</sup> como punto de partida para tejer una red de docentes que comparta conocimientos y experiencias de manera presencial o virtual.
- » Favorecer el desarrollo de competencias de todo el alumnado, el logro de los estándares curriculares y de los aprendizajes esperados, para que puedan responder a las demandas de su comunidad y de la sociedad en general.
- » Usar una amplia diversidad de materiales educativos que favorezcan el aprendizaje (como el acervo de la biblioteca, materiales audiovisuales, verbales y sonoros, materiales y recursos informáticos y software educativo, etcétera) y materiales que hagan factible la accesibilidad universal (como los macrotipos y los dispositivos multimedia escritos o de voz que favorecen la comunicación). Este aspecto resulta de especial importancia para la atención de alumnos y alumnas con discapacidad, con quienes el uso de material educativo estimula y favorece la participación y el desarrollo de competencias.

<sup>22</sup> De acuerdo con la *Propuesta Educativa Multigrado 2005*, el trabajo docente en el aula multigrado implica atender simultáneamente a niñas y niños de diversos grados. Podemos encontrar aulas unitarias donde el docente tiene que organizarse para atender a seis grados; aulas bidoctores, donde dos maestros cumplen con la tarea de atender a los seis grados; y aulas tridoctores, donde uno de tres profesores atiende a dos grados: 1º y 2º, 3º y 4º o 5º y 6º (*Propuesta Educativa Multigrado*, 2005:12).



**Guía-Cuaderno 1:** Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

- » Orientar el proceso de evaluación desde un enfoque formativo, que haga posible obtener evidencias, retroalimentar a los estudiantes acerca de su proceso de formación, tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza e incluso tomar decisiones para la capacitación y actualización docente. Un proceso en el que participan todos (docentes, alumnos y alumnas, padres y madres de familia) y donde el fin último es mejorar el desempeño de los estudiantes.
- » Promover las relaciones interculturales, el reconocimiento de la pluralidad social étnica, lingüística y cultural, asumir que la diversidad representa una oportunidad para aprender mutuamente unos de otros, reducir las desigualdades evitando todo tipo de discriminación. Asegurar la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y alumnas indígenas y migrantes con discapacidad a partir de ampliar las oportunidades de aprendizaje, mejorar la accesibilidad, la participación, la autonomía y la confianza en sí mismos.
- » Abordar permanentemente temas de relevancia social a partir de los cuales se favorezca la expresión y manifestación de valores y actitudes positivas en torno a la diversidad, la equidad de género, el cuidado de la salud, la educación sexual, la educación ambiental y la prevención de la violencia escolar, entre otros aspectos, para que en conjunto promuevan una formación crítica, participativa y responsable de todos los alumnos y las alumnas.
- » Orientar la participación de toda la comunidad escolar en el establecimiento de normas que regulen el funcionamiento de la escuela y del aula.
- » Asumir el liderazgo como un ejercicio que compete no sólo a las autoridades educativas de la escuela sino también a los docentes, padres y madres de familia y que se orienta a la mejora de las prácticas, las políticas y la cultura de la escuela y de las aulas. Este aspecto es de especial relevancia en las escuelas indígenas, de campamentos migrantes, con aulas multigrado o unitarias, donde el liderazgo de las y los docentes ejerce un impacto sustancial en el logro educativo de su alumnado.
- » Participar y generar acciones de tutoría.
- » Poner en práctica los doce principios pedagógicos del *Programa 2011 de la Educación Básica* durante el desarrollo del currículum, asegura que en cada una de las aulas y las escuelas de Educación Indígena o cualquiera otras donde se atiende a niños y niñas indígenas o migrantes, se ofrezcan experiencias educativas pertinentes, contextualizadas y relevantes que les permitan desarrollar al máximo todas sus competencias, contribuyan a su formación integral y al logro de su proyecto de vida.

## EJERCICIO 3

<p><b>1.-</b> Analiza cuál o cuáles de los doce principios pedagógicos has tenido en cuenta en tu práctica.</p>
<p><b>2.-</b> Identifica cuáles principios pedagógicos no has considerado en tu quehacer docente y escribe las acciones que puedes implementar para incluirlos.</p>
<p><b>3.-</b> Toma en cuenta esas acciones en el momento de elaborar el plan de trabajo.</p>



**Guía-Cuaderno 1:** Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

### El enfoque de competencias para la vida

En el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, se asume el compromiso de garantizar a todos los alumnos y las alumnas —independientemente de sus condiciones étnicas, lingüísticas, sociales, culturales o físicas— una formación integral sustentada en el desarrollo y adquisición de competencias para la vida.

En el perfil de egreso de la Educación Básica, se concretan las competencias que se espera que los alumnos y alumnas hayan logrado desarrollar al concluir su escolarización; el referente para determinar si están alcanzando dichas competencias en cada grado y en cada nivel educativo, son los aprendizajes esperados.<sup>23</sup>

El marco curricular de Educación Indígena y de la población migrante de cada nivel educativo incorpora los aprendizajes esperados asociados con los requerimientos sociales, étnicos, culturales y lingüísticos de los pueblos y comunidades indígenas y migrantes. En este sentido, juega un papel consustancial la enseñanza de la lengua indígena, por lo que se incorpora al currículo como una asignatura en la cual los alumnos y las alumnas analizan, estudian y reflexionan sobre su lengua nativa a partir de sus prácticas sociales orales y escritas.

En los *Parámetros curriculares*<sup>24</sup> se define el enfoque pedagógico para la enseñanza de cada lengua indígena, los contenidos generales así como las recomendaciones didácticas y lingüísticas. Estos *Parámetros curriculares* adicionan al currículo nacional los aprendizajes esperados por ciclo, propios de las prácticas sociales de cada lengua indígena, los cuales impactan directamente en la adquisición y desarrollo de las competencias para el aprendizaje permanente.

El enfoque para el desarrollo de competencias exige a los docentes un conocimiento amplio y detallado del diseño del currículo, así como una disposición para diversificar su enseñanza considerando la flexibilidad curricular como principio inherente a éste, que se fortalece con la puesta en marcha de estrategias diversificadas para todos y de estrategias específicas para la atención del alumnado con discapacidad.

Asumir que todos los alumnos y las alumnas adquieren y desarrollan sus competencias y que las experiencias de aprendizaje propuestas por los docentes limitan o facilitan esta adquisición, necesariamente impacta en la transformación de la práctica docente, al colocar la atención en la enseñanza como proceso creativo que habrá de favorecer no sólo o exclusivamente la adquisición de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, sino también su manifestación y desarrollo, lo cual permitirá al alumnado indígena y migrante con discapacidad, enfrentar con éxito los retos que les presentan las diferentes situaciones de la vida escolar, familiar y comunitaria. En otras palabras, la adquisición y desarrollo de competencias para la vida asegura la posibilidad de que los alumnos y alumnas se desenvuelvan satisfactoriamente en cualquier ámbito (social, cultural, personal, etcétera) y que logren la creación de su proyecto de vida.

<sup>23</sup> SEP (2011). Op. cit., pp. 39-40.

<sup>24</sup> *Ibid.*, pp. 61-64.

Con este fin, es importante generar condiciones, oportunidades y experiencias de aprendizaje que favorezcan su adquisición tanto en Educación Inicial como en los tres niveles de la Educación Básica.

El Plan de Estudios 2011 reconoce que una competencia se se pone de manifiesto en la acción, tanto en situaciones cotidianas como en situaciones específicas o complejas (por ejemplo de emergencia). De esta manera, alumnos o alumnas pueden identificar un problema y poner en práctica su bagaje de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales para resolverlo. Las competencias se conforman, por lo tanto, de la interacción entre el saber (conocimientos declarativos), el saber hacer (conocimientos procedimentales) y el saber ser (conocimientos actitudinales).

Las competencias para la vida definidas en el Programa de Estudios 2011 son:

- » *Las competencias para el aprendizaje permanente.* Requieren de la habilidad lectora y de integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender. En el ámbito de la educación de alumnos y alumnas indígenas o migrantes con discapacidad, comunicarse en su lengua, en español escrito, en Lengua de Señas Mexicana o en braille cobra especial relevancia para el desarrollo de estas competencias, por lo que el docente habrá de comprometerse a hacer del aula un espacio de encuentro entre las lenguas y sus culturas desde una perspectiva intercultural.
- » *Las competencias para el manejo de la información.* Se desarrollan mediante la identificación, búsqueda, evaluación, selección, organización y sistematización de la información, así como de la apropiación crítica de dicha información. En la educación de alumnos y alumnas indígenas o migrantes con discapacidad, tener altas expectativas con respecto a sus logros, amplía la visión del propio docente respecto a las diversas estrategias que se busca implementar para favorecer su aprendizaje y su participación en las diferentes experiencias pedagógicas.
- » *Las competencias para el manejo de situaciones.* Se desarrollan cuando el alumno o la alumna enfrentan riesgos, plantean y realizan adecuadamente procedimientos, administran el tiempo, propician cambios y afrontan aquellos que se les presentan. En este proceso, toman decisiones y asumen sus consecuencias; manejan el fracaso, la frustración y la desilusión y actúan con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- » *Las competencias para la convivencia.* Se adquieren y desarrollan cuando los alumnos y las alumnas manifiestan empatía, se relacionan armónicamente con los otros y con la naturaleza, son asertivos, trabajan de manera colaborativa, toman acuerdos y negocian, reconocen y valoran la diversidad social, ética, cultural y lingüística. En la educación de alumnos y alumnas indígenas o migrantes con discapacidad, el reconocimiento y valoración de su propia cultura y de su identidad lingüística proyectará hacia los otros el mismo respeto por sus creencias, por su conocimiento del mundo y por sus costumbres.



**Guía-Cuaderno 3:** Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

» *Las competencias para la vida en sociedad.* Se desarrollan cuando los niños y las niñas deciden y actúan con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales, actúan en favor de la democracia, de la libertad, de la paz, del respeto a la legalidad y a los derechos humanos. Asimismo, se construyen cuando el alumnado participa tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combate la discriminación y el racismo y asume una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. En la educación de alumnos y alumnas indígenas o migrantes con discapacidad, el desarrollo de competencias para la vida en sociedad ampliará sus oportunidades de éxito para desenvolverse tanto en su comunidad de origen como en la que emigran junto con sus familias.

Asumir el desarrollo de competencias para la vida exige al docente un compromiso permanente con el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas y una formación profesional sólida que le permita responder a sus necesidades educativas a través de la planeación y puesta en práctica de estrategias diversificadas para todos y de estrategias específicas para la atención del alumnado con discapacidad, sustentadas en los  *Marcos Curriculares de la Educación Indígena y de la Población Migrante*,<sup>25</sup> que se articulan con la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, al tiempo que incluyen contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes.

<sup>25</sup> En el *Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica* se describen los  *Marcos Curriculares para la Educación Indígena* como dispositivos e instrumentos políticos, pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo xxi requiere, con la que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes sustentan el desarrollo en lo educativo, desde su representación del mundo y sus contextos materiales concretos. (ver. *Auerdo 592*, 19 de agosto de 2011).

## EL CAMBIO DE LA GESTIÓN ESCOLAR Y PEDAGÓGICA



Las exigencias actuales de un mundo en permanente cambio, inmerso en las implicaciones de una sociedad de la información y del conocimiento, confieren al sistema educativo mexicano un compromiso central por detonar un proceso que transforme las relaciones administrativas, pedagógicas y políticas que se producen en el sistema y en cada una de las escuelas y aulas, para mejorar los logros educativos, impactar en el desarrollo de competencias para la vida de todos sus alumnos y alumnas, fortalecer la práctica docente y la relación con la comunidad, adoptar prácticas más democráticas.

Si se desea cumplir este compromiso, es necesario que la gestión educativa (institucional, escolar y pedagógica), transite hacia el establecimiento de relaciones que impacten positivamente en la cultura, las políticas y las prácticas y que aseguren condiciones para responder a las necesidades educativas de todo el alumnado, independientemente de sus condiciones culturales, lingüísticas, sociales, económicas o personales.

Mejorar la organización, la administración y las prácticas pedagógicas en las escuelas y las aulas de educación indígena, en los campamentos migrantes y agrícolas, y en las escuelas en general, es un compromiso que habrá de asumirse por toda la comunidad escolar para asegurar la disminución o eliminación de barreras que generan exclusión y que impactan en el aprendizaje y en la participación de sus estudiantes.

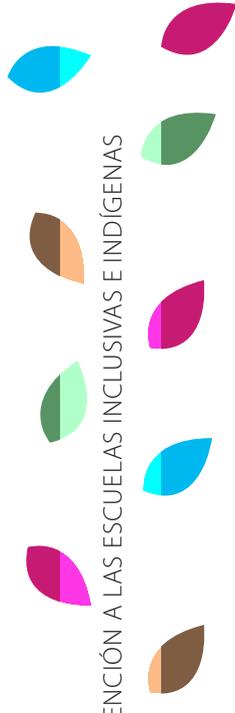
### ¿Por qué y para qué cambiar en la escuela y en el aula?

Perpetuar prácticas de gestión en las que el líder sea el director, en las que las decisiones sean unilaterales, y en las que las prácticas de discriminación hacia la diversidad se constituyan en referentes comunes en las escuelas y en las aulas, significa limitar la mejora de la calidad educativa.

En este sentido, la aspiración se coloca en promover en cada escuela y en cada aula de educación indígena, de campamentos migrantes y de escuelas en general, la participación activa de autoridades educativas (supervisores, directores), padres y madres de familia, alumnos y alumnas y del personal de apoyo, para concretar formas distintas de llevar a cabo los procesos educativos, que impacten directamente en la mejora del logro de todos los estudiantes.

Desde este panorama, mirar a la escuela en su totalidad obliga a mirar todos los procesos que en ella se llevan a cabo (aprendizaje, enseñanza, planeación, formación y evaluación) en cada contexto educativo (escolar, de aula y socio-familiar) y con la participación activa y democrática de todos los sujetos de aprendizaje (alumnos y alumnas, padres y madres de familia, docentes y autoridades educativas).

Una escuela inclusiva abre las posibilidades para que el profesorado crezca profesionalmente, lo apresta a buscar soluciones a las necesidades del alumnado, a modificar su práctica en el aula, a crear estrategias para afianzar valores, y a encontrar la manera de involucrar a los integrantes de la comunidad en los logros educativos de todos los alumnos y las alumnas.



**Guía-Cuaderno 3:** Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

**TABLA 2**

**¿Por qué cambiar en la escuela y en las aulas?**

Porque las exigencias de la sociedad actual ameritan el desarrollo de competencias **en y para** la vida en todos sus estudiantes.

Porque la realidad define la identidad de cada escuela y de cada aula, y le confiere características particulares a sus políticas, a su cultura y a sus prácticas.

Porque comprender la realidad de cada escuela y de cada aula permite definir acciones para transformarlas en espacios inclusivos, en los que se valoran las diferencias —sociales, étnicas, lingüísticas, personales, económicas, culturales— para el aprendizaje mutuo.

Porque la toma de decisiones corresponsable asegura mejores resultados.

Porque establecer objetivos comunes, así como los medios y las formas de alcanzarlos en una planeación estratégica, potencia los esfuerzos de todos en beneficio de los aprendizajes y de la escuela como organización educativa.

Porque construir nuevas formas de gestión, de práctica docente y de participación social permite mejorar tanto la calidad del servicio educativo como los resultados de aprendizaje.

Porque es fundamental para mejorar los resultados del logro educativo de todos sus alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, lingüísticas, personales, etcétera.

Porque es necesario para promover el aprendizaje de toda la comunidad escolar (docentes, padres y madres, alumnos y alumnas, administrativos y autoridades educativas).

Porque se requiere para construir una enseñanza creativa, propositiva, innovadora, respetuosa de las diferencias.

Porque ello permite establecer las condiciones para construir redes para el intercambio de experiencias y espacios de reflexión para la formación permanente.

Porque cambiar posibilita el liderazgo compartido, la participación social responsable, la planeación estratégica, la evaluación para la mejora continua, la transparencia y la rendición de cuentas, actos que rigen y orientan la actividad cotidiana en las escuelas y en las aulas.

Transitar a escuelas y aulas que garanticen la mejora en el logro educativo de todos sus estudiantes implica tener presente en todo momento el logro de cinco principios centrales: la equidad, la pertinencia, la relevancia, la eficiencia y la eficacia de la educación que se imparte. Lograr una educación de calidad sólo es posible si se impulsa una transformación de la escuela y de las aulas sustentada en el ejercicio de un liderazgo compartido, del trabajo colaborativo, de la participación social responsable, de la planeación estratégica y de la evaluación para la mejora continua.

La gestión escolar se proyecta en diferentes dimensiones (pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social) y la planeación estratégica de la escuela constituye el medio para proyectar su transformación, puesto que permite establecer las metas por alcanzar en un mediano y un corto plazos para dar cumplimiento a los fines y propósitos de la Educación Básica, como visión de futuro para la mejora.

El análisis de cada una de las dimensiones de la gestión escolar permite identificar y reconocer la situación actual de la escuela; los recursos con los que cuenta (personales, administrativos, financieros); las competencias de sus profesionales y su experiencia; sus necesidades de formación y actualización; y el tipo de relación que se establece entre la escuela, los docentes, la comunidad y los padres y madres de familia, así como el nivel de competencia curricular de sus estudiantes. Partir de este panorama contextual hace posible establecer marcos de acción comunes para su transformación y mejora, los cuales se concretan en una planeación estratégica que implica un ejercicio democrático y se constituye en un eje que articula principios, componentes y procesos.

La construcción participativa del *Proyecto Educativo* y del *Programa Anual de Trabajo*<sup>26</sup> asegura que las acciones planeadas y realizadas aproximen al colectivo hacia la construcción de escuelas inclusivas. Es en el *Proyecto Educativo* donde el personal de una escuela indígena o del colectivo de escuelas pertenecientes a una zona de supervisión:

- » Define el tipo de escuela que desea construir.
- » Reconoce e integra las particularidades de la región y de la localidad, al especificar qué lenguas se hablan, cómo y cuándo se usan, y cuáles son los conocimientos significativos para la comunidad.
- » Identifica los principales problemas que enfrenta la escuela.
- » Determina los propósitos que desea alcanzar.
- » Concreta sus metas para el ciclo escolar.
- » Enuncia las acciones, los recursos y los tiempos para su realización.
- » Especifica detalladamente las actividades y formas para evaluar los avances del proyecto y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.
- » Asume compromisos personales y colectivos para el mejoramiento de los procesos educativos y de la escuela.

La construcción del *Proyecto Educativo* y su ejecución asegura el establecimiento de una relación responsable con la comunidad escolar, dentro de sus aulas y en la escuela en su conjunto, promueve actuaciones ejercidas con autonomía responsable, corresponsables en sus prácticas y en las relaciones que se establecen. También, promueve la transparencia y la rendición de cuentas.

<sup>26</sup> SEP-SECT (2010). "Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad." Fascículo V. Planeación y Práctica educativa. México: STI-ICHI, pp. 134-5.



Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

## EJERCICIO 4

- 1.- Asegúrate, junto con tus compañeros, de que en la construcción del proyecto educativo se contemplen acciones específicas para la atención de alumnos/alumnas con discapacidad que asisten a la escuela o a las escuelas de la zona escolar a la que pertenecen.

Un aspecto más de relevancia en la conformación del *Proyecto Educativo* es el proceso de aprendizaje permanente de todos los implicados en el acto educativo: autoridades, directivos, padres y madres, fundamentalmente, de todos los alumnos y alumnas. En este sentido resultan esenciales los procesos de asesoría, acompañamiento y orientación a las y los docentes por parte de las autoridades (directivos, jefes de sector), de asesores técnicos o incluso de asesores externos para lograr que el proceso de enseñanza se fortalezca y responda a las necesidades de la comunidad escolar de manera contextualizada.

Bajo los anteriores planteamientos, *cambiar la escuela* representa transformar la **gestión escolar**, lo cual implica:

- » *Transformar su cultura*, por la cual se proyecta su filosofía, sus valores y actitudes, así como sus objetivos institucionales en torno a la educación inclusiva y su propia identidad como colectivo.
- » *Transformar sus prácticas*, que se proyectan en sus formas de planeación institucional y de planeación docente, en el desarrollo del proceso de enseñanza y del proceso de evaluación, en las formas en que se estructuran los ambientes de aprendizaje.
- » *Transformar sus políticas* por las cuales el colectivo define los medios y modos de alcanzar los propósitos educativos nacionales y determina las acciones para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de su alumnado.

Cambiar en la escuela representa también transformar la **gestión pedagógica**:

- » *Transformar las formas en las que el docente desarrolla los procesos de enseñanza* para el logro de los fines educativos y las formas en que asume los enfoques curriculares.
- » *Transformar los modos en que concibe a la diversidad*, para reconocer los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
- » *Transformar la manera en que asume el currículo y lo traduce* en una planeación didáctica, que responde con estrategias diversificadas a las necesidades de todos y con estrategias específicas a las necesidades de los alumnos y alumnas con discapacidad; en otras palabras, flexibiliza el currículo.
- » *Transformar las estrategias de evaluación* asumiendo un enfoque formativo que redunde en la mejora de los aprendizajes del alumnado y del proceso de enseñanza docente.
- » *Transformar las maneras de la relación que el docente promueve* entre compañeros (alumnos y alumnas), entre el alumnado y el docente, así como entre el docente y los padres y madres de familia, hacia formas de interacción y de comunicación respetuosas, cordiales y propositivas.

El seguimiento y la evaluación permanente de la planeación estratégica de cada escuela es un medio idóneo para asegurar el cambio hacia una escuela más inclusiva, garante de los derechos de todos y todas, respetuosa de las diferencias —lingüísticas, sociales, culturales y personales, entre otras— y comprometida con la formación integral de su alumnado durante todo el trayecto formativo de Educación Básica.



**Guía-Cuaderno 11:** Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

## Competencias docentes para el cambio

Hablar de competencias no alude exclusivamente al alumnado, por ser quien se encuentra inmerso en el proceso de aprender, de formarse **en** y **para** la vida. Hablar de competencias también incluye al docente que pone en juego todas sus capacidades, conocimientos declarativos, habilidades, actitudes y valores en cada momento del proceso de enseñanza.

Dichas competencias se desarrollan como resultado de la formación, de la capacitación y actualización permanente y, también, como resultado de la práctica cotidiana. Su puesta en acción moviliza conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales más específicos, esquemas de evaluación y de toma de decisiones.

En educación indígena, las y los docentes enfrentan el reto de ser competentes para planear, evaluar, organizar actividades, situaciones y secuencias de aprendizaje; así como para valorar la diversidad, generar relaciones sociales de respeto, promover el trabajo en colaboración, tanto entre el alumnado como entre éste y los docentes, para participar y contribuir en la planeación estratégica del centro escolar, entre otros aspectos. A estas competencias se adicionan las relacionadas con el dominio de la lengua indígena y su enseñanza en un marco intercultural y el manejo de los conocimientos indígenas como contenido.

Este doble reto del profesorado de escuelas indígenas, de comunidades migrantes o de las escuelas en general que atienden alumnos y alumnas indígenas o migrantes, se traduce en la necesidad de contar con docentes competentes que contribuyan a transformar sus escuelas y sus aulas en espacios inclusivos.

En otras palabras, la transformación de la escuela y de las aulas para la mejora de la calidad educativa amerita que sus docentes construyan competencias para:

- » Organizar situaciones de aprendizaje que se sustenten en el conocimiento pleno de los contenidos de cada disciplina (incluida la asignatura Lengua indígena), que se estructuren en secuencias didácticas y tengan presentes en todo momento los aprendizajes que se espera sean adquiridos por sus alumnos y alumnas.
- » Asegurar que los aprendizajes que vayan adquiriendo sus alumnos y alumnas sean progresivos acordes con su nivel de competencia curricular (incluidos el nivel de dominio de su lengua, la Lengua de Señas Mexicana y segundas lenguas como el español o la lengua indígena) y con sus necesidades de aprendizaje particulares. Este aspecto se logra toda vez que se tiene presente la progresión de los aprendizajes de un grado a otro y de un nivel educativo a otro, y que el proceso de enseñanza se sustenta en principios teóricos del aprendizaje.
- » Evaluar la adquisición y desarrollo de competencias de los alumnos y alumnas en situaciones de aprendizaje que le permitan ponerlas en juego, y desde un enfoque formativo que permita al docente tomar decisiones en torno a ajustes pertinentes al proceso de enseñanza.

- » Respetar, valorar y aprovechar la diversidad presente en su aula para el aprendizaje mutuo, el cual se pone de manifiesto en los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, en la pluralidad cultural, lingüística, social y personal de niños y niñas, a través del diseño de estrategias diversificadas para todos en el aula, incluyendo las estrategias específicas para los alumnos y las alumnas con discapacidad.
- » Promover y facilitar el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
- » Implicar a sus alumnos y alumnas en su propio proceso de aprendizaje, condición que se gesta al fomentar el gusto y el deseo por aprender, el interés por autoevaluarse y por identificar sus logros y sus dificultades, la preocupación por tomar decisiones en beneficio de sus formas de interacción y de relación con los otros e incentivar en ellos el desarrollo de actividades adicionales que les permitan determinar un proyecto de interés personal.
- » Generar condiciones para el trabajo en equipo dentro del salón de clases, en el que todos y todas participen en la toma de decisiones, en la planeación de las actividades, en su realización y en la evaluación de sus logros.
- » Impulsar y compartir un trabajo colaborativo con otros docentes para el intercambio de experiencias, afrontar y analizar situaciones complejas o problemáticas, proponer formas para mejorar la práctica docente e incluso resolver conflictos laborales.
- » Participar en la transformación de la gestión escolar a partir de su contribución en la construcción democrática de una planeación institucional, de aportar ideas y opiniones para una mejor distribución de los recursos de la escuela, de colaborar en el seguimiento y evaluación de la planeación, de ejercer su liderazgo docente y de tomar decisiones.
- » Establecer una comunicación permanente con los padres y madres de familia que no se limite a la información sino que amplíe su visión hacia la colaboración dentro del aula y de la escuela en beneficio de los aprendizajes del alumnado y de la preservación de las prácticas sociales de las lenguas indígenas, que se sustente en el reconocimiento de su participación como un derecho y en la valoración de sus conocimientos sobre su hijo o hija.
- » Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medios didácticos por los que se relacionen diversas actividades con los objetivos de aprendizaje, como medios para que los niños y las niñas aprendan a buscar y seleccionar críticamente información, o para reorganizarla en textos de diverso formato (*Word*, *Excel* y *Power Point*, por ejemplo) y para comunicarse con comunidades o con alumnos y alumnas o docentes de otras escuelas y acercarlos a las diversas variantes de su lengua.
- » Construir ambientes donde se privilegie el respeto, se evite todo tipo de violencia, se promueva una lucha continua y permanente contra todo tipo de prejuicio y discriminación por condición de discapacidad, étnica, sexual, de género o social y al mismo tiempo se promueva la responsabilidad, la solidaridad y la justicia.
- » Determinar y definir el propio trayecto de formación continua, para la adquisición de nuevas competencias que fortalezcan su práctica docente y que amplíen su cultura.
- » Una comunidad de aprendizaje constituida por docentes competentes aproxima a cada escuela y a cada aula hacia la realidad de un cambio sustancial para la conformación de una cultura, la elaboración de políticas y el desarrollo de prácticas respetuosas, democráticas, inclusivas.



Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

## EJERCICIO 5

- 1.- Usa la tabla siguiente para revisar tus competencias docentes. Medita sobre cada una de ellas, anótalas en la columna correspondiente, en la siguiente columna escribe cuándo las pones en práctica. Si consideras que no has desarrollado alguna de las competencias descritas, apunta en la última columna algunas ideas sobre cómo podrías fortalecerlas.

Competencia	Situaciones en las que la pongo en acción	Ideas para desarrollarla o fortalecerla

## LA ACCESIBILIDAD COMO PRINCIPIO RECTOR EN LA PRÁCTICA DOCENTE



Lo abordado hasta este momento permite enfatizar que las personas con discapacidad han dejado de ser objeto de políticas de carácter asistencial para constituirse en sujetos de derecho.

En otras palabras, las políticas educativas internacionales y nacionales, el impulso a la educación inclusiva, el modelo social de la discapacidad, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, así como el currículum de la Educación Básica, se basan en el principio de que todas las personas son intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su valor, más allá de cualquier diferencia social, étnica o lingüística, física, mental, intelectual o sensorial. En este sentido, la sociedad, las escuelas y las aulas que respetan auténticamente el principio de igualdad son aquellas que adoptan un criterio inclusivo respecto de las diferencias humanas y las tiene en cuenta en forma positiva.<sup>27</sup>

Bajo estas consideraciones, si se parte del conocimiento y comprensión de que los factores sociales son el origen de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad, entonces es posible advertir que las soluciones y decisiones políticas no se dirigen hacia la persona o las personas, sino hacia los contextos donde desarrollan su proyecto de vida.

Por esta razón, tanto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, como la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* del gobierno mexicano promueven, protegen y aseguran el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, para su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

En este sentido, los principios orientadores<sup>28</sup> de políticas públicas presentes tanto en la Convención de la ONU como en la *Ley General del Estado mexicano*, se ubican en la siguiente tabla:

---

<sup>27</sup> Bariff, F. et. al. (2008). *La Accesibilidad Universal en los medios audiovisuales de comunicación*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.  
<sup>28</sup> ONU (2006). *Op.cit.* y Secretaría de Gobernación. 2011. *Op. cit.*



Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

TABLA 3

Principios orientadores de políticas públicas

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU	Le General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, México
El respeto de la dignidad inherente	La equidad
La no discriminación	La justicia social
La participación e inclusión	La igualdad de oportunidades
El respeto por la diferencia y la aceptación	El respeto a la evolución de las facultades y de su derecho a preservar su identidad
La igualdad de oportunidades	El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual
La accesibilidad	La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad
La igualdad entre el hombre y la mujer	El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad
El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad	La accesibilidad
	La no discriminación
	La igualdad entre hombres y mujeres con discapacidad; la transversalidad y las demás que resulten aplicables

Lo dispuesto por el derecho internacional y la legislación mexicana enfatiza que los derechos de las personas con discapacidad se circunscriben en su participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad y en la educación, en el respeto por la diferencia y en la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, en la **accesibilidad**, en la no discriminación, así como en la igualdad entre mujeres y hombres con o sin discapacidad.

Como se advierte en ambos casos, un principio orientador es el de la **accesibilidad**, que implica la búsqueda de respuestas dirigidas a asegurar que la construcción del entorno y de la propia sociedad tengan en consideración las necesidades de todas las personas. Los siguientes apartados profundizan en este principio y sus implicaciones en la adopción de medidas pertinentes —ajustes razonables— para garantizar la inclusión plena y efectiva de las personas con discapacidad.

## La accesibilidad universal: una cuestión de derechos humanos

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obliga a los Estados partes —incluyendo a México— a:

- [...] adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:
- » Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;
  - » Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

Muchos bienes y servicios que se diseñan en las sociedades generan barreras para gran parte de las personas: los niños y las niñas, las personas mayores, las personas con sobrepeso, las personas de muy alta o baja altura, las mujeres embarazadas, las personas con discapacidad e incluso las supuestas personas “estándar”. Por ello, la *accesibilidad* adquiere un carácter *universal*, porque no es asunto de una “minoría” sino un asunto que concierne a todas las personas para mejorar la calidad de vida del conjunto de los ciudadanos; es decir, la *accesibilidad universal* tiene consecuencias amplias para todos, y no sólo en cuanto a la mirada de la discapacidad.

La *accesibilidad universal* tiene como propósito que el diseño de los bienes y servicios permita al mayor número de seres humanos desenvolverse autónomamente y en libertad en un entorno cada vez más amigable; asimismo, plantea exigencias básicas, descritas como el mínimo indispensable para garantizar igualdad y la adopción de medidas concretas en desarrollo regulatorio.

La accesibilidad universal se encuentra en ámbitos tan diversos como:

- » El urbanismo (lugares, edificios e instalaciones públicas, mobiliario público, parques y jardines, playas, ascensores, escaleras, lugares de estacionamiento de automóviles).
- » La edificación (alojamientos, viviendas, edificios comerciales, edificios públicos).
- » El transporte público (autobuses, taxis, metro, trenes, aviones, barcos).
- » Los dispositivos o tecnologías destinados al apoyo de la movilidad de la persona (perros guía, sillas de ruedas).
- » Los medios de comunicación como la televisión, telefonía, radio, periódicos, internet, etcétera.
- » Las artes visuales como el dibujo, la pintura y la escultura o artes más modernas como la fotografía, el cine, el video e infografía, etcétera.
- » La utilización de formas alternativas de comunicación como el sistema braille o la Lengua de Señas Mexicana.
- » La utilización de tecnologías asistenciales con fines de comunicación.

Existen ámbitos de la accesibilidad universal que se diferencian en contextos indígenas. Por ejemplo: si un alumno o alumna con discapacidad motora no puede hacer presión, se le sugiere sujetar el instrumento a la muñeca o a la mano con unas bandas de velcro; es posible que en la comunidad no se consigan esas bandas, por lo tanto, habrá que ser creativos para usar los recursos disponibles, como, por ejemplo, tejer el sujetador con palma.



**Guía-Cuaderno 1:** Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos

- » Las señalizaciones.
- » Los servicios educativos o de formación.
- » Los servicios sanitarios.
- » Los servicios sociales, servicios de seguros y financieros.
- » Los servicios de ocio y turísticos, de recreación o deportivos.
- » Los servicios de la administración pública, trabajo y ocupación, beneficios fiscales, subsidios económicos, etcétera.

La *accesibilidad universal* se logra a través del *diseño para todos* (también llamado *diseño universal*) y de los *ajustes razonables*.

El *diseño para todos* o *diseño universal* es “la actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.”<sup>29</sup>

La *accesibilidad universal* es una condición para el goce y ejercicio de los derechos, mientras que el principio de *diseño para todos* o *diseño universal* representa una estrategia para el logro de dicha condición. En otras palabras, mediante la técnica del *diseño para todos* se aspira a la realización de la *accesibilidad universal*. “El *diseño para todos* aspira a alcanzar la *accesibilidad* y la *accesibilidad* se basa en el *diseño para todos*.”<sup>30</sup>

La *accesibilidad universal* constituye una aspiración y el objetivo que se busca conseguir; por su parte, el *diseño universal* es una estrategia a nivel general para lograr la *accesibilidad universal* y en la que se ponen en juego las normas jurídicas necesarias para tal efecto.

### Los ajustes razonables: una estrategia para la accesibilidad universal

Una segunda vía para lograr la *accesibilidad universal* la constituye la realización de *ajustes razonables*. Éstos se definen en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como:

[...] medidas específicas que tienen como objeto la *accesibilidad* en casos particulares, e incluyen a todas aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.<sup>31</sup>

Los *ajustes razonables* son medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas y, en consecuencia, se adoptan cuando la *accesibilidad* no es posible desde la *previsión del diseño para todos*, justamente por su especificidad.

<sup>29</sup> Para profundizar en la revisión del tema sobre *Accesibilidad Universal* y *diseño universal* o *diseño para todos* (conceptualización e implicaciones en la transformación de los contextos), se sugiere revisar: onu (2006). *op. cit.*; Aragón, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Madrid: ediciones ctna. Balcazar, A. 2006. *Todos en la misma escuela. Accesibilidad*. México: sfp. González, I. (s/f). *Guía práctica de accesibilidad para todos*. San José: Dirección de Mantenimiento Institucional. Bariffi, F. *op. cit.*

<sup>30</sup> Bariffi, F., *op. cit.*

<sup>31</sup> Artículo 2. onu (2006). *Op. cit.*

Los *ajustes razonables* se realizan porque no siempre será posible diseñar y hacer todos los productos o servicios de tal forma que puedan ser utilizados por todo el mundo, en este sentido, existirán productos o servicios determinados que requieren modificaciones o adaptaciones específicas para que puedan ser utilizados por una persona; es decir, se realizan en entornos y en objetos donde surgen las barreras que limitan la accesibilidad de las personas.

La importancia de los *ajustes razonables* radica en que son medidas específicas que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares; se inscriben en el derecho de las personas con discapacidad y son un imperativo para garantizar la igualdad de oportunidades; suponen reconocer que las modificaciones o ajustes se realizan en los contextos donde las personas con discapacidad viven e interactúan y se determinan en función de las necesidades particulares de cada persona.

En las escuelas y en las aulas, la realización de los *ajustes razonables* son un compromiso y una obligación desde la perspectiva jurídica, por lo que implican la realización de modificaciones a las políticas, las culturas y las prácticas. Por lo tanto, **no realizarlos, representa un acto de discriminación**; es decir, son una referencia en el ámbito del ejercicio de derechos por parte de las personas con discapacidad, tienen como base jurídica el principio de igualdad de oportunidades y el derecho a la no discriminación.

Por ejemplo, un ajuste razonable en infraestructura para favorecer la movilidad sería la adaptación de pasamanos en los sanitarios para alumnos o alumnas con discapacidad motora.

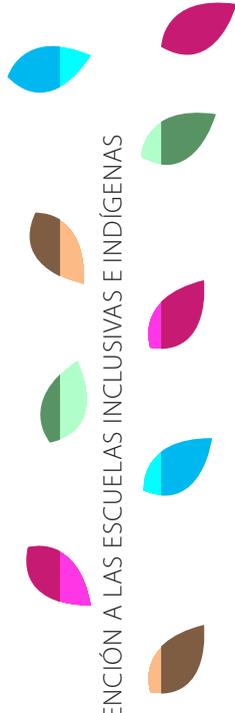
Las adaptaciones a los materiales didácticos para dar una respuesta pertinente a las necesidades propias de cada discapacidad con las particularidades de cada alumno y alumna (visual, auditiva, intelectual), la elaboración de tableros de comunicación personalizados, la colocación de señalizaciones en braille en los diferentes espacios de la escuela (aulas, sanitarios, bibliotecas, etcétera), son ajustes razonables que favorecen el acceso a la comunicación y la información.

Las adaptaciones al mouse, a los teclados, a los cuadernos, al mobiliario o a las señalizaciones (visuales o auditivas, etcétera) son ajustes razonables que se realizan en objetos de uso cotidiano.

Realizar acciones de sensibilización a la comunidad educativa para la erradicación en el uso de estereotipos, etiquetas o actitudes discriminatorias o excluyentes hacia las alumnas y los alumnos, implica un ajuste razonable que impacta en las actitudes y en las representaciones de la comunidad.

El abordaje de los conceptos estelares en torno a la Educación para Todos en Educación Indígena y de la población migrante es una oportunidad para avanzar con pasos firmes hacia la educación inclusiva; es la respuesta de la política educativa para mejorar la calidad y los resultados educativos; es la referencia para orientar el cambio de las prácticas docentes en la atención a la educación de los alumnos y las alumnas indígenas o migrantes con o sin discapacidad; es el fortalecimiento de la identidad y la cosmovisión de los pueblos y las comunidades indígenas o migrantes, así como del respeto a sus prácticas sociales y culturales. En resumen, la Educación para Todos y sus conceptos implican una práctica enriquecida por la diversidad social y cultural.

En la senda para alcanzar esa meta habrá que hacer varias paradas y tomar algunos atajos para entender, como propone Skliar, que la educación es una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, que las diferencias nos constituyen como humanos, que es necesario un cambio de ética en relación con la alteridad. Explica que sin un proceso reflexivo que permita a cada uno apropiarse de los argumentos, sean estos de la educación inclusiva, se puede caer en una forma descomprometida de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias del otro.





## Actividades de recuperación

- Elabore un mapa conceptual de los aspectos más relevantes que presenta el documento "Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos".
- ¿Qué importancia tiene la Educación para Todos y la Educación Inclusiva en la educación indígena con relación a la atención de niñas, niños y jóvenes indígenas y migrantes, así como docentes y la comunidad educativa?
- Tomando en cuenta los conceptos de **accesibilidad y adaptabilidad**, qué orientaciones sugiere para dar solución a una problemática en donde la población escolar cuenta con alguna de las siguientes discapacidades:
  - Auditiva
  - Intelectual
  - Motriz
  - Visual

## Atención educativa a la niñez migrante\*

Dirección General de Educación Indígena-SEP-SEB



El siguiente texto presenta una reseña histórica así como el estado actual que guarda la atención de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes, a los que se busca brindar una atención educativa en los niveles de inicial y básica en situación y contexto de migración, desde un enfoque que atienda la diversidad social, cultural y lingüística.

A partir de 1980 se crea por parte de la SEP el Programa Educación Primaria para Niños Migrantes con propuestas educativas para atender a la población infantil migrante en preescolar y primaria, llegando a operar en 22 estados; posteriormente en 1982 surgen otras acciones por parte de instituciones educativas como el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), el Proyecto Campamentos de Educación y Recreación y en 1989 el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE). En 1990 se crea el Programa Binacional EU-México cuyo propósito es sensibilizar sobre la problemática educativa por flujos migratorios en la frontera Norte, por otro lado también se ha reconocido el flujo migratorio en la frontera Sur, de niños jornaleros centroamericanos. En 1993 se crea una coordinación interinstitucional (SEP, CONAFE, PRONJAG y SEDESOL) para dar respuesta a las necesidades educativas y asistenciales de esta población. En 1996 surge la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIIM).

En el ciclo escolar 1995-2000 el Programa de Desarrollo Educativo reconoce los rezagos educativos de niños y niñas que transitan con sus padres entre regiones y estados, en trabajos agrícolas, en tiempos marcados por las cosechas. A partir de esta situación se hacen propuestas como: “Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes”; en el 2000 CONAFE presenta el diseño curricular del MEIPIIM que abarca la educación preescolar y primaria, con materiales básicos.

En 2001, en el ámbito de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN), a través de la Dirección General de Investigación Educativa, se plantea el proyecto “Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes”, que se transforma en el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM), en el 2002 el PRONIM cuenta con Reglas de Operación. Con la aparición de éste se van cubriendo necesidades de infraestructura, materiales y capacitación a docentes inscritos en el programa.

Cabe mencionar que hasta 2013 el PRONIM estuvo funcionando en diversas entidades. A partir de 2014 desaparece como tal y el apoyo para la atención educativa a la niñez migrante se considera dentro del Programa S244 para la Inclusión y la Equidad Educativa.

\*Dirección General de Educación Indígena. (2013). *Marco curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante. Fascículo II: La Migración Contemporánea en México*. México. DGEI-SEB-SEP. pp. 91-110.





## ATENCIÓN A NIÑAS Y NIÑOS DE FAMILIAS DE JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES. RESEÑA HISTÓRICA



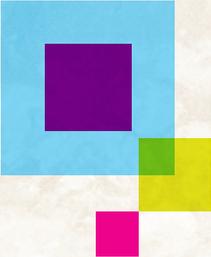
**E**n 1980, en el marco del Plan de Educación Primaria para Todos los Niños, de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a operar el Programa Educación Primaria para Niños Migrantes con propuestas educativas para atender a la población infantil migrante en preescolar y primaria, llegando a operar en 22 estados.

En 1982, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) inició la operación del Proyecto Campamentos de Educación y Recreación, que ofrecía servicios de alfabetización, educación primaria, secundaria y capacitación no formal para el trabajo a la población adulta. Se comenzó con los cañeros de Veracruz y San Luis Potosí; pero el programa adolecía de una propuesta curricular específica que atendiera las especificidades de esta población, como su disposición horaria. Sin embargo, resultó el detonador para que se focalizara la población jornalera en los estados.

En 1989, el Consejo Nacional de Fomento educativo (Conafe) empezó su trabajo con población infantil migrante en Sinaloa, Colima, Nayarit y Michoacán, con la aplicación de Cursos Comunitarios para primaria y preescolar. En el ciclo 1994-1995, se atendió aproximadamente a 7,000 alumnos en once entidades federativas, según se reporta en *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*.

A partir de 1996, el Conafe inicia los trabajos de investigación y construcción de una modalidad específica para atender niños migrantes, la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIIM). Se trata de una modalidad abierta y flexible que, a su vez, recoge las sugerencias emitidas por la Dirección General de Evaluación de la SEP, según informe de 1998. El Programa inicia en 1999 de manera experimental en 161 campamentos en cinco estados, atendiendo un total de 4,520 niños y niñas.

El MEIPIIM se extendió a las 19 entidades en las que el Conafe atendía a la población jornalera en el interior del país. La importancia de esta modalidad radica en que operativamente se organiza el conjunto de variables que permiten atender a los niños en comunidades de origen y campamentos agrícolas cuando ellos se encuentran en una u otra zona. Se atiende a los grupos escolares en diferentes fechas, con periodos muy diversos en la



duración del ciclo escolar y en diferentes regiones de cada estado. Un aspecto fundamental de la propuesta es su sistema de evaluación y certificación flexible, que busca garantizar que los alumnos-migrantes puedan permanecer y promocionarse dentro del sistema educativo, mediante el registro de los avances en el periodo de trabajo escolar al que asistió el niño o la niña en la boleta correspondiente. Si bien este aspecto de la propuesta no se concretó, el proyecto representa un precedente para la optimización de un sistema de seguimiento del escolar, a fin de que quede documentado su estudio, sea en tramos o en el ciclo completo.

En 1993 se integró la Comisión Central de Coordinación Interinstitucional para la Atención Educativa a la Población Jornalera Agrícola Migrante, con la participación de la SEP, el Conafe, INEA y el Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas (PRONJAG) de la Secretaría de desarrollo Social (SEDESOL).

La Comisión elaboró una propuesta educativa que incluía una estrategia básica para la atención de niños migrantes en comunidades de origen y campamentos agrícolas, en coordinación con diferentes instituciones para concentrar y garantizar la mayor cantidad de apoyos tanto educativos como sociales. Pese a lo atractivo de las estrategias pedagógicas, éstas no contemplaban las condiciones socioculturales de los distintos grupos étnicos del país.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 reconoce los rezagos educativos de niños y niñas que transitan con sus padres entre regiones, estados o dentro mismo de los estados, en trabajos agrícolas, en tiempos marcados por las cosechas.

En 1997 la SEP, a través de la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE), con apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA), dio inicio al proyecto “Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes”, con la participación de diez entidades Federativas: Baja California, Baja California Sur, Durango, Hidalgo, Morelos, Nayarit, Sinaloa, Sonora, Oaxaca y Veracruz.

Es a partir de esa fecha que se incluye la atención a migrantes en el Programa Nacional de Educación a través de la asignación de recursos a los estados. Las deficiencias, no obstante, refieren a los aspectos pedagógicos, a la formación de los docentes y lo relativo a la evaluación y promoción escolar.

Los estudios del PRONJAG de 1998 señalan que el 40% de los niños migrantes no sabía leer ni escribir, el 21% no había asistido nunca a la escuela, y los que sí habían asistido, solían interrumpir el curso debido a los traslados.

En el sexenio 2000-2006, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación (PRONAE) establecieron el marco institucional para la acción de políticas públicas con énfasis en la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo, con atención a la diversidad en el aula. Específicamente, PRONAE establece entre sus objetivos estratégicos garantizar el derecho a la educación; concretamente garantizar el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y niñas en edad de educación básica. En este caso se propone ofrecer una educación básica de calidad a los hijos de jornaleros agrícolas migrantes en el marco de una

propuesta educativa que contemple sus necesidades, características y condiciones de vida. Esto implica el diseño y la implementación de programas para la atención de la diversidad en la escuela y el aula, toda vez que es objetivo estratégico alcanzar la justicia educativa la equidad y calidad educativa.

En el año 2000 concluyó el diseño curricular del MEIPIM, que abarca la educación preescolar y primaria en el marco del Conafe, con materiales básicos: *Guía del Instructor Comunitario*, *Fichas para niños migrantes*, *Cuaderno de Planeación*, *Proyectos para Preescolar*; se incluye el uso del texto gratuito y la Biblioteca Comunitaria. El enfoque pedagógico enfatiza el deseo de aprender de los niños y niñas, incluir su experiencia de migración como un acervo vital, así como atender las necesidades educativas concretas del niño en su contexto de familia migrante.

A partir del 2001, en el ámbito de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN), a través de la Dirección General de Investigación Educativa, el proyecto "Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes" se transforma en el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim).

La implementación del Pronim ha implicado un intenso esfuerzo de organización y contacto con las familias migrantes, otras instancias de gobierno y productores agrícolas, para hacer posible el proceso educativo a pesar de múltiples dificultades. El Informe del Gobierno de México a Naciones Unidas de 2006 afirma que, sin este esfuerzo, niñas y niños migrantes no tendrían ninguna oportunidad de ejercer su derecho a la educación.

De acuerdo con las Reglas de Operación 2003 del programa, entre mayo de 2001 a mayo de 2002, el Pronim operó en 14 entidades del país, atendiendo a 16,175 alumnos de primero a sexto grados, con la intervención de 67 asesores y 806 docentes en 459 centros escolares. De acuerdo a lo establecido en las Reglas de Operación, en 2002 se concentraron los esfuerzos en el equipamiento de aulas; la capacitación de los docentes y demás agentes educativos; la producción y reproducción de materiales educativos; el fortalecimiento institucional y la operación del programa. Operó en campamentos, albergues, asentamientos irregulares, así como en las comunidades de origen de las localidades expulsoras de población.

En 2003 se inicia el programa Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural en Migrantes (FOMEIM), en el que intervienen la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB); las direcciones generales de Investigación Educativa y de Educación Indígena de la SEP; el INEA; el Conafe; la SEDESOL; el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana, así como el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, con el propósito de mejorar la atención educativa a este segmento de la población. Estos esfuerzos se plasmaron en la atención educativa a los menores migrantes, que en 2003 inició en dos estados: Oaxaca como entidad expulsora y Nayarit como entidad receptora de jornaleros migrantes.



En el mismo año se realizó el Coloquio Internacional sobre Jornaleros Agrícolas Migrantes en el noroeste de México,<sup>61</sup> con participación del gobierno, académicos y la sociedad civil, mismo que puso de manifiesto la relevancia del esfuerzo mancomunado entre las tres áreas que han de intervenir si se quiere atender las condiciones de vida de la población jornalera agrícola migrante.

No obstante los esfuerzos en materia de una educación equitativa y de calidad, existe un grave rezago en el sector infantil que transita con sus padres jornaleros agrícolas, siendo el desarraigo en el lugar su carácter distintivo. Este ritmo de vida afecta el ingreso y la continuidad así como la terminación de sus estudios, fundamentalmente a raíz de los desfases entre los ciclos del calendario escolar y los ciclos de trabajo agrícola de sus padres; debido también a que el desarrollo de propuestas pedagógicas no contempla sus necesidades reales, experiencia y saberes adquiridos en los procesos migratorios y laborales, así como las prioridades de aprendizaje que requiere su situación; también, debido a la falta de adaptación curricular que considere sus limitados tiempos disponibles para la asistencia a la escuela. Como ya se señaló, muchos niños se incorporan al trabajo asalariado como jornaleros en los lugares adonde migraron con sus padres. A su vez, asumen responsabilidades domésticas desde temprana edad tanto en el ámbito familiar como en el espacio común en albergues donde se alojan.

Asimismo, en el orden administrativo, no se contemplan los estudios realizados en diferentes centros educativos (en el lugar de origen, lugar de trabajo, o diversos campos de trabajo en un mismo periodo escolar) como continuidad escolar.

<sup>61</sup> Hermosillo, Sonora, noviembre 2003.

### EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA NIÑAS Y NIÑOS DE FAMILIAS JORNALERAS AGRÍCOLAS MIGRANTES (PRONIM)

Como se ha mencionado, la SEP ofreció, desde 1981, el servicio de atención educativa a la población migrante, a niñas, niños y adultos, particularmente a la población jornalera agrícola; 30 años han pasado desde entonces, en los inicios no se contó con un programa nacional específico que aglutinara las diversas formas de atención que brindaron en los estados. Es hasta 1997, con el apoyo de la OEA que se crea el proyecto denominado *Diseño un modelo de atención educativa para atender a la niñez jornalera agrícola migrante*. Éste se consolida en 2002 en el *Programa Educación Primaria para niñas y niños migrantes*, que se norma por reglas de operación, participando catorce entidades federativas, según señalan las reglas de operación de 2003, y constituye el antecedente del actual *Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes* (Pronim) en el que, para 2011, participan 25 entidades:

Entidades			
1	Baja California	13	Michoacán
2	Baja California Sur	14	Morelos
3	Chiapas	15	Nayarit
4	Chihuahua	16	Nuevo León
5	Coahuila	17	Oaxaca
6	Colima	18	Puebla
7	Durango	19	San Luis Potosí
8	Estado de México	20	Sinaloa
9	Guanajuato	21	Sonora
10	Guerrero	22	Tabasco
11	Hidalgo	23	Tamaulipas
12	Jalisco	24	Veracruz
		25	Zacatecas



Se espera en 2012 sumar otras cuatro: Distrito Federal, Quintana Roo, Tlaxcala y Yucatán, con lo que llegaría a 28 entidades y el Distrito Federal.

La atención a la niñez en situación de migración, particularmente la jornalera agrícola migrante, tiene como fundamentación legal la normativa plasmada en varios documentos de los que se habla en el fascículo *Fundamentación normativa de la educación preescolar para niñas y niños en contexto y situación migrante*. Cabe señalar que el Plan Nacional de desarrollo 2007-2012 se propone, en el objetivo 17, abatir la marginación y el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables, para promover igualdad de oportunidades que les permitan desarrollarse con independencia y plenitud. En este marco, el Pronim tiene como propósito general, de acuerdo a las actuales Reglas de Operación, contribuir a superar la marginación y el rezago educativo nacional de las niñas y los niños en contexto y situación de migración; ello implica garantizar una educación inicial y básica (preescolar, primaria, secundaria) cultural y lingüísticamente pertinente en el marco de la diversidad de población que atiende niños y niñas indígenas o no indígenas, mexicanos o extranjeros, particularmente hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas (aunque no exclusivamente).

El trayecto histórico de la conformación del programa muestra que se ha atendido prioritariamente al nivel de primaria. Después de hacer obligatoria la secundaria y el preescolar, el programa amplió sus servicios a éstos, y en 2010 se comienza a hacer visible la atención a los de inicial, que algunos estados (Nayarit y Baja California) han comenzado a atender por la demanda del servicio. En preescolar, al 2010, 19 entidades habían fortalecido el servicio (Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora, Zacatecas); en cuanto a secundaria, se tiene trabajo en fase de prueba de concepto de implementación en ocho entidades (Baja California, Baja California Sur, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Sonora). Adicionalmente, han mostrado interés por brindar este servicio en un futuro próximo los estados de Chihuahua, Jalisco, Oaxaca y Zacatecas.

El programa implementó lo que se ha denominado un modelo educativo de educación primaria, que tenía como sustento la reforma de 1993; sin embargo, este modelo no se consolidó, quedando sólo como componentes del mismo, materiales y propuestas de formación. En 2009 se generó una propuesta de actividades para preescolar que llegó a su impresión. En cuanto a secundaria, desde el 2009 se construyen, junto con los equipos estatales, docentes y expertos externos, los fundamentos de la propuesta que se basen en las características del servicio educativo de la atención a este sector de la niñez migrante, esperando tenerlo en 2013 concluido.

El Pronim, desde 2006, cuenta con materiales impresos que se distinguen por el tratamiento modular de las temáticas para primaria, considerando que el fenómeno de la migración coincide con ciclos agrícolas diversos

(de acuerdo con los ciclos de cultivo), ello debido a que las posibilidades de estudio de muchos niños y niñas migrantes no coinciden con el ciclo escolar de la norma general (inicio de un ciclo escolar en agosto y fin de éste a inicios de julio), ni el periodo de permanencia en el destino de migración, asegura el periodo requerido para cursar un grado.

El sistema modular se implementó como la estrategia educativa que permitiría a alumnas y alumnos de primaria, en situación migrante o jornalera agrícola, cursar módulos en periodos flexibles (cortos o más extendidos), y que éstos, al estar dentro del marco del plan y programas nacionales, les permitieran ingresar a cualquier centro educativo, independientemente de su modalidad de adscripción (general, indígena o migrante). Por este motivo, y en simultaneidad, se creó el Sistema Nacional de Control Educativo para la Niñez Migrante Jornalera Agrícola (Sinacem), que inició en 2004 como propuesta. Para el 2006 se estableció una meta de cobertura de 22 entidades federativas, la cual se alcanzó en 2012. Este sistema posibilita la emisión de un documento oficial que avala los módulos cursados, a la vez que permite el seguimiento académico de los alumnos.

Los materiales del Pronim generados al 2010 son:

- *Guía para el docente. Español y el medio natural y social. Primer Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Guía para el docente. Español y el medio natural y social. Segundo Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Guía para el docente. Español y el medio natural y social. Tercer Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Guía para el docente. Matemáticas. Primer Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Guía para el docente. Matemáticas. Segundo Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Guía para el docente. Matemáticas. Tercero Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Fichero de actividades para la educación primaria de niñas y niños migrantes. Español y el medio natural y social. Primer Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Fichero de actividades para la educación primaria de niñas y niños migrantes. Español y el medio natural y social. Segundo Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Fichero de actividades para la educación primaria de niñas y niños migrantes. Español y el medio natural y social. Tercer Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Fichero de actividades para la educación primaria de niñas y niños migrantes. Matemáticas Primer Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Fichero de actividades para la educación primaria de niñas y niños migrantes. Matemáticas Segundo Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Fichero de actividades para la educación primaria de niñas y niños migrantes. Matemáticas Tercer Ciclo. México, SEP, 2006*
- *Adecuación curricular del Modelo de Primaria. México, Pronim documento de trabajo 2009*



- *Preescolar*. México, Pronim documento de trabajo, 2009
- *Cómo trabajar con las niñas y niños de preescolar*. Fichero de actividades. Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. SEP, 2009

El Pronim tiene además un espacio para la formación de los docentes, contempla la posibilidad de mejora de la infraestructura para dar el servicio, la generación de materiales didácticos apropiados a las necesidades que los estados van detectando en el transcurso de su gestión y la ventaja de poder articularse con los otros programas que atienden a la población mencionada, tanto a nivel federal como estatal. El objetivo es la apertura de espacios, incluso para lo interestatal, e involucrando a instancias públicas, privadas y organizaciones no gubernamentales.

El histórico de la atención de servicios educativos a alumnos del Pronim, y del presupuesto asignado por años, se resume en el siguiente cuadro:

Ciclo escolar	Año fiscal	Estados <sup>62</sup>	Beneficiarios <sup>63</sup>	Presupuesto asignado <sup>64</sup>
2001-2002	2002	14	16,175	10,000,000.00
2002-2003	2003	15	13,168	8,452,400.00
2003-2004	2004	15	12,589	6,500,000.00
2004-2005	2005	*15	13,725	6,235,090.00
2005-2006	2006	*21	13,943	6,235,090.00
2006-2007	2007	21	*17,269	16,046,978.00
2007-2008	2008	21	*16,000	56,300,000.00
2008-2009	2009	23	*30,000	71,800,000.00
2009-2010	2010	25	60,477 <sup>65</sup>	100,745,291.00

<sup>62</sup> Refiere al número de estados por año fiscal.

<sup>63</sup> Refiere al número de servicios/alumnos atendidos en un año fiscal.

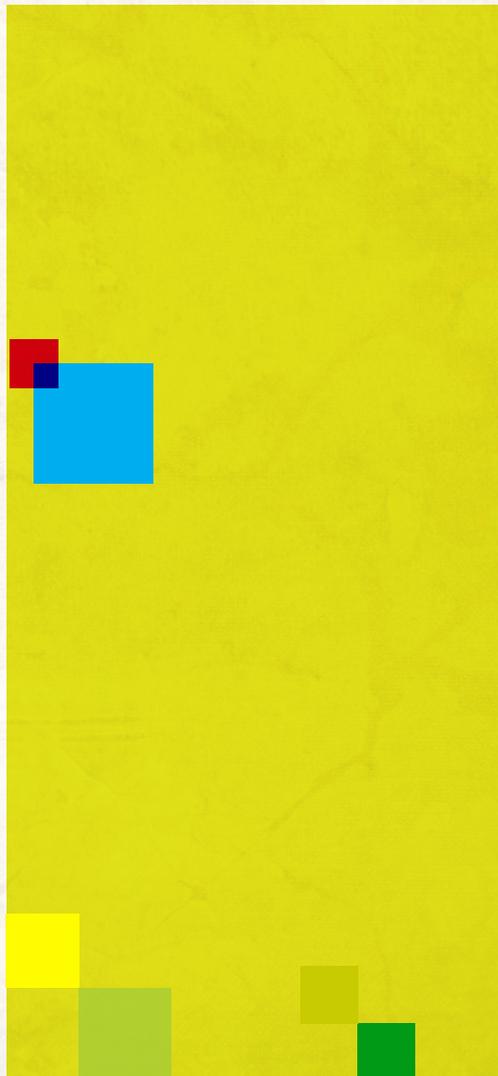
<sup>64</sup> Refiere al presupuesto asignado por año fiscal.

<sup>65</sup> 60,477 representa 86.7% de la meta nacional 2010 de atención a esta población: 7,245 niñas y niños fueron atendidos en la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM) operado por CONAFE, lo que representa 10.4% de la meta 2010. Datos tomados de indicadores educativos de SEDESOL.

El Pronim concluyó a finales del 2009 su ciclo dentro de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. En 2010 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) asume el programa en el ámbito técnico y a partir del 2011 añade el administrativo, integrándose como una línea de trabajo que suma acciones hacia la equidad dentro de la atención a la diversidad social, cultural, étnica y lingüística.

Como se ha señalado en este fascículo, el fenómeno de la migración ha cambiado; por tanto, la atención educativa a esta población ha de transformarse. En este contexto, la Dirección de Educación Básica de la DGEI realizó en 2008 un estudio denominado Identificación y análisis de propuestas para la educación intercultural bilingüe dirigida a niños indígenas que asisten a escuelas generales. Asimismo se fortaleció el acercamiento al estado de Nuevo León, donde han atendido desde 1992, con apoyo de la DGEI y de la UNICEF, a población indígena migrante en aulas de escuela general. El estudio arrojó datos relevantes al respecto, que se detallarán en otro documento. En el 2009 (valorando que una buena parte de la población indígena del ciclo 2007-2008, un total de 644,262 alumnos de preescolar a secundaria, estaba en escuelas generales, y otro porcentaje importante en campamentos agrícolas), se emprende por conducto de la misma Dirección de Educación Básica un trabajo con acompañamiento externo. Esa acción representa una primera estrategia para llegar a reconocer las complejidades del fenómeno y tener un panorama concreto de la gestión institucional y de prácticas educativas en las aulas Pronim y de educación indígena, atenderan o no a migrantes, y poder tener elementos para enriquecer la nueva generación de materiales para el nivel de primaria que se elaboran en dicha dirección.

En paralelo, se fueron incorporando elementos que hacían visible el fenómeno de la migración en los cinco fascículos del *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad*. Por primera vez en la historia del país, en lo que a materiales educativos se refiere, se dio un sentido relevante al fenómeno, y se comenzó a incorporar en la elaboración del Marco Curricular de preescolar, específicamente en este fascículo;



además de que por primera vez en el país y en muchos países, aparece como punto de ventaja pedagógica el reconocimiento de los conocimientos y competencias que tiene la niñez migrante en términos cognitivos, social-emocionales y motrices. Con ello se marca un hito en la historia. Así alumnos y alumnas de preescolar, en 2012 tendrán materiales cultural y lingüísticamente pertinentes (por su carácter plurilingüe que es un gran avance) y que ven de manera positiva todo lo que esta niñez sabe, sin perder de vista que comparten, con los demás niños y niñas de México, la posibilidad de ampliar sus campos de conocimientos y desarrollar otras competencias, al apegarse estos materiales a la norma nacional en el marco de la *Reforma Integral de la Educación Básica* y el *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, en los que, por primera vez, las culturas indígenas y migrantes se ven reflejadas. El docente contará también con la obra *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Guía-Cuaderno del docente*, que le orientará a trabajar con el alumno el material *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Cuaderno del alumno*. No está de más señalar que otro hito de estos materiales es incluir, desde la didáctica, la valoración de la diversidad de capacidades: visuales, auditivas, intelectuales y motoras.

También en simultaneidad, se han iniciado acercamientos a las escuelas Pronim por parte de los integrantes de esta Dirección General, para, desde lo educativo, apuntalar el tramo de la nueva generación de materiales que se construyen, considerando los conocimientos de las culturas migrantes y de las culturas originarias, además de asesorías al aula, que orientan a reconocer la diversidad social, cultural, étnica social y lingüística, y su ventaja pedagógica.

Con estas acciones, la DGEI ha tomado en cuenta, como ya se apunta en el dossier *Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*, que elaboró en agosto de 2011:

- El fenómeno migratorio interno: (jornalera agrícola y otras más) que ha de ser atendida en cualquier escuela pública nacional (indígena, general, Pronim, u otra) de Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria.
- El transfronterizo, donde nuestro país es lugar de origen de la población que emigra a otros países (en la frontera norte se observa un fuerte fenómeno migratorio de mexicanos hacia Estados Unidos de América), a la vez que México es receptor de familias o individuos provenientes de otras naciones que buscan mejores horizontes de vida (en la frontera sur se da la presencia de familias e individuos de origen centro y sudamericano); dado que una parte de esa población entra de manera legal al suelo nacional para trabajar en el sector agrícola, es obligación del Estado mexicano ofrecerles los diversos servicios, entre ellos el educativo y cumplir con las diversas normas nacionales e internacionales al respecto.
- Uno más es la atención de niñas y niños que son repatriados a nuestro país. Refiere a todos aquellos connacionales que regresan al país ya sea de manera voluntaria o como producto de la intervención de alguna autoridad, lo cual debe apegarse a las normas vigentes y a los derechos humanos, y ha de ser atendida en cualquier escuela del país, considerando sus conocimientos y avance escolar, para ubicarlos en el nivel y grado adecuado.

- La atención educativa a niñas y niños que viviendo en contexto de migración no tiene una situación tal; como son las hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes que permanecen en sus comunidades de origen a cargo de familiares o tutores, mientras sus padres migran, y que se ven afectados por dicho fenómeno.

Por tanto, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y la DGEI, asume por conducto de la Dirección de Educación Básica la coordinación de los retos del Pronim como un programa nacional que atiende desde lo educativo, de manera regular, especializada, contextualizada y diversificada, a la población migrante, para que alumnas y alumnos que cursen su educación inicial y básica, tengan en ello un reconocimiento y ventaja pedagógica. Esta tarea que, con el presente Marco curricular, se va concretando con apego al Sistema Educativo Nacional, al Subsistema de Educación Indígena, y a los tratados nacionales e internacionales de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes. Huelga decir que este trabajo implica la toma de conciencia de la heterogeneidad de este grupo social para elaborar los trabajos pedagógicos y curriculares pertinentes para su atención, con estrategias de gestión y coordinación intra e inter institucional.

Los propósitos específicos del Pronim que aparecen en las reglas de operación 2012 son:

- Que niñas y niños de familias migrantes, jornaleras agrícolas tengan acceso y permanezcan en la educación básica.
- Ofrecer educación inicial y básica de calidad, con pertinencia a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, a partir de generar propuestas pedagógicas y curriculares diversificadas, diferenciadas y especializadas para atender la interculturalidad en el aula, la organización y metodología multigrado y la perspectiva de derechos humanos y de género.
- Generar plataformas y elaborar cursos de formación docente adecuadas al perfil de los docentes que trabajan con la población migrante, que contemplen la co-asesoría, el acompañamiento y la asesoría especializada.
- Diseñar materiales educativos considerando la propuesta nacional, buscando asentarlas y ampliarlas para atender la heterogeneidad de la población migrante.
- Mantener operando en todas las entidades federativas el Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes.

El Pronim busca establecer en los centros educativos de inicial, preescolar, primaria y secundaria, ubicados en las comunidades de origen y en los campamentos agrícolas de destino, las condiciones para que con la participación de docentes, asesores escolares, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, coordinadoras y coordinadores estatales, brinden la atención educativa a niños y niñas menores de edad de familias en contexto y situación de migración. Las entidades que así lo requieran podrán atender a esta población con independencia del origen nacional o del estatus migratorio.



Tal como se señaló más arriba, la condición de desarraigo y movilidad de los jornaleros agrícolas, así como la dispersión de los campamentos, las condiciones de infraestructura de los mismos, las condiciones de contratación y de ritmo de trabajo en el campo, obligan a arbitrar los medios materiales, pedagógicos y didácticos, administrativos y, muy especialmente, lograr consensos entre instancias gubernamentales en sus niveles federal, estatal y municipal, los empresarios productores agrícolas y la sociedad civil en su conjunto a fin de dotar de servicios educativos de calidad a la niñez y juventud en condiciones de migración.

Como ya se señaló, no se cuenta con datos fehacientes sobre el número de menores que trabajan en los campos agrícolas, ni su situación respecto de la escolarización. Sin embargo, la estimación de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009 (ENJO) indica que 2,071,483 son jornaleros agrícolas migrantes; de éstos, 36.6% (758,162, aproximadamente) son niños y niñas de 0 a 15 años, y 14.3% (296,222 aproximadamente) de 16 a 20 años; por lo cual se desprende que hay alrededor de 1,054,384 niñas, niños y jóvenes migrantes hijos de jornaleros. Hay un número de 434,961 familias en permanente movimiento entre las zonas de origen y las zonas receptoras. Y otras estimaciones observan que en un 40% tienen origen indígena.<sup>662</sup>

De acuerdo con la misma ENJO 2009, se estima que de 270,869 niños y niñas de 0 a 14 años jornaleros agrícolas ...grantes, alrededor de 96,440 se mueven con los jornaleros migrantes; mientras que 174,429 en los mismos rangos de edad no migran con sus familiares.

Rangos de edad	Migran con los jornaleros agrícolas	No migran con sus familiares
0-5 años	42,110	55,916
6-14 años	54,330	118,513

<sup>66</sup>“El diagnóstico estadístico del PRONJAG estima que alrededor de 40% de los migrantes censados son hablantes de alguna lengua indígena; sin embargo, es probable que esta proporción sea aún mayor, ya que con frecuencia los indígenas bilingües declaran ser hispanohablantes, por razones ideológico-culturales obvias”. (Sánchez Saldaña)

El Programa tuvo con fecha de diciembre 2010, de acuerdo a los informes trimestrales, la atención de servicios por un total de 60,477 distribuidos de la siguiente manera:

Nivel	Alumnos	Alumnas	Total
Preescolar	3,862	3,908	7,770
Primaria	24,243	23,088	47,331
Secundaria	2,719	2,657	5,376
Total	30,824	29,653	60,477

La cifra se ajustó a partir del recuento que cada estado hizo al inicio del 2011 sobre su cobertura de atención del año 2010 quedando un total de 59,441 servicios de atención educativa a alumnos en situación de migración jornalera agrícola. Asimismo, en las dos entidades ya dichas, se atendieron 350 niñas y niños para el nivel inicial. El Pronim del estado de Chiapas atendió en el año 2010 a 394 centroamericanos.

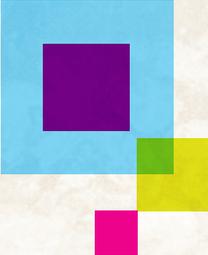
### EVALUACIÓN EXTERNA DEL PRONIM

La SEP, basándose en principios y lineamientos contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006) y en el Programa Nacional de Educación (2001-2006), a través de la Subsecretaría de Educación Básica, ha asignado por cuatro años consecutivos la ejecución de una Evaluación Externa del Pronim a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La Evaluación inició a partir del ciclo 2001-2002. Surge de la necesidad de detectar las debilidades y fortalezas en el proceso de la operatividad del Programa, a fin de incrementar y mejorar los esfuerzos y las acciones que garanticen el acceso, la permanencia y el logro escolar de los hijos e hijas de las familias jornaleras migrantes en el nivel de educación básica primaria.

Para el periodo 2010-2011, el Consejo Nacional de evaluación de la Política de Desarrollo Social realizó una Evaluación de Desempeño, cuyos resultados son presentados en el Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011. Dicho Informe está organizado según resultados y hallazgos.

Los niños y niñas de familias jornaleras transitan por diferentes modalidades del sistema educativo, por lo que su trayectoria escolar es fragmentada, repiten grados escolares y sus avances no se reconocen en las escuelas a las que se trasladan (generalmente escuelas generales de educación básica). Ésta es una importante razón de la deserción en el Programa. Este problema se está atendiendo por medio del Sinacem.



La población infantil migrante presenta una doble marginación: frente a los sistemas generales educativos y la población mejor integrada al desarrollo económico y social del país; y frente a los grupos reconocidos en situación de vulnerabilidad como indígenas, población rural aislada, discapacitados, población adulta analfabeta, población urbana-marginada y mujeres, entre otros. La experiencia de atención a población infantil migrante muestra que, junto con las dificultades de la migración, aparecen invariablemente otras exclusiones que deben atenderse en paralelo para que el fin se cumpla a cabalidad. Casi siempre, una niña o niño migrante es sujeto de otras exclusiones, lo cual hace mucho más compleja su atención educativa y más difícil hacer efectivos los esfuerzos compensatorios que se les dirigen.

Los tiempos y mecanismos de ingreso, registro, acreditación y certificación de estudios establecidos en los ciclos escolares generales no permiten atender las necesidades de la población migrante, puesto que los tiempos de la migración son diferentes. A ello se suman las dificultades de identificación oficial documentada de los migrantes, lo cual obstaculiza obtener los registros escolares correspondientes.

El Pronim tiene un avance importante en el seguimiento de los alumnos y alumnas del sistema a través del Sinacem, y ha coordinado acciones con Conafe para seguir la ruta de los migrantes y acogerlos en las distintas escuelas a través de una cédula electrónica.

Respecto a los Avances 2011, se señala que la población atendida en el primer trimestre de 2011 es de 1,670 niños y niñas. 466 niños y niñas concluyeron un módulo de la currícula. La meta programada era de 3,750 niños y niñas que acrediten al menos tres módulos al primer trimestre, por lo cual el avance obtenido es bajo.

Respecto de los aspectos que el programa ha decidido realizar a partir de 2011, se señala lo siguiente:

Aspecto 1: Expandir el programa con un diagnóstico elaborado por cada una de las entidades, para identificar campos agrícolas sujetos de incluir la atención a niñas y niños provenientes de las fronteras norte y sur, para atender a esta población en contexto y situación de migración dentro del territorio mexicano (en proceso).

Aspecto 2: Consolidar el uso del Sinacem para el éxito del Programa (en proceso).

Aspecto 3: Realizar el seguimiento adecuado de la puesta en marcha y los resultados de los Planes Estratégicos de Atención Educativa a Migrantes para fortalecer la operación del Programa a nivel estatal.

### ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES MEXICANOS MIGRANTES

Con el propósito de ofrecer una educación básica de calidad, equidad y pertinencia a las niñas, niños y jóvenes que migran entre México y los Estados Unidos, así como para garantizarles la continuidad escolar, se creó el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), a partir del Memorándum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América, firmado en 1990.

De este modo, maestros bilingües atienden las necesidades educativas de los escolares de origen mexicano residentes en Estados Unidos, fortaleciendo el conocimiento de la historia, cultura, valores y tradiciones mexicanas. De igual modo se busca establecer programas de colaboración educativa que enriquezcan a los escolares mexicanos en ambos países, a la vez que sensibilizar a los educadores sobre la problemática educativa que, debido a los flujos migratorios, comparten México y Estados Unidos, entre otros propósitos.

La efectivización del Programa condensa el esfuerzo y trabajo conjunto de la SEP y la Secretaría de Relaciones Exteriores, en coordinación con los Gobiernos y autoridades educativas de 32 Entidades Federativas de México y 27 Estados de la Unión Americana que actualmente participan en el PROBEM.

### ESCOLARIZACIÓN DE LOS MENORES MIGRANTES EXTRANJEROS

La migración centroamericana en Chiapas asciende de 350 mil a 400 mil personas por año, entre los que se encuentra una fuerte presencia de niños y niñas; son jornaleros agrícolas en el café, plátano, cacao, caña de azúcar y otros frutales, provenientes de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua. Entre los migrantes hay una importante población indígena, siendo que un tercio habla lengua indígena, y de ellos, 92% habla la lengua mam.

En el marco de la Educación Básica sin Fronteras, se encuentra el programa Atención Educativa a Población Infantil Inmigrante de Centroamérica. Este programa se propone “favorecer la incorporación, permanencia y logro educativo de las niñas y niños de familias jornaleras inmigrantes de Centroamérica, de diferentes sectores productivos de los estados de la frontera sureste del país, mediante el diseño y operación de modelos educativos y de gestión alternativos y flexibles que se adecuen a sus características y necesidades”.

El contexto en el cual se desarrollan estos niños y niñas presenta obstáculos y dificultades para su incorporación a la escolarización, mismos que se vuelven un reto para las instancias responsables de ello, tanto nacionales como internacionales, es decir, para los propios países de origen de los menores y sus familias.

Entre las situaciones problemáticas que atañen al sistema educativo, se encuentra la incorporación temprana de las y los niños a las actividades agrícolas, lo cual reduce su posibilidad de asistir a la escuela; la constante movilidad de las familias que impide una continuidad escolar e incrementa las experiencias escolares de abandono de aulas y la variación de los ciclos agrícolas. En el orden social se cuentan la precariedad de las viviendas y espacios comunes en los lugares de trabajo, la ausencia de servicios de salud y el daño por efecto del uso de plaguicidas en los campos de cultivos, la desprotección en materia legal y en materia de derechos humanos.

En el orden institucional se carece de censos de niños y niñas migrantes centroamericanos; además está el problema de la alta dispersión de las comunidades que se aúna la presencia de asentamientos irregulares y a que las personas ocultan su condición migratoria, dificulta la identificación y cuantificación de la población migrante; la ausencia de infraestructura adecuada para el servicio educativo en los lugares de trabajo o zonas aledañas próximas (dada la imposibilidad de desplazamiento por la carga de trabajo) así como servicios educativos apropiados para su ritmo y posibilidades; la dificultad para disponer de personal calificado que cuente con un perfil profesional para atender a la población mencionada.

El programa se apoya en la adecuación de la propuesta educativa del Pronim y comenzó a operar en el ciclo 2008-2009 en Chiapas, y se prevé, para el periodo 2010-2012, su implementación en la región del este y sureste: Chiapas, Quintana Roo, Yucatán, Campeche, Tabasco.

#### COMENTARIO FINAL

Las migraciones, como se narró, son un fenómeno humano, y se inscriben en contextos geográficos, culturales, sociohistóricos y sociopolíticos específicos durante el largo periodo de la existencia humana en el planeta.

Las condiciones de la migración significan, en distintos contextos, experiencias más positivas o más dolorosas, pero siempre conllevan la necesidad de construir un nuevo espacio vital; en este esfuerzo la cuestión de la identidad es un aspecto central que fortalece o debilita tanto a la persona como a las comunidades migradas. Sostener la identidad en el nuevo escenario implica un proceso que, sin embargo, se da en un amplio abanico que va desde la negación de la identidad original, la mayor o menor asimilación al nuevo entorno cultural, social y geográfico, hasta la construcción de resortes que permitan mantener el vínculo con el lugar de origen y con ello su pertenencia étnica, social, a veces hasta política.

En el contexto globalizador actual la migración expone sus peores rostros pues sólo una franja de la población mundial transita en condiciones favorables, como es el caso de turistas en condiciones económicas cómodas o

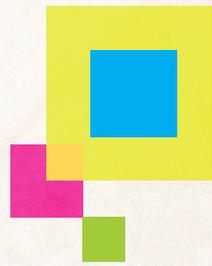
los jerárquicos de empresas relevantes, por ejemplo; la distancia entre esta franja y una mayoría de la población de todos los continentes que está hoy inmersa en condiciones de incertidumbre, de escasa proyección de futuro, escasas expectativas de progreso, es enorme. Pero es esta multitud, en condiciones desafortunadas, la que compone la marea de migrantes, hoy.

En nuestro país se evidencian sobrados ejemplos de ello. Si bien toda la población más o menos pauperizada que migra en estos tiempos es estructuralmente vulnerable, existe, dentro de ese conglomerado, un sector aún más expuesto a ser vulnerable, como son los grupos indígenas y, últimamente, las mujeres y los niños.

El proceso globalizador, en su dinámica que homogeneiza las culturas, lenguas y sociedades, ha ido generando su propia contradicción. Esto es, la lucha de las diferentes etnias por no quedar subsumidas en las mayorías, por ser visibilizadas, respetadas en su identidad, diferencia y pluralidad. En este sentido, los pueblos indígenas del mundo, y más específicamente los pueblos indígenas de México, han tomado la iniciativa, reivindicando su derecho a la identidad étnica y con ella, a tener un lugar en la historia. Pero si bien han recuperado para sí determinados espacios sociales, reconocimientos legales, mínimas prerrogativas, hay que decir que esto no implica que la larga historia de marginación se vea hoy revertida: antes bien, como se describió, son la caja de resonancia que más fuertemente absorbe el impacto de las transformaciones económicas mundiales y México no es ajeno a esos procesos.

En este contexto, la DGEI asume como propio el compromiso de dar cumplimiento a uno de los derechos básicos, como lo es la educación para todos los niños y niñas del país, atendiendo muy especialmente a la población infantil en condiciones más vulnerables, los niños y las niñas que migran con sus padres (o, en el peor de los casos, solos) que transitan el país y las fronteras como si fueran el patio de sus casas, pero no encuentran el reparo del patio de la casa.

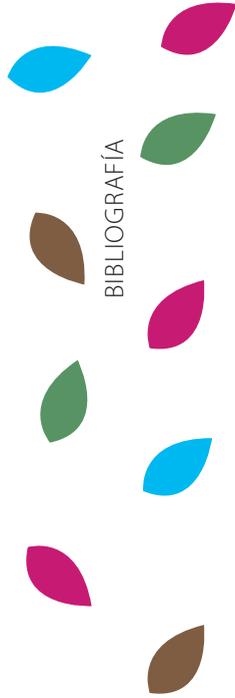
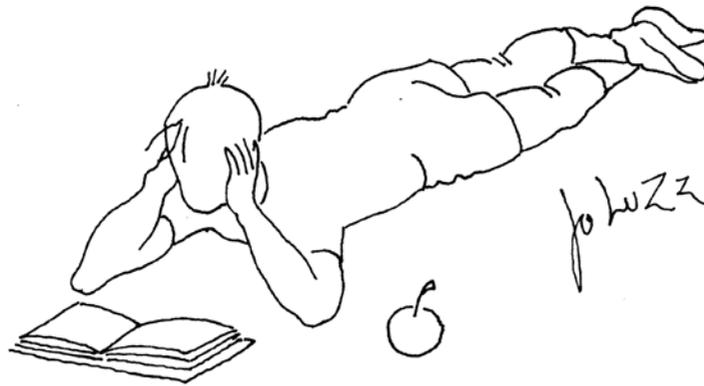
Como muestra de este compromiso, compartimos con las autoridades de las entidades, los docentes, equipos técnicos y padres de familia, el presente fascículo *Ámbito Histórico de la Migración en México*, ya que son ustedes quienes abonan la esperanza de los niños y las niñas en el día a día.





## Actividades de recuperación

- Elabore una línea de tiempo en donde recupere los momentos históricos más importantes de la atención a la niñez migrante, así como las propuestas educativas más relevantes que se presentan en el documento.
- En forma colegiada, a través de una lista de cotejo, reflexionen sobre la problemática que se vive en su estado en lo referente a la población migrante así como la atención educativa que se le brinda.
- ¿Qué estrategias implementaría para proporcionar una atención inclusiva y pertinente a esta población desde su función?



# Bibliografía

Cervantes, Víctor Luis (1999). *El ABC de los mapas mentales. Asociación de Educadores Iberoamericanos (AEI)*. México, 3ª ed.

Bolívar Botía, Antonio (2004). "Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento", en: Domingo Segovia, Jesús (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. SEP.

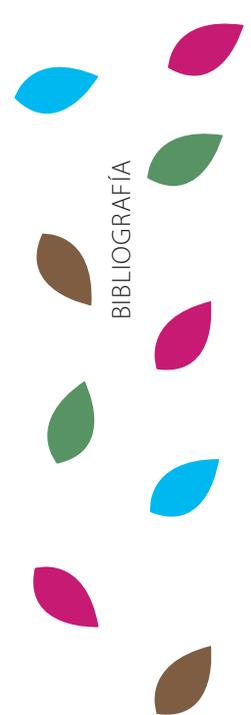
Bonilla Pedroza, Rosa Oralia (2006). *La Asesoría Técnica a la Escuela. Reflexiones para la Mejora Educativa y la Formación Continua de los Maestros*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. México. OEI. SEP, SEB.

Díaz Barriga, Frida (2006). *La enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México. Mc Graw Hill.

Diario Oficial de la Federación (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. El 19 de agosto de 2011. México.

Diario Oficial de la Federación (2008). *Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico. Acuerdo número 463*. México.

- Diario Oficial de la Federación (2014). *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (piee)*. Acuerdo No. 711, 28 de diciembre de 2014. México.
- Domingo Segovia, Jesús (coord.) (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. SEP-Octaedro.
- Escudero, Juan Manuel (2011). Ponencia: "Comunidades de Aprendizaje para la Formación, el Aprendizaje y la Mejora Educativa". Foro *Reflexiones y Propuestas para Avanzar hacia una Educación de Calidad con Equidad*. Programa Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio, DFCMS-SEP. Estado de Campeche. 24 y 25 de febrero de 2011. Campeche, México. SEP.
- Essomba, Miquel Ángel (2008). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. México. Graó.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Lineamientos para la Selección de Docentes que se Desempeñarán con Carácter Temporal en Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica y Media Superior para el Ciclo Escolar 2014-2015*. México.
- Molina Ruiz, Enriqueta (2004). "Asesoramiento de compañeros" en: Domingo Segovia, Jesús (coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. SEP-Ediciones Octaedro.
- Nieto Cano, José Miguel (2004). "Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas", en Domingo Segovia, Jesús (coord.). *Asesoramiento, al centro educativo*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. SEP-Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela. (Propuesta)*. México. SEP-Subsecretaría de Educación Básica (SEB)-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS).



- Secretaría de Educación Pública (2009). *Bases generales para la función asesora. Perfil del Asesor Técnico Pedagógico de Educación Indígena*. México, SEB-DGEI, Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena, serie Materiales Básicos para Fortalecer la Asesoría a las Escuelas de Educación Indígena.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Orientaciones para la asesoría a las escuelas de educación indígena*. México. SEB-DGEI, Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena, serie Materiales Básicos para Fortalecer la Asesoría a las Escuelas de Educación Indígena.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. México. SEP-DGEI.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena*. México. SEP-DGEI.
- Secretaría de Educación Pública (2010). "Metodología para el Desarrollo de Proyectos Didácticos. Introducción", en: *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante*. México. SEP-DGEI-SEB.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. México. SEP-DGEI.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos*. México. SEP-DGEI.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante. Fascículo II: Ámbito Histórico de la Migración en México*. México. SEP-DGEI.
- Tomlinson, Carol Ann (2003). *El aula diversificada*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México. SEP-Octaedro.

## Sugerencias bibliográficas

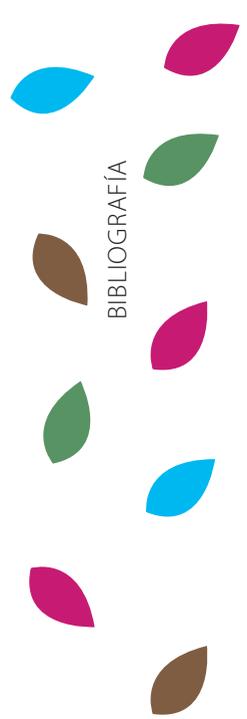
Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. México. Mc Graw Hill. 2ª ed.

Frade, Laura (2008). *Desarrollo de competencias en educación, desde preescolar hasta bachillerato*. México. Mediación de Calidad, S.A. de C.V.

\_\_\_\_\_ (2008). *Evaluación por competencias*. México, Mediación de Calidad, S.A. de C.V.

\_\_\_\_\_ (2004). *Solución a los problemas de la comprensión lectora*. México, Calidad Educativa Consultores. México. Documento de trabajo.

\_\_\_\_\_ (2009). *Planeación por competencias, Inteligencia Educativa*. Consultores. México.



## Referencias

Morín, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), disponible en: [www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin\\_7%20saberes-necesarios-para-la-educación-del-futuro.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_7%20saberes-necesarios-para-la-educación-del-futuro.pdf)

Dirección General de Educación Indígena: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=notasec106>

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente: <http://educacionyculturaaz.com/tag/coordinacion-nacional-del-servicio-profesional-docente/>

[http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=88](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=88)

Acuerdo número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. <http://www.bing.com/search?q=reglas+de+peracion+del+pronim+2013&src=ie9tr>

Estilos de aprendizaje: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/general/indice.html>

Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE): <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: [http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=142&Itemid=588](http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=142&Itemid=588)

Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas: <http://www.inali.gob.mx/>

Antología para el fortalecimiento de las funciones  
del Asesor Técnico Pedagógico  
a escuelas inclusivas e indígenas  
se terminó de imprimir por encargo de la Comisión Nacional  
de Libros de Texto Gratuitos, en los talleres de

