



Secretaría de Educación
Servicios Educativos Integrados al Estado de México *SEIEM*
Dirección de Educación Secundaria y Servicios de

Subdirección de Educación Secundaria



“APOYO A LA PRÁCTICA DOCENTE”



Contenido

Introducción	4
Antecedentes	6
Práctica docente	7
Elementos a considerar para apoyar la práctica docente	9
a. Trabajo en la modalidad de taller en las asignaturas.	
b. Estrategias de enseñanza.	
c. Estrategias de aprendizaje.	
d. Trabajo por proyectos didácticos.	
e. Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.	
f. Aprovechamiento de la infraestructura y recursos didácticos.	
g. Atención a alumnos con necesidades educativas especiales.	
Anexos	39
Bibliografía	51

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

INTRODUCCIÓN

“Las reformas a la enseñanza normal –dice Latapí (1994), hablando de la formación de maestros en México- han ido siempre a la zaga de las modificaciones en los planes y programas de estudio, e inclusive de los grandes esfuerzos de reforma educativa. El mismo autor agrega, “la capacitación de los maestros en ejercicio no se ha orientado a las necesidades fundamentales de un aprendizaje eficaz”. En cuanto a la formación docente de nivel profesional, existen problemas similares, hay estadísticas que muestran que un 70% de los docentes no reciben capacitación en el primer año de trabajo y que lo realizan bajo su exclusiva responsabilidad¹.

De igual manera se observa una gran resistencia al cambio en muchos profesores, especialmente en aquellos que tienen varios años de servicio. Estos problemas y otros, conducen a pensar en la necesidad de elaborar estrategias de apoyo a la práctica docente como un modo de invertir el declive de los resultados educativos.

Intervenir en la mejora de la práctica docente involucra a diversos actores educativos –directivos escolares, supervisores, asesores técnico pedagógicos, jefes de enseñanza, jefes de sector, etc.-, esto tiene que ver en principio con la promoción de procesos de formación y actualización; tarea que se torna compleja porque se basa en la voluntad que cada uno tiene para realizarlo y en los conocimientos, habilidades y acti-

1. Datos obtenidos de la estadística del investigador educativo Manuel Gil Antón. Citado en Ivonne Melgar. “Del pupitre a la cátedra”. México. Reforma, p.12A, 4 de mayo de 1997.

tudes con que cuentan quienes impulsan la mejora. Los directivos escolares son quienes están en contacto diario y directo con el proceso áulico y se enfrentan a la problemática citada.

En el contexto actual las comunidades escolares han venido haciendo reflexión sobre la práctica y evaluación de la misma, sin embargo para mejorarla, es preciso que se cuente con la asesoría y supervisión del desarrollo de las actividades, proporcionando elementos que se instituyan en verdaderos apoyos. El deber ser se constituye en un discurso hueco cuando no se tienden los puentes para acercarse a ello en el ejercicio cotidiano.

La Dirección de Educación Secundaria y Servicios de Apoyo (DEsySA), ha impulsado el desarrollo de diversas acciones dirigidas a la mejora de la práctica docente; foros, reuniones, talleres, intercambios de experiencia y encuentros, ubicándose en la función que se desempeña, es decir que cada actor educativo emprenderá sus esfuerzos para coadyuvar en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de éstos se ha tenido la oportunidad de recuperar la opinión acerca de los problemas que se enfrentan en el aula. Este documento ofrece algunos elementos orientadores para quienes tienen bajo su responsabilidad apoyar la práctica docente en las tres modalidades de educación secundaria –general, técnica o telesecundaria-, haciéndoles una cordial invitación a leerlo, adecuarlo, usarlo y enriquecerlo.

ANTECEDENTES

La DESySA ha promovido la realización de actividades para modificar las formas de gestión que tradicionalmente se han venido desarrollando en las escuelas secundarias:

- El desarrollo del Programa de Modernización de la Función Supervisora (PMFS).
- El desarrollo del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Dirección (PFIDEMySA), con los cinco proyectos de mejora (PM's)².
- La definición de los ámbitos de gestión de la estructura organizacional (Campo 4 para la DESySA; Campo 3 para los Departamentos; Campo 2 para los equipos sectoriales de supervisión; Campo 1 para los colectivos escolares).
- La estrategia de regionalización³ que ha permitido el intercambio de experiencias entre directivos de las tres modalidades de educación secundaria, a través de las Reuniones Regionales Interdepartamentales.
- La generación de orientaciones para la planeación y la evaluación institucional⁴.

-
2. PM1. Reorganización del servicio de educación básica secundaria.
PM2. Consolidación del Programa de Modernización de la Función Supervisora.
PM3. Profesionalización y desarrollo del personal.
PM4. Aprovechamiento didáctico de la infraestructura tecnológica.
PM5. Atención al fracaso escolar.
 3. Se han conformado cuatro regiones: Ecatepec, Naucalpan y Nezahualcóyotl en el Valle de México, y la región Valle de Toluca, que se divide en tres subregiones.
 4. Como el documento: "Orientaciones Para la Evaluación Institucional (OPEI).

- La organización de foros y encuentros sobre temas relacionados con la gestión escolar.
- La articulación de los planes y proyectos de trabajo institucional con la propuesta generada por el Programa Escuelas de Calidad (PEC).
- El impulso al liderazgo académico de los directivos escolares, quienes han asumido la coordinación de los grupos colegiados, el desarrollo de los Talleres Generales de Actualización y la promoción de las actividades institucionales en las escuelas.
- El desarrollo de software y hojas de cálculo como herramientas informáticas que facilitan los procesos administrativos que realiza el personal directivo (winsi-seiem y cuadros electrónicos).

El resultado de estas acciones se ha considerado el insumo principal de este documento.

PRÁCTICA DOCENTE

La educación en nuestro país reconoce la necesidad de fortalecer la calidad del sistema educativo, a través del apoyo en el ámbito pedagógico, promoviendo y fortaleciendo el desarrollo institucional, mediante el mejoramiento de las competencias de directivos y docentes en forma oportuna y eficaz. Esto ofrece la posibilidad de incorporar diferentes modalidades de formación -autoformación, aprender entre iguales, observación en el aula, entre otras- que se basen en las necesidades detectadas, incentivando con ello, el compromiso de los docentes para reflexionar sobre su práctica, a fin de que se posibilite la innovación de propuestas pedagógicas.

La práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentra el sistema escolar –con una oferta curricular y organizativa determinada- y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara. Se entiende a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro⁵.

Para que la práctica docente tenga los resultados esperados, es necesario establecer formas de relación, diseñar estrategias de asesoría e intervención pedagógica, diseñar instrumentos de medición de avances, etc. Esto conlleva a la urgencia de hacerse de conocimientos que posibiliten apoyar la práctica docente. Ofrecer asesoría significa emprender acciones cuya misión sea orientar a los docentes mediante procesos de reflexión crítica.

5. Del libro: Transformando la práctica docente de Cecilia Fierro. Bertha Fortouk. Página 230.

ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA APOYAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Revisar la práctica docente requiere de contar con conocimiento de lo que sucede, o al menos de lo que debería de suceder al interior de las aulas. En el plan 2006, se enuncia que el cambio en el currículo es un punto de partida esencial, más no una condición suficiente para cumplir con la responsabilidad de una educación básica integrada y de calidad, si no va acompañada de cambios en la organización del sistema y de la escuela.

Se plantea que los programas pretenden promover la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos, lo cual a su vez posibilita una transformación en la relación entre maestros, alumnos y demás miembros de la comunidad escolar. También se enuncia la oportunidad para realizar proyectos didácticos compartidos entre maestros de diferentes asignaturas y aplicar los conocimientos y aprendizajes en las actividades propias de la escuela como: periódicos murales, elaboración de carteles, invitaciones, etc. El trabajo colegiado se considera necesario para compartir las experiencias centradas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y por ende una acción que no debe soslayarse en los planteles educativos. Con base en lo anterior, y a fin de contribuir en la mejora de la práctica docente, a continuación se abordan algunos elementos que se consideran importantes para apoyarla.

a. Trabajo en la modalidad de taller en las asignaturas

Entre los trabajos de organización realizados por los directores escolares y que demandan prioridad, se encuentra el que tiene que ver con el desarrollo de todos los procesos que se dan al interior de las aulas. El

Plan y los programas 2006 exponen como una alternativa de trabajo el taller, lo que significa que la asesoría que se brinde a los docentes requiere del conocimiento de esta modalidad. Enseguida se enuncian aspectos importantes para su utilización en el aula.

Actualmente la modalidad de taller ha cobrado vigencia en el contexto de la docencia, aunque no siempre con los mejores resultados, las causas pueden ser múltiples. Algunas definiciones:

Los talleres son unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica.

El taller es como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos⁶.

El taller está concebido como un equipo de trabajo, formado generalmente por un docente y un grupo de alumnos en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte específico. El docente dirige a los alumnos, pero al mismo tiempo adquiere junto a ellos experiencia de las realidades concretas en las cuales se desarrollan los talleres, y su tarea en terreno va más allá de la labor académica en función de los alumnos, debiendo prestar su aporte profesional en las tareas específicas que se desarrollan⁷.

6. REYES. Gómez Melba. El Taller en Trabajo Social. En: Kisnerman. N.

7. DE BARROS. Nidia Aylwin y Gissi. El taller integración de teoría y práctica.

El taller resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar en el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismos⁸.

En lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de **aprender haciendo**. Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en la realidad. El taller se organiza en torno de un objetivo, proyecto y/o tema concreto, éste se transforma en una situación de enseñanza-aprendizaje como una triple función: docencia, investigación y servicio, procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario. El aula y la clase pierden su importancia tradicional, dejando de ser el templo del saber para transformarse en un lugar en donde más que el profesor transmite a los alumnos, sea un aprendizaje que depende de la actividad de los alumnos movilizados en torno de una tarea concreta. El profesor ya no enseña en el sentido tradicional; es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser, en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor⁹.

¿Cómo apoyar a los docentes para planear sus clases en la modalidad de taller? En principio es importante adquirir y/o profundizar los conocimientos para orientar el quehacer docente.

La planificación de las clases es el primer paso para el logro de los aprendizajes esperados, por lo que habrá que reflexionar, junto con los docentes, la considera-

8. MIRABENT Perezozo. Gloria. Revista Pedagógica Cubana. Año II, abril-junio. N°6. La Habana.

9. ANDER Egg. Ezequiel. Hacia una pedagogía autogestionaria.

ción de incluir la modalidad de taller para el abordaje de algunos temas, esto puede ocurrir durante las jornadas de planeación y en las reuniones de academia. Cuando el o los docentes reconozcan las bondades del taller, entonces decidirán incluirla en el desarrollo de sus clases, para lo que es necesario que ellos también vivencien la modalidad. Los Talleres Generales de Actualización son una opción, los directores pueden utilizar ese espacio asumiendo la coordinación como lo han venido haciendo en años recientes. La planeación de la enseñanza consiste en seleccionar y programar racionalmente las actividades de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje resulten eficientes. Se constituye en una guía para conducir las acciones hacia el logro de un objetivo o meta propuesto. Se tendrá que tomar en cuenta: propósito, tiempo, actividades a realizar, recursos y evaluación.

Los principios pedagógicos del taller enunciados por Ezequiel Ander Egg son:

1. Eliminación de jerarquías docentes preestablecidas e incuestionables.
2. Relación docente-alumno en una tarea común de cogestión, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno.
3. Superación de las relaciones competitivas entre los alumnos por el criterio de la producción conjunta grupal.
4. Formas de evaluación conjunta docente-estudiantil en relación con la forma cogestionada de la producción de la tarea.
5. Redefinición de *roles*: el *rol* docente como orientador y catalizador del proceso de cogestión; el *rol* alumno como base creativa del mismo proceso.

6. Control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico-pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir, docente y alumnos, bajo formas organizadas que el propio docente-estudiantil decida.

Las definiciones, los principios pedagógicos y toda la teoría pierden relevancia si no se concretan en la práctica, revisar las planificaciones de las clases que realizan los maestros y hacer sugerencias directamente a los docentes, son acciones que reposicionan al director en su carácter de líder pedagógico. La responsabilidad de la asesoría, acompañamiento y seguimiento a la práctica docente se puede compartir con el equipo directivo, con los presidentes de las academias al interior de la escuela y con el equipo sectorial de supervisión.

Consolidar la cultura de la evaluación y la planeación con el colectivo docente es una tarea harto compleja que recae en la función directiva, la coyuntura que genera la Reforma de Educación Secundaria, con el replanteamiento de los programas de estudio, representa una oportunidad para avanzar con los profesores de primer grado en la planificación de sus clases, lograrlo requiere de un esfuerzo centrado en revisar, comentar y enriquecer los avances que respecto a este tema tengan los profesores.

Se incluye en los anexos, una propuesta para la "Planificación de un tema bajo la modalidad de taller".

b. Estrategias de enseñanza

Las actividades al interior de las aulas tienen la firme intención de constituirse en acciones de enseñanza, los docentes enseñan y cada uno posee diversas formas para hacerlo, el director junto con su equipo tiene la necesidad de contar con elementos suficientes para guiar el proceso áulico.

¿Qué entendemos por estrategias de enseñanza?

Desde la perspectiva constructivista, la enseñanza es considerada como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos, es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término "andamiar" el logro de los aprendizajes significativos. La enseñanza corre a cargo del enseñante como originador pero es una construcción conjunta surgida de los intercambios con los alumnos en el contexto instruccional, y que a veces no toma los caminos planificados, de tal forma que no existe una única manera de enseñar, ni métodos infalibles efectivos, considerándose así a la enseñanza como una creación. La tarea del docente es entonces interpretar-la y reflexionar al respecto para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje. De hecho, no podrá hacer una interpretación y lectura del proceso si no cuenta con un marco potente de reflexión (Coll y Solé, 1993), ni tampoco podrá engendrar propuestas sobre cómo mejorarlo si no cuenta con un arsenal apropiado de recursos que apoyen sus decisiones y su quehacer pedagógico.

Las estrategias de enseñanza son *procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos* (Mayer, 1984; Shuell, 1998; West, Farmer y Wolf, 1991). Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar ayuda pedagógica.

Los docentes deben tener un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse y desarrollarse apropiadamente.

Es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para

utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, o una secuencia instruccional, a saber:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para seguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de esos aspectos y su posible interacción, constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de cómo hacer uso de ella. En los anexos se encuentra un cuadro que contiene algunas de las estrategias de enseñanza más representativas y otro con los tipos, según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse *al inicio* (preinstruccionales), *durante* (coinstruccionales) o *al término* (postinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje. Las preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la

generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el alumno se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el alumno mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión (Shuell, 1998). Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías entre otras.

Las estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna) redes, y mapas conceptuales.

El director escolar puede utilizar estos textos para promover la reflexión con los docentes en las jornadas de planeación, en las reuniones de academia, o de manera individual con los docentes de reciente ingreso al plantel.

Es conveniente que la biblioteca escolar cuente con textos que apoyen el trabajo docente, o formar círculos de lectura con los maestros que tengan horas de servicio o de fortalecimiento curricular.

También pueden ser abordados por los directivos escolares y organizar su discusión y/o exposición en foros, en semanas culturales, producir boletines, trípticos o gacetas internas, con base en los requerimientos del colectivo docente.

En el apartado de anexos, encontrará el cuadro "Modelos de enseñanza y estrategias de enseñanza", además una "Actividad de reflexión" que el director puede aplicar individualmente o con el colectivo en una reunión.

c. Estrategias de aprendizaje

Una de las competencias que se propone en el Plan 2006, para contribuir al logro del perfil de egreso en los adolescentes y que deberá desarrollarse desde todas las asignaturas, es la *competencia para el aprendizaje permanente que implica la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad*¹⁰. Para conseguir el aprendizaje permanente es preciso enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Lo anterior representa no solamente un reto para los docentes sino para quienes tienen entre sus responsabilidades la de guiar, asesorar, orientar a los maestros en su práctica, por lo que se torna necesario investigar y comprender la naturaleza y función de los enfoques cognitivos y constructivistas.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje

10. SEP. Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006. Página 11

*mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones*¹¹.

En varias fuentes bibliográficas se coincide en que las estrategias de aprendizaje son: actividades voluntarias y conscientes, procedimientos o secuencias de acciones, etc., son más que hábitos de estudio.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998). En definitiva, son tres los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje (Pozo y Postigo, 1993):

- a. La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulador.*
- b. La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.*
- c. La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición.*

11. Del libro: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo de Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas. Página 234.

Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas no por el agente instruccional sino por un aprendiz. La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Diversos autores concuerdan con las necesidades de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje (Brown, 1975; Flavell y Wellman, 1977). Por ejemplo:

1. Procesos cognitivos básicos: son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos¹², recuperación, etcétera.
2. Conocimientos conceptuales específicos: se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico constituido por esquemas. Brown (1975) ha denominado "*saber*" a este tipo de conocimiento. Por lo común se denomina "conocimientos previos".
3. Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que se denomina estrategias de aprendizaje. Brown (ob. cit.) lo describe con el nombre de *saber cómo conocer*.
4. Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Brown (ob. cit.) lo describe con la expresión "*conocimiento sobre el conocimiento*".

12. Ejercicio y/o procedimientos para fijar en la memoria datos difíciles de recordar.

Estos cuatro tipos de conocimiento interactúan en formas intrincadas y complejas cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje.

La tarea de aprender a aprender es harto compleja, aún cuando todos hemos sido aprendices o seguimos siendo, pocos cuentan con el conocimiento preciso de cómo es que aprenden, ahora bien, sí no se cuenta con la reflexión acerca del aprendizaje propio, más complicado resultará analizar cómo es que aprenden los alumnos, por lo que sería conveniente considerar la posibilidad de proponer que algún directivo o docente que esté interesado en el tema, indague al respecto y elabore boletines o publicaciones que contengan información al respecto para que el colectivo escolar vaya adquiriendo conocimientos y profundizando sobre el tema.

Se incluye en los anexos, el cuadro "Una clasificación de estrategias de aprendizaje".

d. Trabajo por proyectos didácticos

Descripción de trabajo por proyectos didácticos

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 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 alumnos encuentren espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes, esta-

bleciendo 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 la 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 a 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.

En términos generales, se apuntan tres etapas en los proyectos, mismas que llevan implícita la evaluación.

La primera fase 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 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 aprendizaje en los aspectos comunicativos, económicos, afectivos, éticos, funcionales, estéticos, legales y culturales. 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 de Artes, Ciencias, Español, y Formación Cívica y Ética se propone un trabajo basado en el desarrollo de proyectos y en cada uno se hacen recomendaciones específicas¹³.

Los proyectos didácticos especifican las acciones y los medios necesarios para alcanzar una meta determinada. Permiten planear las tareas y sus requerimientos, distribuir las responsabilidades entre los participantes, anticipar dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso.

Los proyectos didácticos se distinguen de los proyectos escolares porque se realizan con el fin de enseñar

13. SEP. Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006. Páginas 48, 49 y 50.

algo; son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización. En un proyecto todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también a partir de lo que necesitan aprender. Por eso el maestro debe procurar que la participación constituya un reto para los estudiantes.

Alternativas para su implementación

Organizar un debate sobre un tema de interés general, grabar un programa de radio, producir una gaceta literaria o científica son proyectos que ayudan a los estudiantes a dar sentido a lo que aprenden, a resolver problemas concretos y a compartir sus resultados con los compañeros del salón y otros miembros de la comunidad escolar. De manera adicional, el trabajo por proyectos posibilita una mejor integración de la escuela con la comunidad; ésta puede beneficiarse del conocimiento que se genera en la escuela.

El docente es quien define los propósitos didácticos de cada proyecto a partir del análisis de las prácticas sociales del lenguaje estipulado en el programa, los propósitos del grado escolar y los aprendizajes esperados para cada bloque. El maestro puede planear proyectos de diferente duración, calculando cuántos se pueden realizar en el bloque.

Es importante considerar que dentro de los proyectos habrá contenidos que requieran un trabajo más sistemático que otros. Para abordarlos será necesario desarrollar secuencias didácticas específicas. Por ejemplo, en la elaboración de un texto, el maestro puede detectar que los estudiantes tienen dificultades para citar textualmente la información. En lugar de dejarlas de lado, puede dedicarles un tiempo, abundar

sobre la importancia de distinguir entre lo expresado por otros y la propia opinión, y abordar los aspectos de puntuación y organización gráfica vinculados con las citas. También puede suceder que los estudiantes experimenten dificultades con el uso de los acentos ortográficos, la puntuación o los nexos; el maestro puede, entonces, dedicar el tiempo que sea necesario para desarrollar y explicar el contenido de manera sistemática.

Las secuencias didácticas específicas consisten en una serie de actividades diseñadas con la finalidad de que los alumnos entiendan y sistematicen los temas de reflexión que les resulten particularmente difíciles. Su objetivo es contribuir a alcanzar el conocimiento que se requiere para continuar con el proyecto; por eso no deben ser tan extensas que desvíen la atención del proceso original. La duración dependerá de las características de los contenidos y el alumnado. Es el maestro quien decide en qué momento debe hacer un alto en el desarrollo de un proyecto para dedicarse a trabajar un contenido mediante una secuencia didáctica específica.

La tarea del director, de manera conjunta con su equipo, consistirá en conocer y promover el trabajo por proyectos, puede organizar un foro de intercambio en donde los docentes de primer grado expongan algunas formas para la implementación del trabajo por proyectos en la clase y que a manera de conclusión se articulen los contenidos de más de una asignatura a fin de realizar trabajo conjunto, esto ampliaría la visión de los docentes y disminuiría la carga de trabajo tanto de los docentes como de los alumnos.

e. Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura¹⁴

Una de las prioridades del currículo es favorecer en los estudiantes la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas. Asimismo, se busca que dicha integración responda a los retos de una sociedad que se transforma de manera vertiginosa por impulso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y que demanda de todos sus integrantes la identificación de compromisos con el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural. Se han identificado contenidos transversales, que se abordan con diferentes énfasis, en varias asignaturas. Estos contenidos contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven.

Estos campos son:

- Educación ambiental.
- La formación en valores.
- Educación sexual y equidad de género.

El desarrollo de estos contenidos es responsabilidad de toda la escuela e implica, al mismo tiempo, que los programas de las asignaturas destaquen los vínculos posibles entre las mismas; que las asignaturas compartan criterios para definir su estudio progresivo en cada grado; que el trabajo escolar incluya temas y situaciones de relevancia social y ética, y que se realice un trabajo colectivo entre los docentes de diferentes asignaturas.

14. SEP. Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006. Página 20.

Educación ambiental

Uno de los criterios de la construcción curricular, atiende de manera específica la urgencia de fortalecer una relación constructiva de los seres humanos con la naturaleza. Se parte del reconocimiento de que esta relación está determinada por aspectos físicos, químicos, biológicos y geográficos, así como por factores sociales, económicos y culturales susceptibles de tener un efecto directo o indirecto, inmediato o a largo plazo, sobre los seres vivos y las actividades humanas.

Lo anterior llevó a considerar la educación ambiental como un contenido transversal que articula los contenidos de las asignaturas en los tres niveles educativos. La intención es promover conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que los estudiantes participen individual y colectivamente en el análisis, la prevención y la reducción de problemas ambientales, y favorecer así la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. Para ello, es indispensable que los egresados de educación básica:

- Comprendan la evolución conjunta y la interacción de los seres humanos con la naturaleza, desde una visión que les permita asumirse como parte del ambiente, y valoren las consecuencias de sus actividades en el plano local, nacional y mundial.
- Comprendan que su comportamiento respetuoso, el consumo responsable y la participación solidaria contribuyen a mantener o reestablecer al equilibrio del ambiente, y favorecen su calidad de vida presente y futura.

La formación en valores

Es un proceso que se da en diversos momentos de la experiencia escolar y se expresa en las acciones y re-

laciones cotidianas entre maestros, alumnos y padres de familia, personal de apoyo y autoridades escolares. La acción de los docentes en la escuela secundaria para formar en valores es, por tanto, parte de la relación cotidiana que establecen con los alumnos y se ve influida por las pautas de organización escolar que enmarcan su actividad diaria y su contacto con ellos.

A fin de que la escuela cumpla eficazmente con la tarea de formar en valores es imprescindible reconocer que estas interacciones cotidianas moldean un clima de trabajo y de convivencia en cuyo seno se manifiestan valores y actitudes explícita e implícitamente. Por ello, los profesores, el personal de apoyo y las autoridades de la escuela secundaria requieren poner especial atención al conjunto de prácticas que de manera regular dan forma a la convivencia escolar. A continuación se mencionan algunas de estas prácticas.

- Las formas en que se resuelven los conflictos entre los integrantes de la escuela, ya sea entre alumnos, o entre éstos y los docentes, los prefectos, el personal administrativo y las autoridades escolares.
- El ejercicio de la disciplina escolar: si se cuenta con un reglamento; si éste contempla compromisos para todos los integrantes de la comunidad escolar -no sólo para los alumnos-; si se da cabida a la revisión y el replanteamiento del reglamento y quiénes participan en ello; si las sanciones previstas respetan la dignidad de los alumnos; si existen reglas no escritas que modifican la aplicación de las normas explícitas del reglamento.
- La celebración de asambleas escolares y ceremonias cívicas, a través de las cuales se busca propiciar vínculos entre todos los alumnos hacia referencias simbólicas de las que se sientan orgullosos y

con las que se identifiquen. Interesa ponderar el nivel de convocatoria y relevancia que estas acciones tienen para los alumnos.

- Las vías y los espacios existentes para que los alumnos expresen inquietudes, intereses e, incluso, cuestionamientos sobre lo que sucede en la escuela.

El análisis de estas prácticas permitirá a los docentes de una escuela, reconocer qué requieren tomar en cuenta para lograr niveles crecientes de coherencia entre los integrantes de la escuela sobre los valores en que se pretende formar a los estudiantes.

Lo anterior plantea la necesidad permanente de que los docentes analicen las metas que persiguen como colectivo escolar, a fin de definir compromisos sobre los mínimos éticos que la institución puede asumir de manera sistemática y constante para enriquecer la convivencia diaria entre sus miembros.

Los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas también favorecen la formación en valores en la educación secundaria. El artículo tercero constitucional brinda un marco general de valores que orientan los contenidos de la educación básica, por lo cual, algunos como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, el aprecio y el respeto a la vida, a la diversidad cultural y a la dignidad de las personas, constituyen elementos permanentes de los programas de estudio.

Educación sexual y equidad de género

La experiencia de asistir a la escuela ofrece oportunidades a los alumnos para que experimenten formas de convivencia que enriquezcan sus potenciales individuales y sus habilidades para relacionarse con los demás armónicamente. Desde esta perspectiva, la educación sexual que se impulsa en la escuela secundaria

parte de una concepción amplia de la sexualidad, donde quedan comprendidas las dimensiones de afecto, género, reproducción y disfrute; las actitudes de aprecio y respeto por uno mismo y por los demás; el manejo de información veraz y confiable para la prevención de enfermedades de transmisión sexual, embarazos tempranos y situaciones de violencia.

En la educación secundaria la consideración de la sexualidad y del género es fundamental debido a los procesos de cambio que experimentan las y los adolescentes en este nivel. Por ello, es preciso que los alumnos cuenten con el apoyo suficiente para clarificar sus inquietudes y recibir orientación en la búsqueda de información relevante para resolver sus dudas por parte de los adultos con quienes conviven en la escuela.

Educar para la sexualidad y la equidad de género plantea un conjunto de tareas a la escuela secundaria, como parte de su contribución al desarrollo y bienestar de los adolescentes, a fin de propiciar una perspectiva que les permita encarar los retos que toda relación interpersonal plantea para ser constructiva y enriquecedora.

Como parte del estudio de la sexualidad humana está la reflexión sobre la perspectiva de género; es decir, la forma de concebir y apreciar el hecho de ser hombre y ser mujer en el contexto de una cultura donde se generan valores, ideas y estereotipos entre sus integrantes. El género es un componente importante de la educación sexual que refiere a las ideas, las valoraciones y los sentimientos desarrollados hacia la sexualidad, y a partir del cual los estudiantes pueden distinguir y analizar cómo los estereotipos de género afectan sus posibilidades de desarrollo, afectividad y disfrute.

El estudio de la sexualidad en la educación secundaria plantea que los alumnos la reconozcan como:

- Una expresión de la afectividad humana vinculada con el ejercicio responsable de la libertad personal.
- Un conjunto de prácticas sociales y culturales diversas que adquieren significados particulares en diferentes contextos históricos y geográficos.
- Una práctica que entraña derechos y responsabilidades, así como el respeto a la dignidad humana.
- Una forma de convivencia humana donde prevalece el trato igualitario y el respeto mutuo.
- Una vertiente de la cultura de la prevención donde la identificación de factores de riesgo y de protección constituye una condición para su mejor disfrute.

Para que esta labor sea posible, se consideró la inclusión de temas relacionados con la educación sexual y la equidad género en diversos espacios del currículo de la educación secundaria, como es el caso de las asignaturas Ciencias I y Formación Cívica y Ética I y II.

Asimismo, en otras asignaturas también se pueden abordar los temas de sexualidad y género, y propiciar el desarrollo de habilidades, nociones, actitudes y valores que permitan a los alumnos analizar información relacionada con el género, el desarrollo poblacional, y la participación de hombres y mujeres en diversos aspectos de la vida social, cultural, científica y artística.

Las relaciones que se establecen entre alumnas y alumnos, el trato diario que los docentes tienen con ellos, la manera en que se dirimen conflictos, el tipo de conductas que se sancionan y las oportunidades que se brindan a unas y a otros constituyen, en sí mismas, toda una dimensión que forma en valores y actitudes orientadas al género y la sexualidad que los docentes y directivos no deben desaprovechar como parte de la formación que se ofrece en este terreno.

Así, se requiere que todos los docentes cuenten con información confiable y actualizada sobre este campo.

f. Aprovechamiento de la infraestructura y recursos didácticos

El espacio físico escolar es un factor importante en el mejoramiento de la calidad de la educación. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son más efectivos cuando se llevan a cabo en un ambiente cómodo para docentes y alumnos.

Cada plantel cuenta con una infraestructura, que es necesario revisar de manera permanente, lo cual implica que todos los actores educativos se involucren en su conservación, mantenimiento y mejora.

Los directores escolares han manifestado que el mantenimiento de la infraestructura representa un problema, no obstante, hay que destacar que es gracias a la gestión y administración de los directores, que existen escuelas con recursos necesarios y materiales suficientes para ofrecer un buen servicio.

Si la escuela tiene condiciones para crear "Aulas ambiente", es decir salones ambientados para la enseñanza de alguna asignatura específica, sería conveniente acondicionar algún espacio para tal fin, de tal forma que los alumnos puedan aprender en condiciones idóneas de acuerdo a las características del estudio de la asignatura. El equipamiento de un espacio genera la necesidad que los alumnos cambien de salón al concluir la clase, lo cual les da la oportunidad de interactuar, de oxigenarse, de distraerse durante el traslado y de que se activen. La realización de una clase en la biblioteca, el aula de medios, el patio o en un jardín, con las previsiones de seguridad necesarias, puede resultar motivante, tanto para los docentes co-

mo para los alumnos. Donde sea que se realice el desarrollo del proceso de enseñanza tendrá que contar con una planeación didáctica.

Es importante que el director considere incluir la participación de padres, alumnos y del personal, en el cuidado y mantenimiento de los espacios escolares, para ello, se pueden establecer normas básicas de conservación y difundirlas en la comunidad. Evitar perder de vista el cumplimiento del reglamento en los espacios que se hayan elaborado (laboratorios, talleres, biblioteca escolar, aula de medios o aulas de asignatura y/o a cargo de un docente o academia específica) significa avanzar en la formación integral de los estudiantes porque fomenta valores y fortalece hábitos.

Las faenas de trabajo en contra turno o en jornadas sabatinas, son una alternativa para la convivencia y participación de padres y alumnos en el mantenimiento preventivo del plantel. Para su realización se pueden establecer acuerdos con la comunidad escolar y dedicar dos días al año a la limpieza exhaustiva del plantel. También se pueden ocupar las horas de servicio o de FC, los servidores sociales muestran, en muchas de las ocasiones, una actitud positiva y se agregan a todas las actividades que se impulsan en beneficio de la escuela.

La presentación física del plantel: patios, jardines, baños, oficinas y aulas, es un reflejo de la atención que brinda el director a estos aspectos y generan un ambiente agradable para el desarrollo del proceso educativo. Se pueden organizar campañas permanentes y distribuir áreas específicas para su cuidado y preservación por grupo.

Algunos directores refieren a manera de experiencia, que colocar en los baños de alumnos, marcadores y

hojas bond para que ahí escriban puede apoyar a disminuir el rayado de paredes y bancas. Se pueden realizar concursos de elaboración de murales, pueden organizarse equipos de alumnos, ser apoyados por maestros, por sus tutores, o por algún elemento del personal, los murales pueden tener una vigencia temporal en las bardas del plantel.

Recursos didácticos

Si el espacio físico tiene trascendencia para el desarrollo de las actividades escolares, los recursos que componen la dotación del plantel constituyen otra variable esencial en las situaciones de aprendizaje.

Por recurso suele entenderse, el medio del cual se vale alguien para obtener algo. Es por tanto, equivalente a medio, bienes, procedimiento o instrumento. En el campo de la educación se hace referencia a recursos escolares en el ámbito organizativo. En un sentido amplio, se denomina recurso didáctico a los utilizados específicamente en la enseñanza y el aprendizaje.

Los recursos escolares son los elementos materiales o personales, con los que cuenta la escuela para realizar su actividad diaria a fin de lograr los propósitos educativos (personal, mobiliario, aulas, biblioteca, laboratorios, oficinas, canchas, computadoras, etc.)

Desde un punto de vista práctico y a fin de asesorar a los docentes en su uso, habrá que conocer las funciones que el material didáctico posee: en primer lugar, acompaña la presentación de los contenidos didácticos, facilitando el acercamiento y su apropiación. Es un elemento que motiva y mantiene el interés de los alumnos, es orientador y guía en el proceso de pensar, facilita el aprendizaje y sirve para aproximar

el mundo de la abstracción y el de las ideas a la realidad concreta, y/o al ámbito sensorial.

El material, para que pueda ser considerado didáctico debe cumplir con algunas condiciones y características:

- **Motivador.** Debe despertar el interés y concentrar la atención escolar.
- **Adecuado.** Ha de guardar relación con las peculiaridades físicas y psíquicas del alumno y con los objetivos y contenidos de la enseñanza.
- **Consistente.** Construido para que pueda usarse a menudo, sin que se deteriore con facilidad.
- **Simple.** Con el objeto de que a la hora de manipularlo, no precise instrucciones complejas.
- **Exento de riesgos.** Debe reunir todas las medidas de seguridad necesarias a fin de evitar accidentes.
- **Bien seleccionado.** Esta cualidad implica que cualquier recurso que se desee emplear en el aula, habrá de considerarse su relación con el asunto o tema que se esté tratando.
- **Creativo.** Es fundamental que los medios didácticos despierten en los alumnos el sentido de la imaginación, porque sin ella, es difícil avanzar en el pensamiento divergente y en procesos intelectuales complejos.

En los planteles, no sólo existen videos y computadoras, también existen modelos, mapas, pizarrones, carteles, monografías, libros, etc., materiales que, en algunos casos, los docentes desconocen su existencia, puede atribuirse a que son guardados celosamente para evitar su deterioro. Este material debe ser inventariado y difundido con todos, en las jornadas de planeación. Sería útil promover que los profesores com-

partan sus experiencias en el uso de ellos, destacando las bondades que ofrece su utilización en el aula. Las reuniones de academia pueden ser un espacio para el intercambio de experiencias al respecto. Una de las actividades que no debe soslayar el director es la revisión de las planeaciones didácticas de los docentes, ya sea de manera directa o con el apoyo del equipo directivo, y sugerir al docente la incorporación de los materiales que se encuentran en el plantel para un mejor desarrollo del proceso áulico.

- Medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo; un libro de texto o un programa multimedia que permite hacer prácticas de formulación química.
- Recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser, o no, medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica, será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo, a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar).

g. Atención a alumnos con necesidades educativas especiales

La presencia en el sistema escolar de alumnos con características diversas, como es el caso de los alumnos con discapacidades, enfrenta a los profesores a una gran variabilidad de formas de aprender y de diferen-

cias individuales que se traducen en distintos ritmos de aprendizaje, diferentes predisposiciones para aprender, desiguales intereses y apoyo familiar. Este hecho plantea la necesidad de buscar estrategias organizativas y didácticas diversas que permitan dar respuesta a "*puntos de partida distintos ante los contenidos de los alumnos, necesidades e intereses diferentes*" (Gimeno y Pérez, 1992, 215). Retos todos ellos, a los que no es fácil dar solución.

De manera general, el sistema educativo ha generado una enseñanza con contenidos homogéneos desarrollados con medios similares para todos los alumnos. Este planteamiento ha obviado, por ejemplo, el principio de personalización de la enseñanza que considera que en el aula deberían utilizarse estrategias de enseñanza y aprendizaje que tomen en cuenta las peculiaridades de todos alumnos y de cada uno en particular.

Impartir una clase atenta a la diversidad que representa el alumnado, es una tarea bastante compleja que exige del profesorado, un alto nivel de preparación y de conocimientos de determinadas estrategias de enseñanza. A su vez, exige de las familias y de toda la comunidad educativa un estrecho trabajo en colaboración si realmente se quiere una educación de calidad y eficaz.

Por consiguiente, dos son las características básicas que deberían perfilar el papel del centro escolar en el proceso integrador: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso. Es necesario resaltar la importancia otorgada a la institución escolar como promotora del cambio, siempre que haya una implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro en la búsqueda de solucio-

nes institucionales (Escudero, 1991; 1992; 1994). Desde este enfoque, se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización para todos los niños en un mismo contexto escolar, sobre una base de tiempo total (Wang, 1994) o reconceptualizar y adaptar la organización escolar como conjunto, como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes (Gartner y Lipsky, 1987).

La evaluación psicopedagógica es el proceso que investiga la situación del alumno en interacción con su medio escolar, familiar y social, y permite conocer las necesidades que la escuela deberá considerar para brindarle una respuesta educativa acorde a sus características.

La intervención pedagógica. La finalidad de la evaluación psicopedagógica es llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta, que orientarán el proceso educativo, es decir, la respuesta educativa que brindará la comunidad escolar para atender las situaciones que están generando que el alumno se encuentre en situación de necesidad educativa especial o en riesgo de fracaso escolar. La respuesta educativa que se proponga tiene que ser posible y adecuada, y requiere de la participación y compromiso del director, maestros de grupo, personal de USAER¹⁵ (si lo hay) y de los padres de familia. La DESySA, a través del personal que participa en la Red de Integración Educativa, en el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa elaborará y difundirá documentos de apoyo y materiales para su uso en las escuelas.

15. Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

Propuesta Curricular Adaptada. La organización de toda la información de la evaluación psicopedagógica y la toma de decisiones, se materializa en este documento, en el cual se construye el *plan de acción* psicopedagógica y se lleva el seguimiento del aprovechamiento escolar y social durante el grado escolar que cursa el alumno integrado, a corto plazo y durante toda su escolarización, a largo plazo.

Cabe señalar que para realizar la propuesta curricular para el alumno en situación de necesidad educativa especial, es preciso:

- Conocer justamente las fortalezas, capacidades y debilidades del alumno, identificadas en la evaluación psicopedagógica.
- Definir las prioridades, de acuerdo a las características del alumno y las expectativas de padres y maestros.
- Tomar como referente la planeación que el maestro tiene para todo el grupo ya que en ella hará los ajustes y modificaciones que requiere el alumno para no trabajar aparte sino con todo su grupo.

Es importante que las escuelas elaboren un diagnóstico que de cuenta del número de alumnos con capacidades diferentes y de las características que éstos presentan, para que con conocimiento de ello, se procuren las condiciones para darles cabida.

ANEXOS

PLANIFICACIÓN DE UN TEMA BAJO LA MODALIDAD DE TALLER

Asignatura: Español 1er. Grado.

Ámbito de estudio: Obtener y organizar información.

Propósito: Que los alumnos aprendan a consultar materiales de difusión impresos o electrónicos, para apoyar el estudio de diversos temas.

Tiempo: 100 minutos. Módulo de dos horas.

Recursos: Periódicos.

Actividades a realizar:

Previo a la realización de la actividad, el profesor recupera opinión de sus alumnos acerca de seis temas vigentes de los cuales quisieran obtener información. Una vez que hayan seleccionado el tema de mayor interés en el grupo, se les solicita que traigan a la clase un periódico. Además se solicitan voluntarios para que obtengan información de Internet y puedan llevarla a la siguiente sesión. El maestro indica al grupo, de qué manera obtendrá él, la información para incorporarse a la actividad junto con el grupo y explica cómo se llevará a cabo toda la actividad y las formas de evaluación, es conveniente que se entregue la ficha de auto-evaluación a los alumnos, con la finalidad de que tengan claros los aspectos que se tomarán en cuenta y de ser preciso modificar alguno, si así lo conviene el grupo.

Para iniciar, el docente cuestiona a los alumnos que indagaron en Internet sobre cómo hicieron la búsqueda y los resultados obtenidos, la participación deberá ser breve. Hace un concentrado en el pizarrón de los periódicos que llevaron, y comenta qué fue lo que él hizo para obtener la información (15 minutos).

Con base en el concentrado referente a los periódicos llevados a la clase, se organizan equipos considerando que los integrantes lleven diferentes rotativos, cada equipo conformado por cuatro integrantes, para revisar, primero individualmente lo relacionado con la noticia seleccionada y hacer algunas anotaciones, como: momento y lugar en dónde ocurrió el hecho, aspectos relevantes de la noticia y quién escribe la nota (autor, columnista, etc.) (15 minutos).

En los mismos equipos compartirán las anotaciones registradas y elaborarán las conclusiones del equipo (15 minutos).

Compartirán con todo el grupo los comentarios de cada equipo (15 minutos). El profesor será el moderador de las participaciones.

A continuación se les solicitará que, de manera individual, escriban un comentario personal (10 minutos).

Se solicita que unos cuantos lo lean en el grupo y se establecen algunas conclusiones de orden grupal (10 minutos).

NOTA. La participación del profesor como moderador es de suma importancia, pues deberá prestar atención al desarrollo del proceso, cuidar que los alumnos no se salgan del tema, observar las actitudes de quienes no estén participando y de vez en cuando lanzar preguntas para verificar que estén atentos al proceso, cuestionarlos, promover la argumentación de los juicios que vayan haciendo, destacar los aspectos relevantes, etc.

Evaluación (10 minutos). Se les solicitará que llenen su ficha de auto-evaluación y la entreguen al profesor.

Ficha de Autoevaluación

Nombre del alumno: _____

Tema: _____

Fecha: _____ Grupo: _____ No de lista: _____

Aspectos a evaluar	Puntaje asignado
Responsabilidad. Cumplimiento con el material solicitado.	
Búsqueda de información. Revisión y lectura del periódico.	
Participación en el equipo.	
Comentario personal.	
Respeto al trabajo de los demás.	
Total	
<i>Podrá asignarse 20 puntos máximo en cada aspecto.</i>	

Para finalizar la sesión se les preguntará a los alumnos su apreciación acerca del desarrollo de la clase.

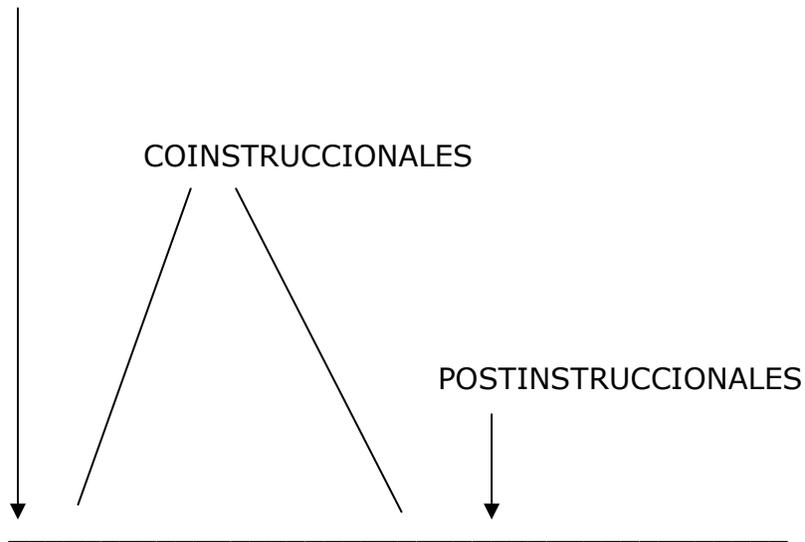
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	
Objetivos	Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas.
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.
Organizadores previos	Información de tipo introductoria y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etc.).
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C-Q-A ¹⁶)
Analogías	Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas intercaladas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Organizadores textuales	Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

Fuente. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. México. 2005. Página 142.

16. C-Q-A. C: Lo que se conoce. Q: Lo que se quiere conocer/aprender. A: Lo que se ha aprendido.

**TIPOS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA,
SEGÚN EL MOMENTO DE SU PRESENTACIÓN
EN UNA SECUENCIA DE ENSEÑANZA**

PREINSTRUCCIONALES



**EPISODIO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Fuente. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. México. 2005. Página 143.

MODELOS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

<p>ENSEÑANZA EXPOSITIVA-INTERACTIVA</p>	<p>Organizadores previos Preguntas insertadas de tipo abierto Resúmenes Mapas conceptuales Señalizaciones y estrategias de discurso Objetivos Ilustraciones Diagramas Círculos de conceptos Analogías desplegadas Cuadros C-Q-A</p>
<p>ENSEÑANZA ESTRATÉGICA</p>	<p>Organizadores previos Preguntas insertadas de tipo abierto Resúmenes Mapas conceptuales Objetivos Cuadros sinópticos (simples, de doble columna y C-Q-A) Círculos de conceptos Analogías</p>
<p>ENSEÑANZA DIRECTA (ENSEÑANZA DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES)</p>	<p>Objetivos Ilustraciones en acto (demostraciones) Señalizaciones (estrategias discursivas) Diagramas Cuadros C-Q-A</p>
<p>ENSEÑANZA INTEGRATIVA</p>	<p>Objetivos Cuadros sinópticos Mapas conceptuales Organizadores previos</p>
<p>APRENDIZAJE COMO INVESTIGACIÓN</p>	<p>Situaciones problemáticas Ilustraciones Mapas conceptuales Organizadores previos</p>

ENSEÑANZA BASADA EN PROBLEMAS	Análisis de casos (reales y ficticios) Simulación Señalizaciones y estrategias discursivas Diagramas Cuadros C-Q-A
DISEÑO DE TEXTOS INSTRUCCIO- NALES	Objetivos Estructuras textuales Señalizaciones intra y extratextuales Ilustraciones Preguntas insertadas Organizadores previos Resúmenes Analogías Cuadros sinópticos Diagramas

Tomado de: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. México. 2005. Páginas 223 y 224.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN

Las estrategias de enseñanza en la clase

El siguiente ejercicio pretende que usted analice las posibles estrategias de enseñanza que regularmente utiliza en sus clases. Puede llevarlo a cabo como un ejercicio de autoaplicación (por ejemplo, después de una clase cualquiera que usted realice); aunque también sería muy enriquecedor si lo discutiera junto con otro(s) profesor(es), lo(s) invitara a observar su clase, o bien, observaran y realizaran el ejercicio mutuamente.

A. ¿Qué estrategias de enseñanza utilizó durante la clase?

	Estrategia	Razones
Al inicio:		
Durante:		
Al término:		

B. ¿Cuántas y cuáles estrategias fueron planificadas de antemano y cuántas y cuáles otras decidió utilizarlas sobre el proceso en marcha?

Estrategias	Razones
Planificadas	
Sobre el proceso en marcha	

C. ¿Qué tanta efectividad considera que obtuvo por el uso de dichas estrategias en los siguientes aspectos?

- *Progresos del aprendizaje de los alumnos:*

- *Efectividad de su enseñanza:*

- *Clima motivacional, disciplina, etcétera:*

D. ¿Qué otras estrategias pudo haber utilizado?, ¿por qué?

E. ¿Qué tipo de conclusiones obtiene de las preguntas anteriores?

UNA CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

PROCESO	TIPO DE ESTRATEGIA	FINALIDAD U OBJETIVO	TÉCNICA O HABILIDAD
Aprendizaje memorístico	Reticulación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo a repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración Organización	Procesamiento simple	Palabra clave Rimas Imágenes mentales Parfraseo
		Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias Resumir Analogías Elaboración conceptual
		Clasificación de la información	Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales.

Basada en Pozo, 1990. Tomado de Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. México. 2005. Página 240.

BIBLIOGRAFÍA

- ✍ *Borrell, Elvira y Xavier Chavarría.* La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes. Monografías Escuela Española. Barcelona. 2001.
- ✍ *Casares, Arrangoiz David.* Líderes y educadores. Universidad del Valle de México. Fondo de Cultura Económica. México. 2003.
- ✍ *Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas.* Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Editorial Mc Graw Hill. México. 2005.
- ✍ *Elizondo, Huerta Aurora.* La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar. Editorial Paidós. México. 2001.
- ✍ *Espíndola, Castro José Luis.* Reingeniería Educativa. El pensamiento crítico: cómo fomentarlo en los alumnos. Editorial Pax México. México. 2000.
- ✍ *Fierro, Cecilia. Fortoul Bertha y Rosas Lesvia.* Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós. México. 2003.
- ✍ *García, Requena Filomena.* Organización escolar y gestión de centros educativos. Ediciones ALJIBE. España. 1997.
- ✍ *González, María Teresa. José Miguel Nieto y Antonio Portela.* Organización y Gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos. Prentice Hall. Madrid, España. 2003.

- ✍ *Isaacs, David.* 8 Cuestiones esenciales en la Dirección de Centros Educativos. Ediciones Ruz. México. 2005.
- ✍ *López, Rupérez Francisco.* La gestión de calidad en educación. Editorial Muralla, S.A. Madrid, España. 1997.
- ✍ *Maya, Betancourt Arnobio.* El Taller Educativo. ¿Qué es? fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Aula abierta. Cooperativa editorial Magisterio. Colombia. 1996.
- ✍ *SEP.* Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria. México. 2006.
- ✍ *SEP.* Taller de Inducción a la Reforma de la Educación Secundaria. El papel de los Directivos y Supervisores Escolares en el Apoyo a la Implementación del Plan de Estudios 2006. Guía de trabajo y antología. Educación básica. Secundaria. México. 2006.
- ✍ Enciclopedia virtual de Didáctica y Organización Escolar.

EQUIPO TÉCNICO DE LA DESySA

Eréndira Piñón Avilés
Lisandra Mérida Puga
Lucila Atrián Salazar
Ma. Guadalupe Álvarez Nieto
María Victoria Padilla Colín
Miguel Molina Castillo
Romelia Avilés González
Rosa María Cruz Hernández

PRODUCCIÓN Y DISEÑO

María Victoria Padilla Colín
Miguel Molina Castillo