

¡A formarsee!



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA
enGRANDE

La construcción del conocimiento desde el enfoque pedagógico



**Principio pedagógico 8:
Favorecer la inclusión para
atender la diversidad**



Noviembre 2016, Número 8, Segunda Epoca

DIRECTORIO

- Profra. María Isabel Bustos Martínez
Directora General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional
- Lic. Braulio Castillo Maldonado
Subdirector de Formación Continua

CENTRO DE MAESTROS TOLUCA 1

- M.C.E. Sergio Daniel Sánchez Vera
Coordinador General
- Profra. Hedith Rivera Aparicio
Coordinadora De Gestión

Colaboración en este número:

Autoría del boletín:

M. C. E. Sergio Daniel Sánchez Vera
Coordinador General del
Centro de Maestros Toluca 1

Diseño gráfico y corrección de estilo:

Profra. Josué Raúl García Soria Mondragón
Asesor Académico del Centro de Maestros Toluca 1



¡A formarseeee! No. 8 por Centro de Maestros Toluca 1 se distribuye bajo una licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Compartir igual 4.0 Internacional

Tabla de contenido

- Editorial
- ¿Por qué tenemos los maestros que charlar sobre la inclusión y la diversidad?
- Chapuzón teórico
- Para aprender haciendo
- Tips
- ¿Sabías qué?
- Para reflexionar



Fragmento de mural en Casa de la Cultura de Santiago Tianguistenco, Estado de México

Editorial

Con el gusto de siempre les saludamos en esta, nuestra octava edición ordinaria, comentándoles que algunos colegas que han leído nuestras anteriores publicaciones y que, además, han participado en los procesos de evaluación para la permanencia o para la promoción a puestos directivos y supervisores, se han acercado a preguntarnos ¿por qué seguir publicando los temas relacionados con los *Principios pedagógicos del Plan de Estudios de Educación Básica* si, en las evaluaciones, pareciera ser que la actual administración ha hecho a un lado los programas vigentes? ¡Excelente pregunta! Nuestra respuesta es que los Principios Pedagógicos no se circunscriben exclusivamente al Plan de estudios 2011 sino que fundamentan todo el modelo educativo vigente en nuestro país –y en muchos otros países del mundo, principalmente entre los miembros de la OCDE– mejor conocido como *modelo por competencias*. Este modelo pretende hacer un ajuste en la formación ciudadana para que los egresados de las escuelas sean capaces de adaptarse exitosamente en un modelo empresarial que privilegia los procesos de comunicación, multitareas, aprendizaje permanente, resolución de problemas por parte de los empleados, etcétera, características que forman parte del currículum escolar; recordemos también que esta tendencia continua, sin que haya señales de que, a nivel mundial, vayan a realizarse cambios en la misma. De esta manera, creo que hemos sobrepasado ya las épocas en que los cambios de gobierno sexenal afectaban seriamente los modelos educativos. Hoy la educación básica, la formación de maestros, la formación continua y muchos otros aspectos de la gestión educativa se ajustan mucho más al *concierto mundial* que a situaciones nacionales o regionales.

Dicho de otra manera: los Principios Pedagógicos que encuentran su fundamento en las diversas corrientes constructivistas, en la propuesta filosófica del Pensamiento Complejo, en el Aprendizaje Situado, en el modelo de Proyectos, en la Evaluación Formativa, siguen –y seguirán– vigentes mientras el modelo empresarial predominante se siga expandiendo por nuestro planeta. Por eso nuestra tarea continua y en esta ocasión nos encontramos con un tema hartamente interesante e importante en el desarrollo de las competencias para la profesionalización docente: 1.8 *Favorecer la inclusión para atender la diversidad*. El tema, como podrán constatar, nos remite directamente a una serie de *cualidades y habilidades* que todo maestro –o aspirante a maestro– debe poseer. Se trata en gran parte, de aprender a manejarse ante la incertidumbre, lo diverso, lo desconocido, lo inimaginable, lo no planificado. La inclusión tiene que ver con el principio de democracia: *educación de calidad para todos*, pero... ¿cómo lograr incluir a *todos*, si todos son *diferentes*? ¿Acaso debo atender a mis estudiantes de uno a uno? ¿Acaso debo brindar atención personalizada a cada quién? ¿A qué hora voy a hacer eso si tengo cincuenta alumnos? ¡Apenas me da tiempo de revisar tareas, trabajos y *dar* algunos temas! Durante muchos años hemos considerado que nuestros alumnos son *semejantes*, es decir, que por el hecho de tener la misma edad, son capaces de aprender al mismo ritmo y a partir de las estrategias que están diseñadas de manera homogénea para todo el grupo. Sin embargo, hoy nuestras escuelas están pobladas por alumnos que, por la dinámica social y tecnológica de nuestro tiempo, aun estando en el mismo grado presentan múltiples características que les hacen profundamente diversos –aunque no dejan de tener ciertas similitudes–. Nosotros encontramos estos cuestionamientos sumamente interesantes y nos pusimos a indagar al respecto. Hicimos hallazgos muy interesantes y queremos ponerlos a su consideración en esta entrega del boletín

¿Por qué tenemos los maestros que charlar sobre la inclusión y la diversidad?

Por Sergio Daniel Sánchez Vera

Linda Darling-Hammond, cita a un profesor que expresa: “Nunca sabes dónde te metes cuando entras a una clase. Supongo que esto es lo que hace de este trabajo algo excitante, porque está haciendo algo que es incluso un poco peligroso... Nunca sabes lo que la confluencia de tantas personas va a provocar” (Darling-Hammond, 2002; 117). Esto nos habla de la percepción que confirma nuestro muy mexicano dicho: *cada cabeza es un mundo*. Sin embargo, en la práctica cotidiana de enseñar, los docentes distan mucho de tomar en consideración estas dos premisas, por el contrario, diseñan y planifican de acuerdo al currículum esperando de sus estudiantes respuestas similares a las estrategias planteadas. En general, los maestros hemos demostrado ser poco sensibles al conjunto de diferencias que existen en nuestros grupos. Esperamos que su aprendizaje se ajuste a nuestra forma de enseñar y nos negamos a elaborar un proyecto que nos permita a los maestros ajustarnos a las necesidades, ritmos, intereses, modos, gustos, capacidades y habilidades de cada uno de nuestros alumnos.

Esto se debe en gran parte a que el sistema educativo nos ha llevado, desde hace ya largo tiempo, por la ruta de la medición del conocimiento, a través de evaluaciones que solamente *miden* la cantidad de conocimiento que los estudiantes logran acumular y que esta verificación es solamente el momento final del proceso de la enseñanza. De hecho, seguimos centrados en planear nuestro trabajo docente desde *nuestra* lógica y desde *nuestro* programa de estudios. Este modo de proceder, esta lógica en nuestra actuación nos hace excluyentes pues “**El término inclusión se refiere al compromiso ético que permite a todos los alumnos aprender dentro de un colectivo diverso y el modo en que un plan de estudio para un colectivo sin exclusiones garantiza que no se sacrificarán las necesidades de nadie**” (O’Brien, 2005; 92). Cuando nos atamos a las formas tradicionales de enseñanza, negando la diversidad intelectual, emocional, social de los estudiantes y nos centramos en la medición de contenidos conceptuales, estamos excluyendo a aquellos que debido a sus diferencias no pueden alcanzar los objetivos igual que otros compañeros. Peor aún: suponemos que dicha falta de logro se debe a una *deficiencia* en el alumno, la cual colocamos dentro del estereotipo que más nos convenga: “no recibe apoyo de sus padres”, “es un niño mal alimentado”, “siempre le ha costado trabajo aprender”, “nunca trae la tarea”, “es de los más *bajitos*”, “necesita apoyo de educación especial”, “no pone atención”, “es muy distraído”.

Estos estereotipos eluden la responsabilidad del maestro para reflexionar en torno a los propósitos de su práctica, sobre los estudiantes que se tornan *invisibles* a la mirada docente porque se encuentran detrás del programa, detrás de la planeación, detrás de la organización escolar y, sobre todo, porque son tratados *todos igual*. Elaboramos una *transferencia* que nos ciega ante las deficiencias de la enseñanza y las convertimos en *problemas de aprendizaje*, es decir, responsabilizamos al alumnos, a su familia, a su entorno de su bajo aprovechamiento, cuando, quizás, somos nosotros, maestros, quienes ni siquiera conocemos al alumno, su familia, su entorno, para estar en posibilidad de potenciar sus habilidades y no sólo señalar sus debilidades.

En la reciente experiencia que vivieron quienes fueron sometidos a la evaluación para la permanencia, establecida en la Ley del Servicio Profesional Docente, se pudo constar la importancia que tiene la inclusión y la atención a la diversidad, pues en las etapas correspondientes al “expediente de evidencias de enseñanza” y “planeación didáctica argumentada” se solicitó, reiterada y enfáticamente que los docentes especificaran el conocimiento que se tiene del contexto interno y externo de la

escuela (características de la comunidad, servicios, situación social, cultura, economía, etcétera; características de la escuela, servicios, docentes, funcionamiento del Consejo Técnico Escolar), así como de la edad, sexo y características generales de aprendizaje de los alumnos (en el caso de las evidencias, de alumnos con nombre y apellido), todo lo anterior con la finalidad de argumentar cómo incluimos a *todos* los estudiantes en el aprendizaje a partir del *conocimiento* que tenemos de ellos, y como, entonces, tomamos decisiones para definir el diseño de nuestras estrategias, pero también para conocer de qué manera *diversificamos* nuestras acciones para generar oportunidades para todo el grupo, porque:

“Sabemos que las circunstancias vinculadas a la clase social –tales como paro prolongado, carencia de servicios de asistencia sanitaria, pobreza crónica o inmensa riqueza– pueden afectar la capacidad de una persona para aprender. Es un factor a considerar seriamente en la escuela (...) El concepto de educación para todos queda degradado si los alumnos que proceden de estos ambientes tienen menos oportunidades en el seno de un Sistema en que a unos grupos se les atribuye mayor valor que a otros” (O’Brien, 2005; 94)

Debido a que hace unos tres lustros se utilizó el término *integración educativa* para referirnos a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares, cuando aparecen los términos de *diversidad* e *inclusión* en el Plan de Estudios 2011 muchos maestros los asociamos con el de integración por lo cual estamos considerando que la inclusión se aplica a los estudiantes con alguna condición de discapacidad para que logren alcanzar los propósitos del currículum. Lo anterior es errado pues la atención a la diversidad es un concepto mucho más amplio que alcanza a **todos** los estudiantes, pues **todos** presentan diversas circunstancias psicológicas, sociales, económicas, cognitivas y culturales que hacen que sus preferencias y/o posibilidades en el modo de aprender sean diversas.

¡No! No se trata de elaborar una planeación individualizada para cada alumno, sino de plantear situaciones (proyectos) que sean susceptibles de irse modificando (y que el maestro tenga la capacidad de detectar estas necesidades de modificación, así como la destreza para hacerlas) conforme los alumnos vayan respondiendo a las propuestas de desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes (y por supuesto, el maestro debe contar con un diagnóstico previo del estado que guardan éstas en cada alumno). Muchos maestros, por ejemplo, mientras los demás siguen un ritmo similar

para realizar las actividades, llaman a algunos alumnos al escritorio para hacer una actividad distinta o repaso de algún tema que considere no les quedó claro. Esto **no es** atender

la diversidad pues está catalogando sólo a un grupo de alumnos como *necesitados*, haciendo que algunos reciban educación de calidad y otros no.

Por eso el maestro debe generar las mismas oportunidades de aprendizaje para el que cuenta con internet y para el que no, para el rico y para el pobre, para el lector eficiente y para el que tiene dificultades de comprensión, para el que recibe aliento en casa y para el que no lo tiene, para el que escribe creativamente y para el que le cuesta trabajo redactar...

DARLING-HAMMOND, Linda (2002) El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos, Editorial Ariel/SEP, México.

CHAPUZON TEORICO

Por Sergio Daniel Sánchez Vera

En primer lugar, es indispensable que, al igual que el Principio Pedagógico 1.7 *Evaluar para aprender*, concibamos a la diversidad como parte del aprendizaje y no como un paso, como una modificación que se requiere en algunos casos “*La diversidad no tiene que ver con reparar problemas sino que es un concepto a considerar como integrador y aplicable a todos*” (O’Brien, 2005, 14). La diversidad está íntimamente ligada al constructivismo como teoría del aprendizaje pues partimos de la base de que el aprendizaje es construido en la mente de los estudiantes (y por los estudiantes) dependiendo de una gran variedad de factores: la cultura, el lenguaje, la relación emocional, el contexto áulico, el contexto comunitario, la maduración, etc. Es imposible homologar y poner en consonancia estos factores en todos los alumnos que integran el grupo. Esta comprensión implica abandonar la idea de que en un grupo *todos son iguales* o, al menos, *semejantes*. Cierto, algunos de estos factores serán coincidentes en todo el grupo, pero algunos, sólo en pequeños grupos y finalmente, muchos de ellos, mostrarán diferencias individuales, pero no se puede caer en los estereotipos y mantener expectativas bajas respecto a algunos y, por ello brindarles actitudes, habilidades y conocimientos empobrecidos.

Es a partir de esta idea de que didácticas que nos permitan diferencias. O’Brien (2005) *fundamentada* para explicar aprendizaje significativo, lo es consideración del alumno como los estudiantes *conecten* lo que propia vida cotidiana (que es el ideal de la educación: lograr que las personas expliquen y comprendan su vida utilizando como herramienta lo que aprenden, de manera formal o informal). Dicho de otro modo: es cuando los alumnos logran dotar de *sentido* a los contenidos que trabajan en la escuela. Para esto, el maestro requiere establecer *relaciones* que le permitan *conectar*, no tanto a los contenidos y a los alumnos, sino *conectar* con los estudiantes y sus preferencias sus técnicas, sus estrategias para aprender. Dejar de dar un trato *igual* a los alumnos implica una ampliación considerable del repertorio del maestro para la comunicación, la observación, el análisis, el diagnóstico, el diseño -y la creación- de estrategias, sobre la base de que el aprendizaje es, en muchas formas, algo *íntimo*, es un *aprendizaje personal*.

Por el contrario, el *aprendizaje distante* se produce cuando todos los alumnos son tratados como si fueran iguales, como si tuvieran las mismas capacidades. Esto opaca las diferencias y hace que los alumnos sean invisibles para el maestro pues éste únicamente está interesado por el currículum, por logro del contenido más que por los alumnos en sus capacidades y potencialidades. En palabras de Jarquín:

Enseñanza
fundamentada
versus
aprendizaje
distante

debemos formular estrategias observar, conocer y atender estas utiliza el término *enseñanza* que el auténtico aprendizaje, el únicamente cuando está basado en la persona, cuando el docente logra que están aprendiendo en la escuela con su

educación: lograr que las personas expliquen y comprendan su vida utilizando como herramienta lo que aprenden, de manera formal o informal).

Dicho de otro modo: es cuando los alumnos logran dotar de *sentido* a los contenidos que trabajan en la escuela. Para esto, el maestro requiere establecer *relaciones* que le permitan *conectar*, no tanto a los contenidos y a los alumnos, sino *conectar* con los estudiantes y sus preferencias sus técnicas, sus estrategias para aprender. Dejar de dar un trato *igual* a los alumnos implica una ampliación considerable del repertorio del maestro para la comunicación, la observación, el análisis, el diagnóstico, el diseño -y la creación- de estrategias, sobre la base de que el aprendizaje es, en muchas formas, algo *íntimo*, es un *aprendizaje personal*.

Por el contrario, el *aprendizaje distante* se produce cuando todos los alumnos son tratados como si fueran iguales, como si tuvieran las mismas capacidades. Esto opaca las diferencias y hace que los alumnos sean invisibles para el maestro pues éste únicamente está interesado por el currículum, por logro del contenido más que por los alumnos en sus capacidades y potencialidades. En palabras de Jarquín:

“...es una forma de acorralar a los alumnos y hacerlos que cumplan las expectativas de los docentes o del sistema educacional aún vigente. Esto es un modo de matar la vida de los educandos, de cercenar su capacidad de iniciativa y su deseo de emerger. En esa situación se puede descubrir que no toda palabra es diálogo, menos aún, la que pretende apoderarse del otro, reducirlo a la condición de cosa, romper su intimidad (...) no se tienen en cuenta como personas” (1994; 87).

Para atender la diversidad, entonces, hacen falta tres asuntos que consideramos centrales: (i) conocimiento profundo del alumno, (ii) cambio de la actitud del profesor y (iii) ampliación del repertorio de estrategias del maestro. El primer y segundo asuntos señalados van de la mano. Sólo en la medida en que el maestro transforme su manera de *colocarse* frente al alumno, podrá tener acceso a su intimidad, a su *yo*. Siguiendo la cita de Jarquín: no toda palabra es diálogo. ¿Qué significa esta expresión? ¿Es que acaso los intercambios verbales entre maestros y alumnos no son diálogo? No, al menos, en muchas ocasiones, no. El aula suele estar *invadida* por la personalidad, las destrezas y los conocimientos del maestro. Es el protagonista. Su palabra es Ley, sus preguntas no interpelan a los alumnos; interpelan a lo correcto, al conocimiento admitido, a lo que dicen los libros y los apuntes. El alumno es percibido como un medio cuyo fin es que repita los contenidos. Desde esta *colocación* el maestro se concibe como el que sabe, como el que ha planificado todo a la perfección y su guión es correcto e incuestionable. Etiqueta a los chicos con la finalidad de no perder el control de las situaciones que se presentan durante la lección. Considera que los alumnos que cuestionan, que participan con argumentos o dudas fuera del guión le hacen perder el tiempo. Suelen preguntar solamente a aquellos que sabe que contestarán *“bien”* bajo la premisa de que eso ayudará a los demás –que no entienden- a comprender mejor el contenido, pues aquellos son como una *extensión* de él mismo.

Si el docente asume una colocación distinta, si se abre al diálogo entendido como *“el lugar que facilita el encuentro y el espacio en donde el nosotros habita potenciando la individualidad del tú y del yo. En este lugar es donde la realidad se manifiesta como maravilla ante la presencia del otro en tanto que otro diferente (...) para que se produzca un diálogo auténtico, cada uno de los que participan en él deberán aportarse en él así mismo”* (Jarquín, 1994; 109) entonces nos encontramos obligadamente con una serie de importantes reflexiones sobre nuestra colocación frente al Otro, frente al alumno: ¿Quién es para mí? ¿El *objeto* de mi trabajo? ¿El medio para devengar mi salario? ¿Quién soy yo frente a él? ¿Me abro a una relación significativa con mis alumnos como lo hago con mis amigos, con mis familiares? ¿Qué tanto apporto de mi ser auténtico durante las clases? O ¿Sólo utilizo la máscara que me permite jugar el rol que me ha asignado la escuela, el de *maestro*? Dialogar auténticamente significa interesarse en la persona y no en el alumno, es decir, no solamente se interesa por su aprendizaje, sino por todo lo que significa el conjunto de su crecimiento personal. De esta manera se interesa por sus necesidades, dificultades, emociones y no los asume como un afán de molestarle, no lo toma como ofensa personal; es entusiasta con lo que enseña y *contagia* a los estudiantes su pasión por conocer; muestra generosidad y sentido del humor estableciendo un equilibrio y horizontalidad en las relaciones: no hay jerarquías de poder en el aula, sino una comunidad aprendiendo con alegría; desarrolla habilidades inquisitivas, aprende a preguntar y preguntarse por la validez del conocimiento y, a su vez, enseña a los estudiantes que éste no es definitivo ni acabado; promueve el pensamiento crítico; su aula, es un aula en la que se produce cotidianamente el encuentro, que es *“dejarse afectar hasta no saber qué pasará con uno mismo. Este dejarse afectar significa ponerse en manos del otro en totalidad, de tal manera que quedará implicado en el destino común que surge de la actualidad*

del entre-los-dos y lo saca a un territorio que no le es propio, ni le es conocido, ni lo puede controlar (...) La implicación hace que se decida a caminar junto con el otro, a prometer-se-ir-con-el-otro (cum-promitere, prometer con), existencialmente” (Jarquín, 1994; 116). Este maestro se arriesga a relacionarse con sus alumnos de manera profunda.

¿Con quién nos enfrentamos –o convivimos– con fines intencionados de aprendizaje todos los días? Nuestros alumnos, el grupo, es un caleidoscopio infinito de *sistemas de creencias* que se han construido en ambientes sumamente diversos. Estos sistemas de creencias tienen gran peso en el comportamiento y personalidad de los sujetos. Son, de hecho, más significativos que los *conocimientos* al momento de tomar decisiones. Muchos de nosotros no tomamos en cuenta esto: que la enseñanza no se produce en un ambiente *pulcro*, libre de influencias y limitado únicamente al factor cognitivo. Por el contrario, la enseñanza y el aprendizaje suceden en ambientes multidimensionales y multifactoriales que afectan el desarrollo de la clase y de cada uno de los integrantes del grupo. De hecho, si nos limitáramos sólo a la parte cognitiva de la enseñanza, también enfrentaríamos factores adversos pues *“el aprendizaje es competitivo e implica emociones fuertes y básicas. Implica éxito y fracaso, y hay pocas ocasiones en que no intentar aprender resulta emocionalmente más seguro que intentarlo y fracasar (...) Si asociamos el aprendizaje al cambio, conviene considerar las reacciones emocionales que se producen durante el mismo (...) para profesor y alumno implica: creatividad, temor, amenaza, ansiedad, agresividad, hostilidad e impulsividad”* (O’Brien, 2005; 38). Esto quiere decir que también necesitamos conocer las destrezas personales de nuestros muchachos para estar en posibilidad de predecir, manejar y responder a las reacciones emocionales que provocan los cambios que suceden durante el aprendizaje.

Aprender, es cambiar; y cambiar provoca incertidumbre. ¿Cómo manejamos la incertidumbre del cambio en el aula?

Dicho de otra manera: maestros y alumnos no quieren *aprender* cosas nuevas por temor a *hacerlas mal*, por temor a fracasar. Este mismo autor sostiene que para conocer auténticamente a nuestros estudiantes debemos tomar en cuenta cuatro factores que interactúan e influyen en la habilidad del alumno para aprender: (i) pedagógicos que tienen que ver con el repertorio de alternativas de intervención para que el sujeto disponga de las que más le favorezcan; (ii) cognitivos que se relacionan con los canales y estilos mediante los cuales los alumnos se sienten más cómodos para el aprendizaje; (iii) emocionales, directamente relacionados con los procesos de ansiedad, estrés, susceptibilidad, sensibilidad y aceptación del cambio y sus implicaciones en la propia tarea; y (iv) sociales que son los factores de pobreza, cultura, etc. que influyen en el comportamiento del alumno.

O'BRIEN, Tim y GUINEY, Dennis (2005) *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*, Alianza Editorial Mexicana/SEP, México.

Para aprender haciendo

A estas alturas del texto tal vez usted se esté diciendo: “¡Está bien! mi salón es diverso, mis alumnos son todos distintos pero no puedo hacer una planeación y una clase para cada uno ¿cómo hago entonces para atender esa diversidad?” Si aceptamos como un hecho lo anteriormente descrito, entonces podemos deducir que *favorecer la inclusión para atender la diversidad* no puede estar sujeto a una *receta*, a una *prescripción*, es decir, no hay fórmulas elaboradas. Sin embargo, Carol Ann Tomlinson (2003) nos ha obsequiado algunos principios fundamentales para construir aulas diversificadas:



Ningún estudiante podrá aprender todos los contenidos del programa, ni de ninguna asignatura, por lo tanto es indispensable que el maestro haga un extracto esencial de los contenidos y que, a partir de ahí, proponga estrategias diferenciadas para que, los menos avanzados dominen lo básico, mientras que los más aventajados pueden profundizar acerca del mismo tema, de la misma competencia; el docente habrá de mostrar habilidad para hacer que los primeros se centren en lo fundamental mientras que a los segundos los provocará para manejar tareas más complejas



El maestro acepta a sus alumnos sin condiciones, poniendo más atención, en todo momento, más en las diferencias que en las semejanzas de sus alumnos. Este tipo de maestro basa la construcción de su planeación, estrategias y evaluaciones en el conocimiento de sus alumnos y no tanto en las prescripciones del currículum –propósitos, aprendizajes esperados, etc.– Tratan de que los aprendizajes encajen en la vida cotidiana de éstos y no los fuerzan a encajar ellos en el molde de una clase estandarizada.



El docente utiliza la evaluación como parte integral del aprendizaje pues está le va proporcionando información permanente sobre las capacidades, habilidades y actitudes de sus alumnos, sobre sus destrezas en ciertas disciplinas o asignaturas. La evaluación se convierte, más bien, en un *método para conocer al sujeto*, y este conocimiento nos permitirá también ir haciendo modificaciones para nuestros siguientes proyectos. Observar y valorar se convierten así en dos de las grandes cualidades del docente.



Cuando el profesor ha logrado obtener información valiosa y fiable sobre las diferencias entre sus alumnos puede modificar el contenido, los procedimientos y los productos. Los que cuentan con menos capacidades pueden requerir apoyo para cubrir algunos conocimientos necesarios para poder avanzar, mayores explicaciones o ejemplos, métodos con menos complejidad, actividades más dirigidas o textos más simples, mientras que sobre la misma temática, los aventajados pueden omitir lo que ya dominan, necesitar textos más complicados, generar productos más estructurados, que tal vez requieran más tiempo.



La mayoría de los profesores construyen ciertas expectativas alrededor de su grupo y de alumnos particulares. Si esas expectativas son altas éstos tienden a subir sus rendimientos. Por el contrario, si el profesor tiene bajas expectativas, los alumnos tendrán un rendimiento acorde con éstas. En psicología esto se conoce como el *efecto Pigmalión*. En un aula diversificada, el maestro siempre mantiene altas expectativas de todos sus alumnos y se esfuerza por apoyarles a lograr el éxito ofreciéndoles actividades –diferenciadas– que sean interesantes y significativas para todos además de que les permita explorar en sí mismos sus habilidades, preferencias y posibilidades.



El profesor asume la capacidad y responsabilidad que sus alumnos tienen para aprender. Son los estudiantes quienes trabajan y corresponde al profesor coordinar los tiempos, los materiales, gestionar los espacios. Ellos participan en el gobierno de la clase tomando decisiones sobre las normas y haciéndole saber al maestro cuando una lección es fácil o difícil, aburrida o interesante, cuando desean trabajar solos o requieren apoyo.



El docente es como el entrenador de un equipo de fútbol. No espera que todos los alumnos sean goleadores o que todos jueguen como porteros. Aprende a distinguir y valorar las capacidades de cada uno, maneja estrategias que equilibren estas características individuales apoyando el desarrollo de sus potencialidades al máximo. No provoca sentimientos de carencia, deficiencia o equivocación, sino la sensación de que, cada quien, juega su rol particular y apoya al éxito del equipo.



"Los profesores de aulas diversificadas más eficaces y estimulantes no tienen todas las respuestas. Son más bien aprendices obstinados que acuden cada día a la escuela con la convicción de que hoy saldrán mejor las cosas, incluso si la lección de ayer resultó un desastre. Creen que pueden encontrar la manera de hacerlo mejor si lo intentan con insistencia y examinan las claves que están implícitas en aquello que hacen. Esta convicción guía todos los aspectos de su trabajo en cada momento del día" (Tomlinson, 2003; 89)



Los profesores más eficaces son aquellos que no solamente saben planificar su trabajo adecuadamente, sino que han desarrollado habilidades para reaccionar ante las circunstancias y necesidades que el colectivo, los pequeños grupos o los individuos van planteando. Sabe hacer ajustes en el momento y no se intimida ante los cambios que puede sufrir su planeación original.



La reflexión es una herramienta fundamental del profesor que desea una educación diversificada, sobre todo la reflexión que le permite hacer ajustes sobre la marcha o pensar en el momento, pues por muy detallada y meditada que esté el diseño de su planeación, la relación es un proceso dinámico que genera situaciones imprevisibles. Este maestro debe ser creativo, carismático, flexible e intuitivo.

TOMLINSON, Carol Ann (2003) El aula diversificada, Editorial Octaedro/SEP, México.

TIPS

- Desarrolle habilidades de observación que le permitan comprender los sistemas a través de los cuales los estudiantes se comunican en situaciones *informales*. Registre e interprete sus propios registros para ir desarrollando esta habilidad.
- Diseñe situaciones –formales e informales– en los cuales los alumnos pongan en juego la intuición, la creatividad y la responsabilidad. Esto les ayudará a ir haciéndose cargo de su propio aprendizaje y a conocer sus fortalezas.
- No elabore secuencias en las que se brinde toda la información a los estudiantes, por el contrario, deje vacíos que estimulen la curiosidad, la intuición, la indagación y la investigación.
- Enfoque sus energías en lograr que los alumnos relacionen efectivamente los aprendizajes con las situaciones cotidianas de su vida. Recuerde que el fin último del aprendizaje es, precisamente, que los seres humanos logremos comprender nuestro entorno y a nosotros mismos.
- Cuando planifique sus proyectos, piense detenidamente en las *operaciones mentales* que los estudiantes van a realizar, en las *emociones* que espera detonar, en los *valores* que quiere fomentar y construya sistemas de evaluación que le permitan realmente verificar que ellos hayan realizado dichas operaciones.
- No diagnostique, etiquete o catalogue a sus estudiantes únicamente por las apariencias. Converse con ellos, profundice en las causas más íntimas de su comportamiento o modo de aprendizaje. Acérquese a ellos con estima, como un amigo.
- Desarrolle habilidades para elaborar preguntas asertivas, que no intimiden al alumno, que le hagan sentir en confianza para expresarse, para decir cuáles son sus temores, sus miedos, sus sueños, sus fantasías, sus circunstancias.
- Los diálogos en pequeños grupos o individualmente, los debates, la revisión de cuadernos, listas de cotejo de habilidades, opiniones, sondeos de los intereses de los chicos son formas privilegiadas para realizar evaluación formativa, la cual es más para apoyar el crecimiento que para señalar errores.
- Hay que iniciar siempre con una propuesta común para toda la clase y modificar los procesos, productos o contenidos únicamente cuando notemos que un estudiante lo necesita y sólo si estamos convencidos de que, lo que vamos a modificar, efectivamente va a hacer que construya los conceptos con una mayor significación o desarrolle mejor sus habilidades.
- Establezca una relación de *complicidad* con sus estudiantes, es decir, confíe en ellos y logre que confíen en usted como ser humano. Una gran parte que está descuidada por los docentes es establecer vínculos interpersonales fuertes y valiosos que constituyan una comunidad, es decir, un sitio donde se vive en comunión.
- Conozca a sus alumnos a través de la redacción de sus autobiografías, historias familiares, entrevistas con las familias, compartiendo la cultura de la comunidad, utilizando materiales locales para trabajar.

¿Sabías qué?

- Aprender es un proceso que no supone únicamente ir a la escuela. De hecho, la gran mayoría de los aprendizajes suceden fuera de ella y *todas* las personas pueden aprender, por lo que etiquetar a un estudiante por ciertas condiciones lo pone en desventaja frente a los demás.
- El aprendizaje sucede fundamentalmente en relación con otros seres humanos. Es un proceso social de intercambios mutuos que nos ayudan a conocernos y comprendernos a nosotros mismos a través de los demás, por eso la colaboración y la interacción entre personas logran aprendizajes de mayor calidad.
- *“El concepto de inclusión implica que el estudiante se sienta integrado con el sistema de enseñanza y no al margen del mismo; integrado al aprendizaje; con una voz que se escucha; con la sensación de que está integrado; que entiende su propia integridad como alumno y como persona; y que tiene la posibilidad de elegir alternativas”* (O’Brien, 2005; 92)
- El profesor que se *desgasta* porque siente que sus alumnos no aprenden a pesar que él pone un gran esfuerzo y dedica tiempo a la planeación de sus estrategias y que esto no es correspondido por sus alumnos, es porque no atiende las diversas formas de aprender y pensar de los alumnos y no logró establecer el vínculo entre el aprendizaje esperado y las vivencias de los chicos.
- *“Enseñamos a chicos que, para bien o para mal (probablemente las dos cosas), son el producto de la era de la electrónica. Su mundo es a la vez más grande y más pequeño. Conocen más cosas, pero entienden menos sobre las cosas que conocen. Están acostumbrados a los entretenimientos rápidos, si bien sus imaginaciones son menos activas, tiene que vérselas con realidades y problemas que en otros tiempos eran desconocidos para los niños pero la mayoría tienen escasos recursos y apoyos para capear el temporal de manera sensata”* (Tomlinson, 2003; 46)
- *“Muchos de los estudiantes de hoy vienen de hogares en los que no reciben el aliento y apoyo necesarios. Estos niños tienen un potencial para aprender inmenso, pero llegan a la escuela con su capacidad mermada por la falta de experiencia, el apoyo, los modelos y los planes que, cuando entran en juego, hacen de la educación una de las expectativas fundamentales de la vida”* (Tomlinson, 2003; 47)

Para reflexionar



En esta ocasión, abrimos esta sección en la que tomamos algunos fragmentos de las fuentes consultadas que nos resultaron sumamente significativas y que esperamos les sirvan para reflexionar de manera individual y en sus colectivos escolares.

Los alumnos de un aula saludable necesitan ser aceptados incondicionalmente como seres humanos. Necesitan creer que pueden llegar a ser mejores de lo que son. Necesitan ayuda para poder realizar sus sueños. Tienen que darle su propio sentido a las cosas. Suelen comprender con mayor sentido y eficacia el sentido de las cosas cuando los adultos colaboran con ellos. Necesitan acción, alegría, paz. Necesitan poder controlar sus vidas y su aprendizaje. Necesitan ayuda para desarrollar su capacidad y usarla sensatamente. Necesitan sentirse seguros en un mundo más amplio (Maestra de preescolar).

Olvidate por un instante de todos los libros y manuales. Intenta recordar qué es lo que te fascina de las ciencias. Trata de revivir la sensación que tenías cuando estudiabas ciencias. Después, imagínate que a los chicos que enseñas sólo van a poder aprender ciencias a través de tu clase. Es la única clase de ciencias que van a tener en su vida ¿Qué es lo que debes enseñarles para que amen las ciencias? Piensa durante un minuto en ello. Ahora cambia una parte de lo que te acabo de decir. Imagínate que sólo tienes tres alumnos: tus propios hijos. Imagínate también que morirás cuando acabe el curso ¿Qué les enseñarías durante este año? (maestra de secundaria)

Un profesor realmente bueno es aquel que: sabe que un estudiante puede enseñar y que un profesor puede aprender; se integra literalmente al ambiente de la clase tomando asiento entre el montón de pupitres, demostrando así que disfruta el papel de quienes sus mentes cual esponjas, están listos para absorber; puede apreciar que lo que uno piensa y dice es más importante que cómo rellena los huecos en blanco (Krista, estudiante, 18 años)

Puedes hacer todos los planes que quieras, pero si, por alguna razón, comienzas con algo que no funciona, tienes que cambiarlo al instante, pues has de adaptarte a los niños (Maestra de primaria)

El primero de mis objetivos es crear una buena relación en el aula, porque creo firmemente que no puedes hacer nada con los estudiantes a no ser que crean en ti, hasta que sientas algo por aquellos con los que estás trabajando y te intereses por sus capacidades y sentimientos (Profesor de primaria)