

Revista de la Escuela Normal No. 3 de Toluca

AÑO 13 · NÚM. 26
JUL - DIC 2018

temachtiani

ISSN: 1870-6576

Los retos actuales del ser y quehacer docente

Publicación gratuita



Inclusión
e interculturalidad

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional

Alejandro Fernández Campillo
Secretario de Educación

Roque René Santín Villavicencio
Secretario Ejecutivo del Consejo Editorial
de la Administración Pública Estatal

Consejo Directivo

Violeta Iris Hernández Guadarrama
Encargada del Despacho de la Dirección
de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca

Ma. del Carmen Salgado Acacio
Subdirectora Académica

Edmundo Darío Soteno Tahuilán
Subdirector Administrativo

Comité Editorial

José Antonio Mondragón Rosales
Director Editorial

Rufo Estrada Solís
Difusión y comunicación

Brenda González Segundo
Diseño

Comité Científico Internacional

Miguel Ángel Sobrino Ordóñez
Investigador Tiempo Completo
Universidad Autónoma del Estado de México, México

Gabriela Guillen Guerrero
Profesora Investigadora
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Marcela Duarte-Herrera
Profesora Investigadora
Universidad de Santiago de Cali, Colombia

Vanessa Corsetti Gonçalves Teixeira
Investigadora
Universidad Estadual Paulista, Brasil

Isabel María Álvarez
Investigadora
Ministerio de Educación, Argentina

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza
Profesora Investigadora
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Comité Científico Nacional

Juan Bello Domínguez
Investigador
UPN, CDMX

Rufo Estrada Solís
Investigador
Escuela Normal No. 3 de Toluca, Estado de México

María del Rosario Bernal Pérez
Investigadora
Escuela Normal No. 3 de Toluca, Estado de México

David Manuel Arzola Franco
Investigador
CID, Chihuahua

María Esther Núñez Cebrero
Investigadora
BENM, CDMX

Fernando Carreto Bernal
Investigador
UAMex, Estado de México

Jesús Adolfo Trujillo Olguín
Investigador
UACH, Chihuahua

Jorge Servín Jiménez
Investigador
ISCEEM, Estado de México

Martha Ogilbie Meza Coello
Investigadora
Escuela Normal Rural Mactumatza, Chiapas

Arturo Barraza Macías
Investigador
UPN, Durango

María de la Luz Jiménez Lozano
Investigadora
UPN, Torreón

Irma Inés Neira Neaves
Investigadora
BECENE, San Luis Potosí

Marco Antonio Gamboa Robles
Investigador
Escuela Normal de Especialización, Sonora

Heriberto Prieto Zamudio
Profesor
Bachillerato, Puebla

Mario Eduardo Gómez Rivera
Investigador
DGEB, Estado de México

Temachtiani
© Segundo semestre: Secretaría de Educación
del Gobierno del Estado de México, 2018

ISSN: 1870-6576

Folio. 25351

FOEM
FONDO EDITORIAL ESTADO DE
MÉXICO

latindex

TEMACHTIANI, año 13, núm. 26, Julio - Diciembre de 2018, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca, a través del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. Pino Suárez Sur núm. 1100, Col. Universidad, Toluca, México, C.P. 50130, Tel./Fax 2-12-34-16, 2-12-21-97, <http://normal3toluca.tripod.com/>, editorialn3@gmail.com, normal3toluca@edugem.gob.mx Editor responsable: José Antonio Mondragón Rosales. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2017-032116433900-102. Autorización Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 205/05/03/18. Este número se terminó de imprimir en diciembre de 2016, en los talleres gráficos de VEI Visión e Impresión, S.A. de C.V., ubicados en Nogal núm. 51, colonia Santa María la Ribera, delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México, C.P. 06400. El tiraje consta de 2,000 ejemplares.

Todos los artículos aquí incluidos fueron revisados y seleccionados bajo la modalidad de pares ciegos.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca.



Adriana
Ramírez Xolo

Secretaría de Educación Pública.
Maestra en Educación Básica-Pedagogía
de la Diferencia e Interculturalidad.

orcid.org/0000-0002-7521-0163



Verónica
Arista Trejo

Maestra en Educación Básica.
Subdirectora de Fomento a la Evaluación Curricular.
Secretaría de Educación Pública. SEP, México.

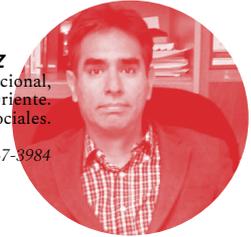
orcid.org/0000-0002-9879-8123



Felipe
Bonilla Castillo

Maestro en Pedagogía. Académico
de la Maestría en Educación Básica
de la Universidad Pedagógica Nacional.
Unidad UPN 095, México.

orcid.org/0000-0002-1801-6508



Abel
Pérez Ruiz

Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 098 Oriente.
Doctor en Estudios Sociales.

orcid.org/0000-0001-5847-3984



Liliana
Durán Cruz

Escuela Normal de Especialización.
Maestra en Educación Básica con especialidad
en Integración e Inclusión Educativa por la Universidad
Pedagógica Nacional. Especialista en "Estrategias
Psicopedagógicas en la Práctica Docente"
por la Universidad La Salle. Especialista en "Atención
a las Dificultades en el Aprendizaje" por la Escuela Normal
de Especialización.

orcid.org/0000-0002-5581-2650



Gabriela
Guillén-Guerrero

Doctora en Educación.
Profesora Investigadora de la Universidad
Nacional de Educación, Ecuador.

orcid.org/0000-0003-0268-9852



Maricruz
Muñoz Camacho

Asesor Técnico Pedagógico,
Secretaría de Educación Pública (SEP).
Maestra en Educación Básica UPN,
Especialidad en problemas de aprendizaje en ENSM.

orcid.org/0000-0003-3937-8871

Presentación	4
Diálogos e incertidumbres desde los centros escolares ante la incomprensible tarea de incluir	6
Adriana Ramírez Xolo	
La educación inclusiva una condición para avanzar en la calidad de los aprendizajes: el trabajo por proyectos como propuesta para la clase de historia	16
Verónica Arista Trejo Felipe Bonilla Castillo	
Saber cultural, diversidad y regulación docente: sus implicaciones curriculares	34
Abel Pérez Ruiz	
Desafíos de la práctica docente: construcción de ambientes inclusivos e interculturales	46
Liliana Durán Cruz	
El paradigma del aprendizaje como vía para desterrar las actitudes y acciones discriminatorias de las aulas	58
Gabriela Guillén-Guerrero	
Señales hacia la inclusión-interculturalidad desde la mirada de los alumnos	74
Maricruz Muñoz Camacho	
Reseña: El aula diversificada	90
Mario Eduardo Gómez Rivera	
Políticas Editoriales	94

El paradigma del aprendizaje como vía para desterrar las actitudes y acciones discriminatorias de las aulas

The paradigm of learning as a way to banish discriminatory attitudes and actions in the classrooms

Palabras clave

Diversidad, discriminación arbitraria, educación inclusiva, métodos de aprendizaje, aprendizaje para todos.

Keywords

Diversity, arbitrary discrimination, inclusive education, learning methods, learning for everyone.

Gabriela Guillén-Guerrero
gabyguilleng@gmail.com

Resumen

Los espacios educativos en los que nos desarrollamos son reflejo de nuestras sociedades: completamente diversos. Encontramos en ellos a individuos diferentes en estilos y ritmos de aprendizaje, apariencia física, orientación sexual e identidad de género, condición socioeconómica, tipo de familia, origen étnico, religión y creencias, etc. Para el consenso general, al menos en el discurso, los espacios en los que se desarrollan deben ser inclusivos y eliminar toda forma de discriminación. A pesar de esto, encontramos que en los sistemas sociales y educativos es común la discriminación arbitraria, mucha veces difícil de ser detectarla y abordarla, ya que muchas veces se manifiesta sin que aquellas personas que lo practican sean conscientes de ello. Esta discriminación arbitraria se genera cuando el concepto que se tiene respecto al otro, que a su vez determina la interacción entre las personas, así como la actitud que tenemos frente a los demás, está guiado por estereotipos y prejuicios presentes en nuestros pensamientos, creencias, sentimientos, emociones, acciones y comportamientos.

En este artículo buscamos ver la solución desde una mirada diferente, entendiendo la educación no desde una perspectiva normal que incluye a algunos; sino como diversa para todos. Se presenta la idea de realizar un cambio desde el paradigma de la enseñanza hacia el paradigma del aprendizaje, no ubicar el centro de la clase en el docente, sino comprenderla como un espacio en el que todos pueden enseñar y todos pueden aprender en una interacción constante que genere procesos de aprendizaje motivadores donde el docente no se centre en transmitir conocimientos, sino que utilice metodologías que le permitan atender las características diversas que presentan sus estudiantes y así plantear opciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje.

Finalmente se habla dichas metodologías, además del desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que se consiguen con cada una. Entre las metodologías desarrolladas encontramos: aprendizaje colaborativo, contrato de aprendizaje, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje orientado a proyectos.

Abstract

The educational spaces in which we develop are, as reflections of our societies, diverse. We find in these places different individuals in terms of learning styles and rhythms, physical appearance, sexual orientation, gender identity, social-economic condition, types of family, ethnicity, disabilities, birth place, religion and beliefs, etc. For the general consensus, at least in discourse, the spaces in which individuals develop must be inclusive, and eliminate all forms of discrimination. In spite of this, we find that in social and educational systems it is common to find an arbitrary discrimination, manifested in many ways, besides the difficulty to detect it and approach it, since many times it manifests without people who do it realizing. This arbitrary discrimination originates when the concept about the other –which at the same time, determines the interaction among people, just as the attitude we have before the others–, is guided by stereotypes and prejudices that manifest in our thoughts, beliefs, feelings, emotions, actions and behavior.

In this paper, we aim to look at the solution from a different perspective, understanding education not from a normal perspective that includes a few; but from a diverse and for everyone one. The idea of shifting from the paradigm of teaching towards the paradigm of learning, not locating the teacher in the center of the class, but understanding the class as a space in which everyone can teach and everyone can learn in constant interaction, that generates motivating learning processes, where teachers do not focus on transmitting knowledge, but are able to use methodologies that allow them address the diverse characteristics that their students present, and hence, being able to pose options that favor their development and learning.

Finally, the methodologies that can be used are discussed, besides the development of abilities, skills, attitudes and values that are attained with each one. Among the developed methodologies we find: collaborative learning, learning contract, cases study, learning based on problems and learning oriented towards projects.



La diversidad y la discriminación arbitraria

El trabajo con personas lleva implícita la interacción con seres únicos con diferentes necesidades, habilidades, características y formas de aprendizaje. Los esfuerzos para visibilizar esta diversidad han llevado, al menos en el discurso, a un consenso general de que los sistemas educativos deben ser inclusivos y eliminar toda forma de discriminación (Barret, 2014); sin embargo, el concepto de educación inclusiva en muchos casos ha sido confundido y utilizado al hablar de algo más bien parecido a la integración. De la misma forma que se han generado prácticas que reflejan esta realidad, cubriéndolas de etiquetas de inclusión. Es importante comenzar a generar cambios en todos los niveles, tanto en los discursos como en la práctica educativa, sin generar la idea, por el momento muy expandida, de que tener sistemas educativos inclusivos requiere esfuerzos casi sobrehumanos, adaptaciones curriculares individuales, parches por aquí y remiendos por allá. Este paso no debe ser un tema de acumulación de adaptaciones, sino más bien de cambio de paradigma; debemos comenzar a ver la educación no como normal que incluye a algunos, sino más bien como diversa para todos y actuar en consistencia con esta idea.

Hablar de Latinoamérica nos enfrenta a una realidad social heterogénea y marcada por procesos históricos de exclusión. Es aquí donde la educación inclusiva podría verse como un camino para “crear una cultura de la diversidad y un marco ético que favorezca su reconocimiento y valoración” (Guillén, 2016, págs. 57-58) y como un factor de inclusión para modificar desigualdades y suprimir las discriminaciones que se pueden dar en el aprendizaje de grupos desatendidos, tales como niños de poblaciones remotas, rurales, migrantes, pueblos indígenas, niños que trabajan, minorías étnicas, raciales y lingüísticas, refugiados, etc.

En los sistemas sociales y educativos es común encontrar una discriminación arbitraria manifiesta, pero difícil de detectar y abordar, ya que muchas veces ni siquiera aquellas personas que lo practican son conscientes de ello. Esta discriminación arbitraria se genera cuando el concepto que se tiene respecto al otro, que a su vez determina la interacción entre las personas así como la actitud que tenemos frente a los demás, está guiado por los estereotipos y

prejuicios que se manifiestan en nuestros pensamientos, creencias, sentimientos, emociones, acciones y comportamientos (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Así, encontramos que los pensamientos y creencias que tenemos de grupos determinados (personas con discapacidad, homosexuales, personas pertenecientes a grupos minoritarios, etc.) llevan implícito un juicio de valor favorable o desfavorable.

Cuando la valoración es desfavorable, es decir, cuando existe un prejuicio negativo, se manifiestan las expresiones de discriminación a través de sentimientos de lástima, temor, rechazo, desprecio, etc.; no obstante, los prejuicios positivos también pueden derivar en acciones discriminatorias, cuando implican sentimientos que se traducen en actitudes paternalistas que dificultan el desarrollo y autonomía de otras personas (Ministerio de Educación de Chile, 2013, págs. 11-12).

Con base en estos prejuicios la discriminación arbitraria se manifiesta en las acciones que llevan a un trato hostil y de exclusión hacia los grupos, víctimas de racismo, sexismo, homofobia, xenofobia, etc. Estas actitudes son aprendidas y dependen sobremanera del entorno social en el que los niños, niñas y adolescentes se desarrollen y de los estereotipos o prejuicios predominantes en dicho entorno; es importante mencionar que los efectos de esta discriminación son negativos también para quienes la ejercen, ya que los priva de una interacción social sana y de espacios que podrían ser enriquecedores en tanto que nos hablan de otras culturas, de otras formas de ser y de ver el mundo.

Que la discriminación sea aprendida hace que también se pueda intervenir en ella desde el espacio escolar a través de la generación de experiencias que fortalezcan relaciones sanas e inclusivas, que apunten a generar valor en la diversidad y formen ciudadanos solidarios y socialmente responsables en pos de la construcción de una familia, escuela, comunidad y país apto para todos.

Muchas veces, los grupos víctimas de discriminación se reducen, en el imaginario colectivo, a aquellas personas con discapacidad o en algunos casos con características más tangibles de diferencia; sin embargo, encontramos que también sufren discriminación las personas diversas en estilos y ritmos de aprendizaje, apariencia física, orientación sexual e identidad de género, condición socioeconómica, tipo de familia, origen étnico, discapacidad, lugar de nacimiento, religión y creencias, etc.

A lo largo de la historia de la educación han existido varias respuestas para afrontar la diversidad; iniciando en 1948 con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que estableció la educación como un derecho básico para todos, derecho que se reafirma en 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. En la década de los noventa encontramos la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtiem, Tailandia, donde se da la *Declaración Mundial de Educación para Todos* que determina que un tema importante es el acceso de todos los niños, niñas, adolescentes y adultos a la educación en condiciones de igualdad. Posteriormente, en 1994, se aborda esta problemática en la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)*, que pretendía una educación para todos desde un enfoque de educación integradora, para atender a los niños con N.E.E. a través del apoyo de especialistas en las áreas en las que el estudiante presente un déficit (Lissi, y otros, 2013).

Encontramos que muchas de estas políticas fueron más bien segregacionistas, ya que buscaban que aquellos diferentes estén en espacios escolares adaptados específicamente para sus características o, en momentos posteriores, que se incorporen a la educación regular dentro de planificaciones distintas y con apoyos personales y materiales especiales. Así, la educación especial fue la respuesta de atención a la discapacidad, dentro de un enfoque clínico, que pretendía generar apoyos que subsanen aquellos *déficits* y problemas de las personas con discapacidad. Esta ayuda se volvió una marca de separación entre los normales y los diferentes (Durán, 2016).

Lamentablemente el rol social que debía cumplir la educación de valorar a los seres humanos desde su diversidad y como individuos poseedores de derechos inalienables no se ha demostrado con claridad, generando que la lucha contra la discriminación sea vista como una pesada carga que han dejado los acuerdos firmados y corroborados por muchos países del mundo. Así, vemos que el sistema educativo se enfrenta constantemente a dicotomías: el docente piensa en su clase “regular” y en las “adaptaciones curriculares” que han de elaborar; las autoridades escolares piensan en los fondos destinados a los “docentes regulares” y a los “docentes de apoyo”; vemos que los gobiernos piensan en los planes de educación “regular” y en los planes de inclusión de personas con discapacidad, inmigrantes, personas de escasos recursos, etc. Es decir, el sistema sigue funcionando bajo un paradigma integracionista que, muy a nuestro pesar, hemos intentado llamar inclusión y que solo ha dejado mal parado a este término. Entonces, si lo que hemos estado haciendo no es lo correcto: ¿cuál es el camino?

En búsqueda de la educación inclusiva

El planteamiento más coherente que se puede generar frente a la realidad diversa que encontramos en casi todos los espacios sociales es el de crear una escuela inclusiva.

Para dar respuesta a la diversidad de intereses, costumbres, sensibilidades, capacidades y características de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los y las estudiantes, conformando un espacio protector en el que todos se sientan acogidos y valorados como sujetos únicos e individuales; la inclusión educativa apunta a eliminar toda forma de exclusión social como consecuencia de las actitudes y respuestas ante la diversidad social, cultural y natural (Ministerio de Educación de Chile, 2013, pág. 6).

Estos espacios no necesariamente deben generar el mismo trato hacia todas las personas, sino aquel necesario para garantizar a todos la igualdad de derechos y oportunidades. En ciertos casos se necesitará de la aplicación de estrategias inclusivas, metodologías o materiales particulares y en otros, la eliminación de cualquier expresión o acto de discriminación que se pueda presentar.

Abordar la discriminación arbitraria y avanzar hacia una escuela inclusiva requiere de múltiples transformaciones y de un profundo proceso reflexivo, abordando dimensiones como:

Rol del adulto

A pesar de que todos los miembros de la comunidad educativa deben ser parte de la creación de escuelas inclusivas, el rol del adulto es decisivo en cuanto debe ser un garante y protector de los derechos de los estudian-

tes, es quien puede iniciar la reflexión sobre los prejuicios y estereotipos discriminatorios que él o quienes lo rodean pueden presentar, así como proponer acciones para garantizar el respeto a la diversidad.

Implementación curricular

Aprender a convivir de manera armónica con los demás y a respetar la diversidad debe ser un elemento central de la planificación curricular a todos los niveles, es decir, que no puede ser manejada únicamente como un tema o una asignatura individual.

Uso de lenguaje inclusivo

El lenguaje cumple un papel relevante en la conformación del inconsciente colectivo y de la realidad que se construye en los espacios sociales. El uso del lenguaje –tanto en su contenido literal como expresivo– puede generar sentimientos de rechazo, disgusto, burla o por el contrario, de aceptación, agrado, interés. De esta manera, el uso de lenguaje inclusivo evitando cualquier término despectivo o excluyente, promueve un trato justo y respetuoso hacia todos los individuos que forman parte de la sociedad.

Práctica pedagógica

Aunque lo abordaremos con mayor profundidad posteriormente, este espacio de interrelación entre el docente y los estudiantes, generalmente en el aula de clase, representa una oportunidad vital para generar prácticas inclusivas. Sobre todo presentar al docente como modelo de conducta y también como un generador de prácticas que identifiquen las individualidades de sus estudiantes y plantear metodologías que puedan abordarlas.

Espacios de participación

Fomentar espacios y momentos, dentro y fuera del aula que se vuelvan instancias formativas y de desarrollo personal en los que personas con diversas ideas, opiniones, puntos de vista y experiencias puedan interrelacionarse positivamente con reglas que excluyan la discriminación, con el fin de aprender de la diversidad y fortalecer la empatía necesaria para el correcto funcionamiento de una escuela inclusiva.

Instrumentos administrativos y de gestión

Las instituciones educativas poseen y están guiadas por una serie de instrumentos que rigen la vida escolar, estos pueden y deben ser elaborados de manera que eliminen cualquier forma de discriminación.

Infraestructura y equipamiento escolar

Posiblemente es uno de los factores en los que primero pensamos al hablar de inclusión, aunque también el que más ideas negativas trae porque, nuevamente, caemos en la dicotomía de pensar en infraestructura y equipamiento para una escuela “normal” y luego pensamos en las adaptaciones y modificaciones que deberíamos realizar para facilitar la inclusión. Es importante comenzar a pensar y generar prácticas desde el momento de ideación de una institución que incluyan el uso del concepto de diseño universal, generando así espacios adecuados para todas las personas.

Intervención psicosocial

La estructura escolar se ha modificado en los últimos años incluyendo en ella, además de los profesores, a profesionales del área psicosocial en los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y en las Unidades

de Apoyo a la Inclusión (UDAI). La incorporación de estos especialistas está basada en una visión más integrada de los problemas sociales a los que se enfrenta la educación y en un enfoque holístico del ser humano. Sin embargo, en muchas ocasiones las expectativas sobre estos profesionales se enfocan en la prevención e intervención de “problemas”, generalmente de manera individual, con el consabido riesgo de generar una despreocupación de los docentes sobre aquellos casos derivados y también un etiquetamiento hacia aquellos individuos que han requerido atención de estos. Si queremos aprovechar la potencialidad de estos recursos es importante que se vuelvan promotores de espacios más inclusivos y generar debates que ayuden a derrocar las ideas o situaciones discriminatorias, tanto dentro como fuera de la institución educativa, así como también que promuevan el respeto y valoración de la diversidad.

Participación de las familias

Eliminar la discriminación vuelve urgente la participación de todos los actores sociales; aquellos actores importantes son, a más de los que ya hemos nombrado, las familias de los estudiantes. Es importante promover su presencia activa e informada para que puedan generar aportes en favor de los objetivos inclusivos de la institución (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Estos son cambios estructurales amplios y posibles si se parte desde una concepción nueva y creativa de la educación y las instituciones educativas si se destierran las estructuras mentales en las que nos encontramos anclados para pasar a una nueva que incluya a todos los actores del sistema educativo, desde la valoración de su diversidad y el reconocimiento de las acciones y actitudes de discriminación que aquejan al entorno, con el fin de comprenderlas, enfrentarlas y desterrarlas. Asumiendo estos riesgos y buscando nuevas formas de enfrentar los problemas que surjan al dar el paso hacia una educación inclusiva se logrará mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los integrantes del sistema, así como generar espacios donde el respeto y la cooperación sean el pilar fundamental (Skliar, 2008).

Lograr y mantener los cambios estructurales, normativos y de infraestructura de la educación inclusiva puede lograrse a través del paso que realice la institución completa o los docentes en particular desde un paradigma de la enseñanza hacia el paradigma del aprendizaje. Es decir, mover la balanza del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una posición más igualitaria entre sus actores, estudiantes y profesores (EI; ESU, 2010; Chocarro, González-Torres, & Sobrino, 2007; Hidden curriculum, 2014; McDonald, 2012). Este cambio puede traducirse en decisiones tomadas desde la valoración del ser humano como centro del proceso formativo.

Del otros al nosotros: el paradigma centrado en el aprendizaje

Como se analizó anteriormente, las prácticas de discriminación arbitraria no son únicamente aquellas realizadas hacia las personas con discapacidad o de minoría étnica o religiosa son más bien todos aquellos actos que privan a una persona de sus derechos deliberadamente y lo colocan en situaciones de vulnerabilidad.

Pues bien, si analizamos las prácticas pedagógicas que se realizan bajo el paradigma de la enseñanza, donde el docente es quien determina y administra los objetivos, estrategias y condiciones de aprendizaje y es quien toma las deci-

siones en torno a este proceso (Driscoll, 1999), podemos encontrar muchas actitudes y prácticas excluyentes y discriminatorias. Éstas se dan cuando las instituciones educativas

Son concebidas como espacios organizativos para transmitir aprendizaje a los alumnos que asisten con grandes vacíos cognitivos para ser colmados de manera indiferenciada por la sabiduría del docente. Dentro de este precepto, se justifica la distribución del aula en la agrupación de saberes y personas en donde los pupitres se destinan con una vista unidireccional en referencia al maestro para captar la atención del discente. La tarea fundamental se enfoca en alfabetizar y desarrollar competencias matemáticas, actos que conllevan a la diferenciación de saberes para quienes no consolidan en tiempo y forma dichos procesos (Durán, 2016, pág. 64).

Pasar a un acto pedagógico entendido desde el paradigma del aprendizaje lleva implícita la valoración de la diversidad y un replanteamiento del quehacer docente, en el que éste comparta con todos los agentes educativos la responsabilidad al momento de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de elegir los objetivos, estrategias y condiciones de aprendizaje, entre otros aspectos (Driscoll, 1999). El cambio a una educación bajo el paradigma del aprendizaje es pasar del yo y los otros al nosotros.

Propone ir más allá de la dicotomía, de los pares opuestos (profesor y alumnos), de la bipolaridad, de manera que diluimos estas dos figuras para empezar a hablar de COMUNIDAD DE APRENDIZAJE y desplazamos el acto pedagógico hacia una reunión en la que todo el mundo será experto en algo e ignorante en otras muchas cosas (Acaso, 2015, pág. 79).

La implementación del paradigma centrado en el aprendizaje no tiene una fórmula definida ni implica realizar un giro institucional de ciento ochenta grados en pocos pasos; como se indica en el *Student-Centred Learning: Toolkit for students, staff and higher education institutions* (EI; ESU, 2010); se debe pensar en esta implementación como el transitar, lento y seguro en un continuo que va desde el paradigma de la enseñanza (centrado en el profesor) hacia el paradigma del aprendizaje (centrado en todos los agentes del proceso educativo). Pasar de un ambiente en el que existe un bajo nivel de decisión de los estudiantes en el que éstos son más bien pasivos y en el que el profesor tiene el poder, a un ambiente con alto nivel de decisión por parte de los estudiantes y en el que se ha generado un empoderamiento de los alumnos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda la opción ideal para este cambio sería hacerlo a nivel institucional, con todos los agentes educativos implicados en el proceso y, además, con un sistema de evaluación e información que analice varios aspectos del proceso para generar una mejora continua de esta aplicación (Barr & Tagg, 1995); sin embargo, la implementación puede hacerse también en un sentido de abajo hacia arriba, desde los docentes hacia la institución en general. Esto es posible porque los docentes cumplen uno de los roles más importantes a nivel institucional y son capaces de tomar decisiones en aspectos básicos dentro de su aula como la motivación de los estudiantes, la elección del método docente y la elección del método de evaluación (EI; ESU, 2010). Estos cambios a nivel micro pueden convertirse en ejemplo y semillero para cambios posteriores más grandes y a nivel institucional.

La aplicación de un enfoque centrado en el aprendizaje nos lleva a plantear los espacios y actividades de aprendizaje como vías para generar el desarrollo integral de todos los miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el

contrario, los espacios y actividades tradicionales (básicamente la clase magistral) generan discriminación al limitar sus vías de aprendizaje a la atención de lo que dice el docente y a la toma de apuntes de la información que éste transmite, método que suele ser efectivo para el aprendizaje de un muy limitado grupo de estudiantes pero que no permite al docente atender a necesidades y ritmos de aprendizaje individuales.

Un método docente adecuado puede facilitar la adquisición de capacidades varias como trabajo colaborativo, resolución de problemas, organización, etc., y la puesta en escena de características individuales de los estudiantes que en un espacio como la clase magistral no tienen cabida. Así, como pilar para la educación inclusiva proponemos métodos docentes como el aprendizaje cooperativo, el contrato de aprendizaje, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje orientado a proyectos.

El uso de estos métodos docentes desarrolla varias habilidades, destrezas, actitudes y valores muy útiles para generar procesos de aprendizaje que busquen no solo la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo de seres integrales dentro de una sociedad diversa.

	Habilidades y destrezas	Actitudes y valores
Aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas. • Expresión oral. • Planificación y estructuración del discurso. • Manejo de asertividad. • Claridad en la exposición. • Readecuación del discurso en función del feed-back. • Desempeño de roles. • Reconocer aportaciones. • Expresar desacuerdo. • Animar a otros. • Expresar apoyo. • Pedir aclaraciones. • Mediar en conflictos. • Búsqueda, selección, organización y valoración de información. • Comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia. • Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar sentimientos. • Interactuar satisfactoriamente con individuos y grupos. • Aprender de las perspectivas y aportaciones de otros. • Practicar la escucha activa. • Tomar conciencia de lo comunitario, de la cooperación frente a la competición. • Asumir la diferencia y lo pluriidentitario. • Desarrollo de la autonomía.
Contrato de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita. • Argumentación. • Uso de las TIC. • Confianza en los interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad profesional. • Toma de decisiones. • Rigor y fundamentación.

Tabla 1
Habilidades, destrezas, actitudes y valores que desarrolla cada método docente

	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales. • Negociación con el profesorado. • Gestión del propio proceso de aprendizaje. • Organización del trabajo personal. • Gestión de los éxitos y errores. • Aprendizaje autónomo. • Aplicación de estrategias cognitivas en la construcción de conocimiento. • Aplicación de estrategias metacognitivas de reflexión, autocontrol, autoregulación y autoevaluación. • Organización y planificación del aprendizaje. • Aplicación de métodos y procedimientos diversos • Organización y planificación del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad en un proyecto propio de formación. • Confianza en sí mismo. • Tolerancia consigo mismo. • Toma de decisiones. • Automotivación y persistencia en el trabajo. • Aplicación de procedimientos y métodos específicos de la materia. • Iniciativa.
Estudio de casos	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para generar, diseñar e implementar conocimiento aplicado e instrumental que se ajuste a las necesidades de los casos y del mundo real. • Habilidades de comunicación de ideas, argumentación y elaboración de conclusiones de forma efectiva para diferentes situaciones y audiencias. • Habilidades de escuchar, respetar las ideas de otros, dialogar, etc. • Habilidades para resolver, gestionar técnicas, procedimientos, recursos o acercamientos que contribuyan al desarrollo exitoso de casos. • Saber distribuir tareas en función de criterios de competencias dentro de un grupo profesional. • Reconocer momentos clave en la planificación y ejecución de un caso, prediciendo tiempos, medios y recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener iniciativa para saber resolver problemas con responsabilidad y autonomía, tanteando ventajas e inconvenientes. • Desarrollo de la autonomía. • Interactuar satisfactoriamente con individuos y grupos. • Aprender de las perspectivas y aportaciones de otros. • Asumir la diferencia y lo pluriidentitario. • Identificación de aspectos del contexto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Tener las habilidades necesarias para el ejercicio profesional, autónomo, con iniciativas instrumentales (ajuste, tolerancia, flexibilidad), aplicables a una amplia gama de situaciones imprevisibles. • Observación, identificación y evaluación de situaciones y casos reales. • Análisis, razonamiento y toma de decisiones. • Interpretación de los casos desde la óptica de la materia. • Elaborar juicios fundamentados sobre situaciones complejas del mundo profesional. • Generar nuevo conocimiento de la materia. • Conocimiento de procesos, términos y contexto vinculados al mundo laboral. 	
Aprendizaje basado en problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico. • Manejo de información. • Expresión oral y escrita. • Planificación y organización del trabajo. • Trabajo en equipo. • Argumentación y presentación de información. • Análisis. • Síntesis. • Transferencia de conocimiento y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas. • Resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Meticulosidad. • Precisión. • Revisión. • Interactuar satisfactoriamente con individuos y grupos. • Asumir la diferencia y lo pluriidentitario. • Tolerancia. • Identificación de aspectos del contexto. • Contraste. • Desarrollo de la autonomía. • Aprender de las perspectivas y aportaciones de otros.
Aprendizaje orientado a proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento sistémico. • Pensamiento crítico. • Manejo de información. • Expresión oral y escrita. • Trabajo en equipo. • Respeto a los demás. • Responsabilidad individual y grupal. • Planificación y organización del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa. • Constancia. • Sistematización. • Responsabilidad personal y grupal. • Desarrollo de la autonomía. • Identificación de aspectos del contexto.

Fuente:
Elaboración propia,
basado en
De Miguel (2005)

	<ul style="list-style-type: none">• Diseño de investigación.• Toma de decisiones.• Análisis.• Síntesis.• Conceptualización.• Desarrollo y profundización de conocimientos, destrezas y habilidades técnicas.• Investigación e innovación de soluciones técnicas.• Transferencia de conocimientos y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento de la capacidad propia y de los demás para aportar a la sociedad.
--	---	--

Según sean las condiciones en las que se va a aplicar el método docente se puede elegir implementar uno o varios, incluso utilizarlos junto con los que ya se implementan en la clase y, sobre todo, saber adaptarlos a las características propias del grupo y al contexto en el que se desenvuelvan. Su aplicación se explica brevemente a continuación.

Aprendizaje cooperativo

Este método va de la mano con una filosofía de aprendizaje que plantea el trabajo con los demás como base para su aplicación. Aquí los miembros de pequeños equipos persiguen objetivos comunes a través del desarrollo de actividades de aprendizaje. Esta metodología genera un trabajo coordinado, la capacidad de establecer objetivos claros y de responsabilizarse por el trabajo individual y colectivo. A través de esta metodología es más fácil que se valoren las capacidades de cada miembro del equipo –la guía del docente es siempre necesaria para favorecer interacciones sanas y positivas–, lo que desarrolla actitudes como la confianza, la comunicación y el apoyo (Fernández, 2005).

Dentro de las estrategias que se pueden utilizar para generar un aprendizaje cooperativo tenemos: debate dirigido, mesa redonda, juego de roles (dramatización y sociodrama), estrategia de organización por adelantado, flash o rueda de intervenciones, lluvia de ideas, diálogos simultáneos, Philips 6/6, cuatro esquinas, rompecabezas de grupo, red de conceptos, etc.

Contrato de aprendizaje

Este método docente se basa en la comunicación, la confianza y el respeto entre docentes y estudiantes que implica un acuerdo formal para la consecución de objetivos que han sido establecidos mediante la comunicación entre las dos partes. Aquí se considera al estudiante como un individuo con potencialidades y capacidad de negociación y organización (Martínez, 2008; De Miguel, 2005). Este método resulta importante al momento de decantarnos por una educación inclusiva ya que parte del análisis de las potencialidades del estudiante para lograr un objetivo y, al ser un contrato personalizado, se pueden establecer estrategias propias según las necesidades individuales. La estructura básica del contrato de aprendizaje se puede ver en la Figura 1:



Figura 1
Estructura básica del contrato de aprendizaje

Fuente:
Elaboración propia, basado en De Miguel (2005) y Martínez (2008).

Estudio de casos

El método de estudio de casos se basa en el registro de una situación en la que se requiera del uso de los conocimientos y habilidades que el estudiante deberá aprender; así, a través de la redacción de un caso, intenta recrear las condiciones en las que el estudiante deba poner en práctica dichos conocimientos.

Requiere que entre los estudiantes y el docente se examine y discuta el caso para desarrollar, en el transcurso, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios según los objetivos de aprendizaje planteados (De Miguel, 2005; Fernández, 2005; Labrador, Andreu, & González-Escrivá, 2008). Este puede volverse un espacio para generar aquellos debates tan necesarios de cara a generar espacios libres de discriminación y en el que se valoren las realidades diversas que se encuentran en el entorno social donde los estudiantes se desarrollan. A breves rasgos, el esquema del método de estudio de casos se puede ver en la Figura 2:

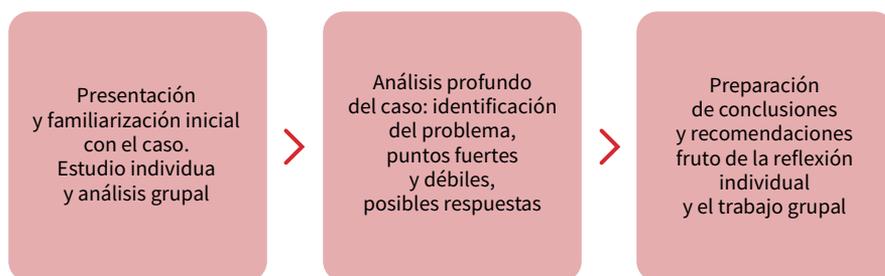


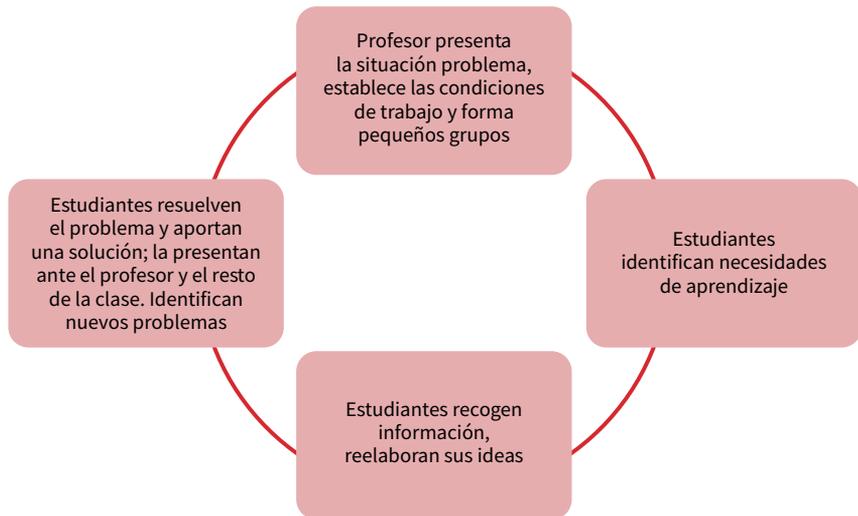
Figura 2
Esquema básico del Estudio de casos

Fuente:
Elaboración propia, basado en De Miguel (2005)

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Este método pretende que, a través del trabajo en pequeños grupos, se busque la mejor solución a un problema creado por el docente en función de los objetivos de aprendizaje. Su aplicación busca que, a partir de las necesidades de aprendizaje, individuales y grupales, el estudiante experimente, indague y busque soluciones al problema en vez de volverse solo un repetidor de los conocimientos transmitidos por el docente. Estas características hacen que este método facilite la personalización del aprendizaje porque es el mismo alumno, guiado por el docente, el que gestiona los recursos disponibles para adaptarlos a sus necesidades de aprendizaje con el fin de lograr los objetivos planteados (De Miguel, 2005; Fernández, 2005; Atienza, 2008). La estructura de este método (Figura 3) puede repetirse en varias sesiones ya que la consecución de los objetivos puede develar nuevas necesidades de aprendizaje conforme se avanza en el proceso.

Figura 3
Estructura básica del Aprendizaje Basado en Problemas



Fuente:
Elaboración propia, basado en De Miguel (2005)

Aprendizaje orientado a proyectos

El aprendizaje orientado a proyectos lleva a los estudiantes a construir sus aprendizajes a través de la realización de un proyecto que busca dar solución a un problema o abordar una tarea específica. Se requiere que el estudiante analice una situación determinada, organice el trabajo del equipo, escoja las herramientas necesarias para su trabajo, lo elabore y defienda el resultado. Tiene un carácter totalmente experiencial y reflexivo que va mucho más allá del “aprender sobre algo” y busca que los estudiantes “hagan algo” (De Miguel, 2005; Fernández, 2005).

Es importante el acompañamiento minucioso del docente en todas las etapas del proyecto, desde la elaboración de una ruta de acción hasta que ésta se haya completado, siempre como una fuente de retroalimentación que permita guiar su trabajo. Su estructura básica es la que sigue:

Figura 4
Estructura básica del Aprendizaje orientado a proyectos



Fuente:
Elaboración propia, basado en De Miguel (2005) y Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema, Vicerrectoría Académica (2000)

La elección de un método docente centrado en el aprendizaje requiere también de la mejora de los procesos de evaluación, ya que si éstos se mantienen

dentro de un paradigma centrado en la enseñanza tradicional pueden tirar por la borda todo el trabajo realizado en el espacio de aprendizaje. No puede innovarse en el método de aprendizaje y esperar que los logros se vean en un examen escrito de 60 minutos. Es importante que los mismos productos elaborados a través de las actividades de aprendizaje sirvan como una forma de evaluación continua y formativa del trabajo de los estudiantes y que la evaluación no sea vista simplemente como un número en una escala, ya que estos métodos desarrollan también aspectos como el “saber hacer” y “saber ser” que muchas veces se relegan al momento de evaluar.

Conclusión

La aplicación de cualquiera de estos métodos docentes no será suficiente si los aspectos que hemos analizado anteriormente no se modifican. Deben partir desde una transformación social, y sobre todo del docente, para que no lleguen a ser únicamente más parches a las falencias que nuestros sistemas educativos presentan y que son resultado del dominio de paradigmas caducos y poco adaptados a la realidad diversa de nuestra sociedad. Será importante recordar los siguientes consejos y seguir generando otros, de cara a que los espacios educativos se vuelvan espacios inclusivos:

- Analizar, antes de plantearlas, que las actividades promuevan la participación de todos los estudiantes.
- Utilizar los conocimientos y experiencias que trae consigo cada estudiante para el planteamiento de actividades.
- Permitir que el trabajo cooperativo sea un espacio en el que se visualicen y valoricen las diferencias de todos los estudiantes.
- Buscar la conformación de grupos heterogéneos en los que compartir los distintos puntos de vista y experiencias.
- Adaptar las actividades –y buscar los métodos que lo permitan– a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Integrar los intereses de los estudiantes en la planificación de las actividades de la clase.
- Fomentar la cooperación entre estudiantes.
- Analizar el entorno escolar y comunal en búsqueda de recursos que puedan servir para generar espacios más inclusivos y abiertos a la sociedad.
- Utilizar en las actividades de aprendizaje, materiales que sean accesibles a todos los estudiantes.
- Generar formas alternativas en las que los estudiantes puedan realizar y mostrar sus actividades y aprendizajes; no encasillar sus respuestas a una sola opción.
- Motivar a la expresión y conocimiento de opiniones, culturas, religiones y pensamientos diversos.
- Conocer y considerar la cultura y lenguas diversas que pudieran existir entre el estudiantado; motivar a que todos la valoren y respeten.
- Consultar a los estudiantes, y permitir que se sientan libres de expresarlo, si necesitan apoyo para realizar determinada actividad.
- Fomentar la cooperación para la superación de dificultades entre los mismos estudiantes.
- Al aplicar los métodos docentes centrados en el aprendizaje, recorrer los grupos y brindarse el tiempo de conocer más a profundidad a sus estudiantes.
- Nunca pensar que el trayecto ha llegado a su fin; siempre existen aspectos a los que podemos volver y mejorar (Jerez, y otros, 2015).

Fuentes impresas :

- Abad, J. de V. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó. *Diario Oficial de la Federación*. Acuerdo número 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2017. México.
- Fierro, C. et. al. (2014). *Ojos que si ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.
- Fierro, C. (2011). *Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de Buenas Prácticas. Cd. de México, 5 de diciembre 2011. Consultado en <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/congresoBuenasPrac/convivencia.pdf> Fecha de consulta 20/06/2012.
- Gobierno de la República. (2013) *Reforma Educativa*. Resumen Ejecutivo. 2013. México.
- Guzmán Ch. M. (2011). *La atención a la diversidad y la construcción de la diferencia: entre las posibilidades e imposibilidades de la inclusión educativa en Bello D. J. Educación Inclusiva. Una aproximación a la Utopía*. México: Instituto Latinoamericano de Estudios Interdisciplinarios/ Castellanos editores/ Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Pozner, P. (2000). *Competencias para profesionalización en la Gestión*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPE) de la UNESCO.
- Salmerón, F (2014). *Notas para una problematización de la labor de diseño curricular*. Taller para una revisión intercultural del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. 17 de octubre, México.
- SEP. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2011) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011) *Programas de Estudio 2011. Educación Básica. Tercer grado*. México: SEP.
- OREALC/UNESCO Santiago (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

Fuentes electrónicas :

- Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. Consultado en <https://t2m.io/FuJPUrdo>
- Aguayo, T. (2015). *El concepto de interculturalidad en el discurso de autores latinoamericanos y europeos*. Consultado el 30 de julio de 2016 en <https://t2m.io/iMCFrBkK>
- Ainscow, M., Booth, T. *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO. Consultado el 19 de julio de 2016 en <file:///E:/artículo%20inclusión/índice%20de%20inclusión%20UNESCO.pdf>
- Competencias y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://t2m.io/1D3dZ4x2>
- Eduteka, *Cómo enriquecen los aprendizajes las infografías*. Consultado el 20 de julio de 2016 en <https://t2m.io/MPzwU9gg>
- Fernández, M., Zayas, R. *Aprender a aprender*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://t2m.io/hGWF7RMf>
- Lagner, A. (2016) “Más de la mitad de niños mexicanos en situación de pobreza”. *El Economista*. Consultado el 19 de julio de 2016 <https://t2m.io/WTLMLMBx>
- García, L. *Convivir en la escuela. Una propuesta de aprendizaje por competencias*. Consultado el 17 de abril de 2018 en <https://t2m.io/eqvsNz2K>
- Índice de Inclusión*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <file:///E:/artículo%20inclusión/índice%20de%20inclusión%20UNESCO.pdf>
- La Educación inclusiva*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://t2m.io/1pW2C7DC>
- ¿Qué significa educación inclusiva?* Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://t2m.io/ahc9u9tE>
- Unidad 1. La educación inclusiva*. Consultado el 17 de abril 2017 <https://t2m.io/1pW2C-7DC>
- Schmelkes, S. *La interculturalidad en la educación básica*. Consultado 17 de abril de 2017 <https://t2m.io/R6m1hZiO>