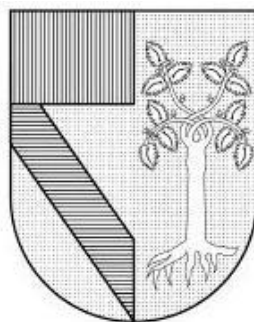


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**Con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
ante la Secretaría de Educación Pública**



**"LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA
DE LECTOESCRITURA PARA PRIMERO DE PRIMARIA EN UN COLEGIO
INTERNACIONAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO"**

**INFORME DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Presenta

VELIA DEL CARMEN SOTOMAYOR NÚÑEZ

Directora del Programa: Dra. Isabel Parés Gutiérrez

Director del Informe de Actividad Profesional: Mtra. María Teresa Carreras Lomelí

México, D.F.

2011

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I	6
EL COLEGIO INTERNACIONAL, EL ALUMNO DE PRIMARIA INICIAL Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL INICIO DEL PROCESO DE LECTOESCRITURA CON EL MÉTODO INTEGRAL MINJARES	6
I.1 PROCESO FORMATIVO INSTITUCIONAL EN UN COLEGIO INTERNACIONAL	8
I.2 ENFOQUE PEDAGÓGICO Y REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS DE UN COLEGIO INTERNACIONAL	17
I.2.1 <i>Política hacia el lenguaje</i>	17
I.2.2 <i>Programas de Asistencia Académica</i>	19
I.2.3 <i>Programas Especiales de Ayuda</i>	20
I.2.4 <i>Evaluaciones</i>	22
I.2.5 <i>Clubes y organizaciones especiales</i>	25
I.3 COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ESCOLAR PARA EL ABORDAJE DEL PROCESO DE LA LECTOESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA.....	27
I.4 FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL MÉTODO DE LECTOESCRITURA: MÉTODO INTEGRAL MINJARES.....	38
CAPÍTULO II	45
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA BAJO UNA NUEVA PERSPECTIVA DOCENTE	45
II.1 INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA Y ANDAMIAJES FUNDAMENTALES EN EL ABORDAJE Y PROCESO DE LA LECTOESCRITURA	50
II.2 ELEMENTOS CLAVE EN EL MODELO DE INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA.....	53
II.3 CORRELACIÓN DEL MODELO DE LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA Y EL MODELO DEL COLEGIO INTERNACIONAL ADSCRITO A LA ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL.....	59
II.4 CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DEL MÉTODO INTEGRAL MINJARES Y SU VINCULACIÓN CON LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA	65
II.4.1 <i>Filosofía de trabajo del Método Integral Minjares</i>	68
II.4.2 <i>Praxis del Método Integral Minjares</i>	71
CAPÍTULO III	79
LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA COMO PROPUESTA ESTRATÉGICA PEDAGÓGICA DEL HECHO EDUCATIVO	79
III.1 LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA EN EL PROCESO DE MENTORÍA COMO ESTRATEGIA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.....	81
III.2 PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO INTEGRAL MINJARES COMO ESTRATEGIA DE INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA EN EL PRIMER AÑO DE PRIMARIA	87
III.3 PROPUESTA DE INCLUSIÓN DE LAS TIC EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA	92
CONSIDERACIONES FINALES	99
FUENTES DE CONSULTA	105

INTRODUCCIÓN

En septiembre del 2010 reflexionaba sobre un video en el que el conferencista explicaba al auditorio la razón por la que hoy día se encuentra fácilmente en el mercado una amplia variedad de salsas para espagueti.¹ Explicaba que en los años 70's a la compañía Prego le urgía conseguir la mejor salsa para espagueti que la gente pudiera desear. Solicitó a un gurú en mercadotecnia que encontrara la respuesta, a lo que éste, después de un concienzudo análisis y reflexión, les aseguró que la pregunta, en definitiva, estaba mal planteada; no era buscar LA mejor salsa para EL consumidor sino LAS mejores salsas para LOS consumidores, de acuerdo con el gusto de cada quien. Bajo esta premisa, se abocaron a la tarea de realizar una encuesta certera que arrojara datos contundentes. Poco después, descubrieron que todas las respuestas obtenidas se podían agrupar en tres diferentes rubros que evidenciaban los gustos de los consumidores estadounidenses: salsa tradicional (la original que ya producían), salsa con trozos (jitomate, cebolla, etc.) y salsa muy condimentada (definitivamente, no al estilo italiano). Antes de esta experiencia, todas las compañías productoras de salsas para espagueti daban por un hecho que la mejor salsa era la que más se asemejara a la salsa tradicional italiana.

Sin duda alguna, esta experiencia ofrece una reflexión hacia el ámbito educativo que no podemos desperdiciar: ¿Por qué no hemos logrado dar a cada uno de nuestros estudiantes, una educación que esté al nivel de sus necesidades, características, intereses individuales?, ¿por qué insistimos en tener una circunstancialidad colectiva de la educación?

Ya Gardner (1993: 35) ha ampliado el concepto que anteriormente se tenía sobre la inteligencia, al plantear que las personas poseemos Inteligencias Múltiples² mismas que

¹ El video se encuentra referenciado en el apartado de Fuentes de Consulta.

² Las Inteligencias Múltiples se refieren a la capacidad muy propia que cada persona posee para aprender, resolver problemas y crear, respondiendo así a su medio. Las Inteligencias Múltiples constituyen las diversas estrategias que adopta la inteligencia humana para lograr dar sentido y representación a su entorno y poder,

nos llevan a poder procesar aprendizajes, responder e interactuar con nuestro medio; si bien utilizamos todas éstas en nuestras respuestas, cada persona, tendemos a preferir y dominar algunas en especial. En la jerga educativa, es práctica común, asimismo, hacer referencia a estilos de aprendizajes³, es decir, de las preferencias en los canales perceptivos, que cada uno mostramos, para captar nuestro entorno. Los educadores bien conocemos que cada persona muestra determinadas preferencias para recibir y para procesar su interacción y respuestas entre ella misma y entre ella y su medio. Entonces, ¿qué falta para aplicar todo este conocimiento de forma efectiva al proceso educativo?

Sin duda alguna, la respuesta yace en los actores educativos: el alumno y el maestro, agentes activos de este proceso. Sin embargo, esto no constituye nada novedoso, entonces, ¿dónde se encuentra la clave? La respuesta se antoja igual de simple y a la vez compleja, como en el caso de la salsa de espagueti: La Instrucción Diferenciada⁴ ofrece la oportunidad de que el profesor se dirija a cada uno de sus estudiantes de acuerdo con lo que cada uno requiere para optimizar el proceso educativo.

El planteamiento anterior se dice fácil, pero en la práctica la situación se complica ya que antes de abordar la educación bajo esta premisa, se requiere preparar el terreno con base en un diagnóstico certero, con una planeación, desarrollo y evaluación educativos continuos, y especialmente, con un detallado planteamiento de lo que cada país, cada institución, cada maestro pretende lograr en materia educativa.

El presente trabajo busca ofrecer alternativas de solución prácticas y pertinentes, ante este reto educativo, bajo el contexto de la realidad de un colegio internacional en la Ciudad

finalmente, expresarse y comunicarse de acuerdo a ello. Morgan (1997; 139) apunta que las inteligencias múltiples de Gardner son, en realidad, estilos cognitivos, concepto acuñado desde la década de los 50's. La diferencia, apunta Morgan, es el énfasis que Gardner le atribuye a cada inteligencia o factor para formar un constructo por separado, que le da la calidad de inteligencia.

³ De acuerdo con Willis (2007; 52) los estilos de aprendizaje se refieren a la forma en la que el cerebro percibe y procesa lo que necesita aprender. De esta forma, cuando el docente adecua sus estrategias de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, éstos "se mostrarán optimistas y contentos como cuando entraron al preescolar." Los estudiantes se sentirán más confiados, seguros y conectados ante las experiencias de aprendizaje y se convertirán en participantes activos de su propio aprendizaje.

⁴ Instrucción Diferenciada constituye una filosofía y práctica educativa en la que, como señala C. Tomlinson (2003: 13), el docente planea, de manera proactiva, variedad de acercamientos y opciones educativas tendientes a generar aprendizajes significativos acerca de lo que los estudiantes necesitan aprender, en lo individual y en lo general, así como del cómo lo aprenderán y el cómo mostrarán lo aprendido, a fin de maximizar las posibilidades de aprendizaje en cada uno y de la manera más eficiente posible.

de México, de cara al proceso de lectoescritura en el primer año de primaria. Sin embargo, esta experiencia educativa también se puede capitalizar en otros ambientes similares.

En el primer capítulo el lector encontrará el establecimiento de las características de la escuela internacional a través de la filosofía de la Organización del Bachillerato Internacional, la fundamentación pedagógica que maneja este tipo de institución y su importancia en el mundo educativo actual. A continuación se delimitan las competencias básicas del escolar para el abordaje del proceso de la lectoescritura durante el primer año de primaria. Finalmente, se establecen los fundamentos psicopedagógicos del método de lectoescritura: Método Integral Minjares como alternativa eficaz para la iniciación y el desarrollo de procesos de lectoescritura.

El segundo capítulo trata sobre la importancia y la trascendencia del proceso de la lectoescritura bajo una nueva perspectiva docente, derivada de los requerimientos del mundo actual: La Instrucción Diferenciada. Asimismo, se relaciona su aplicación práctica dentro del salón de clases mediante la praxis pedagógica al aplicar el Método Integral Minjares de lectoescritura y se asientan los andamiajes pedagógicos fundamentales para el abordaje y proceso de la lectoescritura, como consecuencia directa para la fundamentación y el desarrollo integral de posteriores habilidades en la persona.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta de profesionalización docente sobre Instrucción Diferenciada para el colegio analizado, misma que se ha concebido en tres etapas. En la primera, ésta se lleva a cabo a través del concepto de tutoría entre maestros. En la segunda etapa, se propone la implementación del Método Integral Minjares como estrategia maestra de Instrucción Diferenciada, en el proceso de lectoescritura para el primer año de primaria. Finalmente, la propuesta de profesionalización docente se complementa mediante un esquema de vinculación de las TIC al proceso de lectoescritura a nivel primaria, como estrategia pedagógica para la promoción y el desarrollo de habilidades lingüísticas en los escolares.

En la última parte del trabajo se establecen las reflexiones pedagógicas y de gestión, referentes a la propuesta expuesta en el tercer capítulo, a las que se concluyó y que se considera son fundamentales a tomar en cuenta para la planeación y puesta en marcha de la propuesta.

CAPÍTULO I

EL COLEGIO INTERNACIONAL, EL ALUMNO DE PRIMARIA INICIAL Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL INICIO DEL PROCESO DE LECTOESCRITURA CON EL MÉTODO INTEGRAL MINJARES

Vivimos en un mundo interdependiente, en el que los cambios tecnológicos, científicos, sociales y de toda índole se suceden de manera vertiginosa, todo se mueve a un ritmo abrumador en el que no hay tiempo para acceder ni asimilar toda la vorágine de información y eventos que atestiguamos a diario; en este mundo globalizado y frágil en el que nos encontramos, se observa una necesidad de primer orden, en la que debemos reflexionar sobre cuál es el futuro que estamos creando para la humanidad y el planeta. En esta observación, desde el punto de vista pedagógico, no podemos soslayar la imperiosa urgencia de establecer un nuevo orden de ideas en lo educativo que dé respuesta a estos cambios y que prepare a las nuevas generaciones a la realidad que enfrentan y enfrentarán en lo económico, político, educativo, tecnológico, científico, social. Bajo esta realidad actual, el colegio internacional vive, dentro su comunidad educativa, estas fuerzas sociales que lo impulsan a buscar aquellas formas educativas que preparen a sus estudiantes a saber manejar la incertidumbre, los valores democráticos y de equidad en sociedad, de acceso y manejo de las nuevas tecnologías y aun de las que no han sido creadas, de responsabilidad social, de participación y cooperación ante su entorno y ante el planeta, así como saber atender con solidaridad y empatía, a las personas menos favorecidas, mitigando esquemas sociales de inequidad e injusticia. La urgencia de responder a todo esto, conlleva un cambio en lo educativo: enseñar y hacer conciencia sobre la realidad planetaria, promover esquemas de participación y cooperación, en donde los estudiantes se perciban como ciudadanos del mundo, conscientes de que sus acciones impactan a todo el orbe (Ferreiro y Calderón; 2001:20-22). Robert Muller, Secretario General Asistente de la ONU (1985) apuntaba este cambio educativo como

esencial, en ocasión de cuadragésimo aniversario de la ONU y del año Internacional de la juventud al declarar que:

“El niño que nace hoy enfrentará como adulto, casi a diario, problemas de naturaleza global, de paz, de alimentación, de calidad de vida, de inflación, de escasez de recursos. Será, a la vez, actor y beneficiario o bien, víctima y se preguntará: “¿Por qué no fui prevenido?, ¿Por qué no recibí una mejor educación?, ¿Por qué mis maestros no me previnieron sobre estos problemas y me guiaron hacia un comportamiento como miembro de una raza human interdependiente?” Es entonces, el deber y el interés de los gobiernos educar a sus niños adecuadamente acerca del tipo de mundo en que les tocará vivir.” (Muller; 1988:34)

Es bajo esta premisa, que un colegio internacional se constituye y busca opciones de convivencia social que proyecten a sus estudiantes a hacer frente a los requerimientos del mundo actual.

En concordancia con lo anterior, Voke (2002; 24) señala que los educadores y los encargados de las políticas educativas deben comprender el valor de lograr comprometer al alumno en su proceso de aprendizaje, con todas las condicionantes que esto conlleva, mismas que alentarán y desalentarán su participación y desarrollo en su propio proceso educativo. Sin la debida incorporación de retos alcanzables, actividades y evaluaciones significativas y colaborativas que capten la atención e interés del estudiante, a fin de que sea responsable de su propio aprendizaje, los educadores, sociedad y país fallarán en la educación y en la preparación de futuros líderes. La sociedad interdependiente y globalizada se mueve hacia patrones de trabajo de soluciones cooperativas; los conceptos anteriores de trabajos y actividades individuales han quedado atrás.

Conforme a lo anterior, a continuación se exponen datos específicos del colegio analizado relativos a su filosofía, misión, objetivos y praxis general en el proceso educativo. Cabe aclarar que la información contenida en este inciso se obtuvo de documentos internos del colegio, de la experiencia vivida por la autora en el mismo, así como de los documentos que la Organización del Bachillerato Internacional brinda a las escuelas afiliadas a su programa. La finalidad de incluirlos en esta sección es sólo con el ánimo de dar a conocer y entender el origen de la justificación y los razonamientos que se siguen a lo largo de este

texto y que dieron lugar a la propuesta pedagógica final que se detalla en el último capítulo. La autora considera que, bajo esta perspectiva seguida a lo largo del presente trabajo, se puede colaborar a que el lector realice reflexiones posteriores respecto a su propia realidad educativa y coadyuvar así, a la generación de futuras ideas sobre prácticas de mejora en la institución educativa en la que se encuentre.

I.1 Proceso formativo institucional en un colegio internacional

El colegio estudiado está ubicado en la Ciudad de México, de las instituciones educativas más antiguas y de mayor renombre en México, es la primera escuela internacional que se fundó a nivel nacional.

Se rige a través de un patronato formado por dieciséis miembros del colegio cuyo cargo tiene una duración de tres años, el cual puede ser renovado por otros tres años adicionales. El patronato es responsable del efectivo gobierno de la escuela, para lo cual cuenta con diversos comités que dan gobernabilidad a la institución.

Fundado hace más de 120 años, el colegio ofrece los grados de educación preescolar (edades de 3-7 años), primaria (grados de 1ro. a 5to.), secundaria (grados de 6to. a 8vo.) y preparatoria (grados de 9no. a 12vo.). En todos ellos, el idioma inglés es el idioma de instrucción, con excepción de la primaria en donde si bien la mayor carga curricular se ofrece en inglés, la educación se considera bilingüe al dedicarse ochenta minutos de instrucción en español, diariamente. En grados superiores, los alumnos tienen la opción de tomar cursos en español para obtener certificaciones de la SEP y UNAM. Una de las metas del colegio es que todos sus alumnos sean completamente bilingües.

Su población es superior a los 2,500 alumnos (K-12), de los que aproximadamente 58% son mexicanos, 28% estadounidenses y 14% provienen de más de 40 países. El colegio cuenta con más de 300 maestros de diversas nacionalidades (mayoritariamente estadounidense y mexicana) que dan atención a todos los grados académicos. Su campus tiene una superficie aproximada de siete hectáreas.

El colegio cuenta con diversas acreditaciones nacionales e internacionales entre las que se encuentran: The Southern Association of Colleges⁵ (SACS) que avala el programa educativo en inglés, SEP y UNAM que avalan los programas en español. Adicionalmente, el colegio cuenta con la autorización del International Baccalaureate Organization (IB)⁶, con sede en Ginebra, Suiza, para la impartición de sus programas internacionales a nivel primaria (PEP), secundaria (MYP) y bachillerato (Diploma IB). Asimismo, el colegio es miembro de ASOMEX (Asociación de Escuelas Americanas de México), Tri-Area Association (Asociación de intercambio y cooperación entre docentes en E.U.A., Latinoamérica y el Caribe) y el National Association of Independent Schools (NAIS)⁷, con sede en Washington, D.C., EUA.

Con base en el *Family Handbook* del colegio, la misión institucional es:

“Constituirse como una escuela internacional, con rigurosidad académica que prepara estudiantes de diversos orígenes con el fin de ofrecerles la mejor calidad de la educación independiente americana. En todos los aspectos de la vida académica se motiva a los estudiantes al amor hacia el aprendizaje, vivir con propósito y convertirse en ciudadanos del mundo, responsables y comprometidos.” (Family Handbook 2009-2010: 24)

Los objetivos del colegio son: Excelencia académica, apoyo a la diversidad en la comunidad educativa, educación dirigida a los ciudadanos del mundo de cara a los retos del siglo XXI, fomento y desarrollo de la comunidad educativa, profesorado líder y talentoso, finanzas sanas y honestas.

El colegio está comprometido a ofrecer una educación de conciencia global dirigida a jóvenes, hombres y mujeres, con un alto sentido personal, que reconozcan el valor de la ciudadanía y que estén deseosos de trabajar hacia la construcción de un mundo mejor. El

⁵ The Southern Association of Colleges, SACS, se hará referencia a esta asociación en algunas secciones de este capítulo.

⁶ La Organización del Bachillerato Internacional (International Baccalaureate Organization) se le conoce, por sus siglas en inglés como OIB, o bien, IB. A ésta se hará referencia con estas siglas, a lo largo de este escrito.

⁷ NAIS es una asociación no lucrativa de gran reconocimiento en E.U.A. Representa a cerca 1, 400 colegios independientes, a asociaciones educativas dentro de E.U.A., así como a colegios independientes afiliados en el extranjero.

currículo de la escuela incluye programas de compromiso comunitario, de forma tal, que los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar la fuerza positiva que se obtiene al devolver a la comunidad parte de lo que les ha dado, así como el actuar de manera responsable para el logro del bien común (Family Handbook 2009-2010: 21). En este sentido, se puede afirmar que el colegio busca ofrecer una educación multicultural en la que confluyan estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en valores democráticos mediante los cuales se logre promover y equilibrar, un pluralismo cultural en la comunidad educativa que de suyo representa a la diversidad social del mundo interdependiente en el que nos encontramos. Como lo menciona Bennett (1986:11), para el logro de esta multiculturalidad educativa se requieren de cuatro factores esenciales: El movimiento, referido a la equidad de oportunidades educativas para todos los alumnos. El acercamiento al currículum, el cual promueve el conocimiento y comprensión acerca de las diferencias culturales, históricas y de civilizaciones a fin de lograr perspectivas globales que permitan una mayor comprensión entre los alumnos y hacia la sociedad en su conjunto. El proceso, enfocado a lograr acciones que le permitan a los estudiantes entender y aprender a negociar con la diversidad cultural. Finalmente, el compromiso a combatir el racismo, así como otras formas de discriminación a través del desarrollo de actitudes y habilidades apropiadas. Ejemplo de lo anterior son las actividades de responsabilidad social que se manejan en el colegio y que a continuación se anotan.

En todos los niveles educativos, los estudiantes participan activamente en servicios comunitarios que se ofrecen tanto dentro como fuera del colegio en asilos, orfanatos, escuelas rurales, y otras instituciones como Hábitat para la Humanidad (Habitat for Humanity) y UNICEF. De esta forma, adquieren aprendizajes significativos al contar con experiencias prácticas dentro y fuera de la comunidad, mayor entendimiento de la justicia social y desarrollo de su interés hacia efectivos cambios sociales. Adquieren también el compromiso de brindar un servicio ético, así como un sentido personal de crecimiento, oportunidades de desarrollar liderazgo y de expresar y promover el valor y la aceptación de la diversidad en la comunidad educativa.

La filosofía y la misión del colegio, desde sus orígenes, ha buscado promover el desarrollo de un currículo que sea comprensible y que ofrezca retos, a la vez que sea sensible hacia

la historia y culturas de los países alrededor del mundo (Family Handbook 2009-2010: 22). De ahí que el programa académico se sustente con varios sistemas educativos, ya señalados, que brindan apoyo tanto a los requerimientos de estudiantes norteamericanos y mexicanos, como internacionales en todos los niveles educativos. Todos los programas han sido diseñados para cubrir los requerimientos de acreditación académica en E.U.A., México (SEP y UNAM) y la Organización del Bachillerato Internacional (IBO). El currículo del colegio gira en torno de la propuesta del educativa de la Organización del Bachillerato Internacional, no sólo como una estrategia de enseñanza y aprendizaje, sino también como una forma de fomentar y darle vigor a la comunidad educativa tanto local como globalmente. El Bachillerato Internacional abarca toda la realidad educativa del colegio y se divide en tres grandes vertientes de acuerdo con el nivel escolar. Desde preescolar hasta quinto grado, el currículo es sustentado por el Primary Years Programme ⁸(PYP) y desde sexto grado hasta décimo, el currículo se rige por el Middle Years Programme ⁹(MYP). La tercera línea del programa del Bachillerato Internacional se ofrece, de manera optativa para el alumno, a partir del onceavo grado a fin de que éste desarrolle el International Baccalaureate Diploma Programme ¹⁰. Para los alumnos de onceavo, además de esta opción, se les presenta también el Advanced Placement Programme dirigido a estudiantes de excelencia académica, a fin de que puedan optar por materias con un currículo de mayores retos (Family Handbook 2009-2010: 111). Es así como a partir del onceavo grado, el alumno tiene la opción de desarrollar uno o varios programas educativos: el mexicano con la UNAM, el de acreditación de materias avanzadas y/o el programa del diploma del Bachillerato Internacional. Cabe aclarar que gracias a estas opciones, la gran mayoría de los estudiantes se gradúan con un nivel de máxima eficiencia en los idiomas y materias en inglés y español, obteniendo además certificados que avalan niveles de aprendizaje de preparatoria en México, Estados Unidos y Europa.

⁸ Primary Years Programme es el Programa de la Escuela Primaria (y preescolar) del IB, por sus siglas en inglés, se le conoce como PYP o PEP, en español.

⁹ Middle Years Programme es el Programa de la Escuela Media (secundaria) del IB, por sus siglas en inglés se le conoce como MYP.

¹⁰ International Baccalaureate Diploma Programme es el Diploma del IB de bachillerato, por sus siglas en inglés, se le conoce como IB Diploma.

A nivel primaria, en donde se desarrolla la mayor parte del programa del Primary Years Programme (PYP), éste busca que el alcance de los programas de historia, geografía, lengua y literatura permita a los estudiantes reconocer las relaciones entre eventos, movimientos, así como a través de diversas áreas y épocas. Los rigurosos requerimientos en los programas de matemáticas y de ciencias les ofrecen, asimismo, los cimientos básicos para generar una comprensión técnica y científica de los avances y los cambios de nuestro mundo tan complejo y cambiante.

De cara a la Organización del Bachillerato Internacional, el colegio es una comunidad de personas audaces, inquisitivas, que buscan aprender para la vida, pero que sobre todo, valoran el logro intelectual como un proceso vital y continuo. Debido a esto, el currículo es un plan coherente y continuo de mejoramiento constante. Éste representa no sólo un plan racional y estratégico, sino que está basado en competencias de rico contenido y articulado cronológicamente, estructurado de forma conceptual. Éste se organiza centrado en la reflexión que reta e inspira la grandiosidad de los niños para construir y adquirir conocimientos. El abordaje del aprendizaje se dirige hacia la promoción del cuestionamiento, la colaboración y el desarrollo cognitivo, social y emocional de cada estudiante y el ser conscientes de ello (Family Handbook 2009-2010: 31).

La Organización del Bachillerato Internacional se originó en Suiza a fin de preparar a estudiantes internacionales de preparatoria para su ingreso a la universidad, mediante un currículo y un diploma que pudiera ser reconocido por universidades alrededor del mundo. De esta forma el programa se inició con el IB Diploma Programme y se ha expandido con los otros dos programas de Middle Years (secundaria) y Primary Years (primaria y preescolar) (OBI, 2008: 5; Family Handbook 2009-2010: 23).

La filosofía de este programa se expresa en una serie de atributos y rasgos ideales que pretende promover y desarrollar en los estudiantes, bajo una perspectiva internacional. A saber:

- Indagadores: Curiosidad natural, estimulada y nutrida. Adquisición de destrezas que lo conduzcan a desarrollar indagaciones constructivas y con sentido. Educación para la vida: disfrute activo al adquirir conocimientos y amor por aprender.

- Pensadores: Iniciativa al aplicar destrezas de reflexión crítica y creatividad en la toma de decisiones razonadas y éticas en la resolución de problemas complejos.
- Buenos comunicadores: Al recibir y expresar ideas e información con confianza y de manera creativa, en más de un idioma, valiéndose de diferentes modos de comunicación. Asimismo, al trabajar eficientemente y automotivados al colaborar con otros.
- Audaces: Al abordar situaciones desconocidas sin ansiedad y al mostrar confianza e independencia de espíritu para explorar roles nuevos, ideas y estrategias. Al defender con valentía y elocuencia sus puntos de vista o creencias.
- Informados: Al dedicar tiempo para explotar temas de pertinencia e importancia globales, adquiriendo una masa significativa de conocimientos y desarrollando una vasta comprensión, de manera balanceada, en todas las disciplinas.
- Con principios: Al comprender los principios de razonamiento moral al mostrar actuaciones con integridad y honestidad, con un amplio sentido de la equidad, de la justicia y del respeto hacia el individuo, los grupos y las comunidades. Hacerse responsable de sus propias acciones y de las consecuencias que las mismas con llevan.
- Humanitarios: Al demostrar empatía, sensibilidad, compasión y respeto frente a las necesidades y los sentimientos de los demás. Compromiso personal hacia el servicio y ponerse en acción para generar diferencias positivas en las vidas de los demás y del medio.
- De mentalidad abierta: Al respetar y apreciar sus propias culturas e historias personales, al mostrar apertura hacia las opiniones, los valores y las tradiciones de otras personas, comunidades y culturas. Acostumbrados a buscar y evaluar diferentes puntos de vista y enriquecerse con estas experiencias.

- Equilibrados: Al entender la importancia del equilibrio intelectual, físico y emocional para el logro del bienestar personal, tanto para su beneficio como para el de los demás.
- Reflexivos: Al darle importancia a su propio aprendizaje y experiencia a fin de analizar sus puntos débiles y sus puntos fuertes, de manera constructiva y así, apuntalar su propio aprendizaje y su desarrollo personal. (OBI; 2001: 4, 37 y 43)

Con referencia al modelo curricular que se maneja en el Programa de la Escuela Primaria (PEP o PYP), del IB, cabe destacar los procesos de indagación como vehículo hacia el aprendizaje. Existen seis preguntas organizadoras que establecen el marco de referencia para la exploración de conocimientos y reflexiones en las diferentes disciplinas y a lo largo del ciclo escolar, tendientes a lograr una mejor y más profunda comprensión de conceptos, adquisición de conocimientos, puesta en marcha de acciones concretas y desarrollo de habilidades críticas, de acuerdo con el grado académico, así como a desarrollar actitudes positivas y desempeñarse con responsabilidad. Dichas preguntas son: ¿Cómo nos organizamos?, ¿Dónde nos encontramos en el tiempo y en el espacio?, ¿Cómo compartimos nuestro planeta?, ¿Cómo nos expresamos?, ¿Cómo funciona el mundo?, ¿Quiénes somos? (OBI; 2001: 23)

El enfoque integral propuesto va encaminado a determinar lo que los estudiantes requieren aprender, la metodología de enseñanza y las estrategias de evaluación. De esta forma, la reflexiones interrelacionadas e interdependientes van encaminadas a resolver y mejorar procesos en el contenido (¿qué es lo que queremos aprender?), en la enseñanza (¿cuál es la mejor forma de aprender?) y en la evaluación (¿cómo sabemos lo que hemos aprendido?) (OBI; 2007: 9; Wiske; 1998:95).

En cuanto al contenido del programa, los elementos esenciales para desarrollar una comprensión holística, más que la adquisición de datos o habilidades aisladas, se refieren a:

- Conceptos¹¹: ¿qué queremos que comprendan los estudiantes? Es decir, qué conceptos de forma, función, causa, cambio, conexión, perspectiva, responsabilidad y reflexión queremos fomentar y desarrollar en los estudiantes. (I.B.O.; 2001:17)
- Habilidades¹²: ¿qué habilidades queremos que adquieran los estudiantes? Es decir, qué habilidades de pensamiento, comunicación, socialización, indagación y control de sí mismo queremos fomentar y desarrollar en los estudiantes. (I.B.O.; 2001: 35)
- Actitudes: ¿Cuáles son los valores y los sentimientos que deben guiar a los estudiantes? Es decir, qué actitudes de tolerancia, respeto, integridad, independencia, entusiasmo, empatía, curiosidad, creatividad, cooperación, confianza, compromiso y alegría por la vida queremos y debemos fomentar y desarrollar en los estudiantes. (I.B.O.; 2001: 37)
- Acciones: ¿Cómo esperamos que actúen los estudiantes? Es decir, qué acciones encaminadas a la reflexión, elección y responsabilidad queremos y debemos fomentar y desarrollar en los estudiantes. (I.B.O.; 2001: 39)
- Conocimientos: ¿Cuál es el corpus importante de conocimientos para todos los estudiantes de todas la culturas? Es decir, de acuerdo con las seis preguntas organizadoras del modelo curricular, cómo desarrollaremos las disciplinas que enmarcan ese corpus de conocimientos, a saber: Lenguas, Ciencias Sociales, Matemáticas, Artes, Ciencia y tecnología, Educación personal, social y física. (OBI; 2001:11)

Con referencia a la enseñanza, la Comunidad del IB ofrece cursos de capacitación, actualización, de desarrollo y muestras prácticas pedagógicas tendientes a facilitar la reflexión, autoconocimiento y autoevaluación en los momentos didácticos. Asimismo, se ofrece una constante comunicación e intercambio de información y prácticas eficaces utilizadas entre los maestros de los colegios adscritos al programa de IB en todo el mundo.

¹¹ Para revisar las preguntas clave sobre los conceptos que se manejan en la comunidad IB, referirse al inciso II.3 del texto.

¹² Para revisar el listado de las habilidades transdisciplinarias que se manejan en la comunidad IB, referirse al inciso II.3 del texto.

Por otra parte, la organización IB proporciona un enfoque estructurado de planificación en equipo (con la participación de todos los maestros, directivos y asistentes involucrados en cada grado escolar) en forma de planificador de unidades, diseñado para ayudar a los profesores a realizar una planificación eficaz de la indagación. Dicho planificador se estructura conforme a seis preguntas centrales y abiertas:

- ¿Cuál es nuestro propósito?
- ¿Qué materiales usaremos?
- ¿Qué es lo que queremos aprender?
- ¿Cuál es la mejor manera de aprender?
- ¿Cómo sabremos lo que hemos aprendido?
- ¿Hasta qué punto alcanzamos nuestros propósitos? (OBI; 2001: 45-76)

Finalmente, con referencia a la evaluación, ésta se realiza principalmente de dos formas: La evaluación formativa y la evaluación sumativa. La organización del IB promueve una equilibrada y amplia gama de técnicas evaluativas entre las que se incluyen autoevaluaciones, coevaluaciones, reuniones entre maestros y estudiantes, reflexiones y muestras de trabajos escritos, observaciones estructuradas, actividades y evaluaciones realizadas entre alumnos y profesores de diversos niveles educativos, estudios de campo, etc. Asimismo, al finalizar cada bloque del modelo curricular, los alumnos reflexionan sobre sus propios logros y procesos de aprendizaje, documentando sus progresos dentro de un portafolios (sea físico o en Internet), en el que evidencia su desempeño mediante muestras de las actividades o proyectos realizados. (OBI; 1999: 9)

A continuación se abundará sobre las estrategias pedagógicas, de evaluación en general y de comunicación con la comunidad educativa que el colegio maneja a fin de hacer frente a la diversidad cultural, racial y escolarizada que convergen en los grupos académicos, de acuerdo al perfil heterogéneo de sus estudiantes.

I.2 Enfoque pedagógico y requerimientos específicos de un colegio internacional

I.2.1 Política hacia el lenguaje

Día a día, el colegio consolida esfuerzos a fin de mejorar la instrucción. Directivos y magisterio están conscientes de la necesidad de reconocer el aprendizaje de la lengua como el aspecto medular en todas las materias. Por ello, el colegio ha adoptado una política hacia el lenguaje, a fin de fortalecer el aprendizaje y mejorar las habilidades del mismo.

Al ser el idioma inglés la lengua principal de instrucción, todos los estudiantes están inmersos en el currículo acreditado por SACS, tendiente a lograr la certificación de educación americana de los estudiantes en preparatoria. A fin de garantizar el bilingüismo en todos los alumnos, se les ofrece en los grados de primaria a preparatoria, un segundo currículo en español, tanto para hispanohablantes, acreditado por la SEP y UNAM o bien, para no hispanohablantes apoyado por el programa de Español como Segundo Idioma. Asimismo, para estudiantes cuyo idioma materno no es el inglés y que sus habilidades lingüísticas requieren ser afianzadas, reciben un programa especial de inglés como Segundo Idioma, apoyado por especialistas en el área. En preparatoria, los estudiantes pueden escoger idiomas adicionales como francés y coreano. Adicionalmente, se ofrece enseñanza de idiomas para el personal a través del Centro de Idiomas.

I.2.1.1 Programas para la adquisición del lenguaje

El colegio pretende dar cabida a las necesidades de todo tipo de estudiantes dentro de clases heterogéneas. Maestros y directivos están conscientes de la diversidad en los orígenes y raíces de su estudiantes, niveles de aprendizaje, intereses, perfiles de aprendizaje y desarrollo general de los estudiantes en todos los niveles educativos. Por ello, se busca atender todos estos requerimientos a través de la Instrucción Diferenciada, estrategia necesaria al incluir en los grupos a estudiantes con habilidades académicas altamente desarrolladas, con estudiantes emergentes, así como tener la opción de compactar o expandir el currículo, a fin de compensar las necesidades individuales de

cada estudiante. Otra forma de ofrecer Instrucción Diferenciada, como estrategia y modus operandi del colegio, lo constituye la conformación de grupos de acuerdo con el nivel de competencia en el idioma de instrucción y en el idioma del país:

a. Español como Segundo Idioma (Spanish as a Second Language: SSL)

Los estudiantes no inscritos en el programa mexicano (SEP o UNAM) toman clases especiales en español, a fin de promover el bilingüismo. Todos los estudiantes deben tomar clases de español cada ciclo escolar. Aquellos alumnos cuya experiencia con el idioma español es reciente, se les ofrece el programa de SSL y para quienes tienen un nivel de español que empieza a ser funcional se les ubica en dos programas alternos: de inmersión, en el caso de que su nivel de español requiera exponerse más a la realidad de un programa académico en este idioma o bien, en el programa de oyente en el que su nivel de español está siendo funcional y se encuentran muy cerca de poder incorporarse al programa regular SEP. En estos dos últimos casos, los alumnos toman clases de español con sus compañeros inscritos en el programa SEP, que se encuentran en su salón.

En la primaria la meta es lograr que todos sus estudiantes de español especial se incorporen al programa regular de español después de haber cursado un año escolar en el colegio. En la secundaria y preparatoria se ubica a los estudiantes en los diversos programas de español, de acuerdo con sus habilidades en el momento de su inscripción.

b. Programas para el desarrollo de la lengua inglesa

En cada una de los cuatro niveles educativos existen programas tendientes a ayudar a los estudiantes que requieren desarrollar más sus habilidades lingüísticas en inglés. En los niveles de preescolar y primaria, los especialistas en el programa de Inglés como Segunda Lengua (English as a Second Language, ESL) trabajan conjuntamente con los maestros titulares de inglés a fin de garantizar estrategias de aprendizaje dentro del salón de clases, trabajan también de manera individual con estudiantes que presentan dificultades con el idioma. Existe otro programa tendiente a enseñar estructuras básicas del idioma para estudiantes internacionales (Basic Academic Skills in English, BASE) el cual se ofrece en los grados de primaria y secundaria. Los estudiantes inscritos en este programa dedican el resto de su horario escolar en grupos regulares de inglés en donde participan de acuerdo con su habilidad lingüística. En preparatoria (grados 9-12), se ofrece un curso llamando

Taller de lectura y redacción para estudiantes que tienen dificultades en la comprensión lectora y fluidez en redacción (Family Handbook 2009-2010:24-26).

I.2.2 Programas de Asistencia Académica

Los psicólogos y consultores de cada nivel educativo constituyen elementos integrales del equipo educativo. Son responsables de monitorear el desarrollo social, emocional y cognitivo de los alumnos. Realizan consultorías con padres de familia, maestros y alumnos sobre aspectos relacionados sobre ajustes e integración escolar, comportamiento, crisis vitales y otros asuntos. Se invita a los padres de familia a contactar a estos especialistas cuando surgen dudas o para brindar información importante que pudiera incidir en el desempeño de los estudiantes o sobre su incorporación y ajustes en su nueva vida en México. En secundaria y preparatoria (grados 9-12), los consultores también manejan los horarios escolares, diseñan programas apropiados para los requerimientos de graduación, exploran las opciones de carreras para los alumnos y resuelven problemas académicos y de hábitos de estudio.

El colegio cuenta con un programa de educación especial, mismo que es reconocido como uno de los programas más sólidos de su tipo en los colegios internacionales desde hace más de veinte años. El programa va dirigido a estudiantes con necesidades especiales, diagnosticados en categorías que van desde lesiones específicas de aprendizaje leves a moderadas, habilidades del habla y del lenguaje mermados y Déficit de Atención Dispersa/ Desorden de Hiperactividad. Estos servicios se ofrecen para estudiantes desde preescolar hasta preparatoria como un sistema de apoyo integrado en el que educadores y especialistas ofrecen las mejores alternativas para el mejoramiento académico. Los especialistas diseñan un Programa Educativo Individualizado (IEP) a fin de facilitar la remediación o compensación de las diferencias de aprendizaje de cada estudiante inscrito en el programa. La meta principal es lograr, tanto como sea posible, que el estudiante participe al máximo en el currículo regular de clase a fin de facilitar la completa integración de todos los estudiantes dentro de la comunidad educativa. Aquellos estudiantes que participan en estos programas, generalmente completan los requerimientos en el currículo

de inglés, con sólo modificaciones necesarias a fin de garantizar las necesidades académicas de cada estudiante (Family Handbook 2009-2010:26).

I.2.3 Programas Especiales de Ayuda

El colegio ofrece a sus estudiantes opciones de apoyo académico y de práctica adicional en aquellas áreas en las que se ha detectado la necesidad de una atención personalizada, uno a uno, que brinde al estudiante la posibilidad de una mayor estimulación y práctica específica. La intención de estos programas va dirigida a ofrecer un apoyo temporal que potencie el aprendizaje del estudiante que requiere de esta ayuda.

a. Programa de ayuda en Matemáticas para Primaria

Este programa está disponible para cualquier alumno de primaria que requiera mejorar sus habilidades matemáticas y se ofrece después de clases, dos veces a la semana. Dicho programa está diseñado y supervisado por el especialista de matemáticas de Primaria y se enfoca hacia el desarrollo de habilidades matemáticas mediante ejercicios de práctica vía programas de computadora e Internet, en los cuales, se lleva registro de los logros de cada estudiante. El especialista de matemáticas invita al programa directamente a aquellos niños que lo requieren, sin embargo, el programa está abierto a cualquier estudiante y no tiene costo alguno.

b. Asistencia de estudio para secundaria y preparatoria

Esta asistencia de estudio se ofrece en matemáticas, ciencias y redacción gratuitamente. Se ofrece específicamente a quienes lo necesitan, pero los programas están abiertos a todos los alumnos de estos niveles. Para aquellos estudiantes que están en riesgo, se les requiere tomar las sesiones de habilidades de estudio con los consultores especialistas, a fin de conocer y aplicar técnicas de estudio y de organización.

c. Tutoría y clases privadas dentro del colegio

La tutoría dentro de las instalaciones del colegio es considerada como una opción remedial para el estudiante y, por ello, sólo se autoriza para aquellos estudiantes que se encuentren bajo las siguientes circunstancias:

“Estar en período de prueba académica, determinado por psicólogos o subdirectores o el director del nivel educativo.

Haber sido admitidos en el colegio bajo la consigna de requerir sesiones de tutoría como condicionante de admisión.

Estar en riesgo académico determinado por psicólogos o subdirectores o director del nivel educativo y, que como parte de la estrategia de remediación académica dentro del salón de clases, ésta no haya sido suficiente o exitosa.” (Family Handbook 2009-2010: 27).

Las tutorías deben estar explícitamente relacionadas con los contratos de período de prueba o bien, con los planes de mejoramiento académico previamente establecidos por los psicólogos-consultores o con los subdirectores del alumno. Dichos contratos deben especificar las áreas susceptibles a mejorar y la calendarización concreta (fecha de inicio y fin) del programa de remediación y tutoría. La retroalimentación del maestro de grupo es indispensable a fin de que exista un enlace directo entre quien da la tutoría y las necesidades de clase. Por tanto, la tutoría se debe ofrecer en relación uno a uno. La tutoría se puede ofrecer dentro o fuera del colegio exclusivamente por maestros reconocidos por el colegio y avalados por la dirección de primaria.

Las tutorías que no cumplan con las condiciones dadas en los incisos anteriores no podrán tener lugar en las instalaciones del colegio.

Cuando un estudiante es identificado como candidato para la tutoría remedial, el psicólogo o subdirector ayudará a las familias a encontrar al maestro tutor más adecuado y calificado para manejar el caso en específico. Todo el personal docente tutor debe firmar el Acuerdo de Tutoría para el Estudiante Remedial, junto con la familia respectiva, psicólogo y subdirector y director del estudiante. Se prohíbe que el tutor sea el propio maestro del alumno en cuestión.

Si algún padre de familia requiere tutoría para su hijo sin que éste se encuentre bajo las condiciones descritas, podrá solicitarla siempre y cuando firme un contrato similar, con la aclaración explícita de que el colegio no está solicitando dicha tutoría.

I.2.4 Evaluaciones

El colegio reconoce que la enseñanza, el aprendizaje y las evaluaciones son interdependientes. Las evaluaciones deben ir de acuerdo con los mejores principios prácticos y los alumnos deben conocer las herramientas de evaluación a usarse antes de iniciar cualquier área de estudio.

Todas las evaluaciones internas deben diseñarse para ser de naturaleza formativa y sumativa, cuando así sea necesario. La retroalimentación al estudiante debe darse con presteza y mostrando apoyo. Los maestros deben llevar relación de cada una de las evaluaciones de manera clara y precisa. El propósito de las evaluaciones al estudiante debe ser:

- “Elevar el aprendizaje de los estudiantes
- Monitorear el progreso individual y grupal de aprendizaje y logros
- Determinar la efectividad en la enseñanza
- Ofrecer retroalimentación en la revisión del currículo
- Ayudar a evaluar el nivel avanzado en cursos o programas
- Informar a otros cuando sea necesario, incluyendo alumnos, maestros, padres de familia y futura escuela para el estudiante.” (Family Handbook 2009-2010: 27)

a. Procedimientos para evaluar

Todos los maestros usan un sistema de calificación que es consistente con las políticas generales del colegio. Las calificaciones se basan en el grado de éxito que cada estudiante ha logrado al completar el programa educativo del colegio. Los estudiantes son evaluados de acuerdo con sus habilidades y logros de manera consistente y de acuerdo con el propósito del grado y/o del curso en específico. A todos los maestros se les requiere

brindar al estudiante una copia de sus sistemas de calificaciones y expectativas al inicio del curso.

En primaria los padres de familia reciben cinco veces al año las boletas de sus hijos en español, inglés así como en hábitos y conducta. Adicionalmente, se les entrega a mediados del primer y cuarto período un Reporte de Progreso Intermedio el cual tiene como finalidad dar a conocer a los padres los progresos de sus hijos, especialmente si éstos están presentando alguna dificultad en alguna área académica. De esta forma, en los subsiguientes períodos tanto psicólogos como subdirectores vigilarán de cerca el desempeño de estos estudiantes mediante reuniones periódicas en las que se involucren también a los propios alumnos, cuando sea el caso.

b. Conferencias para padres de familia, dirigidas por el estudiante.

Asimismo, se ofrecen conferencias individuales para todos los padres de familia, tanto en el primer como en el segundo semestre, a fin de establecer una comunicación tripartita entre alumno, padres y maestros. En ellas, el alumno comunica y reflexiona sobre sus experiencias de éxito y áreas de oportunidad, así como objetivos planteados a lograr durante el siguiente periodo y los apoyos o guía que considera necesarios por parte de padres y maestros, así como lo que él/ella considera importante que debe mejorar o mantener para continuar enfrentando con éxito su experiencia de aprendizaje en el colegio.

Para el colegio es de suma importancia trabajar en equipo entre colegio y casa, así como mantener abiertos los canales de comunicación entre ambos. Por ello, adicional a dichas conferencias, los padres de familia pueden solicitar entrevistas con los maestros de sus hijos en cualquier momento.

Adicionalmente, a través de las páginas de Internet de los maestros, los padres pueden establecer comunicación directa y rápida con cada profesor de su hijo, así como tener acceso a las tareas, enlaces educativos en Internet, proyectos, etc. Dichas páginas son accesibles a través del sitio del colegio.

c. Pruebas estandarizadas

Éstas se utilizan a fin de poder ubicar a los estudiantes en el nivel adecuado, para orientar y guiar las metas de aprendizaje, así como redefinir el desarrollo de programas.

Para preescolar estas pruebas se aplican a todos los alumnos a fin de determinar su nivel de inglés y monitorear el desarrollo del lenguaje.

En primaria se aplica el Gates-McGinnity Test, que mide el nivel de lectura y se aplica a lo largo del ciclo escolar a todos los alumnos. Mide el nivel de comprensión lectora y de vocabulario.

También se aplica el Northwest Evaluation Agency (NWEA) en los niveles de primaria a preparatoria. Este programa de pruebas junto con el Measures Academic Progress (MAP) proporcionan al colegio una manera eficiente de evaluar las habilidades de los estudiantes a fin de que los maestros puedan dedicar más tiempo a la enseñanza y menor tiempo a diagnósticos individuales. MAP y NWEA se aplica a todos los estudiantes de niveles 3-10. Este test se dirige a la comprensión y proporciona valiosa información en las áreas de lenguaje, lectura y matemáticas.

Las pruebas MAP brindan información valiosa para guiar los procesos de instrucción desde las primeras etapas académicas del estudiante hasta preparatoria. Los alumnos de los primeros grados ingresan con una amplia variedad de experiencias educativas, por lo que una temprana identificación de sus logros y necesidades es vital para que los profesores puedan establecer un ambiente de éxito académico desde sus inicios. Estas pruebas se realizan en el otoño y en primavera y su evaluación está enfocada no hacia el nivel en el que se dominan los conceptos evaluados, sino al propio crecimiento y fortalecimiento de esas habilidades intelectuales.

d. Prueba estandarizada para la admisión universitaria.

En octubre se aplica la prueba Preliminary Scholastic Aptitude Test (PSAT) a todos los alumnos del penúltimo año de preparatoria (grado 11). Es importante que esta prueba la realicen aquellos alumnos que pretendan estudiar su carrera universitaria en los Estados Unidos. Esta evaluación constituye una excelente práctica para la Prueba de Razonamiento SAT (Scholastic Aptitude Test). Los puntajes obtenidos en PSAT

determinan la elegibilidad de candidatos para la Beca Nacional al Mérito ofrecida en los Estados Unidos.

La mayoría de las universidades en EUA requieren que sus candidatos tomen la Prueba de Razonamiento SAT que consta de tres secciones: lectura crítica, escritura y matemáticas. Algunas universidades también requieren las Subpruebas de Temáticas SAT que miden el conocimiento y la habilidad en temas específicos como inglés, historia, matemáticas, ciencias y el dominio de otros idiomas.

En otras universidades aceptan también la Prueba ACT, ésta se compone de cuatro secciones: Inglés, matemáticas, lectura y ciencias. La quinta sección es redacción y se completa en otro día. A todos los estudiantes se les solicita que se inscriban a estas pruebas, en línea. La prueba ACT se aplica en los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y junio.

En el mes de mayo, el colegio aplica la prueba de Advanced Placement (AP) la cual cubre la currícula de los cursos avanzados de ubicación universitaria.

En mayo también se aplica la prueba de Bachillerato Internacional (IB) misma que cubre todo el currículo de los cursos IB.

Para los estudiantes cuyo idioma materno no es el inglés se les pide realizar el examen TOEFL como parte del proceso de admisión de las universidades en EUA y Canadá. Es responsabilidad del estudiante conocer estos requerimientos de la universidad a la que aplica. Para algunos estudiantes, este requisito se les exenta, dado el tiempo académico en el que han estudiado bajo un currículo basado en inglés o por su excelente nivel de lectura crítica en la sección de la Prueba de Razonamiento SAT. (Family Handbook 2009-2010: 27-29).

I.2.5 Clubes y organizaciones especiales

Conforme los alumnos van avanzando en los diversos grados, el colegio les ofrece más y mayores oportunidades de participar en grupos y organizaciones que proporcionan situaciones en las que ponen en práctica habilidades como liderazgo, planeación de actividades de ayuda, entretenimiento y diversión. En primaria los alumnos participan de

las Juntas de Consejo de Casas, celebradas semanalmente. Si es del interés general, los alumnos de primaria pueden formar clubes con reuniones durante el recreo como: Club de ajedrez, Copa de fútbol, etc. En secundaria algunos de estos grupos son: Club de Liderazgo, Sociedad Nacional Junior Honoraria, Club de Ajedrez. En preparatoria hay clubes para diversas áreas tales como: Clubes de la Lengua, Sociedad de Actividades Teatrales y Artísticas, Revista Literaria, Anuario, Fotografía, Poesía y Cinema. Más clubes se pueden formar de acuerdo con los intereses de los alumnos (Family Handbook 2009-2010: 31).

A través de los programas y las estrategias educativas anteriormente descritos, de la participación como miembro activo en las asociaciones e instancias educativas, tanto de México como de Estados Unidos, a las que el colegio pertenece, así como a través de la fuerza y la sinergia de su planta docente y apoyo de especialistas educativos, es como el colegio busca dar un positivo cauce y cabida dentro de su filosofía, misión y objetivos institucionales, a todos sus alumnos. Cabe destacar también que otra característica importante del colegio es su interés constante hacia la búsqueda de estrategias educativas innovadoras que incidan positivamente en el desempeño escolar de sus alumnos, no sólo en lo académico, sino también en su vinculación y convivencia social positiva como comunidad educativa.

Si bien en esta búsqueda se han logrado mejoras, se ha dado lugar a reajustes, a nuevas perspectivas educativas y se han roto paradigmas, también es cierto que el proceso de mejora es una constante y que, como tal, aun hay muchos factores sensibles de potenciar y catapultar hacia mayores riquezas en el hecho educativo. Es precisamente en este punto, donde se analizarán aquéllas habilidades que el escolar que se enfrenta al proceso de lectoescritura debe evidenciar, a fin de lograr ser competente en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. A continuación se abordarán las competencias básicas que requiere dominar cualquier alumno de primaria, antes de enfrentarse a proceso de lectoescritura.

I.3 Competencias básicas en el escolar para el abordaje del proceso de la lectoescritura en el primer grado de primaria

El buen desarrollo físico del niño, así como de su organización neuronal dependen de la actividad física planeada, organizada y dosificada para generar un efecto en cascada que beneficie el positivo desempeño del niño en su totalidad, no sólo en el área psicomotora, sino también en las áreas de su desarrollo intelectual y social. Por consiguiente, un determinante fundamental para el proceso futuro de la lectoescritura, será el ofrecerle a los niños actividades específicas de psicomotricidad, encaminadas al fortalecimiento, coordinación y buen desarrollo fisiológico, anatómico, neuronal y de destrezas básicas de su esquema corporal, a fin de que, en un futuro cercano, transfiera estos aprendizajes motrices en nociones de ubicación espacial, de relaciones espacio-temporales en libros y cuadernos durante los procesos de lectoescritura, pero sobre todo, habilidades imprescindibles para el proceso de abstracción que se fomentan con ejercicios y movimientos de coordinación motora.

Un buen programa de desarrollo y entrenamiento físico bien puede iniciar desde el nacimiento, sin embargo, para los fines del presente trabajo, consideraremos la etapa de preescolar como el inicio general del programa académico del niño, encaminado a generar competencias básicas intencionadas que promuevan el futuro proceso de la lectoescritura en el escolar de primero de primaria. Esto, en consideración a que, la generalidad de los niños en la Ciudad de México, antes de ingresar a la educación primaria han cursado, por lo menos, un año en el jardín de niños.

En este inciso, se hará referencia a estatutos importantes de la filosofía y práctica educativa de Glenn Doman, a sus investigaciones y modelo de programa psicomotor, así como a ciertos ejercicios y actividades propuestos por él, puesto que estas actividades son sencillas de realizar y muy accesibles de llevar a cabo dentro de cualquier programa de desarrollo psicomotor en preescolar.

Doman, Kerr y Lee aclaran en su escrito *The five principles of Human Development through organization of the brain* que el cerebro funciona mediante dos canales: el

sensorial (que recibe información, aferente) y el motor (que envía respuestas ante la información recibida, eferente) y abunda:

“Entre ambos canales, muy dentro del sistema nervioso central, yacen las áreas integrativas, por lo que la función normal cerebral depende de la integración de estos dos canales. De tal forma que, la destrucción de todos los canales motores y sensoriales dará como resultado una carencia en las respuestas de la persona. La destrucción parcial de un canal o del otro, resultará en un malfuncionamiento parcial del desempeño del individuo. Esta carencia o discrepancia en el funcionamiento continuará hasta que los canales sean reestablecidos o hasta que se establezcan nuevos canales capaces de complementar los canales sensoriales y motores hacia y desde el cerebro. En el cuerpo humano, esta interacción inicia en el medio ambiente, que sigue hacia los canales sensoriales, éstos al cerebro y éste hacia los canales motores de respuesta, de regreso hacia el medio ambiente.” (Doman, Kerr y Lee;1989: 4).

Asimismo, Doman, Doman y Hagy (1991: 20) enfatizan que “el cerebro humano crece gracias al uso que se le da y que este crecimiento está virtualmente completo alrededor de los seis años de edad.” Por lo que es de vital importancia brindar a los niños de preescolar el mayor número de oportunidades para desarrollar actividades físicas de coordinación psicomotora y de estimulación de los canales sensoriales, mismas que deben estar debidamente programadas y secuenciadas dentro de un programa estratégico de destreza motora.

A continuación se presenta el esquema del desarrollo del ser humano creado por Glenn Doman y los Institutos para el Logro del Potencial Humano; en él se incluyen las etapas del desarrollo desde el recién nacido hasta los seis años de edad, tiempo en el que cualquier niño, en condiciones normales, ha logrado el máximo desarrollo neuronal que nos diferencia como seres humanos. Doman considera seis competencias o habilidades básicas de las cuales se desprenden las facultades y destrezas propias del ser humano.

“Estas competencias constituyen la íntima relación que se da en el ser humano, entre movilidad e inteligencia debido a que todas ellas son el resultado de la corteza cerebral, específicamente humana. Las tres funciones motoras, que únicamente se presentan en el ser humano son:

- Competencia de movilidad -caminar, correr, saltar en posición erguida y en patrón cruzado-,
- Competencia del lenguaje -hablar con un lenguaje vocal, simbólico, inventado, acordado y convenido- y
- Competencia manual -escribir con un lenguaje visual, simbólico, inventado, acordado y convenido-.

Las tres funciones sensoriales son:

- Competencia visual -que nos permite leer el lenguaje visual simbólico, inventado, acordado y convenido-,
- Competencia auditiva -que nos permite entender el lenguaje vocal simbólico, inventado, acordado y convenido- y
- Competencia táctil -que nos permite identificar cualquier objeto solamente mediante el tacto, sin necesidad de confirmación con los otros sentidos-." (Doman, G. y et. al., 1991: 29)

En condiciones normales, estas habilidades se van desarrollando de manera acelerada a lo largo de las siete etapas que hay en la vida de cualquier niño, desde su nacimiento hasta la edad de seis años, aproximadamente. Ellas gobiernan las funciones del niño en cada una de las seis habilidades o competencias humanas, de acuerdo con el Perfil de Desarrollo creado por G. Doman y los Institutos que se ofrece a continuación.

Doman, G.; Doman, D., Hagy, B. (1991)

The Institutes' Developmental Profile

GLENN DOMAN and The Staff of The Institutes											
BRAIN STAGE	TIME FRAME	VISUAL COMPETENCE	AUDITORY COMPETENCE	TACTILE COMPETENCE	MOBILITY	LANGUAGE	MANUAL COMPETENCE				
VII SOPHISTICATED CORTEX	Superior 36 Mon. Average 72 Mon. Slow 144 Mon.	Reading with total understanding Sophisticated human understanding	Understanding of complete vocabulary and proper sentences Sophisticated human understanding	Tactile identification of objects Sophisticated human understanding	Using a leg in a skilled role which is consistent with the dominant hemisphere Sophisticated human expression	Complete vocabulary and proper sentence structure Sophisticated human expression	Using a hand to write which is consistent with the dominant hemisphere Sophisticated human expression				
VI PRIMITIVE CORTEX	Superior 18 Mon. Average 36 Mon. Slow 72 Mon.	Identification of visual symbols and letters within experience Primitive human understanding	Understanding of 2000 words and simple sentences Primitive human understanding	Ability to determine characteristics of objects by tactile means Primitive human understanding	Walking and running in complete cross pattern Primitive human expression	2000 words of language and short sentences Primitive human expression	Bimanual function with one hand in a skilled role Primitive human expression				
V EARLY CORTEX	Superior 9 Mon. Average 18 Mon. Slow 36 Mon.	Differentiation of similar but unlike simple visual symbols Early human understanding	Understanding of 10 to 25 words and two word couplets Early human understanding	Tactile differentiation of similar but unlike objects Early human understanding	Walking with arms freed from the primary balance role Early human expression	10 to 25 words of language and two word couplets Early human expression	Cortical opposition bilaterally and simultaneously Early human expression				
IV INITIAL CORTEX	Superior 6 Mon. Average 12 Mon. Slow 24 Mon.	Convergence of vision resulting in simple depth perception Initial human understanding	Understanding of two words of speech Initial human understanding	Tactile understanding of the third dimension in objects which appear to be flat Initial human understanding	Walking with arms used in a primary balance role most frequently at or above shoulder height Initial human expression	Two words of speech used spontaneously and meaningfully Initial human expression	Cortical opposition in either hand Initial human expression				
III MIDBRAIN	Superior 3.5 Mon. Average 7 Mon. Slow 14 Mon.	Appreciation of detail within a configuration Meaningful appreciation	Appreciation of meaningful sounds Meaningful appreciation	Appreciation of grosser sensation Meaningful appreciation	Creeping on hands and knees, culminating in cross pattern creeping Meaningful response	Creation of meaningful sounds Meaningful response	Preliminary grasp Meaningful response				
II PONS	Superior 1 Mon. Average 2.5 Mon. Slow 5 Mon.	Outline perception Vital perception	Vital response to threatening sounds Vital perception	Perception of vital sensation Vital perception	Crawling in the prone position culminating in cross pattern crawling Vital response	Vital crying in response to threats to life Vital response	Vital release Vital response				
I MEDULLA and CORD	Superior Birth to .5 Average Birth to 1.0 Slow Birth to 2.0	Light reflex Reflex reception	Startle reflex Reflex reception	Babinski reflex Reflex reception	Movement of arms and legs without bodily movement Reflex response	Birth cry and crying Reflex response	Grasp reflex Reflex response				

Con base en este perfil del desarrollo y maduración neuronal en el ser humano, la importancia de un adecuado programa de promoción y fomento de la actividad física, irá encaminado a generar patrones de conducta con los que el niño logre la activación y uso constante de estas seis competencias o capacidades específicamente humanas.

“Si bien estas competencias son distintivas unas de las otras, son diferentes y están separadas, están, asimismo, completamente interrelacionadas y, en un alto grado, dependen las unas de las otras, no dentro de las seis áreas, sino en cada una de las siete etapas del desarrollo... Para ejemplificar lo anterior: No es posible elevar la habilidad de un niño hacia el movimiento sin elevar también, en alguna medida, su habilidad visual, así como mejorar su habilidad manual, auditiva, táctil y de lenguaje.” (Doman; 1991: 33).

De esta forma, actividades que promuevan movimientos de destreza coordinados, dependiendo de la edad y del grado de habilidad motora en la que se encuentre cada niño, serán de gran beneficio. Entre estas actividades se puede mencionar: reptar, gatear, rodar, trepar, saltar, caminar, correr, dar vueltas sobre su propio eje, colgarse, braquear, balancearse, dar marometas hacia delante y hacia atrás, caminar sobre líneas pintadas en el suelo, caminar sosteniendo objetos, columpiarse, movimientos de balanceo coordinado con compañeros a manera de sube-y-baja, caminar/correr sobre superficies irregulares, caminar/correr sobre superficies de alturas diferentes, saltar la cuerda, movimientos de balanceo de barras de madera, pararse de manos, sentadillas, juegos de movimientos de acuerdo con direcciones dadas, brincar hacia determinadas áreas, caminata/carrera con obstáculos, saltar a un pie, etc.

Plantear un programa de psicomotricidad integral, equilibrado y completo es muy importante en cualquier etapa de la vida, pero en la etapa infantil es fundamental, puesto que marca la pauta del desarrollo global de la persona, abarcando desde las funciones neuronales más simples, como los actos reflejos del recién nacido, hasta lograr las competencias máximas, que nos distinguen como seres humanos. La psicomotricidad constituye una relación íntima y directa entre el ser humano y su medio ambiente, parte

del cuerpo y del movimiento que éste va generando a fin de lograr procesos de maduración en las seis competencias neurológicas analizadas por Doman.

La sabiduría de nuestra propia naturaleza, de nuestro proceso de adaptación, nos lleva a ir logrando dichas competencias de manera natural, no intencionada, muchas veces fortuita. De ahí la importancia de que, en los ambientes escolares, se les programe de manera cuidadosa a nuestros alumnos, un esquema balanceado, integral y completo de psicomotricidad. La psicomotricidad incluye, en sí misma, no sólo patrones de movimiento y de coordinación, sino que incide en el desarrollo integral de la persona, como lo menciona Berruezo (1994:26) “La psicomotricidad no es el movimiento por el movimiento, para desarrollar únicamente aspectos físicos del mismo (agilidad, potencia, velocidad, etc.), sino algo más, o algo distinto: el movimiento para el desarrollo global del individuo.”

El desarrollo de la psicomotricidad infantil, en los niveles de preescolar, constituirá así el prerrequisito fundamental para permitir que el niño, en edad escolar, pueda acceder a procesos para el desarrollo de la lectoescritura con experiencias de éxito, seguridad y confianza. Es fundamental por ello, que en la etapa preescolar se haya logrado que el niño posea un adecuado conocimiento y concepto de su esquema corporal y control sobre el mismo; muestre una estructuración correcta en las nociones espacio-temporales, con respecto a sí mismo y a su entorno; sea capaz de desempeñar movimientos coordinados; que hacia el último grado de preescolar se haya logrado el establecimiento de su lateralidad; muestre un adecuado equilibrio en su corporeidad; sea capaz de controlar de manera voluntaria su respiración; posea un adecuado desarrollo de sus competencias manuales (coordinación motora fina); de sus competencias de discriminación táctil, auditiva, visual y de lenguaje. Asimismo, que tenga experiencias en las que juegue y desarrolle su percepción sensorial y memoria, su atención y deducción, su expresión oral, actividades de grafismo, de cálculo y asociación lógica, de socialización, todas éstas, manifestadas a través de su corporeidad y coordinación de la misma.

Por ello, los contenidos en el programa de psicomotricidad deberán permitir al niño tener experiencias motoras con la mayor frecuencia posible y en las que pueda experimentar la vivencia de sentir, de percibir, de representar su cuerpo como una forma de establecer contacto con su medio ambiente, fomentando así las interconexiones entre habilidades

sensoriales y motoras. Se deben propiciar actividades y ejercicios en los que logre establecer control sobre su propio cuerpo, en los que desarrolle el tono muscular, el equilibrio global del cuerpo, una adecuada postura erguida, en la que logre realizar actividades de marcha y carrera describiendo el esquema coordinado de patrón cruzado de movimiento entre piernas y brazos (movimiento hacia delante de la pierna derecha en coordinación con el movimiento hacia delante del brazo izquierdo, al caminar o correr), prerequisite importante para el desarrollo de procesos mentales superiores. (Doman, Doman y Hagy; 1991: 39).

Asimismo, será importante fomentar actividades en las que el niño integre un adecuado esquema corporal, mediante una frecuente y eficaz vivencia continua de movimiento, permitiendo que observe, toque, mueva, intente, imite, identifique, descubra, juegue, represente, modele, baile, corra, camine, gatee, repte, etc. con su propio cuerpo, con respecto a la posición espacial del cuerpo de los demás y en relación a todo lo que le rodea.

Es así que gran parte de las destrezas fundamentales a lograr en la etapa preescolar se relacionan directamente con la adecuada coordinación motora. En ella, se distingue, por una parte la coordinación general del cuerpo, misma que abarca todos aquellos movimientos que se realizan mediante la integración coordinada de todo el cuerpo, implicando desplazamientos tales como el reptar, gatear, caminar, correr, brincar, etc. Existe otra habilidad de coordinación visomotora en la que se describen coordinaciones más finas entre el ojo y la mano, mismas que constituyen el prerequisite inmediato para procesos de abstracción como la lectoescritura. Acciones como lanzar y cachar, braquear en una changuera, gatear constituyen acciones en las que el cuerpo, por una parte, debe estar en movimiento, mientras que los ojos deben converger hacia un objetivo al que se quiere llegar o se pretende lograr. Este tipo de coordinaciones conducen a un adecuado ajuste en la visión en la que se pueden realizar acciones más precisas como el dibujo, la pintura, la escultura, la lectura, la escritura.

Actividades en las que el niño logre establecer su dominancia de lateralidad será de suma importancia para su futuro desempeño escolar, por lo que será importante ofrecerle la realización de diversas y variadas actividades que fomenten la estimulación frecuente de

ambos hemisferios. En este sentido, será importante recordar que el niño, poco a poco, va diferenciando su lateralidad. Hacia los dos años, es una etapa en la que no hay distinción alguna de la lateralidad, el niño está experimentando con todo su cuerpo. Entre los dos y cuatro años, el niño empieza a distinguir que puede realizar mejor ciertos movimientos usando un lado de su cuerpo que el otro, sin embargo aun no denota preferencia alguna. Es hacia los cuatro y hasta los siete años que el niño descubre que obtiene una mayor precisión y destreza cuando ejecuta movimientos con su lado derecho o izquierdo, empezando así a preferir uno de los dos lados.

Como educadores en las etapas académicas de preescolar y escolar, es de vital importancia y de gran repercusión en la vida futura de nuestros alumnos el recordar que la movilidad constituye no sólo el motor, sino la clave y el enlace en el desarrollo de la inteligencia en todas sus expresiones, la motricidad incide irremediabilmente en las demás áreas y es nuestro punto de unión e interacción con el medio ambiente.

A continuación se exponen fragmentos descritos en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 puesto que dicho programa constituye la base y la justificación para el abordaje del proceso de aprendizaje que se sigue en educación preescolar en México. Asimismo, al estar el colegio analizado circunscrito a la realidad mexicana, una parte de sus estatutos y programas internos se fundamentan también en los lineamientos vertidos por la SEP en el área de preescolar.

En el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, la Secretaría de Educación Pública (SEP) busca promover y orientar estrategias educativas acordes con los requerimientos del mundo actual que, unidos con las necesidades del desarrollo humano a estas edades, logren un óptimo desenvolvimiento de los preescolares en las áreas de desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artística y, finalmente, desarrollo físico y salud. En este aspecto se puede apreciar que, a fin de lograr lo anterior, será propicio generar en todo momento, un ambiente lúdico-psicomotor que tenga estrecha vinculación con el desarrollo de la psicomotricidad del estudiante, con el conocimiento y ubicación -por parte de profesores y especialistas educativos- de las características de desarrollo y potencialidades de cada alumno, con las intervenciones pedagógicas oportunas y

eficaces, con los planteamientos de actividades preescolares así como con los parámetros de las competencias a lograr en los alumnos de preescolar.

El perfil de egreso para el alumno de preescolar, de acuerdo con la SEP, establece como propósitos fundamentales a lograr los siguientes aspectos, los cuales buscan que los preescolares, al egresar, logren una positiva y adecuada inmersión en la educación básica, en la cual, durante los dos primeros años desarrollará competencias importantes en los procesos de lectoescritura y matemáticas. Por ello, en preescolar se ofrece a los alumnos experiencias que propicien procesos de maduración del desarrollo y el aprendizaje. Dichos propósitos son los siguientes:

“ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL: Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.

Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración. Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.

ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: Lenguaje oral y escrito.

Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

ÁREA DE EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO: Mundo natural. Cultura y vida social.

Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance; impresos, electrónicos).

ÁREA DE PENSAMIENTO MATEMÁTICO: Número, forma, espacio y medida.

Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.

Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.

ÁREA DE EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA: Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.

Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades de preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

ÁREA DE DESARROLLO FÍSICO Y SALUD: Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.

Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.” (PEP, 2004).

Ahora bien, al hacer referencia de las competencias lingüísticas y de comunicación, el Plan y los Programas de Estudios 2009 de Español para primero de primaria se aboca a desarrollar en los niños acciones y estrategias encaminadas hacia la promoción de la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios, a fin de que se logre en el niño:

“El empleo del lenguaje como medio para comunicarse (en forma oral y escrita) y como medio para aprender.

La toma de decisiones con información suficiente para expresarse e interpretar mensajes.

La comunicación afectiva y efectiva.

La utilización del lenguaje como una herramienta para representarse, interpretar y comprender la realidad.” (Programas de Estudio 2009. Primer grado. Educación básica: 26)

Conforme a los nuevos planteamientos de mejora educativa que está realizando la SEP a través de los cuales busca ofrecer programas acordes con las necesidades y requerimientos de las etapas de desarrollo de los alumnos, así como el ofrecerles el desarrollo de competencias para la vida, el programa para segundo año de primaria, será analizado y reestructurado a partir del ciclo escolar 2010-2011. Mientras esto sucede, el programa vigente para segundo año continua basándose en las Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal, 2004-2005. En éste se especifica como expectativa de competencia del ciclo que :

“Se espera que niñas y niños participen en diversas situaciones familiares y comunitarias, reconozcan algunos cambios físicos evidentes en su cuerpo, cuiden el agua, las plantas y los animales, se inicien como escritores y lectores eficientes, manejen herramientas matemáticas para resolver problemas sencillos y se muestren interesados por organizar, revisar, terminar y exponer su trabajo.” (Programa SEP 2004-2005: 8)

Como ya se ha expuesto en el presente inciso, para el logro de lo anterior, propuesto por la SEP, será menester afianzar un excelente programa psicomotor en el niño preescolar, mismo que debe tener continuidad a lo largo de toda la educación primaria, a fin de que el

niño continúe reforzando esquemas de coordinación, lateralidad y destreza motora, en general.

En el siguiente inciso se vinculará la fundamentación de lo anteriormente expuesto, con respecto a las estrategias pedagógicas que el Método de Lectoescritura Minjares propone para acercar a los niños escolares hacia la adquisición de estas competencias básicas.

I.4 Fundamentación psicopedagógica del Método de Lectoescritura: Método Integral Minjares

El lenguaje constituye la parte medular de la expresión y de la comunicación en el ser humano; forma parte de las funciones superiores cerebrales; en efecto, el lenguaje es uno de las facultades que nos distingue de los demás seres (Doman, Doman y Hagy; 1991:8). A través de él aprendemos, afianzamos relaciones, modificamos ideas, es en suma, la habilidad por excelencia mediante la cual establecemos y estrechamos relaciones con los demás y, por ende, con nuestro entorno. El lenguaje incide en el tipo y la calidad de comunicación que establecemos con los demás, en la riqueza y en la profundidad de nuestra comunicación, en todos los procesos de comprensión hacia los diversos tipos de aprendizajes con los que nos enfrentamos. Es por ello que, cuando un docente tiene la responsabilidad de presentar al alumno de primero de primaria ante el proceso de la lectoescritura, se debe estar consciente de las capacidades desarrolladas en cada uno de los alumnos con respecto a sus competencias psicomotrices, muy especialmente, ya que como se vio en el inciso anterior, éstas inciden directamente en el aprendizaje de procesos de abstracción como lo es la lectoescritura. No se pretende minimizar la importancia de las demás competencias a las que ya se han hecho mención, sino enfatizar el hecho de que, las habilidades, conocimientos y actitudes del niño en esta etapa y en las anteriores, se encuentran revestidos por el influjo de la psicomotricidad y su estrechísima relación con el desarrollo neuronal. En definitiva, si el niño por ingresar a primero de primaria, de acuerdo con las evaluaciones diagnósticas, denota discrepancias de maduración en áreas como psicomotricidad, habilidades de coordinación motora fina, atención y memoria, tanto visual

como auditiva, ese niño no estará en condiciones óptimas para lograr un desempeño de éxito en este proceso.

La invaluable aportación del Método Integral Minjares (MIM) radica precisamente en este punto. Entre las características de este método está su carácter lúdico y de énfasis en habilidades de atención y memoria visual y auditiva. El método parte de una evaluación diagnóstica a fin de organizar al grupo en el espacio físico, de manera tal que los alumnos altos puedan reforzar el aprendizaje de los bajos y de los que están en la media. El método ofrece infinidad de reforzamientos lúdicos por diferentes vías: la kinestésica, al ofrecer gran variedad de juegos de introducción, de reforzamiento y de repaso a lo largo de todo el curso; la visual, al mostrar carteles con los personajes de la historia y relacionarlos con las carretillas iniciales de sus nombres, al realizar actividades de copiado, de dictado y de iniciación de expresión y de comunicación escrita; la auditiva, al establecer relaciones entre los estímulos visuales y auditivos, así como por los juegos y actividades auditivas que ofrece y actividades de discriminación auditiva; la interpersonal, al dar énfasis en las relaciones entre compañeros a través de las actividades diarias y los juegos lúdicos; la intrapersonal, al permitirle al niño reflexionar sobre sí mismo y su relación con su entorno y expresarlo mediante historias y juegos inventados por ellos mismos; la naturista, al permitirle al niño expresar sus ideas sobre su medio ambiente mediante juegos y actividades diarias. Con todas estas actividades, se logra además que el niño desarrolle vínculos y esquemas sociales con su demás compañeros y profesores. Como lo apunta Gardner (1983:15), las Inteligencias Múltiples constituyen la conformación neurológica de preferencia que la persona muestra para pensar, ya sea verbal-lingüística, lógica-matemática, kinestésica, interpersonal, intrapersonal, musical-rítmica, espacial, analítica, práctica, creativa, por lo que se hace necesario ofrecerle múltiples opciones de acercamiento al conocimiento y al aprendizaje, considerando estas tendencias de pensamiento.

Antes de iniciar el proceso de lectoescritura, el método ofrece una guía al docente a través de la cual, va reforzando en el alumno habilidades visoperceptoras como: coordinación visomotora –abotonarse, desabotonarse, recortado, pegado, hacer dibujos, engordar dibujos, etc.; relación figura-fondo –discernimiento de dibujos-; percepción de constancia

de formas –discernimiento de figuras geométricas-; percepción de posición en el espacio –copiado de pizarrón-; percepción de relaciones espaciales –discernimiento entre p y b, por ejemplo-, así como reforzamiento de su lateralidad, convergencia visual, entre otras.

El Método Integral Minjares ofrece otra ventaja de importancia para las escuelas internacionales: el balance e introducción paulatina a la culturalización del idioma en México y sus costumbres y tradiciones mediante las actividades, juegos y ejercicios que los niños van desarrollando a lo largo del curso, al buscar, en el pizarrón de las carretillas, palabras como sope, taco, etc. De esta forma, los niños de habla no hispana, pueden acceder sin presiones, y de forma contextualizada, a la incorporación de nuevas palabras en español que aprenden de manera natural, a través de la participación de sus compañeros, de sus comentarios, de los diálogos que se generan en clase y de la retroalimentación del docente. El Método Integral Minjares ofrece como base de la comunicación, el contexto situado en tiempo y en espacio del docente con sus alumnos frente a su medio y a los conocimientos previos de los alumnos, de tal forma que los alumnos extranjeros también pueden participar aportando ideas, conocimientos, aprendizajes, etc. que, de igual forma, se pueden aplicar dentro de la rutina diaria de la activación del método y enriquecer, de esta manera, todo el proceso. Esta es, de hecho, una de las estrategias pedagógicas propuestas por la OBI para sus colegios afiliados (OBI;2001:3 y 4).

El método también contempla la importancia en las relaciones sociales como vehículo imprescindible de la comunicación oral y escrita y el intercambio de ideas y puntos de vista, por lo que ofrece, dentro de su práctica diaria no sólo los juegos, sino la posibilidad de generar trabajos de aprendizaje y participación grupal –al inventar una historia entre todo el grupo, por ejemplo-en pequeños grupos –binas, tríos, al realizar e intercambiar sopas de letras- o bien, el trabajo individual –al leer o escribir algún texto. El método Minjares incluye de esta forma, en su estrategia pedagógica diaria, lo señalado por Rita Dunn (Dunn & Dunn; 1992:8) sobre los estilos de aprendizaje en cuanto a que éstos se basan, enriquecen y florecen tanto en el trabajo individual como el trabajo colectivo, sea en un ambiente silencioso, o con música, ya sea estando en movimiento o sentado, por lo que es importante ofrecer diversidad de opciones de acercamiento al conocimiento, así como su práctica, uso y aplicación.

Otra de las grandes aportaciones del método es su versatilidad para enfrentar al alumno al análisis de las palabras una vez que éstas han sido asimiladas de manera global. Así el alumno expresa, busca o lee una palabra en el pizarrón de las carretillas, por ejemplo, y posteriormente la segmenta en sílabas para después, realizar ejercicios o actividades lúdicas visuales y auditivas contextualizadas y, finalmente escribirlas a manera de dictado o como parte del juego. El niño juega, aplica y discierne procesos de análisis, de síntesis, deductivos e inductivos a lo largo del curso, gracias a los cuales, es capaz de asimilar, de aprehender y de transferir este aprendizaje -que da inicio desde la incorporación de las primeras siete letras y su carretillas- acerca de la estructura de la lectoescritura, de tal forma que para las subsiguientes incorporaciones de bloques de letras, él es capaz de inferir la mecánica que tendrá dicha incorporación y puede de manera más independiente predecir, comprender y aplicar la estrategia en la que el docente irá incorporando el resto del alfabeto. El niño es entonces capaz de realizar su propio proceso de aprendizaje de lectoescritura, a su propio ritmo. De esta forma, los alumnos que estén menos maduros tienen oportunidades, a lo largo del año, para ir asimilando y entendiendo el proceso de la lectoescritura. Si bien el Método Integral Minjares se ofrece de manera grupal, la realidad es que cada niño lleva su propio ritmo de trabajo y de asimilación significativa hacia este aprendizaje.

En suma, el Método Integral Minjares ofrece el enriquecimiento de la lengua a través del proceso de lectoescritura. Ofrece también el poder situar dentro de un contexto, dentro de una riqueza cultural determinada, al proceso educativo. Lo hace dinámico y activo mediante la participación constante y directa de los alumnos; ofrece retroalimentación inmediata, con la cual, docente y alumnos establecen patrones de reflexión y autocrítica constante a su desempeño, pero sin los temores o presiones de evaluaciones, sino a través del genuino autoanálisis y autocorrección.

En el Método Integral Minjares lejos de que el niño sienta temor por consecuencias de fallas en sus participaciones, dictados, etc., éste observa que esas fallas son oportunidades de mejorar. No hay nada de malo en ver lo que el compañero de al lado ha escrito, muy al contrario, aquí el niño que duda está teniendo la oportunidad de darse cuenta de su error antes de escribirlo, corregir y hacerlo bien. Es por ello que previamente

el docente hizo su análisis de diagnóstico inicial al grupo y acomodó a los niños con base en esta información, y los seguirá disponiendo, física y estratégicamente, dentro del grupo para beneficio de todos sus alumnos. Cuando hay equivocaciones, simplemente se borran y se escriben correctamente. En ningún momento se deja que el niño escriba sin saber si lo ha hecho bien o no. De esta forma, el niño va reforzando conocimientos, se va dando cuenta de sus errores de manera inmediata y positiva, se promueve el desarrollo de su autoestima y del sentido del compañerismo. Así, cuando es momento de tener evaluaciones, el niño está preparado para ello, ha practicado lo suficiente, se ha dado cuenta de sus fallas y las ha corregido y practicado, sin presiones y sin miedos. Para él, el proceso de la lectoescritura se ha dado en forma de juego y con la aceptación de su grupo y de su maestro. Es entonces cuando el niño va utilizando sus conocimientos de lectoescritura como un medio de interacción social con sus compañeros y va encontrando formas de expresión y de comunicación, si bien, muchas de ellas son promovidas por el docente. El niño expresa de manera oral y escrita, primero a través de juegos y, posteriormente como actividades didácticas, propuestas por el maestro, sus ideas, percepciones, sus sentimientos y emociones, en suma, descubre la relación que existe entre el lenguaje oral, el escrito y la expresión y la comunicación de sus ideas y pensamientos a los demás o a sí mismo. Descubre también su propia apertura hacia un mundo de conocimientos a través de la lectura; encuentra la intencionalidad, el goce hacia la lectura, el recrearse con otras ideas, expresiones, emociones y sentimientos, a veces similares y a veces opuestos a los suyos, descubre la riqueza de la comunicación escrita. En los siguientes capítulos se analizará y se expondrá la propuesta que sobre el proceso de la lectoescritura se ha considerado para el colegio objeto de este trabajo, relativa al Método Integral Minjares para el primer año de primaria (y su consecución para los siguientes grados escolares), así como la vinculación tan estrecha del abordaje de la lectoescritura que ofrece el Dr. Julio Minjares, con los relativamente recientes conceptos sobre el hecho educativo mediado a través de la Instrucción Diferenciada, que tanto auge están teniendo en la actualidad en Estados Unidos mediante la propuesta de Carol Ann Tomlinson, el Proyecto Cero de Harvard así como de las propuestas pedagógicas y subproyectos que han derivado de éste.

Por otra parte, haciendo alusión a la filosofía educativa de Glenn Doman, así como a sus hallazgos médicos sobre el desarrollo del cerebro humano, se puede decir que el Método Integral Minjares se acopla en gran medida al hecho que Doman sostiene sobre la convencionalidad en el uso y aplicación del lenguaje.

En la bibliografía de Doman se establece que, desde que la persona nace, está sumergida en un cúmulo de estímulos de todo tipo, sin embargo, los estímulos auditivos que va adquiriendo sobre el lenguaje -mismos que se dan siempre de manera contextualizada, funcional, activa, dinámica y con retroalimentación,- constituyen la clave no sólo de su adquisición, sino también de su uso de manera oral, funcional e intencionada, dentro del contexto social en el que se encuentra el niño. Doman propone que si este mismo bombardeo de estimulación tan activa y frecuente, se diera de manera visual, el niño pequeño, igualmente, podría reproducir esta funcionalidad visual traducida en procesos de lectura y, posteriormente, de escritura, circunscrita a los parámetros de desarrollo de cada niño (Doman; 1994:23). Sobre esta misma línea, el Método Integral Minjares propone ofrecer al niño de primero de primaria, una estimulación visual-auditiva constante acerca del lenguaje escrito, de tal forma que el niño realiza juegos, actividades, ejercicios en los que continuamente está relacionando los patrones auditivos con los visuales. El niño encuentra así no sólo la relación visual-auditiva del lenguaje oral y escrito, sino que también analiza e incorpora la funcionalidad de la escritura porque lo hace de manera contextualizada. Con el Método Integral Minjares el niño no escribe sólo por escribir, porque el maestro se lo pide, tampoco escribe palabras que no le son familiares. He aquí una sustancial diferencia con otros métodos de lectoescritura.

Como el lector podrá apreciar, son en extremo significativas las ventajas que se obtienen al presentar el proceso de lectoescritura de manera funcional y dinámica, puesto que el alumno adquiere un grado de dominio oral y escrito que van madurando simultáneamente y que le permitirán ser el vehículo de comunicación y de expresión de todo su pensar y sentir, constituyéndose en el punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos y saberes que le ayudarán a ir logrando, a lo largo de su vida, un proceso integral en su educación, puesto que el lenguaje es la expresión de procesos de pensamiento superiores.

Solamente al lograr lo anterior se puede pretender que el niño de primero de primaria acceda a la potencialización de sus facultades intelectuales, de otra manera, estaremos matando la curiosidad e interés del niño hacia el aprendizaje y se iniciará la generación de conductas negativas hacia la escuela y lo que ahí se enseña.

CAPÍTULO II

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA BAJO UNA NUEVA PERSPECTIVA DOCENTE

En México existe una amplísima gama de situaciones educativas que van desde escuelas en zonas rurales marginales a colegios internacionales, desde educación de adultos, indigenista, técnica hasta nivel superior. Sin embargo, en todas estas situaciones subyace una misma realidad inherente en el hecho educativo: cada persona aprende a un ritmo y de una manera diferente de su vecino, sea en un espacio real o virtual educativo. Las prácticas de monitoreo evidencian esta realidad cuando el profesor les solicita a los alumnos más avanzados que apoyen a sus compañeros que están en niveles de competencia menor.

Ante esta dimensión, el profesor no sólo requiere de profesionalizarse en su actuar, sino también debe posicionarse en un ciclo constante de preparación en todo el acontecer educativo, esto es, los momentos y elementos didácticos deben ser indicativos de su efectivo desempeño docente y la manera en la que su práctica se hará evidente, será a través de los aprendizajes significativos de sus alumnos, materializados en herramientas para las evidencias discentes tales como el portafolios de trabajo, el registro de observaciones docentes, las tareas de desempeño discente, la reflexión, la autoevaluación y la coevaluación discente y docente, la rúbrica, etc. Sin embargo, cabe destacar que estas evidencias y/o evaluaciones deben estar contextualizadas, ofrecer diversas maneras de demostrar la comprensión y evidenciar el crecimiento del evaluado en su habilidad para usar su inteligencia.

Al acotar esta realidad al ámbito de la competencia de la lectoescritura, es decir, de su iniciación, aprendizaje y desarrollo traducido en habilidades de fluidez y comprensión lectoras, así como en la creatividad escrita, se podrá dimensionar la gran variedad, no sólo

de situaciones en el aula, sino también, y he aquí la clave de enseñanza para el docente, la inmensa diferencia en el aprehender de cada estudiante, de sus niveles de competencia, de sus requerimientos de práctica y ejercitación a nivel psicomotor, social, afectivo, etc. que atañe en el desarrollo de tales habilidades.

Ya se ha analizado en el capítulo anterior, que para que el alumno logre la competencia de lectura y escritura, se requiere del afianzamiento de otras habilidades motrices, prerequisite para situarse en las relaciones espaciotemporales del libro y del grafismo a plasmar, de manera escrita y en su lectura. Es por ello que, una de los grandes retos y responsabilidades del docente, antes y durante el proceso de iniciación y desarrollo de la lectoescritura, es brindarle a cada alumno, oportunidades frecuentes, coherentes y secuenciadas en grado de dificultad, en las que pueda ejercitar destrezas motrices que impliquen relaciones espaciotemporales, de socialización, de integración de su relación con el ambiente y consigo mismo a fin de que logre transferir estas competencias al ámbito gráfico-simbólico que constituye la lectoescritura. Aun más, no sólo basta tener presente estas necesidades discentes para enfrentar con éxito el proceso de la lectoescritura, asimismo el docente debe estar pendiente de las demandas especiales de cada alumno en esta área, así como de sus necesidades y requerimientos en el ámbito social-emocional. Si no se tiene allanado este sendero, difícilmente se podrá continuar con algún proceso educativo.

Toda persona, quien sea y en cualquier etapa de su vida, requiere de alimento afectivo que le brinda, en primera instancia, las relaciones positivas que establece con sus semejantes, muy especialmente con quienes desarrolla una situación emocional-afectiva, directa y continua. Cuando esta necesidad no es cubierta por el docente, es en extremo difícil que pueda darse un proceso educativo, puesto que el discente se encontrará focalizado en estar atento y prevenir posibles choques con su maestro y con el entorno, dejando de lado el proceso educativo y hasta reaccionando negativamente a éste. Es por ello que el docente debe estar siempre atento ante esta circunstancia y además, su destreza afectiva-perceptiva debe ser tal, que pueda reconocer los estados afectivos de cada uno de sus alumnos, que puedan afectar el proceso educativo, a fin de prevenir y/o actuar en consecuencia, a beneficio de su alumno (Gibbs; 2006: 2-13). De esta forma, el

docente debe discernir entre vivencias y actividades escolares que representen un reto alcanzable para su alumno, de aquellas en las que éste pueda sentirse agobiado y rendirse antes de intentar, debido a las complicaciones irresolutas que anticipa. Ya Vygotsky (1978; 87) ha señalado este factor en cada situación de aprendizaje, sea fuera o dentro de ambientes escolares, como la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP)¹³, es decir, la distancia existente entre el nivel de desarrollo real o actual que muestra la persona, frente al nivel de desarrollo potencial inmediato al que puede llegar, con ayuda de otro. Esta propuesta no sólo es trascendente porque amalgama teoría, metodología y práctica pedagógica que incide directamente en el hecho educativo, sino que además deja de manifiesto la importancia de proponer retos alcanzables a los estudiantes a fin de que éstos logren moverse dentro de su estado actual y real hacia el estado potencial inmediato, mismo que implicará edificación de constructos ante conocimientos, ejecución de habilidades y/o incorporación de actitudes. Por tanto, será responsabilidad de los docentes crear situaciones de aprendizaje tales, que vayan acordes al desarrollo de la ZDP de cada estudiante a fin de brindarle apoyo dirigido al éxito hacia el siguiente nivel de reto.

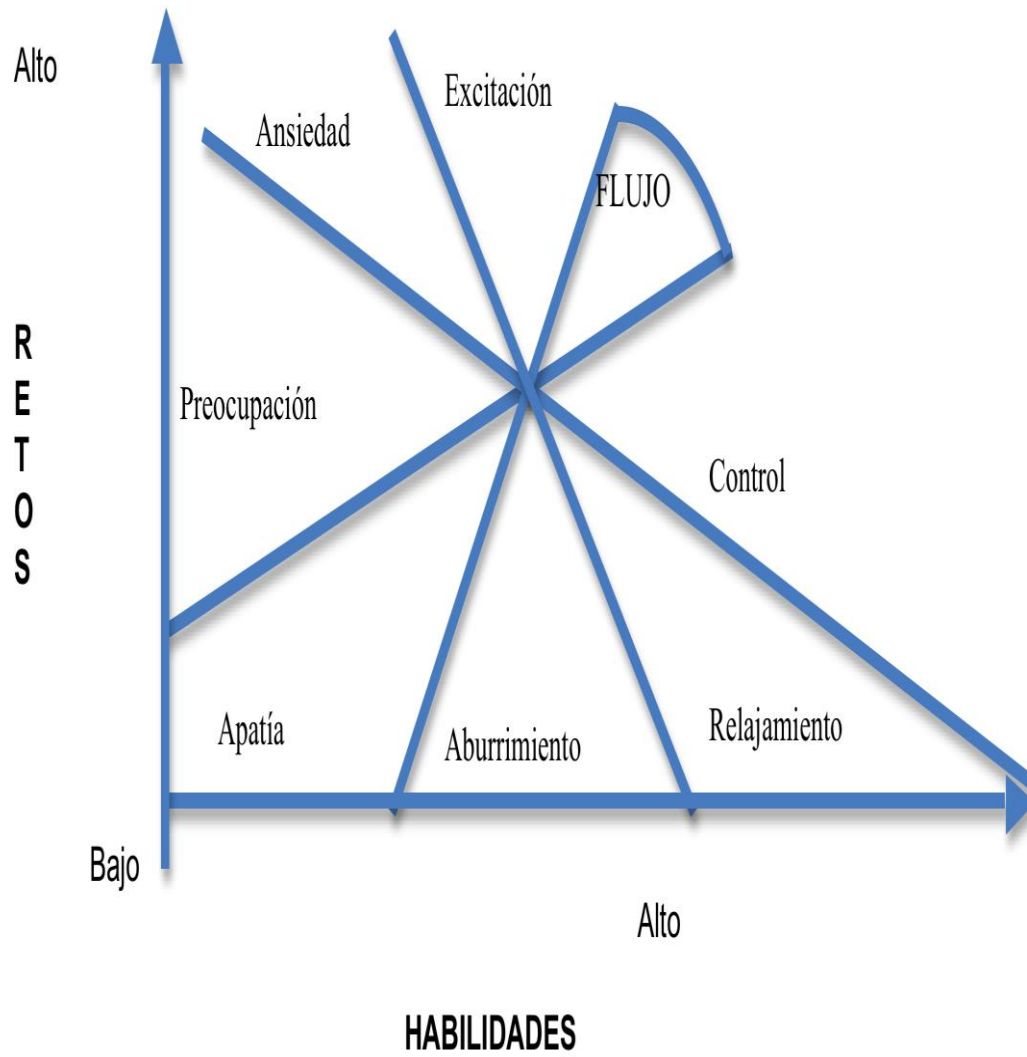
Ante lo expuesto anteriormente, a continuación se presenta la aportación de Mihaly Csikszentmihalyi (1998; 49-64) sobre su diagrama en el que muestra la estrecha relación entre las habilidades y los retos a los que una persona se enfrenta cuando tiene ante sí una nueva actividad o situación a resolver o a desarrollar y ante la que debe mostrar avances en los niveles de competencia de la misma. Su importancia, para el tema que nos ocupa, radica en la comprensión cabal que ofrece al dar luz, de cara a la generación de mejoras efectivas en la práctica docente, en cuanto a la dosificación de retos efectivos a ofrecer al alumno. El siguiente diagrama de Csikszentmihalyi se lee así:

Cuando una persona se enfrenta a una nueva realidad de actuación, a fin de lograr un flujo ideal de asertividad, de creatividad y de descubrimiento en su campo de acción, requiere tener en balance sus destrezas frente a los retos que se le muestran. Sin embargo, para llegar a esta coordenada de flujo ideal existe una gama de elementos que, si no se logran

¹³ Vygotsky (1978: 87) le llama Zona de Desarrollo Potencial, aunque en México este mismo concepto también se le conoce como Zona de Desarrollo Próximo.

balancear, en el caso de las destrezas, cuando éstas son bajas, se llega a la apatía y al aburrimiento, pero cuando éstas son altas se logra el relajamiento y el control de esa destreza. Asimismo, en el eje de los retos, cuando éstos son bajos, se refleja la apatía y la preocupación y, conforme los retos van siendo más altos, se llega a la inquietud y a la excitación. Cuando los retos están sobrepasando la fase de excitación y las destrezas sobrepasan la fase de control, es cuando la persona logra llegar al flujo ideal de su desempeño. Csikszentmihalyi menciona que grandes personalidades científicas, compositores, artistas, etc. señalan que su creatividad e ideas, simplemente fluyen en sus pensamientos y esto es porque han llegado a la fase del flujo, de generación de grandes ideas científicas, artísticas, etc.

Al aplicar este concepto al proceso de la lectoescritura, la labor del docente será lograr propiciar ese flujo en sus alumnos con base en su propio ejemplo de actuación en balance, también dentro del flujo, obteniendo así prácticas educativas efectivas, equilibradas en demandas educativas. Esto es, saber balancear los retos que se le presentan al alumno ante el proceso de la lectoescritura de cara a las habilidades psicomotrices y sociales-afectivas mínimas, con las que debe contar, para que el reto de este proceso sea asequible al educando, es decir, que éste busque lograr el aprendizaje, lo haga suyo y quiera llegar a este dominio de habilidad lectora y escrita.



(Csikszentmihalyi; 1998: 49-64)

II.1 Instrucción Diferenciada y andamiajes fundamentales en el abordaje y proceso de la lectoescritura

Cuando un docente se enfrenta al proceso de enseñanza-aprendizaje surgen irremediamente una gama infinita de cuestionamientos y alternativas ante el quehacer pedagógico, puesto que éste conlleva requerimientos curriculares, condiciones físicas de espacio, características del alumnado, es decir, los elementos y momentos didácticos; sin embargo cuando el maestro se encuentra frente al grupo, la realidad es que aquello que planificó lo debe aterrizar a la realidad del grupo y de cada alumno, en el aquí y en el ahora. Surgen imprevistos, situaciones no consideradas o no manifestadas sobre los estudiantes, condiciones físicas, eventos no planeados, etc., que el docente debe mediar, pero también surgen situaciones que evidencian el grado de aprendizaje y competencia de sus alumnos sobre lo visto en clase. Es entonces cuando el docente se percata de que aquello que ha planificado en lo general, no aplica a todos sus estudiantes por igual: ¿Qué hacer frente al alumno que se muestra callado y de quien es difícil saber lo que piensa?, ¿cómo interesar al alumno que muestra pasividad frente a lo visto en clase?, ¿cómo medir una determinada habilidad, conocimiento o actitud de manera significativa e interesante para el grupo, en su conjunto, pero que también lo sea para cada estudiante, en lo individual?, ¿cómo lograr que todos y cada uno de los alumnos evidencien comprensión de lo aprendido?, ¿cuáles son los temas prioritarios a desarrollar de acuerdo con el currículo, pero que además sean del interés de los estudiantes? Estas son algunas de las múltiples interrogantes de los maestros y que, a fin de ofrecer un desempeño docente de calidad, se deben tener en cuenta. Varios de estos factores atañen a las características y necesidades de cada uno de los estudiantes. Éstos acuden a clases con diferencias únicas como personas y como aprendices. Cada uno de ellos, como lo mencionan Tomlinson y Eldson (2003; 43) tiene diferencias en cuanto a sus conocimientos generales previos, su presteza y capacidades para aprender, vienen de diversos estratos sociales, de diferentes raíces culturales, lingüísticas, con diversos intereses y preferencias particulares acerca de la manera de aprender. Cada estudiante tiene una autoimagen de su persona con sentimientos y percepciones particulares hacia si mismo, ante el

aprendizaje y ante la escuela. Aplicar Instrucción Diferenciada en clase se referirá entonces, a tomar en cuenta las características y necesidades propias de cada estudiante y planificar las sesiones en consecuencia. Es por esto que la Instrucción Diferenciada es, en realidad una filosofía y a la vez, una práctica educativa, constituye un corpus sobre la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se ofrecen líneas de acción didácticas fundamentadas en la práctica educativa y en estudios y teorías previas, pero que también sustenta, como parte medular de este proceso, el desempeño y la creatividad del docente, quien hace frente a la realidad educativa que se presenta cada día y cada minuto con sus estudiantes. La Instrucción Diferenciada busca no sólo respetar las diferencias y necesidades de los estudiantes, sino también allanar el camino para que cada uno logre experiencias de éxito en su propio proceso de aprendizaje. Es en este sentido que la Instrucción Diferenciada es variada y flexible, puesto que se adapta a la diversidad e individualidad de los estudiantes en el aula (Hall, Strangman y Meyer; 2009). No es el alumno quien se adapta al curriculum sino el docente quien lo adapta a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Tomlinson y Eldson (2003;13) señalan que ésta es un conjunto de principios didácticos de dan lugar a una manera especial de concebir y pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Aprender a realizar una adecuada Instrucción Diferenciada¹⁴ (Tomlinson e Imbeau; 2010;16) requiere reflexionar, replantearse y volver a pensar sobre la práctica de clase, así como sobre los resultados del proceso continuo de prueba, reflexión y ajustes hechos a la misma clase. Se caería en un reduccionismo si se pretendiera establecer que la ID se refiere sólo a estrategias didácticas puesto que no involucra sólo a la instrucción, más bien, se vale de ésta, es el vehículo para dejar patente que una efectiva ID observa y da respuesta a las diferencias en los estudiantes en cuanto a sus intereses, presteza y perfil de aprendizaje, hacia el aprendizaje mismo. A la vez, una efectiva ID (Tomlinson; 2001: ED443572) va unida a un positivo ambiente de aprendizaje, en el que se observa una alta calidad en el curriculum y proceso de evaluación, que dan pie a adecuadas

¹⁴A la Instrucción Diferenciada (Differentiated Instruction) se le suele llamar DI por sus siglas en inglés. En este texto se hará referencia a ella, preferentemente, por sus siglas en español, ID, cuyo uso es también muy difundido.

decisiones docentes a lo largo del proceso educativo, entre las que se incluyen un manejo flexible dentro del aula, con la salvedad de que si alguno de estos factores se debilita, incide en los demás.

Tomlinson asevera que las capacidades en los alumnos de primaria varían ampliamente y que, si el docente realmente pretende maximizar el potencial de cada estudiante, es menester valerse de la ID y atender así el espectro de posibilidades pedagógicas que se requieren en el aula, derivadas de tales diferencias y abunda:

“Existe amplia evidencia de que los estudiantes son más exitosos en el colegio y lo encuentran más gratificante cuando se les enseña de manera que se responda a sus niveles de competencia (e.g., Vygotsky, 1986), intereses (e.g., Csikszentmihalyi, 1997) y perfiles de aprendizaje (e.g., Sternberg, Toroff y Grigorenko, 1998). Otra razón para diferenciar la instrucción se relaciona con el profesionalismo del maestro. Maestros expertos están atentos a las variadas necesidades de aprendizaje de sus alumnos (Danielson, 1996); a diferenciar la instrucción y así, se convierten en educadores más competentes, creativos y profesionales.” (Tomlinson;2001: ED443572)

La ID es un estilo de vivir la docencia a fin de maximizar el potencial del estudiante. Sus propuestas no son algo nuevo, per se; su riqueza proviene del enfoque, de la estructura y esquematización en las que se ofrecen dichas propuestas, en la guía y el acompañamiento que se le brinda al docente, así como en la conciencia y la reflexión profundas que le generan acerca de cada paso en su actuar magisterial. La ID propone, con base en estudios y experiencia, principios y estrategias pedagógicas que observan y consideran como elementos fundamentales y activos del proceso educativo al educando y al educador y, con base en esto, ofrecen respuestas fundamentadas y principios prácticos pedagógicos que llevan de la mano al docente y lo acompañan en su labor magisterial, de esta forma la ID brinda respuestas claras, asequibles y realizables a maestros y estudiantes ante los requerimientos educativos del mundo actual.

II.2 Elementos Clave en el Modelo de Instrucción Diferenciada

El modelo de ID propuesto por Tomlinson (2010), en el sitio de la University of Virginia llamado Differentiated Central (www.diffcentral.com/whatisdi.html) se esquematizan los elementos clave de la ID así como su interdependencia y flujo de impacto, a fin de lograr estrategias pedagógicas que incidan, de la manera más amplia posible, en la realidad de cada uno de los alumnos y en donde en todo momento, se tomará en cuenta el lograr un adecuado balance entre la individualidad de cada estudiante y el contenido del curso.

De esta forma, los principios rectores de la diferenciación son:

- Tareas respetuosas. (Respectful tasks). Se refiere a la correspondencia que debe darse ante las necesidades de búsqueda de la propia afirmación, de contribución, de reto, de poder y de propósito con la que cada estudiante llega al aula. Es ofrecerles actividades que sean interesantes, retadoras y que para el estudiante valga la pena llevarlas a cabo. (Tomlinson; 2010; Marzano; 1992: 124-126)
- Curriculum de calidad. (Quality curriculum). Un curriculum de calidad se logra cuando se planifica teniendo en mente cómo se llegará al cierre del mismo, esto es, cuando el docente define con claridad hacia dónde quiere que vayan los estudiantes en el aprendizaje antes de plantearse el cómo. Tomlinson ha creado una mnemotecnía llamada KUD¹⁵ que se refiere a identificar lo que el docente quiere que el estudiante conozca (Know), entienda (Understand) y ejecute (Do), como resultado de la experiencia de aprendizaje. El objetivo será pues interesar a los estudiantes mediante la exploración de ideas importantes que les ofrezcan retos alcanzables con los que puedan desarrollar habilidades y actitudes necesarias que los lleven a realizar actividades significativas de calidad. (Tomlinson; 2010; Marzano; 1992; 151)

¹⁵ Las siglas KUD se refieren a las metas de aprendizaje acerca de lo que se pretende que el estudiante conozca (know), entienda (understand) y haga (do). Se harán posteriores referencias a éstas en este inciso.

- Enseñanza a la medida. (Teaching up). Se refiere a la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) descrita por Vygotsky y al flujo de interés y aprendizaje asertivo descrito por Csikszentmihalyi . En el aula diferenciada, cada estudiante trabaja de acuerdo al nivel de complejidad justo arriba de su zona de confort, de tal manera que se le exija dar un mayor rendimiento al reto percibido como alcanzable. (Tomlinson; 2010; Jasmine; 1996:8; Marzano; 129-130)
- Grupos flexibles. (Flexible grouping). La efectividad de la diferenciación en el aula depende también de una práctica flexible al realizar trabajos colaborativos en los que se organicen a los estudiantes en pequeños grupos de acuerdo a su presteza, interés y perfil de aprendizaje, ya sea integrando equipos con características similares o diferentes, sea en binas, de manera individual o con todo el grupo. Esto les aporta a los estudiantes una oportunidad muy rica de trabajar con compañeros con diversos perfiles, de manera cotidiana y en donde aprenden a relacionarse y actuar de manera colaborativa (Tomlinson; 2010; Ferreiro; 2001:24-28).
- Evaluación continua. (Continual assessment). La evaluación ofrece guía y dirección para que la instrucción se lleve a cabo dentro de un aula diferenciada y no se pierda el rumbo. En este sentido, evaluaciones diagnósticas ayudarán a permear la presteza y el interés que los estudiantes tienen hacia la nueva unidad de indagación o tema a estudiar, así como el nivel de competencia en el que se encuentra cada uno y, de esta forma, conocer a partir de dónde y cómo es importante iniciar el tema respecto a los KUD. De la misma forma, evaluaciones en el proceso ayudan a planificar los siguientes pasos del proceso de enseñanza. Es importante destacar que las evaluaciones continuas y sumativas deben ir de acuerdo con los KUD planificados previamente, así como con la presteza, interés y perfil de aprendizaje de los estudiantes.
- Construir comunidad. (Building community). El docente promueve un ambiente de empatía en el que los estudiantes se sienten seguros, aceptados, apoyados y respetados por todos y en todo momento. De esta forma, se beneficia a la productividad, la identificación con lo realizado en clase y la apertura de

esquemas para compartir y buscar soluciones en conjunto sobre cualquier situación que se aborde en clase. (Tomlinson; <http://www.diffcentral.com/index.html>)

A partir de los principios descritos, los docentes pueden diferenciar mediante:

- El contenido (Content). Se refiere a lo que se va a dar de instrucción a fin de que los estudiantes conozcan, comprendan y desarrollen habilidades. Se hace alusión al qué requieren aprender y cómo lograrán acceder a ese aprendizaje, el cual determinado por el currículo, debe ser flexible con base en el perfil de los estudiantes. (Tomlinson e Imbeau; 2010:14-15; Tomlinson; 2001: 72-78)
- El proceso (Process). Es el cómo ofrecer la enseñanza para que el estudiante se involucre en el proceso de aprendizaje, le encuentre sentido y pueda realmente aprehender, hacer suyo el aprendizaje y aplicarlo, transferirlo a situaciones de la vida real. (Tomlinson e Imbeau; 2010:14-15; Tomlinson; 2001: 79-84)
- El Producto (Product). Es el medio a través del cual el estudiante demostrará lo aprendido, esto es, lo que sabe, lo que entiende y lo que es capaz de hacer después de un periodo de aprendizaje sobre el tema o unidad de indagación. (Tomlinson, ED443572; Tomlinson e Imbeau; 2010:14-15; Tomlinson; 2001: 85-90)
- El Afecto (Affect). Es la manera en la que las emociones y los sentimientos de los estudiantes afectan en su aprendizaje. En la práctica educativa del aula, esto se refleja en la motivación para aprender, la socialización y la habilidad para trabajar y relacionarse con los demás, la autoestima y el autoconcepto del estudiante, las experiencias pasadas o presentes sobre el aprendizaje y sobre su persona, etc. Un docente proactivo observa estos comportamientos, conoce el origen y actúa en consecuencia a beneficio del estudiante en su persona y hacia su aprendizaje. (Tomlinson e Imbeau; 2010:16)
- El Ambiente de Aprendizaje (Learning environment). Es promover el ambiente de seguridad y confianza, tanto entre los estudiantes como entre ellos con el

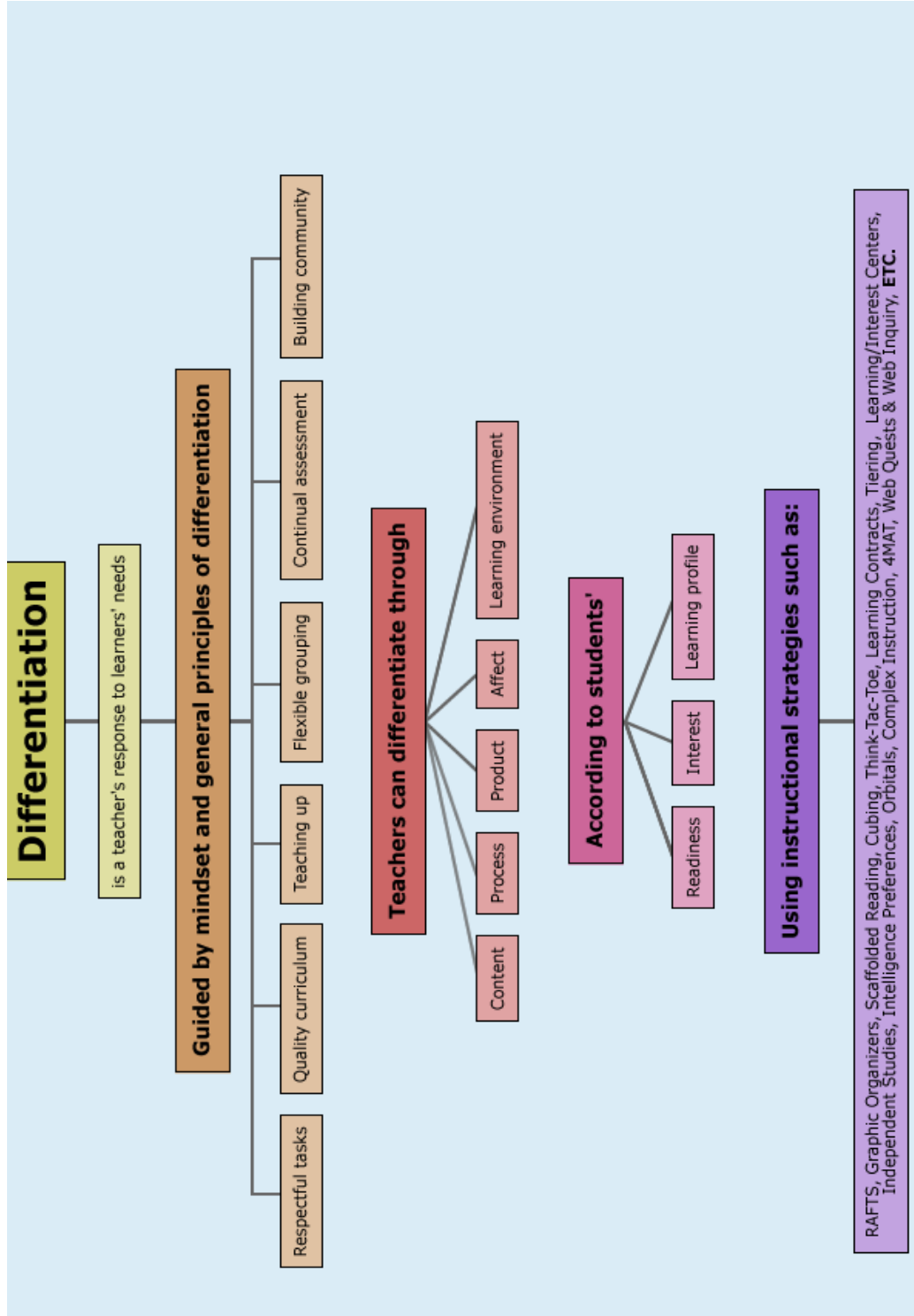
docente y así, potenciar el proceso de aprendizaje de cada estudiante. (Tomlinson; 2001: 21-26)

Esta diferenciación en la instrucción se da con base en el perfil de cada estudiante sobre aquellas características que inciden en el aprendizaje, que de acuerdo con Tomlinson incluyen:

- **Presteza hacia el aprendizaje (Readiness).** Se refiere al nivel de competencia en el que se encuentra el estudiante al iniciar la instrucción acerca del tema o unidad de indagación. Dicho estatus va cambiando en la medida en la que el alumno se va involucrando y va conociendo y adentrándose en el tema. Aquí se hace referencia a la ZDP planteada por Vygotsky, así como a los aprendizajes previos de los discentes.
- **Interés (Interest).** Los estudiantes aprenden mejor cuando las experiencias de aprendizaje los involucran, les son relevantes e interesantes. De esta forma, sentirán curiosidad sobre el tema y se captará su atención, sin embargo, el docente debe mediar estos intereses puesto que no todos los alumnos encuentran las actividades en el aula igual de interesantes o relevantes. En este sentido, los intereses personales están relacionados con las fortalezas del estudiante, su contexto cultural, experiencias personales, curiosidad y necesidades personales.
- **Perfil de aprendizaje (Learning profile).** Se refiere a la preferencia para abordar, explorar o expresar los contenidos que se van a aprender y se caracteriza por: el estilo de aprendizaje del alumno, en cuanto a su preferencia sobre la presentación del contenido; la preferencia intelectual, es decir, la disposición a la utilización de las Inteligencia Múltiples planteadas por Gardner; el género, en cuanto a las disposiciones genéticas o sociales de acción de cada sexo y que inciden en el aprendizaje y, finalmente, la cultura en cuanto al influjo que tiene sobre el acercamiento que el alumno tiene hacia el aprendizaje debido al contexto en el que vive y se mueve (Tomlinson e Imbeau; 2010: 16-18).

Al lograr todo lo anterior y teniendo como guía una concienzuda reflexión acerca de todo el hecho educativo, el docente cuenta con las bases pedagógicas necesarias que lo

conduzcan a buscar y a utilizar las estrategias didácticas en la instrucción que mejor justifiquen las actividades que se les ofrecen a los estudiantes, para el logro de las metas de aprendizaje (KUD), consideradas de acuerdo al perfil de cada alumno y del curriculum. A continuación se presenta el esquema creado por Carol Ann Tomlinson sobre el modelo de Instrucción Diferenciada que se ha explicado.



La ID se basa en la personalización del currículo hacia cada uno de los alumnos dentro de un ambiente de clase determinado. Por lo que, en primera instancia, se torna de vital importancia conocer plenamente a cada ser humano, a cada alumno, de manera integral, es decir, en todas sus dimensiones a fin de entender y actuar de acuerdo con sus necesidades y habilidades, mediante la capitalización de sus fortalezas y desarrollando sus capacidades. De igual forma, el docente debe situarse a sí mismo bajo este mismo contexto y premisas de actuación, ya que sus propias necesidades, intereses, fortalezas y áreas de oportunidad, se verán reflejadas en el desarrollo del hecho educativo. Para realizar lo anterior se debe tener presente la situación de cada alumno, su realidad y proyección a futuro dentro del proceso educativo, así como la del propio docente.

II.3 Correlación del modelo de la Instrucción Diferenciada y el modelo del colegio internacional adscrito a la Organización del Bachillerato Internacional

Como ya se vio en el capítulo anterior y reforzando lo analizado sobre la ID en los párrafos anteriores, las características, necesidades y procesos de aprendizaje en el alumno de primero de primaria requieren de un manejo proactivo, de reflexión y de vigilancia por parte del docente, a fin de que se acompañe al educando a vivenciar procesos de educación escolarizada de manera integral, en donde aquél se sienta aceptado, integrado y que tiene un lugar dentro del hecho educativo. Afianzando las necesidades afectivas, emocionales y sociales de los alumnos, éstos pueden enfocarse hacia situaciones de aprendizaje escolarizadas como lo es la lectoescritura. El docente, por su parte, sólo puede lograr lo anterior en la medida que conozca y esté situado en la realidad de cada alumno y verdaderamente busque acompañarlo en este viaje educativo. Como ya se ha estudiado, el alumno requiere de ciertos andamiajes educativos que fundamenten, que den cimentación a competencias básicas y específicas a lograr bajo ciertos niveles de competencia. De esta forma, un pequeño que ingresa a primer grado de primaria, debe egresar del mismo con un cierto nivel de fluidez y de comprensión lectoras, habilidades que perfeccionará a lo largo de su vida, si bien se espera que en los subsiguientes grados

académicos de primaria pueda manejar destrezas lectoras cada vez más especializadas, que lo conduzcan a poder enfrentarse con éxito la lectura de textos más demandantes, dentro y fuera del colegio. Por ello, su nivel de comprensión lectora irá de la mano con las estrategias y mecanismos que se le brinden para facilitarle la adquisición de estas competencias en la lectura. Esta habilidad lectora, formará el andamiaje básico para la adquisición de otras destrezas como lo son la escritura creativa y original. En suma, el poder comunicarse de manera eficaz y efectiva, con los otros dentro de cualquier ámbito de acción.

De aquí se desprende la enorme trascendencia de escoger aquellas estrategias y metodologías que respondan a las necesidades de cada uno de los alumnos para enfrentar con éxito el proceso de la adquisición de la lectoescritura. Sin embargo, como ya se ha visto, el abordaje de la lectoescritura como de cualquier otro aprendizaje, no se puede dar de manera masificada a todos los alumnos por igual: unos requerirán de mayor práctica, mientras que otros buscarán mayores retos, otros más llevarán un ritmo promedio la mayor parte del tiempo, etc.

Ante tantos requerimientos educativos, el docente puede sentirse abrumado, desconcertado, presionado o bien, descartar retos y optar por lo que tradicionalmente ha hecho. Sin embargo, en la actualidad nos encontramos ante eventos de cambios rápidos y sustantivos, por lo que debemos preparar a los alumnos ante situaciones inciertas, cambios constantes, búsqueda de una participación activa y proactiva, saberse relacionar con otras culturas, costumbres, puntos de vista, etc. No podemos sustraer a los alumnos de la realidad global en la que vivimos y, a la vez, debemos brindarles herramientas útiles para enfrentar las nuevas realidades y cambios.

Frente a todo esto, la UNESCO ha dictaminado guías en materia educativa que nos llevan a focalizar la labor educativa hacia ambientes en los que los pilares de la educación¹⁶, así

¹⁶ En 1996 la UNESCO presentó un informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI al que se llamó *La Educación encierra un tesoro*, que presidida por J. Delors, estableció lineamientos pedagógicos y cambios de paradigmas educativos a fin de poder hacer frente a la nueva realidad social mundial. Los cuatro pilares de la educación considerados son: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser.

como los siete saberes para la educación del futuro¹⁷, sean los ejes rectores de los docentes hacia el desarrollo y logro de competencias que el mundo está demandando. Como ya se ha expuesto, esto se desarrolla a detalle, a través de la ID. De hecho, ésta surge como respuesta a las investigaciones realizadas por parte de varias instancias educativas conducentes al esclarecimiento y al entendimiento mundial de los nuevos requerimientos educativos, así como a los esquemas de capacitación continua y permanente del docente que generen una actuación efectiva del magisterio. Instancias como la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard a través del Project Zero¹⁸, así como de la Curry School of Education de la Universidad de Virginia que mediante el Differentiation Central promueve la difusión y aplicación de mejores prácticas educativas a través de la ID, constituyen dos ejemplos de esta realidad colaborativa en nuestro continente. Lo es también la Organización del Bachillerato Internacional misma que se fundamenta y nutre de las propuestas educativas de la UNESCO y de las instancias educativas mencionadas.

Las reflexiones realizadas por estas organizaciones se refieren a la importancia de aspectos educativos como (O.I.B.; 2001: 9-45):

- Lograr una estimulación permanente, constante y coherente en el alumno, a fin de potenciar su capacidad creativa.
- Promover la participación conjunta del maestro y del estudiante ante la organización y programación de las líneas de indagación de las unidades, de las actividades, de la selección, la elaboración y la utilización de recursos didácticos, de los procesos de evaluación, en suma, promover el ejercicio activo del alumno, de su capacidad de iniciativa y elección ante el hecho educativo.

¹⁷ En 1999 la UNESCO solicitó a Edgar Morin que expresara sus ideas sobre la educación del futuro, a fin de reflexionar y orientar los esquemas educativos mundiales hacia la búsqueda de un desarrollo sostenible. El título del trabajo se llamó *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, de estas reflexiones se derivan los siete saberes, imprescindibles en la educación del futuro: 1. Las cegueras del conocimiento (error e ilusión), 2. Los principios de un conocimiento pertinente, 3. Enseñar la condición humana, 4. Enseñar la identidad terrenal, 5. Enfrentar las incertidumbres, 6. Enseñar la comprensión, 7. La ética del género humano.

¹⁸ Project Zero, codirigido por H. Gardner, es un equipo interdisciplinario de investigación de la Universidad de Harvard que ha dirigido diversos estudios con maestros y estudiantes en escuelas de Massachusetts, en su mayoría, durante cuatro décadas. Éstos se centran en las inteligencias múltiples en áreas como creatividad, proyectos y evaluaciones discentes, entre otros.

- Brindar a los estudiantes el derecho de participar en acciones significativas en las que se establezca un círculo virtuoso de reflexión, elección y actuación, de tal suerte que el estudiante sea capaz de crecer social y personalmente, desarrollar habilidades como cooperación, solución de problemas, resolución de conflictos, pensamiento creativo y crítico.
- Los objetivos de aprendizaje deben ser concebidos y estar planteados de forma tal que busquen la actuación de los valores culturales, así como tomar en cuenta las diferentes estrategias de aprendizaje personal, traducidas en las Inteligencias Múltiples de Gardner, así como en las preferencias de canales de aprendizaje, de tal forma que estos valores culturales se materialicen a través del currículo en las siguientes perspectivas:
 - ◆ Perspectiva de la lengua (aprender sobre y a través de ella, fomentando la apreciación de su riqueza y amor a la literatura, promoviendo así el crecimiento cognitivo, así como el mantenimiento de la identidad cultural y la estabilidad emocional);
 - ◆ Perspectiva de las matemáticas (el mundo tecnológico tan cambiante, exige de las habilidades y comprensión matemática de los discentes: la fluidez en este lenguaje, así como aplicarlo como una forma de pensar, constituyen la clave de su uso efectivo y creativo);
 - ◆ Perspectiva de las ciencias y la tecnología (la ciencia explora el conocimiento y las relaciones entre los mundo natural, físico y material, usando procesos racionales de la investigación científica y, la tecnología, aplica los principios de la ciencia);
 - ◆ Perspectiva de las ciencias sociales (estudio den las personas en relación con su pasado, su entorno y la sociedad en la que viven. Busca el respeto y valoración de los derechos universales de las personas, justicia e igualdad.) (OIB; 2001: 19)
- Con el aporte de los alumnos, planificar las unidades de indagación diseñadas para integrar el perfil del alumno. De esta forma, la planificación de las actividades para cada unidad, se hace para asegurar que, al llevar a cabo una

investigación estructurada alrededor de las preguntas clave, se aborde el perfil del alumno. Las preguntas clave se refieren a conceptos de: 1. Forma: ¿Cómo es? 2. Función: ¿Cómo funciona? 3. Causa: ¿Por qué es así? 4. Cambio ¿Cómo está cambiando? 5. Conexión: ¿Cómo está conectado con otras cosas? 6. Perspectiva: ¿Cuáles son los puntos de vista? 7. Responsabilidad: ¿Cuál es nuestra responsabilidad? 8. Reflexión: ¿Cómo sabemos? Con estas ideas-preguntas como referencia, se fomenta una perspectiva transdisciplinaria y se construye de manera conjunta con el alumno. (OIB; 2001; 13-17)

- Al propiciar la participación activa de los discentes en la organización y en la programación de las actividades, así como el brindarles independencia en la selección de recursos, elaboración y diseño de actividades, etc. se ofrece a los estudiantes la opción de ejercer su derecho a la elección, se fomentan así iniciativas originales de los alumnos, de acuerdo con su grado de madurez.
- Se requiere que el docente refleje una actuación profesional en la que estimule, oriente y acompañe al alumno en su proceso educativo, a fin de que éste asuma un papel activo, en donde sea él, quien genera y construye.
- Los seres humanos aprendemos en sociedad, por lo que la comprensión conceptual no excluye, sino que más bien requiere del desarrollo de habilidades sociales. La construcción del significado y, por tanto, de la comprensión, se complementa con la adquisición y aplicación de una serie de habilidades discentes. De esta forma, las habilidades transdisciplinaria a considerar son:
 - ◆ Habilidades sociales: Aceptar la responsabilidad, respetar a los demás, cooperar, resolver conflictos, tomar decisiones en grupo, adoptar diversos roles en el grupo.
 - ◆ Habilidades de investigación: Formular preguntas, observar, planificar, obtener datos, registrar datos, organizar datos, interpretar datos, presentar los resultados de una investigación.
 - ◆ Habilidades de comunicación: Escuchar, hablar, leer, escribir, comunicación no verbal.

- ◆ Habilidades de autocontrol: Habilidades de motricidad gruesa y fina, apreciación de relaciones espaciales, organización, manejo del tiempo, seguridad, modo de vida saludable, códigos de conducta, elecciones bien fundamentadas.
- ◆ Habilidades de pensamiento: Conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar, pensar dialécticamente, metacognición. (O. B. I.; 2001: 33-35)
- Un ambiente de aprendizaje adecuado ofrece a los alumnos oportunidades continuas, consistentes, coherentes y variadas para su elección y toma de decisiones. Es por ello que las metodologías educativas actuales deben basarse en la organización adecuada de espacios de juego que estén diseñados en áreas de interés específicos que busquen proporcionar y mantener el interés, curiosidad y descubrimiento de conocimientos en el niño mediante actividades de construcción, codificación de información a través de actividades de manipulación, simulaciones, representaciones de roles, dibujo, pintura, actividades psicomotoras diversas, clasificación de objetos, etc. Todo ello, siguiendo patrones específicos y rutinarios de responsabilidad discente sobre el material que manipula y sobre las relaciones interpersonales que establece con los demás.
- Focalización en la determinación de los contenidos de la actividad expresiva y creativa del alumno a través del fomento de la expresión personal, original. Bajo esta premisa subyace la orientación por parte del maestro hacia la comprensión de la cultura local y global, así como la futura inserción del discente hacia el mundo profesional. En este sentido, ofrecer al alumno la posibilidad de diversas opciones de actividades conducentes a un mismo objetivo educativo, le permitirá potenciar sus propias habilidades, intereses y dinamismo personal que lo conduzcan hacia el logro de metas educativas concretas, sin menosprecio de sus fortalezas y habilidades.

En el siguiente inciso se analizará el Método Integral Minjares a la luz de la Instrucción Diferenciada, a fin de establecer los ejes rectores que fundamentan a ambas

concepciones de ejercer la enseñanza y, en el caso del MIM, plasmar la aplicación práctica de la ID en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

II.4 Características pedagógicas del Método Integral Minjares y su vinculación con la Instrucción Diferenciada

Como se detallará más adelante, el Método Integral Minjares, se adelantó a su tiempo, ya que si bien fue creado por el Dr. Julio Minjares Hernández hacia el año 1929, posee una vigencia muy actual sobre las necesidades del abordaje de la lectoescritura en niños que manejen y estén expuestos al idioma español, pues como lo propone la ID, acopla su diseño para impartirse dentro de ambientes escolarizados, sin dejar de prestar atención a la realidad de que cada niño aprende de manera diferente, con estrategias propias, con base en sus propias habilidades, capacidades y ambiente, así como a sus propios intereses. El planteamiento de Método Integral Minjares (MIM)¹⁹ es tal, que nunca deja de lado esta realidad, más bien la toma como fortaleza propia del método para abordar y desarrollar proceso lectores en el niño.

De esta forma, cada alumno aprende a su ritmo porque el método da cabida a todo tipo de estudiante. Más adelante se analizará con detalle como desde el inicio, el método le ofrece al docente herramientas para distinguir y diferenciar a los alumnos, así como percatarse de las necesidades de aprendizaje y de práctica sobre los nuevos conocimientos que requiere cada uno de ellos. El Dr. Julio Minjares logra ubicar la importancia de enfrentar al niño al proceso de la adquisición de la lectoescritura mediante un enfoque de práctica natural y positivo de juego y de socialización en el que se invita -no se impone- al alumno a participar activamente mediante todo tipo de actividades lúdicas-sociales en las que se toma en cuenta la etapa del desarrollo en la que se encuentran los alumnos, los intereses propios de la edad, así como las capacidades y habilidades que se están desarrollando. Es así como al término del año escolar, los alumnos que fueron inmersos con este método son capaces de responder al proceso de lectoescritura a su propio ritmo y sin menosprecio de nadie, de tal suerte que los niños avanzados han estado expuestos a actividades y a

¹⁹ En lo subsecuente, al Método Integral Minjares se le denominará MIM.

aprendizajes que implicaron mayores retos, los alumnos que requirieron mayores actividades de práctica, de juego y de integración del conocimiento también lo llevaron a cabo y los alumnos promedio, tuvieron oportunidad de practicar y jugar. Tanto ellos, como los alumnos que llegaron a niveles de mayor competencia, tuvieron oportunidad también de ayudar a quienes así lo necesitaron, ser más empáticos y solidarios puesto que cada cual avanzó a su propio ritmo y demandas, pero contando siempre con una gran dosis de interacción y apoyo entre todo el grupo.

El método contempla además, la importancia de la autocorrección, es decir, de que sea el mismo niño el que detecte su error y lo corrija. Para ello, el método está diseñado con una serie de rutinas diarias que le permiten al niño no sólo predecir actividades, sino que además son el fundamento para entender la mecánica de la lectura, de tal suerte que el mismo niño puede ir infiriendo las siguientes etapas de introducción de consonantes a sus estrategias de lectura y puede ir prediciendo patrones lectores, a la vez de que va afianzando habilidades lectoras ya vistas.

De forma magistral, el Dr. Minjares llevó a cabo con su método de lectoescritura, lo que a través del Project Zero, con el proyecto llamado Teaching for Understanding (TfU)²⁰ se ha llegado, hace poco más de veinte años, como modelo para que el docente diseñe prácticas de gestión de la enseñanza que lleven al alumno a entender –y por ende, a poder explicar, encontrar evidencias, dar ejemplos, hacer generalizaciones, analogías, representar el tema con nuevas e innovadoras formas, etc.- aquello que se enseña y situando al docente frente a la realidad de las necesidades educativas discentes.

TfU consiste en una pedagogía educativa que tiene como eje rector identificar preguntas clave para el docente ante el hecho educativo y éstas son:

- ¿Qué temas merecen ser comprendidos?
- ¿Qué aspectos de estos temas deben ser comprendidos?
- ¿Cómo podemos promover esa comprensión?

²⁰ Teaching for Understanding, proyecto derivado del Project Zero, se le conoce por las siglas como TfU. Es así como se le llamará en lo subsecuente. En la obra de Wiske y et. al (1999) le llaman a dicho proyecto, en español, Enseñanza para la Comprensión (EpC).

- ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los estudiantes? (Wiske y et. al.; 1999: 95)

De acuerdo con el concepto de TfU la comprensión es la “habilidad de pensar y actuar de forma flexible frente a lo que uno conoce o sabe, esto es, la capacidad flexible en el desempeño. Por tanto, el aprendizaje para la comprensión será cómo aprender un desempeño flexible, no mecánico ni memorístico, sino más bien algo que se pueda aplicar bajo cualquier circunstancia en la que se requiere de esa capacidad flexible en el desempeño.” (Blythe; 1998:13; Campbell; 2004:278-279)

La estructura de TfU incluye cuatro ideas clave que se basan en las cuatro preguntas anteriores: “Temas generativos, Metas de comprensión, Desempeño de la comprensión y Evaluación del proceso.” (Blythe; 1998:19)

- Temas generativos. Son temas de exploración que tienen múltiples conexiones con los intereses y experiencias de los estudiantes y que pueden ser aprendidos mediante una variada gama de posibilidades. Son centrales para la disciplina en cuestión, son atractivos para alumnos y maestros y son consecuencia de otros temas.
- Metas de comprensión. Son enunciados o preguntas que expresan lo que es más importante de comprender para los estudiantes durante el periodo de una unidad, curso o ciclo escolar.
- Desempeño de comprensión. Son actividades que desarrollan y demuestran la comprensión de los estudiantes acerca de las metas de comprensión al requerirles usar lo que saben mediante nuevas formas.
- Evaluación diagnóstica continua. Es el proceso a través del cual los alumnos reciben retroalimentación constante acerca de sus desempeños de relación a las metas de comprensión a fin de mejorarlos. (Blythe; 1998:17-23; Wiske y et. al.; 1999: 97-120)

En el siguiente inciso se explicará ampliamente el proceso de lectoescritura con el MIM en donde se podrá observar la manera en la que estos cuatro ejes del TfU quedan plasmados en las actividades, juegos y estrategias de acercamiento a la lectura que se le ofrecen a los niños para la adquisición de estas competencias de lectura y escritura. De manera

general, mencionaremos que, como tema generativo, el MIM ofrece varios cuentos orales para el alumno a través de los cuales se introducen las vocales, así como grupos de consonantes básicos para la comprensión de la mecánica lectora del idioma español y de la aplicación del ambiente cultural mexicano del niño a través del lenguaje. Las metas de comprensión del MIM se encuentran perfectamente estructuradas y diseñadas a lo largo de siete unidades básicas en las que el alumno va siendo introducido, va practicando y aplicando su comprensión en el uso de la lectura y la escritura. En cuanto al eje del desempeño de la comprensión el MIM maneja juegos de práctica, adecuados a la edad de los niños y a sus intereses y necesidades de socialización. Finalmente, las evaluaciones del proceso se realizan de manera diaria en la etapa de autocorrección que lleva a cabo el niño. Todo esto conforma la estrategia didáctica llamada LIDAPLA (Lectura, Identificación, Dictado, Autocorrección, PLAna) en el MIM. Ésta se detallará en el siguiente inciso.

II.4.1 Filosofía de trabajo del Método Integral Minjares

Antes de adentrarnos en el tema, es importante aclarar que el MIM no cuenta con material bibliográfico de consulta para el docente. La estrategia del Dr. Minjares y de su equipo ha consistido en ofrecer un programa de capacitación directa de su filosofía y método a los maestros que se inscriben en estos cursos. La mayor demanda de dichos cursos son durante el verano y constan de una semana, también se ofrecen cursos de seguimiento durante el ciclo escolar en los que maestros que viven en la zona metropolitana del D.F. asisten un sábado al mes, exponen dudas y avances, de esta manera se les guía y acompaña.

La descripción del método que se ofrece a continuación se obtuvo de la información recavada de notas personales de la autora del presente trabajo, quien participó en el curso: Método Integral Minjares, en la Cd. de México, en junio de 1992. En esa ocasión el curso fue impartido por el Dr. Julio Minjares y la Mtra. Lourdes Escarlatín de Minjares.

El Método Integral Minjares (MIM) es holístico puesto que toma en cuenta al niño de manera integral, como un todo. Es un método simultáneo ya que el proceso de lectura y escritura se dan de manera paralela. Es también analítico al llevar al niño de la concepción

de lo general a lo particular, al analizar y expresar, en primera instancia una idea o concepto y, posteriormente, desglosarlo. Justamente, en este nivel de desglose de la información, el MIM aborda cada elemento de lectura de manera fonética y silábica, pero sin propiciar una lectura silábica, sino más bien, como estrategia didáctica a fin de que el niño logre integrar todos los aspectos que estructuran la lectura. Asimismo, es predominantemente visual. En el MIM el aprendizaje está centrado en el estudiante puesto que se busca que éste sea el actor de su propio proceso educativo, para ello, el método contempla las diferencias individuales y el hecho de que cada persona aprende a un ritmo diferentes y a través de canales diferentes, es por ello que en el MIM se ofrecen estrategias didácticas a través de las cuales cada alumno logra ir a su propio ritmo, pero realizando actividades grupales y en equipos de trabajo. El MIM contempla la ayuda y la orientación que compañeros avanzados puedan ofrecer a los demás; de esta forma se fomentan también las relaciones sociales, la solidaridad y la empatía, generándose un ambiente de aprendizaje en el que está aceptado el que cada alumno integre el aprendizaje a su ritmo y maneras especiales. Por ello, se puede aseverar que el MIM se adelantó a los requerimientos del mundo actual y fomenta las competencias básicas que hoy día constituyen una necesidad fundamentalísima en el hecho educativo. El MIM también considera, si bien de manera intuitiva y práctica, los pilares de la educación propuestos por la UNESCO, los siete saberes de la educación actual, así como la consideración de las Inteligencias Múltiples propuestas por H. Gardner.

El MIM enfatiza la importancia de la observancia de los elementos constitutivos de la persona a lo largo del hecho educativo, a saber:

- Autonomía. Al identificar la identidad única del estudiante, así como su relación y responsabilidad directa con la sociedad, a través de la labor ejercida por el docente en el acompañamiento educativo y social del discente. Así el docente conoce, acepta y guía la personalidad de su alumno frente al hecho educativo y le ofrece las estrategias que lo conduzcan hacia su propia determinación. El Dr. Julio Minjares enfatiza en la necesidad del niño para forjar su propia identidad e identificación en todos aspectos, el poder bastarse a sí mismo de acuerdo a su edad y habilidades, el saber protegerse a sí mismo, el poder expresar afectos de

manera positiva, el poder mostrar un control interno y generar aspectos creativos en las experiencias que va teniendo y desarrollando.

- **Identidad.** Al ubicar dentro del hecho educativo, las dos realidades personales e individuales del discente y del docente: como persona humana, como estudiante y como maestro. En este sentido, el Dr. Julio Minjares hace referencia a que el niño se desenvuelve en un plano sensible muy importante, a través del cual el alumno capta perfectamente todas las actitudes y emociones del docente hacia su persona. Por ello, el método ofrece pautas de encuentro docente-discente mediante las cuales se busca promover la identidad entre ambos y atender, muy especialmente, el área emocional-social del niño. Las actividades que se proponen buscan que el docente conozca a cada alumno a nivel psicológico, social, afectivo, motor, su respuesta ante estímulos diversos, etc.
- **Singularidad.** El Dr. Minjares hace énfasis en la importancia de que en todo proceso educativo debe existir un profundo respeto hacia el niño y su desarrollo individual y en la labor del docente, quien se debe ubicar en su papel como constructor del hombre, quien es un ser en búsqueda y perfeccionamiento. Por lo que la actuación del docente debe ir encaminada a promover de manera armoniosa el desarrollo de las facultades del niño, a través de las cuales logra mayor dignificación, al estar promoviendo esquemas educativos mediante el acompañamiento docente.

Estos elementos van en concordancia con lo propuesto en la ID acerca del ambiente de aprendizaje y el afecto que debe prevalecer y fomentarse a tomarse en las aulas en las que se practica la diferenciación. El Dr. Minjares señala que el proyecto de vida de cada persona se ejercita a través de la educación, por ello la dignificación que debe existir en el proceso de enseñanza. Menciona como fortaleza del docente el respeto a la dignidad propia para poder proteger la dignidad del otro. El Dr. Minjares invita al docente que pretende enseñar lectoescritura con su método a dignificar su profesión y su vida mediante el ejemplo, el respeto y el amor que se refleje en todo momento y recalca que las emociones que el niño siente hacia el aprendizaje están directamente relacionadas con las emociones que el maestro les refleja y la identificación que siente hacia sus alumnos.

Enfatiza sobre este gran impacto que deja huella de por vida. Asimismo, deja claro que las respuestas del alumno son siempre respuestas integrales, como un todo, por lo que el docente debe ofrecer actividades en las que el niño pueda aprender como un todo, de aquí la importancia de ofrecer variadas y constantes actividades de estimulación, práctica y comprensión del proceso de lectoescritura.

Como apunta Beane, respetar la dignidad de los jóvenes estudiantes significa ver su dimensión total como seres humanos y no sólo como simples estudiantes; significa que el docente realmente debe meditar sobre sus alumnos: ¿Quiénes son?, ¿qué aportan a la clase en términos socioculturales, de experiencias, de identidades?, ¿qué edades tienen y cuáles son las expectativas que la comunidad educativa y la sociedad tiene de ellos, a esta edad?, ¿qué les rodea en cuanto a condiciones de vida, recursos en su comunidad, mensajes de los medios, etc.? Beane (2005; 71-72), sugiere que este tipo de preguntas ayudan al docente a poder visualizar a sus estudiantes como personas, en su totalidad y no sólo como a los alumnos de clase, conformándose, con esta nueva visión, la puerta de entrada a respeto de la dignidad del otro, materializada en las positivas relaciones que el docente establezca como ambiente dentro de la clase.

II.4.2 Praxis del Método Integral Minjares

El MIM ofrece juegos psicomotores a fin de que el niño integre su conocimiento perceptual, juegue con el espacio para que vaya integrando constructos sobre los conceptos de su entorno, así como desarrollando habilidades espacio-temporales que lo ubiquen respecto a su propio esquema corporal, a su espacio, el espacio de los demás, en la integración de la lectura y, posteriormente, en el grafismo y la escritura.

Este es un método que pretende, en primera instancia, ubicar al niño, emocionalmente, a través del juego, fomentando y desarrollando su individualidad y su esquema espacio-temporal. Le propone al docente no dar órdenes sino más bien permitir que el niño proponga y forme parte activa de su aprendizaje, así, el maestro orienta y guía. EL MIM reconocer que el propiciar movimientos en el niño, bajo esquemas de secuencias, socialización, posiciones espaciales, etc. favorece su desarrollo motor, social, afectivo,

intelectual de una manera integrada y coherente. Es por ello, que las primeras actividades que dan estructura a este método hacen referencia a actividades lúdicas motrices y éstas se continuarán desarrollando, a lo largo de todo el ciclo escolar.

A continuación se mencionan algunas de las actividades de desarrollo de nociones espacio-temporales, de lateralidad y de esquemas sociales propuestas en el método, si bien, éstas son de conocimiento popular, han sido adaptadas para efectos pedagógicos del método.

1. Canción-actividad psicomotora: Las palomitas. Se procede primeramente con acciones y, posteriormente con vocales, hasta que sólo sea visual el patrón a seguir, quitando el fonema de la vocal.

Rima: Vayan palomitas, vayan de viaje

El que no se agache/ acueste/ siente/ aplauda/ chasqué dedos/ mueva los ojos, etc./ levante la a/e/i/o/u

Se queda de guaje

2. Canción-actividad psicomotora: Mi cuerpo. Se procede siguiendo un orden de patrones céfalo –caudal y próximo-distal.

Rima: Vamos a ver mi cuerpo

Que bonito es (se repite)

Mi cabeza hace así (imitación de movimiento)

3. Canción-actividad psicomotora: Saludar. Se procede siguiendo un orden céfalo-caudal y próximo-distal, con las partes de su propio cuerpo y, posteriormente, saludándose entre compañeros, con las partes de su cuerpo que se van indicando.

Rima: Saludar cabeza, compañeros

Saludar cabeza, cabeza saludar

4. Canción –actividad psicomotora: Ratoncito gris. Se escoge a un niño que sea el gato y el resto del grupo serán los ratoncitos. Juego espacial.

Rima: Ratoncito gris

Ratoncito gris

El gato vigila muy cerca de aquí.

Ya lo vi, ya lo vi

Me sigue detrás,
Pero no, pero no,
No me alcanzará

5. Canción-actividad psicomotora: Soldados. Se procede cambiándoles la orden para que jueguen con es espacio: vayan adelante, hacia atrás, a un lado, a la derecha, marche por donde quieran, etc.)

Rima: Soldados derechos

Marchando se van
Los altos delante
Los bajos atrás

6. Canción-actividad psicomotora: Marioneta. Se procede poniéndoles patrones de movimiento a imitar y pidiéndoles que los mismos niños propongan otros: Con pies juntos, brincando, manos arriba, etc.

Rima: Bailarán así, las pequeñas marionetas

Bailarán así, bailarán y bailarán

7. Canción-actividad psicomotora: Payasito. Se procede proponiendo patrones de movimiento, considerando también las propuestas de los niños: brincar, saltar como conejo, señalar las partes del cuerpo, etc.

Rima: Vamos a ver a este lindo payasito

Todos haremos lo que hace el gracioso

8. Canción-actividad psicomotora: Las estatuas de marfil. Juego popular.

9. Canción-actividad psicomotora (gruesa y fina): La rueda. Se procede, primero girando individualmente, sobre el propio eje y, posteriormente, se van formando ruedas agarrados de las manos, cada vez con más participantes. La maestra o los niños van proponiendo el número de integrantes en la formación de las ruedas. Esta actividad y las subsiguientes, se pueden transferir al espacio gráfico y pedir al niño que gire su mano, el dedo, agarrando un pincel, Cariola, etc. y trazando con éste.

Rima: Soy como una rueda que gira y gira,

Soy como una rueda que gira así

10. Canción-actividad psicomotora (gruesa y fina): Burbujas. Mismo procedimiento de la canción anterior.

Rima: Burbujas, burbujas, burbujas de jabón

Esferas de colores, que brillan con el Sol.

11. Canción-actividad psicomotora (gruesa y fina): Derecha-izquierda. Se van describiendo movimientos circulares de ambos brazos y, finalmente, los brazos quedan con el último movimiento que se proponga.

Rima: La derecha en torno, en torno está

La izquierda en torno, en torno ya

Una y otra, rodando están

Y de tantas vueltas se dormirán/cruzarán lo brazos, etc.

12. Canción-actividad psicomotora (gruesa y fina): Soy una pelota.

Rima: Soy una pelota

Que bota/gira/rueda (se repite)

13. Canción-actividad psicomotora (gruesa y fina): Manzanita de Perú. Se produce cantando y preguntando a un niño su edad mientras todos los demás van imitando los movimientos de acuerdo con el número de años que tenga. Se pueden hacer patrones de movimientos circulares con mano, dedo, etc.

Rima: Manzanita de Perú

O cuántos años tienes tú

14. Seguimiento de patrones auditivos de: corazón, ritmos de una canción, imitación de sonidos de la naturaleza, etc.

En la primera unidad en el MIM, llamada Unidad de Adiestramiento, el objetivo consiste en la realización de actividades espaciotemporales, lúdicas, de socialización e integración. Es en esta etapa cuando el docente realiza pruebas diagnósticas de maduración psicomotora, establecidas también en el método. Además de los juegos anteriormente descritos, en las primeras hojas de las actividades de folletos o del nuevo libro, se diagnostica la imagen corporal del alumno así como su integración en la sociedad, la familia, la escuela, la comunidad. Posteriormente, se observa su coordinación visomotora fina y su integración

con estímulos auditivos, juegos de discriminación visual, relaciones, semejanzas y diferencias, etc. Una vez que se han reforzado estas áreas a través de actividades lúdicas, se procede a la introducción de las vocales mediante un cuento. A partir de este momento, se aplica la técnica del MIM llamada LIDAPLA²¹ (Lectura, Identificación, Dictado, Autocorrección, PLAna con actividades lúdicas de cada concepto visto, a lo largo de cada sesión).

En la segunda unidad, se introducen las estrategias lectoras y escritoras mediante las vocales, a través del reforzamiento del primer cuento: Tito y las vocales.

El objetivo de esta unidad consiste en que el niño identifique las cinco vocales, mayúsculas y minúsculas de manera oral y escrita, pudiendo reproducir el trazo correctamente y ubicándolo en el renglón. Una labor importante de acompañamiento del docente será ofrecer apoyos a alumnos que lo requieran mediante pistas (por ejemplo: “Acuérdense que la i es la flaquita, la del puntito, etc.”). Esto es, proporcionar a los niños el máximo de oportunidades posibles para la realización de actividades que impliquen: Identificación de vocales, actividades de destreza visomotora fina, de relaciones espaciales en espacios gráficos, de asociaciones, de relaciones, de descripciones sobre imágenes visuales, de esquema corporal, de relaciones de símbolos, juegos motores, de destreza táctil, auditiva, visual, etc. Estos ejercicios y actividades psicomotrices se realizan a lo largo de todo el año, como una estrategia de acompañamiento al desarrollo y aprendizaje integral del niño.

Una vez establecido lo anterior, se procede a la realización de las actividades propuestas en el folleto de la Unidad II y que corresponden a la introducción propiamente dicha de la lectoescritura y a los andamiajes de las estrategias lectoras y escritoras que se manejarán a lo largo del año. Esto se inicia con siete consortes, solamente (p,l,d,m,n,s,t).

Mediante la presentación de un cuento de manera oral, los niños son introducidos a estas primeras letras con las cuales se iniciarán en la combinación de las mismas para formar sílabas, palabras, frases y enunciados. Es en esta etapa en la que se afianza el

²¹ LIDAPLA es la nemotecnia que incorporó el Dr. Julio Minjares a su método que se refiere a la estrategia didáctica que debe seguir el docente con el MIM y que consta de las siguientes actividades a realizar por parte del alumno: Lectura, Identificación, Dictado, Autocorrección y PLAna.

mecanismo de la lectoescritura. A cada personaje del cuento se le ubica con una consonante relacionada con su nombre, por ejemplo a la mamá Ema le corresponde la m. El MIM posee una lógica y estructura didáctica que ayudan al docente a seguir una secuencia de aprendizaje que va acorde al ritmo de cada estudiante y en la que se siguen patrones básicos de aprendizaje, iniciando en todo momento con actividades de relaciones espaciales, para proseguir con actividades de esquema corporal y, finalmente, de actividades visomotoras. En ningún momento se presiona al niño para seguir el ritmo del promedio del grupo y el docente sabe que dispone de tiempo suficiente, a lo largo del ciclo escolar, para lograr las metas de lectoescritura propuestas. De esta suerte, el MIM incorpora a cada nuevo aprendizaje, la técnica LIDAPLA, ofreciendo así oportunidades de aprendizaje diferenciado, puesto que cada niño, de acuerdo a sus necesidades propias, logrará aprehender cada paso del proceso a su propio ritmo.

En esta unidad los niños inician conociendo el cuento de manera auditiva y después identifican gráficamente a los personajes, elaboran actividades y juegos de identificación visual de sus nombres, identifican las siete consonantes relacionadas con cada personaje e inician la identificación visual, auditiva y escrita de sílabas, palabras, frases y oraciones formadas al combinarlas de diversa manera; se introducen los monosílabos, palabras trisílabas, separación correcta de sílabas, letras saltarinas –carretilla invertida: en lugar de sa, as, por ejemplo-; identificación y lectoescritura de palabras con carretillas incompletas: como en nopal, donde la letra l no forma carretilla con vocal. Es así, los niños aprenden sobre las distintas combinaciones silábicas, terminaciones de palabras, etc.

En la parte escrita, el niño afianza sus aprendizajes previos sobre el correcto trazo de letras, sílabas, palabras y oraciones en el cuaderno; ortografía de mayúsculas y muy especialmente, se sientan las bases para la fluidez lectora, marcada por la seguridad del niño al leer lo que ya conoce y ha practicado y jugado de diversas formas, desde nociones de relaciones espaciales hasta actividades de lectoescritura.

En la siguiente unidad se reafirman conocimientos, se forman nuevos enunciados y se introduce y practica la ortografía de las letras c y q; se practican palabras con aumentativos, diminutivos y plurales, se introduce el uso de la “y” en palabras.

A partir del segundo semestre y una vez que los niños han practicado mediante múltiples y frecuentes juegos y actividades todo el conocimiento anterior, se procede a introducirlos en las siguientes consonantes (f, r, h, ñ, j, g, b). Gracias a que se mantiene la misma metodología de introducción de conceptos, los niños más adelantados serán capaces de predecir sonidos y símbolos de cada letra, así como su correcta lectura. Se introduce y refuerza también la ortografía de g y q-c, así como r y rr. Una vez logrado lo anterior, se procede a la introducción de la letra cursiva mediante diversos ejercicios y actividades psicomotores hasta llegar a la escritura en cuaderno de doble raya.

Por último, se realiza un repaso lúdico de los esquemas ortográficos de mayor complejidad, se introducen y trabajan las últimas consonantes (ch, v, z, ll, x, k, w).

Se lleva a cabo una recapitulación o recuperación, según sea el caso de cada alumno.

Con lo anteriormente descrito y analizado sobre el Método Integral Minjares y el paralelismo que establece con la filosofía de la ID, se puede afirmar que aquél constituye un metodología didáctica integral que busca generar en el docente un llamado a evitar los factores que alejan al alumno hacia el querer aprehender el conocimiento y, en cambio, promueve esquemas de acercamiento al aprendizaje significativo a través de estrategias pedagógicas de plenitud como lo apunta Hodges (2001; 1-9), referidas a: actividades con sentido y justificación pedagógica que involucran al estudiante y promueven su autoría hacia su propio aprendizaje; curriculum de calidad y con significado para la vida del estudiante en el que se observa una estrecha relación entre la cultura, la comunidad y el colegio del estudiante; recursos acordes a los intereses y necesidades de los estudiantes; promoción del diálogo y la comunicación sobre el tema, objeto del aprendizaje y promoción de procesos metacognitivos en contexto mediante actividades con propósito que le dan sentido a todo el proceso educativo.

EL MIM aborda el aprendizaje de la lectoescritura usando esquemas de conocimiento y de exploración que le son naturales a la persona al enfrentar este proceso, de hecho, de acuerdo con las investigaciones sobre procesos educativos que señala Pozo (2006: 312), el MIM nuevamente muestra un paralelismo respecto a la importancia de los patrones de aprendizaje que refuerza mediante experiencias lúdicas y de socialización y que son característicos en la etapa de los primeros contactos con la palabra escrita: "Compartir

experiencias, escuchar cuentos, reconocer palabras e identificar letras”. Como se acaba de analizar en este inciso, el Dr. Minjares logró incorporar y entretrejer estos ingredientes a lo largo de su método con gran maestría, conocedor de los intereses y necesidades de los niños a esta edad.

En el siguiente capítulo se considerarán todos los conceptos vertidos en los dos primeros capítulos, a fin de exponer la propuesta pedagógica que se ha reflexionado y diseñado para la necesidad concreta, que en el proceso de lectoescritura e implementación de esquemas de ID, requiere el colegio analizado.

CAPÍTULO III

LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA COMO PROPUESTA ESTRATÉGICA PEDAGÓGICA DEL HECHO EDUCATIVO

El mundo globalizado, interdependiente, cambiante, digital en el que hoy vivimos nos exige un concienzudo análisis sobre la situación educativa actual, sobre los agentes activos en el hecho educativo y sobre la gestión de todo el entorno de la comunidad, esto es, requerimientos de espacio, acceso tecnológico y ambiente enriquecedor, que en su conjunto puedan ofrecer un clima ideal en educación. Todos estos factores, aunados a la realidad concreta de cada institución educativa, a su filosofía, misión y objetivos, constituyen parte importante del contexto que cada miembro de su comunidad vive, con el que crece y se enriquece. Asimismo, la formación y el desarrollo profesional docente abarcan una realidad de gran impacto dentro del hecho educativo cuya trascendencia va más allá del aquí y el ahora que viven alumno y profesor, puesto que su actuación impacta a toda la realidad y razón de ser de cualquier institución educativa y de la sociedad misma. El reflexionar sobre la praxis del hecho educativo de una institución implica escudriñar todos estos factores, todas las variables, todas las personas, agentes y actividades involucradas; en esta realidad sin embargo, los agentes directos de mayor actividad son, como ya se ha señalado, el maestro y el alumno. De estos dos, el maestro será quien tenga la gran responsabilidad de guiar, de manera intencional, lógica y estructurada, todo el proceso educativo.

En efecto, un elemento determinante en el ambiente educativo lo constituye el papel del maestro, debido a esta trascendencia que proyecta en la vida del alumno. Es por ello que, en consideración a los nuevos requerimientos de actuación en el mundo actual, se hace imprescindible redefinir sus funciones y responsabilidades, entre otras, las relativas a su profesionalización y formación profesional continua, de cara a la realidad social sobre su rol como facilitador, guía, diseñador, productor, ejecutor y evaluador del hecho educativo.

El colegio analizado cuenta con una estructura institucional que posee bases sólidas reflejadas en su filosofía y misión, situación que también se observa en su plan maestro de acción, materializado en los objetivos institucionales.²² También es cierto que el colegio dedica espacios y tiempos importantes hacia el logro de una formación continua de su planta docente pero estas acciones no están fundamentadas en un plan estratégico pedagógico para el magisterio. Si se contara con un diseño de estrategia pedagógica de crecimiento y desarrollo de las habilidades docentes que fuera coherente, continuo y fundamentado en su filosofía y misión educativas, esto le proporcionaría una mayor justificación, fuerza y dirección a los esfuerzos que la institución realiza en esta materia.

Para el colegio ha sido una ardua labor procurar dar cabida a todas las necesidades de formación continua de sus profesores debido a que no cuenta con dicha planeación estratégica, situación que provoca que el docente participe en cursos o talleres desvinculados entre si y sin un orden coherente, lógico y estructurado.

Al ser un colegio internacional, asociado a la Organización del Bachillerato Internacional, se busca que los profesores organicen el proceso educativo sobre la base de las necesidades de los alumnos, sus conocimientos previos y sus diferencias individuales, así como con base en la estructura del corpus de materias a impartir, desarrollando procesos cognitivos que le permitan al alumno potenciar todas sus facultades como persona, de cara a la realidad global y local que le corresponde vivir. La situación es que, en términos generales, cada maestro aplica e interpreta estos lineamientos bajo su propia perspectiva y experiencia, transfiriendo al aula su propio sistema de cultura, valores, de entender la docencia, etc., lo que ocasiona que no exista una clara consistencia en el proceso educativo académico y social, máxime si se considera que el colegio tiene maestros provenientes de una gran variedad de sistemas educativos, experiencias, culturas, esquemas axiológicos, etc.

El área de oportunidad para el colegio se centra en el profesorado en cuanto al mejoramiento y/o desarrollo de aquellas habilidades que le permitan desempeñar mejor su trabajo orientado hacia una enseñanza diferenciada dentro de un ambiente comunitario heterogéneo.

²² Los objetivos institucionales del colegio se señalan en el inciso I.1 del presente documento.

Con base en lo anterior se propone un esquema integral de profesionalización docente que se dirija a desarrollar, fortalecer y vincular todo el hecho educativo a través de la ID y especialmente, para el grado de primero de primaria en español, el acercamiento a la lectoescritura a través el MIM, considerando también, los nuevos requerimientos de comunicación y expresión digitales necesarios en la educación de hoy.

En esta propuesta se distinguen tres etapas que más adelante se justifican y detallan:

En primera instancia, se ofrece un esquema de formación docente sobre ID, como fundamento y andamiaje en la profesionalización docente de acuerdo con los esquemas de práctica que el colegio pretende desarrollar y promover.

En un segundo momento, la propuesta se dirige hacia otro esquema de formación docente encaminado al desarrollo de las competencias pedagógicas que generen procesos de lectoescritura en español en los alumnos de primero de primaria a través del MIM.

Finalmente, el tercer momento se refiere a la propuesta de formación docente para generar la incorporación, aplicación y uso de las TIC al proceso de lectoescritura vinculado al desarrollo lingüístico, de expresión y comunicación en el estudiante desde primero de primaria.

III.1 La Instrucción Diferenciada en el proceso de mentoría como estrategia en la profesionalización docente

Como ya se analizó en el capítulo anterior, la ID es una filosofía para vivir y disfrutar del proceso de aprendizaje que le es propio a cada persona. A través de ella, el docente logra que el alumno se involucre, le dé autoría y sentido a su propio proceso de aprendizaje puesto que aquél está al pendiente de las necesidades específicas de cada estudiante, actuando en consecuencia y, a la vez, le permite tener un papel activo e independiente en el proceso. La enseñanza diferenciada permite diagnosticar, de manera continua y efectiva, el nivel de competencia y las diferencias existentes entre los estudiantes en el hecho educativo, pues considera los estilos de aprendizaje e Inteligencias Múltiples que cada estudiante pone en juego durante el proceso de conocimiento y de aprendizaje. De esta forma ofrece andamiajes con orden y estructura para que el alumno logre

metacogniciones. La ID se sustenta en el hecho de que al abordar procesos de aprendizaje, cada individuo utiliza su propio método o conjunto de estrategias, puesto que las personas aprenden de diversas formas, usando diferentes esquemas, planteamientos, profundización en el tema de aprendizaje, etc. Así, cada alumno posee estilos de aprendizaje diferentes y pone en práctica diversas estrategias de aprendizaje a través de las Inteligencias Múltiples.

Cada miembro del grupo aprende de manera distinta, tiene intereses y dudas distintos y avanza de diferente forma y profundidad. Por ello, en la ID se diferencia no sólo en cuanto a los requerimientos propios del alumno, sino también en cuanto al contenido –lo que se enseña-, el proceso –el cómo se enseña- y el producto –el cómo se evidencia el aprendizaje. (Tomlinson e Imbeau; 2010:14-15)

La opción de abordar estos temas como propuesta de formación docente conlleva la necesidad explícita del colegio de brindar al alumno las estrategias educativas acordes a sus necesidades e intereses reales, en donde todo el grupo aprenda y realice metacogniciones pero con el estilo y estrategia de aprendizaje adecuado al nivel de su competencia y de procesamiento del conocimiento. Por ello, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor, el concepto de los estilos de aprendizaje e Inteligencias Múltiples, materializados en la ID, son medulares a fin de lograr aprendizajes significativos. El diagnóstico, la planeación, la puesta en práctica y la evaluación de todo el proceso educativo deberán encaminarse a que el profesor logre que la actividad en el aula sea organizada de forma tal, que se potencien los estilos de aprendizaje, las Inteligencias Múltiples, las habilidades y los retos con los que el alumno debe abordar la adquisición de competencias básicas y para la vida.

Cabe destacar que una gran fortaleza del colegio –y que en esta propuesta se ha aprovechado- se refiere a la estrategia para la integración en comunidad a través del protocolo de mentoría de profesionalización para el docente de nuevo ingreso. Bajo este esquema introductorio a la dinámica propia del colegio para el docente recién contratado (novel), el docente experimentado, voluntariamente realiza una labor de mentoría que inicia tres días antes del ingreso a clases y finaliza con el ciclo escolar. De esta forma, el maestro novel cuenta con el apoyo del maestro experimentado bajo un esquema de

reuniones bimestrales en donde el maestro experimentado va guiándolo y acompañándolo a través de un plan de acción y objetivos específicos a cubrir. Éstos van desde aspectos administrativos, hasta la aplicación de los requerimientos educativos que el colegio espera que se cumplan.

La primera parte de la propuesta de profesionalización, en su fase inicial, se planea que vaya dirigida a estos maestros novel, utilizando el esquema de mentoría. La estrategia de la propuesta va encaminada a capacitar, en primer término al maestro experimentado en aquellas necesidades detectadas sobre la praxis de la ID mediante un taller de formación de formadores de 20 horas de duración, una semana antes del inicio de clases. De esta manera, el profesor experimentado estará listo para dar inicio a las mentorías sobre ID a su maestro novel desde el comienzo del ciclo escolar.

A fin de darle continuidad, apoyo y acompañamiento al maestro novel, de esta praxis en el aula, el maestro experimentado le compartirá sus experiencias de éxito sobre el tema. Asimismo, uno de los objetivos de las mentorías estará vinculado con las reuniones cotidianas entre ambos a fin de intercambiar ideas, puntos de vista y reflexiones sobre los diversos sitios educativos sobre el tema y la aplicación práctica de las ideas y planteamientos de la ID en el aula, etc.

Otro objetivo estará relacionado con las observaciones bimestrales de clase que llevará a cabo el maestro novel a otros maestros experimentados. Todo lo anterior se realizará a lo largo del primer semestre.

En términos generales, la primera parte de esta propuesta conducirá al maestro novel a plantearse en la práctica real del aula, situaciones en las que utilice las estrategias y la metodología de la ID, mediante el ejemplo, guía y acompañamiento de su mentor y de los demás maestros experimentados.

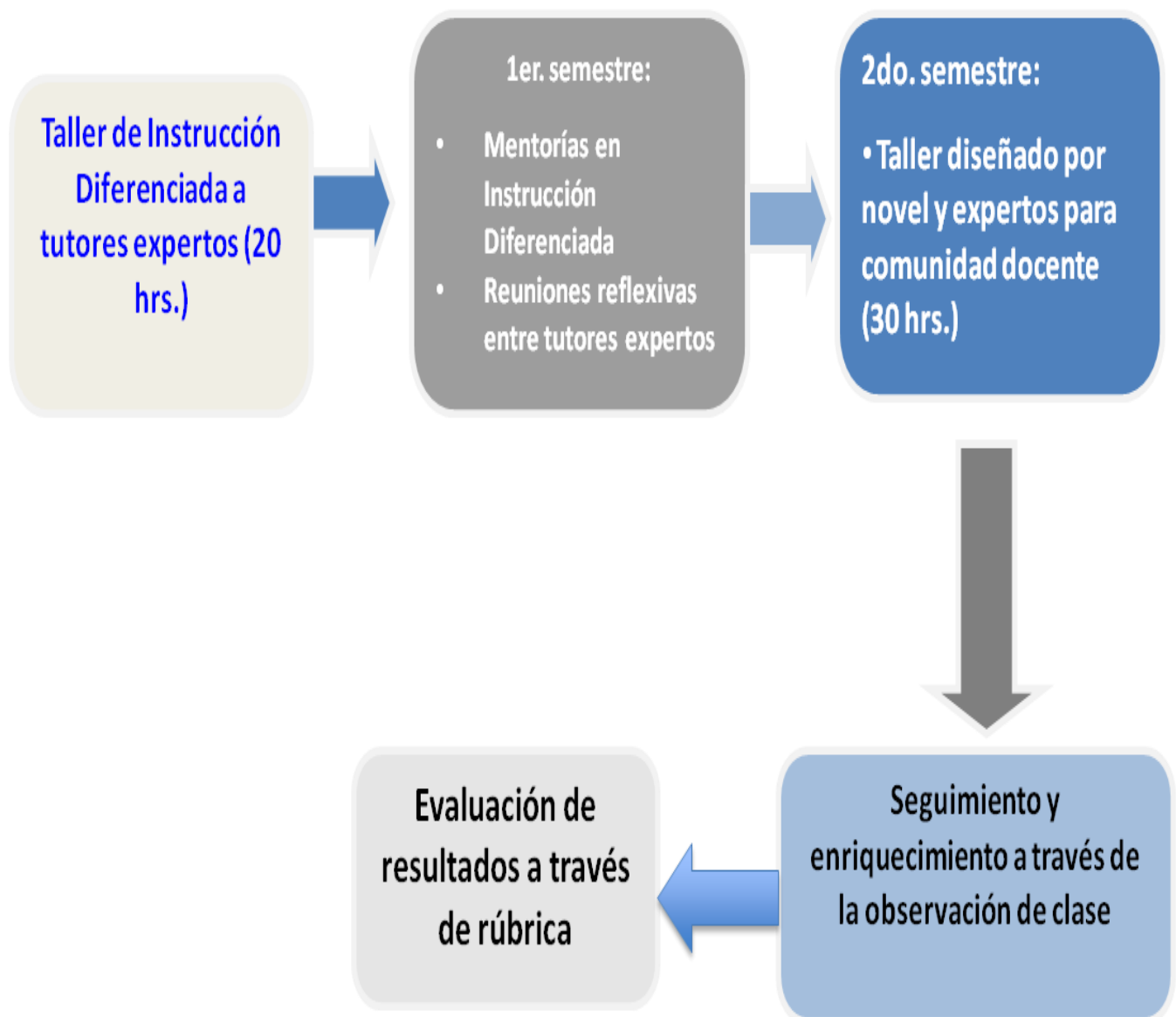
A fin de apuntalar la labor del maestro experimentado, éste participará en reuniones de formador de formadores, en las que, junto con los demás maestros mentores experimentados se retroalimentarán y enriquecerán con sus propias experiencias en el aula sobre el tema de ID, planteando además, esquemas que faciliten la aplicación y praxis efectiva en el aula de los maestros novel. Adicionalmente, en las reuniones entre maestro experto y novel, se documentarán experiencias de éxito y de oportunidades.

En la siguiente fase a ser desarrollada durante el segundo semestre se propone que, con base en esta experiencia vertida a lo largo del primer semestre, ahora sea el equipo de maestros tutores expertos con los maestros novel, quienes puedan dirigir un taller práctico sobre ID al resto de los maestros de la sección primaria.

La siguiente fase de esta primera etapa de la propuesta irá dirigida a los maestros en ejercicio que lleven laborando más de un año en el colegio. En este nuevo taller a impartirse durante el segundo semestre del ciclo escolar, los maestros experimentados y los novel, reproducirán sus mejores prácticas y experiencias durante las sesiones mensuales de Desarrollo Profesional (en estas sesiones mensuales, los alumnos no asisten a clases y la planta de profesores realiza actividades de capacitación docente). Esto es, treinta horas efectivas de taller, sin que éste entre en conflicto con el tiempo de planeación o de instrucción de los profesores.

Es importante hacer hincapié en que este esquema de propuesta no devenga en manera alguna, mayores gastos para el colegio, puesto que se trata de un esquema de formación autónomo y colaborativo entre los mismos docentes. Cabe aclarar también, que el colegio promueve un ambiente de ayuda mutua entre toda la comunidad educativa y que el esquema de mentoría se maneja desde hace varios años en el colegio, puesto que al recibir anualmente a personal de nuevo ingreso, éste requiere ser inmerso en la nueva cultura institucional y del país. De esta forma, existe un comité de mentoría en el que se invita a participar anualmente a los maestros. Como compensación de participación en el comité, el maestro mentor recibe la misma cantidad de días personales adicionales (días de inasistencia con goce de sueldo) que dedicó a su aprendizaje al inicio del ciclo escolar, una comida con el director general del colegio y una carta de reconocimiento por su labor. La propuesta en esta primera etapa abarca entonces el impartir un taller introductorio a los maestros expertos sobre ID con el fin de que ellos transmitan el planteamiento y la realización de esta filosofía educativa y se complementa con un taller de seguimiento para los maestros expertos y novel, quienes compartirán posteriormente, sus aprendizajes a la comunidad educativa. Con el fin de apuntalar los nuevos conocimientos y destrezas sobre el tema, se compartirán mejores prácticas educativas y sitios en Internet sobre mejores prácticas de ID a través de un catálogo de recursos didácticos.

A continuación se detalla el diagrama de flujo para el logro de la formación docente en ID a lo largo del ciclo escolar:



- Fase 1: Taller para maestros expertos tutores. Durante la semana, anterior a entrar a clases (semana de inducción y profesionalización docente en el colegio)

- Fase 2: Durante el primer semestre: Realización de mentorías a novel sobre ID y reuniones reflexivas entre tutores expertos sobre esta experiencia. Nota: En las mentorías se incluyen también observaciones que el maestro novel realiza en las clases del experto, con lo cual se enriquece y se fomenta la sinergia de aprendizaje para ambos.
- Fase 3: Durante el segundo semestre: Taller de experiencias compartidas sobre lo anteriormente hecho (entre novel y expertos) a la comunidad magisterial de primaria: experiencias de éxito y de oportunidad para compartir con todos los maestros.
- Fase 4: Seguimiento y enriquecimiento a través de la observación de clase durante el resto del ciclo escolar.
- Fase 5: Evaluación de resultados a través de la rúbrica de desempeño docente de la institución.

Esta propuesta se aboca no sólo a dar respuesta ante las necesidades específicas del colegio sobre el mejoramiento del desempeño docente, además brinda la oportunidad de promover, desarrollar e incorporar a la vida docente, la necesidad de crecer juntos como comunidad al compartir mejores prácticas e ideas de mejora en el aula, a fin lograr una sinergia en la que el desempeño de la comunidad docente consiste en apoyarse a sí misma y responder ante las necesidades de cada uno de sus miembros. Es en suma, dar inicio a la institucionalización de la enseñanza diferenciada de cara a las necesidades específicas de profesionalización de cada uno de los docentes que integran esta comunidad.

Una vez diseñado y puesto en práctica esta primera etapa de la propuesta, la segunda parte de la misma se referirá a la propuesta específica de profesionalización docente en la enseñanza diferenciada del proceso de lectoescritura para primero de primaria mediante el MIM, así como en el grado de segundo de primaria a fin de que los maestros de este grado puedan dimensionar la importancia de darle consecución a los elementos y estrategias didácticos manejados en el grado anterior.

III.2 Propuesta de implementación del Método Integral Minjares como estrategia de Instrucción Diferenciada en el proceso de lectoescritura en el primer año de primaria

Hoy en día, la generalidad de los estudiantes de primarias internacionales en México dedican gran parte de su tiempo fuera del colegio a interactuar con dispositivos electrónicos ya sea para jugar o comunicarse con otros a través de las diversas opciones existentes, asimismo realizan actividades culturales y deportivas. De esta forma, el tiempo para la lectura de libros se reduce drásticamente. Sin embargo, la causa de la baja en la lectura no parece centrarse sólo en este tema, puesto que, otro factor determinante lo constituye la baja en la lectura recreativa la cual, en términos generales, no se promueve en el colegio, en contra parte con la alta prioridad que se le da a la lectura académica, situación que ocasiona una baja en el interés hacia la lectura.

Si consideramos que aun los adultos leemos por diversión, o porque buscamos cierta información que nos ayude a solucionar un problema o situación a investigar, nos resultará evidente que el manejo de la lectura por imposición y no por diversión, ha llevado a los alumnos a tener una concepción equivocada de lo que significa la lectura. Reiterando, se lee por el único y exclusivo fin de disfrutar sobre un tema dado o de profundizar acerca de un cierto conocimiento de nuestro interés personal. ¿Acaso es esto lo que les ofrecemos a nuestros alumnos dentro de las aulas?

Está claro que una de las metas de gran trascendencia en el colegio es lograr que los alumnos sean lectores funcionales y que disfruten leyendo, entonces ¿qué hacer para lograrlo?, ¿cómo retomar el rumbo?

En primera instancia, cabe aclarar que si a un alumno no se le ofrecen andamiajes realmente sólidos para entender y adquirir el proceso de la lectura, estará ya en desventaja puesto que tendrá que descubrir por sí mismo los patrones del proceso lector, esto aunado a la carga académica que deberá enfrentar año con año. Es por ello que, ofrecerle una adecuada metodología para el abordaje de la lectura será una labor imprescindible e insustituible.

Para este proceso lector en el idioma español, existen variedad de metodologías, sin embargo, habrá que recordar que para atraer la atención del niño y provocar su gusto

hacia la lectura, dicha metodología tendrá que dirigirse, entre otros factores, hacia su interés lúdico. La lectura per se no tiene interés para el niño, quien siente curiosidad por su medio en tanto al juego y a través de éste. El niño de primero de primaria se interesa también por la interacción que establece con sus compañeros, así el proceso de la lectura no es un proceso solamente individual, implica una necesidad de comunicación y actuación con los otros, es por ello que se le deben ofrecer las bondades que implica la lectura, interesarlo en ella; atraerlo desde el juego será entonces un requisito indispensable para lograr una motivación mayor a lo largo del proceso.

Otra discrepancia en el abordaje de la lectoescritura en los colegios consiste en enfrentar al alumno a textos sin que el docente haya indagado sobre los conocimientos previos e intereses que el alumno tiene sobre el tema o bien, exponerlo al tema sin haberle ofrecido la suficiente información para que logre una comprensión independiente o, simplemente, cuando el maestro le ofrece textos que no corresponden al nivel de fluidez lectora del alumno, situación que provoca una baja en su comprensión en general y, por lo tanto, desinterés.

Sin duda alguna, el papel del docente que introduce al alumno al abordaje de la lectoescritura es crítico y constituye una labor fundamental que trasciende a todas las demás actividades del alumno, puesto que la lectura es una habilidad para la vida, que se pone en acción en todas las actividades del acontecer humano, es por ello que se debe poner el máximo cuidado y esmero en lograr un clima apropiado, lleno de oportunidades positivas y enriquecedoras para el estudiante, en el que se equilibren los retos lectores con respecto a las habilidades que se van desarrollando en el estudiante. Las estrategias y metodologías en el proceso de lectoescritura deberán constituir los andamiajes necesarios para cada uno de los requerimientos propios de cada estudiante, en donde además se dé un aprendizaje colaborativo entre sus pares.

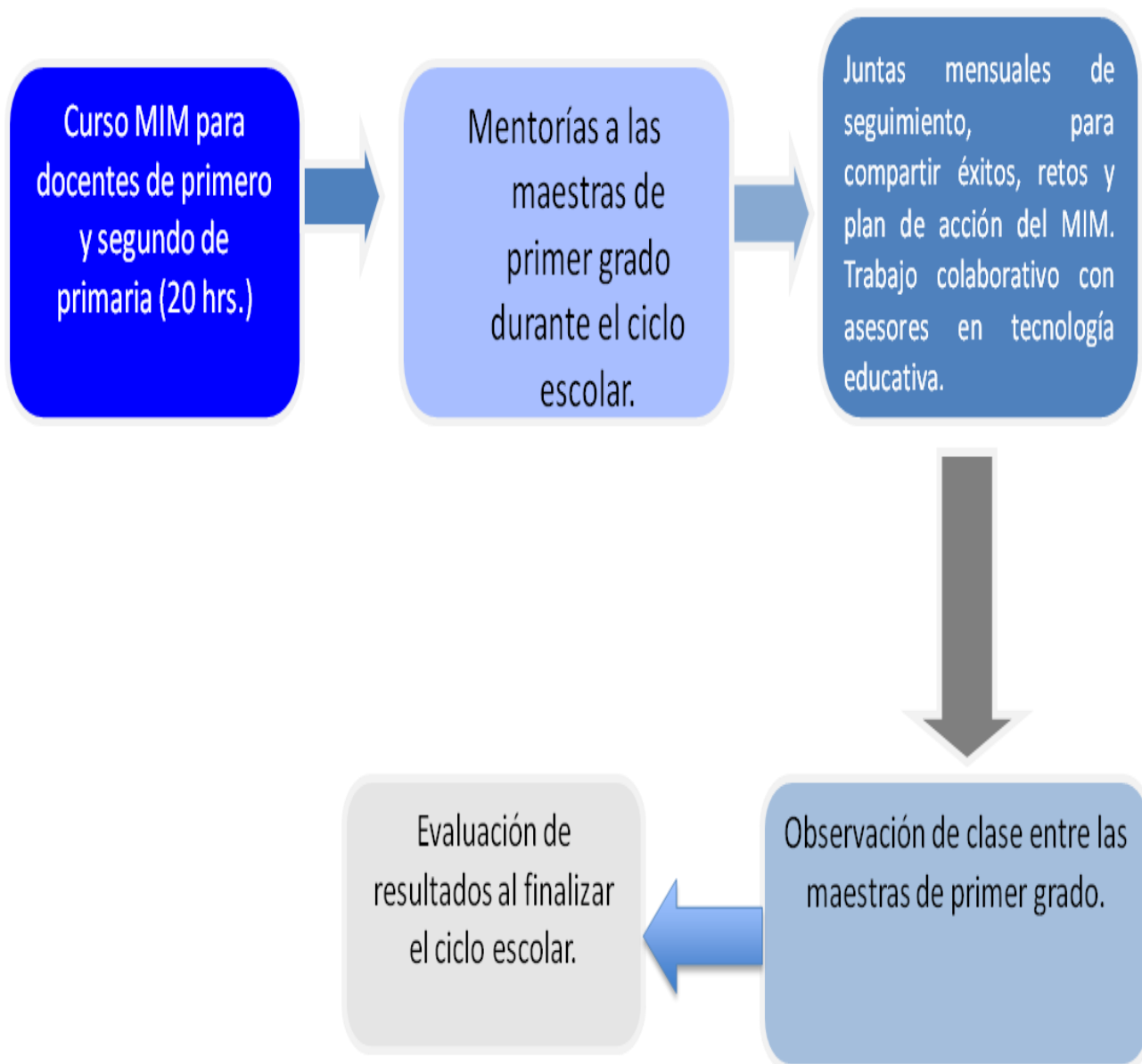
El MIM, como ya se abundó en el capítulo anterior, amalgama y se vale de la necesidad lúdica del niño y de los intereses propios de la edad para que el docente pueda analizar las necesidades y características específicas en cada alumno, y así ofrecer la práctica necesaria que cada alumno requiere en: El desarrollo de las destrezas básicas en el proceso de la adquisición de la lectura, el desarrollo de las habilidades para la fluidez y

comprensión lectoras, la creatividad en el lenguaje oral individual y colaborativo, así como la adquisición y el desarrollo de habilidades de destreza motora que lo llevarán a la ejecución de la escritura y las habilidades de creatividad literaria.

Con base en todo esto y teniendo en consideración la primera fase de formación docente expuesta en el inciso anterior para el colegio estudiado, la segunda etapa de formación docente se abocará a la formación del docente del primer y segundo grados de primaria sobre la metodología de lectoescritura que aborda el MIM. Cabe aclarar que esta segunda fase de formación docente, se contempla dar de manera simultánea con la primera fase sobre ID. Ambas abarcan el periodo en el que transcurre todo un ciclo escolar. Esto se debe a que la formación, descrita en el inciso anterior, se da como parte de la filosofía y requerimientos de todo el colegio en cuanto al abordaje del hecho educativo y, el MIM, constituye una metodología específica para la lectoescritura, desde la filosofía de la ID. Asimismo, debido a que el MIM es una metodología de lectoescritura para hispanohablantes, esta segunda parte de la propuesta se enfoca exclusivamente para los docentes de materias en español.

El motivo por el cual se contempla la formación docente del MIM para maestros de los dos primeros grados académicos de primaria consiste en lograr una adecuada consecución del proceso lector en el estudiante mediante un proceso lógico, coherente y estructurado en el abordaje, práctica y perfeccionamiento de la lectoescritura.

A continuación se detalla el diagrama de flujo para la puesta en práctica de la formación docente en el MIM:



- Fase 1: Curso del MIM impartido por un experto docente, una semana antes del inicio del ciclo escolar, dirigido a docentes del primer y segundo año de primaria. En esta fase se detalla lo expuesto sobre el MIM en el capítulo anterior, así como el documento físico que se les entrega a los padres de familia, al inicio del ciclo escolar, para el seguimiento y apoyo del método en casa.
- Fase 2: Mentorías a maestros de primero sobre el MIM programadas bimestralmente o a solicitud del maestro.

- Fase 3: Juntas mensuales de seguimiento y para compartir mejores prácticas, éxitos, retos y plan de acción consecutivo del MIM.
- En esta fase se contempla también la retroalimentación sobre estrategias en Instrucción Diferenciada diferentes a las que ofrece el MIM, así como la invitación de los expertos en tecnología para su asesoramiento en la implementación de las TIC en el apoyo a la lectoescritura (creación de e-books, proyectos colaborativos en línea con otros países y localidades, creaciones literarias en Keynote, Pages, KidPix, etc., creación y lectura de blogs, e-books, webquests, etc.)
- Fase 4: Observación de clase entre docentes de primero de primaria a fin de retroalimentarse, compartir en la práctica y generar nuevas ideas. En este punto se utilizará una rúbrica de observación docente.
- Fase 5: Evaluación de resultados al finalizar el ciclo escolar a fin de mejorar este esquema.

Como se aprecia en esta segunda etapa de la propuesta, una meta comunitaria implicada en su diseño va enfocada a lograr el fortalecimiento de la comunidad docente que se autoayuda, que comparte mejores prácticas educativas con lo otros y que propone esquemas de profesionalización docente necesarios para cierto grupo de maestros, dependiendo del grado y nivel educativo en el que trabaja y de sus niveles personales de competencia en ciertas áreas magisteriales.

A continuación se analizará la tercera etapa de la propuesta encaminada a responder a la necesidad de la profesionalización docente en las TIC que le permita dinamizar, optimizar y vincular el hecho educativo del aula con los recursos tecnológicos que los estudiantes ya manejan, a fin de ofrecerles opciones de indagación, comunicación y creatividad en sus expresiones ante su personal proceso de aprendizaje.

III.3 Propuesta de inclusión de las TIC en el desarrollo de la lectoescritura

A pesar de todos los avances y recursos tecnológicos con los que disponemos en la actualidad, lo cierto es que en educación su introducción ha sido demasiado lenta y desvinculada del proceso educativo. En instituciones educativas con posibilidades de inversión en recursos tecnológicos, éstos se limitan a ser usados como meros canales de transmisión de videos, audios, presentaciones de PowerPoint para los alumnos. Algunos profesores aventurados hacen algunos proyectos telemáticos de breve duración, pero para los que no hay continuidad conforme los alumnos avanzan a los siguientes temas, grados y niveles académicos. Muchos colegios procuran ofrecer a su profesorado recursos tecnológicos pero, en la mayoría de los casos, sin seguir una planeación estratégica educativa que los vincule al programa educativo y que brinde formación continua al profesorado para su uso, situación que lleva a los docentes a subutilizar la tecnología, sin ofrecerles a los alumnos la atracción y la curiosidad hacia nuevos aprendizajes que si les brindan los diversos dispositivos electrónicos y de comunicación tecnológica que usan en sus juegos y en sus medios de comunicación con sus compañeros y amigos, fuera del colegio.

Esta situación se traduce no sólo en el hecho de la subutilización de los recursos, sino que provoca una desvinculación y desinterés mayor en los alumnos, entre lo que aprenden en el colegio, y lo maravillosamente atractivo que les resulta aprender nuevas destrezas a través de la tecnología fuera de clases. El resultado: se crea un estado de desmotivación en el estudiante ante todo lo que sea escolarizado.

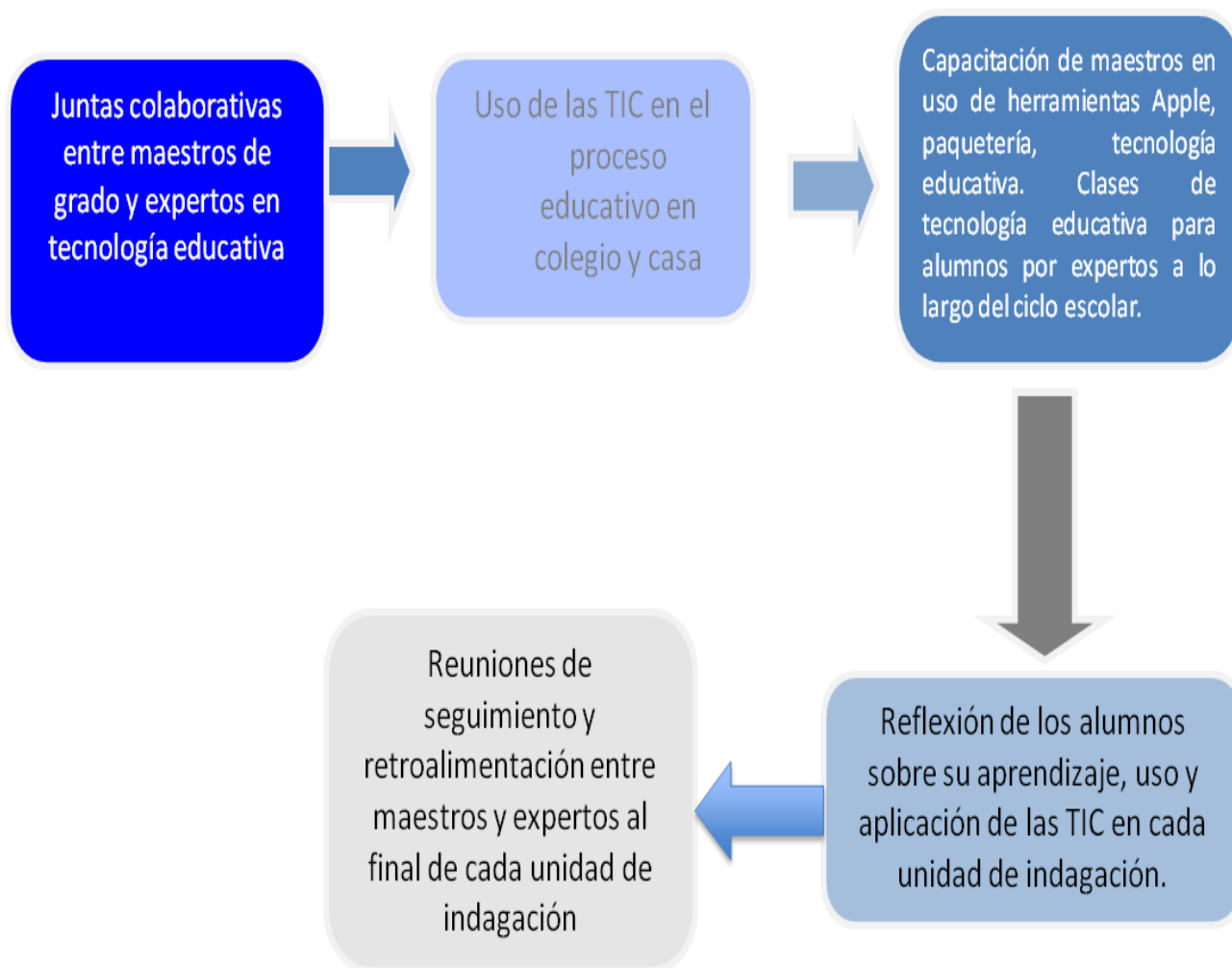
Es urgente para la sociedad actual el propiciar y promover en los alumnos nuevas formas de aprendizaje a través de los recursos informáticos, estos constituyen las nuevas formas de comunicación. Nuestros alumnos ya están plenamente convencidos de ello. Sólo hace falta ofrecérselos de modo estructurado, lógico y secuencial, pertinente a cada nivel y grado educativo, dado cabida, además a que cada estudiante se exprese de manera personal a través de ellos. Para ello, es necesario el trabajo colaborativo y de gestión de los especialistas en tecnología educativa, los maestros y los directivos, especialmente.

Retomando el caso del colegio analizado, éste cuenta con recursos tecnológicos mínimos necesarios en cada salón y con aulas especializadas de computación, asimismo tiene especialistas en tecnología educativa.

A fin de dar respuesta a la situación anteriormente descrita, en esta tercera etapa de la propuesta se busca vincular las nuevas tecnologías al proceso educativo de manera efectiva y eficiente. Por ello se propone que, desde el inicio del ciclo escolar, los maestros de grado se reúnan con los especialistas en tecnología educativa durante todas las reuniones de planeación de cada unidad de aprendizaje (son seis en el año), a fin de que puedan comunicar a los expertos el abordaje de temas y actividades que se realizarán durante la unidad a fin de que ellos puedan entender las necesidades educativas de cada grado y proponer ideas de aprendizaje y aplicación de las TIC durante todo el proceso educativo.

En esta etapa, también se contempla que los maestros de grado inviten a sus juntas mensuales de planificación y seguimiento a los especialistas en tecnología educativa para garantizar que los canales de comunicación y retroalimentación entre las partes sean abiertos y continuos y se asegure así la efectiva incorporación de las TIC.

Dicha propuesta se esquematiza de la siguiente manera:



- Fase 1: Los maestros de primero de primaria invitan a los expertos en tecnología educativa a las juntas mensuales de seguimiento sobre el MIM a fin de realizar trabajos colaborativos para el reforzamiento y la consolidación del aprendizaje de la lectoescritura.

Los maestros de los demás grados invitarán también a los expertos en tecnología educativa, con un objetivo adicional del uso de las TIC: el usarlas para que el alumno pueda crear, expresar, conocer y alfabetizarse en su uso, a fin de que logre:

- ◆ Aprender sobre la cultura tecnológica y alfabetizarse digitalmente.

- ◆ Conocer y aprender a usar las TIC como medios para el aprendizaje y la comunicación efectiva al promover las habilidades lectoras y de escritura en los alumnos.
 - ◆ Aprender a usar adecuadamente las TIC.
 - ◆ Aprender sobre los riesgos que implica el uso del Internet. (Marqués; 2006:11)
- Fase 2: Se le ofrecen al alumno posibilidades de uso de las TIC en las que se promueven aprendizajes significativos a través de proyectos colaborativos telemáticos en los que cada alumno, a su propio ritmo e intereses, logre: Aprender sobre el funcionamiento de las TIC, aplicadas en su propio proceso educativo; optimizar tiempos y desarrollar la creatividad en equipo; vincularse de manera local y global con la sociedad a través del conocimiento de problemáticas sociales y busque alternativas de solución solidarias; aprender a desarrollar nuevas formas de comunicación al interactuar con las TIC; aprender a desarrollar la lectura informática al centrar su atención en sus parámetros de búsqueda de información (hipertextos, hiperpalabras, enlaces, etc.); aprender a utilizar las formas de comunicación que ofrecen las TIC que más se adecuen a sus necesidades y requerimientos específicos (sincrónica, asincrónica, apoyo de audio, etc.), descubrir el dinamismo y la interactividad con la que puede vincularse a los diversos textos y estilos literarios digitales.
- Fase 3: Clases de uso de las TIC durante el tiempo escolar para los alumnos, así como cursos de formación en TIC para el docente (impartidas por Apple, por expertos tecnológicos del colegio, cursos optativos fuera del horario de clase) en los que los maestros aprendan aspectos tecnológicos, pero especialmente educativos de las TIC tales como: patrones de búsquedas, creación de blogs, webquests, bibliotecas digitales, buscadores de sitios literarios adecuados a sus grados escolares sobre: narrativa, poesía, fábula, leyenda, creación de periódico escolar, procesadores de texto, uso de proyectores, etc.
- Fase 4: Reflexión de los niños sobre su aprendizaje, uso y aplicación de las TIC durante su proceso de aprendizaje en la unidad de indagación.

- Fase 5: Reuniones de seguimiento y retroalimentación entre maestros y expertos al finalizar cada unidad de indagación.

El esquema general de la propuesta que se ha detallado ofrece respuestas y planes de acción concretos acerca de factores medulares a tomar en cuenta en una institución internacional puesto que no sólo contempla los requerimientos de comunidad heterogénea, multicultural y de gran movilidad del colegio en cuestión, sino que también ofrece respuestas efectivas y viables a toda la comunidad educativa, especialmente a estudiantes y docentes, quienes dentro de un ambiente planificado que considera las variantes y elementos primordiales en el proceso educativo, brinda guías y orientaciones pertinentes a través de la ID.

Otro factor fundamental que promueve esta propuesta es el establecimiento de una sinergia entre docentes conducente a compartir mejores prácticas educativas y, de esta forma, colaborar en la construcción de una verdadera comunidad de aprendizaje en donde se privilegia el trabajo colegiado y se fomentan proyectos colaborativos al compartir experiencias entre colegas. En este sentido, Brandt (1998, en Tomlinson; 2001:18) sintetiza y evidencia la importancia de lo anterior mediante un esquema que refleja los resultados que se logran al compartir entre docentes situaciones de éxito en el aula:

Mejores prácticas de enseñanza relacionadas con Diferenciación

Las personas aprenden mejor bajo las siguientes circunstancias:	Diferenciación: Necesitamos atender las diferencias de los estudiantes porque...
1. Cuando lo que aprenden tiene significado personal.	Porque los estudiantes tienen diversos antecedentes e intereses, no hay garantía de que todos obtengan los mismos significados personales.
2. Cuando lo que aprenden les ofrece reto y ellos lo aceptan.	Porque los estudiantes aprenden a diferentes ritmos, tiempos. Las tareas que para algunos ofrecen retos, para otros pueden resultar aburridas.

3. Cuando lo que aprenden es apropiado a su nivel de desarrollo.	En ciertos momentos unos estudiantes pueden pensar de manera más concreta y otros de forma más abstracta, otros de manera dependientes y otros de forma independiente.
4. Cuando aprenden a su manera, tienen opciones y sienten que tienen el control.	Es seguro que no todos los estudiantes optan aprender de la misma manera, ni escogiendo las mismas opciones, tampoco sienten que tienen el control bajo los mismos parámetros.
5. Cuando hacen uso de aquello que conocen para construir nuevos conocimientos	Porque no todos conocen las mismas cosas al mismo nivel de competencia, los estudiantes construyen el conocimiento de diferente manera.
6. Cuando tienen oportunidades de interacción social.	Los estudiantes varían en cuanto a la aportación en sus colaboraciones y en cuanto al tipo de compañeros con los que trabajan mejor.
7. Cuando obtienen retroalimentación que realmente les ayuda.	Lo que es una retroalimentación de ayuda y apoyo, puede no serlo para otros.
8. Cuando adquieren y usan estrategias.	Cada estudiante necesita adquirir estrategias nuevas y usarlas de manera que para él sea de ayuda.
9. Cuando experimentan un clima emocional positivo.	Aulas con ambiente positivo para unos, puede no serlo para otros.
10. El ambiente apoya al aprendizaje que se pretende lograr.	Los estudiantes necesitan andamiajes variados para lograr metas comunes y personales.

(Traducido de Brandt (1998), en Tomlinson; 2001:18)

Esto es, si las mejores prácticas educativas no se comparten, su espectro de impacto queda reducido a los estudiantes y maestro que las aplica, se cierra el dinamismo que caracteriza a una verdadera comunidad y se rompen esquemas de colaboración, de ayuda y apoyo entre colegas. En definitiva, estos parámetros ya no funcionan en el mundo de hoy. El fomentar un ambiente de profesionalización docente mediante tutorías, entre los mismos maestros del colegio, promueve y optimiza las relaciones tanto profesionales como personales entre ellos y esto, redundará en beneficio de todo el ambiente educativo institucional al generarse círculos virtuosos de relaciones cordiales, de apoyo, de guía y acompañamiento entre los docentes. En este mismo sentido, DuFour y Eaker (1998; 62) apuntan que “En esta era de la información, los educadores deben moverse hacia la premisa de que el propósito de los colegios es sacar todo el potencial de los estudiantes y nivelar el acceso a la educación que históricamente ha sido reservado para unos cuantos.” Ahora más que nunca, la labor y responsabilidad del maestro atañe no sólo a lo que sucede en el aula, sino al impacto positivo que éste pueda generar entre colegas al compartir experiencias de éxito como profesionista de la educación, darlas a conocer al mundo y actualizarse y optimizar su clase mediante el uso efectivo y eficiente de las TIC, a fin de darle a sus estudiantes las herramientas básicas que les sirvan para saber convivir dentro de un mundo interdependiente y globalizado en el que pueda hacer frente a las demandas y retos que éste exige.

CONSIDERACIONES FINALES

El impacto costo-beneficio para el colegio, mediante el esquema de profesionalización docente propuesto, no devenga en manera alguna, mayores gastos para la institución, puesto que se trata de un esquema de formación autónomo y colaborativo entre los mismos docentes. La ventaja que plantea el colegio analizado al contar con un esquema de mentoría para los maestros de nuevo ingreso, facilita la puesta en práctica de la propuesta expuesta en este escrito. Por otra parte, la implementación del Método Integral Minjares tampoco representa un costo de consideración puesto que el material didáctico, de apoyo al alumno y el curso sobre el método son muy accesibles económicamente.

Esquemas formativos profesionales, como el planteado en este escrito, son fundamento para el crecimiento institucional, no sólo porque incide en la formación profesional continua de la planta docente, sino que también se promueve y forja un ambiente de colaboración en el cual, todos los integrantes comparten y crean una sinergia de crecimiento en espiral que abarca a toda la comunidad educativa. La institución logra un impacto de costo mínimo que le permite continuar promoviendo mejores prácticas entre su planta docente de manera consistente, de esta forma garantiza la formación profesional continua. Cabe aclarar que la propuesta desarrollada en este trabajo constituye un ejemplo de profesionalización continua aplicable no sólo al magisterio, sino a todo el personal que labore dentro de una institución educativa.

El llevar a cabo una planeación pedagógica estratégica de cara al proceso de educación para la vida, tanto de alumnos como de la planta docente, que esté justificada frente a la visión del colegio y conforme a su filosofía, misión y objetivos, garantiza no sólo la consecución hacia el logro de metas educativas asequibles para toda la comunidad, sino que además se establecen las bases necesarias para unificar estrategias pedagógicas que, vinculadas a las mejores prácticas educativas, puedan brindar al estudiante de todos los niveles, la consolidación de los cuatro pilares que en educación ha planteado la

UNESCO como ejes pedagógicos rectores para hacer frente a los requerimientos del mundo actual.

La promoción y el seguimiento de la misión y la filosofía institucionales, se garantizan mediante la propuesta aquí planteada, puesto que al buscar institucionalizar la filosofía de la Instrucción Diferenciada en el colegio, como estrategia pedagógica, no sólo se plantea dar continuidad, coherencia y seguimiento a la metodología de clase para los alumnos a lo largo de su vida escolar, sino que además, pretende materializar los objetivos institucionales tales como el logro de la excelencia académica, apoyar a la diversidad de la comunidad educativa, ofrecer una educación a ciudadanos del mundo de cara a los retos del siglo XXI, lograr el fomento y desarrollo de la comunidad educativa, contar con profesorado líder y talentoso, así como con finanzas sanas y honestas.

La propuesta descrita en el tercer capítulo apoya a la filosofía de la Organización del Bachillerato Internacional en la promoción del perfil de la comunidad de aprendizaje del BI al invitar a la reflexión, al trabajo colaborativo, a procesos de indagación, de autonomía, de integridad, de equilibrio, de solidaridad en la realización de la actividad educativa y en el fortalecimiento del espíritu de servicio entre la comunidad docente a través de las tutorías, cursos y juntas colaborativas de maestros. Asimismo, ayuda en la generación y continuidad de la apertura de diálogo de los docentes con el personal que le brinda soporte como el personal de asesoría tecnológica, bibliotecarios y maestros de computación.

La Instrucción Diferenciada constituye el hilo conductor y la solidez que le da fundamento y estructura a toda propuesta descrita en el tercer capítulo, puesto que a través de ella se justifican las acciones planteadas en sus tres etapas y permiten hacer conciencia de la importancia de dar continuidad a una verdadera comunidad de aprendizaje en donde todos sus miembros se nutran, enriquezcan y participen activamente en el proceso educativo, estando conscientes de que las diferencias entre sus miembros son oportunidades de crecimiento, de vigorización y acercamiento comunitario para llegar juntos al logro de metas educativas y sociales en común.

El proceso de mentoría a nuevos docentes, así como la propuesta del curso de formador de formadores aquí expuesta, evidencian la necesidad de generar alternativas de

educación para la vida para los docentes, con base en la filosofía de Instrucción Diferenciada, aplicada a las necesidades e intereses del maestro, así como a los requerimientos del colegio, a fin de guiarlos y acompañarlos en su proyecto de vida profesional y personal.

El Método Integral Minjares brinda continuidad y coherencia, dentro de esta misma propuesta, al acercar y exponer a los niños de primero de primaria, a procesos de aprendizaje de lectura y escritura acordes a sus necesidades, intereses y requerimientos individuales, en donde tiene cabida el aprendizaje colaborativo y diferenciado y en donde, por la naturaleza del método, se les evidencian los códigos lingüísticos necesarios para descifrar, de manera estructurada, las claves del entendimiento de la lectoescritura; el MIM facilita un aprendizaje con significado de la lengua española. Además, éste se vincula con la propuesta pedagógica del BI al considerar las necesidades de crecimiento y desarrollo intelectual, emocional, social y de la etapa del desarrollo que el niño de primero de primaria vive. De esta forma, el MIM plantea, al igual que el BI el desarrollo lingüístico como fundamento para lograr la comunicación al favorecer y ampliar el pensamiento y comprensión del niño de su mundo mediante la comprensión y expresión personal del lenguaje escrito.

La estructura pedagógica del Método Integral Minjares se fundamenta en el acercamiento de la lengua escrita de una manera funcional, significativa y activa por parte del educando. Esta estrategia se vincula estrechamente con las especificaciones del Bachillerato Internacional en cuanto al acercamiento del alumno de los contenidos de la lengua, puesto que el BI señala que el proceso de aprendizaje de la lengua implica simultáneamente aprender la lengua, aprender sobre la lengua y aprender a través de la ella. De esta forma los alumnos escuchan y usan la lengua en su vida diaria, como lo propone el MIM, dentro del contexto de la realidad del niño, al exponerlo a vocabulario de uso común para él, así como ofrecerle cuentos y actividades lúdicas acordes a su etapa de desarrollo. Los alumnos aprenden sobre la lengua con el MIM ya que este método les ofrece estrategias pedagógicas con la que logran entender el funcionamiento la lengua hispana, usando estrategias como la visualización de palabras y su correlación con las carretillas silábicas, en suma, el MIM está diseñado para que el propio alumno descubra la estructura del

lenguaje escrito y pueda intuir y predecir la incorporación de nuevas letras y estructuras gramaticales que va aprendiendo del idioma. Por otra parte, el MIM propicia que el alumno viva el proceso de la lectoescritura a través de la práctica constante de la lengua oral, visual y escrita con la que los alumnos comunican sus pensamientos, ideas, sentimientos, reflexiones.

El MIM favorece la consolidación de andamiajes psicomotores, de abstracción, de memoria auditiva, de memoria visual en el proceso lector relacionados estrechamente con la fluidez y comprensión lectora del niño, así como con la promoción de su creatividad expresiva oral y escrita, siguiendo y respetando los tiempos de consolidación del aprendizaje de cada alumno, favoreciendo así la filosofía de la Instrucción Diferenciada. Cada niño logra dar autoría, autonomía, seguimiento y autorreflexión a su propio proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

El colegio analizado, al constituirse como colegio internacional, busca por una parte y como lo menciona en su misión, forjar ciudadanos del mundo capaces de ser conscientes de las necesidades y situaciones de su mundo. Esta concepción se deriva y cobra vida, entre otros, al cultivar los pilares de la educación que menciona la UNESCO en su informe titulado *La Educación Encierra un Tesoro*, coordinado por J. Delors. El pilar Aprender a conocer se da de manera singular en cada persona y en nuestra realidad global-digital, generalmente estará presente a través del proceso lector. Por ello, un factor determinante para acercar al niño al conocimiento será mediante los procesos lector y escritor, por lo que estas habilidades se deben plantear como aprendizajes realizables, retadores y divertidos, esto es, requieren de una estructura y estrategia pedagógicas que logren la coherencia y lógica intelectual que el niño necesita para dar sentido y significado a estos procesos.

El pilar de la educación, Aprender a hacer, sienta los cimientos necesarios para que el estudiante enfrente las diversas situaciones de su entorno desde una participación de acción, sin embargo como se menciona en el párrafo anterior, en el mundo de hoy todo se circunscribe y se relaciona, a través de la lectoescritura. He aquí la importancia de ofrecerles a los estudiantes el método pedagógico de adquisición de las habilidades lectora y escritora que guíe y promueva el entendimiento humano hacia esquemas cada

vez más complejos de abstracción, discernimiento, juicio crítico, etc. En este sentido cabe recordar que el proceso lector involucra gran número de habilidades intelectuales complejas puestas en acción y que, al ofrecerle al niño fundamentos y estructuras sobre el lenguaje, se le está brindando también la oportunidad de comprender, organizar, jerarquizar y aprehender conocimientos, habilidades, actitudes que fundamenten competencias futuras de diversa índole.

Los otros dos pilares de la educación: Aprender a vivir y Aprender a ser tienen una estrecha relación con lo anteriormente expuesto ya que la conciencia del entorno y del otro se amplía cuando la persona posee una mayor estructura mental que le permite establecer más y mejores relaciones entre sus conocimientos y habilidades, proyectándolas y compartiéndolas a los demás.

La importancia que se deriva de la educación primaria posee su elemento medular en el aprendizaje significativo y exitoso con el que los alumnos adquieran las estrategias para el logro de la fluidez y comprensión lectoras manifiestas en la estructura de comunicación efectiva, tanto oral como escrita, de comprensión y de discernimiento en el proceso lector y de comunicación que el niño realice. Aprender en contexto y con sentido facilita que el estudiante adquiera efectivamente estos procesos y que los proyecte hacia esquemas de comprensión de su vida diaria, de su entorno y de los fenómenos que en él se producen. El docente ofrece aprendizajes pertinentes al alumno y, posteriormente, éste reproduce y proyecta también esquemas de pertinencia en su actuación e interacción con los demás, dando así sentido a su mundo.

Finalmente, es importante señalar que al buscar ofrecer al alumno el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras imprescindibles en el mundo de hoy, dentro del esquema de la educación primaria, también es de suma importancia propiciar el desarrollo de habilidades tecnológico-digitales puesto que éstas conllevan la necesidad de procesos de lectoescritura digital que implican nuevas formas de leer y escribir, además de constituir un recurso didáctico atractivo para el alumno, en el que logra vincular aprendizajes digitales adquiridos fuera del contexto escolar y aplicarlos a sus nuevos conocimientos de lectoescritura o literarios. Este esquema constituye así, una estrategia de educación para la vida, a través de la cual se van ofreciendo recursos, estrategias y canales de

comunicación digitales y, a través de ellos, los alumnos van aprendiendo las nuevas formas de expresión digital, de indagación, de análisis, etc. El abordaje y aprendizaje de la lectoescritura se convierte así en una forma más atractiva, versátil, diferenciada de aprender y compartir pensamientos, ideas, conceptos, reflexiones.

FUENTES DE CONSULTA

Beane, J. (2005). *A Reason to Teach: Creating Classrooms of Dignity and Hope*
Heinemann, USA

Bennett, C. (1990). *Comprehensive Multicultural Education*
2nd. Ed. Allyn and Bacon, U.S.A.

Berruezo, P. (1994). *Temas de psicomotricidad*
García Núñez Editor, España

Blythe, T. (1998). *The teaching for understanding guide*
Jossey-Bass, A Wiley Imprint, U.S.A.

Campbell, L. y et. al. (2004). *Teaching and learning through multiple intelligences*
Pearson, U.S.A.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*
Kairós, S.A., España

Csikszentmihalyi, M. (2004). Flow. Video recuperado el 25 de septiembre de 2010
http://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html

Delors, J. y et. al. (1996). *La educación encierra un tesoro.*
UNESCO, Francia

Doman, G. (1994). *Cómo enseñar a leer a su bebé*
Diana, México

Doman, G.; Doman, D. y Hagy, B. (1991). *How to teach your baby to be physically superb*
The Better Baby Press, 2nd. printing, U.S.A.

Doman, G.; Kerr, G. y Lee, E. (1989). *The five principles of human development*
The Institutes for the Achievement of Human Potential, U.S.A.

DuFour, R. y Eaker, R. (1998) .*Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*
Solution Tree, U.S.A.

Dunn, R. y Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles*
Allyn & Bacon, U.S.A.

Family Handbook, 2009-2010 (del colegio analizado)
Communications Department; México

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*
Trillas, México

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*
Basic Books, U.S.A.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*
Basic Books, U.S.A.

Gibbs, J. (2006). *Reaching all by creating Tribes Learning Communities*
Center Source Systems, U.S.A.

Gladwell, M. talks about spaghetti sauce.

TED video. Recuperado el 20 de septiembre de 2010.

http://www.ted.com/talks/malcolm_gladwell_on_spaghetti_sauce.html

Hall, T., Strangman, N. y Meyer, A. (2009). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*

Recuperado: 26 de abril de 2011

http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated_instruction_udl

Hodges, H. (2001). *Overcoming a Pedagogy of Poverty*

En R. W. Cole (Ed.), *More strategies for educating everybody's children* (pp.1-9).

Association for Supervision and Curriculum (ASCD), U.S.A.

Jasmine, J. (1996). *Teaching with Multiple Intelligences*

Teacher Created Materials, Inc., U.S. A.

Marqués, P. (2006). El papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura. Leer y escribir en la escuela... a golpe de clic

Revista Grandes Publicaciones, Ed. Planeta, pp.1-24, Sept. 2006

Marzano, R. (1992). *A different kind of classroom. Teaching with dimensions of learning*

Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD), U.S.A.

Morgan, H. (1997). *Cognitive styles and classroom learning*

Praeger, U.S.A.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*

UNESCO, Francia

Muller, R. (1988). Can Man Save This Fragile Earth?
National Geographic Magazine 174, no. 6, Dec. 1988

Organización del Bachillerato Internacional. (2008). *Cómo desarrollar un programa de indagación transdisciplinario*.
Gales, Reino Unido

Organización del Bachillerato Internacional. (2007). *Cómo hacer realidad el PEP. Un marco curricular para la educación primaria internacional*.
Gales, Reino Unido

Organización de Bachillerato Internacional. (1999). *Guía del Programa de la Escuela Primaria*
Ginebra, Suiza

Organización del Bachillerato Internacional. (2001). *Programa de la Escuela Primaria, un currículo transdisciplinario. Cómo convertirse en un colegio PEP*
Ginebra, Suiza

Organización del Bachillerato Internacional (2009). *Programa de la Escuela Primaria. Secuenciación de contenidos de Lengua*.
Gales, Reino Unido

Pozo, J. y et. al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*
Garó, España

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal. 2004-2005*
Secretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, México.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*
Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de
la SEP, México

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio 2009. Primer grado,
Educación Básica, Primaria.*

2da. Edición, Dirección de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

Tomlinson, C. (2001). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*

ED443572, ERIC Digest. Recuperado el 28 de marzo de 2011

<http://www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html>

Tomlinson, C. Differentiation Central. Reach Every Learner Every Day Through
Differentiated Instruction

Recuperado el 24 de mayo de 2011 <http://www.diffcentral.com/index.html>

Tomlinson, C. y Eldson, C. (2003). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for
Differentiating Curriculum, Grades K-5*

Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), USA

Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms*

2nd Ed., Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), U.S.A.

Tomlinson, C. e Imbeau, M. (2010) *Leading and Managing a Differentiated Classroom*

Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), U.S.A.

Voke, H. (2002). *Motivating students to learn.*

INFO brief, 28, Feb. 2002. Recuperado: 19 de octubre de 2010

http://www.ascd.org/publications/newsletters/infobrief/feb02/num28/Motivating_Student

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*
Harvard University Press, U.S.A.

Wiske, M. y et. al. (1999) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la
investigación y la práctica*
Paidós, Argentina

Willis, J. (2007) *Brain-Friendly Strategies*
Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), U.S.A.