



# EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



## Taller intensivo de capacitación docente

### Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases

Guía para la facilitación

Educación Básica  
Ciclo escolar 2021-2022



*Taller intensivo de capacitación docente “Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases”. Ciclo escolar 2021-2022. La Guía para la facilitación fue elaborada por la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, de la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, de la Secretaría de Educación Pública.*

## **Secretaría de Educación Pública**

Delfina Gómez Álvarez

## **Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa**

### **Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos**

#### **Coordinación general**

Erika Lucía Argáandar Carranza

#### **Coordinación académica**

Juan Carlos Martínez Jardón y Norma Sherezada Sosa Sánchez

#### **Contenidos**

Yared Figueroa Ríos, Juan Carlos Martínez Jardón, Norma Sherezada Sosa Sánchez y Patricia Flores Espinoza

Agradecemos las observaciones y recomendaciones de mejora de las maestras y los maestros de educación básica que participaron en la revisión de este material.

#### **Colaboración**

Claudia Janet Díaz Núñez

#### **Diseño editorial**

Patricia Flores Espinoza

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
ORIENTACIONES PARA LA FACILITACIÓN Y EL DESARROLLO DEL TALLER	6
MATERIALES DE TRABAJO	7
PRODUCTOS DEL TALLER	8
AGENDA DE TRABAJO	9
BIENVENIDA, ENCUADRE Y CONTEXTUALIZACIÓN	9
SESIÓN 1. EL REENCUENTRO CON EL COLECTIVO	11
SESIÓN 2. LAS FAMILIAS, ALIADAS PARA EL APRENDIZAJE	14
SESIÓN 3. EL DIAGNÓSTICO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE	17
SESIÓN 4. ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO EN EL AULA	23
CIERRE DEL TALLER	29
ANEXOS	31
REFERENCIAS	51

## Presentación

Ante la situación de emergencia que vivimos a nivel mundial, en la que fue necesario replantear la forma de llevar el proceso educativo, las maestras y los maestros del país continuaron con su labor brindando mayor esfuerzo y dedicación para atender las necesidades de las alumnas y los alumnos, y con ello hacer posible el acceso a la educación a través del trabajo a distancia.

Este ciclo escolar 2021-2022, el regreso a las escuelas de manera presencial implica un reencuentro de las maestras y los maestros con su colectivo, alumnado y familias, además de una oportunidad para fortalecer a la comunidad educativa que permita priorizar el bienestar de niñas, niños y adolescentes (NNA) y su aprendizaje, con la participación de todas y todos, como lo establecen los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana.

Después de este periodo de trabajo a distancia y ante la posibilidad de que sean diversos los niveles de aprendizaje de las alumnas y los alumnos que estarán de vuelta en las aulas, es fundamental que maestras y maestros fortalezcan sus habilidades socioemocionales a nivel personal y colectivo, promuevan la participación corresponsable de las familias, usen herramientas de diagnóstico del aprendizaje, y reflexionen sobre su práctica para reconocer, reforzar e innovar las estrategias de atención. En este sentido, el **Taller intensivo “Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases”**, tiene la intención de apoyarles en el fortalecimiento de sus habilidades y saberes para afrontar los desafíos que representa este regreso a clases.

Hoy, más que nunca, es importante considerar los diversos contextos y condiciones en que las maestras y los maestros llevan a cabo su labor. Por ello, en esta semana de capacitación al inicio del ciclo escolar 2021-2022, el taller se organizó de manera flexible en cinco sesiones: tres de ellas dedicadas a contenidos propios del taller (12 horas) y dos días destinadas a planear y poner en marcha actividades que les permitan preparar el regreso a clases, en coordinación con las autoridades de la entidad.

## Objetivo general y objetivos específicos

### General

- Que las maestras y los maestros generen estrategias para fortalecer el aprendizaje de las alumnas y los alumnos, a partir de la reflexión y el reconocimiento tanto de su práctica, como de la relación con el colectivo y la comunidad, a fin de afrontar los retos en el regreso a clases.

### Específicos

Que las maestras y maestros:

1. Identifiquen sus emociones en torno al regreso a clases desde lo individual y lo colectivo, con la finalidad de plantear acciones que les permitan propiciar un reencuentro positivo con todas y todos.
2. Generen estrategias para promover la participación de madres, padres de familia o tutores como figuras coadyuvantes del proceso educativo, en un marco de respeto y colaboración.
3. Identifiquen la importancia del diagnóstico como una herramienta fundamental para tomar decisiones ante los desafíos que se presenten en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos.
4. Generen estrategias de trabajo en el aula, enfocadas en las características de las alumnas y los alumnos, para fomentar la autonomía, el ambiente de colaboración en el grupo y el trabajo entre pares.
5. Establezcan compromisos para favorecer un regreso a las aulas centrado en el bienestar y el aprendizaje del alumnado.

## Orientaciones para la facilitación y el desarrollo del taller

La Guía está dirigida al personal que se hará cargo de la organización de las actividades y su puesta en marcha con la finalidad de alcanzar el objetivo establecido. Este material puede adaptarse en la medida que se considere pertinente, atendiendo la diversidad de contextos y condiciones existentes para la formación docente.

La metodología del taller se fundamenta en un enfoque colaborativo y centrado en la persona, con la intención de propiciar que las maestras y los maestros dialoguen y reflexionen, a partir de su propia experiencia, para intercambiar prácticas y estrategias en colectivo que fortalezcan su labor.

En atención a dicha metodología, las sesiones se organizan de la siguiente manera:

- ◊ Incluyen actividades que se desarrollarán de forma individual, por equipos y en plenaria, las cuales se identificarán con la iconografía que se presenta a continuación.



Trabajo individual



Trabajo en equipos



Trabajo en plenaria

- ◊ En las actividades individuales o por equipo se pondrá en práctica la colaboración y autonomía de las y los participantes para organizar sus procesos y realizar los productos que compartirán en la plenaria.
- ◊ Las actividades en plenaria se organizarán en torno a los siguientes aspectos:
  - a) compartir e integrar los trabajos realizados de manera individual o en equipo;
  - b) elaborar reflexiones colectivas;
  - c) tomar decisiones;
  - d) llegar a acuerdos, y
  - e) elaborar productos finales.

Para el desarrollo del taller, considere lo siguiente:

- ◊ Realice la toma de acuerdos sobre los compromisos y las reglas que se requieren para el trabajo en el taller, a través de una lluvia de ideas.
- ◊ Registre los acuerdos y recurra a éstos para ir monitoreando su cumplimiento.
- ◊ Organice equipos de 3 a 5 participantes, los cuales pueden mantenerse juntos en las distintas sesiones del taller. Cuando sea posible, es conveniente que los equipos integren a las maestras y los maestros que imparten el mismo grado escolar, asignatura o, en su caso, reunirse por zona escolar.
- ◊ Promueva que en los equipos cada participante tenga un rol, que puede ir cambiando en cada sesión: coordinación, relatoría, exposición, control del tiempo y materiales.
- ◊ Considere que requiere una persona de apoyo que se haga cargo de la relatoría diaria, es decir, que tome notas, integre y organice la información que se aporte.

- ❖ Destaque la importancia de la colaboración y la autonomía en la organización del tiempo para realizar el trabajo individual y por equipo. Esto contribuye de manera fundamental al cumplimiento del objetivo del taller.
- ❖ Invite al colectivo docente a seleccionar algunos productos que considere importante compartir con la comunidad escolar o a difundirlos por distintos medios, como la página de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (<http://dgfc.basica.sep.gob.mx/>), en la sección Sala de Maestras y Maestros.

#### NOTA

En caso de que el taller se lleve a cabo de forma virtual debido a las condiciones del semáforo epidemiológico en su entidad, tome en cuenta las siguientes consideraciones.

1. Las actividades se pueden realizar de forma virtual mediante videoconferencia, utilizando la aplicación que sea más accesible para el colectivo docente: Teams, Skype, Zoom, Weber, Google Meet, Jitsi Meet, Facebook, WhatsApp, Telegram o alguna otra que conozcan.
2. Si las y los participantes no cuentan con acceso a internet o a dispositivos tecnológicos, las actividades se pueden organizar vía telefónica.
3. Las actividades individuales o por equipo se pueden realizar fuera de la videoconferencia, haciendo uso de diversas aplicaciones para mantenerse en comunicación y trabajar de manera colaborativa.
4. La duración de actividades la podrán definir de manera autónoma, cuidando que se asuman las responsabilidades de trabajo individual y por equipo.
5. Atiendan el protocolo de trabajo a distancia que han definido como colectivo para promover un ambiente ordenado y de participación.

## Materiales de trabajo

Para el desarrollo del taller, se requieren algunos recursos que se han realizado en otros espacios de formación y gestión:

- ❖ El Decálogo de la colaboración en la escuela, que realizaron en el Taller intensivo de capacitación “Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor”, al inicio del ciclo escolar 2020-2021.
- ❖ Las acciones que se vinculan con la familia en el ámbito Participación de la comunidad, del Programa Escolar de Mejora Continua.
- ❖ El último diagnóstico de aprendizaje que realizaron con sus alumnas y alumnos.

## Productos del taller

1. **Inventario de estrategias para la participación.** Conjunto de estrategias ordenadas con las que las maestras y los maestros promoverán la participación corresponsable de madres, padres y/o tutores para favorecer el aprendizaje de las alumnas y los alumnos.
2. **Esquema de información complementaria del diagnóstico.** Descripción de aspectos a incorporarse en el diagnóstico, así como los actores que pueden proporcionar la información.
3. **Repertorio de insumos para el trabajo en el aula.** Integración de los elementos generados en las actividades realizadas en la sesión que se enfocan en el desarrollo de la autonomía, la atención diferenciada y el trabajo entre pares.
4. **Tendedero de compromisos.** Selección de acuerdos y acciones que asumirá el colectivo para favorecer el regreso a clases.

## Agenda de trabajo

	Sesión/Tema	Actividades	Organización
	Bienvenida, encuadre y contextualización*		Plenaria
Día 1	Primera sesión. El reencuentro con el colectivo	Actividad 1. Mis emociones ante el regreso a la escuela	Individual y plenaria
		Actividad 2. Juntas y juntos regresamos a la escuela	Plenaria
	Segunda sesión. Las familias, aliadas para el aprendizaje	Actividad 1. Colaboramos y participamos con responsabilidad	Plenaria
		Actividad 2. Corresponsabilidad y cercanía con las familias	Plenaria
		Actividad 3. Cómo promovemos la participación de madres, padres de familia y/o tutores	Equipos
4 horas			
Día 2	Tercera sesión. El diagnóstico para favorecer el aprendizaje	Actividad 1. Desafíos en el aprendizaje	Plenaria
		Actividad 2. La importancia de hacer diagnóstico	Equipo y plenaria
		Actividad 3. La información para la toma de decisiones	Individual
		Actividad 4. Herramientas de diagnóstico	Individual
4 horas			
Día 3	Cuarta sesión. Estrategias para el trabajo en el aula	Actividad 1. Fortaleciendo la autonomía	Plenaria y equipo
		Actividad 2. La atención diferenciada	Equipo y plenaria
		Actividad 3. La colaboración para el aprendizaje	Plenaria y equipo
		Actividad 4. Nos organizamos para colaborar	Equipo y plenaria
4 horas			
	Cierre del taller	Actividad de cierre. Compromisos para el regreso	Equipo y plenaria
	Evaluación del taller		Plenaria

### \*NOTA

La bienvenida es un espacio para brindar un mensaje a la comunidad educativa y tener un acercamiento entre el magisterio y las autoridades de las entidades. En ese sentido, se puede usar para la apertura de la semana de capacitación intensiva, o bien, exclusivamente para el desarrollo de este taller.

## Bienvenida, encuadre y contextualización

Estimadas maestras y estimados maestros, les damos la bienvenida al Taller intensivo **“Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases”**. Este espacio de capacitación con el que inicia el ciclo escolar 2021-2022 es una oportunidad para reconocer el trabajo que han realizado durante el confinamiento, el cual se ha caracterizado por su compromiso, esfuerzo, solidaridad, colaboración, así como su disposición para adaptarse a las nuevas condiciones de enseñanza y dar continuidad al servicio educativo.

Es momento de continuar con los compromisos y fortalecerse a fin de retomar las actividades en las escuelas y en las aulas.

Antes de iniciar las sesiones es importante revisar en conjunto la información general que enmarca las actividades:	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Objetivo general y específicos</li><li>❖ Agenda de trabajo</li><li>❖ Productos del taller</li></ul>
---	---

Para cumplir con los objetivos del taller, se hace énfasis en la colaboración y el trabajo en equipo, con la intención de propiciar el diálogo y la reflexión, a partir de la recuperación de la experiencia y el intercambio de prácticas y estrategias en colectivo. Además, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- ❖ Organización del tiempo al realizar el trabajo individual, en equipo y en plenaria.
- ❖ Compromisos y reglas para llevar a cabo el taller de forma exitosa.
- ❖ Conformación de los equipos con base en los siguientes puntos:
  - a) De 3 a 5 participantes que pueden mantenerse juntos en las distintas sesiones del taller.
  - b) Cuando sea posible, organizarse de acuerdo al grado escolar, asignatura o, en su caso, zona escolar.
  - c) Que cada participante asuma uno de los siguientes roles: coordinación, relatoría, exposición, control del tiempo y materiales.
- ❖ Designación de un/una docente a cargo de la relatoría, es decir, que tome notas, integre y organice la información que aporten las y los participantes.

## Sesión 1. El reencuentro con el colectivo

Objetivo: Que las maestras y los maestros identifiquen sus emociones en torno al regreso a clases desde lo individual y lo colectivo, con la finalidad de plantear acciones que les permitan propiciar un reencuentro positivo con todas y todos.

### Actividad 1. Mis emociones ante el regreso a la escuela



Este regreso a clases tiene diversos significados para ti como docente; por un lado, la alegría y el gusto por ver de nuevo a las alumnas y los alumnos en persona, así como a las compañeras y los compañeros del colectivo, y por otro lado, volver a estar en la escuela, en el aula de clases, ese lugar que hace más de un año tuviste que cerrar sin saber por cuánto tiempo sería y que ahora puede estar abierto para albergarte de nuevo.

A la par de la alegría por el reencuentro, se presentan otras emociones derivadas de lo vivido a nivel personal durante el confinamiento, la pérdida que significó la limitación del contacto físico, la libertad de salir sin sentir preocupación por un posible contagio, o ante la vulnerabilidad frente a una enfermedad.

Es probable que no seas la misma persona de hace un año; has enfrentado retos en tu profesión y a nivel personal que te han dejado aprendizajes y que han influido en tu percepción. Por ello, es importante hacer una revisión emocional del momento presente.

**Lee** el texto “Vivo mis emociones”, que se encuentra en el [Anexo 1](#).

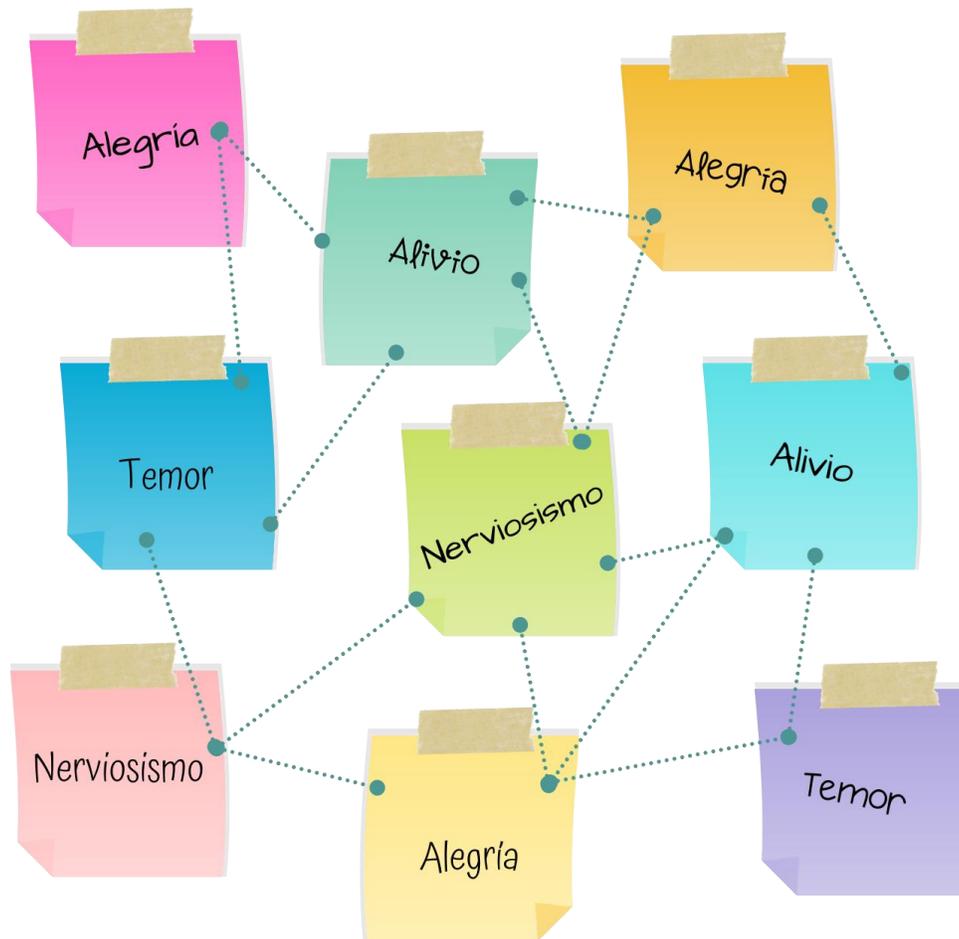


A continuación, identifica qué significa para ti el regreso a clases presenciales y escribe en hojas sueltas cada una de las emociones que esto te hace sentir.

En plenaria, **elaboren** una red emocional del colectivo, a partir de lo siguiente:

- ◊ Ubiquen sus hojas en un espacio que seleccionen para ello (pared, muro de Padlet, etc.).
- ◊ Una vez que han pasado todas y todos, identifiquen las emociones que se repiten y únanlas con líneas.
- ◊ Recuerden utilizar los recursos que tengan disponibles: cartulina, cartón, hojas recicladas, procesador Word, alguna aplicación, entre otros.

## Red emocional del colectivo de la escuela



**Observen** su red emocional y **reflexionen** sobre las siguientes preguntas:

- ◊ ¿Qué emociones les genera el regreso a clases, de manera individual y como colectivo?
- ◊ ¿Qué coincidencias identifican?
- ◊ ¿Se ven todas y todos reflejados en esta red?
- ◊ ¿Para qué les sirve tener esta red emocional?

Hacer este ejercicio les permite darse cuenta de las diferentes emociones que se experimentan en el colectivo y, además, que como personas están viviendo una situación extraordinaria que les replantea su forma de vivir de manera general, pero también la forma de enseñar y aprender. Entenderse desde esta perspectiva ayudará a plantear estrategias en común para que la experiencia sea lo más benéfica posible para todas y todos, como lo verán en la siguiente actividad.



## Actividad 2. Juntas y juntos regresamos a la escuela

En plenaria, a partir de la lectura del texto “¿Cómo autocuidar(nos)?”, que se encuentra en el **Anexo 2**, reflexionen y respondan:



- ◊ ¿Qué podemos hacer para que la experiencia emocional que representa el regreso a clases sea positiva para el colectivo?
- ◊ ¿De qué forma podemos ser una red de apoyo que fomente el autocuidado emocional de quienes conformamos el colectivo?

A continuación, **redacten** 6 formas en que pueden brindarse apoyo entre docentes para el autocuidado tanto en lo individual como en lo colectivo en este regreso a clases.

Listado de formas para autocuidar(nos)

Recuerden que conforman una red de apoyo, que permite que el regreso no sea solo para organizarse en relación a la operación y funcionamiento de la escuela, sino un reencuentro en el sentido de lo afectivo y lo emocional, en su propio reflejo en las vivencias de las y los colegas, para poder reconocerse como personas y colectivo, y encontrar un punto de partida en común para que este, aun con la incertidumbre que puede representar, se genere en un marco de calidez, de confianza y de seguridad emocional para todas y todos.

## Sesión 2. Las familias, aliadas para el aprendizaje

Objetivo: Que las maestras y los maestros generen estrategias para promover la participación de madres, padres de familia y/o tutores como figuras coadyuvantes del proceso educativo, en un marco de respeto y colaboración.

### Actividad 1. Colaboramos y participamos con responsabilidad



En la Ley General de Educación se señala que las madres y padres de familia o tutores, forman parte del Sistema Educativo Nacional (Artículo 34), y que “serán corresponsables en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años para lo cual, además de cumplir con su obligación de hacerlos asistir a los servicios educativos, apoyarán su aprendizaje, y revisarán su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo” (Artículo 78). Es decir, la familia y la escuela son agentes fundamentales que no pueden llevar a cabo su función educadora y socializadora de forma separada, y necesitan trabajar en colaboración para favorecer el desarrollo integral de las alumnas y los alumnos.

**Reflexionen** sobre las siguientes preguntas y con las respuestas **elaboren** un esquema sobre la participación de madres, padres de familia y/o tutores, como el que se muestra más adelante.

- ◊ ¿Qué beneficios identifican de su participación en la escuela?
- ◊ ¿Qué desafíos identifican en relación a su participación?
- ◊ ¿Se está promoviendo su participación corresponsable?, ¿en qué medida se está logrando?

Participación de madres, padres de familia y/o tutores en nuestra comunidad escolar		
Beneficios	Desafíos	Promoción de la participación

## Actividad 2. Corresponsabilidad y cercanía con las familias



La colaboración entre la familia y la escuela para favorecer el logro de los aprendizajes de las alumnas y los alumnos, se debe dar en un marco de respeto mutuo, delimitación de las funciones y tareas que le corresponden a cada quien, además del reconocimiento de las diferencias para el logro de objetivos comunes.

Para ir más a detalle, **realicen** la lectura comentada del texto breve “Aspectos a considerar sobre la participación de madres, padres de familia o tutores en el proceso educativo” del **Anexo 3**.



A continuación, **identifiquen** y **registren** los aspectos que hasta ahora han contemplado para promover la participación de las familias como figuras coadyuvantes del proceso educativo. Para ello, pueden recuperar lo siguiente:

- ❖ El Decálogo de la colaboración en la escuela, que realizaron el año pasado en el Taller intensivo de capacitación “Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor”.
- ❖ Las acciones que se vinculan con la familia en el ámbito Participación de la comunidad, del Programa Escolar de Mejora Continua.

## Actividad 3. Cómo promovemos la participación de madres, padres de familia y/o tutores



La forma de brindar acompañamiento y establecer comunicación con las familias, ha permitido dar continuidad al trabajo a distancia y, ahora, en este regreso a clases, es importante no dejar aquellas estrategias que dieron los mejores resultados.

En equipos, **lean** los ejemplos del **Anexo 4**, “Estrategias que se pueden implementar para fortalecer los vínculos entre la escuela y la familia”.



Al terminar, **dialoguen** sobre las estrategias que, desde su experiencia, han dado resultados satisfactorios para fomentar la participación corresponsable de madres, padres de familia y/o tutores, y que les involucren de forma asertiva y colaborativa en el proceso de aprendizaje de sus hijas/hijos.

**Seleccionen** dos o tres de las que se compartieron y **anótenlas**, considerando los siguientes aspectos:

- ❖ ¿En qué consiste la estrategia?
- ❖ ¿Cómo la implementamos?
- ❖ ¿Qué insumos o materiales se utilizaron?
- ❖ ¿Qué preparación requirió por mi parte (como docente)?
- ❖ ¿Qué beneficios/ventajas resultaron de su implementación?

Cada equipo **presente** al colectivo las estrategias que seleccionó. Después, con base en estas, **elaboren** un “Inventario de estrategias para promover la participación corresponsable de madres, padres y/o tutores”, a partir de lo siguiente:

1. **Intégrenlas** en un documento.
2. **Revisen** y **ajusten** las estrategias seleccionadas.
3. **Denle** el diseño que consideren más adecuado.

Este material estará a disposición de todas y todos, para la consulta e implementación de las estrategias o para agregar algunas nuevas que surjan durante el ciclo escolar. Será la evidencia de que trabajando colaborativamente y en corresponsabilidad los resultados serán benéficos para todas y todos.

### Sesión 3. El diagnóstico para favorecer el aprendizaje

Objetivo: Que las maestras y los maestros identifiquen la importancia del diagnóstico como una herramienta fundamental para tomar decisiones ante los desafíos que se presenten en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos.



#### Actividad 1. Desafíos en el aprendizaje

En el informe “Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19”, que presentó la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), en 2020, se señala que, si bien las y los estudiantes reforzaron aprendizajes nuevos, adquirieron nuevos conocimientos y aprendieron a usar nuevas aplicaciones o plataformas, también consideraron entre otros problemas “menores aprendizajes y comprensión” y “percepción de no tener los conocimientos necesarios para pasar al siguiente grado”. Esto en el periodo de contingencia correspondiente al ciclo escolar 2019-2020.

Considerando lo anterior, ¿qué percepción creen que tienen sus estudiantes sobre su aprendizaje?

Los retos a los que se enfrentará la comunidad al regresar a las aulas serán de diversa índole e implicarán el reconocimiento de múltiples elementos, entre los que destacan la percepción sobre el propio aprendizaje de parte de las alumnas y los alumnos, así como de las maestras y los maestros. Tomando esto en cuenta, **reflexionen** sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo valoran el aprendizaje que alcanzaron sus alumnas y alumnos durante el ciclo anterior?
2. ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentarán respecto a los niveles de aprendizaje alcanzados por sus estudiantes?

#### Actividad 2. La importancia de hacer diagnóstico



En la escuela, las maestras y los maestros llevan a cabo procesos de diagnóstico como punto de partida para el trabajo con las alumnas y los alumnos. Dadas las circunstancias actuales, en el regreso a clases, se encontrarán con una realidad que, si bien no les es desconocida, hasta el momento no habrían podido constatar, debido a las distintas condiciones planteadas por el trabajo vía remota.

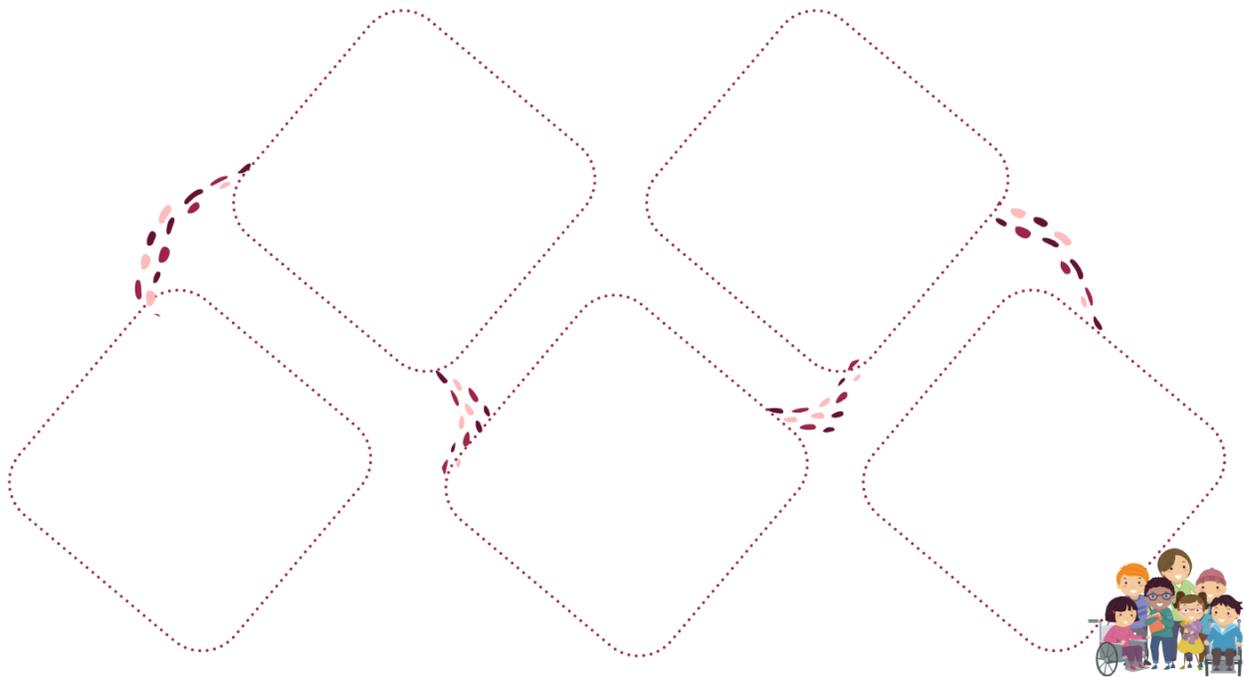
En equipo, **lean** el **Anexo 5** referente a los aspectos clave para definir el diagnóstico educativo e **identifiquen** los elementos que más se apeguen a su percepción acerca de lo que es un diagnóstico y para qué sirve.



Con base en la información que han revisado hasta el momento y su experiencia respecto al último diagnóstico que realizaron con sus alumnas y alumnos, **reflexionen** y **respondan**:

1. Dentro del contexto de la pandemia, ¿qué cambios han realizado a las herramientas para elaborar su diagnóstico?, ¿hicieron modificaciones en la implementación?
2. ¿Qué prácticas de las que modificaron al elaborar el diagnóstico podrían conservar?
3. ¿De qué manera los cambios al diagnóstico favorecieron el aprendizaje de sus estudiantes?

Ahora bien, en un esquema como el siguiente, **escriban** cinco aspectos que recuperarían para aplicarlos en el diagnóstico que realizarán en este ciclo escolar.



En plenaria, **compartan** dos o tres ejemplos.



### Actividad 3. La información para la toma de decisiones

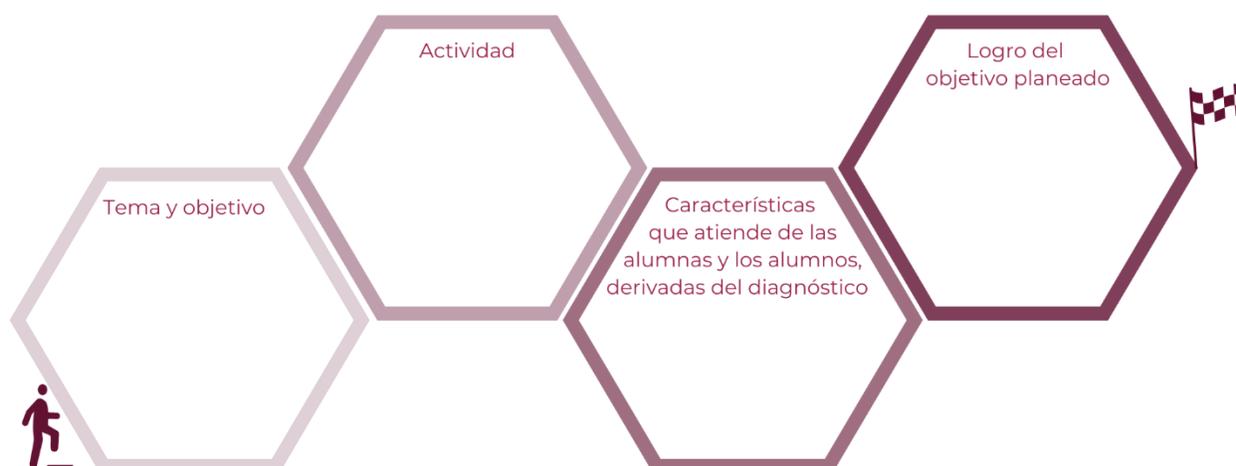
A partir de los resultados del diagnóstico, y tomando en consideración toda la información posible con la que cuentas, podrás conocer con mayor claridad cuál es la situación en la que se encuentran las alumnas y los alumnos respecto al aprendizaje y, con ello, encontrar soluciones para afrontar los retos que esto les plantee.

De acuerdo con Arriaga (2015), la actividad diagnóstica se trata de un proceso temporal de acciones sucesivas, estructuradas e interrelacionadas, que, mediante la aplicación de técnicas relevantes, permite el conocimiento de un sujeto que aprende, y cuyo objetivo final es sugerir pautas que impliquen la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En su implementación, se distinguen etapas como: recolección y análisis de la información, valoración de la información para la toma de decisiones, intervención y evaluación del proceso diagnóstico.

Sin duda, la pandemia provocó que tú y tus estudiantes recurrieran a nuevas herramientas y acciones para el desarrollo de las actividades que tenías programadas en tu planeación. Con base en la información antes mencionada, y recuperando el último diagnóstico que elaboraste, **realiza** lo siguiente:

1. **Responde** ¿qué tipo de estrategias o actividades modificaste para atender las necesidades de las alumnas y los alumnos?
2. Como parte de estas estrategias, ¿implementaste actividades enfocadas a fortalecer la autonomía, la atención diferenciada, el trabajo colaborativo o la colaboración entre pares? **Escribe** un ejemplo, considerando los siguientes aspectos:
  - a. Tema y objetivo
  - b. Actividad
  - c. Características que atiende de las alumnas y los alumnos, derivadas del diagnóstico
  - d. Logro del objetivo planeado

Puedes apoyarte del siguiente esquema o elaborar un formato propio.



Estas acciones te permitirán identificar con mayor claridad la importancia de realizar el diagnóstico del grupo y retomar la información que obtuviste para tomar decisiones, realizar ajustes o adaptar actividades que desarrollaste en tu planeación docente, para que sean acordes a las necesidades y características de las alumnas y los alumnos.

#### Actividad 4. Herramientas de diagnóstico



Con base en las actividades que has realizado hasta el momento, reflexiona sobre qué herramientas de diagnóstico se pueden utilizar para favorecer el aprendizaje.

Ahora, **lee** la información de la siguiente tabla y **selecciona** aquellas que no hayas implementado.

##### ¿Qué herramientas se pueden utilizar para hacer diagnósticos?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Evidencias y productos.  | <input type="checkbox"/> Observación de comportamiento en escenarios de juego libre y dirigido.                               |
| <input type="checkbox"/> La observación directa y sistemática de alumnas y alumnos.   | <input type="checkbox"/> Estudio de la documentación escolar (expediente acumulativo, exámenes aplicados, entre otros).       |
| <input type="checkbox"/> Entrevistas individuales y grupales a alumnas y alumnos.   | <input type="checkbox"/> Guías de observación.  |
| <input type="checkbox"/> Entrevistas a familias tomando en cuenta las prácticas de crianza y el apego y vínculo que tienen con sus principales figuras cuidadoras, la dinámica familiar, el desarrollo de la niña o el niño desde su nacimiento, intereses y comportamientos de su hija o hijo, hábitos, etc. | <input type="checkbox"/> Portafolios de evidencias.   |
| <input type="checkbox"/> Fichas de salud.   | <input type="checkbox"/> Bitácoras y diarios.   |
| <input type="checkbox"/> Aplicación de instrumentos escritos, preguntas orales.   | <input type="checkbox"/> Revisión de libretas y cuadernos de actividades.   |
|   | <input type="checkbox"/> Elaboración de guías con ítems del desarrollo para docentes y madres, padres de familia y/o tutores. |
|   | <input type="checkbox"/> Análisis del comportamiento de la alumna o el alumno en actividades grupales.                        |

Fuente: Elaboración propia con base en Garduño, 2018; Zilberstein & Olmedo, 2017.

Si consideras que alguna de ellas te puede servir para aplicarla en este ciclo escolar, te sugerimos que, posteriormente, consultes con tus colegas si las identifican, o bien, que realices una investigación para conocer en qué consisten y cómo las puedes utilizar.

A continuación, encontrarás información sobre dos herramientas con las que vas a poder contar para la puesta en marcha de tu diagnóstico al inicio del ciclo escolar 2021-2022. La primera es la evaluación diagnóstica para alumnos de 2º de primaria a 3º de secundaria, y la segunda son las fichas descriptivas que pueden utilizarse en educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. **Lee** la siguiente tabla.

### Evaluación diagnóstica de 2° de primaria a 3° de secundaria

El objetivo es ofrecer a los docentes una estrategia de evaluación que les permita obtener un diagnóstico de los aprendizajes de sus alumnos al inicio del ciclo escolar y que dispongan, entre otros, de:

- Información para reflexionar en el Consejo Técnico Escolar, sobre las fortalezas y áreas de oportunidad detectadas.
- Contribuir al diálogo entre las maestras y maestros con el propósito de generar estrategias para el fortalecimiento de su práctica pedagógica a nivel grupal e individual.

Fuente: SEP, 2021c.

### Fichas descriptivas

Para describir los aprendizajes que adquirieron y otros aspectos relevantes de cada una de las NNA, tales como los conocimientos previos, habilidades de socialización, cómo se comunican, estilos de aprendizaje, vínculos afectivos y apego seguro, desarrollo de la autonomía, autorregulación, curiosidad, exploración, etc., en particular de quienes se encuentran en riesgo de no alcanzar los aprendizajes fundamentales esperados del grado que cursan; asimismo, permite a las y los docentes establecer un diálogo entre ellos mismos y con las familias que garantice la claridad acerca de los aprendizajes alcanzados y, a sus educandos, apreciar y comprometerse en su propio avance.

Fuente: SEP, 2021a.

A continuación, **responde** de forma individual las siguientes preguntas:

- ¿Qué utilidad me brinda la información arrojada por la evaluación diagnóstica y por las fichas descriptivas?
- ¿Qué beneficios o ventajas tiene para mi práctica?

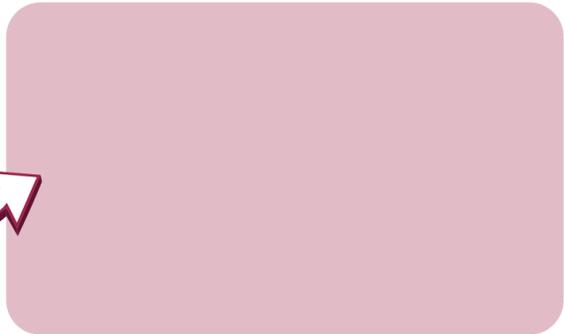
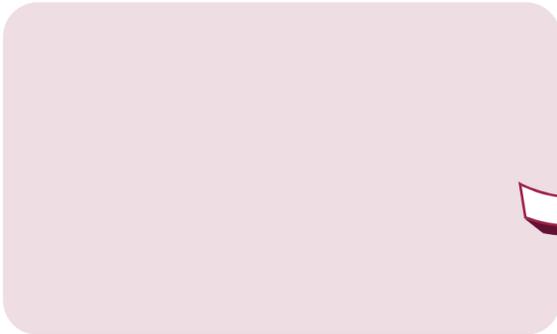
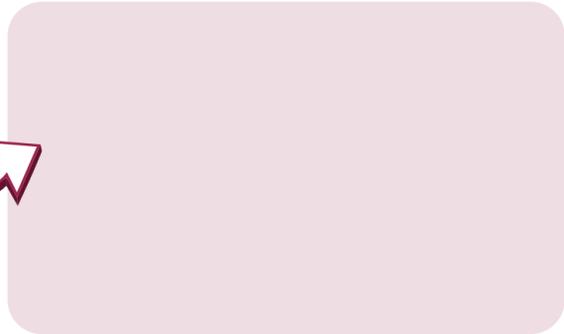
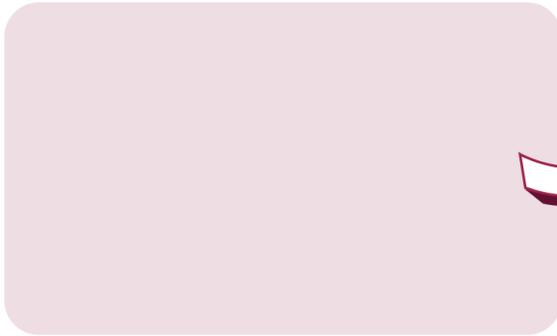
De las dos propuestas que se presentaron anteriormente, piensa cuáles son los aspectos principales que te permitirán conocer sobre tu grupo, que correspondan con la información que necesitas para planear y realizar acciones de carácter pedagógico.

Ahora, situándote en el próximo diagnóstico que elaborarás, **llena** el siguiente esquema y **especifica** qué otros aspectos necesitas conocer para complementar el diagnóstico, qué actores pueden compartirte esos datos y cómo puedes involucrarlos en el proceso.

## Esquema de información complementaria del diagnóstico

¿Qué información me hace falta?

¿Quién puede proporcionármela y cómo puedo involucrarles en el proceso?



## Sesión 4. Estrategias para el trabajo en el aula

Objetivo: Que las maestras y los maestros generen estrategias de trabajo en el aula, enfocadas en las características de las alumnas y los alumnos, para fomentar la autonomía, el ambiente de colaboración en el grupo y el trabajo entre pares.

### Actividad 1. Fortaleciendo la autonomía



Cada alumna y alumno está en un proceso de desarrollo con diferentes habilidades que descubren y se transforman constantemente con diversos ritmos y grados de dominio, por lo que es necesario prestar atención para apoyarles a fortalecerlas.

**Revisen** el siguiente video.



La educación más allá del aula: <https://youtu.be/Ci4uGHUibWA?t=835>  
 Autonomía en la enseñanza y en el aprendizaje: Estrategias prácticas

- ◊ Del minuto 13:55 al 24:51
- ◊ Del minuto 29:49 al 41:01

Con base en la información de los fragmentos del video, **reflexionen** sobre las siguientes preguntas y **registren** las palabras clave, que les permitan visualizar los aspectos que como colectivo consideran más relevantes:

- ◊ ¿Cómo han trabajado con la familia para impulsar la autonomía en las alumnas y los alumnos?
- ◊ A partir del trabajo a distancia, ¿qué estrategias implementaron para el fortalecimiento de la autonomía?
- ◊ ¿Qué grado de autonomía perciben en sus estudiantes?, ¿cómo lo identifican?
- ◊ ¿Qué acciones podemos realizar para favorecer la autonomía?

Ahora, **reúnanse** en equipos.



En las actividades de esta sesión trabajarán con el mismo equipo; consideren organizarse igual a las sesiones anteriores o de diferente manera.

Con el registro realizado, **elaboren** una “nube de palabras” como la que se muestra en el siguiente ejemplo. Pueden hacerlo en el pizarrón, o con material que tengan disponible o bien utilizando alguna aplicación para generarla.



En plenaria, **compartan** dos o tres ejemplos de la nube que realizaron.



Esta evidencia la utilizarán para conformar el “Repertorio de insumos para el trabajo en el aula”, en la actividad 4 de esta sesión.

Consideren que pueden crear un abanico de posibilidades para implementar con su grupo, tomando en cuenta las habilidades y actitudes del aprendizaje autónomo, como la curiosidad, el planteamiento de preguntas, la búsqueda de información, la comprensión lectora, la organización y sistematización de información, la expresión de ideas propias en esquemas, textos, ensayos u opiniones (SEP, 2005).



## Actividad 2. La atención diferenciada

Para las maestras y los maestros es fundamental contar con los elementos que orienten su práctica para atender al alumnado. En los diferentes contextos que se encuentran, la enseñanza requerirá fortalecer, profundizar o innovar algunas estrategias que les permitan brindar la orientación y el acompañamiento necesarios para fortalecer el aprendizaje de NNA.

**Reúnanse** en equipos. **Lean** el texto del **Anexo 6**, en el que Carol Ann Tomlinson explica la enseñanza diferenciada y **comenten** qué estrategias de atención diferenciada conocen o han implementado con las alumnas y los alumnos.



Ahora, **lean** el **Anexo 7**. Contratos de aprendizaje, y **realicen** una adaptación de la estrategia a su contexto y práctica, considerando los elementos de la siguiente tabla.



## Adaptación de la estrategia al contexto y su práctica

Objetivo

Descripción

Beneficios

Recomendaciones

**Compartan** la información con el colectivo, explicando por qué consideran que la adaptación de esa estrategia es adecuada para el nivel, el grado y/o la modalidad en la que estén trabajando.



Esta evidencia la utilizarán para conformar el “Repertorio de insumos para el trabajo en el aula”, en la actividad 4 de esta sesión.

### Actividad 3. La colaboración para el aprendizaje\*



Una estrategia para que el alumnado pueda poner en práctica la colaboración, sin perderse entre los diferentes roles que puede desempeñar dentro de un grupo, es a partir de trabajo entre iguales ya sea recibiendo apoyo de alguien para aprender algún contenido, o para brindarlo a quien no ha comprendido.

Al respecto, la escuela multigrado aporta importantes experiencias en torno a metodologías de colaboración entre pares que se apoyan para aprender en conjunto a partir de las diferencias.

En plenaria, **revisen** los **Anexos 8** y **9**, y **comenten** sobre los siguientes aspectos:



- ¿Quiénes tienen conocimiento y experiencia sobre metodologías de trabajo entre pares?
- ¿Cómo han llevado a cabo estas metodologías?
- ¿Qué aprendizajes desarrollan o fortalecen las alumnas y los alumnos con estas metodologías?

#### \*NOTA

Esta actividad se cita en relación al Plan de atención, en la página 43, de la Guía de trabajo correspondiente a la Fase Intensiva de Consejo Técnico Escolar 2021-2022, como “tema 2, ‘La colaboración para el aprendizaje’, de la sesión cuatro ‘Estrategias para el trabajo en el aula’, del Taller intensivo de capacitación docente”.

Ahora, **reúnanse** en equipos. Con base en los siguientes criterios, **propongan** una estrategia de trabajo entre pares de acuerdo a su nivel, modalidad y contexto, utilizando el formato que consideren conveniente.

### Criterios básicos para diseñar estrategias didácticas

El colectivo de maestros y el equipo de diseño didáctico del proyecto Yoltocah definieron algunos criterios básicos para diseñar estrategias didácticas que funcionen con grupos multigrado. Estos fueron clasificados según la relación con los docentes, los alumnos y el contexto de las escuelas.

Criterios pensando en el contexto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que sean actividades situadas en los contextos de vida comunitaria.</li> <li>2. Que aprovechen los recursos diversos que ofrecen las comunidades.</li> <li>3. Que se orienten hacia situaciones y problemas comunitarios.</li> <li>4. Que se puedan compartir con las personas de la comunidad.</li> <li>5. Que involucren a las personas de la comunidad en el aprendizaje.</li> <li>6. Que muestren a los padres de familia lo que aprenden sus hijos.</li> <li>7. Que contribuyan a fortalecer y potenciar la vida comunitaria.</li> <li>8. Que abran caminos hacia otros contextos, sin perder las raíces locales.</li> <li>9. Que establezcan redes para compartir con otras escuelas.</li> <li>10. Que fortalezcan las identidades propias de los alumnos.</li> </ol>	
Criterios pensando en las alumnas y los alumnos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que los alumnos sean los principales actores, con guía del maestro.</li> <li>2. Que sean actividades que disfruten, con componentes lúdicos.</li> <li>3. Que sean significativas en los entornos reales de los alumnos.</li> <li>4. Que aprovechen los saberes previos de los alumnos.</li> <li>5. Que se puedan resolver con estrategias propias, incluso antes de conocer el concepto o procedimiento formal.</li> <li>6. Que se puedan realizar muchas veces por cuenta propia dentro o fuera del aula.</li> <li>7. Que consideren los momentos, ritmos y procesos de desarrollo particulares de cada alumno.</li> <li>8. Que apoyen los procesos naturales y diversos de aprender.</li> <li>9. Que promuevan habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir.</li> <li>10. Que promuevan habilidades de pensar, razonar, expresarse y colaborar.</li> </ol>	
Criterios pensando en las maestras y los maestros multigrado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que puedan realizarse en las condiciones reales del trabajo multigrado, en el tiempo disponible, con todo el grupo junto.</li> <li>2. Que aprovechen los saberes previos de los maestros.</li> <li>3. Que utilicen materiales concretos, fáciles de obtener y económicos.</li> <li>4. Que permitan hacer variantes gradualmente más complejas.</li> <li>5. Que permitan participar a todos los estudiantes de alguna manera, incluyendo a quienes tengan limitaciones físicas.</li> <li>6. Que permitan el trabajo colectivo entre alumnos con diferentes avances.</li> <li>7. Que tengan instrucciones, reglas o consignas simples y claras.</li> <li>8. Que involucren todos los sentidos: vista, oído, tacto, gusto, olfato.</li> <li>9. Que promuevan múltiples formas de expresión: gráfica, gestual, actuada, plástica, verbal, escrita, dramatizada y lúdica.</li> <li>10. Que potencialicen la adquisición de conocimientos en el futuro.</li> </ol>	

Fuente: Elaboración propia con información de Rockwell & Rebolledo, 2016.



Esta evidencia la utilizarán para conformar el “Repertorio de insumos para el trabajo en el aula”, en la actividad 4 de esta sesión.

Pueden utilizar estas estrategias para trabajar con su grupo al inicio del ciclo escolar, como apoyo para fortalecer los aprendizajes de todas y todos. Para ello, será importante que tomen en cuenta que cada alumna y alumno tiene habilidades diferentes, además de la información derivada del diagnóstico que llevarán a cabo.

#### Actividad 4. Nos organizamos para colaborar



La colaboración es una habilidad que se desarrolla desde la edad temprana y que es funcional para toda la vida. En el aula, los procesos de aprendizaje están dados por la interacción entre compañeras y compañeros, por lo que, aunque se realicen actividades de manera individual, tienen un peso importante aquellas que se hacen en conjunto. Aprender colaborativamente impacta a las personas con quienes trabajamos, implica un involucramiento no solo en las acciones, sino desde la toma de decisiones, desde la responsabilidad, la comunicación y la autoevaluación.

**Reúnanse** en los equipos en los que han trabajado a lo largo de esta sesión. **Integren** las evidencias generadas en las actividades anteriores en un material con el título “Repertorio de insumos para el trabajo en el aula”. Utilicen el formato que consideren más adecuado.

- ◊ Actividad 1. Nube de palabras sobre la autonomía
- ◊ Actividad 2. Adaptación de la estrategia Contratos de aprendizaje al contexto y su práctica
- ◊ Actividad 3. Estrategias de trabajo entre pares



En seguida, tomando como referente que han estado trabajando en el mismo equipo durante la sesión, **identifiquen** las acciones que cada quien llevó a cabo. En la siguiente tabla, **marquen** únicamente la casilla que defina las que realizaron.

Acciones	Mi percepción	Colega 1	Colega 2	Colega 3	Colega 4	Colega ...
Propuse ideas						
Ofrecí y solicité información centrada en lo que estaba haciendo						
Opiné y solicité puntos de vista de forma pertinente al tema						
Sinteticé información						
Controlé el tiempo						
Registré lo más importante de lo que pasa en el equipo (distribución de tareas, conclusiones, dudas pendientes para la próxima reunión, etcétera)						
Fui conciliador (a)						
Facilité la comunicación						
Propuse acuerdos						
Mantuve una perspectiva crítica entre las compañeras y los compañeros						

Fuente: Elaboración propia con base en Luchetti (2008), citado en Moncada y Gómez (2012).

Para finalizar, en plenaria, **reflexionen** sobre lo que identificaron, con base en los siguientes tópicos:

- ❖ La participación individual.
- ❖ La percepción de sus colegas al trabajar de forma colaborativa.
- ❖ El resultado del trabajo en equipo (“Repertorio de insumos para el trabajo en el aula”).

La reflexión sobre su trabajo les permitirá fortalecer su práctica docente y desarrollar otras estrategias en beneficio del aprendizaje de las alumnas y los alumnos, tomando en cuenta la diversidad de aprendizajes, disposiciones, condiciones y contextos.

## Cierre del taller

Objetivo: Que las maestras y los maestros establezcan compromisos para favorecer un regreso a las aulas centrado en el bienestar y el aprendizaje del alumnado.

### Actividad de cierre. Compromisos para el regreso



Hasta aquí se ha reflexionado sobre el estado emocional de las y los docentes ante el regreso a las aulas y la importancia de continuar fortaleciendo los vínculos de colaboración con madres y padres de familia; han reconocido la relevancia del diagnóstico como una herramienta fundamental para favorecer el aprendizaje y de generar estrategias de atención.

Ha llegado el momento de integrar las reflexiones y los conocimientos generados a lo largo de las sesiones en el establecimiento de compromisos que permitan tener un regreso a las aulas centrado en el bienestar y el aprendizaje del alumnado.

A continuación, **elaboren** un “Tendedero de compromisos”. En equipos, **definan** dos compromisos que quieran asumir para el regreso a las aulas que, como ya se mencionó, estén centrados en el bienestar y el aprendizaje del alumnado. Después, **realicen** lo siguiente:

- ❖ Un equipo se encarga de instalar un tendedero con el material que dispongan (cuerda, alambre, etc. o alguna herramienta digital) en el cual colgarán las propuestas de compromisos elaborados.
- ❖ Otro equipo recolecta las dos propuestas de sus compañeras y compañeros para colocarlas en el tendedero.
- ❖ Un equipo más se encarga de leerlos y ponerlos a consideración del colectivo para identificar aquellos que tengan más “Me gusta”.
- ❖ Finalmente, otro equipo se encarga de escribir la selección de compromisos del colectivo que asumirán como escuela y que favorecerán una práctica docente que permita un regreso a las aulas centrado en el bienestar.

En plenaria, **comenten** la importancia de este “Tendedero de compromisos” como un recurso que sintetiza el resultado de los aprendizajes de estos días de capacitación y se convierte en el referente que dará sentido de comunidad para afrontar, con esperanza, el regreso a clases.

Por último, **identifiquen** una forma de hacer que su “Tendedero de compromisos” quede en un formato útil para compartirlo con la comunidad escolar. Puede ser el periódico mural o bien algún recurso para compartir en redes sociales (infografía, audios, fotos, entre otros).

## Evaluación del taller



Por último, **contesten** la encuesta de valoración del taller, sus respuestas ayudarán mejorar los procesos de formación.

## Anexos

### Anexo 1. “Vivo mis emociones”, SEP, 2021 (Extracto)

Hablar de emociones es algo a lo que muchas personas aún no están habituadas, ya sea porque se les enseñó que es algo privado, o porque sigue existiendo en diferentes culturas la idea de que mostrar las emociones propias y hablar sobre éstas es algo que nos hace demostrar vulnerabilidad ante el resto de las personas, o es una práctica que solo se lleva a cabo dentro de un ambiente terapéutico. Lo cierto es que identificar nuestras emociones, demostrarlas de forma adecuada y hablar sobre ellas, son prácticas que contribuyen a mantener nuestra salud mental y las relaciones interpersonales.

Pensemos por un momento en lo que sucede cuando nos preguntan: ¿cómo te sientes?, tendemos a responder “bien”, “mal” o “más o menos”, y dependiendo de la confianza con la persona que lo pregunta, podemos compartir un poco más. Sin embargo, en ocasiones no queremos o podemos hablar de lo que estamos sintiendo pues no logramos identificar exactamente qué es lo que sentimos, no sabemos cómo expresarlo, no tenemos control sobre ello, o simplemente porque aprendimos que no es correcto hablar sobre esto. Si en este momento te preguntas ¿cómo me siento?, ¿qué te responderías?

Pero vamos paso a paso, definamos primero qué son las emociones. Humberto Maturana (1988) menciona que se cree que lo que nos da humanidad y nos distingue de otros animales, es el ser racionales, sin embargo, el definirnos exclusivamente como seres racionales nos hace vivir en una cultura que desvaloriza las emociones y no nos permite ver el entrelazamiento cotidiano entre la razón y la emoción y que constituye nuestro vivir humano. Afirma entonces, que lo humano se constituye por este entrelazamiento y que todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, el cual, contrario a lo que se puede pensar, no es limitante, el conocer y reconocer la base emocional de nuestro actuar nos abre posibilidades de acción y comunicación que pueden enriquecer nuestro estar en el mundo.

Paul Ekman (2003), concibe a las emociones como un proceso, un tipo muy particular de apreciación que se da de forma automática y que es influenciada por nuestro pasado evolutivo y personal, en la que percibimos que algo importante para nuestro bienestar está ocurriendo, por lo que se activa un conjunto de cambios psicológicos y conductas emocionales para afrontar la situación. En otras palabras, nos preparan para lidiar con situaciones importantes sin siquiera tener que pensarlo, ya que se dan de forma espontánea, lo que significa que no escogemos sentir las, sólo suceden automáticamente.

Las emociones se activan a partir de un acontecimiento o estímulo que puede ser interno, por ejemplo, un dolor de muelas, pensar en una situación determinada, imaginar un logro que nos hace ilusión, etc., y externo (Bisquerra, 2015), como ver discutir a dos personas o que alguien nos abraza y nos diga que nos quiere. Así mismo, la respuesta emocional tiene componentes fisiológicos (sentir el pecho apretado), conductuales (huir ante una situación que provoque temor), cognitivos (pensar que estamos en peligro) y experienciales (evaluar lo que sucede respecto a previas experiencias).

#### **Emoción y sentimiento ¿son lo mismo?**

Como podemos ver, una emoción es una respuesta a cambios que se generan interna o externamente, cuando hablamos de sentimiento, nos referimos a la toma de conciencia de la emoción. Los sentimientos son dirigidos hacia una persona o un objeto, por ejemplo, tenemos amor hacia una persona, rabia hacia alguien más o pena por la pérdida de un objeto con valor sentimental (la guitarra que te regaló tu papá al egresar de la escuela); algunos ejemplos de sentimientos son el amor romántico, la amistad, el patriotismo, etc. A diferencia de una emoción que puede durar desde

un minuto a varias horas, los sentimientos pueden tener una larga duración en el tiempo, incluso toda la vida (Bisquerra, 2015).

¿Hay emociones buenas y malas?

Cuando hablamos de las emociones, tendemos a separarlas en positivas y negativas, consideramos como positivas aquellas que nos causan placer y como negativas las que generan displacer, erróneamente hemos aprendido que es mejor no experimentar ni expresar estas últimas, y las hemos etiquetado como “malas”. Vamos a revisar cuál es la clasificación de las emociones, la función que tienen para nuestra vida y si pueden considerarse “malas” o “buenas”.

Lazarus (1991, citado en Bisquerra, 2015), propone la siguiente clasificación de las emociones:

Emociones negativas	Emociones positivas	Emociones ambiguas
Son experimentadas ante acontecimientos que son valorados como amenaza, pérdida, una meta bloqueada, dificultades que surgen en la vida cotidiana, etc.	Se experimentan ante acontecimientos que se valoran como un avance respecto de los objetivos personales centrados en asegurar la supervivencia y progresar hacia el bienestar.	Pueden ser positivas o negativas, según la circunstancia en la que se presenten. Por ejemplo, una sorpresa puede ser positiva o negativa según lo que la ocasione, la esperanza se experimenta ante algo que ocasiona sufrimiento y que confiamos que se podrá superar.
Requieren energías y movilización para afrontar la situación de forma más o menos urgente.	Estas emociones son agradables y proporcionan disfrute y bienestar.	
Algunas emociones negativas son: miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco.	Algunas emociones positivas son la alegría, el orgullo, el amor, el afecto, la felicidad.	Algunas emociones ambiguas son la sorpresa, la esperanza, la compasión, emociones estéticas (aquellas que experimentamos ante una obra de arte y ante la belleza).

Es importante resaltar que todas y cada una de las emociones son legítimas y hay que aceptarlas y experimentarlas. La clasificación de algunas emociones como “negativas” no es porque sean “malas”, sino que, precisamente, se les asocia con el displacer que ocasionan o con la conducta que algunas personas tienen posterior a experimentarlas (Bisquerra, 2015), por ejemplo, golpear a alguien al experimentar ira, pero esto no tiene tanta relación con la emoción como con la capacidad personal de gestionar de manera adecuada las emociones.

Resistirnos a vivir las emociones negativas puede derivar en afectaciones a nuestra salud emocional, puesto que cumplen con una función muy importante para la adaptación y el ajuste personal, por ejemplo, la ira puede generar respuestas de evitación o de confrontación, la cólera facilita las reacciones defensivas (Chóliz, 2005), el miedo impulsa la huida ante un peligro real o inminente asegurando la supervivencia, la ansiedad nos permite estar vigilantes ante lo que pueda ocurrir, etc. (Bisquerra, 2015).

Martin Seligman (2003) señala que las emociones consideradas negativas, como el temor, la tristeza y la ira, representan nuestra primera línea de defensa contra amenazas externas, el temor nos alerta que se acerca un peligro, la tristeza nos anuncia que la pérdida es inminente

y la ira nos dice que están abusando de nosotros; en términos evolutivos, el peligro, la pérdida y la ofensa representan amenazas para nuestra supervivencia.

Las emociones positivas cumplen también con diversas funciones, la alegría nos permite continuar con nuestros planes (Bisquerra, 2015), la felicidad favorece los vínculos sociales y las relaciones interpersonales, etc. (Chóliz, 2005).

De igual forma, tienen un objetivo fabuloso en la evolución, ya que amplían y hacen más duraderos nuestros recursos intelectuales, físicos y sociales, lo cual aumenta las reservas de las que podemos echar mano cuando nos enfrentamos a una amenaza o una oportunidad. Al mantener una postura más positiva ante las situaciones que se nos presentan, aumentamos nuestro bienestar y las probabilidades de que nuestras relaciones interpersonales prosperen (Fredrickson, 1998, citado en Seligman, 2003). Promueven la salud psicosocial, intelectual y física, y sus efectos permanecen por un largo periodo aún después de que la emoción se ha desvanecido, favorecen la regulación del comportamiento futuro en la persona y son elemento clave en la autorregulación de las propias emociones (Seligman, 2003).

Dicho lo anterior, es importante aclarar que, el hecho de que en tu vida haya un número considerable de emociones positivas no significa que ante una adversidad no experimentarás algún tipo de pesar (Seligman, 2003). La vida no está hecha de blancos y negros, contempla una gama espectacularmente amplia de colores y de claroscuros que en ocasiones nos permiten experimentar alegrías, amor y orgullo, y otras veces ira, enojo o desencanto, la clave está en no evitarlas, es decir permitirnos vivir, identificar y expresar estas emociones, y poder llegar a un estado de plenitud que nos permita elegir, aceptar y comprometernos con la realidad y nuestro entorno tal cual es.

La conciencia emocional, de acuerdo con Bisquerra (2015), es la capacidad de adquirir conciencia de las propias emociones y de las de otras personas, incluye la habilidad para interpretar el clima emocional en una situación determinada. Un aspecto muy importante para el reconocimiento de las emociones es darles nombre, es decir, tener la capacidad de utilizar un vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones que sean las adecuadas en el contexto cultural para referirse a los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2015).

El psicólogo Paul Ekman (2003), después de años de investigaciones realizadas en distintas culturas, llegó a la conclusión de que en todas ellas y en general, las personas experimentamos seis emociones universales y que seguramente te resultarán familiares, sus nombres son: felicidad, enojo, asco, sorpresa, tristeza y miedo. A estas emociones también se les ha denominado como emociones básicas o primarias, y constituyen los elementos fundamentales de la vida emocional.

Para saber en qué consisten, te invitamos a leer sus definiciones:

# Emociones universales de Ekman

## Felicidad

Regularmente surge de experiencias placenteras. Puede utilizarse como equivalente a alegría.

## Miedo

Surge ante la amenaza de daño, ya sea físico, emocional o psicológico, real o imaginario. Aunque se le ha considerado como una emoción negativa, cumple con una importante función al mantenernos a salvo pues nos moviliza ante un posible peligro.

## Enojo

Surge cuando nos vemos impedidos para lograr una meta y/o cuando somos tratados injustamente. En su expresión más extrema, el enojo puede llegar a ser peligroso, debido a su potencial conexión con la violencia.

## Tristeza

Resulta de la pérdida de alguien o de algo importante. Las causas de la tristeza varían enormemente, de acuerdo al concepto personal y cultural que se tenga acerca de la pérdida. Mientras que la tristeza es considerada una emoción negativa, cumple con la función de señalarnos cuándo necesitamos recibir ayuda o ser reconfortados.

## Asco

Surge como un sentimiento de aversión hacia algo que nos resulta ofensivo o insultante. Podemos sentir asco por algo que percibimos con nuestros sentidos (vista, olfato, tacto, oído, gusto), por las acciones o apariencia de alguien e incluso por las ideas de una persona o grupo de personas.

## Sorpresa

Surge cuando nos encontramos con sonidos o movimientos repentinos e inesperados. Es la emoción universal más corta en duración (un par de segundos), y su función es enfocar nuestra atención en determinar qué es lo que está pasando y si es o no algo peligroso. Una vez que nos percatamos de qué es lo que está sucediendo, la sorpresa desaparece para dar paso a otra emoción, como miedo, diversión, alivio, enojo, etc., esta va a depender de la situación que haya causado la sorpresa.

Comúnmente, tendemos a identificar y nombrar nuestras emociones utilizando los términos mencionados, pero existe un amplio vocabulario que puede ayudarnos a precisar de mejor forma la emoción que estamos experimentando, por ejemplo, tal vez decimos "tengo miedo" como una descripción básica y general de lo que sentimos, pero, si observamos el siguiente Gráfico de las Emociones, basado en la propuesta de Ekman (2003) quien las agrupa y ordena de acuerdo con la intensidad con la que se experimenta cada una de ellas, notaremos que existe más de una emoción relacionada con el miedo que podría describir con exactitud lo que sentimos en ese momento.

Gráfico de las emociones



Fuente: elaboración propia con base en información de Paul Ekman (2003).

Fuente: SEP. (2021b). *Diplomado Vida Saludable. Módulo 2. Salud mental.*  
<https://dqfc.siged.sep.gob.mx/VidaSaludable/index.html>

## Anexo 2. ¿Cómo autocuidar(nos)?, Lafuente, 2020 (Fragmentos)

La pertenencia a un grupo crea un sentido de seguridad, al establecer una conexión y un sentido de cercanía se genera un espacio íntimo, de confianza. Construir este espacio seguro requiere de tiempo para conversar, escucharnos y compartir. Cuando nos autocuidamos en colectivo creamos espacios de confianza, respeto y bienestar que nos permiten expresarnos de manera abierta y libre, experimentar y vivir plenamente.

Intimidad procede del latín *intus* que significa “dentro”, lo íntimo es ese espacio en que guardamos lo que somos, lo que nos emociona, lo que nos preocupa, lo que nos avergüenza o nos enorgullece de nosotros mismos.

Para abrirnos a los otros se necesita crear una relación de respeto, de confianza, generar una conexión especial con las personas adecuadas, con las que nos sentimos seguros, con las que compartimos formas de pensar, ideales, valores. Personas que también se hayan sentido vulnerables, que hayan tenido experiencias similares a nosotros o que tengan la necesidad de ser escuchados, que te miren a los ojos, que pregunten cómo te sientes, qué necesitas. A veces, esas personas están muy cerca de nosotros, pueden ser nuestras amigas, padres, maestras o mentores, personas que nos quieren, que nos han visto crecer, nuestra hermana, la tía que nos invita los sábados a comer.

Muchas veces para construir un espacio de escucha íntimo, lo que se requiere es escoger la ocasión adecuada, y oportuna para crear un momento de cercanía, para establecer una conexión, el instante para estar cara a cara, sin teléfonos móviles que interrumpan el cruce de miradas; a veces más que un espacio, hay que construir ese momento, provocarlo, por ejemplo, invitando a la persona con la que queremos charlar a caminar por el barrio, ir a un parque cercano, atrevernos a entrar en su espacio y dejar que entren al nuestro para crear un momento compartido, en el que al principio, tal vez no nos sintamos plenamente escuchados, pero que con la práctica podamos ir abriendo esa puerta para compartir temores, dudas y construir juntos un sentido de intimidad que nos dé seguridad.

Crear redes de apoyo es fundamental para el autocuidado individual y colectivo, pues es una manera de escucharnos, de hacer frente a los riesgos, las violencias y las crisis, de informarnos e informar, de construir confianza, de sentirnos protegidos y proteger a las demás, de organizarnos con la gente que nos rodea, de aportarnos solidaridad y apoyo mutuo.

Formar parte de una red de cuidados da satisfacciones y afectos duraderos, propicia que las personas que allí forman comunidad nos conozcan, de tal manera que sepan qué necesidades tenemos y nosotros conozcamos las necesidades de las demás, abriendo canales, puentes, vías en las que los saberes, preocupaciones y afectos viajan en todas direcciones. Las redes de apoyo atienden necesidades, ayudan a enfrentar problemas y dan contención en distintos niveles, tiempos y espacios. Si tenemos alguna necesidad, un problema o el tema que nos importa no está siendo atendido, es una gran oportunidad para organizarnos con otras y empezar a tejer una red, buscar a las que sienten la misma preocupación, comunicar nuestras inquietudes, encontrar los puntos comunes, buscar a quienes han hecho cosas similares y tienen experiencias para compartir, hacer un plan de colaboración y, poco a poco, tejer una red.

Así como en las puntadas de un tejido cada hilo que lo conforma le da cuerpo y fuerza, de igual manera, cuando tejemos una red de apoyo, cada persona aporta desde su vulnerabilidad y desde sus fortalezas, desde su experiencia y sus afectos y de esta manera, juntas, nos hacemos más fuertes. Las redes están vivas, son un organismo en sí mismo y son un tejido que es habitado por muchas personas, por lo que también necesitan de sus propios autocuidados.

Fuente: Lafuente, A. (coord.). (2020). *Cómo autocuidar(nos)*.  
<http://laaventuradeaprender.intef.es/documents/10184/127257/Guia+Autocuidarnos.pdf/9e81972a-589b-451f-b496-599d6d6da015>

### Anexo 3. Aspectos a considerar sobre la participación de madres, padres de familia y/o tutores en el proceso educativo

- ◊ Reconocer lo que la familia puede aportar al proceso de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes.
- ◊ Conocer a las familias del alumnado. Si bien puede resultar complicado cuando se cuenta con un número considerable de alumnas y alumnos, es importante saber información básica como: a qué se dedican la madre, el padre y/o tutor, quién es la figura significativa para el alumno o la alumna dentro de su familia, si tiene hermanas o hermanos, con quién juega después de la escuela, los hábitos que tiene en casa, etc.



- ◊ Reconocer y aceptar la diversidad de configuraciones que pueden darse en las familias. Dejar de lado la idea única de familia, y entender que actualmente estas son diversas y variadas, que tienen diferentes estructuras, valores, creencias e ideologías, y que estas diferencias, lejos de ser un obstáculo, enriquecen el trabajo y amplían nuestra visión del mundo.



- ◊ Escuchar atentamente a las familias, respecto a dudas, inquietudes y emociones que experimentan ante el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos, permitiendo que hablen de ellas/os, cómo se comportan en casa, cómo llevan a cabo sus tareas, qué avances reconocen, etc.

- ◊ Platicar de forma clara sobre: qué se espera de la participación de las familias y cómo puede ser el vínculo con ellas; de la corresponsabilidad, así como de la importancia de su participación y de cuánto se valora y se reconoce.

- ◊ Explicar a las familias de qué forma pueden observar, en la vida diaria, los aprendizajes que sus hijas e hijos han adquirido y brindar guías para seguir fomentándolos desde casa. Si es posible, compartir la planeación, quizá en alguna versión simplificada.
- ◊ Establecer una comunicación cercana y sensible con madres, padres de familia y/o tutores para brindarles oportunidades de aprendizaje y acompañamiento que les den seguridad y confianza para ofrecerles lo mejor a sus hijas e hijos y disfrutar la tarea de la crianza.
- ◊ Generar la posibilidad de ayudar a madres, padres de familia y/o tutores a comprender las actitudes de sus hijas e hijos, la importancia del juego, del lenguaje, de los libros, del afecto y de los diversos materiales con los que se completa el tiempo compartido.



Fuente: Elaboración propia con base en Nishiki, et al., (s.f.), Pizarro, et al., (2013), y Ureña, I. (s.f.).

## Anexo 4. Estrategias que se pueden implementar para fortalecer los vínculos entre la escuela y la familia



### Boletín informativo mensual

En el que se dé a conocer a las madres y padres sobre los eventos que se llevaron a cabo y los que se realizarán en la escuela. Puede incluir recordatorios de fechas importantes, un artículo breve sobre temas relacionados con la participación de las familias en el proceso educativo, etc.

### Periódico mural comunitario

Colocado en una parte de la escuela donde las madres, padres y/o tutores tengan acceso y puedan verlo fácilmente, se puede dividir por grupos y cada docente pone avisos, solicitudes, o información relevante con la que las familias deben contar.

### Día abierto para las familias

Dedicar un espacio al mes o a la quincena para que madres, padres y/o tutores participen en actividades dirigidas al alumnado, de acuerdo a sus aptitudes y habilidades, como: lectura de cuentos, clase de música, elaboración de huertos escolares, expresión corporal, clase de danza, elaboración de biblioteca para las y los bebés o ludoteca, plática sobre las profesiones y oficios de padres, madres y/o tutores, apoyo en un tema específico de alguna asignatura, conferencia sobre temas relevantes para las y los adolescentes, etc.



### Visitas al aula

Realizar una muestra pedagógica en la que las madres, padres y/o tutores puedan observar cómo se lleva a cabo el trabajo en el aula, y cuáles son los aprendizajes que están adquiriendo sus hijas e hijos. Puede ser por medio de una clase muestra seguida de la presentación de proyectos por parte de las alumnas y alumnos y/o de actividades pedagógicas en la que también madres, padres y/o tutores puedan participar.

### Talleres para madres, padres de familia y/o tutores

De diversos temas que fortalezcan la crianza: el juego, alimentación, sueño, control de esfínteres, desarrollo psicosexual, características de la conducta en las diversas etapas del desarrollo, comunicación con adolescentes, etc.



### Pláticas con las madres, los padres y/o los tutores

Al finalizar las clases, se les puede pedir un momento para explicar qué pasó durante el día, qué aprendizajes esperados trabajaron, qué hicieron sus hijos e hijas, etc.

Fuente: Elaboración propia con base en Nishiki, et al., (s.f.), y Ureña, I. (s.f.).

## Anexo 5. “El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes”, Arriaga, 2015 (Síntesis)

- ❖ Ricard Marí Mollá (2001), considera el diagnóstico educativo como “un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva” (p. 201).
- ❖ Buisán y Marín (2001), le conceptúan como “un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluyen un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación” (p.13).
- ❖ El diagnóstico pedagógico no debe verse como una acción unilateral y terminal por parte del docente, sino como una práctica que va a guiar su enseñanza, en función de la información obtenida sobre los aprendizajes que poseen los estudiantes y las situaciones que se dan en torno de lo que pueden seguir adquiriendo (Castillo y Cabrerizo, 2005).
- ❖ El diagnóstico pedagógico o educativo deja de ser “el arte de descubrir e interpretar los signos de una enfermedad” para orientarse al conocimiento de todos los educandos en el conjunto de variables que permitan la adecuación del currículum. Al abarcar a los sujetos en su globalidad o complejidad, este tipo de diagnóstico no puede limitarse a la consideración de las variables intelectuales o cognitivas y de aprendizaje, considerada de forma aislada, en la que en algún momento se haya detectado alguna limitación o deficiencia, puesto que se acepta que la conducta no está reducida al ámbito psicológico, sino que abarca el contexto, relaciones interpersonales, motivación, autoconcepto, valores, etc., estos son, todos los indicadores y las variables relevantes para una educación integral en el ámbito de la diversidad (Fundora, 1999).
- ❖ El objeto de estudio no es sólo el objeto educativo, sino el contexto en el que el proceso educativo tiene lugar, ya sea la institución escolar con su organización, metodología didáctica, personal y recursos, etc., o la comunidad educativa que rodea dicha institución. Además, el objeto diagnóstico debe extenderse a referencias más amplias que las incluidas en las instituciones escolares como la familia, la comunidad, cualquier elemento socializador, dado que los problemas y posibilidades existentes en los sujetos en orden a su educación se derivan tanto de factores endógenos como exógenos, o dicho de otra manera, de los elementos o factores personales y los ambientales (Marí, 2001). El diagnóstico debe tener como referente inmediato tanto aquellas variables internas, constitutivas del alumno, como aquellas otras externas o ambientales que inciden en él y que pueden condicionar, e incluso, determinar sus logros académicos.
- ❖ El fin del diagnóstico educativo no es atender las deficiencias de los sujetos y su recuperación, sino una consideración nueva que podemos llamar pedagógica: proponer sugerencias e intervenciones perfectivas, bien sobre situaciones deficitarias para su

corrección o recuperación, o sobre situaciones no deficitarias para su potenciación, desarrollo o prevención (Castillo y Cabrerizo, 2005).

- ◊ Esto implica que su finalidad no se reduce a la resolución de problemas o a la ayuda de personas con deficiencias, una acción correctiva o reactiva, sino que incluye una función potenciadora de las capacidades y otras de tipo preventivo o proactivo. Su propósito es apoyar el desarrollo del proceso educativo, con una finalidad de mejora, hacia el perfeccionamiento de su objeto de estudio (producto o proceso) contextualizándose en un proceso perfectivo y de desarrollo propio de la educación.
- ◊ Ha de entenderse, en cualquier caso, como un proceso técnico, de constatación, identificación, interpretación y valoración de la interacción existente entre las variables más relevantes implicadas en el aprendizaje de un alumno o grupo para comprender o explicar su interacción. A partir de este conocimiento pueden tomarse decisiones educativas adecuadas, procurando adaptar y mejorar el aprendizaje y las intervenciones, a las peculiaridades de cada alumno o situación educativa. Proporcionando apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje; atención a la diversidad del alumnado; tratamiento de necesidades educativas especiales y asesoramiento tutorial, académico, personal y profesional del alumnado (García, 2001) y contribuyendo al logro de la calidad educativa.

Fuente: Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas* 3(9). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>

## Anexo 6. “Carol Ann Tomlinson explica cómo la enseñanza diferenciada funciona y por qué”, Rebora, 2008 (Fragmentos de entrevista)

La enseñanza diferenciada –la teoría que los maestros deben trabajar para adecuar y construir basándose en las diversas necesidades de aprendizaje de sus alumnos– no es nada nuevo. Pero no es probable que haya una persona que haya contribuido más a sistematizarla y explicar sus aplicaciones en el aula que la profesora Carol Ann Tomlinson, de la Universidad de Virginia (USA), quien ha escrito más de 200 artículos, capítulos y libros sobre el tema.

*AR: La instrucción diferenciada es un término que se interpreta de diversas formas. ¿Cómo lo define Ud. y por qué es importante para los maestros hoy en día?*

Lo defino como el maestro que realmente intenta satisfacer las necesidades específicas de sus alumnos, sus intereses particulares, sus formas preferidas de aprender. Por supuesto, estos esfuerzos deben estar basados en una práctica docente sólida –no significa probar cualquier cosa. Hay ciertos principios clave para enseñanza diferenciada que sabemos constituyen mejores prácticas y que apoyan todo lo que hacemos en el aula. Pero en su esencia, la enseñanza diferenciada significa tomar en cuenta las formas en que los alumnos varían como aprendices.

Pienso que la enseñanza diferenciada es importante porque los alumnos varían en tantas formas, y nuestras poblaciones estudiantiles se están haciendo más diversas en términos académicos. Siempre lo han sido, pero se están haciendo más diversas aún. Y las probabilidades son que esta tendencia continúe en el futuro.

Según veo las cosas, hay tres formas de manejar las diferencias de los alumnos. Una es, ignorándolas. Lo hemos hecho durante años y no hay evidencia alguna que pretendiendo que todos los muchachos son iguales y enseñándoles las mismas cosas de la misma forma una y otra vez sea efectivo.

La segunda forma es separando a los muchachos –tratar de determinar cuáles son inteligentes y cuáles no lo son. Cuando hacemos eso, terminamos pensando que la mayoría de los maestros deberían trabajar con alumnos “normales”, y que los alumnos que de alguna forma están “descompuestos” si no hablas bien el inglés, si tienes una dificultad del aprendizaje, si no eres muy inteligente – deben ser ubicados en otro lugar. Pero hemos descubierto que este proceso de separación no contribuye a un mejor desempeño, particularmente en los muchachos “descompuestos”. Y sucede que los muchachos “descompuestos” son frecuentemente pobres y pertenecen a minorías, mientras que los muchachos que consideramos “en forma” tienden a ser blancos y más acomodados. Por lo tanto, la brecha entre los que tienen y los que no tienen se ve reforzada en las escuelas en lugar de superada. Finalmente, clasificando a los muchachos de esta forma fomentamos una actitud mental negativa (negative mindset), aplicando un término de Carol Dweck. Básicamente les estamos diciendo a los muchachos que son demasiado diferentes y que no pueden con el trabajo – lo cual es perjudicial para su auto-concepto.

Así que esto nos deja con la tercera, y desafortunadamente menos común, de las alternativas –mantener a los niños juntos dentro del contexto de un currículo exigente pero atendiendo a sus necesidades individuales, sus intereses y sus formas preferidas de aprender. Y hemos acumulado un amplio cuerpo de investigación que sugiere que cuando hacemos esto, los resultados son impresionantes. La enseñanza diferenciada parte de una actitud mental positiva: Asumimos que todos pueden hacer un buen trabajo y nos preocupamos por cómo debemos enseñarles para llevarlos hacia el éxito.

*AR: ¿Cuáles son las características de un currículo diferenciado efectivo? ¿Qué busca Ud. cuando visita un aula?*

Una de las primeras cosas en que me fijo son los vínculos entre el maestro y los alumnos. ¿Parece que este maestro realmente presta atención a sus alumnos, que los observa cuidadosamente para comprender lo que los motiva? Para ser efectivo diferenciando, el maestro tiene que conversar con los muchachos, pedirles su opinión sobre las cosas, sentarse con ellos un minuto o dos para ver cómo marchan las cosas, escucharlos y descubrir qué les interesa. Todo esto retroalimenta la enseñanza. Y los vínculos maestro-alumno no solo ayudan a en la planificación. También motivan la diferenciación: si como maestro concibo a los niños como verdaderos seres humanos, me comprometeré mucho más en ayudarlos a aprender y a crecer individualmente.

Otra cosa que busco es un sentido de comunidad en el aula. ¿Ha logrado el maestro que todo el salón funcione como equipo? Pensemos en un equipo de baseball: Diferentes jugadores ocupan diferentes posiciones diferentes y cumplen diferentes funciones, pero trabajan juntos y se apoyan mutuamente para lograr un objetivo común. De la misma forma, es realmente importante que los muchachos se unan, comprendan y aprecien sus diferencias y que estén dispuestos a ayudarse mutuamente para triunfar – lo opuesto a la competencia desmedida que encontramos a veces en las escuelas.

Lo tercero que busco es la calidad del currículo que se utiliza. Tienes que partir de algo para diferenciar. Y si lo que diferencias es tan aburrido que pondría a dormir a cualquiera, entonces solo tendrás diversas versiones del aburrimiento. Si diferencias partiendo de algo que es confuso e indefinido, entonces generarás diversas formas de niebla. O si todo lo que estás haciendo –y desafortunadamente muchos maestros se sienten hoy en día presionados a hacerlo– es enseñar un cúmulo de datos para prepararse para un examen estandarizado, entonces no estás ofreciendo un aprendizaje memorable o útil. Es por ello que los maestros tienen que preguntarse permanentemente sobre la calidad de lo que están enseñando. Esto también se relaciona con la actitud mental. Si realmente pienso que todos mis alumnos son capaces de aprender, entonces querré darles contenido contundente y no una versión diluida.

*AR: Entonces, ¿cuáles son los conceptos clave que los maestros deben tomar en consideración al desarrollar una lección diferenciada?*

Ahora sí nos estamos aproximando a los principios esenciales de la enseñanza diferenciada. Uno de estos es lo que llamamos “tareas respetuosas” (*respectful tasks*). Esto significa que el trabajo de todos debe ser igualmente entretenido, agradable e importante. Es muy fácil caer en el hábito de darles a ciertos alumnos tareas sin sentido y a otros las tareas preferidas. Lo que debes procurar es que cada alumno esté centrado en el conocimiento o destreza esencial. Y que cada alumno tenga que pensar para hacer su trabajo.

Otro principio importante es el de grupos flexibles. Esto significa que no dividimos a los alumnos arbitrariamente o que los agrupamos automáticamente por nivel de desempeño. El maestro debería mover sistemáticamente a sus alumnos entre grupos: de desempeño similar, de desempeño diferente, de perfil mixto, de intereses comunes, de intereses variados y grupos elegidos por los propios alumnos. De alguna forma, el maestro está haciendo una audición permanente de los alumnos en diferentes contextos –y los alumnos llegan a aprender que pueden contribuir en una variedad de contextos.

Otro concepto clave de una lección diferenciada es “enseñar hacia arriba” (*teaching up*). Nos va mucho mejor si empezamos por lo que consideramos el nivel superior del currículo y de las expectativas – y entonces diferenciamos para crear el andamiaje para “subir” a los niños. La tendencia común es empezar por lo que percibimos como contenido a nivel del grado y de ahí

lo diluimos para algunos y lo subimos para otros. Sin embargo, usualmente no subimos tanto desde el punto inicial y al diluirlo, bajamos las expectativas para algunos muchachos.

*AR: Me pareció interesante que en su libro *The Differentiated Classroom* Ud. afirma que un maestro efectivo “debe gustarse a sí mismo.” ¿Qué quiso decir?*

Cuando uno percibe un propósito en sus acciones, cuando realmente te gusta lo que haces, te levantas en la mañana dispuesto a hacer la diferencia, cuando ves a los seres humanos que vas a impactar con tu trabajo – creo que esas cosas te permiten sentirte satisfecho como persona. Y creo que los maestros que sienten verdadera satisfacción en el aula se sienten mejor consigo mismos y probablemente tendrán más valor para probar cosas nuevas que aquellos que dudan de sí mismos y se sienten desanimados.

*AR: Para utilizar la enseñanza diferenciada como Ud. La describe en sus libros, los maestros realmente tienen que conocer y comprender bien a sus alumnos –en término de sus estilos de aprendizaje, intereses, fortalezas y debilidades. Me dio la impresión que esto sería bastante difícil de hacer si tienes cinco o seis clases al día. ¿Cómo digieren todo esto los maestros?*

Déjeme aclarar que yo enseñé durante 21 años, así que no es algo que se me ocurrió en la universidad y que nunca implementé en el aula. Lo he hecho con 150 alumnos cada año. Pero es difícil. Enseñar es difícil. También lo son muchas otras profesiones.

Pero conocer a los alumnos de esa forma no es tan difícil como parece. La clave es ingeniártela para que los muchachos te demuestren quiénes son y cuáles son sus necesidades. Hay muchas técnicas sencillas para hacer esto. Por ejemplo, existe mucha evidencia que algunos aprendemos mejor de manera creativa, otros de manera práctica y otros de manera analítica. Para empezar a precisar dónde sus alumnos se ubican en este esquema, el maestro puede crear tres frases introductorias para motivar la redacción (*journal prompts*) formulando la misma pregunta – una apelará al pensamiento no convencional, otra a aplicaciones de la vida real y la tercera requerirá pensamiento metódico y analítico. Entonces pídale a los niños desarrollar la frase eligiendo la que mejor se ajuste a su personalidad. Otra forma podría ser haciendo encuestas periódicamente en el aula, preguntando qué les gustó más o qué les pareció difícil. También es una buena práctica que el maestro lleve una suerte de diario para anotar lo que vaya aprendiendo sobre sus alumnos – sobre lo que les gusta y no les gusta, lo que los emociona – y poder volver a sus apuntes posteriormente.

En realidad, estamos refiriéndonos a otro principio clave de la diferenciación: la evaluación permanente. Esto significa que permanentemente voy a evaluar dónde se encuentra cada alumno en términos de conocimiento y comprensión.

Fuente: Reborá, A. (2008). Carol Ann Tomlinson explica cómo la enseñanza diferenciada funciona y por qué. *Teacher Magazine*.  
[https://elearning3.hezkuntza.net/013156/pluginfile.php/4557/mod\\_folder/content/0/Carol%20Ann%20Tomlinson%20explica%20c%C3%B3mo%20la%20ense%C3%B1anza%20diferenciada%20funciona%20y%20por%20qu%C3%A9%20.pdf?forcedownload=1](https://elearning3.hezkuntza.net/013156/pluginfile.php/4557/mod_folder/content/0/Carol%20Ann%20Tomlinson%20explica%20c%C3%B3mo%20la%20ense%C3%B1anza%20diferenciada%20funciona%20y%20por%20qu%C3%A9%20.pdf?forcedownload=1)

## Anexo 7. “Contratos de aprendizaje”, Tomlinson, 2008 (Extracto)

Existen diversas maneras de emplear los contratos de aprendizaje, pero todas ellas tienen en común el hecho de ofrecer a los alumnos la oportunidad de trabajar de manera independiente utilizando materiales que, en su mayor parte, han sido aconsejados por el profesor. Básicamente, un contrato de aprendizaje es un acuerdo negociado entre el educador y el aprendiz que proporciona a este último cierta libertad a la hora de adquirir unos determinados conocimientos y destrezas en un tiempo dado. Algunos de estos pactos permiten también elegir parte de la materia a estudiar, las condiciones de trabajo y el modo de aplicar o expresar las conclusiones. Un contrato de este tipo:

- ◊ Asume que el profesor tiene la responsabilidad de especificar cuáles son los contenidos esenciales y garantizar que los aprendices los adquieren.
- ◊ Presupone que los estudiantes pueden responsabilizarse parcialmente de su aprendizaje.
- ◊ Define las habilidades que hay que practicar y dominar.
- ◊ Garantiza que estas destrezas van a usarse dentro de un contexto apropiado.
- ◊ Determina las condiciones de trabajo que estarán en vigor mientras dure el contrato (comportamiento, plazos, deberes y tareas de clase).
- ◊ Establece las consecuencias positivas (libertad de movimientos, notas) que conlleva el cumplimiento del mismo. También establece los resultados negativos (el profesor determinará las actividades a realizar y fijará los parámetros de estas), en caso de no seguir las condiciones del trato.
- ◊ Perfila los criterios para evaluar la calidad de lo que se ha realizado.
- ◊ Incluye la firma del profesor y del alumno sellando los términos del acuerdo.

### Curso 4º Poesía

La señorita Howe y su clase de 4 están estudiando poesía. En el transcurso de las tres semanas que dura esta unidad de literatura, los aprendices manejarán conceptos como rima, imágenes y descripción sensorial. Van a apoyarse en los siguientes principios básicos:

- ◊ La poesía ayuda a los lectores a entender y apreciar su propio mundo.
- ◊ La poesía utiliza un lenguaje preciso y cargado de fuerza.
- ◊ La poesía nos ayuda a ver y pensar mejor.

Van a practicar destrezas como el uso de la rima, la elaboración de imágenes e ideas, la construcción de metáforas y la puntuación. Se utiliza la instrucción con toda la clase para introducir algunos términos (metáfora, simil, rima) y para familiarizar a los aprendices con diversas formas poéticas (cuarteto, hai-ku, acróstico, etc.). También se analiza conjuntamente la obra de algunos poetas. A veces, todos realizan la misma actividad, por ejemplo un ejercicio que consiste en crear comparaciones que describan las personas y objetos que hay dentro del aula. Otras veces, trabajan por parejas ejecutando una tarea parecida, por ejemplo, puntuando ciertos poemas. Pero la profesora encomienda composiciones de diferente dificultad, según sea la pericia de cada cual en el manejo de la puntuación.

La mayor parte de esta lección se recorre mediante un contrato de aprendizaje. Cada estudiante tiene una plantilla con doce casillas. Cada casilla contiene una explicación abreviada de una tarea que debe ser realizada en el desarrollo de la unidad. Tres veces por semana, los alumnos tienen asignado un tiempo para realizar las labores de las casillas. Cuando finalizan

uno de estos encargos (que debe ser supervisado por un compañero), lo archivan en una bandeja con una etiqueta que lleva escrito el encabezamiento de la casilla correspondiente.

Hay dos plantillas diferentes en la clase. Las dos se parecen mucho. Ambas tienen epígrafes similares (aunque no idénticos). Tanto la una como la otra cuentan con tres casillas vacías para que los estudiantes puedan añadir sus propias tareas o repetir alguna que les haya gustado especialmente.

La profesora califica a cada uno, en lo que respecta a la parte del contrato de la unidad, de tres maneras. En primer lugar, cada alumno obtiene una nota según haya sido su manera de funcionar (planteamiento e objetivos, itinerario para alcanzarlos, respeto a las condiciones de trabajo estipuladas). En segundo lugar, la profesora elige al azar una o dos de las actividades de la plantilla y verifica su calidad, exactitud y finalización. En tercer lugar, cada estudiante escoge dos fragmentos del contrato para que formen parte de un libro de la clase de poesía. Estas dos piezas son evaluadas por el propio aprendiz, por un compañero y por la profesora, teniendo en cuenta unos criterios de calidad para cada tipo de poema que se han fijado en las paredes de la clase.

Las figuras 8.5 y 8.6 son las dos plantillas del contrato usadas en esta parte de la unidad. Nótese que en una de ellas se ha colocado un círculo en cada casilla y, en la otra, pequeños cuadrados. Los aprendices hacen una marca en ellos según van completando sus tareas, pero estos iconos tienen una utilidad adicional. La hoja que lleva los círculos (figura 8.5) es la que realizan aquellos estudiantes para quienes escribir o interpretar poesía resulta más novedoso o difícil. La que lleva los cuadraditos (figura 8.6) es para los que están preparados para profundizar en el trabajo con la poesía. Los dos símbolos facilitan a la profesora la identificación de cada contrato a simple vista.

Ambas versiones del pacto dan la oportunidad de practicar numerosas destrezas (como usar figuras retóricas e interpretar un poema). También dan la oportunidad de incorporar esas habilidades a la hora de crear poesía. Las variaciones que hay entre unas casillas y otras constituyen un medio utilizado por la profesora para atender las diferencias existentes en función de la capacidad. Por ejemplo, escribir un pareado es más sencillo que escribir un terceto, e interpretar “How to Eat a Poem” (Cómo comer un poema) es más concreto que interpretar “Unfolding Bud” (Capullo que se despliega), aunque los dos sean poemas que hablan de la poesía.

Otra manera que tiene la profesora de atender a la diversidad de niveles, es a través de las instrucciones que da. Por ejemplo, las indicaciones que acompañan al contrato que lleva a los círculos, solicitan a los estudiantes que lean “How to Eat a Poem”, que lo ilustren, que resuman lo que dice y que escriban sobre lo que significa o lo que se puede aprender de él. Las disposiciones del contrato de los cuadrados piden a los chicos que lean “Unfolding Bud”, que lo expliquen con sus palabras y que digan cuáles son los elementos que ayudan al lector a comprender a un poeta y a su poesía. También se les manda que escriban un poema de similares características sobre la poesía, o sobre cualquier otro tema, que use alguna metáfora, como lo hace este autor.

A los alumnos de la señorita Howe les encanta la sensación de libertad y la responsabilidad que tienen en la planificación es de los plazos en los que van a realizar su trabajo, ya que pueden elegir lo que van a hacer y el día en que quieren hacerlo. Ellos son los que deciden qué es lo que va a ir dentro de las casillas vacías. A la señorita Howe le gusta la independencia que esta

técnica le ofrece, ya que puede dedicarse a hablar con cada uno sobre la poesía y otras facetas de la tarea que requieran su atención.

Qué diversificar: Los contratos de aprendizaje permiten al profesor diversificar los contenidos (el tipo de poema que hay que escribir o interpretar, los materiales de apoyo) y los procesos (modificando las instrucciones. Aun así, toda la clase está trabajando con los mismos conceptos básicos y practicando las mismas destrezas.

Cómo diversificar: De la manera que la señorita Howe los ha utilizado, los contratos permiten diversificar en función de las capacidades de cada uno (poemas, indicaciones y materiales distintos), de los intereses (el alumno elige las casillas) y del perfil de aprendizaje (es el estudiante el que decide cómo y cuándo realizar las tareas).

Por qué diversificar: El uso de esta estrategia posibilita el hecho de que cada uno se comprometa con la poesía en el nivel de sofisticación con el que se encuentre cómodo y le permita salir victorioso de la empresa. Además, el equilibrio entre la instrucción impartida a toda la clase y el contrato de trabajo ofrece una buena combinación entre el liderazgo del profesor y la enseñanza centrada en el alumno.

**Figura 8.5. Contrato sobre poesía**

Nombre: _____		
<p>CREA UNA CADENA DE RIMAS</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>Usa tus listas de ortografía como punto de arranque</p>	<p>USA TU CADENA DE RIMAS</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>Escribe un poema que suene como si lo hubiera escrito Shel Silverstein</p>	<p>ESCRIBE UN POEMA ACRÓSTICO</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>Asegúrate de que contiene alteración</p>
<p>ESCRIBE</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>Un pareado (contrástalo con otros ya escritos para estar seguro de reproducir bien el patrón).</p>	<p>ARTE POR ORDENADOR</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>Usa alguna imagen del ordenador para ilustrar algún símil, metáfora o analogía, vistos en clase o no</p>	<p>ESCRIBE SOBRE TI</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>Haz un poema descriptivo que nos ayude a comprender algo importante de ti</p>
<p>INTERPRETA</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>"How to Eat a Poem"</p>	<p>INVESTIGA SOBRE ALGUIEN FAMOSO</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>Toma notas. Escribe un cuarteto usando lo que has averiguado (puede tener más de una estrofa).</p>	<p>ILUSTRÁ UN POEMA</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>Elige un poema que te guste (puede ser de los de clase). Ilústralo y explica lo que has querido expresar.</p>
<p>ELECCIÓN DEL ALUMNO 1</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>ELECCIÓN DEL ALUMNO 2</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>ELECCIÓN DEL ALUMNO 3</p> <p style="text-align: right;">○</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

**Figura 8.6. Contrato sobre poesía**

Nombre: _____		
<p>Crea una cadena de rimas</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>Para comenzar usa tus listas de ortografía y el diccionario</p>	<p>Usa tu cadena de rimas</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>Escribe un poema sobre algo que te parezca gracioso</p>	<p>Escribe un poema acróstico</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>Asegúrate de que contiene alteración y onomatopeya</p>
<p>Escribe</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>Escribe un terceto (contrástalo con algún otro para verificar el patrón)</p>	<p>Arte por ordenador</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>Usa imágenes del ordenador para ilustrar algún símil o metáfora de tu invención</p>	<p>Escribe sobre ti</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>Escribe un poema descriptivo con imágenes y lenguaje figurativo que nos revele algo sobre ti</p>
<p>Interpreta</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>“Unfolding bug”</p>	<p>Investiga sobre alguien famoso</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>Toma apuntes. Escribe un poema biográfico con lo que has averiguado</p>	<p>Ilustra un poema</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>Busca un poema que te guste y que no hayamos visto en clase. Ilústralo y explica lo que has querido expresar</p>
<p>Elección del alumno 1</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Elección del alumno 2</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Elección del alumno 3</p> <p style="text-align: right;"><input type="checkbox"/></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Fuente: Tomlinson, C. (2008). El aula diversificada. <http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Trabajo%20colaborativo%20y%20atencion%20diferenciada/aula-diversificada-tomlinson.pdf>

## Anexo 8. “Autonomía y colaboración de los alumnos”, Rockwell & Rebolledo, 2016 (Fragmentos)

Los maestros con experiencia en multigrado permiten y promueven la ayuda mutua y recíproca entre alumnos. Observan que el trabajo colaborativo también hace posible que aquellos alumnos que ya lograron apropiarse de ciertos conocimientos repasen y refuercen estos aprendizajes al acompañar y ayudar a sus compañeros. El trabajo simultáneo con dos o más versiones promueve que los alumnos establezcan relaciones de colaboración. Los alumnos que han avanzado a una versión más compleja también pueden apoyar, acompañar y guiar a sus compañeros de grupo que se encuentran trabajando en una versión más sencilla. Al mismo tiempo los alumnos que aún no han logrado comprender ciertos procesos observan y se aproximan a las diferentes maneras de resolver las estrategias que realizan sus compañeros con mayor avance. Además, es común que los que están en proceso de aprender ciertos contenidos usen procedimientos propios y originales que les sirven incluso a los más avanzados. Es decir, el aprendizaje colaborativo, a diferencia del uso tradicional de monitores o tutores, es mutuo y complementario.

Los saberes de los alumnos no se encuentran graduados por edad, sino por los procesos de apropiación de cada uno como individuo. Colaborar en las actividades permite un proceso de construcción colectiva del conocimiento. Como decía Paulo Freire, “Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.” Al interactuar, los alumnos se encuentran con una diversidad de conocimientos que refuerzan, cuestionan y transforman los saberes previos que tienen. Al mismo tiempo, desarrollan nuevos aprendizajes.

La colaboración entre alumnos es algo que se da más allá de que los maestros lo propicien. Los alumnos se suelen levantar o voltear hacia las bancas de sus compañeros para observar sus libretas y ver cómo resuelven la actividad; en ocasiones comparan sus respuestas, comentan los procesos, preguntan sus dudas o copian las respuestas de los compañeros. A veces uno de ellos escribe la respuesta y la muestra al maestro para corroborar que es correcta y después la comparte con sus compañeros. En los grupos multigrado, sobre todo en las escuelas unitarias, esto se presenta con mayor regularidad porque muchos de los alumnos pueden ser familiares, hermanos o primos.

Los maestros también pueden fomentar que se dé este tipo de colaboración de diversas maneras. Pueden organizar equipos o parejas con avances desiguales en una misma versión o con pares de alumnos que trabajen y colaboren en la resolución de diferentes versiones. Si en el grupo hay alumnos que resuelven la actividad más rápido que otros, el maestro los acostumbra a que se acerquen a ayudar a otros que resuelven otras versiones más avanzadas o más sencillas. Incluso es posible organizar equipos o parejas que tengan un mismo nivel de avance para que se adelanten y luego puedan ayudar a sus compañeros.

El maestro puede trabajar en ocasiones de manera grupal para que todos los alumnos participen a partir de sus propios saberes y a través de diversas formas de expresión. [...]

La autonomía significa que los alumnos realicen actividades de aprendizaje sin necesidad de que el maestro se los indique. Muchas actividades de las estrategias plantean retos e invitan a los alumnos a seguir realizando las actividades por su cuenta; por ejemplo, siguen inventando cuentos o elaborando problemas matemáticos a lo largo del año. Los alumnos incluso pueden plantear nuevos proyectos a resolver y buscar diferentes estrategias a partir de sus propias habilidades y saberes. Las estrategias [...] buscan que sean los propios alumnos quienes busquen y descubran a partir de una construcción propia diversas maneras de resolver los retos a partir de sus conocimientos previos.

La promoción del trabajo autónomo de los alumnos, la colaboración entre pares y la recuperación de los conocimientos previos de los niños permite respetar los momentos, ritmos y procesos de desarrollo particulares de cada uno. Los alumnos son los actores principales en el desarrollo de las actividades pero siempre requieren el acompañamiento y reconocimiento de sus maestros. [...]

Fuente: Rockwell, E. & Rebolledo, V. (coords.). (2016). Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado. <http://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>

## Anexo 9. Diversificación y circulación de saberes (Adaptación del texto de Santos, 2016)

- ◊ Hablar de diversificación de la enseñanza implica considerar al grupo como una unidad compleja donde no todas y todos son iguales, pero que pueden hacer aportes significativos.
- ◊ Si, por ejemplo, tenemos una alumna de quinto grado que presenta problemas con la lectoescritura, merece y debe ser tratada como niña de quinto, y que el/la docente le brinde cierta atención para trabajar lo que necesita y avanzar hacia otras etapas, lo cual implica una propuesta particular para esa niña o, si es el caso, subgrupo de niñas y niños. Es importante señalar que dicha alumna que tiene dificultades en lectoescritura quizá se desempeñe de muy buena forma en otro tipo de actividades. Esto le habilitará a ayudar a otros pares, ubicándola también como guía para el aprendizaje mutuo. Evitando la estigmatización de las niñas y los niños por los roles asignados, la diversificación de la enseñanza es una necesidad en la cual todas y todos deben beneficiarse.
- ◊ La diversificación en un grupo multigrado donde hay estudiantes de primero a sexto, se establece sobre la base de algunos elementos comunes: un concepto o un tema, que actúa como telón de fondo.
- ◊ Hay diversificación tanto de contenidos, de formas didácticas de abordarlo como de formas de aprenderlo, pero como hay un telón de fondo que se mantiene, en algún momento se vuelve al grupo, muchas veces bajo la forma de puesta en común donde las alumnas y los alumnos relatan lo que han aprendido o lo que están aprendiendo. Allí se produce la circulación de saberes.
- ◊ Los saberes circulan en el aula, lo cual es posible para cualquier escenario didáctico, no solo en las aulas multigrado. Mientras más diversos son los saberes, esta experiencia es más evidente y tiene efectos más contundentes sobre las y los más pequeños y sobre las y los más grandes; sobre quienes tienen unas u otras capacidades.
- ◊ La circulación de saberes en el marco de una diversidad de aprendices que interactúan entre sí, supone considerar un enorme potencial para el aprendizaje. Este radica en la interacción entre pares de diferentes edades y grados diversos, pero también por otras variables como las historias de vida o las procedencias sociales, perspectivas, puntos de vista y formas de abordaje.
- ◊ En el escenario de trabajo entre pares, la/el docente está presente, promoviendo la interacción respecto al saber y brindando acompañamiento para un beneficio mutuo. Promueve que las alumnas y los alumnos pregunten y respondan. Las preguntas que formulan suelen ser muy diferentes a las de la maestra o el maestro, pues están motivadas por la curiosidad o el interés, por lo que potencian significativamente la circulación de saberes.
- ◊ En el trabajo entre pares aprende tanto quien recibe la ayuda como quien acompaña; ambos se benefician y allí radica la legitimidad de esta estrategia. Quien acompaña tiene un saber relativamente incorporado que comparte y comunica a alguien más, y se hace entender, lo cual implica reforzarlo.
- ◊ Cuando a un(a) compañero(a) le explica a otra u otro, cuando se trata de darse a entender, se genera movimiento que conlleva la consolidación del saber. Así, tal como le sucede a las alumnas y los alumnos, las maestras y los maestros pueden reforzar su propio saber al compartir, por eso se dice que se aprende enseñando.

Fuente: Santos, L. (2016). *La Didáctica Multigrado más allá de la escuela rural. Quehacer educativo*. [https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/download/1432\\_0473288bd41f9b6f74d133ab465f066b](https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/download/1432_0473288bd41f9b6f74d133ab465f066b)

## Referencias

- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas* 3(9).  
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Art. 95. Fracc. VI. *Diario Oficial de la Federación* 30-09-2019.  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf)
- Fundación Telefónica Movistar Perú. (2020, 12 de agosto). *La educación más allá del aula: Autonomía en la enseñanza y en el aprendizaje: Estrategias prácticas*. [Video].  
<https://youtu.be/Ci4uGHUibWA?t=835>
- Garduño, V. (2018, 27 de septiembre). *La evaluación inicial en preescolar... ¿es diagnóstica?*  
<https://historico.mejoredu.gob.mx/la-evaluacion-inicial-en-preescolar-es-diagnostica/>
- Lafuente, A. (coord.). (2020). *Cómo autocuidar(nos)*.  
<http://laaventuradeaprender.intef.es/documents/10184/127257/Guia+Autocuidar+nos.pdf/9e81972a-589b-451f-b496-599d6d6da015>
- MEJOREDU. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Informe ejecutivo*.  
<https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-experiencias.pdf>
- MEJOREDU. (2021). *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19. Estrategias y acciones de apoyo a la educación realizadas por autoridades educativas y comunidades escolares en las entidades federativas*.  
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/gestion-local-informe.pdf>
- Nishiki, A., Pastor, R., Pérez, M.A., Hernández, R., Lemus, L., & Ocán, C. (s.f.). *Construyendo comunidades de aprendizaje programa de formación de educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años. Estrategias de vinculación entre la familia y la escuela*.  
[http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Estrategias\\_de\\_vinculacion\\_Familia\\_Escuela.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Estrategias_de_vinculacion_Familia_Escuela.pdf)
- Pizarro L., Santana L., & Vial L. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (2)

<https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>

Rockwell, E. & Rebolledo, V. (coords.). (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*.

<http://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>

Santos, L. (2016). La Didáctica Multigrado más allá de la escuela rural. *Quehacer educativo*.

[https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/download/1432\\_0473288bd41f9b6f74d133ab465f066b](https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/download/1432_0473288bd41f9b6f74d133ab465f066b)

SEP. (2005). *Propuesta educativa multigrado 2005*.

[https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005\\_compressed.pdf](https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Propuesta%20Educativa%20Multigrado%202005_compressed.pdf)

SEP. (2020). *Taller intensivo de capacitación. "Horizontes: colaboración y autonomía para aprender mejor". Ciclo escolar 2020-2021*.

[https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-mCdriZdf8T-Tallerintensivo\\_230720Final.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202007/202007-RSC-mCdriZdf8T-Tallerintensivo_230720Final.pdf)

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-GIbabxAMmw-GuaSptimaSesinCTEINICIALFINAL.PDF>

SEP. (2021a). Consejo Técnico Escolar. Séptima sesión ordinaria. *Guía de trabajo. Educación inicial ciclo escolar 2020-2021*.

[https://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos\\_tecnicos\\_escolares/default/pub?id=1178&nomactividad=S%C3%A9ptima+Sesi%C3%B3n+Ordinaria](https://educacionbasica.sep.gob.mx/consejos_tecnicos_escolares/default/pub?id=1178&nomactividad=S%C3%A9ptima+Sesi%C3%B3n+Ordinaria)

SEP. (2021b). *Diplomado Vida Saludable*.

<https://dgfc.siged.sep.gob.mx/VidaSaludable/index.html>

SEP. (2021c). *Evaluación diagnóstica para alumnos de Educación Básica*.

<http://www.dgadae.sep.gob.mx/>

Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada*.

<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Trabajo%20colaborativo%20y%20atencion%20diferenciada/aula-diversificada-tomlinson.pdf>

Rebora, A. (2008). Carol Ann Tomlinson explica cómo la enseñanza diferenciada funciona y por qué. *Teacher Magazine*.

[https://elearning3.hezkuntza.net/013156/pluginfile.php/4557/mod\\_folder/content/0/Carol%20Ann%20Tomlinson%20explica%20c%C3%B3mo%20la%20ense%C3%B1anza%20diferenciada%20funciona%20y%20por%20qu%C3%A9%20.pdf?forcedownload=1](https://elearning3.hezkuntza.net/013156/pluginfile.php/4557/mod_folder/content/0/Carol%20Ann%20Tomlinson%20explica%20c%C3%B3mo%20la%20ense%C3%B1anza%20diferenciada%20funciona%20y%20por%20qu%C3%A9%20.pdf?forcedownload=1)

Ureña, I. (s.f.) *Estrategias que facilitan la integración familia-escuela para lograr una sociedad inclusiva*.

<https://www.foal.es/sites/default/files/ESTRATEGIAS.doc>

Zilberstein, J. & Olmedo, S (2017, 20 de abril). Concepción del diagnóstico: ¿por qué y para qué desde posiciones de la didáctica desarrolladora? *Obutchénie. Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 1(1).

<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38197>



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA