



ISBN: 978-607-8730-37-7



9 786078 730377

LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA COMO BARRERA PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN EN EL HORIZONTE DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

ARTURO BARRAZA MACÍAS

**La metodología didáctica como barrera para
el aprendizaje y la participación en el
horizonte de una escuela inclusiva.**

Arturo Barraza Macías.

Primera edición: enero de 2022
Editado en México
ISBN: 978-607-8730-37-7

Editor:
Universidad Pedagógica de Durango

Fotografía de portada
CANVA: <https://www.canva.com/>

Corrector de estilo:
Rosa de Lima Moreno Luna

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

Contenido

Introducción	4
Capítulo uno La metodología didáctica como barrera para el aprendizaje y la participación	7
Capítulo dos ¿Cómo saber si una metodología didáctica respeta la diversidad cognitiva en el aula?	14
Capítulo tres La clase expositiva ¿es una barrera para el aprendizaje y la participación?	26
Capitulo cuatro El modelo de ambientes de aprendizaje constructivistas. ¿Es un diseño instruccional abierto a la diversidad?	36
Capitulo cinco ¿Cómo transformar una metodología didáctica cerrada a la diversidad en una metodología didáctica abierta a la diversidad?	45
Capítulo seis La actitud hacia la diversidad escolar como generadora de barreras para el aprendizaje	59
Referencias	65

Introducción

El término “escuela inclusiva” alcanzó notable popularidad a fines del siglo XX, sin embargo, su enunciación no remite a un modelo educativo consolidado o suficientemente desarrollado, sino por el contrario, remite a un modelo educativo en construcción con múltiples perspectivas y vías de concreción.

Con base en esta premisa, y como respuesta a la misma, es que los estudiosos e investigadores se han dado a la tarea de establecer líneas de investigación que permitan la realización de estudios que coadyuven al desarrollo de este campo de estudio. En ese sentido, los estudios efectuados buscan: a) conocer la realidad de los procesos cognitivos, motivacionales, actitudinales y socioemocionales de los agentes educativos involucrados, b) visibilizar prácticas y procesos que representan obstáculos para el logro de una escuela inclusiva, c) diseñar proyectos o estrategias que permitan mejorar la intervención que se realice en el marco de la escuela inclusiva, d) definir políticas y procesos organizacionales para la transformación del sistema educativo actual en aras de una escuela inclusiva.

Bajo la sombra de esa ecología intelectual es que el presente libro busca visibilizar y realizar algunos aportes a una línea discursiva y de trabajo que no ha sido

suficientemente explorada: las metodologías didácticas en el marco de una escuela inclusiva.

Ciertamente, el campo de estudios ha sido mencionado de manera recurrente en las propuestas de una escuela inclusiva y en algunos casos se agregan comentarios prescriptivos que promueven una metodología didáctica ideal que se mueve en el discurso del deber ser; no obstante, esto es solo un planteamiento discursivo sin un desarrollo completo o con suficiente evidencia empírica de respaldo, por lo que se hace necesario profundizar al respecto.

En este libro se parte de la hipótesis de que las metodologías didácticas que se conforman a partir de una tendencia homogeneizadora constituyen barreras para el aprendizaje y la participación que no abonan al desarrollo de una escuela inclusiva.

Una vez sustentada esa tesis en el primer capítulo, se procede en los siguientes tres capítulos a centrar la atención en el análisis de las metodologías didácticas para determinar si responden a la diversidad cognitiva presente en las aulas escolares.

En el capítulo cinco se realiza un salto al discurso prescriptivo y se propone una ruta metodológica que permita realizar reformulaciones de metodologías didácticas para que puedan responder a la diversidad cognitiva de los alumnos.

Finalmente, en el capítulo seis se aborda el tema de la actitud hacia la diversidad escolar ya que se sostiene la tesis de que un cambio didáctico, que transite de metodologías didácticas basadas en una tendencia homogeneizadora a metodologías didácticas que respondan a la diversidad cognitiva, tiene como condición sine qua non el cambio de la actitud que subyace al uso de cierta metodología didáctica.

A manera de cierre es menester mencionar que los aportes realizados a este campo de estudio pretenden generar el interés al respecto y aspiran a que sus aspectos analíticos y prescriptivos sean utilizados o continuados por otros estudiosos; todos ellos con la mirada puesta en el horizonte de una escuela inclusiva.

Capítulo uno

La metodología didáctica como barrera para el aprendizaje y la participación¹

Ex ante: objetivo del capítulo

En el presente capítulo se plantea la tesis central que da origen al presente libro: la metodología didáctica con tendencia homogeneizadora es una barrera para el aprendizaje y la participación al negar la diversidad cognitiva presente en el aula escolar.

La atención a la diversidad, en el ámbito educativo, ha transitado de la tendencia endémica a la exclusión, al imperativo jurídico de la integración; sin embargo, su transición ha estado marcada por la centración en el individuo, sea que se le considere no apto para la educación o se le considere que presenta necesidades educativas especiales.

Una alternativa a esta forma de ver la atención a la diversidad se da cuando se publica el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). Este libro es el reporte de una investigación acción realizada en la Gran Bretaña donde los autores,

¹ Una primer versión de este capítulo fue publicado en el blog personal del autor denominado EDUCOMENTARIOS. <https://educomentarios-barraza.blogspot.com/>

apoyados con la incipiente sociología de la discapacidad, plantean la necesidad de centrarnos en la institución y en las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Este micro-modelo educativo, surgido de un imperativo ético y desarrollado a partir del movimiento teórico práctico de la mejora escolar, centra su atención en tres pilares:

- Un enfoque social de la discapacidad que les permite a los autores desplazar la atención de las necesidades educativas especiales hacia las barreras para el aprendizaje y la participación. Cabe hacer mención que el concepto barreras para el aprendizaje, aunque no lo mencionen de manera explícita los autores, lo retoman del enfoque del aprendizaje organizacional.
- Un concepto de organización basado en un modelo tridimensional: cultura, políticas y prácticas. Bajo esta concepción el trabajo directo sobre estas tres dimensiones permitirían configurar una escuela inclusiva.
- El modelo de investigación acción, como estrategia procesual, que les permite desarrollar un proceso que articula la indagación con la intervención.

La estructura tridimensional propuesta por los autores es complementada con secciones e indicadores que permiten la indagación empírica como parte de la investigación acción que se desarrolle.

No quisiera profundizar al respecto, y sugiero tomar esta estructura con cautela, porque esta estructura dimensional está en función de la investigación desarrollada y del contexto en el que se realizó que no es transferible sin más ni más a otros contextos.

En ese sentido me permito recordar que la investigación acción es de carácter esencialmente idiosincrático por lo que no se puede generalizar; así mismo, me permito recordar que Gran Bretaña tiene un sistema curricular abierto mientras que en México tenemos un sistema curricular cerrado lo que conduce a tener diferencias substanciales a nivel de organización escolar y de prácticas curriculares.

Habiendo hecha esta aclaración cabe mencionar que ha sido un error de las autoridades mexicanas intentar hacer la transferencia literal a nuestro sistema educativo, ya sea haciendo pruebas piloto, sin una adecuada dirección metodológica, o proponiendo su aplicación sin mayor detalle.

No es este el espacio para hacer una propuesta de dimensiones, secciones e indicadores para nuestro tipo de escuela pero si quisiera abordar un componente que necesariamente debe estar presente cuando hablamos de condiciones institucionales que generan barreras para el aprendizaje y la participación, me refiero a la metodología didáctica.

La metodología didáctica que utilizan la mayor parte de los docentes se basan en el principio de homogeneidad, esto es, una sola clase general para un tipo de alumno hipotético altamente normalizado.

En términos operativos este principio se traduce en:

- Un solo espacio de trabajo
- Un solo maestro
- Un solo contenido de aprendizaje
- Un solo objetivo
- Un solo método o metodología
- Un solo tipo de recursos didácticos
- Una sola forma de evaluación

Este tipo de metodología didáctica ignora la diversidad que existe en un grupo escolar con relación a: a) los conocimientos previos sobre el tema a abordar, b) los estilos de aprendizaje, c) las habilidades cognitivas y metacognitivas, d) el tipo de inteligencia predominante, e) el tipo de estrategias de aprendizaje utilizadas preponderantemente, e) el desarrollo de los componentes de la competencia comunicativa, etc.

Bajo la innegable presencia de la diversidad cognitiva en el aula se puede cuestionar este tipo de metodología, con tendencia homogeneizante, y por lo tanto se le puede considerar como una barrera para el aprendizaje y la participación.

Normalmente, por la centración que existe en la discapacidad, se suele pensar en la ausencia de los medios de comunicación adecuados como una barrera para el aprendizaje y la participación pero, en este caso, la metodología didáctica es una barrera para el aprendizaje más generalizada que suele afectar a un gran número de nuestros alumnos.

Desafortunadamente a esta situación no se le ha dado la importancia debida y se le ha ignorado. Parte del problema es que a los docentes no se les han brindado metodologías didácticas para trabajar con la diversidad; una excepción a esto son las metodologías que se han propuesto para las escuelas multigrados en México.

Personalmente, creo nos pueden ayudar al respecto las metodologías que, desde su origen, se generan pensando en la diversidad de nuestros alumnos como es el caso de:

1.- El aprendizaje cooperativo (especialmente la propuesta de Johnson, Johnson & Holubec, 1999)

2.- El diseño universal para el aprendizaje de Carmen Alba Pastor, José Manuel Sánchez Serrano y Ainara Zubillaga del Río (s/f).

3.- El diseño instruccional de Aproximaciones múltiples a la comprensión de Howard Gardner (2000).

Este y otro tipo de metodologías que no niegan la diversidad cognitiva de nuestros alumnos y que por el contrario la asumen como reto para su constitución son las adecuadas para evitar que la metodología didáctica se convierta en una barrera para el aprendizaje y la participación en nuestros alumnos.

Anexo: aproximaciones múltiples a la comprensión (Howard Gardner, 2000).

De las tres metodologías mencionadas anteriormente es sin lugar a dudas la de aproximaciones múltiples a la comprensión la menos conocida por lo que me voy a permitir ofrecer una breve reseña de la misma.

Objetivo: Fomentar en los alumnos la comprensión de un determinado tema tomando como base los diferentes tipos de inteligencia que poseen.

Supuestos de partida

1. Existe la exigencia de enseñar y una enorme variabilidad del cómo enseñar.

2. Es necesario ayudar a los alumnos que mejoren sus diferentes tipos de inteligencias
3. Se debe privilegiar un enfoque de enseñanza que no se base en fórmulas.
4. El paso clave para aproximarse al núcleo de un contenido de aprendizaje es el reconocimiento de que un concepto sólo puede ser bien comprendido -y sólo puede dar lugar a representaciones de la comprensión convincentes- si un individuo es capaz de representar ese núcleo de más de una manera, de hecho, en varias.

Ruta metodológica

1. Selección de temas (pocos y vinculados a las materias, ideas teóricas y enfoques eficaces para trabajarlos con los estudiantes).
2. Utilizar puntos de entrada (narrativo, cuantitativo-numérico, básica-existencial, estético, manipulativo o social); ejemplos pueden ser, historias, estadísticas, preguntas, obras artísticas, manualidades o escenas grupales, respectivamente.
3. Usar representaciones múltiples, como comparaciones, analogías con otros temas, metáforas y ejemplos diversos.
4. Dirigirse al núcleo (transmitir la idea central mediante múltiples representaciones).

Capítulo dos

¿Cómo saber si una metodología didáctica respeta la diversidad cognitiva en el aula?²

Ex ante: objetivo del capítulo

En el presente capítulo se aborda el proceso de identificación de las metodologías abiertas a la diversidad y se propone una lista de cotejo para tal fin. La idea es complementar en términos operativos la tesis sustentada en el capítulo anterior.

Presentación.

En el capítulo anterior, abordé de manera ilustrativa el tema de como las metodologías didácticas que utilizan los profesores pueden constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación.

En este capítulo, continuando con esa línea discursiva, quiero abordar el proceso de identificación de ese tipo de metodologías. Sin embargo, antes de abordar el

² Una primer versión de este capítulo fue publicado en el blog personal del autor denominado EDUCOMENTARIOS. <https://educomentarios-barraza.blogspot.com/>

tema central de esta entrada me voy a permitir una pequeña digresión sobre el concepto de la diversidad.

Concepto de diversidad.

En un trabajo anterior publicado en el año 2014 (Barraza, 2014) afirmé que la diversidad se puede entender desde dos vertientes analíticas: la taxonómica y la de la singularidad.

En el caso de la vertiente taxonómica se entiende la diversidad como producto de una sola condición inherente al sujeto lo que conduce a una clasificación de los sujetos en función de un solo criterio; por ejemplo, si tomamos como base la forma en que una persona prefiere aprender podríamos clasificar a los alumnos en divergentes, asimiladores, convergentes o acomodadores (Kolb, 1984, en Lozano, 2008).

En el caso de la vertiente de la singularidad se puede definir a la diversidad como producto de una conjunción de condiciones que configuran la situación particular y propia de un sujeto y que definen su carácter único; por ejemplo, caractericemos hipotéticamente a tres alumnos de quinto grado de educación primaria: los tres tienen once años, los tres son hombres, los tres llevan un promedio de calificación que gira alrededor del 9, los tres pertenecen a familias de clase media con padres

profesionistas, los tres son duranguenses ciudadanos de tercera generación, etc. sin embargo, un análisis de sus procesos cognitivos nos revela que:

Jesús tiene un estilo de aprendizaje acomodador, le gusta utilizar principalmente estrategias de aprendizaje de recuperación/utilización, la modalidad de la metacognición que utiliza con mayor frecuencia es la de meta-memoria y su habilidad cognitiva más desarrollada es la atención.

Juan tiene un estilo de aprendizaje asimilador, le gusta utilizar principalmente estrategias de aprendizaje de comprensión/retención, la modalidad de la metacognición que utiliza con mayor frecuencia es la de meta-pensamiento y su habilidad cognitiva más desarrollada es la de abstracción.

Javier tiene un estilo de aprendizaje asimilador, le gusta utilizar principalmente estrategias de aprendizaje de apoyo, la modalidad de la metacognición que utiliza con mayor frecuencia es la de Meta pensamiento y su habilidad cognitiva más desarrollada es la de interpretación.

Como se puede observar los tres alumnos tienen una combinación de características en sus procesos cognitivos que lo hace únicos. Y esta es la realidad que tenemos en nuestras aulas donde la diversidad cognitiva es la norma.

La diversidad cognitiva.

Cuando se aborda el tema de la diversidad en nuestras aulas se suele hacer referencia a criterios como sexo, género, capacidades, razas, etc. Este tipo de diversidad, aparte de guiarse por una conceptualización taxonómica, remite a criterios que normalmente tienen un impacto indirecto en el aprendizaje de los alumnos; esto es, son variables causales de carácter distal.

A este respecto creo que la diversidad cognitiva de nuestros alumnos es un factor de mayor peso al pensar en cómo se ve afectado el aprendizaje de los mismos, esto es, las variables cognitivas causales son de carácter proximal.

En ese sentido, cuando la metodología didáctica del maestro no respeta la diversidad cognitiva es que se constituye, en mayor o menor medida, en una barrera para el aprendizaje y la participación.

Ante esta situación cabe preguntarse ¿Cuál metodología didáctica puedes ser más adecuada para trabajar ante esta diversidad cognitiva presente en nuestros alumnos? Una respuesta tentativa la ofrecí en el capítulo anterior, sin embargo, ante la multitud de metodologías tradicionales y emergentes que existen considero conveniente pensar en una lista de cotejo que nos permita evaluar cualquier propuesta de metodología didáctica y ver en qué medida respeta o atiende a la diversidad cognitiva de nuestro alumnado.

Algunas decisiones previas

Para construir esa lista de cotejo me permito centrarme en la psicología cognitiva; esta rama de la psicología se inscribe en un programa de investigación subjetivista que centra la atención en la acción mental del sujeto.

Esta corriente psicológica tiene tres grandes ejes de estudio: procesos funcionales, estructuras cognoscitivas y representaciones mentales, para efectos del aprendizaje creo que las dos primeras deberían ser motivo de nuestra atención.

En el caso de los procesos funcionales la apuesta es a los procesos cognitivos superiores, y específicamente a tres de ellos: aprendizaje, lenguaje y motivación.

En el caso de las estructuras cognoscitivas la apuesta es a las estructuras conceptuales ausubelianas.

Tomando como base estos elementos se formuló la primera versión de la lista de cotejo.

Lista de Cotejo Inicial

Inicialmente se construyó la lista de cotejo con 16 ítems que presento a continuación:

- 1.- La metodología reconoce explícitamente la diversidad de características cognitivas (relacionadas con la forma en que asimila y procesa la información) de los alumnos.

- 2.- La metodología propone diferentes formas de organizar las actividades de aprendizaje en función de las características cognitivas (relacionadas con la forma en que asimila y procesa la información) de los alumnos.

- 3.-La metodología propone diferentes formas de organizar las actividades de aprendizaje en función de los aprendizajes previos de los alumnos.

- 4.- La metodología reconoce explícitamente que existen diferentes niveles de aprendizajes previos en los alumnos.

- 5.- La metodología ofrece procedimientos alternativos para trabajar a partir de los diferentes niveles de aprendizajes previos de los alumnos.

6.- La metodología reconoce que existe una diversidad de motivaciones existentes entre los alumnos.

7.- La metodología propone el uso de diferentes estrategias motivacionales atendiendo a la diversidad de motivaciones existentes entre los alumnos.

8.- La metodología reconoce que se pueden utilizar diferentes tipos de estrategias de aprendizaje.

9.- La metodología reconoce que la efectividad de las estrategias de aprendizaje varía de alumno a alumno.

10.- La metodología propone diferentes tipos de actividades en función de la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos.

11.- La metodología reconoce el papel diferenciado de las habilidades meta cognitivas (orientadas a tomar conciencia y reflexionar sobre los propios pensamientos) en el aprendizaje de los alumnos.

12.- La metodología propone el desarrollo de diferente tipo de habilidades cognoscitivas (relacionadas con el procesamiento de la información) atendiendo a las necesidades de los alumnos.

13.- La metodología reconoce que existen diferentes estilos comunicativos (formas de comunicar a otros las ideas propias) en los alumnos.

14.-La metodología propone tomar en cuenta las competencias comunicativas (capacidad para desenvolverse eficazmente en una comunidad de hablantes), de los alumnos para el trabajo didáctico,

15.- La metodología ofrece diferentes formas de evaluar el aprendizaje de los alumnos.

16.- La metodología propone diversidad de criterios para evaluar las actividades o productos de los alumnos.

Validación

Para su validación se siguió el procedimiento denominado confiabilidad Inter observadores. Se invitó a cinco docentes que presentaban las siguientes características:

- Dos eran hombres y tres mujeres.
- La edad mínima era de 39 años y la máxima de 54 años, siendo el promedio de edad 45 años.

- Tres laboran en educación primaria y dos en educación especial.
- Tres tienen como nivel máximo de estudios el de doctorado y las dos restantes el de maestría.

A cada uno de ellos se le envió un texto que presentaba una metodología específica y al cual se le solicitó que evaluaran con la lista de cotejo. En este caso fue la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas mediante un texto elaborado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (http://sitios.ucsc.cl/cidd/wp-content/uploads/sites/37/2018/05/aprendizaje_basado_en_problemas.pdf).

Una vez evaluado se construyó una base de datos en el programa SPSS versión 23 y se obtuvo el índice de acuerdo entre cada pareja de evaluadores mediante el estadígrafo denominado índice de Kappa.

A partir de los resultados se eliminaron seis ítems que presentaban problemas en la valoración realizada, así mismo, se eliminó la valoración de un juez por presentar fuerte problemas de acuerdo con el resto de los jueces.

Una vez hecho estos cambios quedó una versión de la lista de cotejo de 10 ítems y 4 valoraciones para el análisis. Con esta base de datos se obtuvo nuevamente el índice de acuerdo entre cada pareja de evaluadores mediante el índice Kappa.

El nivel de concordancia más bajo fue de 0.286 y el más alto de 0.600, siendo el promedio de acuerdo de 0.414. Este nivel de acuerdo se interpretó con la escala de valoración propuesta por Landis y Koch (1977) por lo que se puede afirmar que el nivel de confiabilidad inter observadores es moderado.

Versión final de la lista de cotejo para evaluar el nivel de apertura a la diversidad cognitiva de las metodologías didácticas.

1.- La metodología reconoce explícitamente la diversidad de características cognoscitivas (relacionadas con la forma en que asimila y procesa la información) de los alumnos.

2.- La metodología propone diferentes formas de organizar las actividades de aprendizaje en función de las características cognoscitivas (relacionadas con la forma en que asimila y procesa la información) de los alumnos.

3.- La metodología propone el uso de diferentes estrategias motivacionales atendiendo a la diversidad de motivaciones existentes entre los alumnos.

4.- La metodología reconoce que se pueden utilizar diferentes tipos de estrategias de aprendizaje.

5.- La metodología reconoce que la efectividad de las estrategias de aprendizaje varía de alumno a alumno.

6.- La metodología reconoce el papel diferenciado de las habilidades meta cognitivas (orientadas a tomar conciencia y reflexionar sobre los propios pensamientos) en el aprendizaje de los alumnos.

7.- La metodología propone el desarrollo de diferente tipo de habilidades cognoscitivas (relacionadas con el procesamiento de la información) atendiendo a las necesidades de los alumnos.

8.- La metodología propone tomar en cuenta las competencias comunicativas (capacidad para desenvolverse eficazmente en una comunidad de hablantes), de los alumnos para el trabajo didáctico,

9.- La metodología ofrece diferentes formas de evaluar el aprendizaje de los alumnos.

10.- La metodología propone diversidad de criterios para evaluar las actividades o productos de los alumnos.

A manera de cierre

La lista de cotejo que aquí se presenta es un primer intento de avanzar en este tema de las metodologías didácticas abiertas a la diversidad.

Su importancia radica en que el nivel de apertura a la diversidad cognitiva del aula, de una metodología didáctica, guarda una relación inversamente proporcional con la posibilidad de convertirse en una barrera para el aprendizaje y la participación.

En otras palabras: entre más apertura tengan a la diversidad cognitiva del aula las metodologías didácticas utilizadas menos probabilidad tienen de convertirse en una barrera para el aprendizaje y la participación.

Se recomienda el uso de esta lista de cotejo a los formadores de docentes y a los apoyos técnico pedagógico que tienen la función de proponer y enseñar diversas metodologías didácticas.

Capítulo tres

La clase expositiva ¿es una barrera para el aprendizaje y la participación?³

Ex ante: objetivo del capítulo

En el presente capítulo se aborda la clase expositiva, como una estrategia didáctica que se utiliza de manera recurrente por los profesores, con el objetivo de precisar si constituye una barrera para el aprendizaje y la participación. La idea es complementar los análisis realizados en los capítulos precedentes, donde se abordó el tema de las metodologías, ampliando este tipo de análisis a estrategias didácticas en lo específico. Para este paso, y con la idea de ofrecer más vías de análisis, se establece una sana distancia de la lista de cotejo presentada previamente y se realiza un análisis a partir de sus condiciones de aplicación.

Presentación

Ante la pregunta que da título a este capítulo algunos de mis lectores estarán pensando ¿por qué pregunta algo tan obvio?; y si entre ellos encontramos a

³ Una primer versión de este capítulo fue publicado en el blog personal del autor denominado EDUCOMENTARIOS. <https://educomentarios-barraza.blogspot.com/>

algunos piagetanos ortodoxos, constructivistas de bolsillo o neoconductistas trasnochados, disfrazados con el ropaje de las competencias, doy por hecho que automáticamente respondieron a la pregunta con un "obvio".

¿Y por qué no iban a hacerlo? Al fin de cuentas la clase expositiva es una "forma de enseñar" que no goza de buena reputación entre las corrientes didácticas contemporáneas, las que se inclinan por la utilización de métodos de enseñanza más cooperativos y participativos (Davini, 2008 p. 36).

Sin embargo, a todos ellos lamento decirles que la respuesta no es tan obvia y que la respuesta más correcta es "depende", y con esto no quiero recordar viejos adagios ni hacer alusión a la canción homónima del grupo Jarabe de Palo, sino solamente establecer el punto de partida del presente capítulo.

En este punto es necesario recordar que todo método o estrategia de enseñanza, no puede juzgarse en términos absolutos sino en relación a los factores, tanto internos como externos, que condicionan su aplicación (Perotti & Regali, 2016),

Para sustentar el por qué, en el caso particular de la clase expositiva, afirmo que la respuesta es "depende" me voy a permitir plantear algunos indicadores que permitirán entender de qué depende el que un maestro expositivo se constituya, metodológicamente hablando, en una barrera para el aprendizaje y la participación.

Los indicadores que voy a discutir son: la lógica del discurso docente, la consistencia interna del discurso docente, el uso de diversos recursos internos y la existencia de complementos de enseñanza y/o aprendizaje; los dos primeros y el cuarto corresponden a los elementos ritualizados previamente planificados mientras que el tercero corresponde a los elementos espontáneos al no estar normalmente preestablecidos y ser generados in situ por el docente (Bur, 2005).

La lógica del discurso docente

Cuando un maestro expone un tema ante sus alumnos puede seguir una lógica:

- deductiva: partir de lo general (conceptos abstractos, teorías o leyes generales) para llegar a lo específico (hechos empíricos o conceptos concretos).
- inductiva: partir de hechos empíricos o conceptos concretos para llegar a conceptos abstractos, teorías o leyes.
- dialéctica: plantea una situación inicial, analizar sus inconsistencias o contradicciones y reelaborar la situación inicial.

Más allá de cuál lógica se elija, en función de la filiación teórica o las preferencias personales del docente, cada una de estas lógicas ha probado ser efectiva para la enseñanza y al respecto se han configurado múltiples métodos. Sin embargo, en la realidad tenemos a docentes que no siguen una lógica general

para su exposición y con esto problematizan el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Cuando no se sigue una lógica definida en la exposición se puede observar que el docente improvisa el orden en que presenta la información, es reiterativo innecesariamente con algunos aspectos del contenido y crea circunloquios que hacen su exposición confusa, al grado que dificulta que el alumno capte el contenido central de su exposición.

Cabe mencionar que es en este segundo caso donde se incrementa la probabilidad de que la metodología docente se constituya en una barrera para el aprendizaje y la participación.

La consistencia interna del discurso docente.

Independientemente de la lógica del discurso que utilice el docente es necesario analizar también su consistencia interna.

Cuando un docente sigue una lógica determinada, respetando la secuencia de las fases de trabajo, y la información que proporciona a sus alumnos responde al contenido de aprendizaje a abordar en función de cada una de las fases de trabajo se puede afirmar que su discurso presenta consistencia interna.

Pero si durante la exposición el docente se dispersa agregando información de otros temas, en el mejor de los casos, o de su vida personal, en el peor de los casos, y/o agrega información del mismo contenido de aprendizaje pero no pertinente para el logro del objetivo se puede afirmar que le falta consistencia interna al discurso docente.

Sobra decir que es en este segundo caso es donde se incrementa sustancialmente la probabilidad de que la actuación docente se constituya en una barrera para el aprendizaje y la participación.

El uso de diversos recursos internos durante el discurso docente.

Más allá de la lógica del discurso que siga el docente, y de la consistencia interna del mismo, cuando él está explicando a sus alumnos puede utilizar ciertos recursos para ir complementando, enfatizando o ejemplificando lo que dice. Entre esos recursos se pueden mencionar los siguientes:

- Ejemplos y contraejemplos para darle mayor claridad a un concepto.
- Definiciones secundarias que ayuden a entender la definición del concepto principal.
- Organizadores visuales de la información: esquemas, mapas conceptuales, tablas de doble entrada, cuadros sinópticos, mapas mentales, redes semánticas, diagrama de flujos, mapas de argumentos, etc.

- Preguntas retóricas para guiar y centrar la atención en un aspecto de la exposición.
- Preguntas para reconocer lo que los alumnos van comprendiendo de lo expuesto.
- Resúmenes parciales de lo que se va exponiendo.
- Lenguaje no verbal para enfatizar ciertas partes de la exposición.
- Tono, inflexión e intensidad de la voz de acuerdo a la importancia del aspecto del contenido que se esté explicando.

Estos recursos son utilizados gracias a un tipo singular de “razonamiento pedagógico”, que le permite al docente generar in situ reorientaciones a su discurso y así aprovechar una pregunta, para recuperar la atención, para aprovechar una situación inesperada, etc. Esto implica que el docente debe localizar en su repertorio mental, que forman parte central de sus esquemas profesionales, aquellas explicaciones, ejemplos o definiciones que le serán más adecuadas para llevar a cabo su actividad (Bur, 2005).

De manera lógica la presencia de diversos recursos internos durante la exposición del docente ayuda a captar la atención de los alumnos y mejorar la comprensión que él pueda construir sobre el tema.

En sentido contrario se incrementa exponencialmente la probabilidad de que la metodología docente se constituya en una barrera para el aprendizaje y la participación.

La existencia de complementos de enseñanza y/o aprendizaje del discurso docente.

La pregunta estructurante del contenido de este apartado es ¿aparte de su exposición el maestro utiliza, con un carácter complementario, algunas estrategias de enseñanza y/o aprendizaje para asegurar el aprendizaje de sus alumnos?

Las posibilidades al respecto pueden ser las siguientes:

- Antes de su exposición el docente utiliza alguna estrategia de enseñanza para centrar la atención del alumno u ofrecerle una información preliminar y/o panorámica de lo que va a explicar después (un organizador avanzado presentado como mapa conceptual, una lectura en voz alta de una definición o una dinámica como la lluvia de ideas para responder a una pregunta inicial).
- Antes de su exposición el docente hace que los alumnos desarrollen algunas actividades y utilicen sus estrategias de aprendizaje para generar conocimientos previos, llamar su atención a aspectos claves del contenido

a abordar o generar expectativas alrededor del tema (una dramatización, resolución de un problema en equipos o elaboración de un mapa mental).

- Al finalizar su exposición el docente propone actividades de aprendizaje con el objetivo de consolidar lo explicado o centrar la atención en lo más significativo de la exposición, (redacción de oraciones significativas originales, construcción de un cuestionario de repaso o elaboración de un resumen).

Como se puede deducir una clase expositiva del docente sin los adecuados complementos incrementa la probabilidad de convertirse en una barrera para el aprendizaje y la participación.

El docente verbalista, conferencista o esencialmente expositivo y su papel como barrera para el aprendizaje y la participación.

El docente enfrenta el reto de desarrollar una actuación que atienda a la diversidad cognitiva presente en los alumnos de su aula y con eso minimizar la generación de barreras para el aprendizaje en sus alumnos.

A este respecto existen metodologías didácticas que respetan la diversidad cognitiva y ayudan al docente a lograr ese propósito.

Ubicándonos en un nivel discursivo inferior, como lo es el de las estrategias, se puede también analizar con la misma finalidad a algunas estrategias didácticas, como es el caso de la clase expositiva.

El análisis efectuado al respecto permite afirmar que la clase expositiva per se no es una barreras para el aprendizaje y la participación. Para que se constituya en tal debe:

- Improvisar el orden en que presenta la información, ser reiterativo innecesariamente con algunos aspectos del contenido y crear circunloquios.
- Ser disperso agregando información de otros temas y/o agregando información del mismo contenido de aprendizaje pero no pertinente para el logro del objetivo.
- Apoyarse con pocos recursos internos durante la exposición.
- Presentar la clase expositiva como un recurso único sin los adecuados complementos.

En otras palabras, para que una clase expositiva se constituya en una barrera para el aprendizaje y la participación se requiere que el discurso del docente no tenga definida una lógica de exposición, presente problemas de consistencia interna, no emplee recursos internos durante la exposición y no utilice complementos didácticos.

A manera de cierre

Es menester reconocer que la función docente va más allá de la mera transmisión de conocimientos por lo que no se puede considerar a la clase expositiva como recurso único para la docencia. Sin embargo, si tiene un lugar en las diversas actividades docentes que se desarrollan y es por eso que es necesario su análisis.

Una vez efectuado el análisis puedo afirmar que las clases expositivas requieren que el discurso del docente tenga definida una lógica de exposición, presente consistencia interna, emplee diversos recursos internos durante la exposición y utilice complementos didácticos, sea de manera previa o posterior a la exposición, para que pueda responder a la diversidad cognitiva de sus alumnos y por lo tanto incrementar sustancialmente la probabilidad de que se dé el aprendizaje, que al fin de cuentas es el objetivo final de toda intervención docente.

Capítulo cuatro

El modelo de ambientes de aprendizaje constructivistas. ¿Es un diseño instruccional abierto a la diversidad?

Ex ante: objetivo del capítulo

En el presente capítulo se realiza el análisis de un modelo instruccional para determinar si es abierto a la diversidad o si por el contrario se puede constituir en una barrera para el aprendizaje y la participación. La idea es complementar los análisis realizados a nivel de metodología y estrategias didácticas y ver como este tipo de análisis puede ampliarse a otros campos de estudio que de una u otra manera abordan la metodología didáctica como lo es el campo de los diseños y modelos instruccionales. Para este paso, y con la idea de ofrecer más vías de análisis, se establece una sana distancia de la lista de cotejo presentada previamente y del análisis centrado en las condiciones de aplicación utilizado en el capítulo anterior y se realiza un análisis del discurso teórico del diseño instruccional a partir de tres indicadores generales.

Presentación

Los modelos de diseño instruccional han alcanzado popularidad en el ámbito educativo mexicano gracias a su uso en los modelos e-Learning; modelos como el ADDIE o el ASSURE adquieren gran notoriedad y popularidad, sin olvidar a otros como el de Gagné y Briggs o el de Dick y Carey (citados en Belloch, 2012).

Estos modelos comparten, como rasgo común, el estar orientados al sistema, pero es menester reconocer que existen otro tipo de modelos instruccionales que podemos identificar como orientados al aula (Gustafson & Branch, 2002); estos modelos son los de interés para el presente libro ya que por sus características prestan mayor atención a la metodología didáctica.

De los diferentes modelos instruccionales orientados al aula que existen, la atención del presente capítulo estará centrada en el de Ambientes de Aprendizaje Constructivistas (Jonassen, 2000).

Modelo de Ambientes de Aprendizaje Constructivistas

David Jonassen, profesor de la Universidad de Pensilvania, propone un diseño instruccional conocido como Ambientes de Aprendizaje Constructivistas cuyo objetivo principal es fomentar la solución de problemas y el desarrollo conceptual.

La ruta metodológica para su operación se compone de seis pasos:

1.- El punto de partida: formular y responder preguntas, comparar ejemplos, resolver un problema, terminar un proyecto o analizar un caso.

El núcleo central y punto de partida del diseño es la pregunta o tema, los ejemplos, el problema, el proyecto o el caso que los alumnos han de resolver y solucionar, convirtiéndose en la meta del estudiante.

Los criterios para seleccionar una u otra opción pueden provenir de la materia o asignatura, del estilo de aprendizaje de los alumnos, de los recursos instrumentales y materiales disponibles, etc. o se pueden incorporar todos o varios alternando su aplicación.

2.- Los casos o ejemplos relacionados como un sistema de experiencias de referencia para los estudiantes.

Los ejemplos y casos que se les ofrezcan a los alumnos han de contribuir a facilitar la experimentación y la construcción de modelos mentales suministrando y favoreciendo en los alumnos principiantes:

- la acumulación de experiencias,
- la confrontación de situaciones semejantes que le conduzcan a una plena comprensión del problema-pregunta-caso-ejemplo-proyecto.

- el entrenamiento en los procedimientos para solucionarlos.

La comprensión del problema-pregunta-caso-ejemplo-proyecto, el análisis de las cuestiones y aspectos implicados en los mismos y la práctica de razonamientos que posibilitan tanto su comprensión como su solución son los propósitos de esta fase de trabajo que permiten a) reforzar la memoria del alumno y b) aumentar la flexibilidad cognitiva.

3.- Recursos de Información. Los estudiantes necesitan información que les permita construir sus modelos mentales y formular hipótesis que dirijan su actividad en la resolución del problema-pregunta-caso-ejemplo-proyecto.

Para que el alumno desarrolle de manera adecuada su actividad se debe determinar el tipo de información que requiere para comprender el problema-pregunta-caso-ejemplo-proyecto y ofrecerle abundantes fuentes de información que puedan ser seleccionadas por el alumno.

4.- Herramientas cognitivas. Al presentar a los alumnos tareas auténticas a resolver, ellos necesitarán apoyo para su realización. Es importante por tanto, proveerle de herramientas cognitivas que le permitan establecer los andamios o relaciones necesarias en la realización de las mismas.

Cada actividad o tarea que se le pide al alumno que desarrolle implica una demanda cognitiva específica para la cual él tiene, en mayor o menor grado, las competencias o habilidades requeridas: estas habilidades primero han de reconocer en sí mismo y luego saberlas aplicar con destreza.

Para llegar a ese nivel de competencia o habilidad cognitiva se debe proporcionar a los alumnos herramientas de apoyo, como lo serían las herramientas informáticas, que pueden generalizarse y cuyo propósito central es facilitar el desarrollo de ciertos procedimientos cognitivos; así mismo, el autor propone diferentes herramientas que pueden ser brindadas a los alumnos, como sería el caso de las:

- Herramientas de representación de problemas/ejercicios.
- Herramientas para hacer modelos sobre el conocimiento estático y dinámico.
- Herramientas de apoyo al rendimiento.
- Herramientas para recopilar información.

5. Conversación / herramientas de colaboración. Es necesario fomentar y apoyar la construcción de conocimientos a través de la comunicación mediada por computadora que apoya la colaboración y la comunicación.

La forma más natural de aprendizaje se da cuando equipos de personas trabajan juntas para resolver un problema. En ese sentido se debería permitir el acceso a la información compartida y compartir, a su vez, las herramientas de elaboración del conocimiento para ayudar a los alumnos a elaborar de manera conjunta un conocimiento socialmente compartido.

Las tecnologías de la información y la comunicación han desarrollado múltiples herramientas que permiten el diálogo sincrónico y asincrónico de los participantes desarrollándose procesos de colaboración que permiten el logro de los objetivos compartidos por un grupo.

6. Social / Apoyo del Contexto. Es necesario utilizar y adecuar los factores ambientales y del contexto que pueden afectar o apoyar la puesta en práctica del ambiente de aprendizaje constructivista.

En este punto de lo que se trata es de incorporar avances técnicos y perspectivas profesionales que, sin estar entre los conocimientos propios de los docentes, puedan ser necesarios para el adecuado desarrollo de un ambiente de aprendizaje.

Como apoyo a este proceso metodológico el autor sugiere el desarrollo de tres tipos de actividades transversales: modelización, tutoría y refuerzo.

¿Y la diversidad cognitiva?

Tras este breve recorrido por el diseño instruccional propuesto por David Jonassen (2000) cabe preguntarse si este diseño instruccional es abierto a la diversidad cognitiva.

La respuesta puede ser fundamentada en tres indicadores: el reconocimiento explícito de la diversidad de los procesos cognoscitivos, su apertura metodológica para adecuarse a ellos y la diversidad de los procedimientos de intervención.

En el primer caso el modelo remite de manera constante a diversas categorías cognoscitivas como sería el caso de los estilos de aprendizaje, flexibilidad cognitiva, metacognición, modelización, prácticas de razonamiento, herramientas cognitivas, demandas cognitivas, etc.; todas estas categorías son evidencia de como el autor reconoce de manera explícita la diversidad cognitiva.

En el segundo caso el autor hace explícita la posibilidad de adecuar las decisiones metodológicas a las características de los alumnos; por ejemplo en el paso 1, cuando se habla de cual opción elegir como punto de partida, indica que uno de los criterios para seleccionar una u otra opción puede ser el estilo de aprendizaje de los alumnos.

En el tercer caso, la diversidad de los procedimientos de intervención, el autor ofrece alternativas de intervención en los diferentes pasos; por ejemplo en el paso 3 ve la necesidad de ofrecer abundantes fuentes de información que puedan ser seleccionadas por el alumno; así mismo en el paso 4 el autor propone que se le apoye al alumno con diferente herramientas, entre ellas herramientas de representación de problemas/ejercicios, herramientas para hacer modelos sobre el conocimiento estático y dinámico, herramientas de apoyo al rendimiento y herramientas para recopilar información.

Con base en el análisis realizado en estos tres indicadores se puede afirmar que el Modelo de Ambientes de Aprendizaje Constructivistas ofrece una metodología didáctica o instruccional abierta a la diversidad cognitiva.

A manera de cierre.

El objetivo de este capítulo era determinar si el análisis que se había efectuado previamente sobre metodologías y técnicas o estrategias didácticas para establecer si respondían a la diversidad cognitiva de nuestras aulas se podría aplicar a otros campos aledaños al de la metodología didáctica como es el caso de los modelos instruccionales.

Para realizar este análisis se tomó como base un modelo instruccional orientado al aula y se realizó un análisis genérico del mismo que permitió concluir que en su

caso particular si se presenta una metodología o diseño instruccional abierto a la diversidad cognitiva.

Queda la tarea, para otro momento, de realizar el análisis con otros modelos instruccionales ya que se parte del supuesto de que no todos cubren esos requisitos para ser considerados abiertos a la diversidad cognitiva del aula.

Capítulo cinco

¿Cómo transformar una metodología didáctica cerrada a la diversidad en una metodología didáctica abierta a la diversidad?

Ex ante: objetivo del capítulo

En el presente capítulo se busca complementar lo expuestos hasta el momento: a) en el primer capítulo se estableció que la metodología didáctica con una tendencia homogeneizadora es una barrera para el aprendizaje y la participación, b) en el segundo capítulo se ofreció una lista de cotejo que permite identificar las metodologías que si responden a la diversidad cognitiva del aula, c) en el tercer y cuarto capítulo se hizo extensivo el análisis a una estrategia didáctica y a un modelo instruccional para determinar si también se pueden o no catalogar como abiertos a la diversidad; en cada caso se utilizaron vías de análisis diferentes. Ahora en este quinto capítulo se brinda información para complementar la línea discursiva general que subyace a la elaboración de este libro transitando de la identificación de metodologías, técnicas, estrategias o modelos instruccionales, a la reformulación de los mismos para que respeten la diversidad cognitiva del aula.

Presentación

La actividad de enseñanza, más allá del carácter pragmático con el que algunas veces se le reviste, ha sido abordada por diferentes campos de estudios que se focalizan en ciertas categorías de enseñanza: metodologías, métodos, técnicas didácticas, estrategias docentes, modelos instruccionales, etc. Cada campo ha profundizado en sus propias categorías de estudio y han creado todo un repertorio de ellas para orientar la labor del docente. Algunos ejemplos de ellos son los siguientes:

- Carles Monereo Font y David Durán Gisbert (2002), en su libro titulado “Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo”, ofrecen ocho métodos para trabajar desde una perspectiva cooperativa o colaborativa; por ejemplo, “Enseñanza recíproca”.
- Paul D. Eggen y Donald P. Kauchak (2001), en su libro intitulado “Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento”, presentan siete modelos de enseñanza; por ejemplo, “El modelo de adquisición de conceptos”.
- Ramón Ferreiro Gravié (2009), en su libro denominado “Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Método ELI”, ofrece un sin número de estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo en sus diferentes momentos de intervención; por ejemplo, para el momento de recapitulación

presenta las estrategias: Exponer y preguntar, 12 estrategias de recapitulación y el inventario del aprendizaje.

- Katherinne Campusano Cataldo y Catherine Díaz Olivos (2017), en su libro intitulado “Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección”, presentan ocho estrategias (metodologías) didácticas; por ejemplo, “Aprendizaje basado en investigación”.
- Edith Chehaybar y Kuri (2012), en su libro denominado “Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos”, ofrece 40 técnicas bajo una clasificación de seis rubros; por ejemplo, en el rubro “Técnicas para acelerar el proceso de integración y el conocimiento de un grupo” menciona la de “Foto-verdad”.

Como se puede observar, la diversidad y multiplicidad es el signo distintivo cuando se habla de métodos, metodologías, estrategias o modelos instruccionales; ahora bien es menester destacar que estas variantes, generales o específicas, de la metodología didáctica surgen asociadas a modelos teóricos explicativos (por ejemplo el constructivismo), a teorizaciones surgidas de la práctica (por ejemplo el método de estudio de casos) o a modelos didácticos o psicoeducativos particulares (por ejemplo la didáctica cognoscitivista), por lo que de origen no son pensados para trabajar en función de la diversidad cognitiva del aula.

En este contexto discursivo, del trabajo didáctico en el aula escolar, los interesados en la atención a la diversidad cognitiva del aula en el horizonte de una escuela inclusiva tienen como primera tarea el identificar cuáles de estas variantes metodológicas pueden responder a la diversidad cognitiva presente en el aula escolar.

Así mismo, tienen una segunda tarea ¿Cómo reformular una metodología, un método, una estrategia, una técnica o un diseño instruccional para que responda a la diversidad cognitiva presente en las aulas escolares? La respuesta a esa interrogante es el contenido de este capítulo.

Ruta metodológica para la reformulación

Para realizar una reformulación, que responda a la diversidad cognitiva presente en las aulas escolares, se sugiere la siguiente ruta metodológica:

1. Se elige la variante metodológica (método, metodología, técnica, estrategia, diseño instruccional, etc.) que se desee reformular.
2. Se selecciona la categoría cognitiva de índole funcional con la que se desea enriquecer la variante metodológica: estrategias, estilos, procesos, inteligencias, habilidades, estructuras, esquemas, etc.,
Se determina el dominio empírico donde se concreta la categoría cognitiva seleccionada: cognoscitivo, de aprendizaje, motivacional, de pensamiento, meta cognitivo, crítico, etc.

Una vez que se ha seleccionado una categoría cognitiva en un dominio empírico específico es menester tomar como base una conceptualización y clasificación realizada teóricamente o presentada por un divulgador científico serio (por ejemplo, Elosúa & García, 1993 y Rivas, 2008) ya que la diversidad de términos y la yuxtaposición de categorías por momentos complican el proceso a desarrollar.

En el caso de las clasificaciones solamente se pueden tomar en cuenta, para los objetivos de este proceso, aquellas que no ordenen funcionalmente o establezca jerarquías que ponderen diferencialmente los diferentes tipos o variantes que presenten. Unos ejemplos al respecto pueden ayudar a clarificar este punto:

En la categoría estrategias de aprendizaje: a) una tipología inadecuada es la proporcionada por el modelo ACRA (Fuente & Justicia, 2003) ya que remite necesariamente, sobre todo en los tres primeros tipos de estrategias, a un orden funcional; b) una tipología adecuada es la proporcionada por Estevez (2005) quien no establece un orden funcional entre los diferentes tipos de estrategias presentadas.

En la categoría estilos cognitivos: a) una tipología inadecuada son los estilos reflexividad-impulsividad propuestos por Kagan (1966) que se consideran inadecuados por su visión maniqueista (bueno-malo), b) una tipología adecuada es la de dependencia-independencia de campo propuesta por Witkin et al. (1977) que proponen dos estilos no ordenados funcionalmente ni valorados diferenciadamente.

3. Se revisa el primer paso de la variante metodológica elegida y se enriquece incorporando el proceso, habilidad, estrategia, estilo y/o estructura cognitiva seleccionada. Cabe mencionar que este proceso puede responder a una o varias categorías cognitivas que, obviamente, no se contradigan.
4. Se desarrolla el mismo procedimiento expuesto en el numeral anterior con cada uno de los pasos que conformen la variante metodológica elegida. Es necesario advertir que no necesariamente en todos los pasos se puede incorporar el proceso, habilidad, estrategia, estilo y/o estructura cognitiva seleccionada; así mismo es menester mencionar que una sola categoría puede ser integrada en uno o varios pasos o en su defecto utilizar diferentes categorías para cada uno de los pasos.
5. Se evalúa la reformulación realizada a partir de dos criterios: la apertura a la diversidad cognitiva del aula escolar y sus posibilidades reales de aplicación.

Ejemplo

A continuación se presenta un ejemplo de cómo se desarrollaría esta ruta metodológica:

- 1. Se elige la variante metodológica (método, metodología, técnica, estrategia, diseño instruccional, etc.) que se desee reformular.**

En este caso se elige el MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS y se toma como referencia el texto elaborado por Lucía Victoria Ospina y publicado por la Universidad EIA.

- 2. Se selecciona la categoría cognitiva de índole funcional con la que se desea enriquecer la variante metodológica: estrategias, estilos, procesos, inteligencias, habilidades, estructuras, esquemas, etc., Se determina el dominio empírico donde se concreta la categoría cognitiva seleccionada: cognoscitivo, de aprendizaje, motivacional, de pensamiento, meta cognitivo, crítico, etc.**

Las categorías cognitivas seleccionadas son las siguientes:

- Estructuras cognitivas (Ausubel, et al. 1983).
- Puntos de entrada (narrativo, cuantitativo-numérico, básica-existencial, estético, manipulativo o social) (Gardner, 2000).
- Estrategias de aprendizaje (Weinstein & Underwood, 1985).
- Estrategias organizativas (Estevez, 2005).
- Organizadores gráficos (Flood & Lapp, 1988)
- Modalidades de la metacognición (Allueva, 2002).

- 3. Se revisa el primer paso de la variante metodológica elegida y se enriquece incorporando la categoría cognitiva y el dominio empírico**

seleccionado. Cabe mencionar que este proceso puede responder a una o varias categorías cognitivas que, obviamente, no se contradigan.

Para presentar este y el siguiente apartado transcribo textualmente lo escrito por la autora del texto seleccionado, escribiéndolo con cursiva. Los agregados que se le realizan en función de las categorías cognitivas involucradas se escriben sin cursiva y en color rojo para destacarlos.

Selección del caso. El profesor debe elegir el caso de estudio en forma coherente con el tema que se va a aplicar, con los conocimientos previos del alumno y con los objetivos de formación que se van a lograr a través de esta estrategia metodológica. Se busca enfrentar a los estudiantes con una situación donde subyacen los problemas especialmente relacionados con su profesión, que tengan significatividad psicológica y que requieran de solución. Tanto la situación como los problemas de estudio deben ser reales, de actualidad y de interés temático para los estudiantes y para su formación. Se recomienda elegir un caso de suficiente relevancia y complejidad para que a través de su estudio se logren altos niveles de desarrollo del aprendizaje. Como recomiendan Donoso y Sánchez (2014) y Merriam (2009), el profesor puede hacer adecuaciones en el contenido del caso para acercarlo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y para dotarlo de información suficiente para el análisis del tema.

- 4. Se desarrolla el mismo procedimiento expuesto en el numeral anterior con cada uno de los pasos que conformen la variante metodológica elegida. Es necesario advertir que no necesariamente en todos los pasos se puede incorporar la categoría cognitiva y el dominio empírico de referencia seleccionado; así mismo es menester mencionar que una sola categoría puede ser integrada en uno o varios pasos o en su defecto utilizar diferentes categorías para cada uno de los pasos.**

Redacción del caso. A partir de la situación problema seleccionada, el profesor debe hacer una descripción detallada, clara e inteligible de ella, explicar con suficiente precisión los hechos relevantes que suceden en el caso, establecer las implicaciones individuales o sociales que tiene el caso y especificar los datos necesariamente numéricos y la información necesaria para concretar la situación y permitir al estudiante comprender con claridad el caso e identificar el problema que debe solucionar. La situación de análisis del caso no debe ser una simple historia y la redacción del caso debe ir más lejos que una anécdota.

Desarrollo del método durante la actividad formativa:

- *El profesor expone el caso al grupo de estudiantes a través de materiales filmados, escritos, medios informáticos o audiovisuales y lo entrega con*

suficiente antelación para estimular el estudio, el análisis y la reflexión individual del estudiante con relación al tema y a los aspectos teóricos y prácticos del caso. La presentación del caso a los estudiantes se puede llevar a cabo mediante un relato un video, un texto escrito, postales o fotografías entre otros.

- *Estudio y preparación previa de los estudiantes. Una vez presentado el caso el maestro les indica a los alumnos que lo van a estudiar para comprenderlo mejor y que en su estudio pueden utilizar estrategias rutinarias, físicas, imaginativas, de elaboración y/o de agrupamiento. Si hay necesidad ofrece ejemplos de cada una de este tipo de estrategias. Los estudiantes examinan y analizan la información, los datos y los hechos más relevantes del caso antes de discutirlos con sus compañeros. Con esta actividad se busca que el estudiante adquiera una comprensión profunda del problema que enfrenta, priorice los hechos más significativos del caso y proponga alternativas propias para la solución del problema, estableciendo criterios económicos, legales, éticos y sociales entre otros.*

- *Discusión del caso en equipos de pequeño número de estudiantes. Se aconseja que el profesor forme pequeños grupos de discusión y decida sobre su conformación buscando enriquecer la discusión con la diversidad de puntos de vista de los estudiantes. Una vez hecho los grupos se les da la indicación de que el trabajo de discusión al interior de cada grupo lo*

pueden desarrollar con base en estrategias organizativas como *mesa redonda, p nel, phillip 66, cuchicheo o debate, eligiendo ellos la que consideren más conveniente*. En esta actividad, los estudiantes se entrenan para hacer preguntas, para responderlas con argumentos válidos y para trabajar en equipo.

- *Discusión del caso con la totalidad del grupo de estudiantes. El profesor coordina las intervenciones de los estudiantes manteniendo un control adecuado de sus discusiones y haciendo un registro de sus principales aportes. Es aconsejable, que el profesor elabore una guía didáctica que le permita conducir efectivamente la discusión de los estudiantes de acuerdo con los objetivos del caso y el orden en el cual se deben desarrollar los contenidos y las competencias de los estudiantes desde la identificación del problema, sus alternativas de solución y los criterios para la toma de decisiones sobre una u otra solución*

- *Cada estudiante expone, utilizando el organizador gráfico de la información que más se le acomode, su propuesta de solución y argumenta y defiende sus ideas frente al grupo. Se discuten las alternativas de solución en el grupo, se contrastan unas con otras, se sacan conclusiones y se encuentra una solución en consenso. Al final de la sesión, el profesor expone sus conclusiones y presenta la solución del problema tomando los aportes de los estudiantes.*

- *Actividades de refuerzo del aprendizaje. Al final de la discusión se recomienda que el profesor explique en forma detallada y a través de una nota técnica, los contenidos esenciales que se necesitaron para la solución del caso.*
- *Evaluación del proceso y del aprendizaje logrado con la aplicación del método del caso. En este método se privilegia el desarrollo de los procesos de razonamiento, de comunicación y de interacción social entre los estudiantes, aspectos que deberán considerarse como relevantes en la evaluación del aprendizaje.*

Para esto se recomienda utilizar el Inventario de Aprendizajes ofreciéndoles a los alumnos una serie de preguntas indicativas formuladas en función de las modalidades de la metacognición; la indicación a los alumnos sería responder dos de esas preguntas según su interés personal.

- *Evaluación de la aplicación del método con el fin del mejoramiento metodológico. Es fundamental evaluar si el método ha sido bien empleado y, para ello, se recomienda aplicar encuestas a los estudiantes y cotejarla con el análisis de los resultados de aprendizaje.*

5. Se evalúa la reformulación realizada a partir de dos criterios: la apertura a la diversidad cognitiva del aula escolar y sus posibilidades reales de aplicación.

Una vez realizada la reformulación se procede a su revisión centrando la atención en los agregados e intentando responder a las siguientes preguntas: cada uno de los agregados ¿da apertura a la diversidad cognitiva? ¿Su aplicación no ralentiza el trabajo? O ¿sigue siendo aplicable el método?

En el caso de la reformulación que se ha realizado se pueden responder las preguntas de la siguiente manera:

- De las seis categorías cognitivas integradas, cinco de ellas (puntos de entrada, estrategias de aprendizaje, estrategias organizativas, organizadores gráficos y modalidades de la metacognición) dan apertura para que el alumno elija en función de sus intereses, necesidades o preferencias. Ciertamente la categoría cognitiva de estructura no da apertura de manera directa a la diversidad pero se mantiene por representar un principio psicoeducativo esencial que se debe de tomar en cuenta para promover el aprendizaje en los alumnos.
- Los agregados realizados al método no ralentizan el proceso ya que en la mayoría de los casos solamente permiten concretar en términos operativos las actividades que se estaban planteando de manera general.

- Los agregados realizados al método son actividades prácticas que no complican el proceso por lo que se pueden aplicar sin mayor problema.

A manera de cierre

La reformulación de una variante metodológica es una tarea que inicialmente puede ser complicada; el aspecto central que lo complica es la búsqueda de teorías o modelos con suficiente seriedad y claridad para poder ser utilizados. Sin embargo, una vez hechos los primeros ejercicios y que la persona que enfrenta el proceso de reformulación decida sus preferencias por algunas categorías la tarea se puede volver relativamente fácil.

En ese sentido, recomiendo que al enfrentar la tarea de reformulación la primer tarea sea decidir las categorías cognitivas de su preferencia ¿estilos o estrategias o inteligencias? ¿Estilos cognitivos o estilos de aprendizaje?, etc. Estas decisiones preliminares pueden ayudar a aligerar el trabajo.

Capítulo seis

La actitud hacia la diversidad escolar como generadora de barreras para el aprendizaje⁴

Ex ante: objetivo del capítulo

En el presente capítulo se parte de la tesis que para lograr un cambio didáctico, que permita trascender las metodologías con tendencias homogeneizadoras hacia metodologías abiertas a la diversidad, se tiene como condición que el potencial adoptante y promotor de este cambio supere posturas negativas con relación a la actitud negativa hacia la diversidad escolar. Para esto el primer paso es identificar el tipo de actitud hacia la diversidad escolar por lo que se propone una escala de actitud al respecto.

En el capítulo uno se habló sobre la pertinencia de construir una tipología de barreras para el aprendizaje y la participación con base en dos argumentos: 1.- Las dimensiones y secciones planteadas por Booth y Aisncow (2000), en su índice de inclusión, surgen y se validan en el contexto metodológico de una investigación acción que, como todos saben, no es generalizable, y 2.- La investigación acción realizada por estos autores tuvo lugar en el Reino Unido cuyo sistema educativo

⁴ Una primer versión de este capítulo fue publicado en el blog personal del autor denominado EDUCOMENTARIOS. <https://educomentarios-barraza.blogspot.com/>

abierto, en términos curriculares y de gestión, lo aleja del sistema educativo mexicano altamente centralizado y cerrado.

En ese capítulo se abordó, desde la perspectiva del autor, una de las principales barreras para el aprendizaje y la participación: la metodología didáctica homogeneizadora; sin embargo, al analizar las posibilidades reales de un cambio es menester recordar a Rafael Porlán y José Martín que, en su libro clásico EL DIARIO DEL PROFESOR, afirmaban que para que se diera un cambio en las prácticas de los docentes primeros se deberían de cambiar sus creencias.

Esto condujo a pensar en un nuevo constructo como lo sería la ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD ESCOLAR, en el entendido de que: 1.- la actitud es un aspecto predisponente de la acción, ya que determina la disposición, motivación y compromiso con la consecución de una actividad, 2.- la actitud es el conjunto de creencias y valores que son relativamente estables a los largo del tiempo, 3.- La diversidad, llevada al ámbito escolar, gira alrededor del aprendizaje por lo que se puede hablar de diversidad con relación al nivel de los conocimientos previos de los alumnos, de sus estilos de aprendizaje, de las estrategias de aprendizaje que utilizan, de las habilidades metacognitivas que ponen en juego, etc. y 4.- La diversidad que interesa en el ámbito escolar es la diversidad cognitiva.

Sin embargo, este nuevo constructo debe tener su instrumento que permita su medición y por lo tanto ayude a determinar si existe como barrera para el aprendizaje y la participación.

Con base en esa idea la tarea fue construir una ESCALA DE ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD ESCOLAR que en este capítulo se presenta. Esta escala consta de 14 ítems:

1.- Todos mis alumnos deben alcanzar necesariamente los objetivos propuestos por el programa de estudio,

2.- El contenido de aprendizaje propuesto por el programa de estudios es el adecuado para todos mis alumnos.

3.- Las actividades de aprendizaje que utilizo son efectivas para todos mis alumnos.

4.- El usar un solo tipo de recursos para el aprendizaje con todo mi grupo es la manera correcta de trabajar.

5.- Es necesario evaluar igual a todos mis alumnos.

6.- Es bueno tener un solo tipo de objetivos para todos mis alumnos.

7.- Un solo tipo de actividad para todos mis alumnos es una buena manera de trabajar con ellos.

8.- Se debe diseñar una secuencia didáctica con un solo tipo de actividades para todo el grupo.

9.- Es bueno evaluar a todo el grupo con el mismo instrumento de evaluación.

10.- Se logra mayor efectividad si se utiliza un solo tipo de metodología para todo el grupo.

11.- No se deben hacer adaptaciones a los contenidos de aprendizaje propuestos por el programa de estudios.

12.- El material didáctico que utilizo debe ser igual para todo el grupo.

13.- Se debe utilizar el mismo método para propiciar el aprendizaje con todos los alumnos.

14.- Lo más importante para mi labor docente es lograr los objetivos que me propone el programa de estudios.

Estos 14 ítems pueden ser respondidos mediante un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo. Estos valores se codifican con los números 0, 1, 2 y 3 para poder obtener la media correspondiente, Una vez obtenida la media se multiplica por 33 y el resultado es el porcentaje obtenido que se puede interpretar con este baremo normativo de carácter provisional:

De cero a 24% (actitud positiva hacia la diversidad escolar: este tipo de actitud se deriva de las siguientes creencias que, en mayor o menor medida, compartirían sus poseedores: La diversidad de alumnos es una realidad en mi grupo escolar; la diversidad de características de mis alumnos me obliga a que piense en una forma diferente de trabajar con ellos para atender a esa diversidad).

De 25% a 37% (actitud neutra)

De 38% al 100% (actitud negativa hacia la diversidad escolar: este tipo de actitud se deriva de las siguientes creencias que, en mayor o menor medida, compartirían sus poseedores: La diversidad que se encuentra presente en mi grupo no es tan marcada ni amerita prestarle una atención especial; la diversidad presente en mis alumnos no necesariamente me obliga que piense en una forma diferente de trabajar con ellos).

Esta escala se aplicó a una muestra de 75 docentes con las siguientes características:

- El 34.7% son hombres y el 65.3% son mujeres.
- La edad mínima que reportan es de 24 años y la máxima de 58 años, siendo el promedio 42 años (*DS*: 8.6).
- El 5.3% labora en educación preescolar, el 80% en educación primaria, el 8% en educación secundaria y el 6.7% en distintas modalidades del sistema educativo.
- La antigüedad mínima que informan es de 1 año y la máxima de 37 años, siendo el promedio 19 años (*DS*: 9.06)
- El 52% tiene licenciatura como nivel máximo de estudios, el 38.7% de maestría y 9.3% de doctorado.

Una vez hechos los análisis en el programa SPSS versión 23 la escala presenta las siguientes propiedades psicométricas: una confiabilidad en alfa de Cronbach de .91 y sus ítems presentan un nivel de discriminación adecuado ($p < .001$) y una buena correlación ítem-test ($p < .001$).

Esta validación preliminar necesita una segunda fase de validación donde se cubra el mínimo de participantes para que se considere una validación definitiva.

Esta escala puede ser utilizada tanto con fines de investigación, como con fines de diagnóstico. En el segundo caso se puede aplicar a los colectivos escolares de las escuelas para determinar si existe una actitud negativa a la diversidad escolar y, por ende, la necesidad de trabajar al respecto.

A manera de cierre se sugiere aplicar esta escala en poblaciones mayores para obtener la validación definitiva; mientras puede ser utilizada para ejercicios de diagnóstico en las diferentes escuelas del sistema educativo.

Referencias

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas
- Barraza, A. (2014). De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria. En T. J. Cárdenas & A, Barraza (coord.). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México* (pp. 52-68). Instituto Universitario Anglo Español.
- Belloch, C. (2012). *Diseño Instruccional*. Documento electrónico de la Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK 2000: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bur, F. R. (2005). La clase expositiva del profesor: aspectos discursivos y relación con indicadores de funcionamiento metacognitivo. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
<https://www.aacademica.org/000-051/186.pdf>

Campusano, K., & Díaz, C. (2017). *Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección*. INACAP.

Chehaybar, E. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. Universidad Nacional Autónoma de México

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.

Elosúa, M. E., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Narcea.

Estevez, E. H. (2005). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Paidós.

Ferreiro, R. (2009). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Método ELI*. Trillas.

Flood, J., & Lapp, D. (1988). Conceptual mapping strategies for understanding information texts. *The Reading Teacher*, 41(8), 780-783.
<https://www.jstor.org/stable/20199922>

Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(2), 139-158.
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/55891/3/Escala.pdf>

Gardner, H. (2000). Aproximaciones múltiples a la comprensión. En C. M. Reigeluth (coord.). *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos: Un Nuevo Paradigma de la Teoría de la Instrucción* (pp-77-98). España: Editorial: Aula XXI. Santillana.

Gustafson, K.L., & Branch, R.M. (2002). *Survey of instructional development models*. (4th Ed.). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University: (ERIC Document Reproduction Service No. ED 211 097)

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós.

Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth (coord.). *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. Madrid, Aula XXI Santillana.

Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17-24. doi: 10.1037/h0022886.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33, 363-374. <https://doi.org/10.2307/2529786>

Lozano, A. (2008). *Estilo de aprendizaje y de enseñanza*. Trillas.

Monereo, C. & Durán, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Edebé.

Ospina, L. V. (2020). *Método: Estudio o análisis de casos*. Universidad EIA. <https://www.eia.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/5.-Metodo-de-Casos.pdf>

Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (s/f). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.*

http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Perotti, H. J., & Regali, M. S. (2016). La clase expositiva: análisis de su aplicación en la enseñanza de contabilidad básica. XII Jornadas de investigación, FCE UNL, [23extenso-PEROTTI-HERNÁN JOSÉ \(unl.edu.ar\)](http://23extenso-PEROTTI-HERNÁN JOSÉ (unl.edu.ar))

Porlán, R., & Martín, J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Diada.

Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo.* Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.

Weinstein, C. R., & Underwood, V. (1985). Learning strategies: the how of learning. En J. W Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Editors). *Thinking and learning skills.* Taylor & Francis.

Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., & Cox, P. W. (1977). Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.

<https://doi.org/10.3102/00346543047001001>



ARTURO BARRAZA MACÍAS

**PROFESOR INVESTIGADOR DE
LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
DE DURANGO**

