



Teorías críticas y diversidad cultural: una experiencia curricular en la escuela multigrado.

Rossana Carely Chalé Leal
Justo Germán González Zetina.

ukuxtal@gmail.com

RESÚMEN

PALABRAS CLAVE

Presentación.

El presente proyecto tiene como antecedentes dos experiencias colectivas desarrolladas en el estado de Yucatán. La primera es una propuesta construida por un colectivo de docentes, entre 1998 y 2007, egresados de una escuela Normal de educación primaria, quienes tuvieron la inquietud de generar una práctica docente que promoviera en las aulas una pedagogía basada en principios de libertad. La segunda, proviene de un grupo de educadores de distintas instituciones y organizaciones que, desde el año 2007, se ha empeñado en construir una educación que respete las identidades socioculturales de niños y niñas, basada en su lengua y cultura.

Con base en lo anterior es que hemos elaborado el presente proyecto curricular que se desarrolla en una escuela bidocente, basado en principios de libertad y de respeto a la cultura propia. No creemos que la propuesta esté acabada, nuestra convicción es que será siempre una propuesta inconclusa que requerirá su revisión permanente y su enriquecimiento por tod@s aquell@s que deseemos aportar a la concreción de una educación que se sostiene en una práctica basada en la libertad, en la esperanza y en una política respetuosa de la diferencia.





A. La RIEB como respuesta educativa ante la diversidad cultural.

Es indudable de que la educación actual ha sido cuestionada en relación al bajo rendimiento y el fracaso escolar de los niños provenientes de “minorías”, sean estas étnicas, culturales, religiosas, etc. El multiculturalismo, como movimiento, aprovechó esta *“tendencia a equiparar la presencia de niños provenientes de determinadas minorías en la escuela pública con un específico “problema pedagógico”*. (Dietz, 2003, pág. 60). Incluso se señala que estas razones, eminentemente estratégicas y prácticas, impulsaron los primeros pasos para la implementación de medidas para multiculturalizar a las sociedades contemporáneas, centrando esa acción en dos ámbitos: la escuela pública y la Universidad. (idem)

En este contexto de tensión y de reclamos de las minorías culturales, en México se concreta, en el 2009, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) derivada de uno de los acuerdos principales de la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita en mayo de 2008 por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la cual estableció: *Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica*, con el propósito de “formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial. (SEP, 2009. Pág. 7). La Reforma asume que, para ofrecer una educación de calidad, se requiere superar 4 grandes retos: 1. Ofrecer respuesta educativa de calidad ante la creciente fragmentación demográfica y la diversidad presente en el país; 2. Intensificar el combate al rezago educativo; 3. Elevar la calidad de la educación y el logro escolar con principios de equidad; 4. Articular curricularmente la educación básica. (ibídem, p. 18-26)

La RIEB establece, como criterios para dar continuidad a los planes y programas de estudios de educación primaria y de secundaria, tres elementos sustantivos: a) La diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados. c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. (ibídem, p. 45).

Ante este escenario, como docentes nos preguntamos, ¿es la RIEB la respuesta a la educación que necesitamos? Nuestra respuesta es negativa con base en las siguientes convicciones:

1. Si partimos de que existe el reconocimiento de la diversidad cultural, un primer contrasentido está en la insistente homogeneización expresada en la definición de los conocimientos que se legitiman en el curriculum de la educación básica y que siguen excluyendo las experiencias socioculturales de las poblaciones indígenas del país. Un





ejemplo de ello es la aplicación de la prueba ENLACE que cada vez cobra mayor poder, pues no sólo sirve para la “evaluación” de los logros de aprendizaje, sino también para

estimar los niveles salariales de los profesores y profesoras mexicanas. Como evidencia de esta exclusión, ante una denuncia presentada en 2008 por docentes de una escuela de educación indígena del estado de Chiapas ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), éste dictó una resolución en la que afirma que se tiene “*la convicción de que en el presente caso, en el área de la Secretaría de Educación Pública responsable de diseñar e implementar la primera versión de la prueba ENLACE como un medio de evaluación estandarizado en todo el país, se generó un acto de discriminación indirecta ...* (CONAPRED, Resolución por disposición: 1/2011. Exp. Conapred/dgaqr/419/08/dr/ii/chis/r289, p. 35, 22 de febrero de 2011).

2. De acuerdo con Myrna Cunningham (2001), la educación intercultural “*debe entenderse como un proceso que involucra varios sistemas culturales que nacen, tanto del derecho individual como del derecho colectivo de los pueblos indígenas y comunidades étnicas y, conlleva, no sólo a gozar del derecho a la educación como todos los ciudadanos/as, sino también, de mantener y cultivar sus propias tradiciones, cultura, valores y formas de educación endógena*”.(p. 15) En este sentido, la RIEB , aunque acude al discurso de la diversidad y la interculturalidad, establece un *eidos* (Grundy, 1998) como prescripción que sirve como referente para evaluar la eficacia del *currículum* a través de ENLACE; lo que niega, de facto, una educación que atienda la diversidad cultural incorporando las diversas racionalidades desde las cuales se pueden comprender el mundo y las relaciones de los fenómenos y objetos que lo constituyen. Creemos que, en este contexto, la pregunta de cómo contribuye la escuela a fortalecer o a valorar la identidad de los niños indígenas (Avilés, s/f) sigue siendo una pregunta no respondida a cabalidad por la Reforma.

B. Un enfoque curricular emancipador.

Con base en lo anterior, y en sentido distinto a la lógica de la eficiencia que ha acompañado a la problemática curricular (Díaz Barriga, 1991, p. 15), es que podemos afirmar la necesidad que existe de elaborar un *currículum* que se atreva a organizar experiencias de aprendizaje en la escuela pública, partiendo de dos ámbitos de reflexión y acción: las teorías críticas y la diversidad cultural. Entendemos que emprender esta tarea implica “*una modificación de la conciencia, es decir, una transformación de la forma de percibir y actuar en el mundo*” (Grundy, 1998. Pág. 140).





Seguindo a esta autora, el currículum no se concibe como un concepto, “sino como una construcción cultural: es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (ídem, p. 19). En este sentido, cuando planteamos trabajar en la escuela primaria desde un enfoque curricular sustentado en la teoría crítica, estamos frente al reto de construir una práctica de emancipación ante una realidad social autoritaria y homogeneizante que insiste en el establecimiento de “sentidos de verdad” anclados únicamente en la tradición del pensamiento eurocéntrico.

Entre las elementos que hemos podido recuperar de esta tradición teórica y de la demanda de una educación intercultural en el campo del currículum, enfatizaríamos los siguientes: partir de problematizar desde las preocupaciones infantiles con el fin de potenciar procesos de autonomía basados en la autoreflexión; impulsar una percepción sobre la realidad como capaz de ser cambiada, recreada; promover el aprendizaje como proceso de construcción sociocultural; alentar la libertad y diversidad de pensamiento y el compromiso colectivo; promover la participación y el diálogo de los y las distintas personas que intervienen en el desarrollo del currículum, concibiendo la relación educativa como una relación dialógica (Freire, 2002).

Dentro de este esfuerzo curricular la evaluación, no sólo se aleja de la acreditación (Díaz Barriga, 1984) y se enfoca en la comprensión y mejora del proceso educativo, sino que tiene como ámbito central la autoreflexión en colectividad que permita aprender desde la experiencia sometida al juicio desde los intereses, las necesidades y deseos de los sujetos que se han comprometido en el proceso. Como docentes debemos de tomar conciencia que una evaluación no es el hecho simple de “aprobar” o “reprobar” sobre lo aprendido, sino que evaluar significa realizar una profunda y seria reflexión sobre la experiencia de aprendizaje en tanto proceso humano reflexivo que contribuye a una mejor comprensión y acción en la vida cotidiana. En este sentido, el proceso evaluativo no puede estar dirigido a la certificación de aprendizajes logrados o no logrados, sino que debe apuntar a establecer niveles de avances o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, en consideración a una incorporación significativa acorde con los conocimientos previos que posee cada niño y niña (Ahumada, 1998. Pág. 3)

C. Nuestros principios pedagógicos.

1. El aprendizaje como construcción de nuevos significados y sentidos.

Estamos consientes de que el aprendizaje se debe construir basándonos de los saberes previos que los niños y las niñas tienen como consecuencia de su experiencia sociocultural. No creemos que aprender sea un acto de transmisión mecánica, en donde





se concibe a los que aprenden como sujetos vacíos, sin historia, ni ideas, ni experiencias. Por el contrario, la riqueza de lo que traen a la escuela es el punto de partida para el aprendizaje. La significatividad nos garantiza que tiene conciencia de qué están aprendiendo, y el sentido del para qué lo aprenden.

2. El error como parte de la experiencia del aprendizaje.

En este proceso de construcción de significados el equivocarse es visto como posibilidad para enriquecer los procesos cognitivos y no como errores que hay que evitar, ya que el aprendizaje es un acto de reflexión y de creación. Consideramos el error como parte mismo de dicho proceso, como consecuencia de “probar” las hipótesis que permitan niños y niñas confirmar una actividad del pensamiento. Para lograr un aprendizaje significativo, con sentido, creativo, reflexivo, se requiere de libertad plena, donde no se persigue, ni se castiga el equivocarse, pues más importante es fomentar el espíritu de búsqueda permanente que encontrar “la respuesta correcta”. Por ello decimos que no nos importa que se memoricen contenidos, sino que se aprenda a pensar, a aprender, a hacer, a ser y a convivir.

3. El aprendizaje como acto de emancipación

El aprendizaje debe ser una búsqueda de la transformación de realidades injustas. Es construcción activa del conocimiento, en el que se asume la realidad como capaz de ser cambiada, (Grundy, 1998 pág.) no se trata de reproducir lo que ya está dicho, sino de que puedan decir su propia palabra, de crearla, y capacidad humana para liberar su conciencia, pues decirla no es privilegio de algunos, sino derecho de todos. (Paulo Freire, 2002. pág. 101)

4. El aprendizaje como experiencia intercultural.

Estamos convencidos de que la diversidad de conocimientos sobre el mundo enriquecen las experiencias de aprendizaje y por eso es importante incluir, más allá del programa, aquellos que han sido negados o menospreciados porque provienen de culturas indígenas. En esta diversidad es importante reconocer y atender la individualidad, pero al mismo tiempo respetar dicha diversidad, es decir, que lo diverso sea tratado adecuadamente, diferenciando positivamente a fin de dar a cada cual lo que realmente necesita, sin descuidar aquello que se considera común para todos. (R. Anijovich Pág. 21) Creemos en una educación que está en contra de todo tipo de discriminación, por lo tanto, es una educación incluyente que considera la necesidad de que interactúen distintas formas de nombrar las cosas, de comprender el mundo, de sentirlo y de relacionarse con él.

5. El Aprendizaje como proceso autónomo y autorregulado





Entendemos el aprendizaje como un proceso que requiere de plena libertad, en el que los niños y las niñas en interacción con otros, pueden decidir su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje autónomo prepara a los niños y las niñas a tomar decisiones responsables, hacer reflexión crítica de su quehacer y para interactuar con los otros en la construcción de nuevos conocimientos. Creemos que educar implica facilitar la construcción de la conciencia, por eso educamos en y para la libertad y no en el sometimiento, la dependencia y la opresión. Nuestras relaciones no son de autoritarismo, sino de respeto a todos y todas. El aprendizaje es un proceso que se construye en la acción colaborativa.

C. Los propósitos del proyecto.

- Elaborar alternativas pedagógicas que sean cultural y lingüísticamente pertinentes.
- Realizar proyectos escolares, desde una perspectiva crítica, que permitan el logro de aprendizajes significativos.

D. La Estrategia: el Método de Proyectos

Éste permite que los niños y las niñas experimenten, se planteen problemas, propongan estrategias para su desarrollo y solución y observen resultados desde diferentes enfoques, lo cual hace posible obtener una perspectiva más amplia y un tratamiento integral de la realidad.

El método de proyectos se enriquece al tomar en cuenta el enfoque constructivista del conocimiento, (PACAEP, 1991) en el que los niños y las niñas interactúan con el objeto de estudio para construir sus propios conocimientos, confrontando sus esquemas mentales y sus conocimientos previos con la realidad y con las ideas de los otros y las otras. Además de ser un método activo, favorece la cooperación social y fomenta el auto-aprendizaje, puesto que son ellos y ellas mismas quienes buscan sus propios recursos y soluciones a los problemas. (Kilpatrick, 1921 citado por Díaz Barriga, 2005). Carl R. Rogers (1991) dice al respecto que: *“El único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es aquel que el individuo descubre e incorpora, por sí mismo”*. (pág. 242)

El método propone que los contenidos educativos sea conviertan en instrumentos para el desarrollo de la capacidad creadora, del razonamiento, del espíritu inquisitivo y para el planteamientos de alternativas a los cuestionamientos que surgen de la vida diaria de docentes y niños y niñas. Contempla también la importancia de las relaciones afectivas





y sociales y el espíritu de cooperación que tiene lugar en el trabajo grupal como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. (PACAEP, 1991 pág. 57)

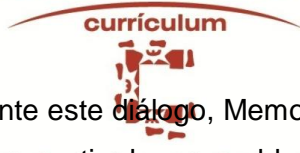
Se utiliza el método de proyectos con el propósito de que los niños y las niñas contribuyan con la aportación de ideas, tomando acuerdos y decisiones en cuanto a la elección del tema, a la organización de las actividades, a la planeación de éstas, así como el cuándo, con quién realizar las actividades, dónde y cómo encontrar información, pero sobre todo, tienen toda la libertad para trabajar. El Papel de los y las Docentes es ser facilitador y facilitadora, orientador y orientadora., acompañantes en diálogo crítico (Freire, 2002)

E. Compartiendo algunas reflexiones desde la práctica.

1. Los distintos orígenes de la vida humana.

Durante el desarrollo del proyecto denominado por ellos “El circo”, mientras observábamos imágenes del circo antiguo y el moderno, leíamos el pie de página de las imágenes. En una de ellas apareció “800 A.C”. De ahí surge la duda de Memo, alumno de sexto grado, sobre lo que significaba “A.C”. y “D.C”. Una compañera de quinto grado le explica que significaba “la era antes de Cristo y después de Cristo”. Observamos que Memo permanecía aún con la duda, pues de nuevo preguntó en voz alta -¿Cómo antes de Cristo?, ¿por qué dice la fecha antes de Cristo? ¿Había gente antes de Cristo? Ante estas interrogantes algunos le contestaron que sí existía vida. Entonces surge lo que estaba motivando su desconcierto, - pero entonces, ¿quién los creó si era antes de Cristo? -No entiendo- comentó. Entonces la maestra le pregunta a los demás del grupo si alguien sabía algo sobre el origen del ser humano. Una niña de sexto grado comentó que, desde su religión, que era Dios quien había creado al primer hombre. Otro compañero de quinto grado expresa que había leído en su libro, que los hombres son seres evolucionados de los monos. Y finalmente, Alan, un niño de sexto grado nos comparte lo que su abuelo, un indígena maya- le había contado: “que el primer hombre había sido creado de barro pero que no había servido y que luego hicieron un hombre de maíz, y que ese sí había servido”. Memo estaba con un gesto de asombro escuchando las distintas versiones del origen del hombre, lo que le generó una nueva duda: -¿-Entonces cuál es el verdadero origen del hombre? A la que le contestaron que todos, que cada lugar puede contar una historia de la creación del hombre, que si se fuera a China, escucharía otra versión. Esto dio lugar para preguntarle a Memo, cuál de las que había escuchado se acercaba más a lo él sabía, respondiendo que había pensado que Dios había creado al hombre.





Durante este diálogo, Memo promovió, en él mismo y el grupo, una experiencia de aprendizaje a partir de un problema de larga tradición en las culturas humanas. Las distintas formas de explicar, o comprender, el origen del hombre permitió que se reconocieran que coexisten diversas maneras de esta comprensión, que su validez está en relación con formas de pensamiento distinto y que todas merecen tener un lugar para ser compartidas en la reflexión colectiva.

2. La encomienda: ¿cómo puede ser un derecho y quién lo otorga?

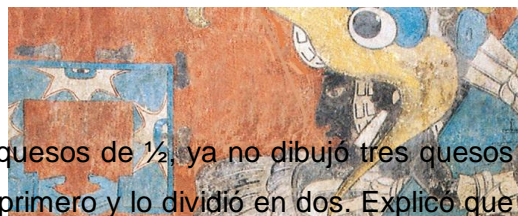
Para la realización de la Línea del Tiempo de la hacienda Tanil, - localidad en la que este proyecto se trabaja- llevamos a cabo varias lecturas de las que construimos un glosario con los términos que desconocíamos. Una de las fechas consignadas en la línea del tiempo hacía referencia que en la hacienda de su comunidad, había sido también una “encomienda”. Una de las niñas pidió que le recordáramos que era encomienda, por lo que buscamos en el libro de Historia, de cuarto grado. Ahí se decía: “Los primeros conquistadores recibieron encomiendas. Es decir, el derecho a explotar por un tiempo el trabajo de los indígenas que vivían en ciertas tierra”. (SEP pág. 61). Al escuchar lo antes mencionado, Yeni, una alumna de cuarto grado comentó con asombro: -¿cómo derecho a explotar?, eso es una contradicción, no se puede explotar a nadie, eso no es un derecho. -Zuri, una compañera de quinto grado continuó diciendo, -además, ¿quién les otorgó el derecho a explotar a los indígenas, si nadie tiene derecho a explotar a nadie? Con este pasaje podemos apreciar cómo el juicio de las niñas va más allá de la reproducción mecánica, de la repetición del dato histórico como hecho consignado, de la capacidad que poseen para plantearse preguntas sobre las acciones de abuso de unos sobre los otros. Expresan un conocimiento sobre sus derechos que les permite reconocer las contradicciones e indignarse frente a ellas.

3. Los diversos caminos para la resolución de problemas.

Para la solución de un problema matemático en el que se planteaba que un señor había vendido siete pedazos de un cuarto cada uno y tres pedazos de un medio. Se les pedía que resolviéramos cuál era el total de quesos vendidos. Entre todos empezamos a buscar formas de resolución del problema. Cuando se les pregunta si alguien quería compartir su planteamiento y solución, dos niñas, Zuri de quinto grado y Reyna de sexto grado, y un niño, Memo, de sexto grado, se animaron a pasar a la pizarra.

Zuri, fue la primera que compartió la manera en la que ella había encontrado la respuesta. Su proceder fue el siguiente: primero dibujó siete círculos haciendo referencia que eran los quesos enteros, luego comentó que los tuvo que dividir en cuartos y pintar siete, o sea, un cuarto de cada queso. Luego contó $7/4$ de queso vendidos de a $1/4$. Señaló





que al estar haciendo su segunda imagen de los quesos de $\frac{1}{2}$, ya no dibujó tres quesos haciendo los quesos enteros, sino que dibujó uno primero y lo dividió en dos. Explicó que ya no tuvo la necesidad de dibujar los tres quesos enteros porque se había dado cuenta que dibujando un entero y dividiéndolo en dos, ya tenía $\frac{2}{2}$, que era igual a un queso entero, dibujó un entero más pero sólo pintó la mitad, para completar los tres quesos de $\frac{1}{2}$ que se habían vendido, ya tenía $1 \frac{1}{2}$. Luego, su imagen de los siete quesos enteros los substituyó por dos quesos enteros, divididos en cuartos y observa que tenía $1 \frac{3}{4}$. Finalmente con las fracciones que obtuvo, hizo una suma de fracciones y comentó que su resultado fue $\frac{13}{4}$.

La segunda en compartir fue Reyna. Ella planteó su solución con números decimales. Primero explicó que $\frac{1}{4}$ es igual a .250 gramos de un kilo, y que si había vendido siete, sólo tenía que multiplicar .250 gramos por siete, lo que da como resultado 1.750 Kilogramos. Luego explicó que $\frac{1}{2}$ es igual a la mitad de un queso y en peso es igual a .500 gramos por lo que multiplicó 500 por 3 y le dio 1.500 kilogramos, luego comentó que sumó ambas cantidades 1.750 más 1.500 y dijo, entonces lo que vendió el señor fueron 3.250 kilos de queso.

Finalmente Memo, empezó explicando que sumó siete veces $\frac{1}{4}$ y que le dio $\frac{7}{4}$, luego sumó tres veces $\frac{1}{2}$, y le dio $\frac{3}{2}$, luego juntó ambas cantidades en fracciones y le dio $\frac{13}{4}$. Posteriormente indicó que esa era una fracción que se podía convertir en enteros porque el número de arriba era mayor que el de abajo. Realizó su división y al final encerró en un círculo $3 \frac{1}{4}$. Los y las demás integrantes del grupo miraban atentos los planteamientos. Al finalizar, Karime, de quinto grado, preguntó quién de ellos tenía el total de los quesos que vendió el señor, si los tres tenían una respuesta diferente. Se les cuestionó a todos y todas sobre qué pensaban al respecto: algunos comentaron que Zuri, tenía la respuesta correcta, otros que Memo, y que Reyna había hecho mal su planteamiento. Les pedimos que observarán nuevamente los tres planteamientos de sus compañeros y que comentaran lo que observaban, Yenni, una alumna de sexto, comentó que Zuri, y Memo tenían casi lo mismo pero que Zuri se había quedado en la fracción impropia. Entre todos concluimos el proceso y comprobamos que era el mismo resultado. Luego se les preguntó respecto al planteamiento de Reyna, algunos dijeron que estaba mal, porque no eran decimales y otros que sí era también un procedimiento válido. Entonces, entre todos comprobamos que 3.250 gr es igual a $3 \frac{1}{4}$.

La construcción de procedimientos propios, o de elegir entre los posibles conocidos, permite un aprendizaje que posee mayor potencial que aquel que sólo se restringe a seguir lo que la escuela ofrece como acertado. Confrontar además estos





procedimientos, no para competir por un galardón, sino para dar solución a un problema que interesa. Son modestos intentos pedagógicos que, lamentablemente, aún son escasos en nuestra escuela rural mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA ACEVEDO, Pedro (2005) “Hacia una evaluación autentica del aprendizaje” Editorial Paidós Mexicana Educador. Primera edición. México, D.F

ANIJOVICH, Rebeca/ MALBERGIER, Mirta/ SIGAL, Celia (2004) “Una introducción a la enseñanza para la diversidad” Fondo de Cultura Económica, Argentina.

AVILÉS QUEZADA, María Victoria. (s/f) El Tratamiento De La Diversidad Cultural en el Aula. UPN, México.

CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN. Presidencia Resolución por Disposición: 1/2011 Exp. Conapred/Dgaqr/419/08/Dr/li/Chis/R289 Agraviados: Niñas y Niños (...) y demás pueblos y comunidades infantiles indígenas del país. Autoridad Responsable: Secretaría de Educación Pública (Sep). Tipo de Discriminación: Lengua, Condición Social, Origen Étnico. México, Distrito Federal a, 22 de Febrero de 2011.

CUNNINGHAM, Myrna (2001) “Educación intercultural bilingüe en los contextos multiculturales” Primera feria hemisférica de educación indígena. Ponencia inaugural. Guatemala, julio. Págs. 2, 6 y 25-27

DÍAZ BARRIGA, Ángel, (1984) Didáctica y currículum, México, Nuevomar.

DÍAZ BARRIGA Frida, (2005) “William H. Kilpatrick y el método de proyectos” www.cneq.unam.mx/.../Kilpatrick%20metodo%20proyectos.ppt –

DÍAZ BARRIGA, Á., & Inclán Espinosa, C. (Enero- Abril 2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación* , 17-41.

DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. España: Universidad de Granada/CIESAS.

DIETZ, G., CORTÉS, L. S., NARANJO, Y. J., & ZUANI, G. M. (2009). Estudios Interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso* , 57-67.





FREIRE, Paulo (2002) "La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad en: Pedagogía del oprimido" Editores siglo XXI

GRUNDY, Shirley (1998). "Producto o praxis del currículum, en: Tres intereses humanos fundamentales". Ediciones Morata. 3ª edición. Madrid.

LAMB, Albert (1995) "El nuevo Summerhill" Fondo de cultura económica; México 1995

ORELLANA RÍOS, Antonio (2008) "El proyecto Kilpatrick: Metodología para el desarrollo de competencias"

<http://www.omerique.net/twiki/pub/CEPCA3/EncuentroCompetenciasPrimaria0809/ElproyectoKilpatrick.pdf>. 3 de mayo de 2009.

PACAEP, Sep (1991) "El maestro de actividades culturales y la practica docente". Consejo Nacional para la cultura y las artes. Primera reimpresión. México. Pág. 57

RIVERA, Jorge (2004) "El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes". http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a07.pdf. 20 de junio de 2011

ROGERS Carl y H. Jerome Freiberg; libertad y creatividad en la educación. Trad. Juan Soler Chic. 3ª edición. Edit. Paidos, España, 1996

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria. Sep, México, D.F.