

LA REVOLUCIÓN
CIUDADANA
Avanza!

ministerio de
educación
ECUADOR



DISTRIBUCIÓN GRATUITA



Libro del docente

Gestión pedagógica para

directivos

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Rafael Correa Delgado

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Gloria Vidal Illingworth

Viceministro de Educación

Pablo Cevallos Estarellas

Viceministra de Gestión Educativa

Mónica Franco Pombo

Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo

Cinthia Chiriboga Montalvo

Director de Formación Continua

José Luis Ayala Mora

Autoras del curso

Silvina Daulón Núñez

Coordinación y edición

Isabel Ramos Castañeda

Corrección de estilo

Pablo Larreátegui

Alicia Robalino Larrea

Diagramación

Alex Yáñez Jácome

Impresión

Coordinación General de Administración Escolar - MinEdu

©Ministerio de Educación del Ecuador

Primera edición: mayo de 2012

Quito – Ecuador

La reproducción parcial o total de esta publicación está prohibida, en cualquier forma, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro medio mecánico, electrónico, informático o magnético. Cualquier reproducción que no haya sido autorizada por escrito por el Ministerio de Educación viola los derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

**DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA O REPRODUCCIÓN.
LIBRO PARA USO EXCLUSIVO DE DOCENTES E INSTRUCTORES DE LOS
CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA ORGANIZADOS POR EL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR.**

AGRADECIMIENTOS

A Carlos Urzúa Stricker, profesor de la Universidad de Santiago de Chile, autor del artículo «La planificación educativa, una necesidad para la localidad de la docencia en el aula», quien autorizó personalmente la reproducción del texto.

A Verónica González de Alba, editora de la Revistalberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, quien autorizó la reproducción del artículo «Diversidad e inclusión: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar» de María Teresa González González, profesora de la Universidad de Murcia.

A Pilar Arnaiz Sánchez, profesora de la Universidad de Murcia, autora del artículo «Curriculum y atención a la diversidad», quien autorizó personalmente la reproducción del texto.

A Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez, profesora asociada de la Universidad Nacional de Colombia, autora del artículo «Desempeño auténtico en educación», quien autorizó personalmente la reproducción del texto.

A Donatila Ferrada Torres, directora de la Revista de Estudios y Experiencias en Educación, quien autorizó la reproducción del artículo «Comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa», de Ramón Flecha y Lidia Puigvert, profesores de la Universidad de Barcelona.

A Juan Carlos Tedesco, director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, coautor junto a Emilio Tenti Fanfani del artículo «Nuevos tiempos, nuevos docentes», quien autorizó personalmente la reproducción del texto.

A Paulo Cosín Fernández, funcionario de Ediciones Morata S.L., quien autorizó la reproducción del texto «La evaluación como actividad crítica del conocimiento» en Evaluar para conocer, examinar para excluir, de Juan Manuel Álvarez Méndez, profesor de la Universidad Complutense de Madrid.

Al equipo directivo de la Unidad Educativa Mushuc Pacari, de la escuela Pablo Hanibal Vela y del Liceo Internacional.



Libro del docente

Gestión pedagógica para
directivos

PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA DEL MAGISTERIO FISCAL

Índice

Advertencia	5
Presentación	7
Objetivos del curso	9
Plan de sesiones	19
Sesión 1	
El Currículo Nacional	25
Sesión 2	
Los estándares para mejorar la calidad de la educación ecuatoriana	33
Sesión 3	
La planificación educativa	41
Sesión 4	
La educación inclusiva	47
Sesión 5	
Las adaptaciones curriculares	53
Sesión 6	
El aprendizaje significativo y el desempeño auténtico en educación	59
Sesión 7	
La comunidad de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo	65
Sesión 8	
El desarrollo profesional del equipo directivo y docente	73

Sesión 9	
La supervisión educativa	81
Sesión 10	
El seguimiento y la evaluación educativa orientados a la mejora continua	91
Anexos	97

Advertencia

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como *las personas* (en lugar de *los hombres*) o *el profesorado* (en lugar de *los profesores*), etc. Sólo en casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a personas del sexo femenino como del masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible «referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino», y (b) es preferible aplicar «la ley lingüística de la economía expresiva», para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones tales como *las y los*, *os/as* y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos.



Presentación

Por mucho tiempo, se ha reconocido la relación fundamental que existe entre el desempeño docente y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, solo recientemente se ha empezado a investigar la trascendencia del liderazgo escolar,* por su influencia en la motivación y la capacidad de los docentes, así como en el desarrollo de un buen clima escolar. Por esta razón, el liderazgo escolar se ha convertido en un área de atención prioritaria en los sistemas educativos de muchos países del mundo.

El Ministerio de Educación de Ecuador ha creado el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo –SÍPROFE– para mejorar el desempeño de docentes y directivos. Con este se propone fortalecer la formación inicial, generar procesos de inducción efectiva y ofrecer capacitación continua para promover una carrera profesional que sea el motor de una educación de calidad.

Los cambios producidos en la sociedad del conocimiento, sumados a las nuevas normativas y regulaciones oficiales, crean nuevos escenarios en los que directivos y docentes debemos trabajar. Tenemos infinidad de responsabilidades en las áreas de la gestión pedagógica, la gestión del liderazgo, la gestión del talento humano y los recursos y en la gestión del clima organizacional y la convivencia escolar. Pese a que el primer ámbito debiera ser el de mayor relevancia en nuestra función, suele quedar relegado a un segundo plano por los requerimientos y las urgencias provenientes de los otros ámbitos. No obstante, es preciso restablecer el protagonismo de la gestión pedagógica entre los directivos redefiniendo la naturaleza del liderazgo escolar, impulsando un manejo más participativo y asegurando mayor eficacia en los resultados.

* PREAL, «Cuatro palancas de política para mejorar el liderazgo escolar», en *Improving school leadership: policy and practice*, OECD, 2008.



Objetivos del curso

Los participantes que aprueben el curso estarán en capacidad de:

- a) Incorporar en su gestión diferentes estrategias de planificación que deriven en la adaptación del currículo y de los estándares educativos nacionales a la realidad institucional y a los intereses, necesidades, habilidades y niveles de los estudiantes.
- b) Reflexionar sobre la importancia de desarrollar prácticas institucionales de acompañamiento, seguimiento, evaluación y retroalimentación a la labor pedagógica del docente en el aula, como acciones que aseguren la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- c) Revisar críticamente el aporte que su estilo de gestión brinda al desarrollo profesional de los docentes y al nivel de participación de los padres de familia en el aprendizaje de los estudiantes
- d) Aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo entre los miembros de la comunidad que aporten a su formación y a la reflexión de cómo su desarrollo profesional está directamente relacionado con el cumplimiento de las metas institucionales.
- e) Comprender que la evaluación permanente de la gestión pedagógica es una estrategia efectiva para asegurar la mejora continua oportuna y pertinente.
- f) Tomar decisiones que generen alianzas estratégicas con organizaciones que repercutan en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.
- g) Descubrir que su rol es un factor determinante en los resultados del aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de las capacidades de los docentes y de la adecuada organización de los tiempos y espacios de aprendizaje.
- h) Familiarizarse con los estándares de gestión pedagógica y utilizarlos como impulsores de sus decisiones y como referentes de procesos de autoevaluación de su propia gestión pedagógica.

Aspectos operativos

Este módulo tiene una duración total de sesenta horas. Está dividido en diez sesiones de seis horas cada una. Cada sesión se subdivide, a su vez, en dos partes de tres horas

cada una. Esta estructura permite que el taller pueda dictarse en dos modalidades: dos sesiones de 3 horas semanales o una sesión de 6 horas semanales. En ambos casos, la duración total del módulo es de diez semanas.

El módulo está diseñado con la modalidad de taller; por lo tanto, no habrá conferencias ni exposiciones magistrales del instructor. Cada sesión plantea un conjunto de actividades en las que, a partir de su propia experiencia, del aporte del grupo y de los ejercicios propuestos se irán generando los conocimientos y las destrezas necesarias para impulsar su gestión directiva.

Dado que el liderazgo escolar debe asumirse de manera participativa, se sugiere que el curso sea tomado simultáneamente por todos los integrantes del equipo directivo de las instituciones. Creemos que el aprendizaje cooperativo de estos equipos puede potenciar el cumplimiento de los objetivos del curso y propiciar un mayor impacto en las instituciones educativas. La mayor parte de las actividades están diseñadas para realizar trabajos en dos tipos de grupo: el grupo de centro reúne a los directivos de una misma institución y el grupo de función reúne a las personas que desempeñan el mismo cargo, en distintas instituciones. Estas modalidades permitirán consolidar equipos de trabajo, en el primer caso, e intercambiar experiencias, en el segundo. Sin embargo, si usted está participando en el curso independientemente, el instructor tomará las previsiones necesarias para que la experiencia de aprendizaje del taller resulte igualmente valiosa.

Para el desarrollo de las actividades, este módulo propone el uso de matrices, breves instructivos y ejemplos cuya única función es facilitar la ejecución de los ejercicios previstos. De ninguna manera deben ser considerados como esquemas oficiales para la gestión escolar.

El Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas y los Estándares de Calidad Educativa ponen cada una de las partes del sistema educativo en el centro del escrutinio público. La evaluación será una de las principales impulsoras del mejoramiento de la calidad porque a partir del reconocimiento de nuestra realidad podremos iniciar el camino de la mejora continua. Por eso, los temas de cada sesión se han estructurado alrededor de los estándares de gestión pedagógica del desempeño del directivo, previstos en el marco de los estándares de calidad educativa.

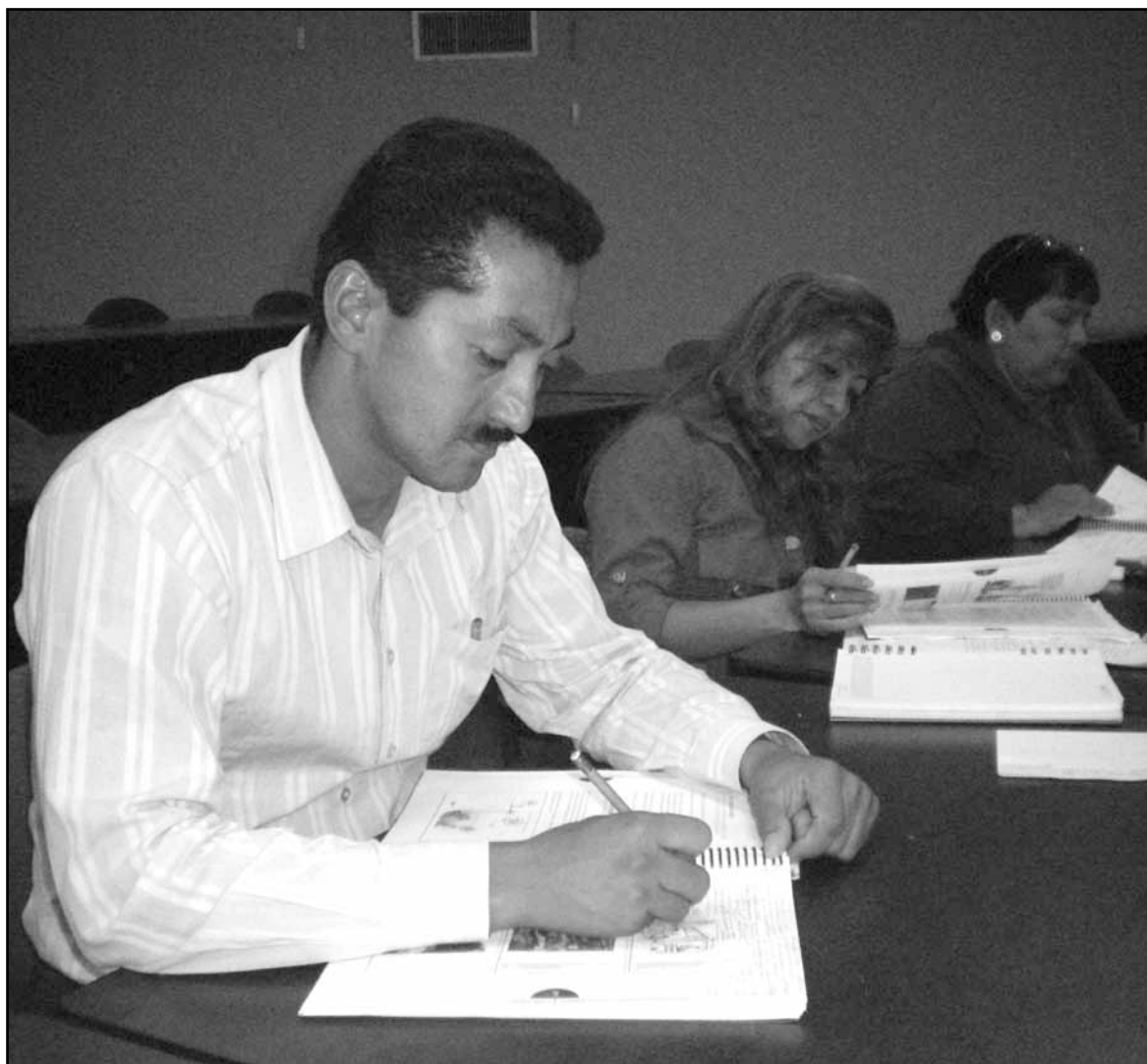
El abordaje de estos temas no pretende dar todas las respuestas a las inquietudes que giran en torno a la función pedagógica del directivo. Procura que cada participante se haga todas las preguntas y busque las respuestas que impulsen los cambios requeridos para construir un liderazgo escolar comprometido con la educación de calidad que nuestros niños y jóvenes necesitan.

Sistema de evaluación

Los aprendizajes de este curso se evaluarán con una calificación cuantitativa de 1 a 10. El 60% de esta calificación provendrá de la aplicación de un instrumento de evaluación final. El 40% restante, en cambio, se obtendrá de un proceso de evaluación continua a lo largo del curso.

La evaluación final se realizará a través de una prueba de manejo de los conceptos abordados en el módulo. Esta será tomada una vez que se hayan realizado todas las actividades previstas en las diez sesiones. Se ejecutará en un período de sesenta minutos y tendrá el formato de una prueba objetiva de selección múltiple, en la que se presentarán casos de análisis con cuatro alternativas de respuesta. El participante que obtenga un mínimo del 70% de la calificación del examen, aprobará la evaluación final. Para la evaluación continua se utilizará instrumentos de autoevaluación (evaluación del propio trabajo en el curso), coevaluación (evaluación del trabajo del participante en el curso, a cargo de los compañeros de grupo) y heteroevaluación (evaluación del trabajo del participante en el curso, a cargo del instructor) según los criterios previstos en las guías establecidas para ello.

La autoevaluación y la coevaluación permitirán valorar el trabajo de los participantes en las actividades individuales y grupales de la sesión. La heteroevaluación ayudará a evaluar los ejercicios de reflexión realizados por cada participante y los proyectos de demostración práctica de las competencias adquiridas. El participante que obtenga un mínimo el 70% de la calificación, aprobará la evaluación continua.



Guía de autoevaluación

Nombre:

Fecha:

Sesión:

Asigne el puntaje correspondiente a cada criterio, según la escala de valoración que sigue:

10	Excelente	4	Regular
8	Muy bien	2	Mal
6	Bien	0	Nada

Criterio de evaluación		Puntuación
1	Leí los documentos sugeridos para la sesión y analicé su contenido.	
2	Realicé las tareas solicitadas para la sesión.	
3	Completé los ejercicios individuales dentro del taller.	
4	Relacioné los temas planteados con mis conocimientos previos.	
5	Expuse mis ideas, propuestas y ejemplos en las actividades de grupo.	
6	Respeté y valoré la participación de los demás participantes.	
7	Enriquecí mi propia experiencia con la experiencia de los demás participantes.	
8	Colaboré con el desarrollo de un trabajo en equipo eficaz.	
9	Mantuve interés por el desarrollo de las actividades propuestas.	
10	Mostré disposición a incorporar cambios en mi gestión, a partir de los aprendizajes generados.	

Guía de coevaluación del trabajo de grupo

Nombre del evaluador:

Nombre del grupo (por función o por institución):

Fecha:

Sesión:

Asigne el puntaje correspondiente a cada criterio y participante, según la escala de valoración que sigue:

10	Excelente	4	Regular
8	Muy bien	2	Mal
6	Bien	0	Nada

Criterio de evaluación		Puntuación					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
1	El participante contribuyó al trabajo de grupo con reflexiones generadas a partir de la lectura solicitada para la sesión.						
2	El participante relacionó los temas planteados con sus conocimientos previos.						
3	El participante relacionó los temas planteados con su experiencia previa.						
4	El participante expuso con claridad sus ideas, propuestas y ejemplos en las actividades de grupo.						
5	El participante estuvo atento a las intervenciones de los demás integrantes del grupo.						
6	El participante enriqueció sus planteamientos con las propuestas de los demás integrantes del grupo.						
7	El participante enriqueció los planteamientos de los demás integrantes del grupo con sus propuestas.						
8	El participante hizo aportes significativos al desarrollo de las actividades de grupo.						
9	El participante mantuvo interés en el desarrollo de las actividades propuestas.						
10	El participante mostró disposición a incorporar cambios en su gestión, a partir de los aprendizajes generados.						
TOTAL							

Guía de evaluación del ejercicio de reflexión personal

Nombre:

Fecha:

Sesión:

Asigne el puntaje correspondiente a cada criterio, según la escala de valoración que sigue:

10	Excelente	4	Regular
8	Muy bien	2	Mal
6	Bien	0	Nada

Criterio de evaluación		Puntuación
1	El participante demuestra que ha comprendido los contenidos de la sesión a través del uso apropiado de conceptos.	
2	El participante usa ejemplos de su propia experiencia para ilustrar el manejo de los contenidos de la sesión.	
3	El participante relaciona los contenidos de la sesión con sus conocimientos previos del tema.	
4	El participante analiza las fases de su propio proceso de aprendizaje durante la sesión.	
5	El participante evalúa las estrategias que impulsaron su proceso de aprendizaje.	
6	El participante potencia su propio aprendizaje a través de los aportes del grupo.	
7	El participante identifica los criterios que le aseguran que alcanzó un aprendizaje significativo.	
8	El participante expone reflexiones personales que muestran un cambio progresivo de las concepciones sobre su propio desempeño.	
9	El participante expresa lo que siente frente a los cambios que moviliza su aprendizaje.	
10	El participante da ejemplos concretos y reales de la forma en que los aprendizajes se pueden incorporar a su gestión.	
	TOTAL	

Guía de evaluación de proyectos

Nombre:

Fecha:

Proyecto:

Asigne el puntaje correspondiente a cada criterio, según la escala de valoración

que sigue:

10 Excelente

4 Regular

8 Muy bien

2 Mal

6 Bien

0 Nada

Criterio de evaluación		Puntuación
1	El proyecto tiene una estructura clara y precisa.	
2	El proyecto permite demostrar la aplicación de los aprendizajes generados en la sesión.	
3	El proyecto incorpora aportes nuevos a los contenidos abordados en el curso que provienen de un ejercicio de investigación complementario al trabajo de la sesión.	
4	El proyecto ha sido construido de manera participativa.	
5	El proyecto propone ideas creativas e innovadoras.	
6	El proyecto se orienta a atender un tema de interés e importancia para la institución escolar.	
7	El proyecto plantea objetivos claros y alcanzables.	
8	El proyecto propone actividades que pueden mejorar aspectos concretos de la gestión escolar.	
9	El proyecto cuenta con los recursos necesarios para su ejecución.	
10	El proyecto establece criterios de evaluación que permiten analizar el proceso y los resultados de su ejecución.	
	TOTAL	

Guía de evaluación de informes de gestión

Nombre:

Fecha:

Proyecto:

Asigne el puntaje correspondiente a cada criterio, según la escala de valoración que sigue:

10	Excelente	4	Regular
8	Muy bien	2	Mal
6	Bien	0	Nada

Criterio de evaluación		Puntuación
1	El informe aporta evidencia clara de que la actividad fue efectivamente realizada.	
2	El informe demuestra la aplicación de los contenidos abordados en la sesión.	
3	El informe registra objetivos específicos orientados a la mejora de la gestión pedagógica de la institución.	
4	El informe exhibe recursos novedosos de adaptación de la actividad propuesta a la realidad de la institución.	
5	El informe muestra una gestión participativa de las acciones propuestas.	
6	El informe reporta los efectos generados en algún ámbito institucional, a partir de la acción ejecutada.	
7	El informe incorpora una evaluación objetiva de la aplicación en la que se reportan las fortalezas y las debilidades del proceso.	
8	El informe manifiesta un proceso de reflexión profunda orientado a la mejora continua de la gestión pedagógica de la institución.	
9	El informe despliega proyecciones futuras generadas a partir de la acción ejecutada.	
10	El informe expone la articulación progresiva de los diversos temas abordados para el desarrollo de aprendizajes significativos y desempeños auténticos.	
	TOTAL	

Recomendaciones para el manejo de las actividades de este curso:

Para que usted pueda trabajar las actividades del curso, le solicitamos que siga estas recomendaciones:

1. Acuerde con los participantes detalles operativos para un adecuado manejo de las sesiones de trabajo: días y horas de clase, lugar, puntualidad, tiempos de receso, celulares apagados.
2. Si bien se solicitó que los miembros de los equipos directivos de las instituciones tomaran el curso simultáneamente, es preciso reconocer que la heterogeneidad de las escuelas puede plantear diferencias importantes a ser consideradas. Habrá equipos directivos conformados por una sola persona y otros conformados por cinco personas. En este caso, procure agrupar a los directivos de dos instituciones para los ejercicios propuestos para los grupos de centro educativo. Los grupos deben estar conformados por un mínimo de cuatro y un máximo de seis personas. *Si en los grupos de función pedagógica hubiera más de seis personas que ocupan el mismo cargo, es preferible dividir ese grupo en dos para cumplir con el requisito de trabajar en grupos pequeños, lo que permitirá que los participantes puedan involucrarse activamente en los ejercicios propuestos y generar aprendizajes significativos.*
3. Su rol como instructor es fundamental para el logro de los objetivos propuestos en este taller. Los pasos a seguir en las actividades de cada sesión están detallados de tal manera que los participantes puedan seguirlos sin dificultad. A usted le corresponde guiar los procesos y facilitar las condiciones para que los participantes construyan sus propios aprendizajes.
4. Claudia Ordóñez y Carolina Castaño, autoras del curso de Pedagogía y Didáctica para docentes,* propusieron algunas conductas que los instructores deben desplegar para apoyar eficazmente el desarrollo del taller. En la Guía del Instructor del curso afirman que el buen instructor:
 - a) No contesta preguntas; genera nuevas para promover en los participantes su reflexión y la construcción de sus propias comprensiones.
 - b) No da explicaciones de conceptos o términos; promueve su análisis por parte de los participantes y pide ejemplos concretos de su significado y aplicación.
 - c) No se preocupa si la comprensión no es completa o perfecta; entiende que está en proceso, estimula en los participantes las conexiones entre lo que se discute y sus experiencias personales y da el tiempo necesario para que la comprensión avance.

* Ministerio de Educación de Ecuador. Curso de Pedagogía y Didáctica. Guía del Instructor. Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo –SÍPROFE–, Quito, 2010.

- d) Busca que los participantes sean críticos ante sus experiencias previas y ante lo que hacen actualmente como docentes (directivos, en nuestro caso), de modo que se promueva la necesidad de cambiar maneras tradicionales de funcionar como docentes (directivos).
 - e) Estimula, y si es necesario exige, el trabajo en colaboración en pequeños grupos y la reflexión sobre su importancia. Durante este trabajo, el instructor pasa por los grupos y participa en las discusiones, haciendo comentarios y cuestionando a los participantes para que profundicen en ellas.
 - f) Entiende que el verdadero trabajo en colaboración en pequeños grupos promueve más la comprensión y el aprendizaje de cada participante que el trabajo en plenarias multitudinarias. Como entiende que la comprensión es individual y se estimula en grupo, no usa tiempo del curso en sesiones plenarias en las que se pretenda que la comprensión de conceptos se generalice y unifique y discute esto permanentemente con los participantes.
 - g). Dialoga permanentemente con los participantes acerca de la ansiedad que les produce la incertidumbre de lo que están aprendiendo y la inseguridad en la forma como lo están haciendo. Una persona acostumbrada a procesos tradicionales de aprendizaje normalmente depende de explicaciones claras de conceptos, de constante información acerca de la calidad de lo que está haciendo y del elogio. Nada de esto ocurre en un proceso en el que están construyendo por sí mismos los conceptos y avanzando desde el error y la imprecisión.
5. Invite a los participantes a anotar en la agenda, que aparece en la presentación del curso, todas las actividades que desarrollaron en el transcurso de la semana anterior. Este ejercicio les permitirá visualizar la proporción del tiempo que dedican a cada una de las áreas de gestión y la necesidad de promover mayor intervención en el área de gestión pedagógica. Es un ejercicio de reflexión individual.
 6. Informe a los participantes que para el curso deberán disponer de una carpeta con hojas en las que tomarán apuntes, escribirán reflexiones personales y archivarán diversos materiales y trabajos que se irán desarrollando en cada sesión.



Nota:

La actividad de revisión de la estructura del curso requiere 35 minutos de trabajo.

Plan de sesiones

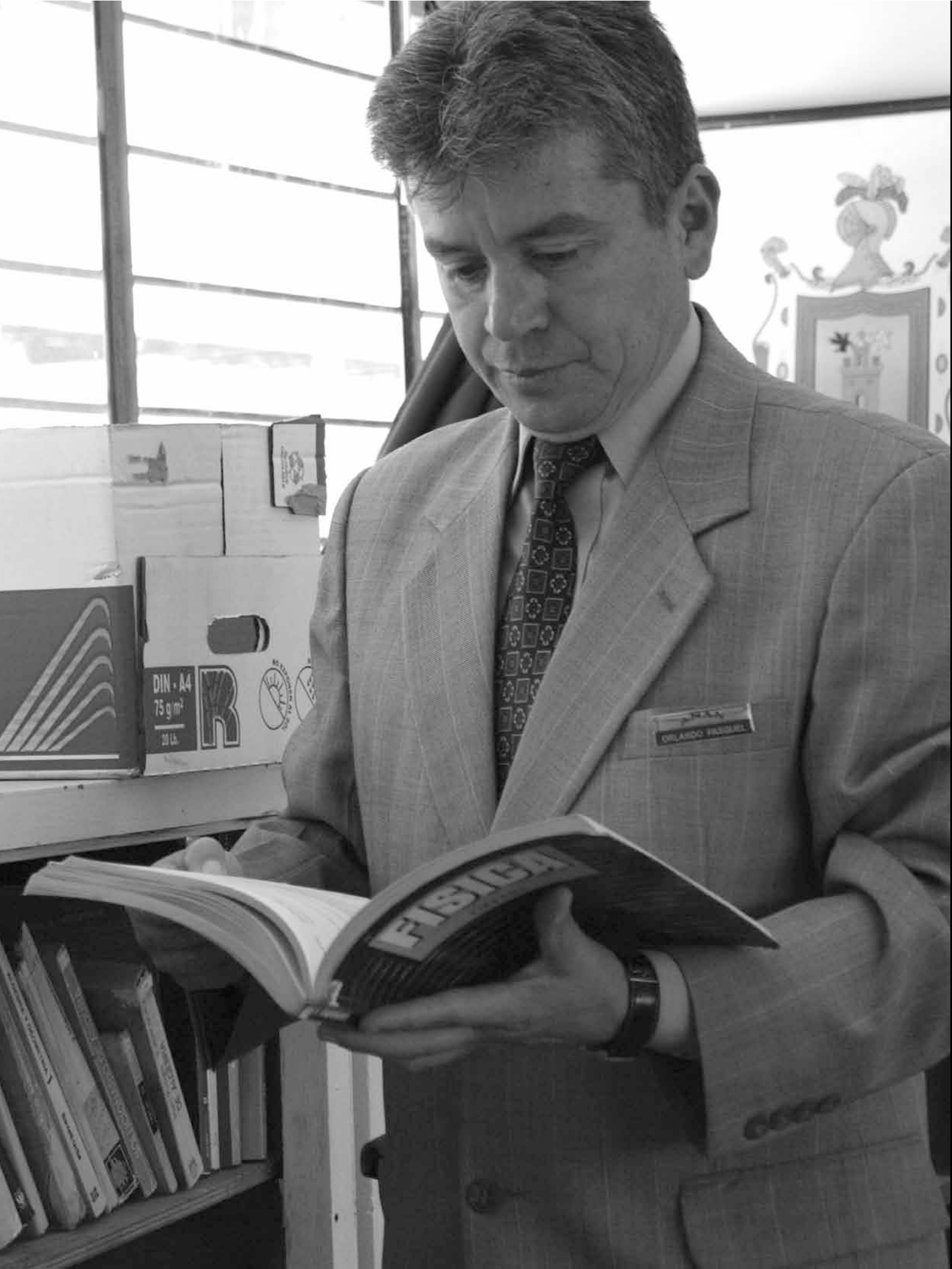
Sesión	Objetivo	Título	Contenidos	Actividades / Evaluaciones	Lecturas/actividades para la próxima sesión
1	Los directivos revisarán y analizarán, mediante ejercicios prácticos, la nueva normativa legal y los programas educativos oficiales para conocer los lineamientos del currículo nacional que deberán incorporar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de su institución.	El currículo nacional	<ul style="list-style-type: none"> • El marco de política educativa establecido en la Constitución (2008). • Las novedades de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). • El currículo del bachillerato general unificado (BGU). • El currículo nacional de la educación general básica (EGB). • La planificación de las áreas. • La planificación de objetivos de aprendizaje, destrezas con criterios de desempeño e indicadores esenciales de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de la política educativa en la constitución • Identificación de logros de la LOEI • Revisión de lineamientos curriculares de EGB y de BGU • Análisis de la planificación de áreas • Uso de destrezas con criterios de desempeño 	<p>Lectura: «Estándares de Desempeño Profesional Directivo. Propuesta para la Discusión Ciudadana» de Ministerio de Educación</p> <p>Actividad: Informe de taller con directivos y docentes sobre estrategias de apropiación del currículo nacional</p>

Sesión	Objetivo	Título	Contenidos	Actividades / Evaluaciones	Lecturas/actividades para la próxima sesión
2	Los directivos utilizarán los estándares de calidad del desempeño directivo para autoevaluar su propia gestión y establecer objetivos de mejora continua en su función de gestión pedagógica.	Los estándares para mejorar la calidad de la educación ecuatoriana	<ul style="list-style-type: none"> • 2La calidad educativa • Los estándares de la calidad educativa • Los objetivos de los estándares de la calidad educativa • La organización de los estándares de la calidad educativa • Los tipos de estándares de la calidad educativa propuestos por el Ministerio de Educación • Los estándares del desempeño de la gestión pedagógica del directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción colectiva del concepto de calidad • Análisis de la situación de la calidad educativa en Ecuador • Práctica de diseño de estándares de calidad • Comprensión de los estándares de calidad educativa • Análisis de estándares de desempeño directivo • Diseño de proyecto de desarrollo de la gestión pedagógica del directivo 	<p>Lectura: «La planificación educativa. Una necesidad para la calidad de la docencia en el aula», de Carlos Urzúa Stricker</p> <p>Actividad: Proyecto de desarrollo de la gestión pedagógica del directivo</p>
3	Los directivos reflexionarán sobre la importancia de la gestión de la planificación, en todos sus niveles, como instrumento que asegure que los resultados del aprendizaje de los estudiantes respondan eficazmente a los objetivos de la asignatura, de la institución y del currículo nacional.	La planificación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto y la utilidad de la planificación • Los objetivos y los requisitos de la planificación educativa • La planificación educativa institucional • La planificación de proyectos educativos • La planificación de proyectos de aula • La planificación de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del concepto y de la utilidad de la planificación • Análisis de los objetivos y requisitos de la planificación educativa • Reconocimiento del PEI como herramienta para la gestión de calidad • Planificación de proyectos institucionales • Planificación de proyectos de aula • Planificación de clase por bloques curriculares 	<p>Lectura: «Diversidad e inclusión: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar” de María Teresa González González</p> <p>Actividad: Proyecto de diseño y uso del PEI como manual de gestión de calidad del centro educativo</p>
4	Los directivos propondrán políticas institucionales de inclusión educativa, con particular énfasis dirigido a la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad y dificultades de aprendizaje.	La educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • El aula tradicional contra el aula diversificada • Las prácticas concretas de educación inclusiva • Los aportes y las dificultades de la educación inclusiva • Los retos de la educación inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Contraste entre el aula tradicional y el aula diversificada • Diagnóstico de las prácticas de educación inclusiva de la institución • Contraste de los aportes y dificultades que plantea la escuela inclusiva a la institución. • Análisis de la competencia del 	<p>Lectura: «Currículum y atención a la diversidad», de Pilar Arnaiz Sánchez</p> <p>Actividad: Diseño de proyecto de inclusión educativa de</p>

Sesión	Objetivo	Título	Contenidos	Actividades / Evaluaciones	Lecturas/actividades para la próxima sesión
			<ul style="list-style-type: none"> • La competencia del equipo directivo en la educación inclusiva • La inclusión de personas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad 	<p>directivo en materia de inclusión educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualización de los retos que plantea el modelo de la escuela inclusiva a la realidad del centro educativo. • Planificación de proyecto de inclusión educativa 	niños y adolescentes con discapacidad
5	Los directivos establecerán estrategias propias de su institución educativa con el objeto de adaptar el currículo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a las necesidades del aula y a las necesidades del centro.	Las adaptaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • El currículo estándar o el currículo para la diversidad • Las adaptaciones curriculares • La importancia de las adaptaciones curriculares • Los tipos de adaptaciones curriculares • El proyecto de adaptación curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Evocación de experiencias concretas que justifican las adaptaciones curriculares • Diagnóstico de la realidad, a partir de la cual propondremos adaptaciones curriculares • Identificación de diversos tipos de adaptación curricular • Planificación de adaptaciones curriculares de centro • Planificación de adaptaciones curriculares de aula 	<p>Lectura:</p> <p>«Desempeño auténtico en educación» de Claudia Lucía Ordóñez</p> <p>Actividad:</p> <p>Proyecto de adaptaciones curriculares del centro educativo</p>
6	Los directivos propiciarán, desde el ámbito de su gestión pedagógica, el desarrollo de experiencias concretas que generen aprendizajes significativos y desempeños auténticos, tanto en los docentes como en los estudiantes, con el fin de mejorar los resultados del proceso educativo.	El aprendizaje significativo y el desempeño auténtico en educación	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento frágil y el pensamiento pobre • El aprendizaje significativo • El desempeño auténtico en educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre experiencia personal en relación al aprendizaje significativo • Análisis sobre el conocimiento frágil y el pensamiento pobre que se genera en el proceso de aprendizaje de los estudiantes • Modelación de estrategias para el aprendizaje significativo • Análisis de ejemplos de desempeños auténticos en educación • Diseño de proceso de capacitación para generar desempeños auténticos 	<p>Lectura:</p> <p>«Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa» de Ramón Flecha y Lidia Puigvert.</p> <p>Actividad:</p> <p>Proyecto de capacitación en servicio orientado al desempeño auténtico de habilidades directivas de un colega</p>

Sesión	Objetivo	Título	Contenidos	Actividades / Evaluaciones	Lecturas/actividades para la próxima sesión
7	<p>Los directivos contrastarán los aportes del estilo de gestión educativa del modelo de las comunidades de aprendizaje con los estilos de gestión tradicional, con el objeto de crear condiciones para la construcción de un manejo participativo de las instituciones.</p> <p>Los directivos intervendrán en experiencias de aprendizaje cooperativo en su institución, para impulsar el uso de actividades análogas en el aula por parte de los docentes.</p>	La comunidad de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> Las comunidades de aprendizaje El aporte de las organizaciones sociales Estrategias Dificultades El aprendizaje cooperativo Características Planificación Aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis del proceso de creación de comunidades de aprendizaje Reconocimiento del aporte de las organizaciones sociales al desarrollo de la institución educativa y a la mejora de los resultados del aprendizaje. Identificación de mitos y verdades sobre el aprendizaje cooperativo Revisión de elementos de planificación de aprendizaje cooperativo Diseño y aplicación de una experiencia de aprendizaje cooperativo. 	<p>Lectura:</p> <p>«Nuevos tiempos, nuevos docentes» de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti</p> <p>Actividad:</p> <p>Informe de evaluación del proceso y de los resultados de la experiencia de aprendizaje cooperativo para directivos y docentes del centro.</p>
8	Los directivos diseñarán planes de desarrollo profesional del personal de su institución educativa, para contribuir con la promoción de las competencias que requieren los nuevos perfiles de directivos y docentes	El desarrollo profesional del equipo directivo y docente	<ul style="list-style-type: none"> El nuevo rol del profesional de la educación Las proyecciones profesionales del directivo Las prácticas de desarrollo profesional Los planes de desarrollo profesional 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la profesionalización y la capacitación docente en Ecuador Reflexión sobre las proyecciones profesionales de los directivos en el futuro cercano Análisis de las prácticas de profesionalización de la institución Síntesis de buenas prácticas para el desarrollo profesional docente Preparación de insumos para elaborar un plan de desarrollo profesional Diseño de un plan de desarrollo profesional 	<p>Lectura:</p> <p>«Modelo Nacional de Supervisión Educativa» de Ministerio de Educación</p> <p>Actividad:</p> <p>Proyecto de desarrollo profesional del personal del centro</p>

Sesión	Objetivo	Título	Contenidos	Actividades / Evaluaciones	Lecturas/actividades para la próxima sesión
9	Los directivos desarrollarán herramientas de soporte a sus funciones de asesoría pedagógica, auditoría y gestión del conflicto, mediante el análisis de situaciones reales, como una acción de apoyo y seguimiento oportuno al desempeño del docente orientado a los resultados del aprendizaje.	La supervisión educativa	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo nacional de supervisión educativa • La asesoría pedagógica al docente • La auditoría del desempeño docente • La gestión del conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de funciones de asesoría, auditoría y mediación. • Análisis de la función de asesoría pedagógica al docente • Ejercicio de supervisión clínica a la práctica docente en el aula • Determinación de criterios de auditoría al desempeño docente • Identificación de hechos e inferencias • Análisis de los tipos, formas de gestión y consecuencias del manejo de conflictos 	<p>Lectura:</p> <p>«La evaluación como actividad crítica del conocimiento» de Juan Manuel Álvarez Méndez</p> <p>Actividad:</p> <p>Video de registro de ejercicio de supervisión clínica de aula</p>
10	Los directivos utilizarán herramientas de evaluación de diversos aspectos de la gestión pedagógica de la institución como estrategia efectiva para asegurar la mejora continua del proceso de aprendizaje de los estudiantes.	El seguimiento y la evaluación educativa orientados a la mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> • El seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes • El seguimiento y evaluación del desempeño docente • El seguimiento y evaluación de la gestión pedagógica institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Evocación de experiencias de evaluación del aprendizaje • Uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje para la toma de decisiones • Evaluación crítica de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes • Diseño de un instrumento que facilite la tarea de evaluación del desempeño docente en el aula • Análisis crítico del Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas. 	<p>Lectura:</p> <p>Revisar todo el material del curso en preparación para la prueba</p> <p>Actividad:</p> <p>Informe del proceso de observación y evaluación de clase</p>



EL CURRÍCULO NACIONAL

Duración: 135 min

SESIÓN 1

OBJETIVO

Los participantes revisarán y analizarán, mediante ejercicios prácticos, la nueva normativa legal y los programas educativos oficiales para conocer los lineamientos del currículo nacional que deberán incorporar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de su institución.

CONTENIDO

- El marco de política educativa establecido en la Constitución (2008)
- Las novedades de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)
- El currículo del Bachillerato General Unificado (BGU)
- El currículo nacional de la Educación General Básica (EGB).
- La planificación de las áreas
- La planificación de objetivos de aprendizaje, destrezas con criterios de desempeño e indicadores esenciales de evaluación.

ACTIVIDAD 1 SÍNTESIS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN NUESTRA CONSTITUCIÓN

Duración: 40 min

1. Lea los artículos de la Constitución, referidos al tema educativo, que se encuentran en el anexo 1.1.
2. Analice las situaciones planteadas en el formulario que aparece en el anexo 1.2. Establezca con qué artículo de la Constitución se relaciona cada una de ellas y determine si es un ejemplo de cumplimiento o incumplimiento de los principios constitucionales.
3. Reflexione acerca de cómo se maneja en su institución cada principio constitucional planteado, evocando situaciones concretas de cumplimiento o incumplimiento del mismo.
4. En sesión plenaria, compare las respuestas que dio al ejercicio, con las que el instructor le presentará.
5. Infiera qué tipo de educación se espera que ofrezcan las instituciones educativas del país. En su carpeta, escriba un párrafo breve acerca de cómo el plan educativo institucional de su centro se orienta al cumplimiento de las políticas educativas establecidas en la Constitución.

ACTIVIDAD 2 IDENTIFICACIÓN DE LOS LOGROS DE LA LOEI.

Duración: 40 min

El Ministerio de Educación considera que la nueva normativa plantea varios logros que contribuyen a establecer el marco para un estilo de gestión educativa distinto:

- Participación de la familia y la comunidad
- Atención ágil y oportuna a la ciudadanía
- Bachillerato General Unificado
- Educación Intercultural Bilingüe
- Estándares educativos
- Evaluación educativa
- Capacitación y profesionalización docente
- Remuneración justa

1. En el grupo de función, elabore un material de difusión dirigido a los padres de familia, en el que les informe en qué consisten estos logros de la LOEI y cómo se aplicarán, específicamente, en su institución.
2. Redacte textos breves y sencillos, tomando como referencia los artículos pertinentes de la LOEI. Recuerde que es un material promocional que debe ser visualmente atractivo para el lector y fácil de comprender.
3. Peguen su cartel en las paredes del aula. Luego, observen el trabajo de los otros grupos.

ACTIVIDAD 3 LINEAMIENTOS CURRICULARES BGU

Duración: 55 min

1. En el documento del Bachillerato General Unificado que aparece en el anexo 1.3, lea el texto correspondiente al tema que su grupo de función escoja de los que aparecen a continuación:
 - a) Los principales problemas del sistema de bachillerato ecuatoriano (pag. 148-155).
 - b) Justificación y presentación general del proyecto educativo del BGU (pag. 155-159).
 - c) El perfil de bachiller ecuatoriano (pag. 160-163).
 - d) Propuesta pedagógica del proyecto del BGU (pag. 164-175).
 - e) Propuesta curricular y sistema de evaluación del BGU (pag. 175-181).
2. Prepare una exposición de cinco diapositivas de PowerPoint sobre el tema que hayan seleccionado, enfocándose en los aspectos que aparecen a continuación:
 - a) ¿Cuáles de los problemas del sistema de bachillerato ecuatoriano, planteados en el texto, se presentan en su institución?
 - b) ¿Cómo se aplican las justificaciones generales del BGU a la realidad concreta de su institución?
 - c) ¿Cómo le presentaría el enfoque psicopedagógico del modelo del BGU a un padre de familia que desconoce el tema?
 - d) ¿Qué ventajas le brinda la red curricular y el sistema de evaluación del BGU a la gestión del bachillerato en su institución?

- e) ¿Cuáles son las diferencias entre el perfil del bachiller actual de su institución y el que propone formar el modelo del BGU?
3. Escojan dos representantes para exponer su tema frente a la clase.

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 4 LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA EGB

Duración: 50 min

1. Lea la introducción, los antecedentes, las bases pedagógicas del diseño curricular, el perfil de salida de los estudiantes de educación general básica, los ejes transversales dentro del proceso educativo y la estructura curricular de la *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010* que aparecen en el anexo 1.4.
2. En el grupo del centro, escoja un indicador esencial de evaluación del aprendizaje para las áreas de Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales de quinto año de EGB.
3. Complete la matriz¹ que aparece en el anexo 1.5. Esta le permitirá articular los indicadores esenciales de evaluación del aprendizaje con los grandes objetivos educativos establecidos en la Constitución. En ella se ha desarrollado un ejemplo para el área de Lengua y Literatura como modelo para facilitar la comprensión del ejercicio.
4. En el grupo de función, revise los ejemplos desarrollados en su grupo de centro y determine qué mecanismos internos pueden utilizar las instituciones educativas para integrar los componentes curriculares en todos sus niveles.

ACTIVIDAD 5 ANÁLISIS DE LA PLANIFICACIÓN DE LAS ÁREAS

Duración: 35 min

1. En el grupo de centro, revise la planificación por bloques curriculares y el mapa de conocimientos de décimo año de EGB, de una de las siguientes áreas: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales o Estudios Sociales. Utilice los textos de la *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica 2010*, que aparecen en el anexo 1.4.
2. Conteste las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué elementos contiene la planificación por bloques curriculares?
 - b) ¿Qué elementos contiene el mapa de conocimientos de la asignatura?

3. En las matrices de la planificación por bloques curriculares y del mapa de conocimientos aparecen algunos conceptos que debemos comprender e integrar a las prácticas de planificación didáctica. Sobre la base de los ejemplos concretos que ha observado, con el grupo de centro, defina:

a) ¿Qué es un eje curricular integrador?

b) ¿Qué es un eje del aprendizaje?

c) ¿Qué es un bloque curricular?

ACTIVIDAD 6 **USO DE DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO**

Duración: 50 min

1. Analice el siguiente caso pedagógico de estudio.

Para el próximo ciclo escolar, su institución educativa ha matriculado en el primer año de EGB a un niño con síndrome de Down. La docente está preocupada porque siente que no cuenta con los conocimientos, las destrezas y los recursos necesarios para impulsar un adecuado proceso de aprendizaje para este niño, más aún considerando que será parte de una clase de cuarenta estudiantes, lo que limita la posibilidad de una atención personalizada.

El equipo directivo y los docentes deciden que trabajarán conjuntamente para desarrollar las competencias personales, profesionales e institucionales que permitan garantizar el desarrollo de este niño y de otros con necesidades educativas especiales que se educan en el centro.

Ante esto, tanto directivos como docentes acordaron que se capacitarán en servicio y para ello necesitan establecer un plan de acción.

2. Con el grupo de centro, inicie el diseño de un proyecto de capacitación del equipo directivo y docente para atender una situación análoga a la planteada en el caso, que esté ocurriendo en su institución.

Determine:

a) Los objetivos de la capacitación (dos objetivos).

b) Las destrezas con criterios de desempeño que esperan desarrollar (dos destrezas).

c) Los indicadores esenciales de evaluación que permitirán verificar el cumplimiento de los objetivos (dos indicadores).

Para poder establecer con precisión estos objetivos, destrezas e indicadores, asegúrese de responder a las siguientes interrogantes:²

3. Comparta y compare sus respuestas con el grupo de función.

Objetivos	Destrezas	Indicadores
¿Qué acción de alta generalización deberán realizar los docentes?	¿Qué deben saber hacer? Destreza	¿Qué acción o acciones se evalúan?
¿Qué deben saber? Conocimientos asociados y logros de desempeño esperados	¿Qué deben saber? Conocimiento	¿Qué conocimientos son esenciales en el proceso?
¿Para qué? Contextualización con la vida social y personal	¿Con qué grado de complejidad? Precisiones de profundización	¿Qué resultados concretos evidenciarán el aprendizaje?

CONCLUSIÓN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Individualmente, conteste las siguientes preguntas en su carpeta:

- a). ¿Qué aprendí hoy?
- b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?
- c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?
- d) ¿En qué forma este aprendizaje incide en mi desempeño como directivo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Lea el texto «Estandares de desempeño profesional directivo. Propuesta para la discusión ciudadana», del Ministerio de Educación, que se encuentra en el anexo 2.4.
2. Con el grupo de centro, convoque a una reunión de directivos y docentes de su institución para entablar un diálogo sobre los cambios normativos y curriculares que se han generado recientemente.

² La matriz ha sido tomada de: SiProfe, *Introducción a la Actualización Curricular de la Educación General Básica. Guía del instructor*, Quito, Ministerio de Educación, 2010.

En este espacio, usted deberá recopilar información acerca de lo siguiente:

- a) ¿Qué facilidades genera en nuestra institución la aplicación de las nuevas propuestas planteadas en materia educativa desde la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y proyectos curriculares del Ministerio de Educación para la educación general básica y el bachillerato?
- b) ¿Qué dificultades plantea este nuevo marco normativo y curricular en nuestra institución?
- c) ¿Qué propuestas podemos hacer para incorporar de la mejor manera todos estos cambios en nuestra institución?

Conjuntamente, deberán preparar un informe de gestión de la actividad propuesta con el siguiente esquema:

- Nombre de la actividad
- Objetivo de la actividad
- Descripción de la actividad (qué, cuándo, dónde, cómo y con quién se desarrolló la actividad)
- Evaluación de la actividad (proceso, resultados y proyecciones futuras)

Deberá presentar el informe al inicio de la sesión 2.



LOS ESTÁNDARES PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ECUATORIANA

Duración: 180 min

SESIÓN 2

OBJETIVO

Los participantes utilizarán los estándares de calidad del desempeño directivo para autoevaluar su propia gestión y establecer objetivos de mejora continua en su función de gestión pedagógica.

CONTENIDO

- La calidad educativa
- Los estándares de la calidad educativa
- Los objetivos de los estándares de la calidad educativa
- La organización de los estándares de la calidad educativa
- Los tipos de estándares de la calidad educativa propuestos por el Ministerio de Educación
- Los estándares del desempeño de la gestión pedagógica del directivo

ACTIVIDAD 1 CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA

Duración: 50 min

1. Partiendo de su experiencia previa, complete individualmente, en su carpeta de trabajo, las siguientes tareas.
 - a) Narre brevemente un evento en el que la calidad educativa del centro en el que usted trabaja fuera cuestionada por miembros de la comunidad.
 - b) Identifique una institución educativa que tenga prestigio por la calidad del servicio que ofrece a los estudiantes y enliste diez atributos que la caracterizan.
2. En el grupo de centro, comparta sus respuestas a las tareas del numeral 1 y responda las preguntas que aparecen a continuación de la siguiente reflexión:



Acordar un concepto de calidad es complejo, porque la percepción de la misma suele ser subjetiva (lo que unos consideran calidad puede no ser entendido de esa forma por otros) y porque la percepción de la calidad se modifica con el tiempo (lo que en el pasado era percibido como calidad, puede no serlo en el presente o en el futuro). Edward Deming, estadístico, consultor y profesor norteamericano conocido por impulsar el tema de la calidad en Japón, a mediados del siglo XX, afirmaba que «calidad es la satisfacción del cliente».¹

Si a partir de esta definición nos planteáramos la idea de que, en educación, lo que entendemos por calidad es la capacidad de satisfacer las necesidades y aspiraciones de las personas que conforman la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto...

- a) ¿Cuáles son las necesidades y aspiraciones de los estudiantes de nuestra institución?
- b) ¿Cuáles son las necesidades y aspiraciones de los padres de familia y/o representantes legales?
- c) ¿Cuáles son las necesidades y aspiraciones de los docentes?
- d) ¿Cuáles son las necesidades y aspiraciones de los directivos?
- e) ¿Cuáles son las necesidades y aspiraciones de la sociedad ecuatoriana, según la Constitución de la República del Ecuador revisada en la sesión 1?

¹ The W. Edward Deming Institute, «Biography», en <http://deming.org/index.cfm?content=61>. En línea: 16 de agosto de 2011.

- f) ¿Existen puntos en común en las necesidades antes enlistadas?
- g) ¿Estamos respondiendo eficazmente a esas necesidades y aspiraciones?
Argumente y ejemplifique con acciones puntuales que se ejecutan en su institución.
- h) Elabore un afiche publicitario sobre las acciones que desarrolla su institución y las necesidades de la sociedad a las que está atendiendo con su misión.
- i) Exponga su afiche en las paredes del aula.

ACTIVIDAD 2 SITUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL ECUADOR

Duración: 60 min

1. En el grupo de función, analice la información tomada de la Guía para la Interpretación de Resultados de las pruebas SER 2008 del Ministerio de Educación, que se encuentra en el anexo 2.1.
2. Revise también la información relacionada con los resultados de los procesos de evaluación docente y de directivos que se encuentra en el anexo 2.2.
3. Conteste, en su carpeta, las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué información aportan los resultados de los procesos de evaluación a la gestión pedagógica de los docentes y de los directivos?
 - b) ¿Qué información aportan los resultados de las pruebas SER 2008 a los directivos educativos para su gestión institucional?
 - c) ¿A qué conclusiones sobre la calidad de la educación del país (en general) y de su institución (en particular) lo llevan los resultados de las pruebas SER?
 - d) En base de sus respuestas anteriores, ¿qué factores consideran ustedes que inciden en la calidad de la educación?
 - e) ¿Qué políticas educativas habría que consolidar para que estos factores determinados por ustedes logren evidenciarse en su institución educativa con miras a mejorar la calidad de la educación?
4. En el grupo de centro, analice cómo se encuentra la calidad de la gestión escolar en su institución. Oriente sus reflexiones completando la matriz del anexo 2.3. Luego, responda esta pregunta: ¿qué aspectos concretos deberían cambiar en nuestra gestión escolar para mejorar la calidad del servicio educativo que ofrecemos?

ACTIVIDAD 3 PRÁCTICA DE DISEÑO DE ESTÁNDARES DE CALIDAD

Duración: 45 min

1. El Ministerio de Educación afirma que los estándares de calidad educativa «son descripciones de logros esperados de los diferentes actores e instituciones del sistema educativo».² Con este referente, en el grupo de centro, establezca tres estándares de calidad generales y cuatro específicos (por cada estándar general) para el desempeño de los asesores y de los auditores educativos, en base de la reflexión de lo que ustedes como autoridades esperan de estas dos nuevas funciones del Sistema Nacional de Supervisión Educativa. Escriba los estándares en su carpeta.
2. En el grupo de función, comparta los estándares formulados. Responda, en su carpeta, las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Cómo influyen estos estándares en la gestión de los directivos?
 - b) ¿Se deben utilizar los estándares en la gestión educativa? ¿Por qué?
 - c) ¿Para qué sirven los estándares de desempeño profesional en educación?
 - d) ¿Qué aspectos concretos hay que considerar para diseñar estándares?
 - e) ¿Qué estándares internos podríamos crear para dar seguimiento e impulsar la mejora de la gestión escolar en nuestra institución?

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 4 COMPRENSIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA

Duración: 10 min

1. Basado en la lectura del documento «Estándares de Calidad Educativa» que consta en *Estándares de Desempeño Profesional Directivo*, que aparece en el anexo 2.4, escriba individualmente en su carpeta cinco preguntas relacionadas con reflexiones o inquietudes que surjan de la lectura crítica del contenido de los dos primeros capítulos del texto.
2. En el grupo de centro, formule sus preguntas a sus colegas y reciba sus respuestas. Aporte con sus contestaciones a las interrogantes formuladas por los demás miembros del grupo.

² Ministerio de Educación. *Estándares de Calidad Educativa. Estándares de Desempeño Profesional Directivo. Propuesta para la Discusión Ciudadana*. Quito, 2011.

ACTIVIDAD 5 ANÁLISIS DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DIRECTIVO

Duración: 10 min

1. En el documento «Estándares de Calidad Educativa» del anexo 2.4, revise cuidadosamente los tres estándares generales y los trece estándares específicos establecidos para la gestión pedagógica del directivo.
2. En la matriz que aparece en el anexo 2.5, escriba todas las actividades, proyectos y programas que puedan utilizar para monitorear y evaluar el cumplimiento de los estándares de gestión pedagógica del directivo. Si hay áreas en las que no se registran evidencias, establezca cuáles son las tareas para generar la evidencia necesaria.
3. En el grupo de función, comparta los resultados del ejercicio anterior. Enriquezca la información de la matriz elaborada por usted con las ideas que puedan servirle de la exposición realizada por los otros directivos.
4. Elabore una conclusión general en la que relacione lo que le exigen los estándares de la gestión pedagógica a los directivos con los resultados de las pruebas SER de sus instituciones.
5. En el grupo de centro, exponga su propia matriz a sus compañeros y, con el aporte del equipo, enriquezca el contenido de la misma.
6. Reflexionen sobre cómo el cumplimiento de estos estándares pueden influir en los resultados de las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes a nivel institucional y nacional.

ACTIVIDAD 6 PROYECTO PARA MEJORAR LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Duración: 10 min

1. En el grupo de centro, realice un análisis FODA de la gestión pedagógica del equipo directivo de su institución.
2. En las hojas de papel que le entregará el instructor, anote todas las fortalezas que encuentra en los directivos del centro educativo en relación con la gestión pedagógica. Debe anotar una sola idea por hoja y puede escribir todas las que desee.
3. Repita el proceso con debilidades, oportunidades y amenazas.
4. Agrupe todas las debilidades, oportunidades y amenazas por separado y en ese orden.

5. Revise las ideas que se encuentran en cada categoría (fortalezas, debilidades, etc.) para reagruparlas, sintetizarlas, reducirlas o eliminarlas, hasta que queden cuatro ideas en cada categoría.
6. Observe las dieciséis ideas revisadas por el grupo y establezcan cinco objetivos estratégicos dirigidos a desarrollar la gestión pedagógica de los directivos del centro.



Ejemplo de objetivo estratégico

Si una de mis debilidades es que no hago seguimiento al desempeño docente en el aula y una de mis oportunidades es que el cuerpo docente muestra buena disposición a recibir asesoría pedagógica y apoyo de parte de los directivos. Mi objetivo estratégico sería:

Ofrecer la asesoría pedagógica y el apoyo a los docentes de la institución, a través de un sistema de observación de clase de directivos a docentes y de docentes a docentes.

Tome en cuenta que cada objetivo debe concretar una de las siguientes maniobras:

- Potenciar sus fortalezas.
 - Corregir sus debilidades.
 - Aprovechar las oportunidades.
 - Reducir las amenazas.
7. Un vez que han acordado los objetivos, elabore una matriz identificando las actividades, recursos, responsables, tiempos de ejecución e indicadores de logro necesarios para su cumplimiento. Complete estos datos en el formato que aparece en el anexo 2.5.
 8. Para la próxima sesión, elabore un proyecto de mejora de la gestión pedagógica de los directivos de la institución, utilizando como insumos las matrices de cumplimiento de los objetivos estratégicos.

CONCLUSIÓN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Individualmente, conteste las siguientes preguntas en su carpeta:
 - a) ¿Qué aprendí hoy?
 - b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?

c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?

d) ¿En qué forma este aprendizaje incide en mi desempeño como directivo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Lea el texto «La planificación educativa. Una necesidad para la calidad de la docencia en el aula», de Carlos Urzúa Stricker, que se encuentra en el anexo 3.1.
2. Socialice, revise y corrija el proyecto de mejora de la gestión pedagógica del equipo directivo con la colaboración de los docentes de la institución. El proyecto deberá presentarse al inicio de la sesión 3 para su evaluación por parte del instructor, resaltando los aportes de los docentes de su institución.
3. Para la próxima sesión, traiga una copia del último Plan Educativo Institucional de la entidad educativa donde labora, aprobado por la Dirección Provincial de Educación.



LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Duración: 180 min

SESIÓN 3

OBJETIVO

Los participantes reflexionarán sobre la importancia de la gestión de la planificación, en todos sus niveles, como instrumento que asegure que los resultados del aprendizaje de los estudiantes respondan eficazmente a los objetivos de la asignatura, de la institución y del currículo nacional.

CONTENIDO

- El concepto y la utilidad de la planificación
- Los objetivos y los requisitos de la planificación educativa
- La planificación educativa institucional
- La planificación de proyectos educativos
- La planificación de proyectos de aula
- La planificación de clase

ACTIVIDAD 1 CONCEPTUALIZACIÓN Y UTILIDAD DE LA PLANIFICACIÓN

Duración: 45 min

1. Individualmente, planifique su propio proceso de aprendizaje y desarrollo de competencia en un área que siempre le haya interesado, pero que, hasta hoy, no ha tenido oportunidad o tiempo de abordar (por ejemplo, fotografía, cocina, jardinería, pintura, tecnología, un instrumento musical, un idioma, astronomía, mecánica automotriz, costura, entre otras). Debe ser un área que usted desee desarrollar porque le gusta y no por mejorar sus competencias profesionales o laborales.
2. Enliste todos los aspectos que debe prever para que el proceso resulte exitoso y cumpla con el objetivo planteado: aprender lo que usted escogió como un pasatiempo placentero. No existe una estructura predeterminada para planificar este proceso, así que deberá decidir cuáles son los puntos fundamentales a considerar con anticipación.
3. Analice la planificación de su proceso de aprendizaje y responda en su carpeta, a manera de reflexión, las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cuál es la pregunta central de mi planificación?
 - b) ¿Qué resultados tendría en mi aprendizaje si es que no anticipo el cómo y el para qué hacerlo?
 - c) Si revisa su agenda de acciones de la semana anterior –las actividades a las que dedicó más tiempo–, determine si éstas son parte de un plan con objetivos, acciones y resultados claros. Si no fue así, ¿qué consecuencias para usted, como autoridad, para la institución, los docentes y los estudiantes tuvo esta improvisación?
 - d) ¿A qué conclusión le llevan las reflexiones anteriores?
4. En el grupo de función, comparta las respuestas del numeral 3.

ACTIVIDAD 2 OBJETIVOS Y REQUISITOS DE LA PLANIFICACIÓN

Duración: 50 min

1. Basado en la lectura sugerida para hoy¹ que aparece en el anexo 3.1, responda individualmente las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cuáles son los propósitos de nuestra institución?

¹ Urzúa Stricker, Carlos, «La planificación educativa, una necesidad para la calidad de la docencia en el aula», en <http://carlosurzua.usach.cl/moodle/mod/resource/view.php?id=1101> En línea: 12 de octubre de 2011

- b) ¿Qué procesos y macroactividades debemos definir para alcanzar los propósitos que hemos previsto?
 - c) ¿Qué debemos hacer desde la gestión educativa para que los propósitos, procesos y macroactividades institucionales se concreten en la práctica pedagógica del aula?
2. En el grupo de centro y a partir de su experiencia personal, plantee tres requisitos que orienten cómo debería desarrollarse la planificación educativa en su institución en cada uno de los ámbitos propuestos.

Para esto, complete las siguientes afirmaciones en su carpeta:

- a) La planificación institucional debe permitirnos lograr lo siguiente:....
Los requisitos para ello...
- b) La planificación de área debe permitirnos lograr lo siguiente: ...
Los requisitos para ello...
- c) La planificación de asignatura debe permitirnos lograr lo siguiente ...
Los requisitos para ello...
- d) La planificación de clase debe permitirnos lograr lo siguiente ...
Los requisitos para ello...

ACTIVIDAD 3 EL PEI: HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DE CALIDAD

Duración: 60 min

1. En el grupo de centro, revise el PEI de su institución educativa y complete la información que se solicita en la matriz que aparece en el anexo 3.2.
2. Intercambie su PEI con el de otro grupo de centro. Entregue también la información recogida en la matriz del anexo 3.2.
3. En el grupo de centro, analice el PEI y la información adicional que se le entregó. Complete la matriz que aparece en el anexo 3.3.
4. Los dos grupos de centro que intercambiaron sus PEI, deberán reunirse para comentar sus observaciones en forma recíproca.
5. Luego de recibir la retroalimentación, contesten la pregunta que aparece a continuación:

¿Qué cambios deberíamos incorporar en el PEI para que este opere como una herramienta que impulse la gestión escolar de calidad (cambios de forma, de contenido, de proceso de elaboración, de usos, etc.)?

6. En el transcurso de la semana, con su grupo de centro, convoque a los representantes de los estudiantes, de los padres, de los docentes y de los directivos a un taller, para establecer un proyecto de diseño y uso del PEI como manual de gestión educativa de calidad.

Para armar su proyecto, puede utilizar el esquema que aparece en el anexo 6.5. Para orientar esta tarea, utilice como insumo la información procesada por usted en las actividades 2, 3 y 4 de esta sesión.

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 4 PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS INSTITUCIONALES

Duración: 60 min

En el PEI es preciso incorporar aquellos proyectos institucionales que los equipos docente y directivo han priorizado en función de situaciones concretas que sea preciso abordar para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes, el liderazgo, las gestión pedagógica, la gestión del talento humano y los recursos, el clima organizacional y la convivencia escolar. Estos proyectos son fundamentales para impulsar la mejora continua y su contenido depende de la realidad de cada centro educativo.

1. En el grupo de centro, complete la matriz que aparece en el anexo 3.4 para identificar los temas que requieren atención en su institución.
2. Seleccione un tema del área de gestión pedagógica que considere prioritario para su institución y diseñe un proyecto siguiendo el esquema que aparece en el anexo 6.5.
3. Presente el borrador de su proyecto educativo al grupo de función y enriquezcalo con el aporte de los demás participantes.

ACTIVIDAD 5 PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS DE AULA

Duración: 55 min

El aprendizaje en el aula puede generarse a través de las clases preparadas por el docente o de proyectos planificados y gestionados por el docente y los estudiantes. Simón Illescas y Alfonso Pesantez plantean que el proyecto de aula es una práctica didáctica grupal que impulsa el aprendizaje significativo de los estudiantes. Mediante un proceso participativo que parte de las inquietudes e intereses de los alumnos, se definen objetivos, métodos de trabajo, actividades y recursos para desarrollar la experiencia. El aula se convierte en un auténtico taller de trabajo cooperativo y de aprendizaje.²

² Simón Illescas y Alfonso Pesantez, Proyecto Educativo Institucional, en: <http://pei.efemerides.ec>. En línea: 23 de agosto de 2011.

1. Con esta perspectiva en mente, analice el proyecto de aula que se presenta en el anexo 3.5.

Si en su institución se está desarrollando algún proyecto de aula que reúna las características del proyecto ejemplificado, responda las preguntas de la matriz tanto para el proyecto del caso estudiado cuanto para el proyecto de su centro. Complete la matriz que aparece en el anexo 3.6.

2. Con el grupo del centro, elabore un instructivo que servirá de guía para orientar a los docentes de su institución en el proceso de desarrollo de proyectos de aula. El instructivo debe contener los siguientes componentes:
 - a) ¿Qué es el proyecto de aula? *Elabore una definición propia.*
 - b) ¿Para qué sirve el proyecto de aula? *Enliste las ventajas que potencialmente ofrece el proyecto de aula para el proceso de aprendizaje.*
 - c) ¿Cómo se planifica el proyecto de aula? *Diseñe la secuencia de pasos necesaria para planificar el proyecto de aula.*
 - d) ¿Cómo se aplica el proyecto de aula? *Establezca recomendaciones para una exitosa gestión del proyecto de aula.*
 - e) ¿Cómo se evalúa el proyecto de aula? *Sugiera qué, cómo y cuándo evaluar el proyecto de aula.*

ACTIVIDAD 6 PLANIFICACIÓN DE CLASE POR BLOQUES CURRICULARES

Duración: 55 min

1. Lea el texto «Orientaciones para la planificación didáctica» que consta en el anexo 1.4.
2. En función de los requerimientos del currículo nacional planteado por el Ministerio de Educación y de estas orientaciones específicas, diseñe, en el grupo del centro, una matriz que facilite a los docentes la tarea de planificar los bloques curriculares para sus clases.
3. En el grupo de función, revise las propuestas de los otros grupos y enriquezca la suya con las ideas que considere importantes.

CONCLUSIÓN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Conteste individualmente las siguientes preguntas en su carpeta: [10 minutos]
 - a) ¿Qué aprendí hoy?
 - b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?
 - c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?
 - d) ¿En qué forma este aprendizaje incide en mi desempeño como directivo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Lea el texto «Diversidad e inclusión: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar» de María Teresa González González, que consta en anexo 4.3.
2. Con el grupo de centro, convoque a los representantes de los estudiantes, de los padres, de los docentes y de los directivos a un taller para establecer un proyecto de diseño y uso del PEI como un manual de gestión educativa de calidad. Para armar su proyecto, puede utilizar el esquema que aparece en el anexo 6.5.

Para orientar esta tarea, utilice como insumo la información procesada por usted en las actividades 2, 3 y 4 de esta sesión.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Duración: 180 min

SESIÓN 4

OBJETIVO

Los participantes propondrán políticas institucionales consensuadas de educación inclusiva, con particular énfasis dirigido a la integración de niños y jóvenes con discapacidad y dificultades de aprendizaje.

CONTENIDO

- El aula tradicional o el aula diversificada
- Las prácticas concretas de educación inclusiva
- Los aportes y las dificultades de la educación inclusiva
- Los retos de la educación inclusiva
- La competencia del equipo directivo en la educación inclusiva
- La inclusión de personas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad

ACTIVIDAD 1 CONTRASTE DEL AULA TRADICIONAL Y EL AULA DIVERSIFICADA

Duración: 40 min

1. En el grupo de centro, revise los rasgos del aula tradicional y del aula diversificada que aparecen en la matriz del anexo 4.1. En la misma matriz, identifiquen cuáles son los rasgos más frecuentes en las aulas de su institución.
2. Revise los resultados de la sistematización de la información generada y responda en su carpeta personal las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué información aporta los resultados de esta tabla?
 - b) ¿Es el funcionamiento de aulas diversificadas una realidad o una necesidad en su institución? ¿Por qué?
 - c) ¿Cuáles de los aspectos enfocados en la matriz requieren mayor atención en su institución?
 - d) ¿Cuáles son las acciones concretas que el equipo directivo de su centro educativo realiza para impulsar la atención a la diversidad?
 - e) ¿Cuáles son las necesidades concretas de los directivos de su institución para lograr sus propósitos de atención a la diversidad?¹

ACTIVIDAD 2 DIAGNÓSTICO DE LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Duración: 55 min

1. El desarrollo de un liderazgo que propicie la educación inclusiva² es una tarea fundamental y urgente. Sobre la base de un análisis crítico de las políticas y prácticas explícitas e implícitas en su institución, responda, en el grupo de centro, las preguntas³ que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué estamos haciendo en materia de educación inclusiva en nuestra institución?
 - b) ¿Por qué lo estamos haciendo?

¹ Las dos últimas preguntas de este cuestionario han sido tomadas de: María José Navarro, «La dirección escolar ante el reto de la diversidad», *Revista de Educación*, n.º 347, Ministerio de Educación de España, Madrid, 2008.

² En este texto entenderemos por educación inclusiva a una estructura que «asume y apoya la diversidad entre todos sus alumnos. Presume que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad.» Mel Ainscow, citado por María Teresa González González, «Diversidad e inclusión: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, Madrid, 2008.

³ Las preguntas han sido tomadas de: María Teresa González González, «Diversidad e inclusión: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar» *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, Madrid, 2008.

- c) ¿Qué es lo que valoramos en la institución respecto de la educación inclusiva?
- d) ¿Por qué valoramos eso?
- e) ¿En qué medida son evidentes o no estos valores en la práctica?
- f) ¿En qué forma lo que estamos haciendo afecta a los estudiantes?
- g) ¿Lo que estamos haciendo privilegia a un grupo de estudiantes sobre otro?
- h) ¿Lo que estamos haciendo funciona con todos los estudiantes? ¿Por qué?
- i) ¿Son transparentes nuestras prácticas en lo que respecta a educación inclusiva?
- j) ¿Es evidente nuestro liderazgo en relación a la educación inclusiva?

2. Comparta sus reflexiones en el grupo de función.

ACTIVIDAD 3 APORTES Y DIFICULTADES QUE PLANTEA LA ESCUELA INCLUSIVA

Duración: 60 min

Según Alicia Pastor: «La escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. Incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad. Sólo la posibilidad de diferenciar, reconociendo la diversidad, nos permitirá conocer en la sociedad y en la escuela la complejidad de esa diversidad. Esta diversidad no se refiere a la capacidad para aprender, sino a los distintos modos y ritmos de aprendizaje. La escuela inclusiva debe dar respuesta a las necesidades educativas de cada sujeto; las adecuaciones curriculares y la revisión del concepto de evaluación, promoción y acreditación son los pilares fundamentales de la inclusión».⁴

1. Sigán las indicaciones del instructor para formar dos grupos iguales.
2. Sobre la base de sus propias experiencias como docentes y directivos, un grupo analizará los aportes que propicia la escuela inclusiva en nuestro medio y el otro, las dificultades que se derivan de este modelo.
3. Expongan los argumentos de su discusión y análisis durante cinco minutos. Durante esta exposición, ninguna otra persona podrá intervenir.

⁴ Alicia Pastor, *¿Qué es la escuela inclusiva?*, Semanario Región, en: <http://www.region.com.ar/productos/semanario/archivo/689/inclusiva689.htm>. En línea: 3 septiembre de 2011.

4. Terminadas las exposiciones, los demás directivos podrán argumentar, debatir y hacer preguntas a los integrantes del grupo que expuso. El instructor participará como moderador del debate.

El moderador del debate hará un cierre de la actividad, sintetizando las conclusiones a las que ha llegado el grupo.

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 4 COMPETENCIA DEL DIRECTIVO FRENTE A LA INCLUSIÓN

Duración: 40 min

1. Individualmente, lea los artículos relacionados a la inclusión educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad presentes en la LOEI. Los mismos aparecen en el anexo 4.2.
2. Sobre la base de lo que plantea la LOEI y de las reflexiones derivadas de la lectura sugerida para hoy⁵ (anexo 4.3), en el grupo de centro responda las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué significa para usted atender la diversidad en su institución educativa?
 - b) ¿Qué rol debe cumplir el directivo en relación a las respuestas que deben darse a un estudiantado cada vez más diverso?
 - c) ¿Cómo se construye un liderazgo orientado a impulsar la educación inclusiva?
 - d) ¿A quién le compete en la institución educativa el tema de la inclusión de estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad? ¿Por qué?
 - e) ¿Cuál es el reto más importante que tiene usted, como directivo, en materia de educación inclusiva?

ACTIVIDAD 5 RETOS DE UN MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA

Duración: 50 min

1. En el grupo del centro, haga una lluvia de ideas de todas las inquietudes concretas que surgen en el equipo directivo al momento de plantear el tema de la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. Procure que haya un mínimo de quince ideas.
2. A partir de estas ideas, sintetice, agrupe y establezca tres problemas concretos para la implementación de un proyecto de inclusión educativa de niños y jóvenes con discapacidad en su institución.

3. En un pliego de papel, elabore un árbol de problemas⁶ para la dificultad más importante de las tres planteadas.
4. Junto al árbol de problemas, elabore un árbol de soluciones para hacer frente a la dificultad planteada.
5. Cuelgue los carteles con el árbol de problemas y el de soluciones en las paredes del aula para que todos los participantes puedan observarlos.

ACTIVIDAD 6 PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Duración: 65 min

1. En el grupo del centro, inicie la elaboración de un proyecto de inclusión educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, siguiendo el esquema establecido en el anexo 6.5.
2. En el transcurso de la siguiente semana, socialicen, revisen y corrijan su proyecto con los docentes de su institución. Si ellos no participan en el diseño y no se comprometen con los objetivos del proyecto, no habrá manera de que el mismo pueda ejecutarse eficazmente.

El proyecto deberá ser presentado al inicio de la sesión 5

CONCLUSIÓN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Individualmente, conteste las siguientes preguntas en su carpeta:
 - a) ¿Qué aprendí hoy?
 - b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?
 - c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?
 - d) ¿En qué forma este aprendizaje incide en mi desempeño como directivo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Lea el texto *Currículum y atención a la diversidad*, de Pilar Arnaiz Sánchez, que aparece en el anexo 5.1.
2. Socialice, revise y corrija el proyecto institucional de inclusión educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, que deberá presentar al inicio de la sesión 5. El proyecto será evaluado por el instructor.



LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Duración: 180 min

SESIÓN 5

OBJETIVO

Los participantes establecerán acciones propias de su institución educativa con el objeto de adaptar el currículo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, del aula y del centro.

CONTENIDO

- El currículo estándar o el currículo para la diversidad
- Las adaptaciones curriculares
- La importancia de las adaptaciones curriculares
- Los tipos de adaptaciones curriculares
- El proyecto de adaptación curricular

ACTIVIDAD 1 EXPERIENCIAS QUE JUSTIFICAN LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Duración: 45 min

1. Evoque una experiencia personal como estudiante de educación inicial, básica o bachillerato, en la que tuviera dificultades en su proceso de aprendizaje.
2. En su carpeta, conteste las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué actitud tuvo su docente frente a la situación?
 - b) ¿Qué hizo frente a las dificultades de su proceso de aprendizaje?
 - c) ¿Se informó a sus padres de la situación?
 - d) ¿Cómo reaccionaron sus padres?
 - e) ¿Cómo se sintió usted en esa circunstancia?
 - f) ¿Qué influencia tuvo este evento en sus posteriores procesos de aprendizaje?
3. En el grupo de función, compartan sus experiencias. Basados en las experiencias compartidas, discutan sobre las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Eran el estudiante y su aprendizaje el centro del proceso educativo en sus experiencias compartidas? Argumente su respuesta.
 - b) ¿Qué se hacía para apoyar a los estudiantes que tenían alguna dificultad? Comente su respuesta.
 - c) ¿Estas experiencias del pasado siguen presentándose actualmente en las aulas? Compare y contraste ambas realidades.

ACTIVIDAD 2 DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD

Duración: 110 min

El Ministerio de Educación, las instituciones educativas y los docentes solemos planificar procesos de enseñanza-aprendizaje para un estudiante promedio que, regularmente, no existe en la realidad cotidiana del aula. Algunos estudiantes se aproximan más que otros a ese perfil ideal y el éxito del proceso depende, en buena medida, de cuán cerca está el estudiante del estándar establecido. Quienes se alejan más de él, están más expuestos a encontrar dificultades en su aprendizaje.

Por este motivo, el Ministerio de Educación insiste en la adaptación del currículo y de los estándares educativos nacionales a las necesidades del establecimiento educativo.

Las instituciones, a su vez, deben instar a su cuerpo docente para que realicen la adaptación del currículo institucional a las necesidades del aula. Finalmente, el docente debe comprometerse con la adaptación del currículo a las necesidades específicas de sus estudiantes.

1. En el grupo de centro, elabore el perfil de su institución contestando las preguntas del formulario que está en el anexo 5.2.
2. En el grupo de centro, elabore el perfil de una clase de su institución contestando las preguntas del formulario que se halla en el anexo 5.3.
3. En el grupo de centro, elabore el perfil de un estudiante de su institución contestando las preguntas del formulario que consta en el anexo 5.4.
4. Analice los tres perfiles y determine qué adaptaciones curriculares serían fundamentales para atender las necesidades del centro, del aula y del estudiante seleccionado. Utilice la matriz del anexo 5.5.
5. Sobre la base del diagnóstico realizado y del análisis de las adaptaciones curriculares que deberían proponerse, conteste individualmente, en su carpeta, la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de adaptaciones deben generarse en mi gestión directiva con el objeto de apoyar las adaptaciones curriculares para el centro, el aula y el estudiante?

6. Comparta su reflexión personal con el grupo de centro.

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 3 TIPOS DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

Duración: 70 min

La tipología sobre adaptaciones curriculares es abundante y diversa. Rocío Morón propone una clasificación que hemos tomado y adaptado en este curso, con el fin de visualizar algunas acciones que el equipo directivo y docente puede implementar para atender eficazmente las necesidades educativas especiales de todos sus estudiantes.

1. Individualmente, analice los casos presentados en la matriz que aparece en el anexo 5.6. Identifique el tipo de adaptaciones que se han realizado.
2. En el grupo de centro, comparta las respuestas al ejercicio planteado.

3. En el grupo de centro, diseñe un caso específico de adaptación curricular para un estudiante o grupo de estudiantes que compartan necesidades educativas especiales comunes. Describa el caso concreto, determine el tipo de adaptaciones requeridas para ese caso y enuncie el listado de intervenciones previstas para atender las necesidades educativas especiales del o de los estudiantes.
4. En el grupo de función, revisen los casos preparados en el grupo de centro.

ACTIVIDAD 4 PLANIFICACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES

Duración: 50 min

1. Tomando como punto de partida la normativa educativa nacional establecida en la Constitución y en la LOEI, los programas curriculares de EGB y del Bachillerato General Unificado (BGU) y el diagnóstico de la realidad institucional efectuado recientemente, identifique qué aspectos de la gestión escolar es preciso adaptar en su centro educativo. Utilice la matriz que aparece en el anexo 5.7.
2. Utilizando la información procesada en los ejercicios de esta sesión, con el grupo de centro, usted va a planificar un proyecto de adaptaciones curriculares para su institución. Puede usar el esquema de proyecto propuesto en el anexo 6.5.
3. En el transcurso de la próxima semana, usted va a socializar, revisar y corregir su proyecto con el equipo docente de su institución.

ACTIVIDAD 5 PLANIFICACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES DE AULA

Duración: 50 min

1. Tomando como punto de partida la planificación educativa institucional y de asignatura y el diagnóstico de la realidad de aula efectuado recientemente, identifique qué aspectos de la gestión de la clase es preciso adaptar para atender las necesidades educativas especiales del grupo enfocado. Tenga presente las estrategias para la puesta en práctica de un currículum para todos planteadas por Pilar Arnaiz, en la lectura sugerida para hoy y que se encuentra en el anexo 5.1. Para orientar el ejercicio, utilice la matriz que aparece en el anexo 5.8.
2. Utilizando la información procesada en los ejercicios de esta sesión, con el grupo de centro, planifique un proceso de trabajo con el equipo docente de su centro educativo, que se oriente a armar proyectos de adaptaciones curriculares de aula y para estudiantes. Establezca un cronograma de actividades que desarrollará en el transcurso de la próxima semana. El producto final de este proceso debe ser un paquete de adaptaciones curriculares de aula e individuales preparados conjuntamente por el equipo directivo y docente.

3. En el transcurso de la próxima semana, usted ejecutará las actividades previstas y trabajará junto a los docentes de su institución para que todos participen en el diseño de adaptaciones curriculares.
4. Al inicio de la sesión 6, deberá entregar el proyecto institucional de adaptaciones curriculares que incorpore los subproyectos de adaptaciones de centro (una), adaptaciones de aula (al menos tres aulas) y adaptaciones individuales (al menos cinco estudiantes). El proyecto será evaluado por el instructor.

CONCLUSIÓN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Conteste las siguientes preguntas en su carpeta:
 - a) ¿Qué aprendí hoy?
 - b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?
 - c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?
 - d) ¿En qué forma este aprendizaje incide en mi desempeño como directivo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Lea el texto «Desempeño auténtico en educación», de Claudia Lucía Ordóñez, que consta en el anexo 6.1.
2. Prepare el proyecto de adaptaciones curriculares de la institución que deberá incorporar subproyectos de adaptaciones de centro (uno), de aula (al menos tres aulas) e individuales (al menos cinco estudiantes). El trabajo deberá desarrollarse con la participación del equipo directivo y docente. El proyecto tendrá que ser presentado al inicio de la sesión 6 y será evaluado por el instructor.



EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL DESEMPEÑO AUTÉNTICO EN EDUCACIÓN

Duración: 180 min

SESIÓN 6

OBJETIVO

Los participantes propiciarán, desde el ámbito de su gestión pedagógica, el desarrollo de experiencias concretas que generen aprendizajes significativos y desempeños auténticos, tanto en los docentes como en los estudiantes, con el fin de mejorar los resultados del proceso educativo.

CONTENIDO

- El conocimiento frágil y el pensamiento pobre
- El aprendizaje significativo
- El desempeño auténtico en educación

ACTIVIDAD 1 EXPERIENCIA CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Duración: 50 min

1. Individualmente, en su carpeta, haga un listado de todos los conocimientos, destrezas y valores que usted haya aprendido en sus años de educación primaria y secundaria y que sigue utilizando hasta hoy.
2. Contraste el volumen de estos aprendizajes con el de todo lo que la institución educativa pretendió enseñarle a lo largo de doce años.
3. Establezca un porcentaje estimado de los aprendizajes significativos adquiridos durante su escolaridad.
4. Sobre la base de este cálculo aproximado, responda a las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué le indica este porcentaje en relación al desarrollo de aprendizajes significativos en su proceso educativo?
 - b) ¿Qué pasó con el resto de aprendizajes? ¿Por qué?
 - c) ¿Ha cambiado de alguna manera esta situación en la actualidad?
 - d) ¿Qué puede hacer usted, como directivo, para que la gestión pedagógica de su institución esté orientada al desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes?
5. Dialogue con los demás integrantes del grupo de función sobre las reflexiones derivadas del ejercicio anterior.

ACTIVIDAD 2 CONOCIMIENTO FRÁGIL Y PENSAMIENTO POBRE

Duración: 30 min

David Perkins sostiene que es desalentador que los estudiantes no posean la información que deberían tener y afirma que desarrollan un «conocimiento frágil» conformado por «el conocimiento olvidado (conocimiento que alguna vez tuvieron en la mente pero que desapareció de ella), el conocimiento inerte (conocimiento que no funciona de manera activa en el proceso del pensamiento), el conocimiento ingenuo (concepciones erróneas y profundamente arraigadas) y el conocimiento ritual (actuaciones escolares superficiales y carentes de auténtica comprensión). En cuanto a pensar con el contenido del aprendizaje, el rendimiento de los estudiantes es pobre y ello se manifiesta en sus dificultades para resolver problemas matemáticos, explicar conceptos, hacer inferencias, argumentar y escribir ensayos».¹ Frente a esta realidad, plantea que la esencia de la educación debiera ser alcanzar tres metas generales: retener el conocimiento, comprender el conocimiento y hacer uso activo del conocimiento.²

¹ David Perkins, *La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Editorial Gedisa S.A., 1997, p. 50.

² Ibid., p. 18.

1. Lea el texto «Beatriz», de Mario Benedetti,³ que consta en el anexo 6.2.
2. En el grupo de centro, responda las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué estrategias de comprensión utilizó Beatriz para resolver la duda generada por el comentario de su tío?
 - b) ¿Qué tipo de conocimiento frágil generó: olvidado, inerte, ingenuo, ritual?
 - c) ¿Son el conocimiento frágil y el pensamiento pobre deficiencias presentes en los estudiantes de su institución? Exponga ejemplos concretos de conocimiento frágil (olvidado, inerte, ingenuo, ritual) que observen en sus estudiantes.
 - d) ¿Son el conocimiento frágil y el pensamiento pobre deficiencias presentes únicamente en los estudiantes de los primeros cursos de educación básica?
 - e) ¿Qué deberían hacer los docentes para que sus estudiantes retengan, comprendan y utilicen activamente el conocimiento?

ACTIVIDAD 3 ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Duración: 75 min

Frida Díaz propone algunas estrategias para el aprendizaje significativo «...centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas.

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos
- Análisis de casos
- Método de proyectos
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales
- Aprendizaje en el servicio
- Trabajo en equipos cooperativos
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC)»⁴

³ Benedetti, Mario, “Beatriz (La polución)”, Primavera con una esquina rota, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1980.

⁴ Frida Díaz Barriga Arceo, «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo», Pedagogía y Didáctica, Quito, Ministerio de Educación, 2010.

1. En el grupo de centro, diseñe actividades concretas para generar aprendizajes significativos entre los docentes de su institución, utilizando cada una de las estrategias mencionadas. Para este ejercicio utilice la matriz que aparece en el anexo 6.3.
2. En el grupo de función, comparta las actividades diseñadas en su grupo de centro. Ponga atención a la presentación de los demás participantes para verificar si efectivamente cumplen el requisito de generar aprendizajes significativos.

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 4 EJEMPLOS DE DESEMPEÑOS AUTÉNTICOS

Duración: 70 min

1. Basados en la lectura sugerida para hoy⁵, en el grupo de centro responda a las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Cuáles son las características del desempeño auténtico que se modelan en los ejemplos propuestos?
 - b) ¿Cuál es el nivel de autenticidad de los desempeños en las actividades que los docentes de su centro suelen realizar en sus clases?
 - c) ¿Qué puede hacer usted, como directivo, para impulsar a los docentes hacia los desempeños auténticos en las actividades escolares?
2. En el grupo de centro, proponga un ejemplo de desempeño auténtico para una de las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Ustedes escogerán el año y el bloque curricular que servirá de marco para la actividad.
3. Comparta sus ejemplos en el grupo de función.

ACTIVIDAD 5 CAPACITACIÓN SOBRE DESEMPEÑOS AUTÉNTICOS

Duración: 85 min

1. Individualmente, diseñe un proyecto de capacitación en servicio para generar desempeños auténticos de habilidades directivas en un colega que, a futuro, podría ejercer su función (rector, vicerrector, director, subdirector, inspector). Utilice la matriz que aparece en el anexo 6.4 para orientar su trabajo.

⁵ Claudia Lucía Ordóñez, «Desempeño auténtico en educación» en Curso de Pedagogía y Didáctica. Libro del docente, Quito, Ministerio de Educación, 2010.

2. En el grupo de función, comparta su propuesta de capacitación y enriquezca con el aporte de los demás integrantes.
3. Desarrolle su proyecto de capacitación en servicio orientado al desempeño auténtico de habilidades directivas de un colega. Utilice las actividades propuestas en el ejercicio de clase. Para estructurar su proyecto, puede utilizar el esquema que aparece en el anexo 6.5. Es fundamental que este proyecto se enriquezca y complemente con el soporte del colega que será capacitado en servicio. Él necesitará saber que este proceso contribuye a desarrollar las competencias fundamentales para participar en concursos de merecimientos y oposición para vacantes en el sector público.
4. Deberá presentar este proyecto al instructor al inicio de la sesión 7 para su evaluación.

CONCLUSIÓN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Conteste las siguientes preguntas en su carpeta:
 - a) ¿Qué aprendí hoy?
 - b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?
 - c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?
 - d) ¿En qué forma este aprendizaje incide en mi desempeño como directivo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Lea el texto «Las comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa» de Ramón Flecha y Lidia Puigvert, que aparece en el anexo 7.1.
2. Complete, revise y corrija el proyecto de capacitación en servicio orientado al desempeño auténtico de habilidades directivas de un colega, que deberá presentar al inicio de la sesión 7. El proyecto será evaluado por el instructor.



LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Duración: 180 min

SESIÓN 7

OBJETIVO

- Los participantes contrastarán los aportes del estilo de gestión educativa del modelo de las comunidades de aprendizaje con los estilos de gestión tradicional, con el objeto de crear condiciones para la construcción de un manejo participativo de las instituciones.
- Los participantes intervendrán en experiencias de aprendizaje cooperativo en su institución, para impulsar el uso de actividades análogas en el aula por parte de los docentes.

CONTENIDO

- Las comunidades de aprendizaje
- El aporte de las organizaciones sociales
 1. Estrategias
 2. Dificultades
- El aprendizaje cooperativo
 1. Características
 2. Planificación
 3. Aplicación

ACTIVIDAD 1 ANÁLISIS DEL PROCESO DE CREACIÓN

Duración: 75 min

La Ley Orgánica de Educación Intercultural plantea que generar una comunidad de aprendizaje es uno de sus principios fundamentales, pues reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en los espacios de diálogo social e intercultural y en el intercambio de aprendizajes y saberes entre docentes y estudiantes.¹

Un comunicado de la Comisión Europea destaca a las comunidades de aprendizaje como experiencias de éxito que contribuyen a superar el fracaso escolar. Afirman que las escuelas, como comunidades de aprendizaje, comparten una visión común, valores fundamentales y objetivos para el desarrollo del centro. Incrementan el compromiso de los estudiantes, los maestros, los padres y otros interesados, impulsando la calidad y el desarrollo de la escuela. Las comunidades de aprendizaje inspiran a los maestros y a los alumnos a buscar la mejora y a adueñarse de su proceso de aprendizaje.

Crean condiciones favorables para disminuir la deserción escolar y dar soporte a los estudiantes en riesgo de dejar la escuela.²

Formar en las escuelas verdaderas comunidades de aprendizaje, que potencien el desarrollo de nuestros niños y jóvenes, podría ser una de las estrategias para mejorar la calidad de la educación.

1. Basados en la lectura sugerida para esta sesión, que aparece en el anexo 7.1,³ desarrolle con el grupo de centro las tareas que se solicitan a continuación:
 - a) Realice una lluvia de ideas sobre cuáles serían los obstáculos y las facilidades para formar una comunidad de aprendizaje en su centro educativo.
 - b) Contraste los obstáculos y las facilidades para iniciar un proceso de esta naturaleza.
 - c) Analice qué estrategias pueden ayudar a superar los obstáculos y a aprovechar las facilidades.
 - d) En función del análisis previo, determine si es factible formar una comunidad de aprendizaje en su escuela. Argumente su respuesta.
2. Complete la información de análisis de oportunidad de creación de una comunidad de aprendizaje en su centro educativo, en la matriz que aparece en el anexo 7.2.

¹ LOEI, Art. 2, n.

² Texto original en inglés en: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf. Traducción de Silvina Daulón, septiembre de 2011.

³ Ramón Flecha y Lidia Puigvert, «Las comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa», *REXE – Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, n.º 1, 2002

3. En el grupo del centro, complete el diagrama de las fases de formación de una comunidad de aprendizaje en su institución, según el esquema que aparece a continuación:

Fases del proceso	Estrategias
¿Cómo sensibilizo a la colectividad del centro educativo para crear una comunidad de aprendizaje?	
¿Cómo podemos lograr una decisión consensuada?	
¿Cómo definimos nuestro sueño para el centro educativo?	
¿Cómo realizamos nuestro sueño?	
¿Cómo monitoreamos y evaluamos el proceso?	

4. Utilice el pliego de papel que le entregará el facilitador. Este diagrama debe mostrar las estrategias que desarrollarían en su centro educativo para abordar cada etapa del proceso. Pegue el diagrama en la pared del aula para que todos los participantes lo observen.

ACTIVIDAD 2 LAS ORGANIZACIONES SOCIALES Y EL DESARROLLO DE LA INSTITUCIÓN

Duración: 80 min

La comunidad de aprendizaje se construye con todos los protagonistas de la actividad educativa (estudiantes, padres, docentes, directivos) y con todos los actores sociales con cuyo soporte se puede mejorar la gestión escolar. Por este motivo, es fundamental que el equipo directivo impulse alianzas estratégicas con estas organizaciones.

- En el grupo de centro, identifique al menos seis experiencias de cooperación desarrolladas por la institución educativa con algunas de las siguientes organizaciones o personas:
 - Organismos gubernamentales (ejemplos: Asamblea Nacional, ministerios, gobiernos autónomos descentralizados, juntas cantonales y parroquiales, Policía, juzgados, Defensa Civil, Cuerpo de Bomberos, Consejo de la Niñez y Adolescencia, entre otros).

- Organismos no gubernamentales (ejemplos: Cruz Roja, organizaciones culturales de nacionalidades y pueblos, movimientos sociales, fundaciones, iglesias, entre otros).
- Organismos internacionales (ejemplos: organismos de las Naciones Unidas, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, embajadas, agencias de cooperación de países amigos, entre otros).
- Organizaciones barriales (ejemplos: otras escuelas, ligas deportivas, organizaciones sociales, culturales, pro mejoras del barrio, pro seguridad del barrio, entre otras).
- Empresa privada (ejemplos: universidades, instituciones financieras y crediticias, compañías de telefonía celular, supermercados, librerías, tiendas, entre otros).
- Voluntarios (ejemplos: estudiantes universitarios, ex alumnos, adultos mayores, padres de familia, vecinos, entre otros).

2. En su carpeta, registre la información que se solicita a continuación:

- ¿Cuál es el nombre de la organización/persona con la que su institución mantiene alianzas estratégicas?
- ¿Qué aportes realizó la organización mencionada?
- ¿Qué aportes realizó la institución educativa en el marco de esta cooperación?
- ¿Qué resultados produjo esta experiencia de cooperación?
- ¿Cuál es la evaluación global de esta experiencia de cooperación?

3. En el grupo de función, compartan las experiencias de cooperación registradas.

4. Identifique cuáles son las estrategias más exitosas que han utilizado para establecer alianzas estratégicas con organizaciones y personas que han aportado al desarrollo del centro educativo y que han impactado positivamente en los resultados del aprendizaje. Identifique también cuáles son las dificultades más frecuentes que se producen en el marco de la cooperación. El grupo debe registrar, al menos, tres estrategias y tres dificultades.



Ejemplo de estrategia exitosa

Investigar cuáles son las áreas de trabajo de la organización cooperante para presentarles propuestas que permitan alinear sus intereses con los requerimientos de la institución educativa.



Ejemplo de dificultad frecuente

Utilizar los recursos aportados por la organización cooperante para otras necesidades institucionales no pactadas en el convenio de cooperación.

5. Con esta información, elabore el guión de una representación de cinco minutos que exhiba las situaciones que se presentan en la cooperación con otras organizaciones. Todos los integrantes del grupo deben participar en la dramatización.
6. Presente su dramatización ante la clase.

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 3 MITOS Y VERDADES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Duración: 40 min

Construir comunidades de aprendizaje requiere implementar estrategias de aprendizaje cooperativo con estudiantes, docentes y padres. Para ello, es fundamental identificar cuáles son las condiciones para que un proyecto o una actividad sea un genuino promotor del aprendizaje cooperativo.

1. En el grupo de centro, analice las afirmaciones sobre el aprendizaje cooperativo que aparecen en la matriz 7.3.
2. Determine si cada una de las afirmaciones planteadas es un mito o una verdad sobre el aprendizaje cooperativo. Argumente su respuesta.
3. En sesión plenaria, revise las respuestas del ejercicio con el instructor.
4. Analizadas las condiciones del aprendizaje cooperativo, junto con su grupo de centro, responda oralmente las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Recuerda alguna experiencia de aprendizaje de esta naturaleza en la que haya participado? Descríbala brevemente.
 - b) ¿Qué aprendió?
 - c) ¿Ese aprendizaje ha sido significativo? ¿Por qué?
 - d) ¿Para qué le ha servido este aprendizaje?

ACTIVIDAD 4 APRENDIZAJE COOPERATIVO

Duración: 60 min

El Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota ha propuesto dieciocho pasos que ayudan a los maestros a establecer procesos de aprendizaje cooperativo. Estos pasos son:

- Especificar objetivos de enseñanza.
- Decidir el tamaño del grupo.
- Asignar estudiantes a los grupos.
- Acondicionar el aula.
- Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia.
- Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
- Explicar la tarea académica.
- Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
- Estructurar la valoración individual.
- Estructurar la cooperación intergrupo.
- Explicar los criterios de éxito.
- Especificar los comportamientos deseables.
- Monitorear la conducta de los estudiantes.
- Proporcionar asistencia en relación a la tarea.
- Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
- Proporcionar un cierre a la lección.
- Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.
- Valorar el buen funcionamiento del grupo.⁴

⁴ Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota, citado por Frida Díaz y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2003.

1. Lea el caso didáctico de estudio del aprendizaje cooperativo que aparece en el anexo 7.4.
2. Individualmente, analice si los pasos propuestos por el Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota fueron considerados en el proyecto expuesto. Guíe su análisis respondiendo las preguntas de la matriz 7.5.
3. En el grupo del centro comparta las respuestas registradas en la matriz.

ACTIVIDAD 5 EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Duración: 60 min

1. Con el grupo de centro, diseñe una experiencia de aprendizaje cooperativo. La experiencia debe orientarse a la capacitación del equipo directivo y docente en un tema de gestión pedagógica que sea importante para la institución. Para el diseño, utilice el esquema propuesto en la matriz que aparece en el anexo 7.6.
2. En el grupo de función, exponga su diseño. El resto de participantes debe comentar y enriquecer cada una de las propuestas.
3. Ejecute la experiencia de aprendizaje cooperativo en el transcurso de la próxima semana.
4. Prepare un informe del proceso utilizando el esquema que aparece en el anexo 7.7. El informe será entregado al instructor al inicio de la sesión 8 para su evaluación.

CONCLUSIÓN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Individualmente, conteste las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué aprendí hoy?
 - b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?
 - c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?
 - d) ¿En qué forma incide este aprendizaje en mi desempeño como directivo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Lea el texto «Nuevos tiempos, nuevos docentes» de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti que está en el anexo 8.1.
2. Elabore el informe de evaluación del proceso y de los resultados de la experiencia de aprendizaje cooperativo para directivos y docentes del centro. El informe deberá entregarse a inicios de la sesión 8 para su evaluación.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL EQUIPO DIRECTIVO Y DOCENTE

Duración: 180 min

SESIÓN 8

OBJETIVO

Los participantes diseñarán planes de desarrollo profesional del personal de su institución educativa, para contribuir con la promoción de las competencias que requieren los nuevos perfiles de directivos y docentes.

CONTENIDO

- El nuevo rol del profesional de la educación
- Las proyecciones profesionales del directivo
- Las prácticas de desarrollo profesional
- Los planes de desarrollo profesional

ACTIVIDAD 1 PROFESIONALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

Duración: 40 min

1. Partiendo del análisis de la lectura «Nuevos tiempos y nuevos docentes» de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti, que consta en el anexo 8.1, responda individualmente, en su carpeta, las preguntas planteadas. Conteste en función de su propia experiencia y del conocimiento del contexto ecuatoriano.
 - a) ¿Qué cambios producidos en la familia y en el entorno social inciden en el papel que desempeña su institución educativa y sus docentes?
 - b) ¿Cómo incide la evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en la función de los docentes de su institución?
 - c) ¿Cómo incide en la función de los docentes de su institución el nuevo perfil del estudiante al que dirigen el proceso educativo?
 - d) ¿Cómo afectan las nuevas estructuras organizativas escolares y el trabajo cooperativo a la función del docente de su institución?
 - e) ¿Qué cambios se perciben en las percepciones sociales del rol del docente en su institución?
2. En el grupo de función, exponga y comente las respuestas a la preguntas del numeral 1.

ACTIVIDAD 2¹ PROYECCIONES PROFESIONALES DE DIRECTIVOS

Duración: 55 min

La LOEI define al desarrollo profesional como «un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación. Promueve la formación continua del docente a través de los incentivos académicos como: entrega de becas para estudios de postgrados, acceso a la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación, bonificación económica para los mejores puntuados en el proceso de evaluación realizado por el Instituto de Evaluación, entre otros que determine la autoridad educativa nacional. El desarrollo profesional de las y los educadores del sistema educativo fiscal conduce al mejoramiento de sus conocimientos, habilidades y competencias lo que permitirá ascensos dentro de las categorías del escalafón y/o

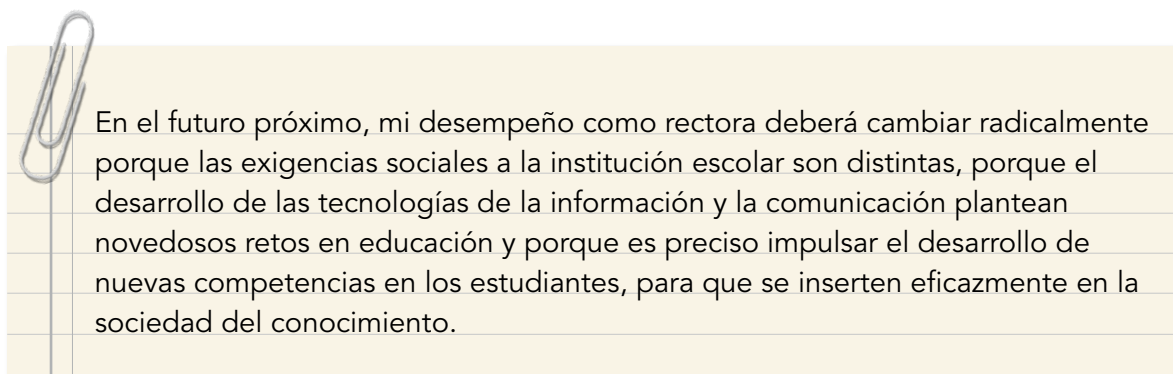
¹ Esta actividad es una adaptación de la actividad «Mi práctica docente en un futuro cercano». En: Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, Transformando la práctica docente, Una propuesta basada en la investigación acción, Barcelona, Paidós, 1999, p. 170.

la promoción de una función a otra. Para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se promoverá además el desarrollo profesional acorde a la realidad sociocultural y lingüística de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades».²

La misma Ley establece que los directivos de todos los establecimientos educativos durarán cuatro años en sus funciones y podrán ser reelegidos por una sola vez, siempre que ganen los respectivos concursos públicos de méritos y oposición.³ También determina el sistema de promoción a docente mentor, inspector, vicerrector, subdirector, auditor educativo y asesor educativo.

1. En función de las novedades planteadas por la LOEI a la carrera docente, escriba un ensayo de opinión de cinco párrafos sobre el tema «Mi desempeño profesional en un futuro cercano». El ensayo debe tener un párrafo de introducción, tres de desarrollo y uno de conclusión.
 - El párrafo introductorio aproxima al lector a la idea central de su exposición. Debe contener una oración de tesis formada por el tema y su posición personal frente al mismo, más tres ideas de control que sustentan dicha posición.
 - Cada párrafo de desarrollo (tres en total) sirve para argumentar una de las ideas de control.
 - El párrafo de conclusión refuerza la oración de tesis de manera contundente para reafirmar en el lector los motivos de su posición frente al tema.
 - Diseñar una buena oración de tesis, permite estructurar un buen ensayo.

Un ejemplo de oración de tesis sería el siguiente:



2. En el grupo de centro, comparta las reflexiones provocadas a partir de la escritura de su ensayo.

² Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, Art 112.

³ Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, Art. 109.

ACTIVIDAD 3 PRÁCTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Duración: 30 min

1. Con el grupo de centro, analice las afirmaciones de la matriz que aparecen en el anexo 8.2. Determine si la afirmación es verdadera o falsa para la realidad de su institución educativa. Luego, calcule el porcentaje de respuestas verdaderas y falsas.
2. Basado en estos porcentajes, responda las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cómo está funcionando el desarrollo profesional de directivos y docentes en nuestra institución?
 - b) ¿Qué podemos hacer al respecto?

ACTIVIDAD 4 BUENAS PRÁCTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Duración: 30 min

Andreas Schleider, Director de la División de Indicadores y Análisis de la Dirección de Educación de la OECD, presentó en la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente (Nueva York, 2011) la ponencia «Construyendo una profesión docente de alta calidad».⁴ En ese trabajo, afirma que independientemente de lo buena que pueda ser la formación profesional inicial de los docentes, esta no los puede preparar para los desafíos rápidamente cambiantes que aparecerán en el transcurso de su carrera. Es indispensable asumir que el desarrollo profesional de directivos y docentes debe ser un proceso permanente. Plantea que los sistemas educativos que han alcanzado mejores resultados son aquellos que se han ocupado de:

- Actualizar el conocimiento individual de las asignaturas, en función de los avances recientes.
- Actualizar el manejo de destrezas pedagógicas en función de nuevas técnicas de enseñanza, nuevas circunstancias y nuevas investigaciones.
- Permitir a los docentes que hagan cambios en el currículo y en la práctica pedagógica.
- Permitir a las escuelas que desarrollen y apliquen nuevas estrategias relacionadas al currículo y a la práctica docente.
- Establecer el intercambio de información y experiencias entre maestros y otros especialistas.
- Ayudar a los maestros con más dificultades a desarrollar mayor competencia.

⁴ Andreas Schleicher, «Building High Quality Teaching Profession. International Summit on the Teaching Profession», Presentación digital de OECD, en: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/8/47506177.pdf>. En línea: 2 de octubre de 2011.

1. En el grupo de centro, determine qué acciones concretas podrían impulsarse en su institución educativa para abordar estas seis estrategias que permiten que muchas escuelas alcancen mejores resultados. Establezca al menos una por tema, procurando que sea una acción que no dependa de otra cosa que no sea la voluntad y los recursos con los que cuenta su institución. Cada acción propuesta debe responder la pregunta: ¿cómo lo hago? Por ejemplo: ¿cómo ayudo a los maestros con más dificultades a desarrollar mayor competencia? Registre sus propuestas en su carpeta.
2. En el grupo de función, comparta las ideas que fueron propuestas en el grupo de centro. Tome nota de las ideas de los otros grupos que puedan ser un aporte interesante a su propio centro.

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 5 DISEÑO DE UN PLAN DE DESARROLLO PROFESIONAL

Duración: 75 min

1. Complete individualmente la información sobre el perfil de la función directiva que usted desempeña en la matriz que aparece en el anexo 8.3.
2. En el grupo de centro, revise las matrices elaboradas por cada uno de los integrantes del equipo (rector, vicerrector, director, subdirector, inspector).
3. Complete la información sobre los requerimientos del puesto, el perfil de la persona que lo ocupa y las necesidades de profesionalización y/o capacitación, que se derivan de las eventuales brechas, en la matriz que aparece en el anexo 8.4.
4. Realice un análisis comparativo entre la disponibilidad y los requerimientos profesionales del centro educativo para los cinco puestos tipo revisados.
5. Responda a las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Qué necesidades de profesionalización tiene el equipo directivo del centro educativo?
 - b) ¿Qué necesidades de capacitación tiene el equipo directivo del centro educativo?
 - c) ¿Cómo pueden atenderse esas necesidades?

ACTIVIDAD 6 DISEÑO DEL PROYECTO DE DESARROLLO PROFESIONAL

Duración: 80 min

1. Con el grupo de centro, revisen la estructura básica para el diseño del proyecto de desarrollo profesional del equipo directivo y docente del centro que aparece en el anexo 6.5.
2. Entre los miembros del grupo, establezcan los objetivos generales del proyecto. Luego, cada integrante deberá escoger uno de los subtemas propuestos para diseñar esa parte específica del proyecto de desarrollo profesional del equipo directivo y docente de su centro.
3. En conjunto, los subproyectos diseñados por cada uno deberán ayudar a cubrir todas las secciones previstas y abordar los siguientes temas: objetivos, actividades, cronograma, recursos, responsables, sistema de evaluación. Si hubiera alguna otra dimensión del desarrollo profesional que necesiten incorporar al proyecto, aparte de las que aparecen a continuación, pueden hacerlo.
 - Profesionalización
 - Capacitación
 - Desarrollo del comportamiento lector
 - Investigación
 - Innovación educativa en el aula
4. Con el grupo de centro, revise, analice y enriquezca las propuestas desarrolladas por cada uno de los integrantes. Tome nota de los objetivos y actividades propuestas en cada subproyecto para socializarlos luego con el grupo de función.
5. En el grupo de función, compartan los objetivos y actividades propuestas por los equipos de su centro educativo. De esta manera, la propuesta de cada centro se enriquece con los aportes de las ideas de los otros grupos.
6. Durante la semana, con el grupo de centro y con el equipo docente de su institución, revise y perfeccione su plan de desarrollo profesional del personal directivo y docente, que deberá ser entregado al instructor al inicio de la sesión 9 para su evaluación.

CONCLUSIÓN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Conteste las siguientes preguntas en su carpeta:
 - a) ¿Qué aprendí hoy?
 - b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?
 - c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?
 - d) ¿En qué forma incide este aprendizaje en mi desempeño como directivo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Lea el documento *Modelo Nacional de Supervisión Educativa* del Ministerio de Educación.
2. Prepare un proyecto de desarrollo profesional del personal, utilizando como insumo los subproyectos desarrollados en la sesión de hoy. El personal docente de su institución deberá participar en el proceso de diseño del proyecto. El grupo de centro presentará un solo documento en el que se registrarán los nombres de cada uno de los participantes.



LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

Duración: 180 min

SESIÓN 9

OBJETIVO

Los participantes desarrollarán herramientas de soporte a sus funciones de asesoría pedagógica, auditoría y gestión del conflicto, mediante el análisis de situaciones reales, como una acción de apoyo y seguimiento oportuno al desempeño del docente orientado a los resultados del aprendizaje.

CONTENIDO

- El modelo nacional de supervisión educativa
- La asesoría pedagógica al docente
- La auditoría del desempeño docente
- La gestión del conflicto

ACTIVIDAD 1 ASESORÍA, AUDITORÍA Y MEDIACIÓN

Duración: 65 min

El artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece que la Autoridad Educativa Nacional está conformada por cuatro niveles de gestión: uno de gestión central y tres de gestión desconcentrada: zonas, distritos y circuitos educativos.¹ Por su parte, el nuevo Modelo Nacional de Supervisión Educativa reconoce tres grandes funciones: asesoría, auditoría y prevención y mediación de conflictos.² y determina las responsabilidades de estas funciones para cada uno de los niveles de gestión.³

Este modelo delega en el equipo directivo de la institución educativa las tres responsabilidades de supervisión, con la posibilidad de apoyarse en los niveles de gestión superior, de ser necesario, según se desprende del siguiente esquema:

Nivel	Función de asesoría	Función de auditoría	Función de mediación
Central		Auditor educativo Central	
Zonal/regional	Asesor educativo Zonal		
Distrito		Auditor educativo Distrital	Mediador Educativo
Circuito	Asesor educativo Mentor	(Base de datos informatizada)	
Institución	Directivo institucional	Directivo institucional	Directivo institucional

Por lo expuesto, los equipos directivos de las instituciones deben familiarizarse con el ejercicio sistemático y profesional de dichas responsabilidades.

1. Con el documento *Modelo Nacional de Supervisión Educativa*, se ha elaborado un cuadro en el que aparece un listado de funciones generales relacionadas con las tres grandes áreas establecidas.
2. Basado en la lectura sugerida para hoy, revise el listado completo del cuadro que aparece a continuación y determine si la función corresponde al área de asesoría, auditoría o prevención y mediación de conflictos.

¹ LOEI, art. 25, Quito, Ministerio de Educación, 2011.

² Modelo Nacional de Supervisión Educativa. Ministerio de Educación- Asociación Flamenca de Cooperación y Asistencia Técnica, Quito, 2010.

³ Ídem.

Funciones generales de supervisión ⁴	Asesoría	Auditoría	Mediación
Orientar e impulsar las relaciones con la comunidad.			
Monitorear el clima de las unidades educativas.			
Conducir instancias de mediación entre los diversos actores que conforman la comunidad educativa.			
Proveer información válida y confiable.			
Apoyar e impulsar los procesos de mejoramiento de la institución y de la práctica docente.			
Realizar el diagnóstico de la situación.			
Promover y organizar encuentros de intercambio entre distintos actores institucionales relacionados con métodos pacíficos y cooperativos de abordaje de conflictos.			
Detectar los requerimientos técnico-académicos para la formación y desarrollo profesional.			
Orientar las actividades de innovación y cambio educativo.			
Realizar acciones de prevención de conflictos en las instituciones educativas.			
Elaborar el diagnóstico de la innovación pedagógica.			

⁴ Las funciones de supervisión han sido tomadas de: Ministerio de Educación del Ecuador-Asociación Flamenca de Cooperación y Asistencia Técnica, Modelo Nacional de Supervisión Educativa, Quito, Ministerio de Educación, 2010.

3. Identificadas las funciones de cada área, con su grupo de centro, complete la matriz de las actividades de supervisión que el equipo directivo de la institución implementa actualmente y las que debería efectuar a futuro. La matriz aparece en el anexo 9.1.
4. Comparta la información registrada en la matriz con el grupo de función.

ACTIVIDAD 2 ASESORÍA PEDAGÓGICA AL DOCENTE

Duración: 45 min

El directivo tiene un importante rol como asesor pedagógico del equipo docente. Esta asesoría debe concretarse en tres áreas fundamentales: la inducción del personal nuevo, la orientación y seguimiento permanente a todo el profesorado y el apoyo y acompañamiento a la gestión de los proyectos educativos de la institución.

1. José es un profesor de matemáticas joven que estuvo solamente un año en la institución educativa en la que trabajaba y que decidió irse, porque la realidad cotidiana entró en conflicto con el ideal que tenía de su propia función docente.
2. Lea La carta de José que aparece en el anexo 9.2.
3. Si esta carta le hubiese sido enviada a usted, ¿qué respuesta le daría a José?
En el grupo de centro, comparta su respuesta guiado por las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Con qué aspectos de su percepción está usted de acuerdo?
 - b) ¿Con qué aspectos de su percepción está usted en desacuerdo?
 - c) ¿Qué errores se cometieron en el proceso de apoyo a José que fueron determinantes para su salida de la institución?
 - d) ¿Qué planteamientos le haría para evitar que abandone la carrera docente?
4. Evoque y analice un caso propio de la institución en el que un docente no haya recibido el apoyo necesario. Conteste las siguientes preguntas:
 - a) ¿Por qué el maestro se quedó solo?
 - b) ¿Qué actividades de asesoría debieron realizarse en este caso?
 - c) ¿Qué prácticas institucionales deberían establecerse para prevenir situaciones similares a futuro?

ACTIVIDAD 3 SUPERVISIÓN CLÍNICA A LA PRÁCTICA DOCENTE

Duración: 45 min

Para estar en capacidad de asesorar adecuadamente a un docente, es preciso conocer muy detalladamente varios aspectos de su desempeño, así como manejar cuáles son los estándares de calidad que debe evidenciar dicho desempeño. No es posible apoyar a un maestro si no se lo observa en el espacio del aula.

Es cierto que una clase que está siendo observada por alguien ajeno a ella no se conduce de igual manera que una clase en la que no hay un observador; tanto el comportamiento del docente cuanto el de los estudiantes se modifica. Sin embargo, si la institución desarrolla una práctica periódica de visitas a las aulas, todos los actores aprenden a manejarse con mayor naturalidad.

Una de las alternativas de apoyo a la práctica de aula es la de la supervisión clínica que puede ser realizada tanto por el equipo directivo como por los propios docentes.

Mel Ainscow define la supervisión clínica como una herramienta de apoyo en el aula orientada a la mejora de la práctica profesional del maestro. «Es una forma más estructurada de la observación por parejas que se centra en la actividad del maestro, utilizando un sistema en tres fases para observar la actividad docente. Las tres fases esenciales del proceso de supervisión clínica son la reunión de planificación, la observación en el aula y la reunión de retroalimentación. La reunión de planificación ofrece al observador y al maestro la oportunidad de reflexionar sobre la lección propuesta y llegan a la decisión mutua de recoger datos mediante la observación de un determinado aspecto de la enseñanza. Durante la fase de observación en el aula, el observador contempla al maestro mientras enseña y recoge datos objetivos sobre un aspecto de la enseñanza convenido previamente. En la reunión de retroalimentación, el observador y el maestro intercambian informaciones, deciden las posibles medidas (en su caso) y con frecuencia hacen planes para recoger otros datos de observación. Es importante comprender que, para ser eficaces, estas tres fases del proceso tienen que llevarse a cabo sistemáticamente».⁵

1. Observe el video de supervisión clínica de aula que le presentará el instructor.
2. Analice el contenido del video con el grupo de centro y responda:
¿Qué aspectos llamaron más su atención de los procesos de supervisión clínica expuestos en el video?

⁵ Mel Ainscow, *Necesidades especiales en el aula, guía para la formación del profesorado*, Madrid, Narcea, 2001, p. 91.

3. Individualmente, planifique un ejercicio de supervisión clínica a un docente de su institución. Esta supervisión requiere programar las siguientes fases:

- a) Reunión de planificación del ejercicio de observación de la práctica de aula del docente.
- b) Ejercicio de observación de aula y apuntes de la práctica docente.
- c) Reunión de retroalimentación y reflexión conjunta de la práctica analizada y plan de acción.

En el transcurso de la próxima semana, ejecute las actividades del ejercicio de supervisión clínica de la práctica docente de aula. Filme las actividades desarrolladas en las tres fases del ejercicio y edite un video de seis a diez minutos de duración que deberá ser presentado al inicio de la sesión 10 para la evaluación por parte del instructor.

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 4 CRITERIOS DE AUDITORÍA AL DESEMPEÑO DOCENTE

Duración: 60 min

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define a la auditoría como «...la actividad de control independiente y objetiva que tiene como fin añadir valor y mejorar las operaciones de una organización. Ayuda a la organización a lograr sus objetivos aportando un enfoque sistemático y disciplinado para evaluar y mejorar la eficacia de la gestión de riesgos, el control y los procesos de dirección».⁶ Por su parte, la Organización Internacional para la Estandarización (ISO, por sus siglas en inglés) define a la auditoría como el proceso sistemático, independiente y documentado para obtener evidencia y evaluar objetivamente el grado de cumplimiento de los criterios de la auditoría.⁷

Dado que la gestión escolar será auditada según lo establecido en el Modelo Nacional de Supervisión Educativa, es fundamental empezar a auditar internamente el desempeño directivo y docente en las instituciones educativas.

Auditar el desempeño directivo y docente requiere que se establezcan con precisión cuáles son los criterios que servirán de referente para el proceso. Esos criterios deben ser conocidos amplia y oportunamente tanto por quien audita como por quien es auditado.

⁶ OCDE, Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados, OCDE, Development Assistance Committee, 2002.

⁷ International Organization for Standardization, Norma ISO 19011, Guías para Auditorías en Calidad y Medio Ambiente, 2005.

Los referentes que deben considerarse para establecer los criterios con los que se auditará el desempeño de directivos y docentes son la Ley Orgánica de Educación Intercultural, su reglamento, los estándares de calidad educativa, los perfiles de funciones generales y específicos de la institución y los objetivos de desempeño establecidos individualmente.

Es necesario establecer el grado de competencia de los profesionales de la educación con miras a establecer oportunidades de mejora y acciones correctivas que fortalezcan el desempeño.

1. Con el grupo de centro, determine cuáles son los criterios de auditoría del desempeño docente esperado en su institución educativa, completando la información de la matriz que aparece en el anexo 9.3.
2. Comparta su respuesta con el grupo de función, contrastando similitudes y diferencias.
3. Conteste las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Cuáles son los criterios de auditoría al desempeño docente priorizados por los grupos de centro?
 - b) ¿Pueden los estándares de calidad educativa ser utilizados como criterios de auditoría? ¿Por qué?
 - c) ¿Puede la auditoría ayudar a mejorar la calidad del desempeño? ¿Cómo?

ACTIVIDAD 5 IDENTIFICACIÓN DE HECHOS E INFERENCIAS

Duración: 40 min

Auditar el desempeño profesional exige gran objetividad. Para ello, quienes auditan deben tener presente la necesidad de sujetarse a los hechos y las evidencias en lugar de hacer inferencias sin información completa, oportuna y confiable.

Todos los ejercicios de auditoría deben realizarse utilizando evidencia objetiva porque no existe otra manera de demostrar el cumplimiento de los criterios establecidos para la misma. Aprender a diferenciar hechos de inferencias u opiniones es fundamental para quien tiene la responsabilidad de auditar. Cuando un hecho es incierto, en lugar de inferir debemos buscar más evidencias.

1. Lea el texto que aparece en el anexo 9.4.
2. En el reverso de la hoja, complete la matriz que aparece en el mismo anexo . Establezca si la afirmación formulada es un hecho o una inferencia.

3. Corrija el ejercicio con la guía del instructor.
4. En su carpeta, responda la pregunta que aparece a continuación:
5. ¿Qué sucedería si auditáramos el desempeño de otras personas basados en inferencias en lugar de hechos? Ponga un ejemplo.

ACTIVIDAD 6 TIPOS, FORMAS DE GESTIÓN Y MANEJO DE CONFLICTOS⁸

Duración: 70 min

Frigerio, Poggi y Tiramonti plantean cuatro formas de afrontar del conflicto:

- El conflicto es soslayado: esta postura radica en no considerar situaciones conflictivas aquellas que en realidad lo son.
 - El conflicto se elude: consiste en aceptar tácitamente su existencia como una situación de fondo que nunca se aclara o se explicita.
 - El conflicto se redefine y se disuelve: en este caso se analiza y modifica intencionalmente el contexto en el que el conflicto se presenta, de manera que éste tome otro rumbo y se diluya. El conflicto en cuanto tal no se soluciona, pero pierde su fuerza paralizadora de acciones.
 - El conflicto se plantea, analiza y resuelve: en este caso se analiza el conflicto desde su surgimiento en determinado contexto. Se negocia entre las partes afectadas y se toman las decisiones pertinentes para resolverlo.⁹
1. En el grupo de centro, prepare un estudio de caso del conflicto más complicado y significativo que haya enfrentado la institución educativa en la que trabajan.

Para preparar el estudio de caso, usted debe reportar la siguiente información:

- a) ¿Cuál fue la situación conflictiva planteada?
- b) ¿Quiénes fueron los protagonistas?
- c) ¿Cuándo ocurrió?
- d) ¿Cómo ocurrió?

⁸ Esta actividad ha sido tomada y adaptada de «Lo más difícil no son los problemas... sino la manera de solucionarlos. Manejo de conflictos en la escuela», en: Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción, Paidós, México, 1999.

⁹ Frigerio, Poggi y Tiramonti, citados en: Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción, Paidós, México, 1999.

- e) ¿Dónde ocurrió?
- f) ¿Por qué ocurrió?
- g) ¿Qué agravantes o atenuantes se presentaron en el proceso?
- h) ¿Qué acciones se tomaron al respecto?
- i) ¿Qué consecuencias produjeron esas acciones?
- j) ¿Cómo se gestionó el conflicto?
- k) ¿Qué efectos tuvo la estrategia de gestión utilizada en el clima escolar?

2. En el grupo de función, revise los estudios de caso elaborados por los grupos de centro. Analice en qué forma se manejó el conflicto (conflicto soslayado; conflicto evadido; conflicto redefinido y disuelto; conflicto analizado, planteado y resuelto) y qué consecuencias generan esas estrategias de manejo en el clima escolar. Proponga a sus colegas ideas alternativas que pudieron ser utilizadas, en cada caso.

CONCLUSION EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Conteste las siguientes preguntas en su carpeta:
 - a) ¿Qué aprendí hoy?
 - b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?
 - c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?
 - d) ¿En qué forma este aprendizaje incide en mi desempeño como directivo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Lea el documento *La evaluación como actividad crítica del conocimiento* de Juan Manuel Álvarez Méndez, que aparece en el anexo 10.1.
2. Diseñe y ejecute el ejercicio de supervisión clínica de aula. Registre la ejecución en un video de seis a diez minutos, que reporte cuál fue el objetivo del ejercicio, cómo se dio el proceso (secuencia) y qué resultados produjo.



EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA ORIENTADOS A LA MEJORA CONTINUA

Duración: 180 min

SESIÓN 10

OBJETIVO

Los directivos utilizarán herramientas de evaluación de diversos aspectos de la gestión pedagógica de la institución como estrategia efectiva para asegurar la mejora continua del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

CONTENIDO

- El seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes
- El seguimiento y evaluación del desempeño docente
- El seguimiento y evaluación de la gestión pedagógica institucional

ACTIVIDAD 1 EVOCACIÓN DE EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Duración: 50 min

1. Individualmente, evoque una experiencia concreta en la que usted haya atravesado un proceso de evaluación que pusiera en evidencia su conocimiento frágil, su olvido o desconocimiento. Sobre la base de esta experiencia y de la lectura sugerida para hoy¹ que consta en el anexo 10.1, responda en su carpeta las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué tipo de información recibió del docente: una calificación, un comentario hostil, una explicación, un plan de acción?
 - b) ¿Qué efecto tuvo en usted la situación planteada?
 - c) ¿Fue el ejercicio de evaluación utilizado para que usted y el docente conocieran qué aprendió, cómo aprendió y cómo impulsar mejor ese aprendizaje?
 - d) ¿Fue acaso un ejercicio que condujo a formas de jerarquización y exclusión de los estudiantes?
2. Comparta su experiencia y sus reflexiones con el grupo de centro. Conjuntamente, determinen cómo manejarían ustedes las situaciones planteadas u otras parecidas que se presentan en su centro educativo, para que la evaluación sea un proceso al servicio de quien aprende.

ACTIVIDAD 2 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Duración: 45 min

1. Lea el texto: Nos fue mal en las pruebas que aparece en el anexo 10.2.
2. Con el grupo de centro, analice la situación y responda en su carpeta personal las preguntas que aparecen a continuación:
 - a) ¿Son los resultados de estas pruebas, por sí solos, evidencia suficiente para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de la institución? Argumente su respuesta.
 - b) Enliste por lo menos cinco acciones qué deberían hacer los directivos y cinco que deberían realizar los docentes de la institución frente a los resultados de la evaluación de las pruebas SER.
 - c) ¿Cuáles fueron los resultados de los estudiantes de su institución en las últimas pruebas SER? Interpretélos.

¹ Álvarez Méndez, Juan Manuel, Evaluar para conocer, examinar para excluir, Madrid, Ediciones Morata, 2001.

- d) ¿Detalle qué acciones concretas han previsto ejecutar para mejorar esos resultados?
- e) ¿Qué mecanismos adicionales pueden utilizar para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar la calidad de los resultados?

ACTIVIDAD 3 EVALUACIÓN CRÍTICA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA DOCENTE-ESTUDIANTE

Duración: 60 min

1. Observe y analice individualmente las características de la relación pedagógica que los docentes sostienen con los estudiantes de su institución. Utilice la matriz que aparece en el anexo 10.3.
2. Con el grupo de centro, contrasten sus respuestas e intégrenlas en una sola matriz. Sobre la base de la percepción colectiva de los miembros del equipo directivo, contesten las siguientes preguntas.
 - a) ¿Dónde están ubicadas la mayor parte de las respuestas: en la columna de la izquierda o de la derecha?
 - b) ¿Qué nos dicen estos resultados sobre la relación pedagógica que sostienen nuestros docentes con los estudiantes?
 - c) ¿Cuáles son los cinco aspectos que más nos preocupan de esta relación pedagógica?
 - d) ¿Qué podemos hacer para que esos aspectos cambien y se impulse una relación pedagógica orientada a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
3. Comparta sus reflexiones con el grupo de función y, juntos, analicen cuáles son las semejanzas y diferencias de la relación pedagógica entre docentes y alumnos de las distintas instituciones.

SEGUNDA PARTE [180 minutos]

ACTIVIDAD 4 INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS

Duración: 45 min

1. En su carpeta, elabore un listado de aspectos que resulten importantes al momento de observar una clase. Estos deberían orientarse a visualizar temas como: la estructura de la clase, el dominio de los contenidos por parte del docente, la metodología de enseñanza utilizada, el uso de recursos pedagógicos, el proceso de evaluación para el aprendizaje, la orientación al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, el clima de la clase, entre otros.

2. Con el grupo de centro, compare sus respuestas con las de los demás integrantes y diseñen conjuntamente un formulario de observación y evaluación de la clase, utilizando el esquema que aparece en el anexo 10.4.
3. Revisen y determinen el formato definitivo, para que luego, lo socialicen y enriquezcan con los docentes en su institución.
4. Observe y evalúe una clase, usando el formato establecido por el colectivo de directivos y docentes de la institución.
5. Luego de la clase, reúnanse con el docente para compartir con él sus percepciones sobre su desempeño y sobre el ejercicio de observación y evaluación.
6. Elabore un informe del proceso que deberá entregar el día fijado para la evaluación final del módulo. En este documento usted deberá reportar cuál fue el objetivo de la actividad, cómo se dio el proceso (secuencia), qué tipo de interacción directivo-docente se produjo luego de la evaluación y qué tipo de asesoría pedagógica al docente facilitó este ejercicio.

ACTIVIDAD 5 SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y RENDICIÓN SOCIAL DE CUENTAS

Duración: 65 min

La Constitución de Ecuador, en su artículo 346, determina que existirá una institución pública con autonomía encargada de la evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

En concordancia con este precepto constitucional, el artículo 68 de la LOEI establece que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa «...realizará la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y establecerá los indicadores de la calidad de la educación que se aplicarán a través de la evaluación continua de los siguientes componentes: gestión educativa de las autoridades educativas, desempeño del rendimiento académico de las y los estudiantes, desempeño de los directivos y docentes, gestión escolar, desempeño institucional, aplicación del currículo, entre otros, siempre de acuerdo a los estándares de evaluación definidos por la autoridad Educativa Nacional y otros que el Instituto considere pertinentes».

Se ha realizado ejercicios de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y del desempeño de directivos y docentes. Los primeros resultados no son alentadores, pero constituyen en punto de partida para decisiones importantes de la política educativa, tanto a nivel nacional como institucional.

1. Siga las indicaciones del instructor para formar dos grupos.

2. Sobre la base de sus propias experiencias como docentes y directivos, un grupo argumentará a favor de impulsar los procesos del sistema nacional de evaluación educativa como mecanismos para mejorar la calidad de la educación en el país, en tanto que el otro se planteará razones en contra del sistema nacional de evaluación educativa como mecanismo de jerarquización y exclusión que puede afectar a las instituciones más frágiles del sistema educativo nacional.
3. Expongan los argumentos de su discusión y análisis durante cinco minutos. Durante esta exposición, ninguna otra persona podrá intervenir.
4. Terminadas las exposiciones, los demás directivos podrán argumentar, debatir y hacer preguntas a los integrantes del grupo que expuso. El instructor participará como moderador del debate.



CONCLUSIÓN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Duración: 10 min

1. Conteste las siguientes preguntas en su carpeta:
 - a) ¿Qué aprendí hoy?
 - b) ¿Cómo aprendí lo que aprendí hoy?
 - c) ¿Cómo sé que aprendí lo que aprendí?
 - d) ¿En qué forma incide este aprendizaje en mi desempeño como directivo?
2. Revise, en su carpeta, todos los ejercicios de reflexión realizados al final de cada una de las sesiones de trabajo.
3. Evalúe, con el grupo de centro, sus aprendizajes en este proceso y responda las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué debo hacer para que estos aprendizajes no se transformen en conocimiento frágil sino en conocimiento generador?
 - b) ¿Cómo pueden estos aprendizajes ser significativos al momento generar en mí desempeños auténticos como gestor pedagógico del centro educativo que dirijo?

ACTIVIDAD PARA LA PRÓXIMA SESIÓN

1. Revise los ejercicios, las lecturas sugeridas, los apuntes y las reflexiones de su carpeta y prepárese para la evaluación final del aprendizaje generado con su participación en el Curso de Gestión Pedagógica para directivos.
2. Presente el informe del proceso de observación y evaluación de clase el día fijado para la evaluación final del curso. En este informe usted deberá reportar cuál fue el objetivo de la actividad, cómo se dio el proceso (secuencia), qué tipo de interacción directivo-docente se produjo luego de la evaluación y qué tipo de asesoría pedagógica al docente facilitó este ejercicio.

Todos los artículos que aparecen a continuación han sido tomados, textualmente, de la Constitución de Ecuador (2008)¹ y están relacionados con el tema educativo.

«**Art. 26.-** La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas».

¹ Asamblea Constituyente, *Constitución del Ecuador*, 2008.

«**Art. 35.-** Las personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado. La misma atención prioritaria recibirán las personas en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos. El Estado prestará especial protección a las personas en condición de doble vulnerabilidad».

«**Art. 44.-** El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas. Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.

Art. 45.- Las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. El Estado reconocerá y garantizará la vida, incluido el cuidado y protección desde la concepción. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten; a educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades; y a recibir información acerca de sus progenitores o familiares ausentes, salvo que fuera perjudicial para su bienestar. El Estado garantizará su libertad de expresión y asociación, el funcionamiento libre de los consejos estudiantiles y demás formas asociativas.

Art. 46.- El Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes:

1. Atención a menores de seis años, que garantice su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos.
2. Protección especial contra cualquier tipo de explotación laboral o económica. Se prohíbe el trabajo de menores de quince años, y se implementarán políticas de erradicación progresiva del trabajo infantil.
3. El trabajo de las adolescentes y los adolescentes será excepcional, y no podrá conculcar su derecho a la educación ni realizarse en situaciones nocivas o peligrosas para su salud o su desarrollo personal. Se respetará, reconocerá y respaldará su trabajo y las demás actividades siempre que no atenten a su formación y a su desarrollo integral.

4. Atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. El Estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad.
5. Protección y atención contra todo tipo de violencia, maltrato, explotación sexual o de cualquier otra índole, o contra la negligencia que provoque tales situaciones.
6. Prevención contra el uso de estupefacientes o psicotrópicos y el consumo de bebidas alcohólicas y otras sustancias nocivas para su salud y desarrollo.
7. Atención prioritaria en caso de desastres, conflictos armados y todo tipo de emergencias.
8. Protección frente a la influencia de programas o mensajes, difundidos a través de cualquier medio, que promuevan la violencia, o la discriminación racial o de género. Las políticas públicas de comunicación priorizarán su educación y el respeto a sus derechos de imagen, integridad y los demás específicos de su edad. Se establecerán limitaciones y sanciones para hacer efectivos estos derechos.
9. Protección y asistencia especiales cuando la progenitora o el progenitor, o ambos, se encuentran privados de su libertad.
10. Protección, cuidado y asistencia especial cuando sufran enfermedades crónicas o degenerativas.

Art. 47.- El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social.

Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a:

[...] 7. Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.

11. La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos.
12. La atención psicológica gratuita para las personas con discapacidad y sus familias, en particular en caso de discapacidad intelectual.
13. El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas.

14. El acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación, entre ellos el lenguaje de señas para personas sordas, el oralismo y el sistema braille».

«**Art. 340.-** El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo. El sistema se articulará al Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa; se guiará por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación. El sistema se compone de los ámbitos de la educación, salud, seguridad social, gestión de riesgos, cultura física y deporte, hábitat y vivienda, cultura, comunicación e información, disfrute del tiempo libre, ciencia y tecnología, población, seguridad humana y transporte.

Art. 341.- El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad. La protección integral funcionará a través de sistemas especializados, de acuerdo con la ley. Los sistemas especializados se guiarán por sus principios específicos y los del sistema nacional de inclusión y equidad social. El sistema nacional descentralizado de protección integral de la niñez y la adolescencia será el encargado de asegurar el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Serán parte del sistema las instituciones públicas, privadas y comunitarias».

«**Art. 343.-** El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.

Art. 345.- La educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares. En los establecimientos educativos se proporcionarán sin costo servicios de carácter social y de apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social.

Art. 346.- Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado:

1. Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas.
2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales.
3. Garantizar modalidades formales y no formales de educación.
4. Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.
5. Garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.
6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes.
7. Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital, y apoyar los procesos de post-alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo.
8. Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales.
9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.
10. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.
11. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.

12. Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública.

Art. 348.- La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros. El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria, siempre que cumplan con los principios de gratuidad, obligatoriedad e igualdad de oportunidades, rindan cuentas de sus resultados educativos y del manejo de los recursos públicos, y estén debidamente calificadas, de acuerdo con la ley. Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro. La falta de transferencia de recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente».

EJERCICIO DE ANÁLISIS DE PRINCIPIOS CONSTITUCIONALES

ANEXO 1.2

Situación	Artículo de la Constitución	Cumple la ley (C) Incumple la ley (I)	¿Cómo maneja su institución este principio constitucional?
El 90% de las familias que son parte de la comunidad de una institución educativa pública son católicas. Por este motivo, el equipo directivo ha decidido incorporar el catecismo a la malla curricular del centro.			
El equipo directivo y docente de la institución educativa ha iniciado la enseñanza del quichua a partir del sexto año de EGB.			
El consejo estudiantil cuestiona frecuentemente las decisiones tomadas por el equipo directivo y docente. Los directivos deciden limitar la participación de los estudiantes a la coordinación de eventos sociales, culturales y deportivos para evitar dificultades.			
Una institución educativa plantea los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la democracia como ejes transversales de su currículo. Adicionalmente, implementa proyectos específicos direccionados al manejo de estos temas mediante actividades prácticas.			

Un grupo de padres exige la expulsión de un estudiante de décimo año de EGB al que se lo asocia con una pandilla peligrosa. El director les informa que no se suspenderá el servicio educativo a este estudiante en tanto no transgreda el Código de Convivencia, las normas del Reglamento Interno y las leyes del país.			
Dado que los recursos económicos con los que cuenta una institución son limitados, los miembros de la comunidad educativa acuerdan que los padres de familia aportarán US\$ 20 anuales para cubrir necesidades específicas del centro.			
Los directivos y docentes han decidido que no impartirán educación sexual en su institución por tratarse de un tema delicado que genera desacuerdos con los padres de familia.			
En una parroquia rural no hay escuela pública. Los niños tienen que movilizarse a una hora de distancia para acceder a la institución educativa más cercana. Algunas familias no mandan a sus niños a la escuela porque no tienen el dinero para el transporte y porque les parece peligroso que vayan tan lejos solos.			
Una institución educativa privada no cumple las directrices del Ministerio de Educación porque afirma que las mismas se aplican exclusivamente en las instituciones públicas.			
El DOBE y el equipo docente diseñan e implementan un plan de acción para apoyar adecuadamente el proceso educativo de tres estudiantes embarazadas			

EXTRACTOS DE:

Nuevo bachillerato ecuatoriano, ministerio de educación, Octubre 2010, (Versión preliminar para validación técnica)

ANEXO 1.3

Introducción

El propósito de este documento es plantear la reestructuración integral del sistema ecuatoriano de bachillerato con el fin de impulsar una nueva propuesta que se adapte a las necesidades de la sociedad. Los cambios constitucionales vividos en el país en los últimos años, así como las demandas sociales son los aspectos fundamentales que han llevado al proceso que aquí se desarrolla.

El artículo 28 de la Constitución de 2008 consagra la obligatoriedad de la educación en sus niveles inicial, básico y de bachillerato, y como consecuencia extiende el período de instrucción obligatoria hasta el término de la educación secundaria. Esta normativa marca un hito histórico sin precedentes en nuestro país. De hecho, con esta nueva norma constitucional, Ecuador se ha convertido en uno de los países con mayor número de años de educación obligatoria de América Latina (13 años), según se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de años de educación obligatoria de América Latina

País	2009
Venezuela, RB	14
Puerto Rico	14*
Argentina	13
Ecuador	13***
Brasil	12
Chile	12
El Salvador	12
Bolivia	12*
Perú	11*

Belice	10
Colombia	10
Costa Rica	10
México	10
Uruguay	10**
Cuba	9
República Dominicana	9
Paraguay	9**
Guatemala	9*
Panamá	9*
Honduras	6
Nicaragua	6*

* Datos del 2008

** Datos del 2007

*** Datos del Ministerio de Educación del Ecuador

Fuente: Banco Mundial, 2010

La conveniencia de que todos los ciudadanos terminen los estudios de bachillerato, y de que estos estudios se presenten a través de un modelo que brinde equidad social, está respaldada por numerosos estudios. Por ejemplo, Ottone (1997) plantea que la educación media continúa siendo en América Latina un factor determinante para la obtención de empleo y, por consiguiente, un vehículo de movilidad social. Asimismo, un estudio de la CEPAL de 1996 asevera que “existe una relación fuerte y directa entre más y mejor educación media y la reducción de la pobreza” (citado por Macedo &, 2002,). En ese mismo sentido, Machado (2000) asegura que “si quisiéramos que nuestra región deje de ser la más inequitativa del mundo tenemos que invertir en la secundaria”.

La decisión de extender el período de instrucción obligatoria materializa así la convicción de que nuestro país necesita que todos sus ciudadanos reciban, como mínimo, el beneficio de una etapa de escolarización más larga, más completa y de mejor calidad que la obtenida solamente con la educación básica y que, como consecuencia, estén mejor preparados para enfrentar exitosamente las exigencias políticas, socioeconómicas y educativas en el siglo XXI, como se explica a continuación:

- a) Entre las exigencias políticas están las que surgen como consecuencia de la progresiva democratización de nuestra sociedad y el consiguiente incremento de la participación de la población en la política nacional, tendencia reflejada en

la disposición constitucional de otorgar el voto optativo para jóvenes de 16 a 18 años de edad. Independientemente de esto último, es evidente que una sociedad vigorosamente democrática como la que queremos alcanzar en Ecuador requiere, para su buen funcionamiento, de un alto nivel de participación ciudadana, tanto en cantidad como en calidad. Dicha participación solo puede darse si se logra formar –hasta el bachillerato, puesto que es el último tramo de educación obligatoria– ciudadanos equipados con habilidades de análisis crítico, de argumentación y de deliberación bien desarrolladas, con un determinado nivel de capital cultural y de capital social, conocedores de la realidad social así como del funcionamiento de los sistemas políticos y económicos a nivel nacional e internacional, plenamente conscientes de sus derechos y de sus responsabilidades cívicas, y que, además, hayan interiorizado los valores de una cultura de paz, democrática, igualitaria, tolerante, inclusiva y solidaria, que acepte y celebre las diferencias de opinión y otros tipos de diversidad entre las personas y los grupos humanos, que participen en el diálogo intercultural, y que consagren el respeto inexcusable de los derechos humanos.

- b) Entre las exigencias socioeconómicas destaca la imperiosa necesidad de reducir la excesiva brecha entre ricos y pobres en un país como el nuestro, (caracterizado por profundas desigualdades socioeconómicas, y garantizar, además, la igualdad de oportunidades) para el acceso a una vida digna a toda la población, y en especial a los sectores económicamente más vulnerables. Para lograr este objetivo, el bachillerato debería enseñar competencias de trabajo que permitan a los egresados incorporarse inmediatamente al mercado laboral si así lo deciden, pero sin perder, por ello, la formación de habilidades intelectuales que les capacite para escoger la opción de continuar sus estudios superiores; o a la inversa, es decir, además de continuar la universidad estar preparados para una eventual vida laboral.
- c) Entre las exigencias educativas hay que subrayar dos: por una parte, el bachillerato debe garantizar la consecución de los aprendizajes suficientes para satisfacer las necesidades formativas integrales específicas de los y las jóvenes de estas edades: necesidades psicoafectivas, socio-económicas, político-culturales e intelectuales, pues al ser el nivel educativo terminal del ciclo obligatorio, es muy probable que para muchas personas sea la última etapa de sus estudios formales. Por otra parte, el bachillerato debe cumplir con la que fue su función tradicional, que sigue estando vigente, de ser una puerta de entrada a la vida laboral y/o la educación superior. Para desempeñar las funciones formativas, capacitadoras y propedéuticas, el currículo del bachillerato debe estar bien articulado con las demandas laborales de los diferentes sectores productivos y de las universidades y otros centros de educación superior, de tal manera que no haya una ruptura excesiva entre uno y otro. Asimismo, es necesario que el bachiller interesado en ingresar a la universidad no se vea limitado en sus opciones como resultado, justamente, de una especialización prematura y exageradamente parcelada, para lo cual es imperioso que su formación haya sido lo suficientemente genérica como para que ninguna opción de estudios superiores quede excluida.

Es preciso advertir que, para conseguir el objetivo mencionado de preparar a la población para las exigencias políticas, socioeconómicas y educativas explicadas

en los párrafos anteriores, el bachillerato ecuatoriano debe alcanzar una formación que garantice un nivel de calidad lo más homogéneo posible, de tal manera que la finalización de este nivel educativo certifique que las personas realmente están en condiciones de satisfacer las exigencias descritas por el mundo laboral y universitario. Si ese nivel de calidad educativa mínimo no se logra, entonces la obligatoriedad del bachillerato no producirá los efectos perseguidos y, más bien. Tendrá consecuencias contraproducentes, pues habrá aumentado expectativas, pero no habrá ofrecido los medios para cumplirlas.

Lo descrito anteriormente es el reto que el país tiene. Lamentablemente, el actual sistema de bachillerato ecuatoriano no produce todavía el tipo de bachiller requerido. Como se explicará más adelante, las evaluaciones existentes¹ sugieren que los bachilleres ecuatorianos, en su mayoría, no han desarrollado las competencias cognitivas básicas que se consideran indispensables para participar en la sociedad actual, que es una constante también presente en ciertos exámenes estandarizados internacionales (OCDE & Statistics Canada, 2000). En el presente documento, se argumenta que los magros resultados académicos de los bachilleres se derivan, en parte, de ciertos problemas sistémicos del currículo del bachillerato ecuatoriano, los mismos que citamos de manera sucinta a continuación, y se desarrollarán en el acápite “principales problemas del sistema de bachillerato ecuatoriano”.

- Excesiva dispersión de esta etapa educativa provocada por los diferentes tipos de bachillerato, y al interior de cada uno se puede apreciar incongruencia en objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza y formas de evaluación. En consecuencia, no se pueden establecer aprendizajes mínimos comunes para todos los bachilleres.
- Tendencia a la hiper especialización de los estudiantes del bachillerato, y a la consecuente reducción del número de sus oportunidades laborales y de estudios postsecundarios.
- Además de la especialización temprana, se pueden encontrar planes y programas extensos con afanes enciclopédicos. Para su cumplimiento se ha requerido de una inacabable lista de asignaturas con cargas horarias reducidas que banalizan su importancia y no logran ningún objetivo educativo.
- Falta de articulación o concatenación curricular del bachillerato con los niveles educativos: anterior (educación básica) y posterior (educación superior).

¹ Los estudiantes del 3° año de Bachillerato obtuvieron los más bajos resultados académicos de todas las pruebas SER para estudiantes en 2008, en Matemáticas y en Lengua (Ministerio de Educación, 2008): En Matemáticas, un 81.3% de los estudiantes resultaron calificados como “Insuficiente” y “Regular” en tercer año de Bachillerato, en comparación a 68.8%, 55.4% y 75% en cuarto, séptimo y décimo años, respectivamente; en Lengua, el porcentaje en tercer año de Bachillerato de “Insuficiente” y “Regular” llegó al 53.3%. Actualmente, las pruebas SER que toman los estudiantes de ese nivel solamente evalúan los conocimientos en Matemáticas y Lengua, y no evalúan otras áreas académicas, como: Ciencias experimentales/naturales y Ciencias sociales/humanas, ni tampoco la formación en valores democráticos.

- Falta de relevancia del currículo del bachillerato con respecto a las necesidades actuales del mundo y demandadas por la población y de la sociedad en general. Esta característica se presenta con particular intensidad en el caso del Bachillerato en Ciencias, cuyo currículo, que data de 1978, se encuentra muy alejado del mundo actual, y en el caso del Bachillerato en Artes, que resulta inadecuado porque no consigue formar bachilleres generalistas ni tampoco artistas.

Por todo lo anterior, es necesario cuestionar la persistencia, en su estado actual, de los diferentes tipos de bachillerato y, por lo tanto, simplificar la estructura del bachillerato ecuatoriano, articularlo con los niveles anterior y posterior, replantear sus propósitos, establecer enseñanzas mínimas comunes para todos los bachilleres.

Para cumplir con su propósito, el documento tiene siete secciones:

En la primera sección se describe la situación actual del bachillerato ecuatoriano, incluyendo un diagnóstico valorativo que desarrolla con mayor profundidad los principales problemas del bachillerato, mencionados en los párrafos anteriores.

En la segunda sección se describe con más detalle el estado actual de los tres tipos de bachillerato actualmente existentes en Ecuador: el Bachillerato en Ciencias, el Bachillerato Técnico, y el Bachillerato en Artes, contextualizándolos históricamente y detallando sus problemas específicos.

En la tercera sección se discuten los principales aspectos sobre los que gira el debate actual sobre el bachillerato, con un énfasis en lo que ocurre en América Latina. Asimismo, se formulan los fundamentos sobre los que se sustentaría la reestructuración del actual sistema de bachillerato en Ecuador.

En la cuarta sección de este documento se desarrolla una propuesta de reestructuración del sistema de bachillerato vigente. Asimismo, presenta la propuesta de Bachillerato General Unificado (BGU), como manera de dar una formación general común a todos los y las jóvenes que cursen este nivel educativo en cualquier lugar e institución educativa del Ecuador.

Esta sección contiene un replanteamiento de los fines y objetivos del bachillerato, de sus contenidos, de sus metodologías de enseñanza y de sus formas de evaluación. Igualmente, incluye una descripción del nuevo perfil de salida del bachiller general, una propuesta de malla curricular, y una lista de las asignaturas del nuevo BGU que incluye una breve caracterización de cada una de ellas, así como una propuesta de estándares curriculares mínimos.

La quinta sección describe el nuevo Bachillerato en Ciencias (BC), que es solamente un complemento del BGU agregado en el tercer año, que incluye una asignatura obligatoria conducente a la preparación de un trabajo de investigación y una oferta de asignaturas optativas.

La sexta sección describe la nueva propuesta de formación técnico-profesional a través de un nuevo Bachillerato Técnico (BT) que los estudiantes podrán obtener –siempre en adición al “tronco común”² establecido por el BGU– tras completar una carga horaria semanal estipulada para cada uno de los tres años del bachillerato. En esta sección se describen tanto los módulos de especialización que los estudiantes deberán completar para obtener su título en cada una de las 26 figuras profesionales, como el proyecto exigido para la graduación en el BT.

En la séptima y última sección, se describen los centros de multiservicios educativos, que serán instituciones complementarias a los colegios que oferten el nuevo bachillerato y que ofrecerán preparación especializada en computación, idiomas extranjeros, Educación física, y que, además, permitirán canalizar ofertas de tutorías en cualquier asignatura y otras actividades complementarias del currículo del bachillerato.

Situación actual del bachillerato ecuatoriano

Marco legal actual

El bachillerato es el segundo nivel del sistema educativo ecuatoriano, ubicado a continuación de la educación básica, y antes de la educación superior. En la ley ecuatoriana de antes de 2001, el bachillerato era toda la enseñanza secundaria y comprendía seis cursos dirigidos a estudiantes entre los 12 y los 17 años, inclusive.

Según el Decreto Ejecutivo N° 1786, del 29 de agosto de 2001, vigente hasta el momento, el bachillerato tiene solamente tres niveles dirigidos a estudiantes entre los 15 y 17 años, inclusive, y corresponde al antiguo “ciclo diversificado”.

Según el Art. 4 del Decreto N° 1786, los propósitos generales del bachillerato independientemente del tipo que sea, son los siguientes:

- Formar jóvenes ecuatorianos con conciencia de su condición de tales y fortalecidos para el ejercicio integral de la ciudadanía y la vivencia en ambientes de paz, democracia e integración;
- Formar jóvenes capaces de conocer conceptualmente el mundo en el que viven, utilizando todas sus capacidades e instrumentos del conocimiento;
- Formar jóvenes con identidad, valores y capacidades para actuar en beneficio de su propio desarrollo humano y de los demás;
- Formar jóvenes capaces de utilizar y aplicar eficientemente sus saberes científicos y técnicos con la construcción de nuevas alternativas de solución a las necesidades colectivas;

² Al hablar de “tronco común” nos vamos a referir a las asignaturas que forman la base común de los estudiantes de Bachillerato.

- Formar jóvenes con valores y actitudes para el trabajo colectivo, en base del reconocimiento de sus potencialidades y la de los demás; y,
- Formar jóvenes capaces de emprender acciones individuales y colectivas para la estructuración y logro de un proyecto de vida.

El bachillerato en el sistema educativo ecuatoriano está actualmente dividido en tres tipos, identificados en el artículo 6 del mismo Decreto N° 1786, transcrito a continuación:

Bachillerato en Ciencias

Dedicado a una educación con enfoque de conceptualizaciones y abstracciones. Enfrenta aprendizajes primordialmente de índole humanístico y científico [sic] y sus estándares de calidad están dados por los niveles de competencias académicas que logre. Utiliza un currículum con enfoque de contenidos para lograr bachilleres generales en ciencias y bachilleres en ciencias con especialización.

Bachillerato Técnico

Dedicado a una educación con un enfoque de desempeños. Enfrenta aprendizajes técnicos orientados primordialmente a la formación profesional y sus estándares de calidad están dados por los niveles de competencias profesionales que logre. Utiliza un currículum de competencias para lograr bachilleres técnicos polivalentes y bachilleres técnicos con especialización.

Bachillerato en Artes

Dedicado a una educación para el cultivo y desarrollo de todas las expresiones artísticas consustanciales con el ser humano. Sus estándares de calidad están dados por la calidad de las competencias para ejercer expresiones artísticas. Utiliza un currículum con enfoque de competencias para lograr bachilleres en diversas líneas de expresión artística.

Complementando lo anterior, el Art. 14 del mismo Decreto prescribe que “el título que extenderá el bachillerato será el de BACHILLER”, y agrega que “los Bachilleratos de índole científico [sic] extenderán el título de BACHILLER EN CIENCIAS”, mientras que “los Bachilleratos de índole técnico [sic] extenderán el título de BACHILLER TÉCNICO EN... (Nominación del Bachillerato)”, y finalmente “los bachilleratos de índole artístico [sic] extenderán el título de BACHILLER EN ARTES... (Nominación del Bachillerato)”. El Art. 15 del mismo Decreto declara que “Sólo podrán extenderse títulos de bachiller con las características descritas en el artículo precedente”. Y agrega inmediatamente: “Otras fórmulas y denominaciones no son legales en el Ecuador”. Sin embargo de lo anterior, el Art. 91, literal “c” del Reglamento General de la Ley de Educación autoriza la posibilidad de crear bachilleratos y especializaciones “de acuerdo con las necesidades del desarrollo socio-económico del país”. En efecto, además de los tres tipos de

bachillerato prescritos en el Decreto N° 1786, existen dos subsistemas paralelos de bachillerato: el Bachillerato Intercultural Bilingüe y el Bachillerato Popular. El primero está dirigido a las personas que estudian en los colegios administrados por la Dirección Nacional de educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), y el segundo es para las personas que estudian a través de los centros regidos por la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente (DINEPP).

Acceso de la población al bachillerato

El Ecuador está lejos de llegar al objetivo de garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes en el bachillerato, pues actualmente menos de la mitad de la población en edad correspondiente cursa este nivel educativo. No obstante, la tasa neta de escolarización del bachillerato ecuatoriano, es decir, la relación entre la matrícula y la población de 15 a 17 años, ha crecido notablemente en los últimos años: en 2007 era del 43,5 por ciento, mientras que en 2009 subió al 54,8 por ciento. En cuanto a la tasa bruta de bachillerato, la última cifra es del 70 por ciento (INEC - Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador, 2009). Según los datos estadísticos más actualizados, correspondientes al Archivo Maestro de Instituciones Educativas, AMIE 2009-2010; 635 860 estudiantes cursan el bachillerato en todas las especializaciones del país.

De ellos, 305,936 (48,81%) estudian el Bachillerato en Ciencias, 318,512(50,82%) el Bachillerato Técnico, y 2.306(0,37%) el Bachillerato en Artes.

No se dispone de cifras actualizadas que identifiquen el número de personas que estudian el Bachillerato en los dos subsistemas antes señalados.

Principales problemas del sistema de bachillerato ecuatoriano

A continuación se señalan cinco problemas estructurales y curriculares que afectan negativamente la calidad del bachillerato ecuatoriano:

Excesiva dispersión del bachillerato ecuatoriano

Al momento se ha llegado a una amplia gama de tipos de bachillerato, probablemente debido a la presión de la diversidad de respuestas que requiere la sociedad ecuatoriana. El resultado ha sido una fragmentación del sistema pues cada uno de los diferentes tipos de bachillerato tiene sus propios objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza, diferentes a los de otros tipos de bachillerato. Por ejemplo, los bachilleratos Técnico y en Artes tienen, según estipula el propio Decreto Ejecutivo N° 1786, currículos con enfoque "de competencias", mientras que el Bachillerato en Ciencias tiene un currículo con enfoque "de contenidos".

Esta fragmentación se agudiza en el caso de los subsistemas Intercultural Bilingüe y Popular Permanente, los cuales están regulados por sus propios documentos, y funcionan con casi completa autonomía, por lo que, con el declarado propósito de “adecuar” los tres tipos de bachillerato a sus poblaciones específicas, los han modificado lo suficiente como para que constituyan nuevos tipos de bachillerato no oficiales. Por ejemplo, el Bachillerato Intercultural Bilingüe “para las áreas humanísticas”, cuyo currículo fue reglamentado mediante Acuerdo 141 de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, del 26 de septiembre de 1996, tiene poco en común con el currículo del bachillerato en Ciencias de la educación regular.

Por su parte, el subsistema de Educación Popular Permanente tiene su propia legislación que lo diferencia del sistema regular. Para empezar, el todavía llamado “Ciclo Básico Popular” (equivalente a los años 8º, 9º y 10º de Educación Básica) tiene como propósitos “la aprobación de los cursos regulares propios de este ciclo y la adquisición de una profesión artesanal, de servicios, de agropecuaria, con carácter terminal y con derecho al título de Práctico” (Art. 188 del Reglamento General de la Ley de Educación). Finalmente, el Art. 189 del mismo Reglamento dice que el todavía llamado “nivel diversificado popular” (lo que ahora sería el Bachillerato Popular) “ampliara y profundizará el conocimiento para la formación académica y profesional, y otorgará el título de Técnico en la especialización respectiva”. En otras palabras, existe una incongruencia entre el vigente Decreto Ejecutivo N° 1786 y el también vigente Reglamento General de la Ley de Educación, por lo que este último debe ser corregido para dar coherencia al sistema nacional de bachillerato.

A este problema se agrega el hecho de que el mencionado Decreto Ejecutivo N° 1786 admite que la propuesta de reforma curricular del bachillerato “fomenta la innovación educativa” (art. 2) y por lo tanto, permite y alienta a los colegios a experimentar e innovar los currículos del bachillerato. Si bien el mencionado artículo asegura también que se busca “organizar el bachillerato dentro de parámetros comunes para todo el país”, el resultado de dicha apertura a la innovación ha sido que los contenidos curriculares de los bachilleratos ecuatorianos, inclusive aquellos que son del mismo tipo, tengan muy poco en común.

La extrema dispersión del sistema del bachillerato ecuatoriano es perjudicial para los estudiantes porque hace sumamente difícil continuar sus estudios cuando se trasladan entre regiones e incluso entre colegios de la misma región, pero, sobre todo, es perjudicial para el sistema como tal porque hace más difícil garantizar la existencia de aprendizajes básicos comunes (ABC), es decir, elementos fundamentales del currículo referidos a los objetivos, contenidos, perfiles de salida, metodologías de enseñanza y criterios de evaluación compartidos por todos los bachilleres, independientemente del tipo de bachillerato que hayan estudiado, o de la especialización que hayan seguido. En definitiva, una consecuencia relevante de todo lo anteriormente descrito es que no se pueden establecer aprendizajes mínimos comunes para la etapa, que ayuden a la consecución de objetivos igualmente comunes y que garantice el tipo de formación que las y los egresados manifiesten.

Parece necesario buscar una forma diferente de responder a la diversidad de la demanda social al bachillerato, más bien, por la vía de la flexibilización de partes del currículo que permita sus adaptaciones a las necesidades regionales, culturales, productivas, etc.

Tendencia a la especialización temprana y a la hiper especialización de los estudiantes del bachillerato

El actual sistema de bachillerato ecuatoriano induce a los estudiantes a especializarse prematuramente, y también los obliga a especializarse excesivamente, en detrimento de una formación general que los capacite y oriente para escoger al final de la etapa entre varias alternativas, como son las carreras universitarias (todas) y/o el mundo laboral. Las actuales especializaciones reducen el número de oportunidades laborales y de estudios post-secundarios pues las restringen con el sesgo de la especialidad realizada.

Especialización prematura

Todas las modalidades del bachillerato ecuatoriano exigen a los estudiantes que se especialicen muy tempranamente (alrededor de los 15 años de edad) y que decidan, por lo tanto, a qué tipo de actividad post-secundaria se dedicarán (en algunos casos, la exigencia de especialización es incluso anterior, durante los tres últimos años de Educación Básica).

Dicha especialización a tan temprana edad es pedagógicamente desatinada, pues los estudiantes aún no tienen, en su mayoría, la capacidad de decidir lo que harán en el resto de sus vidas, y cuando son obligados a hacerlo, a menudo, eligen incorrectamente; error que se traduce en el alto número de personas que abandonan o cambian los estudios universitarios.

La especialización prematura ha sido justificada con el argumento de que gracias a ella los bachilleres tienen más éxito en las carreras universitarias o en las actividades laborales que eligen seguir, pero ese argumento comete una omisión de principio, pues presupone erróneamente que el propósito principal del bachillerato es garantizar el éxito del estudiante en una carrera universitaria específica o un trabajo específico. Incluso si fuera verdad (lo cual no se ha demostrado) que los y las bachilleres con especialización logran un mejor desempeño en las tareas específicas para las que se especializaron, eso no significa que la especialización temprana sea deseable, pues no toma en cuenta las posibles desventajas que aquella genera. Como explica concluyentemente González (1990), “la supuesta ventaja de una especialización temprana de ninguna manera compensa los inconvenientes de una elección inmadura” (p. 58).

Especialización excesiva

La especialización excesiva se refiere a la concentración de aprendizajes en un área específica del saber y la consiguiente desatención del aprendizaje en las demás áreas, especialmente de aquellas que no son de especialización, sino de formación general,

aunque estén presentes entre las asignaturas a estudiarse. Todos los bachilleratos ecuatorianos son herederos del antiguo “ciclo diversificado” y, como tales, presentan una tendencia hacia la especialización excesiva, que se demuestra en el porcentaje de horas correspondientes a los cursos de especialización en relación con el número total de horas.

Por ejemplo, los estudiantes que eligen el Bachillerato Técnico, después de asistir a un primer curso común que tiene un fuerte componente general y solamente el 4,76% de horas de especialización, proceden a elegir una entre 28 especialidades, tras lo cual entran a un segundo curso que, en promedio, tiene un 57,50% de horas de especialización, y después a un tercer curso con el 57,84% de horas de especialización (Acuerdo Ministerial 3425, 27 agosto 2004). Por su parte, el Bachillerato en Ciencias en sus modalidades diversificadas puede ser incluso más especializado: por ejemplo, el Bachillerato en Ciencias Sociales tiene 92% de horas de especialización.

Otros estudios (Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Andina Simón Bolívar, 1999) indican que las especialidades de la modalidad de ciencias, se han convertido en un factor de discriminación social a la hora de optar por carreras universitarias, pues se ha establecido una jerarquización de hecho, en especializaciones de primera, segunda y tercera.

Este problema es aún más grave en algunas instituciones en donde se ofrecen Bachillerato Técnico o Bachillerato en Artes y en los tres últimos años de la Educación Básica (los antiguos cursos primero, segundo y tercero de secundaria) ya incluyen cursos de especialización.

Generalmente, estos casos se ven favorecidos por la antigüedad de estas ofertas, y que en su continuada existencia no ha habido actualizaciones en relación a la mencionada “Reforma Curricular”. Es decir, algunos colegios con bachilleratos artísticos o técnicos empiezan a especializar a sus estudiantes desde los tres últimos niveles de Educación Básica. Esto último, si bien sugiere articulación en los seis años secundarios, lo hace a costa de imponer una especialización incluso más prematura que la que el sistema, en teoría, acepta.

La especialización excesiva en el bachillerato ecuatoriano tiene por lo menos tres consecuencias negativas:

- Limita el número de oportunidades laborales y de estudios post-secundarios a las que puede acceder un bachiller, y además ;
- Impide garantizar un mínimo común de aprendizajes generales para todos los bachilleres que sea suficiente como para habilitarlos para el desempeño en la vida contemporánea y el ejercicio de los deberes ciudadanos. Al momento no es posible seguir pensando que quienes van al mercado laboral, o escogen ser médicos, ingenieros, sociólogos, filósofos, diseñadores, chefs, entre otros, no deban tener una misma formación general que les permita leer críticamente,

expresarse de manera comprensiva oral y por escrito, tener una formación en las Ciencias Sociales, Naturales, utilizar para su vida y profesión las Matemáticas, ser ciudadanos que ejerzan sus derechos y respeten los de los demás, etc. Cárdenas (1990) señala que, en muchos casos, el alumnado termina estudiando “los bachilleratos en las especializaciones de los colegios a los cuales se encuentran en posibilidad de asistir, aunque estén conscientes de que no responden a sus inquietudes y objetivos” (p. 75). Este fenómeno, según el mismo autor, se da con más frecuencia entre los estudiantes de estratos sociales bajos, lo cual agrava el problema de la inequidad social, y hace que su incidencia sea más injusta.

- Además, como argumenta González (1990), la extremada especialización es reduccionista y atenta contra el ideal educativo de “preparar al individuo a que tenga una visión integral de la realidad” (p. 6). Según este autor, el bachillerato es, en muchos casos, “la única oportunidad que tiene el estudiante de reforzar su formación humanista general” y, por consiguiente, mantener el existente sistema de especialización excesiva, tendría como consecuencia “una permanente y casi siempre irreversible eficiencia humanista” (p. 59). Esta formación humanista podría referirse a las llamadas “artes liberales”, es decir, la posibilidad de comprender y adueñarse de destrezas de varios campos de la ciencia, que le permitan tener las herramientas para comprender problemas del mundo real.

Escasa articulación curricular del bachillerato con los niveles educativos anterior y posterior

Una consecuencia adicional de la dispersión del sistema de bachillerato ecuatoriano (descrita en la sección *Excesiva dispersión del bachillerato ecuatoriano* de este documento) es que los currículos de los diferentes bachilleratos no están concatenados con el currículo oficial de los cursos de educación básica, por un lado, y con los estudios post-secundarios por el otro.

Articulación con Educación Básica

En efecto, la “Reforma Curricular Consensuada” de 1996 de la Educación Básica no tiene continuidad en el currículo de ninguno de los bachilleratos existentes. Una consecuencia de lo anterior, es la pérdida de vista de los objetivos específicos tanto de la Educación Básica como del Bachillerato, por lo que las personas que empiezan el bachillerato a menudo no tienen los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para aprovecharlo por lo que parte del primer año de bachillerato debe dedicarse, por lo tanto, a una suerte de “nivelación” de los estudiantes.

Articulación con Educación Superior

De igual modo, el país carece de un perfil “oficial” de ingreso a los estudios superiores, por lo que no ha sido posible garantizar que al menos algunos bachilleres (los que así lo decidan) cumplan con los requisitos de ingreso que exigen los institutos de educación

superior. Una consecuencia de la falta de articulación curricular del bachillerato con los estudios de tercer nivel es que los centros educativos superiores necesitan incluir un periodo de nivelación para las personas que ingresan a la universidad o a su equivalente.

Escasa relevancia del currículo del bachillerato con respecto a las necesidades de la sociedad³

Hay una amplia distancia entre los currículos del bachillerato y el tipo de bachiller que la sociedad ecuatoriana requiere en función de sus necesidades de desarrollo, especialmente en el caso del Bachillerato en Ciencias, cuyo currículo, que data de 1978, se encuentra incluso más alejado de la vida contemporánea y, por lo tanto, se percibe como menos útil.⁴

Adicionalmente, existen elementos del currículo Bachillerato que no son adecuados en la actualidad. Por ejemplo, el currículo vigente no prescribe una evaluación continua y no existen estándares formulados y conocidos que permitan identificar niveles de logro y desempeño con los que se acredite el rendimiento académico del estudiantado. Por el contrario, la evaluación tiene un carácter sancionador y punitivo. Por otro lado, los aprendizajes son evaluados únicamente en la parte cognitiva y de contenidos, perdiendo de vista totalmente los aprendizajes procedimentales y actitudinales, con lo que desaparece, en los hechos, la posibilidad de hacer realidad el objetivo de lograr una educación integral declarada de manera reiterada en los documentos curriculares oficiales.

Nuevo Bachillerato General Unificado - BGU

Justificación

El Ministerio de Educación, como ente rector de la educación en el Ecuador, debe liderar los procesos de innovación y actualización del sistema educativo para que éste responda a los intereses y necesidades de la sociedad ecuatoriana, salvaguardando la unidad educativa nacional.

En consecuencia, el Ministerio de Educación debe impulsar las siguientes acciones:

- Compensar las desigualdades en equidad y calidad: lo que implica ampliar la cobertura, garantizar calidad educativa y definir una nueva regulación.

³ Según la UNESCO (2007), un currículo es *relevante* "si promueve la adquisición de las competencias necesarias para la participación [del estudiante] en diferentes sectores de la sociedad, enfrentando los desafíos de la actual sociedad del conocimiento, obteniendo un puesto de trabajo apropiado, y desarrollando un proyecto de vida con los demás" (p. 40).

⁴ Por su importancia, este punto se desarrollará con más amplitud en un segmento posterior (Problemas específicos del Bachillerato en Ciencias).

- Monitorear una buena gestión educativa, que asegure que en el proceso se garantice la necesaria atención a la diversidad del alumnado de modo que se evite la deserción por motivos de origen socioeconómico o cultural.
- Organizar el sistema educativo como un verdadero sistema, que incluya las diferentes modalidades y se articule el conjunto del sistema.
- Modificar los modelos pedagógicos y de gestión institucionales.
- Vincularse con las demandas de la comunidad, la Educación Superior y las necesidades del mundo del trabajo.

Por otro lado, en las secciones 2 y 3 de este documento, se estableció que los distintos tipos del bachillerato ecuatoriano no están cumpliendo a cabalidad con el propósito de formar adecuadamente a las y los jóvenes ecuatorianos en el triple sentido de prepararlos (a) para el ejercicio de una ciudadanía democrática, y un desarrollo personal equilibrado (b) para la continuación de sus estudios, y (c) para la inserción en el mundo del trabajo y del emprendimiento. Frente a ello, la institución rectora de la educación en el Ecuador debe buscar soluciones en el campo de la equidad social, de la calidad de los procesos que se generen y en los resultados que se obtengan, para superar los actuales problemas del sistema identificados en las secciones 2 y 3 de este documento, recogiendo las tendencias latinoamericanas y mundiales viables en nuestro país.

Esto ha llevado a buscar una propuesta de bachillerato ecuatoriano con las siguientes características:

- Un sistema simple y coherente de enseñanzas comunes para todos los y las jóvenes. Se propone crear un tronco de formación común para todos los y las jóvenes que estudien bachillerato en el Ecuador con número suficiente de asignaturas y metodologías de enseñanza -aprendizajes activos e integradoras que permitan alcanzar los objetivos y fines propuestos.
- Balance entre la especialización y la generalización de los estudiantes de bachillerato. Complementando el currículo común, los y las estudiantes tendrán posibilidades de explorar su orientación vocacional a través de las asignaturas optativas que se ofertarán cada año. En el tercer año de bachillerato, se establece la diferencia entre el Bachillerato en Ciencias y el Bachillerato Técnico. En ambos casos podrán desarrollar habilidades, destrezas y competencias que los preparen tanto en el campo científico como tecnológico, así como para continuar sus estudios superiores y/o para insertarse en el sistema laboral del país y preparación para la vida adulta y la ciudadanía democrática.
- Articulación curricular del sistema de bachillerato con los niveles educativos anterior y posterior. El nuevo bachillerato articula el perfil de ingreso al bachillerato con el perfil de salida del sistema de Educación Básica. Del mismo modo, el

perfil de salida del bachillerato coincidirá con el perfil de entrada a la Educación Superior, tanto universitaria como de carreras cortas.

- Incremento de la relevancia del currículo del bachillerato con respecto a las necesidades de la sociedad.

El desarrollo curricular que se propone ha sido pensando para lograr un acercamiento efectivo, práctico y coherente entre los contenidos que aprenderán los y las estudiantes y la realidad de estos. Por ello se los ha formulado, consultado y validado con especialistas, educadores, científicos y otros ciudadanos que pueden orientar en la determinación de contenidos, metodologías, destrezas y su desempeño. Se lo ha alineado también con el Plan Nacional para el Buen Vivir vigente.

Es necesario señalar como antecedentes cercanos a esta propuesta, el hecho de que en nuestro país se han desarrollado valiosas experiencias en la aplicación de modelos curriculares innovadores a nivel de bachillerato, tales como el programa de diploma del Bachillerato Internacional, los bachilleratos:

General en Ciencias y Técnico Polivalente de la Universidad Andina Simón Bolívar; así como las innovaciones de algunos planteles educativos experimentales. Tomando en consideración todas estas experiencias, así como las de otros países de la región, el Ministerio de Educación ecuatoriano ha elaborado una propuesta curricular para el Bachillerato General Unificado que de hecho elimina las especialidades y plantea un tronco común de aprendizajes básicos para todos los estudiantes.

Propuesta Educativa

La presente propuesta curricular plantea un tipo de bachillerato general que:

- Ofrece a todos los y las estudiantes una formación integral que desarrolla las capacidades fundamentales para acceder al nivel de la educación superior, al mundo laboral y productivo, que aporta a un desarrollo personal equilibrado, adecuado a su edad, y proporciona las habilidades para la vida ciudadana democrática.
- Supera las actuales deficiencias (un sistema que especializa muy temprano, que establece desigualdad en los prerrequisitos de ingreso a nivel superior, etc.). En consecuencia, se propone eliminar el actual Bachillerato en Ciencias, tanto en su versión general como en sus versiones especializadas (Física y Matemática, Química y Biología, y Ciencias Sociales). Simultáneamente, se propone reformar el currículo del actual Bachillerato Técnico, eliminando de él todas las asignaturas generales (que serían reemplazadas por el tronco común del BGU), y adaptando a un nuevo formato los módulos correspondientes a los aprendizajes técnicos especializados. Sobre los cambios que se proponen para el Bachillerato Técnico, se explicará más adelante con mayor detalle. En cuanto al Bachillerato en Artes, el mismo se adaptará a los mismos términos del Bachillerato Técnico.

Finalidades del Bachillerato General Unificado

El Bachillerato General Unificado (BGU) tiene como finalidad la formación de jóvenes poseedores de valores humanos inspirados en el Buen Vivir, capaces de funcionar como ciudadanos críticos, cumplir sus responsabilidades y ejercer sus derechos individuales y colectivos en el entorno comunitario, académico y del trabajo; que valoren y se involucren en dinámicas sociales de tipo intercultural, pluricultural y multiétnico, inclusivas y equitativas; conscientes de su identidad nacional, latinoamericana y universal; capaces de comprender conceptualmente el mundo en el que viven y de utilizar las herramientas del conocimiento científico, tecnológico y los saberes ancestrales, para transformar la realidad, como sujetos constructores del cambio.

Objetivos del Bachillerato General Unificado

Los objetivos generales del Bachillerato General Unificado se los ha formulado en cuatro grandes dominios de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, dirigidos en última instancia a apoyar el desarrollo integral de los y las jóvenes entre 16 y 18 años.

Son los siguientes:

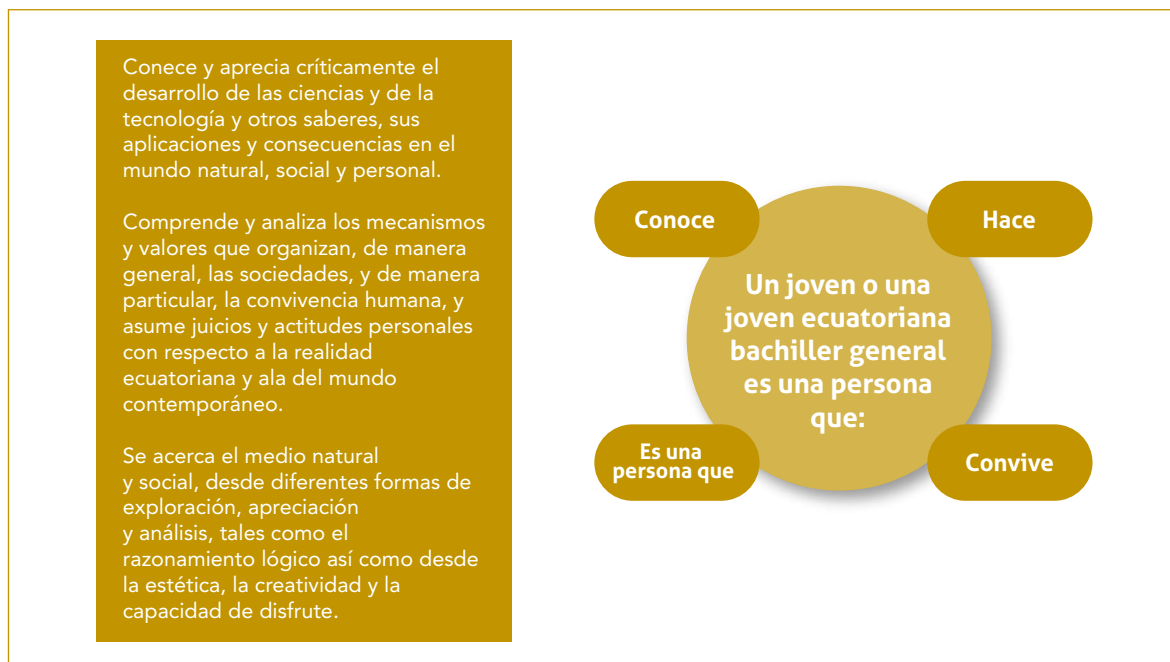
Tabla 3 . Objetivos del Bachillerato General Unificado

Aprender a conocer	Desarrollar en los y las jóvenes habilidades cognitivas y meta cognitivas para enfrentar con autonomía los procesos de auto aprendizaje de "aprender a conocer", "ser", "a hacer", "a vivir juntos" y a "emprender".
	Promover en los y las jóvenes una formación humanista y científica que les habilite a la continuación de estudios superiores y al desarrollo de sus proyectos de vida acorde con los requerimientos del desarrollo del Ecuador
	Acceder a los campos especializados del conocimiento científico, como una etapa subsiguiente a la educación general básica y previa a la formación superior.

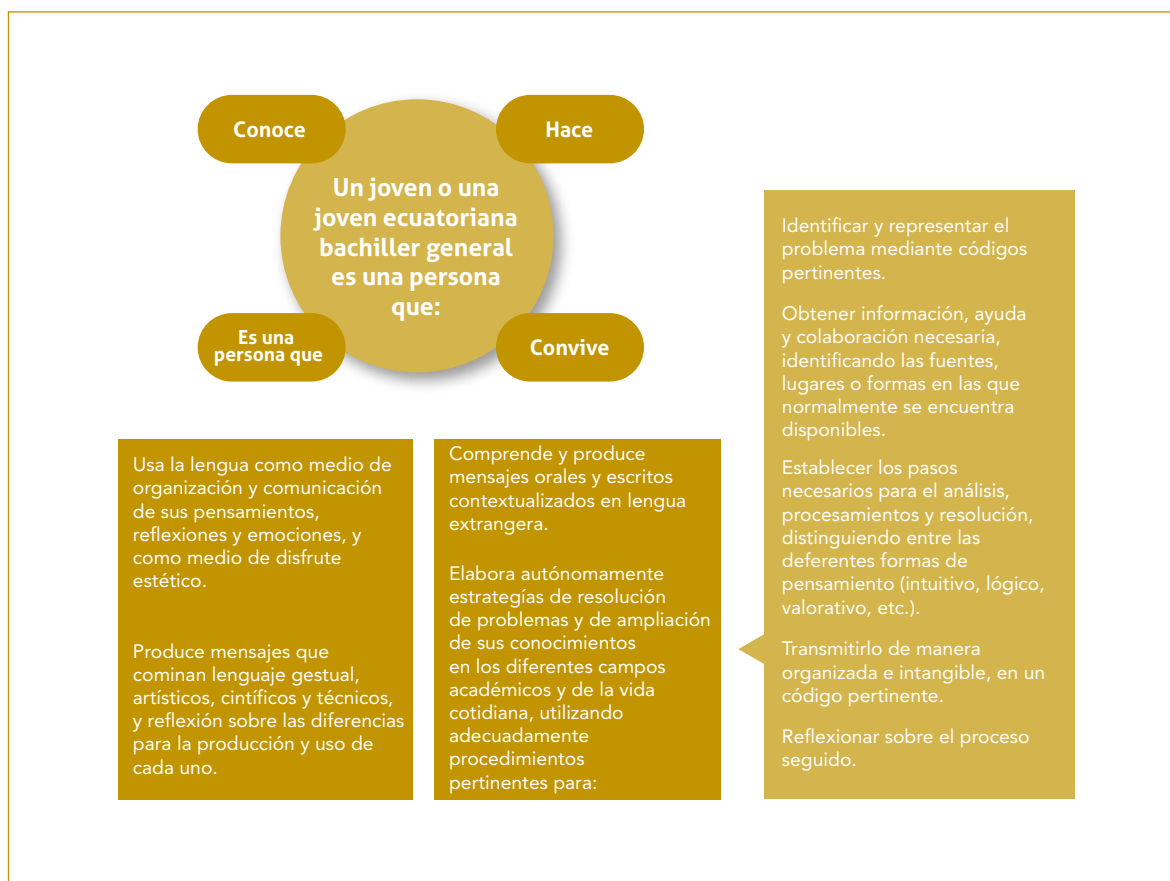
Aprender a hacer	Promover la utilización de los conocimientos y procesos matemáticos en el desarrollo del pensamiento lógico a través de procesos mentales de abstracción, generalización, elaboración de ideas, juicios, raciocinios, que les capaciten en la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos.
	Desarrollar procesos de aprendizaje y de investigación, con el apoyo de la telemática y tecnologías de la información y comunicación, que les permita la interpretación científica de los fenómenos biológicos, químicos, físicos y sociales del mundo natural y social
	Desarrollar las artes del lenguaje y la comunicación que les ayude a relacionarse intra e interpersonalmente a través de la utilización de estructuras lingüísticas fundamentales y procesos de codificación y decodificación del pensamiento en la lengua materna, en una segunda lengua de utilización universal y en lenguas ancestrales cuando y donde corresponda.
Aprender a vivir juntos	Formar jóvenes con alto compromiso social y solidaridad, que les posibilite el mejorar las condiciones de vida de la población y el desarrollo social.
	Contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural del país, mediante el desarrollo de la capacidad artística de los y las estudiantes a través de la apreciación del arte en sus diferentes manifestaciones
Aprender a ser	Promover en los y las jóvenes el ejercicio de liderazgo y acciones de emprendimiento, acordes con su proyecto de vida y afirmación de su orientación vocacional.
	Desarrollar en los y las jóvenes una identidad juvenil propia y formación integral que les permita su propio desarrollo humano y de los demás, en un ambiente sano y sostenible, conscientes de su comportamiento ético y la conservación de la biodiversidad.
	Conservar un buen estado de salud, física, mental y emocional, mediante correctos hábitos de salud bio-psico-sociales.

Perfil general de salida de los y las bachilleres

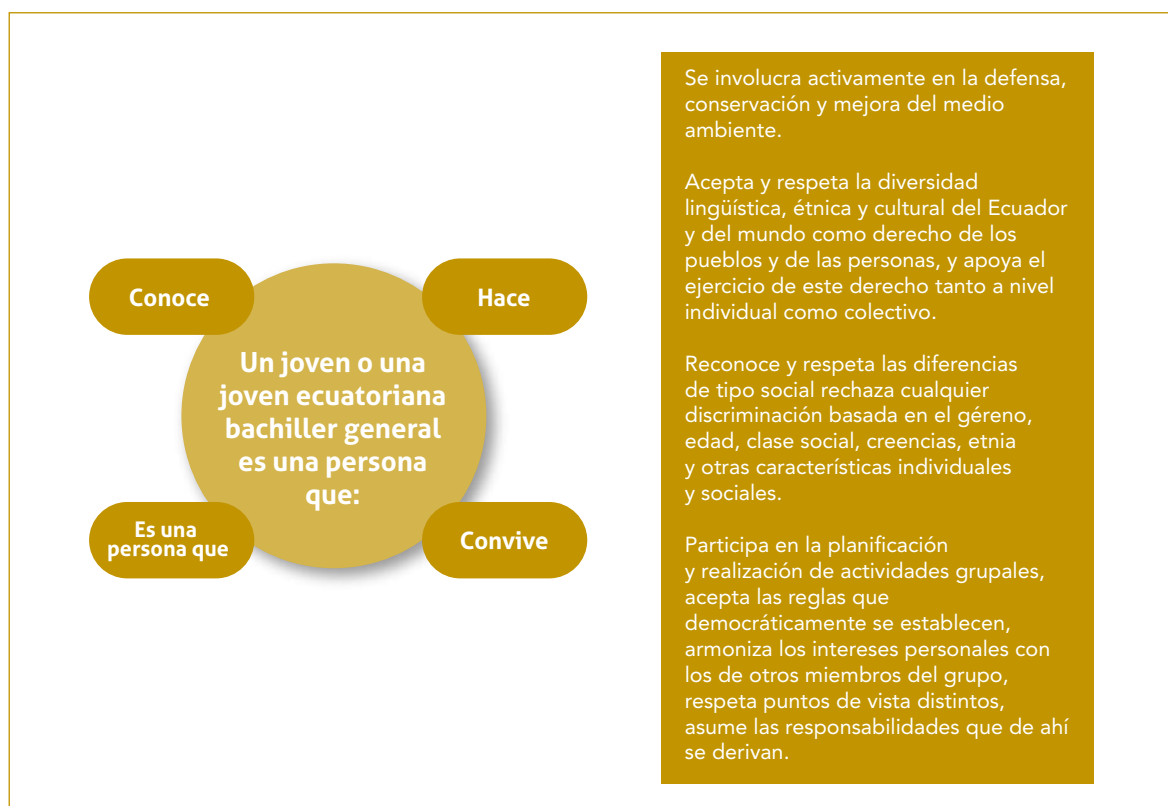
Un joven o una joven ecuatoriano bachiller general es una persona que **conoce**:



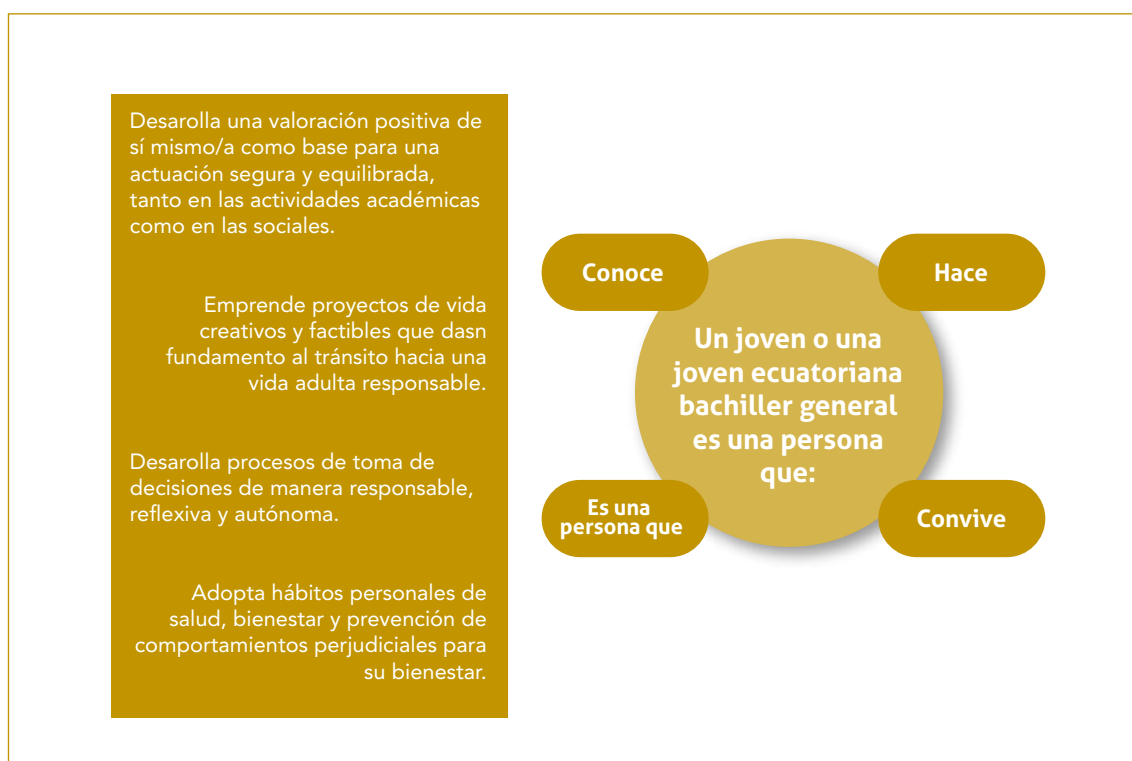
Un joven o una joven ecuatoriano bachiller general es una persona que **hace**:



Una joven o un joven ecuatoriano bachiller general es una persona que **convive**:



Un joven o una joven ecuatoriano bachiller general es una persona que:



Propuesta Pedagógica

La presente reforma del currículo del bachillerato ecuatoriano propone algunos principios pedagógicos como marco general a partir de los cuales se desarrolla el currículo y con los que se espera se ejecute su puesta en aula. Se parte del análisis de dos grandes campos, el uno de orden psicopedagógico y el otro de carácter sociológico. El primero se refiere a las características y necesidades individuales para que el aprendizaje sea eficiente y significativo; y el segundo aborda las condiciones socioculturales específicas del contexto en el que se realiza el aprendizaje. Cada uno de estos campos tiene consecuencias de tipo pedagógico y didáctico que configuran la estructura curricular en inciden en el desarrollo de las diferentes asignaturas. No obstante de estar analizados por separado, no hay que olvidar que en la realidad se implican mutuamente, lo que se muestra en muchos de los acápites desarrollados.

Principios Psicopedagógicos

¿Cómo se realiza el aprendizaje?

Es necesario siempre tener presente a la hora de la planificación y ejecución micro curricular que las personas aprendemos a partir de ideas anteriormente adquiridas en una amplia gama de experiencias físicas, emocionales, sociales y culturales originadas en fuentes directas e indirectas. Estas experiencias implican un procesamiento que concluyen en emociones y pensamientos. Es decir, las experiencias no son solamente verificación sensorial, sino también percepción consciente de las relaciones que se establecen entre la persona y el entorno y en el entorno mismo. La función de la educación está, precisamente, en generar experiencias pertinentes y en conducirlas intencionadamente para que impliquen emociones, motivación y pensamientos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso inacabado y continuo en medio de experiencias adecuadas para producir aprendizajes. Las experiencias educativas deben tener una conducción intencionada, y además, no dirigida únicamente al aprendizaje del aspecto cognitivo; es necesario que apoye la formación integral de los y las jóvenes (el saber, el saber hacer, el actuar). Como se puede ver, el campo de intervención intencionada del hecho educativo es amplio, va desde las necesidades individuales hasta la preocupación por la persona actuando en sociedad y estableciendo las relaciones deseables socialmente (democráticas según Dewey). En este sentido, el centro educativo en sí mismo – el aula– podría convertirse en un espacio que brinde las experiencias de inter-relación social que pretendemos sean aprendidas. Por ello, en el proceso educativo es muy importante el tipo de actividades que son seleccionadas para llevarlo a la práctica. Si el proceso es dejado al azar se vuelve ineficaz, no siempre se aprende lo que estaba previsto, o la experiencia puede servir a intereses no constructores de una sociedad deseable. Esto significa que la educación debe tener intencionalidad de producir aprendizajes específicos a partir de las oportunidades pertinentes y continuas, diseñadas para poner a los y las estudiantes en situaciones de aprender.

Función de la educación

Es necesario recalcar que toda experiencia genera un movimiento continuo y una constante reorganización y reconstrucción de la estructura empírica personal, que desembocan en aprendizajes.

Es por esta razón que la educación tiene una incidencia transcendental en la consolidación de la inteligencia personal, si concebimos a ésta como la flexibilidad de cada persona para permitir la reorganización o reconstrucción de sus emociones, ideas y conocimientos, formas de hacer, de actuar y de ser, en base a la experiencia y a la práctica; y no como la acumulación de conocimientos por sí mismos.

Consecuencias pedagógicas

Partir de los conocimientos previamente adquiridos garantiza aprendizajes duraderos

La aspiración de que los y las jóvenes realicen aprendizajes duraderos, útiles, formadores de su personalidad y aplicables a su vida cotidiana, requiere que al trabajar todas las asignaturas de la malla curricular propuesta para este nivel educativo, tomemos en cuenta las experiencias y los conocimientos anteriores con los que se desenvuelve el estudiantado. Es un gran error pensar que los y las jóvenes “no saben nada” y son una “hoja en blanco”.

La contextualización de los conocimientos

Los conocimientos previos pueden tener múltiples fuentes, algunos pueden tener fundamentos científicos, otros serán de carácter intuitivo, la mayoría seguramente provendrán de fuentes culturales basadas en creencias transmitidas de generación en generación.

Este principio pedagógico pone de manifiesto la recomendación primordial de respetar lo culturalmente adquirido, esta es una gran fuente de conocimientos contextualizados en la realidad local.

Crítica de sus conocimientos previos

Es importante que la información/formación científica, social y cultural que brindan las diferentes asignaturas ayude a los y las jóvenes a identificar las bases de sus conocimientos, convicciones, hábitos, actuaciones; a precisar su validez y el tipo de conocimiento, con lo que estamos garantizando que su acervo cognitivo, cultural y emocional sea sólido y tenga una organización adecuada. Como se ve, esto implica reconocer y valorar y aportar a la comprensión de diferentes tipos de pensamiento y su aplicabilidad, incluyendo el científico. Solo de esta manera se incidirá en la estructura de conocimientos previos del estudiantado, de lo contrario, lo que saben y lo que aprenden se mantendrá como registros independientes; lo aportado por

la educación formal tenderá a desaparecer muy rápidamente convirtiéndose en un aprendizaje provisional utilizado únicamente en el colegio para los fines consiguientes.

Aprendizaje es movimiento

Incorporación de nuevos conocimientos

Partir del conocimiento pre-existente del estudiantado ayuda también a la incorporación de nuevos conceptos e ideas acordes con el mundo actual sin provocar desvalorización ni descontextualización cultural y social de lo previo. Colabora al desarrollo de un mayor sentido de identidad y, por lo tanto, de responsabilidad sobre sí mismo y el contexto que lo sustenta. A este fin contribuirá combinar el tratamiento “temático” de los contenidos de las asignaturas con el tratamiento “problematizador”, de esta manera los conocimientos, las destrezas y habilidades se irán adquiriendo en base al análisis de situaciones, conflictos, casos presentes en el medio que rodea al estudiantado. Esto aporta a la aplicación de lo que aprenden, lo que, además de movilizar y ajustar sus conocimientos anteriores, ayuda al desarrollo simultáneo de otros aspectos de su formación como son la formulación de hipótesis, la búsqueda y recolección de información, su análisis, establecimientos de conclusiones y la comunicación inteligible de sus resultados.

La importancia y utilidad de los aprendizajes

Es imprescindible que los y las jóvenes encuentren la utilidad personal y colectiva de los aprendizajes que realizan. Para eso es importante que el proceso de enseñanza-aprendizaje contemple también la aplicación de los conocimientos, primero en su propio centro educativo⁵ – esto se puede unir al aprendizaje problematizador de las asignaturas– lo que puede concretarse en pequeños proyectos de aula, investigaciones, en la elaboración de murales, diseño de campañas de sensibilización, etc.

Función importancia y utilidad de los aprendizajes

Por lo tanto, se requiere que cada asignatura planifique intencionadamente el proceso de su aplicación a situaciones cercanas de la vida del estudiantado y no se limite al proceso descriptor de los contenidos.

⁵ La comunidad educativa. [Estudios acerca de la calidad de la educación que se brinda en las instituciones dejan claro que los factores que se asocian a la misma no son únicamente los resultados académicos de los alumnos sino que debe tomarse muy en cuenta el compromiso de la gente que constituye la comunidad educativa (muchas veces por encima de los recursos didácticos o las bondades de los aspectos edilicios). La importancia de este “factor institucional” puede comprenderse cuando comprobamos que puede mediar entre la situación de partida del alumno y sus resultados, marcando la diferencia en el destino de un joven y apuntando a la equidad. Dentro de ese “factor institucional” jerarquizamos todo lo que tiene que ver con los procesos institucionales y procesos de aula, pero, muy en particular con la gente que tiene que ver con dichos procesos (docentes, directores, personales de apoyo), a sus vínculos, a su compromiso, a su capacidad para generar un entorno de aprendizaje rico y estimulante, a su fuerza para liderar proyectos educativos que tiendan a formar a los alumnos, respetando su diversidad, desde todos los aspectos, contenidos académicos, estrategias de aprendizaje, actitudes y valores (Marchesi y Martín, 1998).

Hoy en día es muy claro que los espacios de aprendizaje se han ampliado. Todo el centro educativo se constituye en un gran entorno de aprendizaje y esta realidad impone, tal vez, una nueva definición de lo que entendemos por aula. El “aula de aprendizaje” debería reconceptualizarse en tanto espacio, en tanto tiempo, y en tanto actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cambio en el papel del docente y de los y las jóvenes.

Como se señaló anteriormente, la presente propuesta de reforma del bachillerato en el Ecuador parte de la comprensión de que las personas elaboramos los conocimientos a partir de ideas anteriormente adquiridas en una amplia gama de experiencias de tipo físico, emocional, social; de fuentes directas e indirectas. Para hacer realidad esta afirmación se requiere un cambio del papel que la pedagogía tradicionalmente ha dado a docentes y a estudiantes en la educación formal.

En primer lugar, es necesario pensar en los y las estudiantes como actores directos del desarrollo de sus aprendizajes y de sus capacidades. Ellos y ellas deben tener un papel activo, lo que significa que deben hacer, actuar, experimentar, satisfacer su curiosidad para aprender. Hay que desechar el rol pasivo en el que los y las estudiantes solamente escuchan, miran lo que el profesor hace, aceptan lo que él dice sin comentario alguno. Esto requiere, entonces, poner un mayor peso en el “proceso de aprendizaje”, es decir, en el lado del estudiantado.

Lo anterior no significa que el profesorado tenga un papel secundario; por el contrario, tiene un papel fundamental al ser quienes diseñan el proceso mediante el cual el estudiantado partirá de un nivel de conocimientos y aprendizajes y llegará a otro mayor. Es decir, el profesorado es el mediador entre un punto y otro de aprendizajes por el que transita el estudiantado.

Ser el mediador del aprendizaje quiere decir que su papel es plantear a los y las jóvenes:

- a)** Los objetivos de su aprendizaje (¿Qué aprenderán? Se refiere, fundamentalmente a la “intención” que debe haber en el proceso enseñanza - aprendizaje).
- b)** La utilidad de los aprendizajes (¿Para qué sirve lo que aprenden?).
- c)** El contexto en el que aprenderán, los pasos que seguirán (¿En qué experiencias aprenderán? ¿Qué harán y en qué orden?).
- d)** Facilitar recursos y materiales, proporcionar la información básica necesaria (¿Con qué aprenderán?).
- e)** Mostrarles los aciertos y los errores, (apoyar la evaluación y autoevaluación de los aprendizajes), para que los resultados de las actividades lleguen a buen término y así todo el estudiantado se motive para continuar.

Es decir, el acompañamiento oportuno de los y las docentes a los estudiantes es permanente y constante, durante la realización de todos los pasos de las actividades propuestas. El docente pasa de ser un trasmisor a una persona que guía y orienta y el o la estudiante pasa a ser el protagonista de su aprendizaje.⁶

Incorporar la perspectiva de la niñez y juventud

La comprensión del conocimiento como una construcción nos lleva a dar al estudiantado un papel activo y a centrar los procesos pedagógicos en el aprendizaje más que en la enseñanza, a demandar un rol activo para los y las jóvenes. Esta línea pedagógica reclama también que los procesos educativos tengan presente la “perspectiva de la niñez y juventud” que se refiere al respeto de los derechos humanos en general, y particularmente los de sus respectivas etapas etarias.

En primer lugar, es necesario hacer una precisión: no es igual trabajar con una perspectiva para la niñez que con una perspectiva de la niñez.

En el primer caso, prima la visión adulta al momento de valorar las necesidades y, por lo tanto, en el diseño del proceso educativo. En el segundo caso, se abren espacios específicos para escuchar los puntos de vista de los y las jóvenes e incorporarlos a las decisiones educativas. La reforma del bachillerato ecuatoriano del 2010 pretende situarse en la segunda posición, para lo que es necesario realizar serios esfuerzos, procurando ubicar al estudiantado como:

- Sujetos de derechos, es decir, como ciudadanos en ejercicio de sus derechos y responsabilidades, al igual que los demás miembros de la sociedad.
- Seres competentes, con capacidades completas y consolidadas de acuerdo a las condiciones de sus desarrollos evolutivos; no como incapaces de comprender el contexto en el que se desenvuelven. Sujetos con el derecho inalienable de participación en las decisiones que les involucra. Es decir, con derecho a opinar, proponer y decidir sobre las situaciones que afectan su vida.

⁶ La cultura interna de la institución educativa:

Los establecimientos de educación secundaria han tenido enormes dificultades para lograr una cultura interna, así como una necesaria unidad y cohesión ya que han sido visualizados y vividos tradicionalmente como lugares de tránsito de los profesores y para los alumnos como una sucesión de asignaturas con profesores distintos, cada uno de ellos con formaciones diversas, exigencias y modalidades también muy diferentes. Las investigaciones aportan con total claridad evidencias de que mejorar los aprendizajes en las instituciones educativas de secundaria tiene que ver con cambiar esa modalidad de trabajo por otra que apunte a la coherencia de la propuesta y que atienda los elementos que hacen al clima y a la cultura del centro.

Profesores y alumnos deben desarrollar un sentido de pertenencia con respecto al centro educativo, reconocer que son parte integrante de un equipo y que está en ellos el generar el clima más adecuado para mejorar los resultados en los aprendizajes de todos los jóvenes que asisten así como para proporcionar a los docentes y directivos la motivación que proviene de la percepción sobre el buen desarrollo profesional y personal. El centro de educación secundaria debería constituirse entonces en un centro de formación, en el sentido amplio del término: intelectual, social, profesional y humano: formación de sus alumnos a través de la formación permanente de sus docentes.

- Personas en el ejercicio de su autonomía con el apoyo de adultos que están a su alrededor, padres, madres, y, en este caso específico, adultos que participan en el hecho educativo. Por todo lo dicho, la presente propuesta curricular debe incorporar y visualizar la perspectiva de la niñez y juventud en su propuesta práctica, a través de la apertura de espacios específicos e intencionados a nivel de:
 - o Comunicación, para que los y las jóvenes sean escuchados.
 - o Interacciones democráticas y horizontales en las relaciones que se establezcan entre pares y entre adultos - jóvenes.
 - o Participación, en lo que afecte a su vida.

Integralidad de los aprendizajes

Una de las consecuencias pedagógicas, particularmente importante, es que los aprendizajes construidos personalmente con base en la experiencia directa o indirecta, siempre serán integrales. Esto significa que los aprendizajes se realizan en tres niveles:

- a)** Nivel del saber
- b)** Nivel del saber hacer
- c)** Nivel del ser

En otras palabras, se realizan aprendizajes en el nivel de los conocimientos, en nivel de los procedimientos y, en el nivel de las actitudes.

Esta comprensión integral ayuda a superar una de las grandes limitaciones de la educación tradicional por la cual el proceso de enseñanza – aprendizaje se limita al nivel cognitivo. Los procedimientos son menos abordados, o lo son sin una intencionalidad específica. El campo actitudinal no es considerado como de intervención de la educación formal, y cuando se lo hace, responde a una concepción de “dar” y no de potenciar estas capacidades en los propios estudiantes.

Para lograr la integralidad, la reforma del bachillerato ecuatoriano en su malla curricular establece el abordaje intencionado de los siguientes campos de aprendizaje:

- a)** Educar para el desarrollo del pensamiento, la ciencia y la técnica: este nivel de educación formal debe impulsar en el estudiante el desarrollo de capacidades y competencias intelectuales que le garanticen conocimientos en las áreas descritas.
- b)** Educar para el desarrollo de la autonomía intelectual, psicológica, afectiva y emocional de los y las jóvenes, para incrementar las posibilidades de auto aprendizaje y acceso independiente al saber científico, tecnológico y cultural, y la toma de decisiones pertinentes en cualquier campo de su vida.

- c) Orientación para la vida: apoyo a la maduración psicológica, afectiva y emocional de cada estudiante, lo que se concreta en la formulación de proyectos de vida⁷, respaldados en el emprendimiento y en la creatividad, en valores éticos, estéticos y actitudes solidarias.
- d) Educar para una vida ciudadana responsable y propositiva, se refiere a fomentar el ejercicio de deberes y derechos ciudadanos en las circunstancias de vida del estudiantado, de manera que sepan ejercerlos en cualquier circunstancia. Favorecer una actitud democrática y de resolución pacífica de conflictos.⁸

Las características del mundo contemporáneo demandan formas específicas de aprendizaje.

El vertiginoso desarrollo de la ciencia y la permanente innovación tecnológica que caracterizan a la época actual determinan que los conocimientos alcanzados en las

⁷ Proyecto de vida:

Uno de los aspectos que se menciona reiteradamente en las reformas es la necesidad de que los alumnos de las edades consideradas tengan en las instituciones espacios de orientación que les permitan trabajar temáticas vinculadas con la toma de decisiones personales en áreas como la orientación vocacional, la sexualidad, la prevención de adicciones y, en general, en la consideración de la formulación de un proyecto de vida. Sobre el desarrollo de un "proyecto de vida" quisiéramos traer lo que Galdona (2002) aporta al respecto: "la construcción de un proyecto de vida supone el intento consciente y deliberado de procurar la mayor coherencia personal posible, como camino de realización, estableciendo las opciones históricas que de cara al futuro hagan posible la concreción real de los propios ideales y de la propia escala de valores. No es suficiente con desarrollar un sentido de vida fuerte y autónoma, sino que, para perseguir la propia realización, es necesario también desarrollar un proyecto de vida concreto y realizable. Este proceso implica un delicado aprendizaje personal, ya que la maduración de un proyecto de vida necesariamente pasa por etapas de reformulación profunda, sean estas causadas por quiebres en las condiciones históricas externas a la voluntad del sujeto, sean causadas por cambios profundos en los propios ideales y convicciones. Sin importar las causas de la situación, a partir de un sentido de vida fuerte, siempre la persona contará con la fuerza motivacional necesaria para reformular o inclusive para reconstruir el propio proyecto de vida. Esto exigirá, además de un contexto favorable, que la persona cuente con instrumentos de autoevaluación y criticidad que no son espontáneos. Por ello, a cualquier edad que la persona tenga, alcanzar la destreza necesaria para asumir positivamente la propia libertad (en la capacidad real de opción) necesita de espacios e instrumentos específicos y de estrategias pedagógicas que los articulen". Estos espacios deben habilitarles, por ello la autorreflexión, el trabajo sobre valores éticos, la orientación vocacional, la educación para la sexualidad responsable, la prevención de adicciones, entre otros. En el proyecto de vida se incluye el aspecto de "ser emprendedor" en toda la vida, en sus estudios, en su vida social, deportiva, con sus pares, amigos, en su familia, es decir, en ser capaz de asumir retos y desafíos en todas las actividades de la vida. Esto implica disponer de alta y positiva autoestima, sintiéndose capaz en alcanzar las metas que se proponga y contar con las capacidades necesarias para el emprendimiento.

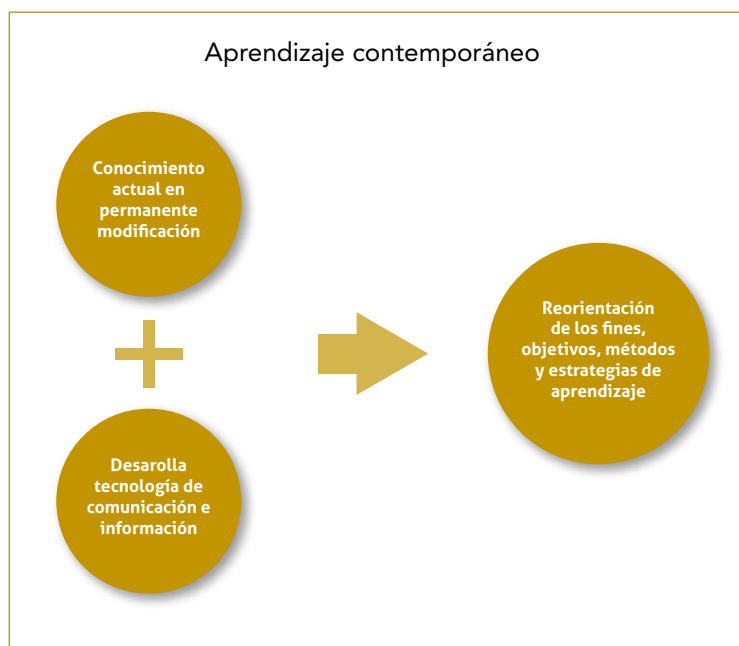
⁸ El clima institucional:

La generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es una de las claves para promover el aprendizaje entre los estudiantes, de acuerdo al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), cuyos resultados fueron presentados el 20 de junio del 2008, en Santiago de Chile, y de manera simultánea en los restantes quince países de América Latina, más el Estado mexicano de Nuevo León, que participaron de la investigación. El impacto del clima escolar en el rendimiento de los alumnos forma parte de las conclusiones de este estudio, uno de los más importantes y ambiciosos implementados en América Latina y el Caribe para evaluar el desempeño de los estudiantes (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y cuenta con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. La influencia de las condiciones al interior de la escuela en el desempeño de los estudiantes demuestra, según el estudio, la importante contribución que ejercen los establecimientos, incluso por sobre los factores socioeconómicos, favoreciendo significativamente la disminución de las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales. Sobre la formación de nuestros jóvenes y sus logros existen factores que son determinantes, entre ellos, las actitudes que se valoren en ellos dentro de la institución educativa, el clima que perciben, las expectativas de sus docentes respecto de sus logros, los niveles de participación que se les da, los recursos que se pongan a su disposición, los niveles de seguimiento dentro de la institución, las expectativas y la participación que perciban de sus familias. Estos elementos son claves en la percepción que tienen de la calidad educativa que reciben.

diversas áreas del saber carezcan de estabilidad y tiendan a transformarse y a ser superados velozmente.

Las ciencias ya no avanzan a partir de la construcción de conocimientos definitivos que se consideran absolutamente ciertos, permanentes e indudables; se desarrollan, más bien, a partir de “hipótesis provisionales de trabajo” que están constantemente poniéndose a prueba. Existe, además, una tendencia a romper las antiguas fronteras entre las ciencias, generando una mayor interrelación entre ellas, en campos de trabajo interdisciplinario.

Por otra parte, el extraordinario desarrollo tecnológico en las comunicaciones y en la información –lo que ha dado el nombre de sociedad del conocimiento y la información a la época actual– ha roto las barreras tempo-espaciales, ha facilitado interconexiones que abren experiencias en una cultura mediática multidimensional y ha democratizado el acceso de grandes públicos a la información. La velocidad y la cantidad de información de la que disponemos es infinitamente superior a la de hace apenas unos pocos años atrás. La Internet y la web, la transmisión de datos e imágenes por cable y satélite, las computadoras personales, las redes informáticas, el correo electrónico, abren un nuevo horizonte a las personas situadas en cualquier lugar del mundo.



Nuestro país está altamente expuesto a esta situación, entre otras razones, por tener procesos migratorios que colocan a las relaciones y los vínculos personales, familiares, sociales, en el ciberespacio, provocando un proceso permanente de construcción de una nueva ciudadanía planetaria, común, pero diferenciada.

En estas condiciones, una educación como la que ha predominado hasta ahora, extremadamente verbalista y centrada en la transmisión de una gran cantidad de conocimientos dispersos, al margen del uso de la tecnología, ha dejado de tener validez.

Las nuevas demandas sociales señaladas son fácilmente visibles en la vida cotidiana actual de nuestro país y plantean la necesidad de reorientar los objetivos y los métodos de enseñanza – aprendizaje para adecuarlos a las realidades del presente. Hoy por hoy, es necesario pensar en una educación basada en la lógica de la investigación y el descubrimiento, en la valoración igualitaria tanto de los procesos cognitivos como de los psicológicos sociales y emocionales, que dé como resultado jóvenes con autonomía personal para el aprendizaje, con capacidad de trabajo en equipos, con disposición de asumir creativamente y responsablemente su rol social y político y el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos.

Esto requiere que los y las jóvenes aprendan a formular problemas, a identificar fuentes adecuadas al problema planteado (de tipo científico, cultural, artístico, etc.) y a diseñar técnicas de apropiación de la información disponible; a saber cómo organizar, integrar, procesar e interpretar esas informaciones; a formular respuestas claras, coherentes y pertinentes a los problemas planteados. Los nuevos objetivos educativos también deben facilitar que ellos y ellas reflexionen y evalúen sus propios procesos de aprendizaje, los valoren y rectifiquen si fuera el caso.

En definitiva, necesitamos una educación que favorezca el desarrollo de habilidades y estrategias para promover en cada joven la autonomía en su proceso de aprendizaje lo que le servirá para la etapa del bachillerato, pero también sentará las bases para la siguiente etapa de una eventual inserción en la vida laboral y/o en la continuación de sus estudios en la universidad. Desde esta perspectiva, *aprender a aprender* es una demanda de las nuevas circunstancias planetarias.

Consecuencias pedagógicas

Interdisciplinariedad

Como se señaló anteriormente, desde el punto de vista pedagógico, interdisciplinariedad significa básicamente, mostrar al estudiantado que un mismo aspecto de la realidad puede ser enfocado desde diferentes perspectivas. Ayuda a que los y las jóvenes tengan una comprensión global de la realidad, y a la vez, perciban cuál es la especificidad del enfoque que cada una de las asignaturas plantea. En esta perspectiva, es importante mostrar que los límites entre una asignatura y otra son “construcciones abstractas” con propósitos específicos que en la realidad desaparecen.

Para ello, se requiere que la organización de los contenidos a ser abordados no sea un listado de temas sin relación alguna entre ellos, sino que tenga coherencia al interior de la propia asignatura o área científica –en relación con los demás contenidos y procedimientos de la propia asignatura–, pero también se muestren las relaciones con las demás ciencias. Para esto es necesario:

- a) Partir de los conocimientos de forma contextualizada, tal como se presentan y son percibidos por los estudiantes en la realidad.

- b) Evidenciar y consolidar las interrelaciones a nivel de pensamiento, es decir, de conceptos y categorías lógicas, así como de procedimientos.
- c) Por otro lado, las características y los procesos que se desarrollan al interior del centro educativo son importantes en este sentido. Centros educativos capaces de recoger y de brindar una propuesta educativa dotada de unidad de criterios en base a los acuerdos alcanzados entre todos los protagonistas de la tarea que se lleva adelante.
- d) El logro de esta unidad implica, en primer lugar, una nueva concepción del currículo de secundaria superando su estructuración en base a la yuxtaposición de asignaturas así como del propio trabajo docente en el seno del centro educativo, superando posturas fuertemente arraigadas en la educación secundaria (trabajo solitario), para dar paso a un trabajo de equipo y grupal.

Indagaciones o investigaciones

Con esto queremos referirnos a la necesidad del uso frecuente y organizado de estrategias pedagógicas como la indagación que ponga en contacto al estudiantado con procesos de formulación de preguntas, de procesos adecuados para responderlas, comunicación de lo averiguado, reflexión sobre el proceso recorrido. Es decir, se trata de la adquisición de los hábitos de trabajo intelectual necesarios para enfrentar, de acuerdo a su nivel educativo, los retos para la producción creativa de aprendizajes y conocimientos.

Desde el punto de vista didáctico, esto ayuda la ruptura del rol pasivo y puramente receptivo de los estudiantes, ya expuesto anteriormente, y, por otra parte, garantiza que los aprendizajes sean significativos y útiles, de manera que modifique realmente la estructura cognitiva de niños, niñas y jóvenes.

Esto significa que procesos como los descritos deben formar parte constitutiva del que hacer estudiantil en cada una de las asignaturas y/o en grupos de ellas, traspasando el límite de cada asignatura. Para ello, es necesario pensar y diseñar estrategias didácticas como la realización de “proyectos de investigación” que son actividades que ya han demostrado satisfacer las exigencias psicológicas, efectivas, culturales y científico tecnológicas que el estudiantado demanda, que permiten que el estudiantado se aproxime a la estructura actual del conocimiento científico: a su constante proceso de construcción, a su interdisciplinariedad, y a la formación en tecnología y utilización del instrumental tecnológico disponible.

Uso de la Tecnología

Otra de las consecuencias pedagógicas de las exigencias del momento actual a la educación es la necesidad ineludible de que jóvenes y adultos participantes en el proceso educativo, aprendan a servirse de los medios tecnológicos disponibles (televisión, computadores, multimedia; Internet, chat, grupos de trabajo, comunicación

diacrónica, sincrónica, etc.), sin los cuales todos corremos el riesgo de convertirnos en los “nuevos analfabetos” de hoy y de mañana. Sin embargo, también es necesario advertir sobre la necesidad de evitar un cierto “fetichismo tecnológico” que supone la falta de ponderación en su aprecio como un fin en sí mismo y no como un gran instrumento al servicio de otros objetivos. Para esto, es necesario integrar esos medios al proceso pedagógico general y a la práctica diaria, como una cultura tecnológica y como alfabetización en los medios para el aprendizaje global.

Currículo flexible

Una gran demanda de la sociedad contemporánea a la educación es la construcción de currículos flexibles que se adapten a la gran variedad de la demanda social, a las necesidades de una población joven ecuatoriana también diversa, y por último, a la diversidad de formas de aprendizaje presente en el aula.

La atención a la diversidad, no obstante, no pueden ser causa de una dispersión o desarticulación de los planes educativos. A ello colabora la formulación clara de objetivos e indicadores de aprendizaje, de indicadores y medios de evaluación, puesto que muestran las metas a las que se deben llegar aunque los caminos que pueda recorrer cada estudiante sean diferentes. Esto garantiza una formación común con desempeños específicos a los que deben llegar los estudiantes ecuatorianos como formación común otorgada por el bachillerato.

Es importante garantizar el respeto a la diversidad en varios niveles:

- Diversidad social, cultural e individual, contribuye a ello el diseño de la optatividad de partes del currículo.
- Diversidad de necesidades específicas de aprendizaje presente en el aula. Colaborar al respeto de este tipo de diversidad de los recursos didácticos que puedan personalizar el aprendizaje, como los tecnológicos, la organización variada del trabajo, una estructura flexible y optativa del currículum, como las siguientes:
- Ayudas y asesorías pedagógicas a través de tutorías personales.
- Agrupamientos flexibles, metas diferenciadas de acuerdo a capacidades y posibilidades de los estudiantes del aula.

Propuesta curricular

Características del nuevo Bachillerato General Unificado

El Bachillerato General Unificado tiene las siguientes características:

- Está compuesto por un conjunto de asignaturas que componen un tronco común de estudio para todos los y las jóvenes que estudian el bachillerato ecuatoriano.

- Consta también de asignaturas optativas que permiten, por un lado, contextualizar el currículo de estudio a las necesidades regionales y locales y, por otro lado, es la manera de escoger una de las modalidades del bachillerato: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico.
- Las dos modalidades de bachillerato brindan a todos los estudiantes del país la posibilidad de acceder a diferentes estadios posteriores a la obtención de su bachillerato, es decir, les permite acceder a estudios superiores, a carreras cortas o incluso acceder al sistema laboral del país, por contar con las bases mínimas necesarias que demanda el sistema laboral.

Tronco común

El “tronco común” está compuesto por el conjunto de asignaturas obligatorias que deben ser aprobadas por todos los y las jóvenes interesados por cualquiera de las dos modalidades del bachillerato. Se ubican en los tres años del bachillerato. De manera preferencial en primero y segundo año. El “tronco común” obligatorio en estos años abarca 36 periodos escolares. A éstos, se suman cuatro periodos escolares que serán aplicados a asignaturas optativas que contextualizan el currículo a las necesidades regionales, institucionales, etc.

En el tercer año, la carga horaria y las asignaturas del “tronco común” decrece significativamente dando paso a una alta carga horaria de asignaturas propias de la modalidad de bachillerato escogido (Ciencias y Técnico) y asignaturas optativas.

Asignaturas optativas

Asignaturas propias de la modalidad de bachillerato.

En el tercer año, cada modalidad de bachillerato ofrece al estudiantado un conjunto de asignaturas entre las que puede escoger, de acuerdo a su interés y orientación vocacional, para continuar hacia la universidad y/o hacia el mundo del trabajo a través del Bachillerato en Ciencias o a través del Bachillerato Técnico.

Asignaturas para la contextualización

Las asignaturas optativas se desarrollan desde el primer año de bachillerato con la carga horaria descrita en la malla curricular para cada modalidad de bachillerato (en Ciencias y Técnico) con la finalidad de abrir un medio concreto de contextualizar regional y localmente la formación de los y las jóvenes ecuatorianos. Como se indica arriba, en el tercer año de bachillerato se amplía la carga horaria disponible para las asignaturas optativas. El Ministerio de Educación presenta una amplia gama de asignaturas optativas para cada modalidad de bachillerato, de entre las cuales cada establecimiento educativo escogerá las que ofertará como su propuesta educativa, permitiendo también poder

escoger cuatro de entre varias opciones. En la modalidad de Ciencias, además de las optativas antes descritas, la malla curricular del último año pone una carga horaria (5) para la inclusión de una asignatura o estrategia didáctica a discreción del establecimiento educativo, lo que permite contextualizar la formación en las realidades regionales y locales. La institución educativa deberá sondear entre los propios estudiantes, padres y madres de familia, universidades y demandas laborales de su zona para ofrecer asignaturas optativas pertinentes.

Otras características

- Dura tres años lectivos, de acuerdo con el calendario que rige para cada régimen escolar;
- El año lectivo puede ser organizado por semestres o anualmente;
- El plan de estudios debe aplicarse en cuarenta períodos de clase semanales al año, como mínimo, pudiendo los colegios incluir horarios complementarios de acuerdo con las necesidades de la comunidad;
- Los períodos de clase son de 45 minutos o más;
- El plan de estudios se organiza por asignaturas que responden a los estándares educativos;

Ámbitos que articulan la malla curricular

La malla curricular considera cuatro ámbitos de formación:

Aprender a conocer (formación científica):

Está compuesto por asignaturas con las cuales obtienen conocimientos y experiencias de aprendizaje en los campos especializados de las ciencias, tanto experimentales como humanas, que permitan al estudiante continuar sus estudios a nivel superior, y/o incorporarse al mundo productivo.

Aprender a hacer (formación procedimental):

Contribuye al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que les permitan resolver problemas, lograr productos con solvencia y creatividad.

Aprender a vivir juntos (formación para la democracia):

Se refiere al contexto de las relaciones interpersonales, socio-culturales, éticas, formación ciudadana, desarrollo del pensamiento crítico y, en general, habilidades para la vida.

Aprender a ser (formación actitudinal):

Son asignaturas que apoyan el enriquecimiento individual de tipo psicológico, afectivo, de fortalecimiento de la identidad personal. Lo que, en definitiva, contribuye a la formación integral del estudiantado.

Como se puede observar en los cuadros siguientes, la distribución de la malla curricular propone una formación proporcional y equitativa entre los ámbitos científico, procedimental, de desarrollo personal y social. En lo científico, las ciencias experimentales y las ciencias sociales tienen un mismo rango, lo que favorece a una formación integral y un repertorio amplio de opciones a futuro.

Red curricular del Bachillerato General Unificado

La malla curricular organizada por las categorías de asignaturas, antes descritas, por carga horaria por cursos, se determina de la siguiente manera:



Tabla 4. Red curricular nuevo bachillerato ecuatoriano

<<	Asignatura	No. Horas 1 AÑO	No. Horas 2 AÑO	No. Horas 3 AÑO	No. Horas por Categoría		
Aprender a conocer (asignaturas cognitivas)	Física	4			12	12	
	Química	4					
	Física-química		4				
	Biología		4				
	Historia y Ciencias Sociales	4	4				
Aprender a hacer (asignaturas procedimentales)	Literatura	4	4	4	13	13	13
	Matemáticas	4	4	4			
	Idioma extranjero	5	5	5			
Aprender a ser y aprender a vivir juntos.	Emprendimiento y gestión		2	2	10	10	7
	Desarrollo del pensamiento filosófico	4					
	Educación para la ciudadanía		4	3			
	Educación física	2	2	2			
	Educación artística	2	2				
	Informática aplicada a la educación	2					
Total asignaturas comunes obligatorias		35	35	20	Total horas/semana por modalidad de bachillerato		
Horas/semana a discreción del plantel	Bachillerato Técnico Profesional	10	10	25	45		
	Bachillerato en Ciencias	5	5	20	40		

Tabla 5. Red curricular tercer año nuevo bachillerato ecuatoriano

	Opción Ciencias	Opción Técnico profesional
Asignaturas comunes obligatorias*	20 horas	20 horas
Asignaturas propias de cada modalidad de bachillerato		

Asignaturas específicas de la modalidad de bachillerato.	horas Asignatura obligatoria Investigación y comunicación pública de la ciencia y la tecnología	25 horas Materias técnico profesionales
	12 horas Selección de 3 asignaturas optativas para formación personal y/o preparación para universidad. Las opciones son: Matemática superior	
	Biología 2 Química 2 Física 2 Economía Sicología Lectura crítica de medios Lengua y cultura ancestral Artes plásticas Patrimonio cultural Redacción creativa Análisis crítico de medios de comunicación Comunicación, ciencia y tecnología Química industrial Sociología Teatro Apreciación musical	
	4 horas A discreción del plantel	
Total horas/semana	40	45

Evaluación

Un propósito de la propuesta de este nuevo Bachillerato General Unificado es la mejora de la calidad educativa del sistema y la mejora en los aprendizajes de los estudiantes. El Ministerio de Educación, como ente rector y responsable del primer nivel de concreción del currículo, para salvaguardar la unidad del sistema educativo nacional, elabora los criterios, descriptores y estándares mínimos de logro de las asignaturas en cada ámbito de la malla curricular, los cuales serán públicos y de difusión general. Los estudiantes serán promovidos al inmediato curso superior cuando hayan obtenido un

promedio general de 14/20, que corresponde a un 70 por ciento de rendimiento; y un promedio anual por asignatura o programa de 12/20, esto es el 60 por ciento de rendimiento.

El estudiante que haya obtenido en una o más asignaturas calificaciones inferiores a 12/20, deberá rendir una prueba de recuperación en el plazo de 10 días laborables posteriores a la fecha en que rindió la última prueba, en base a los criterios, descriptores y estándares de la asignatura vigente; la nota mínima es de 12/20 en cada asignatura que haya rendido la prueba de recuperación.

Si un estudiante ha obtenido el mínimo de 12/20 en las asignaturas, pero no acredita el promedio general de 14/20 para ser promovido, rendirá la prueba de recuperación por una sola vez, en las asignaturas en las que no alcanzó el promedio general. Se implementa la recuperación pedagógica como un proceso constitutivo de la evaluación diagnóstica, formativa y sumaria, relacionada con criterios, descriptores y estándares, para garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes y asegurar la equidad. Las autoridades de los establecimientos educativos, los directores de área y docentes deben aplicar las estrategias pertinentes, considerando el derecho al mejoramiento de la educación de calidad, la disminución de la deserción y las pérdidas de año.

El Ministerio de Educación aplicará evaluaciones de medición de logros académicos para los estudiantes de bachillerato, sobre los estándares de desempeño a fin de determinar el nivel de aprendizaje de los contenidos curriculares, evaluar las habilidades como aplicación del conocimiento en la vida diaria, valorar las actitudes y aptitudes de los estudiantes como parte del proceso educativo, determinar los factores asociados (intra-escolares y extra-escolares); y certificar los aprendizajes de los estudiantes al finalizar el bachillerato en relación con las competencias del perfil de salida. El Ministerio de Educación aplicará anualmente a los estudiantes del tercer año de bachillerato pruebas nacionales de logros académicos para certificar los aprendizajes sin fines de promoción, como forma de rendir cuentas a la sociedad. Las pruebas de tercero de bachillerato serán sobre las asignaturas vinculadas al Bachillerato General Unificado, lectura y Matemáticas. De no obtener los estudiantes de un establecimiento educativo un promedio de 12 sobre 20, el establecimiento deberá tomar medidas técnicas de tipo pedagógico para superar las deficiencias académicas de los bachilleres. Asimismo el Ministerio de Educación planteará los indicadores mínimos de evaluación necesarios para la elaboración de los exámenes de ingreso a la universidad, los mismos que serán contruidos sobre la base de los mínimos comunes que constan en las asignaturas del "tronco común". Ninguna prueba de ingreso universitario debería tomar en cuenta las asignaturas optativas.

Introducción

La Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica se realizó a partir de la evaluación del currículo de 1996, de la acumulación de experiencias de aula logradas en su aplicación, del estudio de modelos curriculares de otros países y, sobre todo, del criterio de especialistas y docentes ecuatorianos de la Educación General Básica en las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales.

Este documento constituye un referente curricular flexible que establece aprendizajes comunes mínimos y que puede adaptarse de acuerdo al contexto y a las necesidades del medio escolar. Sus objetivos son los siguientes:

- Actualizar el currículo de 1996 en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
- Especificar, hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año.
- Ofrecer orientaciones metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al desempeño profesional docente.
- Formular indicadores esenciales de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes estudiantiles así como el cumplimiento de los objetivos planteados por área y por año.
- Promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional.

Este documento curricular de Educación General Básica empezará a implementarse a partir de las siguientes fechas:

- septiembre de 2010 en el régimen de Sierra (de primero a séptimo de EGB),
- abril de 2011 en el régimen de Costa (de primero a décimo de EGB), y
- septiembre de 2011 en el régimen de Sierra (de octavo a décimo de EGB).

Antecedentes

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010

El Plan Decenal de Educación

En noviembre de 2006, se aprobó en consulta popular el Plan Decenal de Educación 2006-2015, el cual incluye, como una de sus políticas, el mejoramiento de la calidad de la educación. En cumplimiento de esta política, se han diseñado diversas estrategias dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa, una de las cuales es la actualización y fortalecimiento de los currículos de la Educación General Básica y del Bachillerato y la construcción del currículo de Educación Inicial. Como complemento de esta estrategia, y para facilitar la implementación del currículo, se han elaborado nuevos textos escolares y guías para docentes.

El currículo de 1996 y su evaluación

En 1996 se oficializó un nuevo currículo para EGB fundamentado en el desarrollo de destrezas y la aplicación de ejes transversales que recibió el nombre de “Reforma curricular de la Educación Básica”.

En 2007, la Dirección Nacional de Currículo realizó un estudio a nivel nacional que permitió determinar el grado de aplicación de la Reforma Curricular de la Educación Básica en las aulas, determinando los logros y dificultades, tanto técnicas como didácticas.

Esta evaluación permitió comprender algunas de las razones por las que los docentes justifican el cumplimiento o incumplimiento de los contenidos y objetivos planteados en la Reforma: la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio, la falta de claridad de las destrezas que debían desarrollarse, y la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación.

Bases pedagógicas del diseño curricular

El nuevo documento curricular de la Educación General Básica se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado algunos de los principios de la Pedagogía Crítica, que ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas.

Estos referentes de orden teórico se integran de la siguiente forma:

El desarrollo de la condición humana y la preparación para la comprensión

El proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica tiene como objetivo desarrollar la condición humana y preparar para la comprensión, para lo cual el accionar educativo se orienta a la formación de ciudadanos que practiquen valores que les permiten interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, aplicando los principios del Buen Vivir.



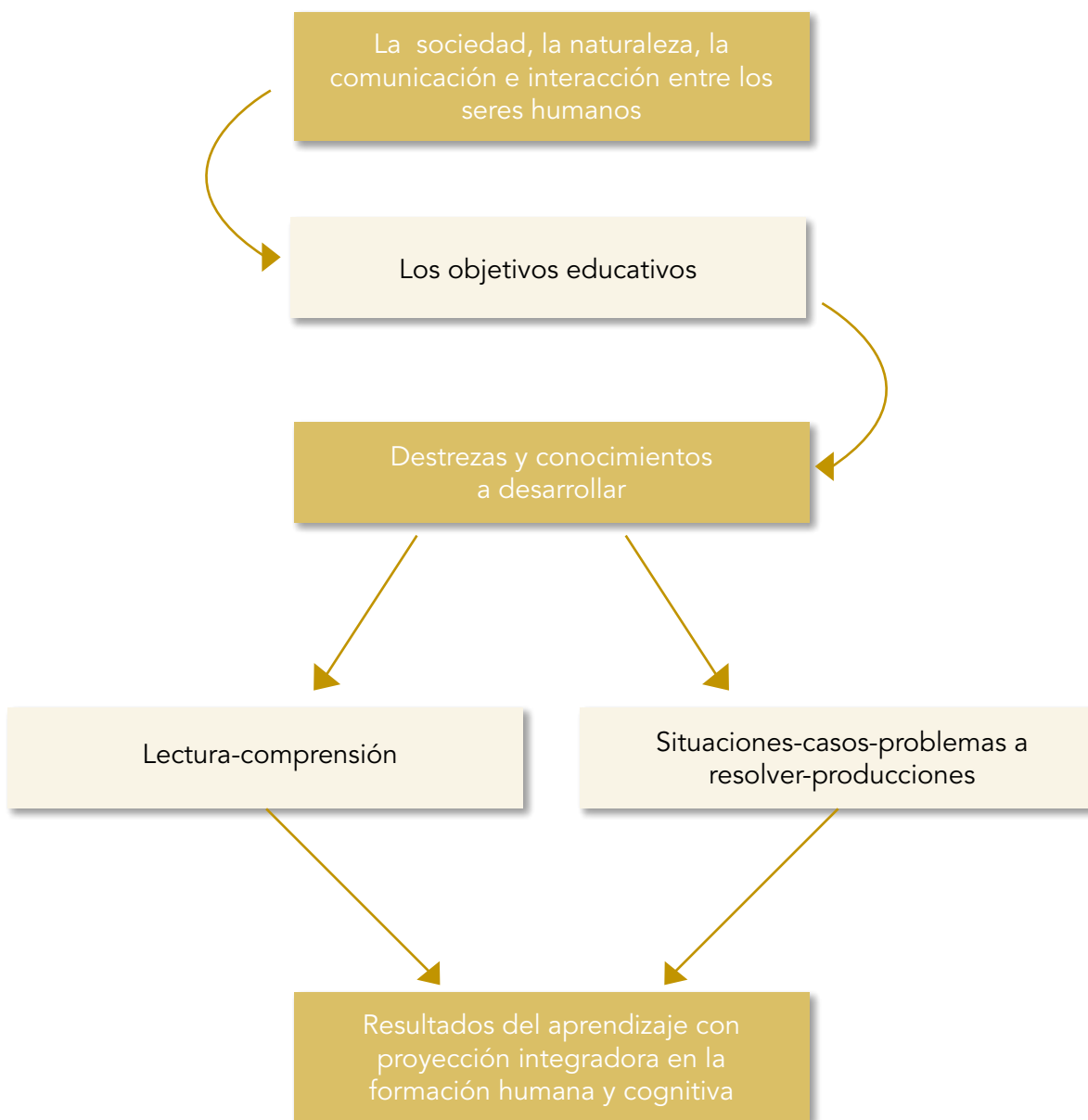
Proceso epistemológico: un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo

El proceso de construcción del conocimiento en el diseño curricular se orienta al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos. El currículo propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje, para ayudar al estudiantado a alcanzar los logros de desempeño que propone el perfil de salida de la Educación General Básica. Esto implica ser capaz de:

- Observar, analizar, comparar, ordenar, entamar y graficar las ideas esenciales y secundarias interrelacionadas, buscando aspectos comunes, relaciones lógicas y generalizaciones de las ideas.

- Reflexionar, valorar, criticar y argumentar acerca de conceptos, hechos y procesos de estudio.
- Indagar y producir soluciones novedosas y diversas a los problemas, desde los diferentes niveles de pensamiento.

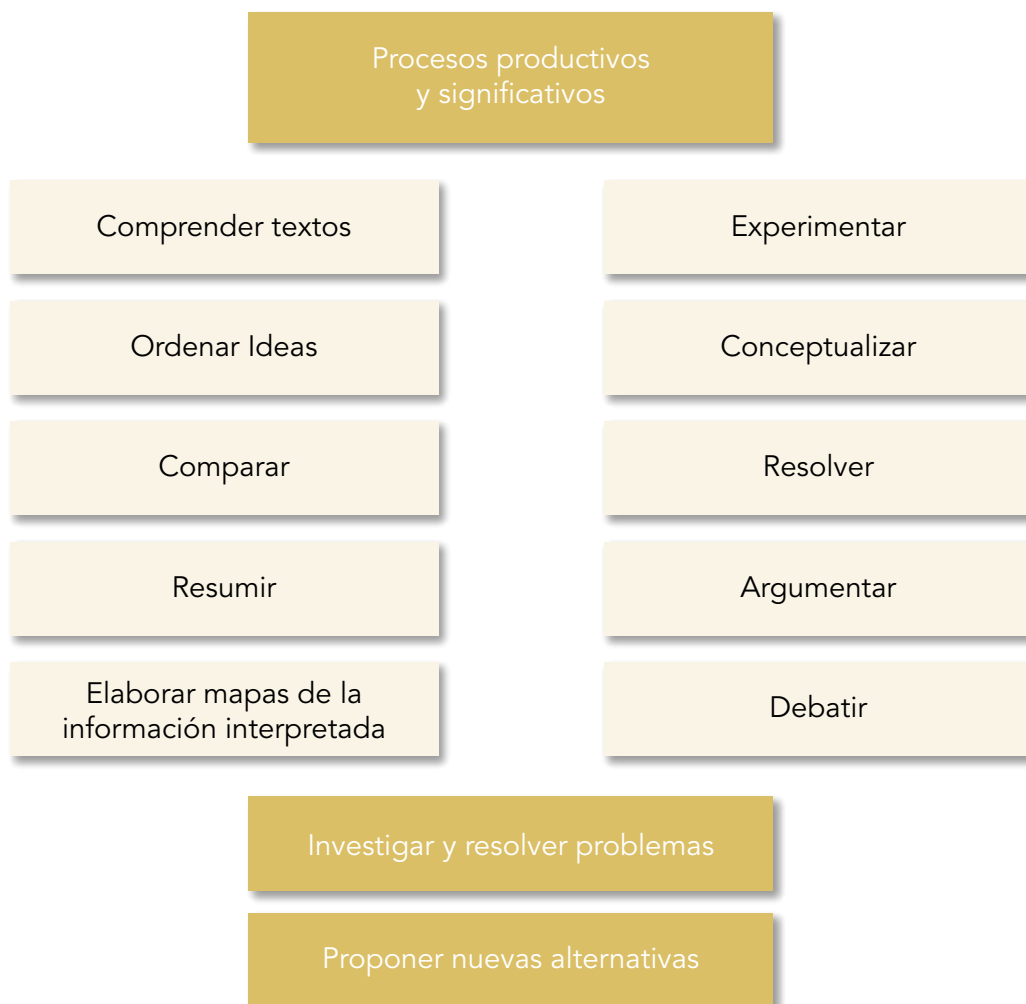
La proyección epistemológica se refleja en el gráfico siguiente:



Una visión crítica de la Pedagogía: aprendizaje productivo y significativo

Esta proyección epistemológica tiene sustento teórico en ciertas visiones de la Pedagogía Crítica, que se fundamenta en lo esencial, en el incremento del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, en la interpretación y solución de problemas,

participando activamente en la transformación de la sociedad. En esta perspectiva pedagógica, el aprendizaje debe desarrollarse esencialmente por vías productivas y significativas que dinamicen la metodología de estudio, para llegar a la metacognición¹, por procesos tales como:



El desarrollo de destrezas con criterios de desempeño

La destreza es la expresión del “saber hacer” en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción. En este documento curricular se ha añadido los “criterios de desempeño” para orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción, según condicionantes de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros.

Las destrezas con criterios de desempeño constituyen el referente principal para que los docentes elaboren la planificación microcurricular de sus clases y las tareas de aprendizaje. Sobre la base de su desarrollo y de su sistematización, se aplicarán de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas, con diversos niveles de integración y complejidad.

El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Otro referente de alta significación de la proyección curricular es el empleo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) dentro del proceso educativo, es decir, de videos, televisión, computadoras, internet, aulas virtuales y otras alternativas, para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, en procesos tales como:

- Búsqueda de información con rapidez.
- Visualización de lugares, hechos y procesos para darle mayor objetividad al contenido de estudio.
- Simulación de procesos o situaciones de la realidad.
- Participación en juegos didácticos que contribuyen de forma lúdica a profundizar en el aprendizaje.
- Evaluación de los resultados del aprendizaje.
- Preparación en el manejo de herramientas tecnológicas que se utilizan en la cotidianidad.

En las precisiones de la enseñanza y el aprendizaje incluidas dentro del documento curricular, se hacen sugerencias sobre los momentos y las condiciones ideales para el empleo de las TIC, que podrán ser aplicadas en la medida en que los centros educativos dispongan de los recursos para hacerlo.

La evaluación integradora de los resultados del aprendizaje

La evaluación permite valorar el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje a través de la sistematización de las destrezas con criterios de desempeño. Se requiere de una evaluación diagnóstica y continua que detecte a tiempo las insuficiencias y limitaciones de los estudiantes, a fin de implementar sobre la marcha las medidas correctivas que la enseñanza y el aprendizaje requieran.

Los docentes deben evaluar de forma sistemática el desempeño (resultados concretos del aprendizaje) de los estudiantes mediante diferentes técnicas que permitan determinar en qué medida hay avances en el dominio de las destrezas con criterios de desempeño. Para hacerlo es muy importante ir planteando, de forma progresiva, situaciones que incrementen el nivel de complejidad de las habilidades y los conocimientos que se logren, así como la integración entre ambos.

Al evaluar es necesario combinar varias técnicas a partir de los indicadores esenciales de evaluación planteados para cada año de estudio: la producción escrita de los estudiantes, la argumentación de sus opiniones, la expresión oral y escrita de sus ideas, la interpretación de lo estudiado, las relaciones que establecen con la vida cotidiana y otras disciplinas, y la manera como solucionan problemas reales a partir de lo aprendido.

Como parte esencial de los criterios de desempeño de las destrezas están las expresiones de desarrollo humano integral, que deben alcanzarse en La evaluación integradora de los resultados del aprendizaje Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010 el estudiantado, y que tienen que ser evaluadas en su quehacer práctico cotidiano (procesos) y en su comportamiento crítico-reflexivo ante diversas situaciones del aprendizaje.

Para evaluar el desarrollo integral deben considerarse aspectos como:

- Las prácticas cotidianas de los estudiantes, que permiten valorar el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño tanto al principio como durante y al final del proceso, a través de la realización de las tareas curriculares del aprendizaje; así como en el deporte, el arte y las actividades comunitarias.
- La discusión de ideas con el planteamiento de varios puntos de vista, la argumentación, y la emisión de juicios de valor.
- La expresión de ideas propias de los estudiantes a través de su producción escrita.
- La solución de problemas de distintos niveles de complejidad, haciendo énfasis en la integración de conocimientos.

Se recomienda que en todo momento se aplique una evaluación integradora de la formación intelectual con la formación de valores humanos, lo que debe expresarse en las calificaciones o resultados que se registran oficialmente y que se deben dar a conocer a los estudiantes durante el desarrollo de las actividades y al final del proceso.

El perfil de salida de los estudiantes de la educación general básica

La Educación General Básica en el Ecuador abarca diez niveles de estudio, desde primero de básica hasta completar el décimo año con jóvenes preparados para continuar los estudios de bachillerato y preparados para participar en la vida política-social, conscientes de su rol histórico como ciudadanos ecuatorianos. Este nivel educativo permite que el estudiantado desarrolle capacidades para comunicarse, para interpretar y resolver problemas, y para comprender la vida natural y social.

Los jóvenes que concluyen los estudios de la Educación General Básica serán ciudadanos capaces de:

- Convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.
- Sentirse orgullosos de ser ecuatorianos, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana.
- Disfrutar de la lectura y leer de una manera crítica y creativa.

- Demostrar un pensamiento lógico, crítico y creativo en el análisis y resolución eficaz de problemas de la realidad cotidiana.
- Valorar y proteger la salud humana en sus aspectos físicos, psicológicos y sexuales.
- Preservar la naturaleza y contribuir a su cuidado y conservación.
- Solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de la aplicación de lo comprendido en las disciplinas del currículo.
- Producir textos que reflejen su comprensión del Ecuador y el mundo contemporáneo a través de su conocimiento de las disciplinas del currículo.
- Aplicar las tecnologías en la comunicación, en la solución de problemas prácticos, en la investigación, en el ejercicio de actividades académicas, etc.
- Interpretar y aplicar a un nivel básico un idioma extranjero en situaciones comunes de comunicación.
- Hacer buen uso del tiempo libre en actividades culturales, deportivas, artísticas y recreativas que los lleven a relacionarse con los demás y su entorno, como seres humanos responsables, solidarios y proactivos.
- Demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos y técnicas, potenciando el gusto estético.

Los ejes transversales dentro del proceso educativo

El Buen Vivir como principio rector de la transversalidad en el currículo

El Buen Vivir es un principio constitucional basado en el Sumak Kawsay, una concepción ancestral de los pueblos originarios de los Andes. Como tal, el Buen Vivir está presente en la educación ecuatoriana como principio rector del sistema educativo, y también como hilo conductor de los ejes transversales que forman parte de la formación en valores.

En otras palabras, el Buen Vivir y la educación interactúan de dos modos. Por una parte, el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios

del Buen Vivir, es decir, una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza.

Los ejes transversales constituyen grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de cada área de estudio.

En sentido general, los ejes transversales, abarcan temáticas tales como:

- **La interculturalidad**

El reconocimiento a la diversidad de manifestaciones étnico-culturales en las esferas local, regional, nacional y planetaria, desde una visión de respeto y valoración.

- **La formación de una ciudadanía democrática**

El desarrollo de valores humanos universales, el cumplimiento de las obligaciones ciudadanas, la toma de conciencia de los derechos, el desarrollo de la identidad ecuatoriana y el respeto a los símbolos patrios, el aprendizaje de la convivencia dentro de una sociedad intercultural y plurinacional, la tolerancia hacia las ideas y costumbres de los demás y el respeto a las decisiones de la mayoría.

- **La protección del medioambiente**

La interpretación de los problemas medioambientales y sus implicaciones en la supervivencia de las especies, la interrelación del ser humano con la naturaleza y las estrategias para su conservación y protección.

- **El cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes**

El desarrollo biológico y psicológico acorde con las edades y el entorno socio-ecológico, los hábitos alimenticios y de higiene, el empleo productivo del tiempo libre.

- **La educación sexual en los jóvenes**

El conocimiento y respeto por la integridad de su propio cuerpo, el desarrollo de la identidad sexual y sus consecuencias psicológicas y sociales, la responsabilidad de la paternidad y la maternidad.

La atención a estas temáticas será planificada y ejecutada por los docentes al desarrollar sus clases y las diversas tareas de aprendizaje, con el apoyo de actividades extraescolares de proyección institucional.

La estructura curricular: sistema de conceptos empleados

Cada una de las áreas del nuevo referente curricular de la Educación General Básica se ha estructurado de la siguiente manera: la importancia de enseñar y aprender, los objetivos educativos del año, la planificación por bloques curriculares, las precisiones para la enseñanza y el aprendizaje, y los indicadores esenciales de evaluación.

La importancia de enseñar y aprender

Esta sección presenta una visión general del enfoque de cada una de las áreas, haciendo énfasis en lo que aportan para la formación integral del ser humano. Además, aquí se enuncian el eje curricular integrador, los ejes del aprendizaje, el perfil de salida y los objetivos educativos del área.

- Eje curricular integrador del área: es la idea de mayor grado de generalización del contenido de estudio que articula todo el diseño curricular de cada área, con proyección interdisciplinaria. A partir de éste se generan los conocimientos, las habilidades y las actitudes, por lo que constituye la guía principal del proceso educativo.

Los ejes curriculares integradores correspondientes a cada área son los siguientes:

- Lengua y Literatura: escuchar, hablar, leer y escribir para la interacción social.
- Matemática: desarrollar el pensamiento lógico y crítico para interpretar y resolver problemas de la vida cotidiana.
- Estudios Sociales: comprender el mundo donde vivo y la identidad ecuatoriana.
- Ciencias Naturales: comprender las interrelaciones del mundo natural y sus cambios.
- Ejes del aprendizaje: se derivan del eje curricular integrador en cada área de estudio y son el hilo conductor que sirve para articular las destrezas con criterios de desempeño planteadas en cada bloque curricular.
- Perfil de salida del área: es la descripción de los desempeños que debe demostrar el estudiantado en cada una de las áreas al concluir el décimo año de Educación General Básica, los mismos que se evidencian en las destrezas con criterios de desempeño.
- Objetivos educativos del área: orientan el alcance del desempeño integral que deben alcanzar los estudiantes en cada área de estudio durante los diez años de Educación General Básica.

Los objetivos responden a las interrogantes siguientes:

- ¿Qué acción o acciones de alta generalización deberán realizar los estudiantes?
- ¿Qué debe saber? Conocimientos asociados y logros de desempeño esperados.
- ¿Para qué? Contextualización con la vida social y personal.

Objetivos educativos del año

Expresan las máximas aspiraciones que pueden ser alcanzadas en el proceso educativo dentro de cada año de estudio.

Planificación por bloques curriculares

Los bloques curriculares organizan e integran un conjunto de destrezas con criterios de desempeño alrededor de un tema generador.

Destrezas con criterios de desempeño

Las destrezas con criterios de desempeño expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad de los criterios de desempeño. Las destrezas se expresan respondiendo a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué debe saber hacer? Destreza
- ¿Qué debe saber? Conocimiento
- ¿Con qué grado de complejidad? Precisiones de profundización

Precisiones para la enseñanza y el aprendizaje

Constituyen orientaciones metodológicas y didácticas para ampliar la información que expresan las destrezas con criterios de desempeño y los conocimientos asociados a éstas; a la vez, se ofrecen sugerencias para desarrollar diversos métodos y técnicas para orientar el aprendizaje y la evaluación dentro y fuera del aula.

Indicadores esenciales de evaluación

Son evidencias concretas de los resultados del aprendizaje, precisando el desempeño esencial que deben demostrar los estudiantes.

Se estructuran a partir de las interrogantes siguientes:

- ¿Qué acción o acciones se evalúan?
- ¿Qué conocimientos son los esenciales en el año?
- ¿Qué resultados concretos evidencia el aprendizaje?

Evidencias concretas del aprendizaje al concluir el año de estudio

Orientaciones para la planificación didáctica

1. ¿Por qué es importante planificar?

“Los docentes no planifican fallar, pero fallan por no planificar”

(cita anónima)

Parecería una verdad indiscutible, pero debe quedar claro que la planificación es un momento fundamental del proceso pedagógico de aula. No es posible imaginar que un ingeniero o arquitecto construya un proyecto sin un plan detallado de acciones, de igual forma, cuando queremos generar conocimientos significativos en los estudiantes, se debe organizar claramente todos los pasos a seguir para asegurar el éxito. La tarea docente está marcada por imprevistos. Muchas veces el ánimo de los estudiantes, algún evento externo o alguna noticia deben motivar la reformulación de la práctica cotidiana. Precisamente para tener la flexibilidad necesaria, se requiere que el plan de acción sea claro y proactivo.

La planificación permite organizar y conducir los procesos de aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos. Muchas veces se ha visto al proceso y a los instrumentos de planificación únicamente como un requisito exigido por las autoridades, pero la idea es que el docente interiorice que este recurso le ayudará a organizar su trabajo y ganar tiempo. Además, la planificación didáctica permite reflexionar y tomar decisiones oportunas, tener claro qué necesidades de aprendizaje tienen los estudiantes, qué se debe llevar al aula y cómo se puede organizar las estrategias metodológicas, proyectos y procesos para que el aprendizaje sea adquirido por todos, y de esta manera dar atención a la diversidad de estudiantes. Otro punto importante de la planificación didáctica es la preparación del ambiente de aprendizaje que permite que los docentes diseñen situaciones en que las interacciones de los estudiantes surjan espontáneamente y el aprendizaje colaborativo pueda darse de mejor manera. Asimismo, se establece que una buena planificación:

- Evita la improvisación y reduce la incertidumbre (de esta manera docentes y estudiantes saben qué esperar de cada clase);
- Unifica criterios a favor de una mayor coherencia en los esfuerzos del trabajo docente dentro de las instituciones;
- Garantiza el uso eficiente del tiempo;
- Coordina la participación de todos los actores involucrados dentro del proceso educativo;
- Combina diferentes estrategias didácticas centradas en la cotidianidad (actividades grupales, enseñanza de casos, enseñanza basada en problemas, debates, proyectos) para que el estudiante establezca conexiones que le den sentido a su aprendizaje.

2. ¿Qué elementos debe tener una planificación?

La planificación debe iniciar con una reflexión sobre cuáles son las capacidades y limitaciones de los estudiantes, sus experiencias, intereses y necesidades, la temática a tratar y su estructura lógica (seleccionar, secuenciar y jerarquizar), los recursos, cuál es el propósito del tema y cómo se lo va a abordar.

Elementos esenciales para elaborar la planificación didáctica:

La planificación didáctica no debe ceñirse a un formato único; sin embargo, es necesario que se oriente a la consecución de los objetivos desde los mínimos planteados por el currículo y desde las políticas institucionales.

Por lo tanto, debe tomar en cuenta los siguientes elementos, en el orden que la institución y/o el docente crean convenientes:

- **Datos informativos:** contiene aspectos como el área, año lectivo, año de Educación General Básica, título, tiempo de duración, fecha de inicio y de finalización, entre otros.
- **Objetivos educativos específicos;** son propuestos por el docente y buscan contextualizar la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, los mismos que se desagregan de los objetivos educativos del año.
- **Destrezas con criterios de desempeño:** Se encuentra en el documento curricular. Su importancia en la planificación estriba en que contienen el saber hacer, los conocimientos asociados y el nivel de profundidad.
- **Estrategias metodológicas:** están relacionadas con las actividades del docente, de los estudiantes y con los procesos de evaluación. Deben guardar relación con los componentes curriculares anteriormente mencionados.

- **Indicadores esenciales de evaluación:** planteados en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010, que se deben cumplir por todos los estudiantes del país al finalizar un año escolar. Estos indicadores se evidenciarán en actividades de evaluación que permitan recabar y validar los aprendizajes con registros concretos.
- **Recursos:** son los elementos necesarios para llevar a cabo la planificación. Es importante que los recursos a utilizar se detallen; no es suficiente con incluir generalidades como "lecturas", sino que es preciso identificar el texto y su bibliografía. Esto permitirá analizar los recursos con anterioridad y asegurar su pertinencia para que el logro de destrezas con criterios de desempeño esté garantizado. Además, cuando corresponda, los recursos deberán estar contenidos en un archivo, como respaldo.
- **Bibliografía:** se incluirán todos los recursos bibliográficos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los materiales bibliográficos y de Internet que emplearán tanto los estudiantes como los docentes. Es importante generar en el país una cultura de respeto por los derechos de propiedad intelectual. Es cierto que los recursos bibliográficos son muy variados, dependiendo del contexto socio-geográfico de la institución; sin embargo, se sugiere incluir una bibliografía, aunque esta sea mínima.

Es necesario que los docentes seleccionen los indicadores esenciales de evaluación y los relacionen con las destrezas con criterios de desempeño y las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes con la situación didáctica que va a ser planificada, considerando la atención a las diversidades.

El docente buscará integrar los conocimientos de su planificación con los de otras áreas cuando sea pertinente y sin forzar o crear relaciones interdisciplinarias inexistentes.

¿Cómo verificar que la planificación se va cumpliendo?

El éxito de una planificación es que sea flexible y se adapte a cambios permanentes según la situación lo requiera. Para comprobar si la planificación planteada se cumple, se debe monitorear constantemente, verificar, replantear y ajustar todos los elementos, con la finalidad de que los estudiantes alcancen el dominio de las diferentes destrezas con criterios de desempeño. El docente debe, por tanto, estar abierto a realizar los ajustes necesarios, de cara a planificaciones posteriores, para lo que puede agregar un apartado de observaciones.

MATRIZ DE INTEGRACIÓN DE LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR¹

ANEXO 1.5

	Indicadores esenciales de evaluación	Precisiones para la enseñanza- aprendizaje con las que se los puede alcanzar	Destrezas con criterios de desempeño alcanzadas	Objetivos educativos del año que se consiguen	Objetivos generales del área que se consiguen	Características del perfil de salida del área a la que se aporta	Artículo de la Constitución que se cumple
Lengua y literatura	El estudiante identifica en un cuento popular los elementos básicos que lo conforman. El estudiante escribe un cuento popular en el que se identifica la estructura de este tipo de texto.	Fases de prelectura, lectura y poslectura. Parafrasear el cuento e interpretarlo. Ordenar información secuencial. Expresar opiniones. Actividades especiales relacionadas con el contenido del cuento.	Comprender los cuentos populares de distintas regiones y nacionalidades del Ecuador en función de identificar sus elementos comunes y valorar las diferentes culturas.	Comprender y analizar cuentos populares para conocer, valorar, disfrutar y criticar desde la expresión artística.	Disfrutar, desde la función estética del lenguaje, diferentes textos literarios y expresar sus emociones mediante el uso adecuado de los distintos recursos literarios	El estudiante es capaz de disfrutar y comprender la lectura desde una perspectiva crítica creativa.	Art. 27.- La educación [...] estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.
Matemática							
Estudios Sociales							
Ciencias Naturales							

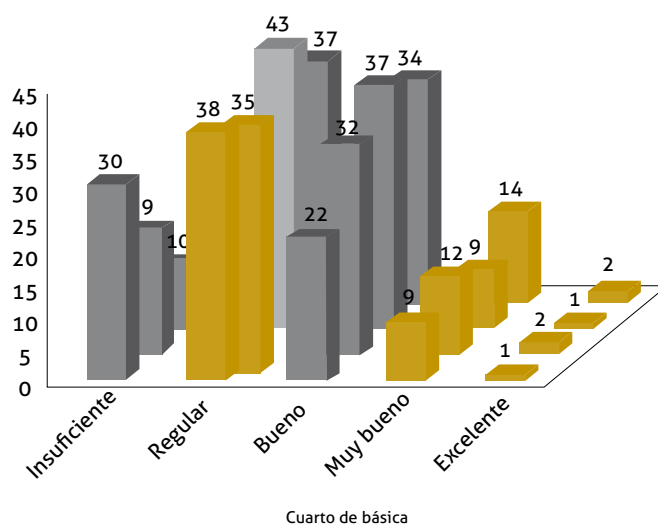
¹ La matriz ha sido tomada de: SiProfe, *Introducción a la Actualización Curricular de la Educación General Básica. Guía del instructor*, Quito, Ministerio de Educación, 2010.



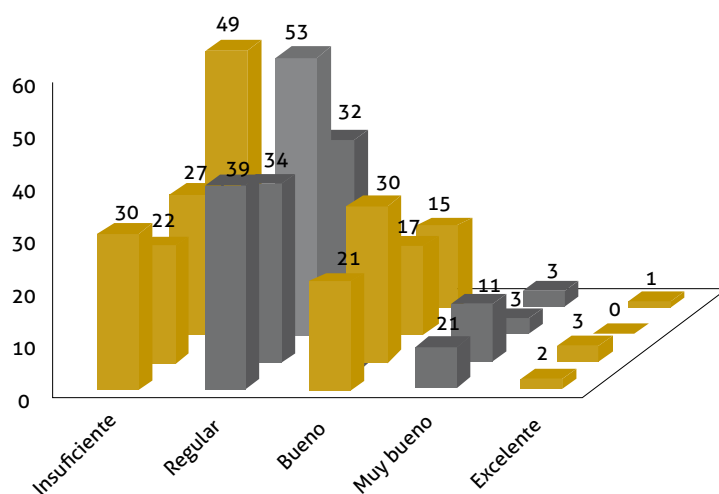
Información tomada de:

Ministerio de Educación, Pruebas Ser 2008, Guía para la Interpretación de Resultados, Quito, Ministerio de Educación, 2010

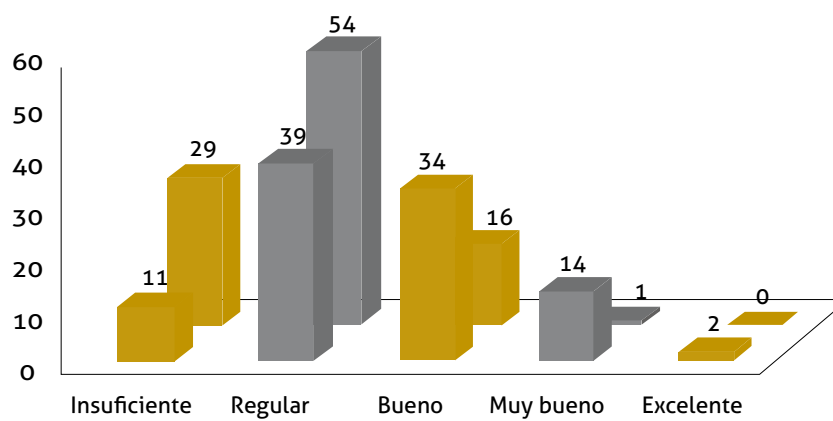
Resultados de Lenguaje y Comunicación



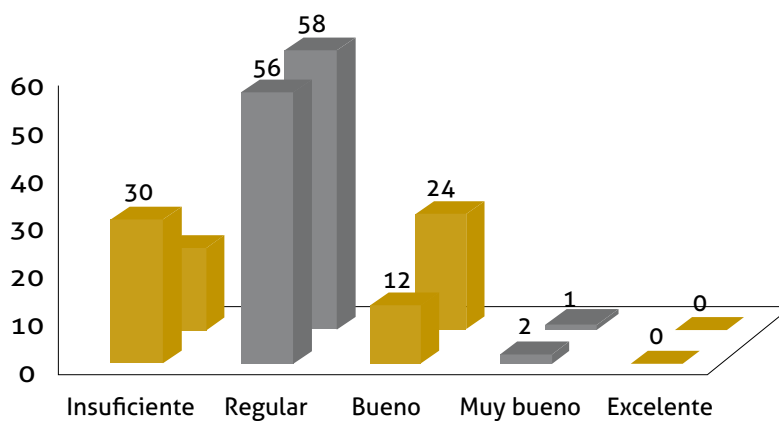
Resultados de Matemáticas



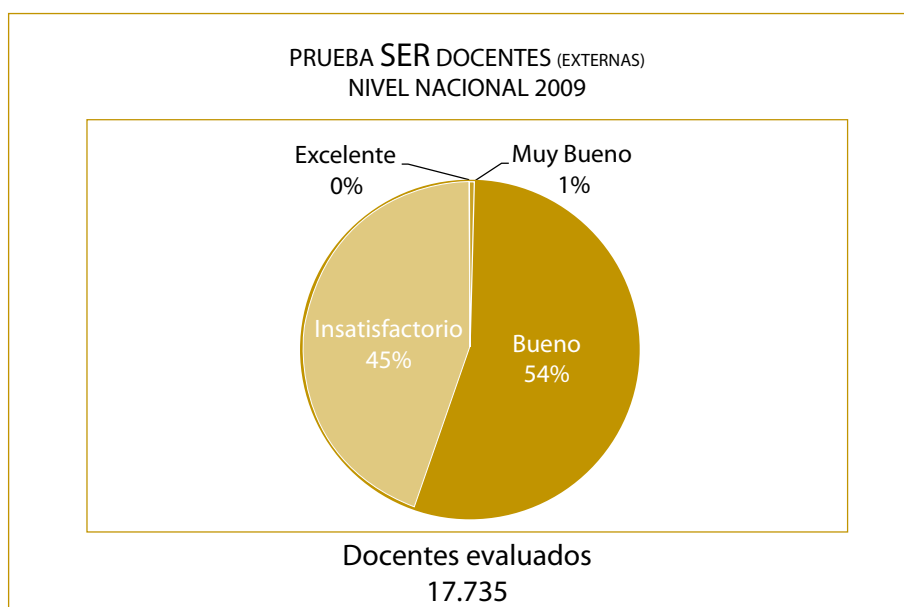
Resultados de Ciencias Naturles



Resultados de Estudios Sociales

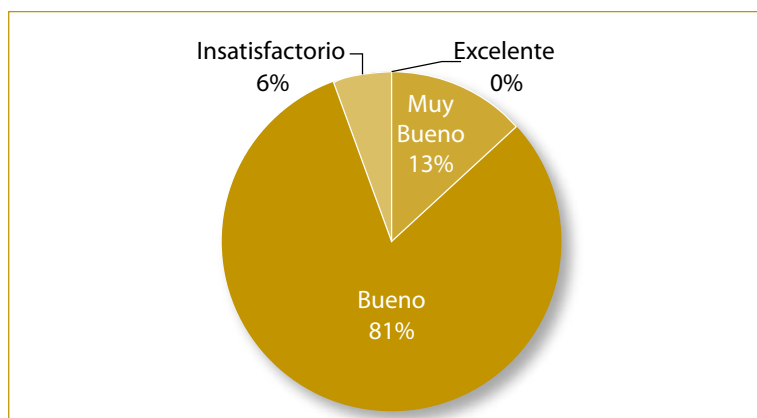


Información proporcionada por la Subsecretaría de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación



Resultados de las pruebas externas (en porcentajes)			
	PEDAGOGÍA	DIDÁCTICA	CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES
EXCELENTE	0,5%	0,1%	0,1%
MUY BUENO	6,7%	2,5%	4,1%
BUENO	55,2%	46,6%	52,6%
INSATISFACTORIO	37,3%	50,3%	43,2%
SIN NOTA	0,4%	0,5%	0%
	100%	100%	100%

PRUEBA SER DIRECTIVOS (EXTERNAS)
NIVEL NACIONAL 2009



Directivos evaluados
4.623

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR¹

ANEXO 2.3

Proceso	Criterios de referencia	¿Cómo estamos?	¿Qué debemos hacer?
Liderazgo y mejora escolar	Planificación institucional, cultura organizacional flexible, altas expectativas sobre el desempeño de estudiantes, docentes y directivos.		
Gestión pedagógico curricular	Adaptación del currículo, planificación, ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación, desempeño docente, seguimiento y asesoría al docente.		
Clima escolar y convivencia escolar	Convivencia, clima escolar, cultura de paz y resolución de conflictos, formación ciudadana.		
Gestión administrativa y organización	Gestión de recursos físicos, gestión de procesos, gestión del manejo del tiempo, gestión de recursos financieros, gestión de la normativa nacional en materia educativa, gestión de los recursos humanos, trabajo en equipo.		
Relación con la comunidad local	Vinculación con la comunidad, promoción de la institución educativa.		

¹ Los procesos y criterios de referencia fueron tomados del Ministerio de Educación-OEI-AECID, *Estándares de gestión escolar para el buen vivir. Propuesta para la discusión ciudadana*, Quito, Ministerio de Educación, 2011.



IMPORTANTE

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana, y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como “las personas” (en lugar de “los hombres”) o “el profesorado” (en lugar de “los profesores”), etc. Solo en casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a personas del sexo femenino como del masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible “referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino”, y (b) es preferible aplicar “la ley lingüística de la economía expresiva”, para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones tales como “las y los”, “os/as”, y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos.

La reproducción parcial o total de esta publicación está prohibida, en cualquier forma, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro medio mecánico, electrónico, informático o magnético. Cualquier reproducción que no haya sido autorizada por escrito por el Ministerio de Educación viola los derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

©Ministerio de Educación del Ecuador
Documento de Propuesta - febrero de 2011
Quito - Ecuador

¹ Este borrador de los estándares de calidad educativa fue desarrollado con apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos y de la AECID.

ÍNDICE**1. CAPÍTULO UNO.**

Estándares de calidad educativa	4
1.1 ¿Qué entendemos por calidad de la educación?	4
1.2 ¿Qué son los estándares de calidad educativa?	4
1.3 ¿Qué tipo de estándares está desarrollando el Ministerio de Educación?	5
1.4 ¿Para qué sirven los estándares?	6
1.5 ¿Por qué necesitamos estándares en Ecuador?	7
1.6 ¿Cómo se organizan los estándares?	7
1.7 ¿Cómo se construyen los estándares?	8

2. CAPÍTULO DOS.

Fundamentación teórica de la propuesta de estándares de desempeño profesional directivo	10
2.1 ¿Qué es un directivo de calidad?	10
2.2 ¿Cuánto impacto puede tener un directivo sobre el aprendizaje de los estudiantes?	10
2.3 ¿Qué hacen los mejores directivos?	10

3. CAPÍTULO TRES.

Modelo de estándares de desempeño profesional directivo	13
3.1 Liderazgo	14
3.2 Gestión pedagógica	15
3.3 Gestión de talento humano y recursos	16
3.4 Clima organizacional y convivencia	18

REFERENCIAS	20
--------------------	-----------

CAPÍTULO UNO

Estándares de calidad educativa

Este capítulo tiene como objetivo explicar (1) qué entendemos por calidad de la educación; (2) qué son los estándares de calidad educativa, (3) qué tipo de estándares está desarrollando el Ministerio de Educación, (4) para qué sirven los estándares, (5) por qué necesitamos estándares en Ecuador, (6) cómo se organizan los estándares, y (7) cómo se construyen los estándares.

1.1 ¿Qué entendemos por calidad de la educación?

La constitución política de nuestro país establece en su artículo 26 que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, y en su artículo 27 agrega que la educación debe ser de calidad. Adicionalmente, la sexta política del Plan Decenal de Educación determina que hasta el año 2015, se deberá mejorar *la calidad y equidad de la educación e implementar un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo*. Sin embargo, estos mandatos no dicen explícitamente qué es calidad educativa.

Para establecer qué es una educación de calidad, necesitamos primero identificar qué tipo de sociedad queremos tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta. Por ejemplo, para ser conducente a una sociedad democrática, el sistema educativo será de calidad si desarrolla en los estudiantes las competencias necesarias para ejercer una ciudadanía responsable. En el caso ecuatoriano, según señala la Constitución, se busca avanzar hacia una sociedad democrática, soberana, justa, incluyente, intercultural, plurinacional y segura, con personas libres, autónomas, solidarias, creativas, equilibradas, honestas, trabajadoras y responsables, que antepongan el bien común al bien individual, que vivan en armonía con los demás y con la naturaleza, y que resuelvan sus conflictos de manera pacífica.

Adicionalmente, un criterio clave para que exista calidad educativa es la equidad. *Equidad* en este caso se refiere a la igualdad de oportunidades, a la posibilidad real para el acceso de todas las personas a servicios educativos que garanticen aprendizajes necesarios, así como su permanencia y culminación en dichos servicios.

Por lo tanto, de manera general, nuestro sistema educativo será de calidad en la medida en que dé las mismas oportunidades a todos, y en la medida en que los servicios que ofrece, los actores que lo impulsan y los resultados que genera contribuyan a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para nuestro país.

1.2 ¿Qué son los estándares de calidad educativa?

Los *estándares de calidad educativa* son descripciones de logros esperados de los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público, que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así, por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren a lo que estos deberían saber y saber hacer como consecuencia del proceso de aprendizaje. Por otro lado, cuando los estándares se aplican a profesionales de la educación, son descripciones de lo que estos deberían hacer para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados.

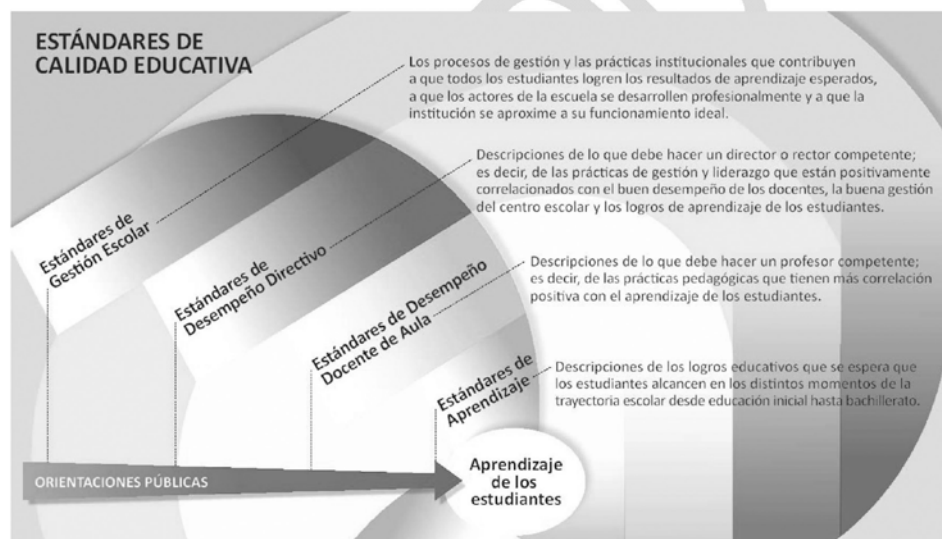
Finalmente, cuando los estándares se aplican a las escuelas, se refieren a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje deseados.

Los estándares propuestos aspiran a tener las siguientes características:

- Ser objetivos básicos comunes a lograr;
- Estar referidos a logros o desempeños observables y medibles;
- Ser fáciles de comprender y utilizar;
- Estar inspirados en ideales educativos;
- Estar basados en valores ecuatorianos y universales;
- Ser homologables con estándares internacionales pero aplicables a la realidad ecuatoriana;
- Presentar un desafío para los actores e instituciones del sistema, pero ser alcanzables.

1.3 ¿Qué tipo de estándares está desarrollando el Ministerio de Educación?

El Ministerio de Educación se encuentra diseñando tres tipos de estándares: estándares de *aprendizaje*, y estándares de *desempeño profesional* y de *gestión escolar* que ayudarán a asegurar que los estudiantes logren los aprendizajes deseados. A continuación se explican:



Estándares de aprendizaje - ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener un estudiante?

Estos estándares son descripciones de los logros educativos que se espera que los estudiantes alcancen en los distintos momentos de la trayectoria escolar desde educación inicial hasta bachillerato. Para los estándares de Educación General Básica (EGB) y bachillerato, hemos empezado por definir los aprendizajes deseados en cuatro áreas del currículo nacional; Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, así como en el uso de las TIC. En el futuro se formularán estándares correspondientes a otras áreas de aprendizaje, tales como lengua extranjera, formación ciudadana, educación artística y educación física.

Estándares de desempeño profesional - *¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los profesionales de la educación para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados?*

Actualmente, se están desarrollando dos tipos de estándares generales de desempeño profesional: de docentes y de directivos. A futuro, se formularán estándares para otros tipos de profesionales del sistema educativo, tales como mentores, supervisores-asesores y supervisores-audidores.

Los estándares de desempeño docente son descripciones de lo que debe hacer un profesor competente; es decir, de las prácticas pedagógicas que tienen más correlación positiva con el aprendizaje de los estudiantes.

Los estándares de desempeño directivo son descripciones de lo que debe hacer un directivo (director, rector, vicerrector, inspector general, subinspector y director de área) competente; es decir, de las prácticas de gestión y liderazgo que están positivamente correlacionadas con el buen desempeño de los docentes, la buena gestión del centro escolar, y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Estándares de gestión escolar - *¿Cuáles son los procesos y prácticas institucionales que favorecen que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados?*

Los estándares de gestión escolar hacen referencia a los procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados, a que los actores de la escuela se desarrollen profesionalmente, y a que la institución se aproxime a su funcionamiento ideal.

1.4 ¿Para qué sirven los estándares de calidad educativa?

El principal propósito de los estándares es *orientar, apoyar y monitorear* la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejoramiento continuo. Simultáneamente, permitirán a los tomadores de decisión obtener insumos para revisar las políticas públicas dirigidas a mejorar la calidad del sistema educativo.

Complementariamente a lo anterior, también se pueden señalar algunos usos más específicos de los estándares de calidad educativa:

- Proveer información a las familias y a otros miembros de la sociedad civil para que estos puedan exigir una educación de calidad;
- Proveer información a los actores del sistema educativo, para que estos puedan:
 - determinar qué es lo más importante que deben aprender los estudiantes, cómo debe ser un buen docente y un buen directivo, cómo debe ser una buena institución educativa;
 - realizar procesos de autoevaluación;
 - diseñar y ejecutar estrategias de mejoramiento o fortalecimiento con base en los resultados de la evaluación y la autoevaluación;
- Proveer información a las autoridades educativas, para que estas puedan:
 - diseñar e implementar sistemas de evaluación de los diversos actores e instituciones del sistema educativo, e implementarlos;
 - ofrecer apoyo y asesoría a los actores e instituciones del sistema educativo con base en los resultados de la evaluación;
 - crear sistemas de certificación educativa para profesionales e instituciones;

- realizar ajustes periódicos a libros de texto, guías pedagógicas y materiales didácticos;
- mejorar las políticas y procesos relacionados a los profesionales de la educación, tales como el concurso de méritos y oposición para el ingreso al magisterio, la formación inicial de docentes y otros actores del sistema educativo, la formación continua y el desarrollo profesional educativo, y el apoyo en el aula a través de mentorías;
- compartir información precisa sobre el desempeño de actores y la calidad de procesos del sistema educativo a la sociedad.

1.5 ¿Por qué necesitamos estándares en Ecuador?

Para empezar, existe evidencia a nivel mundial que sugiere que los países que cuentan con estándares de aprendizaje —es decir, con descripciones explícitas de lo que los estudiantes deberían saber y saber hacer en cada nivel de su escolaridad— tienden a mejorar la calidad de sus sistemas educativos. Por ejemplo, la última versión del Informe McKinsey (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010) sobre la calidad de los sistemas educativos confirma este punto. En este estudio se analizan veinte sistemas educativos de todo el mundo que se consideran muy buenos o que han logrado importantes mejoras en poco tiempo, y se concluye que tener estándares educativos es una estrategia necesaria para el mejoramiento de un sistema educativo, sin importar cuál sea su nivel actual de calidad. Por su parte, los estudios de PISA (2010) establecen que los sistemas educativos a nivel mundial cuyos estudiantes tienen alto rendimiento se caracterizan, entre otras cosas, por tener estándares públicos que establecen lo que deben aprender los estudiantes.

Hasta ahora, nuestro país no ha tenido definiciones explícitas y accesibles a la comunidad educativa acerca de qué es una educación de calidad y cómo avanzar hacia ella. Tampoco hemos tenido una descripción explícita de qué deberían saber y saber hacer los estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo. Finalmente, nunca hemos tenido acuerdos nacionales sobre qué desempeños se deberían esperar de los profesionales de la educación ni cómo deberían funcionar óptimamente las instituciones educativas. Una consecuencia de la falta de estándares de calidad educativa es, por ejemplo, la inexistencia de un perfil de salida mínimo común para la formación inicial de los docentes que las universidades y los institutos pedagógicos pudieran tomar como base para preparar sus currículos. Otra consecuencia es la falta de claridad acerca de cuáles son los aprendizajes básicos comunes que deberían conseguir todos los estudiantes. Para concluir este punto, cuando tengamos estándares tendremos descripciones claras de lo que queremos lograr, y podremos trabajar colectivamente para el mejoramiento del sistema educativo.

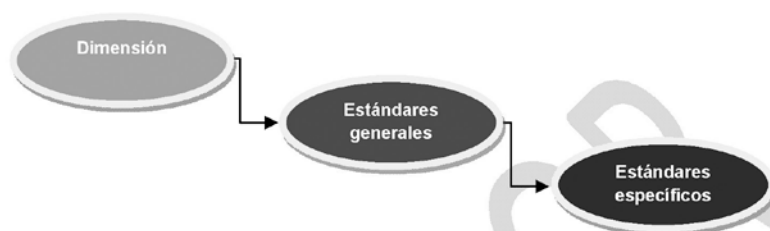
Algunas personas están preocupadas por el uso de la palabra “estándar” en un contexto educativo, porque temen que esto implique que se está apuntando hacia la “estandarización” u homogenización del sistema educativo. Sin embargo, esto no es lo que estamos proponiendo. Los estándares *educativos* --que, como ya se dijo, siempre se refieren a logros básicos comunes-- no se crearán para desarrollar un proceso de estandarización del servicio educativo, sino exclusivamente para mejorar la calidad de la educación.

1.6 ¿Cómo se organizan los estándares?

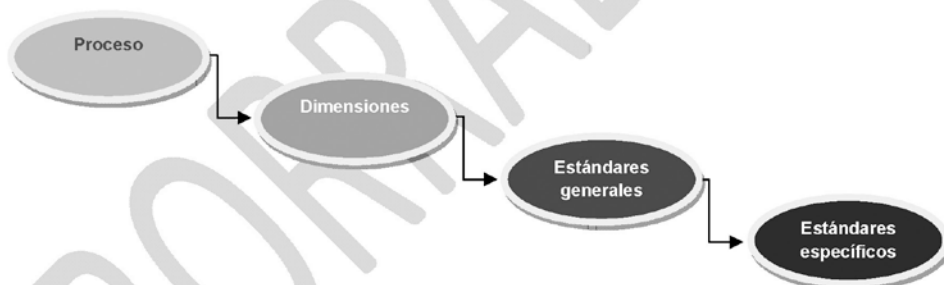
Para lograr que los estándares sean más fáciles de comprender y utilizar, se proponen tres modelos de organización: de aprendizaje, de desempeño profesional y de gestión escolar. Dentro de cada modelo, los estándares se organizan en categorías que van de lo general a lo particular. Cada categoría general se desagrega en categorías más particulares y estas a su vez

en otras categorías de incluso mayor especificidad. Los nombres de las diferentes categorías de cada tipo de estándar pueden variar, según su naturaleza:

- Los estándares de aprendizaje requieren de una estructura y una nomenclatura muy específicas que estén claramente correlacionadas con la estructura y la nomenclatura de los currículos nacionales.
- En el modelo de desempeño profesional, como se puede observar en el gráfico a continuación, la categoría más general se denomina *dimensión*. Esta se descompone en *estándares generales*, que a su vez se dividen en *estándares específicos*.



- En el modelo de estándares para la gestión escolar se agrega un nivel adicional de complejidad, con lo que se tienen cuatro niveles de desagregación en lugar de tres. En este modelo, la categoría más general se llama *proceso*. Los *procesos* se dividen en *dimensiones*, y éstos en *estándares generales*. Finalmente, los *estándares generales* se descomponen en *estándares específicos*.



1.7 ¿Cómo se construyen los estándares en Ecuador?

La construcción de la propuesta de estándares educativos en el Ecuador comprende las siguientes etapas:

- Sistematización de la experiencia nacional e internacional relacionada a estándares de calidad educativa;
- Formulación de las propuestas iniciales de estándares de calidad educativa, así como los tres modelos actualmente existentes;
- Visita a instituciones educativas de diferentes tipos (fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares) para contextualizar las propuestas de estándares a la realidad ecuatoriana;
- Organización de talleres técnicos con diversos actores nacionales para la construcción de los estándares;

- Organización de talleres técnicos con expertos internacionales de Argentina, Bélgica, Canadá, Chile, España y Uruguay que conocen la realidad educativa de los países latinoamericanos;
- Consulta a actores del sistema educativo (supervisores, directores, rectores, docentes de aula, padres de familia y estudiantes) provenientes de todo el país;
- Consulta a académicos, técnicos y especialistas del área educativa;
- Consulta a la sociedad civil;
- Incorporación de sugerencias recibidas para crear los documentos finales;
- Presentación y socialización de los estándares educativos.

Es importante recalcar que cada modelo de estándares de calidad educativa que estamos desarrollando se encuentra en un diferente nivel de avance.

BORRADOR

Las prácticas de los mejores directivos se pueden categorizar en las siguientes cuatro áreas: liderazgo, gestión pedagógica, gestión de talento humano y recursos, y clima organizacional y convivencia escolar.

Liderazgo

- Definir la visión, los valores y determinar altas expectativas con el fin de suscitar el trabajo hacia objetivos comunes (Bolívar, 1997; Harris & Chapman, 2002; Leithwood et al, 2010; Waters, Marzano & McNulty, 2003);
- Inspirar y liderar innovaciones desde fuertes convicciones acerca de la educación (Bolívar, 1997; Waters et al, 2003);
- Compartir el liderazgo (involucrar a la comunidad educativa en el diseño y la implementación de decisiones, y generar un sentimiento de comunidad y cooperación) (Harris & Chapman, 2002; Waters et al, 2003);
- Tener conciencia de los logros y fracasos y lo que ocurre en la escuela, y utilizar la información para manejar problemas potenciales y actuales (Bolívar, 1997; Waters et al, 2003);
- Adaptar su liderazgo a las necesidades de la situación y aprender de la disensión (Waters et al, 2003).

Gestión pedagógica

- Establecer y comunicar objetivos de aprendizaje, estándares y expectativas junto con la comunidad educativa (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008);
- Involucrarse en el diseño y la implementación de currículo, instrucción y evaluación (Bradley S. Portin, Michael S. Knapp et al, 2009; Robinson et al, 2008; Waters et al, 2003);
- Evaluar la efectividad de prácticas escolares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, 2007; Leithwood, 2009; Robinson et al, 2008; Waters et al, 2003);
- Evitar que los docentes realicen tareas que puedan distraerlos de la enseñanza (Leithwood, 2007; Leithwood, 2009; Robinson et al, 2008; Waters et al, 2003);
- Proveer a los profesores los materiales necesario para la ejecución exitosa de su trabajo (Waters et al, 2003).

Gestión del talento humano y recursos

- Promover el desarrollo profesional y aprendizaje del personal de la institución y su propio desarrollo (Bolívar, 1997; Bradley et al, 2009; Harris & Chapman, 2002; Leithwood et al, 2010; McKinsey, 2010; Robinson et al, 2008; Waters et al, 2003);
- Gestionar por el bien de la institución con las autoridades (Waters et al, 2003);
- Seleccionar y utilizar los recursos de manera eficaz (Robinson et al, 2008);
- Mantener y mejorar la infraestructura escolar (Leithwood, 2007; Leithwood, 2009).

Clima organizacional y convivencia escolar

- Celebrar los logros individuales e instituciones (Waters et al, 2003);
- Establecer reglas, procedimientos y rutinas (Leithwood, 2007; Leithwood, 2009; Waters et al, 2003);
- Garantizar un ambiente según a los principios y valores del Buen Vivir (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008; Asamblea Nacional del Ecuador, 2010);

- Promover la formación ciudadana e identidad nacional (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008; Asamblea Nacional del Ecuador, 2010);
- Establecer excelentes lazos comunicativos e interacciones de calidad con la comunidad educativa (Bolívar, 1997; Harris & Chapman, 2002; Leithwood, 2007; Leithwood, 2009; Leithwood et al, 2010; Waters et al, 2003).

CAPÍTULO TRES

Modelo de estándares de desempeño profesional directivo

La siguiente propuesta tiene como objetivo explicitar lo que debe hacer un directivo competente. Ante todo, es necesario aclarar que el término “directivo” en este caso se entiende como director, rector, vicerrector, inspector general, subinspector y director de área.

El modelo de estándares de desempeño profesional directivo está compuesto por cuatro dimensiones centradas en mejorar el aprendizaje de los estudiantes: 1) liderazgo, 2) gestión pedagógica, 3) gestión del talento humano y recursos, y 4) clima organizacional y convivencia escolar, tal y como se observa en el gráfico a continuación:



3.1 Liderazgo

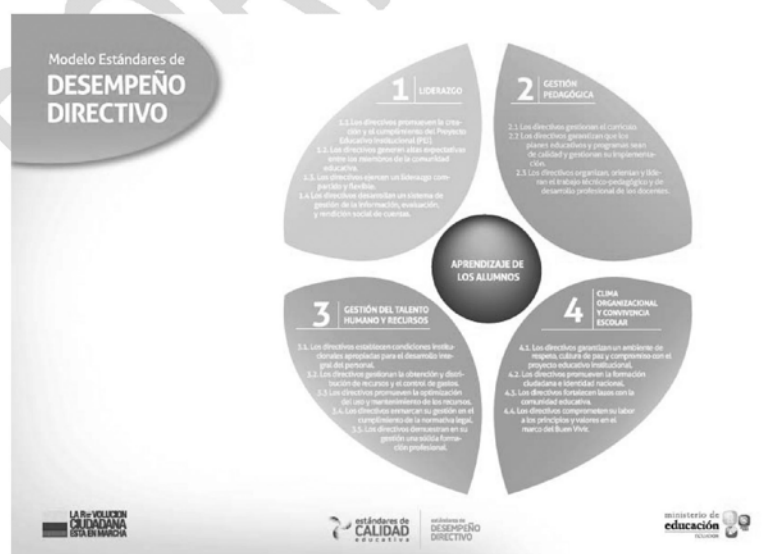


Esta dimensión está compuesta por cuatro descripciones generales de desempeño directivo que se refieren a la visión y dirección que este provee: (1) crear y ejecutar del Proyecto Educativo Institucional (PEI), (2) generar altas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa, (3) ejercer un liderazgo compartido y flexible, y (4) desarrollar un sistema de gestión de la información, evaluación, y rendición social de cuentas. Para cada una de estas descripciones generales se detallan estándares específicos, tal y como se puede observar en el cuadro a continuación:

ESTÁNDARES GENERALES	ESTÁNDARES ESPECÍFICOS
1.1. Los directivos promueven la creación y el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI).	1.1.1. Construyen de forma participativa el Proyecto Educativo Institucional. 1.1.2. Incluyen, como elemento central, en el Proyecto Educativo Institucional, lograr aprendizajes de calidad. 1.1.3. Difunden el Proyecto Educativo Institucional a toda la comunidad educativa. 1.1.4. Garantizan que la toma de decisiones institucionales esté basada en el Proyecto Educativo Institucional. 1.1.5. Mantienen al personal motivado con su labor y enfocado en el cumplimiento de las metas.
1.2. Los directivos generan altas expectativas entre los miembros de la	1.2.1. Establecen altas expectativas respecto de los roles de directivos, docentes y estudiantes. 1.2.2. Promueven entre los padres de familia altas expectativas del aprendizaje de sus hijos.

comunidad educativa.	<p>1.2.3. Socializan las expectativas y estándares a toda la comunidad educativa.</p> <p>1.2.4. Muestran a la comunidad educativa ejemplos de los logros prácticos de las expectativas de la Autoridad Educativa Nacional y sus propias expectativas.</p> <p>1.2.5. Reconocen a los estudiantes y al personal que han representado y/o contribuido al desarrollo del establecimiento educativo, socializando sus logros con la comunidad educativa.</p>
1.3. Los directivos ejercen un liderazgo compartido y flexible.	<p>1.3.1. Aplican un liderazgo flexible considerando las circunstancias donde operan.</p> <p>1.3.2. Promueven el liderazgo entre los miembros de la comunidad educativa para la participación activa y responsable en la toma de decisiones.</p> <p>1.3.3. Crean condiciones para incentivar el trabajo en equipo.</p>
1.4 Los directivos desarrollan un sistema de gestión de la información, evaluación, y rendición social de cuentas.	<p>1.4.1. Administran la construcción, el procesamiento y la expansión de un sistema de gestión de la información y rendición social de cuentas.</p> <p>1.4.2. Rinden cuentas a la comunidad educativa y a las autoridades designadas del control de la gestión de las instituciones educativas.</p> <p>1.4.3. Impulsan la socialización de la información generada por los sistemas existentes.</p> <p>1.4.4. Supervisan que se utilicen diversos canales para comunicar oportunamente la información relevante a los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>1.4.5. Familiarizan al personal con el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) para fines pedagógicos y administrativos.</p>

3.2 Gestión pedagógica



Esta dimensión está compuesta por tres descripciones generales de desempeño directivo que impulsan los procesos de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo profesional: (1) asegurar la adaptación e implementación adecuada del currículo, (2) garantizar que los planes educativos y programas sean de calidad y gestionar su implementación, y (3) organizar y liderar el trabajo técnico-pedagógico y desarrollo profesional de los docentes. Para cada una de estas descripciones generales se detallan estándares específicos, tal y como se puede observar en el cuadro a continuación:

ESTÁNDARES GENERALES	ESTÁNDARES ESPECÍFICOS
2.1 Los directivos gestionan el currículo.	<p>2.1.1. Adaptan el currículo y los estándares educativos nacionales a las necesidades del establecimiento educativo.</p> <p>2.1.2. Organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en el aula.</p> <p>2.1.3. Garantizan la adaptación del currículo y del PEI al entorno, a las necesidades, intereses, habilidades y niveles de los estudiantes.</p>
2.2 Los directivos garantizan que los planes educativos y programas sean de calidad, y gestionan su implementación.	<p>2.2.1. Promueven que el proceso de enseñanza responda a los principios y lineamientos pedagógicos curriculares e institucionales.</p> <p>2.2.2. Aseguran la participación de los docentes en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza.</p> <p>2.2.3. Impulsan la utilización de procesos de aprendizaje enfocados al cumplimiento de los estándares curriculares y el PEI.</p> <p>2.2.4. Implementan políticas para la evaluación del rendimiento de los estudiantes sin discriminación.</p> <p>2.2.5. Verifican que el personal docente monitoree el progreso de los estudiantes.</p> <p>2.2.6. Promocionan la utilización de los resultados de la evaluación e información de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios en la enseñanza y emplear planes de recuperación pedagógica.</p>
2.3 Los directivos organizan, orientan y lideran el trabajo técnico-pedagógico y desarrollo profesional de los docentes.	<p>2.3.1. Generan una cultura de responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>2.3.2. Promocionan estrategias de aprendizaje cooperativo entre los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>2.3.3. Favorecen la construcción de espacios de formación, profundización y reflexión entre el personal para su desarrollo profesional y el cumplimiento a las metas institucionales.</p> <p>2.3.4. Asesoran pedagógicamente a los docentes, utilizando diversas fuentes de evaluación, para su mejoramiento continuo.</p>

3.3 Gestión de talento humano y recursos



Esta dimensión está compuesta por cinco descripciones generales de desempeño directivo que aseguran los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo: (1) establecer condiciones institucionales apropiadas para el desarrollo integral del personal, (2) gestionar la obtención y distribución de recursos y el control de gastos, (3) promover la optimización del uso y mantenimiento de los recursos, (4) enmarcar su gestión en el cumplimiento de la normativa legal y (5) demostrar una sólida formación profesional. Para cada una de estas descripciones generales se detallan estándares específicos, tal y como se puede observar en el cuadro a continuación:

ESTÁNDARES GENERALES	ESTÁNDARES ESPECÍFICOS
3.1. Los directivos establecen condiciones institucionales apropiadas para el desarrollo integral del personal.	<p>3.1.1. Identifican las fortalezas y las necesidades del personal para la toma de decisiones respecto a roles, funciones y formación.</p> <p>3.1.2. Diseñan el plan orgánico funcional, estructural, alineado a las metas institucionales.</p> <p>3.1.3. Organizan su formación profesional y la del personal de acuerdo a las necesidades institucionales y al desarrollo integral de los individuos.</p> <p>3.1.4. Toman decisiones basadas en el desempeño del personal.</p> <p>3.1.5. Gestionan con instancias gubernamentales educativas acciones que promuevan el mejoramiento continuo.</p> <p>3.1.6. Aseguran mecanismos para que el personal transfiera a su práctica la formación recibida.</p>

	<p>3.1.7. Identifican las necesidades institucionales con relación a contrataciones ocasionales de personal.</p> <p>3.1.8. Aseguran procesos de inducción a todo el personal nuevo de la institución.</p>
3.2. Los directivos gestionan la obtención y distribución de recursos y el control de gastos.	<p>3.2.1. Tramitan oportunamente la provisión de recursos para el cumplimiento del PEI.</p> <p>3.2.2. Toman decisiones respecto al uso de recursos, de acuerdo con lo estipulado en el PEI, y lo traducen en el Plan de Ejecución Presupuestaria.</p> <p>3.2.3. Supervisan la administración de los recursos orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.</p> <p>3.2.4. Desarrollan iniciativas para obtener recursos adicionales orientados al cumplimiento del PEI.</p> <p>3.2.5. Hacen uso eficiente de los recursos del centro educativo y aseguran a la planta docente y administrativa el apoyo necesario para cumplir sus funciones.</p>
3.3 Los directivos promueven la optimización del uso y mantenimiento de los recursos.	<p>3.3.1. Dan seguimiento a la normativa del buen uso de la infraestructura y los recursos materiales y tecnológicos de la institución para el cumplimiento del PEI.</p> <p>3.3.2. Aseguran la creación y el mantenimiento de espacios seguros y accesibles para los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>3.3.3. Elaboran el Plan de Emergencia Institucional.</p> <p>3.3.4. Optimizan los servicios adicionales que ofrece el establecimiento educativo: bares, transporte escolar y uniformes.</p>
3.4. Los directivos enmarcan su gestión en el cumplimiento de la normativa legal.	<p>3.4.1. Verifican el cumplimiento de los requisitos legales para la apertura y funcionamiento de instituciones educativas.</p> <p>3.4.2. Controlan las normas establecidas para la administración del personal.</p> <p>3.4.3. Enmarcan su gestión en la aplicación de la normativa (Ley Orgánica de Educación Intercultural, Código de la Niñez y Adolescencia) que garantiza el bienestar integral de los estudiantes.</p>
3.5. Los directivos demuestran en su gestión una sólida formación profesional.	<p>3.5.1. Se mantienen actualizados respecto a los avances e investigaciones sobre gerencia educativa y temáticas afines.</p> <p>3.5.2. Trabajan de forma participativa con todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>3.5.3. Generan en la institución educativa una cultura del aprendizaje permanente.</p> <p>3.5.4. Reflexionan sobre su labor y mejoran sus prácticas administrativas y pedagógicas.</p>

3.4 Clima organizacional y convivencia



Esta dimensión está compuesta por cuatro descripciones generales de desempeño directivo que se aseguran un clima organizacional y una convivencia escolar necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo: (1) garantizar un ambiente de respeto, cultura de paz y compromiso con el proyecto educativo institucional, (2) promover la formación ciudadana e identidad nacional, (3) fortalecer lazos con la comunidad educativa, y (4) comprometer su labor a los principios y valores en el marco del Buen Vivir. Para cada una de estas descripciones generales se detallan estándares específicos, tal y como se puede observar en el cuadro a continuación:

ESTÁNDARES GENERALES	ESTÁNDARES ESPECÍFICOS
4.1. Los directivos garantizan un ambiente de respeto, cultura de paz y compromiso con el proyecto educativo institucional.	4.1.1. Lideran la creación participativa del Código de Convivencia Institucional. 4.1.2. Promocionan la práctica del Código de Convivencia Institucional para favorecer un ambiente de respeto y comprensión entre los miembros de la comunidad educativa. 4.1.3. Velan por el adecuado cumplimiento de la jornada escolar con especial atención en los horarios y puntualidad. 4.1.4. Desarrollan un clima de confianza, un sentido de pertenencia y de comunidad. 4.1.5. Demuestran apertura hacia los miembros de la comunidad educativa. 4.1.6. Concilian entre los miembros de la comunidad educativa acerca de las situaciones que inciden o afectan a la institución. 4.1.7. Gestionan acciones para la promoción de una cultura de paz.

	4.1.8. Lideran acciones para la prevención, tratamiento y solución de conflictos.
4.2. Los directivos promueven la formación ciudadana e identidad nacional.	4.2.1. Generan prácticas que garantizan la formación de estudiantes y su desarrollo integral, en el marco del Buen Vivir. 4.2.2. Lideran el desarrollo de programas de formación ciudadana que cumplan con los fines promulgados por la Ley Orgánica de Educación Intercultural.
4.3. Los directivos fortalecen lazos con la comunidad educativa.	4.3.1. Comprenden las necesidades de los miembros de la comunidad educativa que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. 4.3.2. Fortalecen las relaciones entre el establecimiento educativo, el hogar y la comunidad educativa. 4.3.3. Cumplen los acuerdos interministeriales de apertura del establecimiento educativo a la comunidad. 4.3.4. Fomentan el desarrollo de alianzas estratégicas en beneficio del establecimiento educativo. 4.3.5. Promueven la colaboración al interior del establecimiento educativo y la conformación de redes internas de apoyo.
4.4. Los directivos comprometen su labor a los principios y valores en el marco del Buen Vivir.	4.4.1. Se comprometen con la formación de los estudiantes como seres humanos y ciudadanos en el marco del Buen Vivir. 4.4.2. Gestionan la dirección del establecimiento educativo garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador*. Obtenido el 26 de febrero de 2010 en http://www.google.com.ec/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.asambleanacional.gov.ec%2Fdocumentos%2Fconstitucion_de_bolsillo.pdf&ei=o8VATZOrJ4zQgAetweyzAw&usg=AFQjCNGB8HRfVaEcZAiqole5_ntiWMSCPg&sig2=dYAAV5T16BqRXl9ZuqV1JA
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley de Educación Intercultural*. Quito: en prensa
- Bolívar, A.B. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (ED.): *El liderazgo en la educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Gurr D & Drysdale L. (2007). Models of successful principal leadership: Victorian case studies. In Day C & Leithwood K (eds), *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*. Dordrecht, Netherlands: Springer,
- Hallinger, P., Heck, R. (1996). The *principal's role in school effectiveness: A review of methodological issues*, 1980–95. En K., Leithwood, et al. (Ed.), *The international handbook of educational leadership and administration* (pp. 723–784). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., White, R. (2003). *Succeeding Leaders? – A study of principal rotation and succession*. Report to the Ontario Principals' Council, Toronto, Ontario Principals' Council. Obtenido el 10 de abril del 2010 en http://www.marylandpublicschools.org/NR/rdonlyres/F7D49A8D-E9D0-4C49-9DE6-3A878BC9F1F4/18749/Succeeding_Leaders.pdf
- Harris, A., Chapman, C. (2002 enero). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen.
- Marzano, R. J. (2001). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Obtenido el 27 de febrero de 2010 en http://www.google.com.ec/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CByQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mcrel.org%2FPDF%2FSchoolImprovementReform%2F5002RR_NewEraSchoolReform.pdf&ei=HslBTZmrONHpgAfTtoSOAg&usg=AFQjCNFFv2tbVNm85n8dM9pZ14DsiVSMw&sig2=iwED8Zzq4COPE7A8wbCI-A
- McKinsey & Company. (2007). *How the world's best performing schools come out on top*. Obtenido el 27 de febrero de 2010 en http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Best_performing_school.aspx
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Obtenido el 25 de marzo de 2010 en http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx

OECD. (2010). *PISA 2009 results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Volume IV)*. Obtenido el 25 de marzo de 2010 en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

Portin, B., Knapp M., et al. (2009). *Leadership for learning improvement in urban schools*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. The Wallace Foundation. Obtenido el 10 abril de 2010 en <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/Out-Of-SchoolLearning/Documents/Leadership-for-Learning-Improvement-in-Urban-Schools.pdf>

pp. 39-57..

Robinson, M.V., Lloyd, C., Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635.

Robinson, V.M., Lloyd, C., Rowe, K. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*, ACER research Conference.

TIMPERLEY, H.S. 'Distributing leadership to improve outcomes for students' In K. Leithwood, B. Mascal & T. Strauss (ed.) *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York, Taylor & Francis, 197-222, 2008. Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2010). *Review of research: How leadership influences student learning*. Obtenido el 31 de enero de 2010 en www.cehd.umn.edu/carei/Leadership/ReviewofResearch.pdf

Waters, T., Marzano, R.J., McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.



MATRIZ DE EVIDENCIAS PARA EL MONITOREO Y LA EVALUACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL DIRECTIVO

ANEXO 2.5

Estándar general ¹	Estándares específicos	Evidencia con la que cuento	Evidencia por generar (en caso de que lo disponible no arroje evidencia suficiente)
Los directivos gestionan el currículo.	Adaptan el currículo y los estándares educativos nacionales a las necesidades del establecimiento educativo.	Ejemplo: PEI, planificación por áreas, planificación de asignatura, planificación de año, leccionarios	Ejemplo: Matrices de articulación de los distintos niveles de concreción curricular
	Organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en el aula.		
	Garantizan la adaptación del currículo y del PEI al entorno y a las necesidades, intereses, habilidades y niveles de los estudiantes		
Los directivos garantizan que los planes educativos y programas sean de calidad y gestionan su implementación.	Promueven que el proceso de enseñanza responda a los principios y lineamientos pedagógicos curriculares e institucionales.		
	Aseguran la participación de los docentes en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza.		
	Impulsan la utilización de procesos de aprendizaje enfocados al cumplimiento de los estándares de aprendizaje y del PEI.		
	Implementan políticas de no discriminación en los procesos de evaluación del rendimiento de los estudiantes		
	Verifican que el personal docente monitoree el progreso de los estudiantes.		
	Promocionan la utilización de los resultados de la evaluación e información de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios en la enseñanza e implementar planes de recuperación pedagógica.		
Los directivos organizan, orientan y lideran el trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes.	Generan una cultura de responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje de los estudiantes.		
	Promocionan estrategias de aprendizaje cooperativo entre los miembros de la comunidad educativa.		
	Favorecen la construcción de espacios de formación, profundización y reflexión entre el personal para su desarrollo profesional y el cumplimiento de las metas institucionales.		
	Asesoran pedagógicamente a los docentes, utilizando diversas fuentes de evaluación, para su mejoramiento continuo.		

¹ Los estándares generales y específicos han sido tomados de Ministerio de Educación, *Estándares de Calidad Educativa. Estándares de Desempeño Profesional Directivo, Propuesta para la Discusión Ciudadana*, Quito, 2011.



MATRIZ DE PLANIFICACIÓN PARA EL CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DE GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL DIRECTIVO

ANEXO 2.6

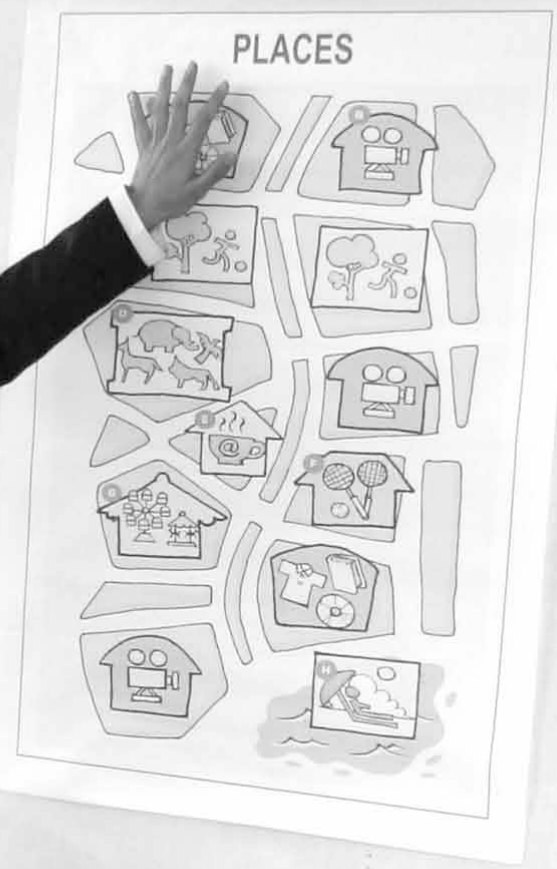
Nombre de la institución:

Objetivo estratégico de gestión pedagógica:

Actividad	Recursos	Responsables	Tiempo de ejecución	Indicadores de logro



PLACES



Prof. Carlos Urzúa Stricker

Académico Universidad de Santiago de Chile

Resumen

Conforme a las exigencias que imponen los nuevos códigos de la modernidad en términos del mejoramiento continuo en la calidad de la docencia de aula, se hace cada vez más necesario que la innovación curricular y la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje se realicen bajo el amparo de una buena planificación educativa.

Si consideramos que la escuela reproduce a la sociedad en que se encuentra inserta, la planificación de aula, así como la del propio centro educativo, debe considerar en lo posible, todos aquellos elementos que permitan otorgar atención educativa de calidad atendiendo a la diversidad e intereses de todos los estudiantes. Para satisfacer a la diversidad de aprendizajes de los estudiantes, será necesario que el propio docente indague, busque e investigue ya sea en forma individual o formando equipos docentes-profesionales (multidisciplinarios), cuál es la realidad de aprendizaje de sus estudiantes. Ello le permitirá planificar su práctica educativa acorde a la “naturaleza de sus estudiantes” y seguirlos en el logro de los objetos de aprendizaje, que se contemplan en la planificación educativa.

Introducción

Uno de los tantos desafíos que enfrentan los profesores en su trabajo de planificación y puesta en marcha del currículo de aula, tiene relación con las preguntas ¿cómo presentar los contenidos de aprendizaje a sus estudiantes? ¿Cómo conducir a los estudiantes en la adquisición de conocimientos? ¿Cómo organizar el trabajo docente – alumno, alumno-alumno y alumnos-recursos? ¿Qué contenidos son más prioritarios? y ¿Cómo saber si los estudiantes han adquirido tal o cual conocimiento?

¹ Urzúa Stricker, Carlos, «La planificación educativa, una necesidad para la calidad de la docencia en el aula», en: <http://carlosurzua.usach.cl/moodle/mod/resource/view.php?id=1101>. En línea: 12 de octubre de 2011

En este sentido Cela y Palou (1997) apoyan estas grandes interrogantes recordando que *“la planificación de las tareas escolares requiere tiempo, entreno y oficio. Que son muchas las cosas que hay que prever a lo largo de la semana, pero son más aún las que hay que improvisar si queremos dar respuestas adecuadas a las necesidades que surgen en el día a día. Es aquí, sobre todo, donde el profesorado aprende de la práctica”*.

Por muchos años, los profesores en Chile han debido dar respuesta a estas interrogantes en forma aislada y como producto de sus propias iniciativas. Hoy los paradigmas de la modernidad y la influencia de las “ciencias administrativas” que han ido penetrando a las instituciones educativas, les exigen medir la eficiencia de sus procesos misionales para dar cuenta de cumplimiento de sus propósitos así como de los recursos que sus usuarios invierten. Así, conceptos propios de la Empresa, tales como competencia, eficiencia, inversión, estrategias financieras, productos, por citar algunas, pasan a ser un lenguaje común al interior de las instituciones educativas, al punto que ya se habla de “empresas educativas” y a los estudiantes se los denomina como “productos”.

Todo ello las ha llevado a replantearse que, para el éxito educativo al que aspiran –así lo creemos y estamos convencidos–, se hace necesario dejar en el pasado la “improvisación en la gestión de las instituciones educativas” e incorporar instrumentos de planificación como una herramienta de gestión de la calidad de las Escuelas y Liceos.

En el presente trabajo, se abordará el análisis sucinto de algunos modelos de planificación y la relación que el profesor de aula debe hacer en cuanto a ligar sus objetivos de aprendizaje con los propósitos institucionales.

Planificar en Educación

“Los sistemas educativos y las instituciones educativas tienen la obligación de atender las necesidades que se generan a cada momento, satisfacer las demandas sociales, pero también la obligación de adecuarse a su tiempo y articular modelos que anticipen a las demandas que vayan a surgir en el futuro inmediato”, Martín Bris (2004).

Tal como señala Martín Bris (2007) “el carácter multidimensional y cambiante de las instituciones educativas, aumenta la complejidad en su estructura, funcionamiento y gestión, demandando más y mejor planificación de sus elementos y procesos, para responder a los retos de los sistemas educativos actualmente centrados en establecer procesos planificados de mejora en las instituciones educativas”.

Si consideramos la propuesta que hace Schein citado por Chaivenato (1999), cuando se refiere a los aspectos que una teoría de sistema debería considerar en la definición de organización, y que consideramos perfectamente aplicable a una institución educativa –guardando las proporciones– “se trataría de un “sistema abierto” que interactúa constantemente con la sociedad, que recibe materia prima, personas, energía e información y las transforma

o convierte en productos o servicios que se envían al ambiente”. Interpretando lo anterior, se desprende de ello que tiene objetivos, que cumple funciones múltiples y para lo cual requiere de subsistemas que interactúan dinámicamente: Directivos, Consejos de Profesores, Centros de Alumnos, Centros de Apoderados, Centros de Orientación, Unidades de Apoyo Técnico y Curricular, etc.

Otro aspecto que es importante destacar y que tiene relación con el carácter multidimensional de la institución educativa, es el hecho de que en la actualidad, se le suele hacer responsable de la mayoría de los conflictos que afectan a la sociedad, presentándolas como “la caja de resonancia” de los múltiples problemas sociales. Se olvida así su rol como institución democrática que responde a los modelos educativos que la propia sociedad se ha dado. Y si se le atribuye responsabilidades en cuanto a su rol y en cuanto a los supuestos valores que debe enseñar, su complejidad como institución multidimensional aumenta. Se suma, a esto último, su acción mediadora en campos tan importantes como el cultural que implican transferencias de significados, emociones, sentimientos y modos de conducta entre las nuevas generaciones y las que han tenido la función de construir la cultura, así como con la comunidad social. Pérez (1998).

Como una primera aproximación al tema, definiremos la planificación como un instrumento de gestión de la calidad que se pone a disposición de la comunidad escolar con el objeto de alcanzar los propósitos de la propia comunidad. Como la planificación educativa está asociada a una institución educativa, tomemos la definición que hace Antúnez (1987) cuando se refiere a los centros educativos: *“entendemos por proyecto educativo de centro un instrumento para la gestión, coherente con el contexto escolar, que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución”*. Tal como lo señala este autor, citado por Ander-Egg (1996) la “vida de la comunidad educativa” considera tres grandes aspectos: la identidad, es decir ¿Quiénes somos y que pretendemos llegar a ser?; objetivos, ¿cuál es la especificidad de nuestra oferta educativa? y organización y funcionamiento, es decir, ¿cómo nos organizamos y cómo vamos a funcionar?

Al decir de Ander-Egg, citado anteriormente, la planificación educativa, “es una especie de declaración general de principios educativos, psicológicos, antropológicos y organizacionales que han de regir el funcionamiento de la institución educativa y que reflejan su identidad y modo de ser”. Por su parte, De Molina (1997) la entiende “como el conjunto de actividades que necesitan de un tiempo, información, técnicas y organización, es una especie de modelo experimental que busca orientar el manejo y aprovechamiento de los recursos de la empresa educativa, controlando al máximo el riesgo”.

Si consideramos la planificación como un instrumento para la gestión de la calidad, es interesante considerar la norma ISO 9001: 2008 que señala que se trata de una decisión estratégica de las organizaciones y explícita que para su diseño deben considerarse:

- a) el entorno, sus cambios y riesgos asociados a la institución.
- b) sus necesidades cambiantes, es decir la evolución de la institución.
- c) sus objetivos particulares, hacia donde está dirigida su acción.
- d) los productos que proporciona, para nuestro caso personas formadas, educadas, capacitadas, integrales, etc.
- e) los procesos que se definirán como áreas de desarrollo propias y por último,
- f) su tamaño y su estructura de organización.

Del análisis de la norma precedente, nos interesa considerar que para el presente trabajo, indistintamente, relacionaremos el entorno con la comunidad asociada a la institución educativa; las necesidades cambiantes, como las demandas que la propia comunidad sostenidamente le va exigiendo; como sus objetivos particulares, la educación y la formación de niños, niñas y jóvenes, con todas las implicancias que ello conlleva; como productos, sus egresados conforme a los propósitos definidos en función de los principios y valores de la institución; como procesos, aquellas áreas que fueron definidas en el Proyecto Educativo; y su estructura organizacional como el diseño administrativo docente que asegura la gestión de la institución.

Por otra parte, la ayuda que nos presta la norma precedente nada nos dice con respecto a la oferta educativa y concepción epistemológica y modelo pedagógico que lo inspira; tampoco con respecto al conjunto de contenidos y metodologías a implementar; las habilidades o competencias que se espera desarrollar, las actitudes y los valores y experiencias que la institución ofrece a los estudiantes, en el proceso de enseñanza aprendizaje que tendrán a cargo los docentes. Todos estos aspectos y otros serán de la mayor importancia, pues dice relación con el objetivo superior de la institución educativa, es decir con su razón de ser.

En este sentido no es indiferente asumir tal o cual tipo de planificación, pues ello conlleva al igual que la definición del currículo, una suerte de componente "ideológico" que lo sustenta. Más aún, la definición de los principios educativos a nuestro juicio, debe ser asumida antes de que se proceda a la planificación. Como por ejemplo, Chile finalizando el siglo XIX planifica su "sistema educacional" influido por los filósofos de la Ilustración y el modelo que sustentará la educación en las primeras cinco a seis décadas del siglo XX, será el "academicista" o también denominado "tradicional". Posteriormente, con la Reforma Educacional del año 1964, el modelo asumido será de corte conductista como producto de los aportes de los psicólogos educativos y se mantendrá hasta la década de los ochenta, para dar paso al modelo que sustenta el modelo educativo actual, basado en el "constructivismo".

Como uno de los objetivos de este trabajo es la relación entre la planificación educativa y la docencia de aula, señalemos algunas características generales para cada uno de los modelos señalados:

Modelo academicista o tradicional

Este modelo pedagógico presenta mayor énfasis en la enseñanza por sobre el aprendizaje, para lo cual asume que el profesor tiene el rol más importante en el proceso. El profesor es poseedor del conocimiento y tiene a su cargo transmitirlo a los estudiantes. En este modelo el docente tiene un rol activo y el alumno uno pasivo y básicamente el material didáctico de apoyo es el libro. Subyacen a este modelo grados de autoritarismo por parte del docente y remite al estudiante a un rol receptivo y memorístico de los conocimientos que se le entregan. La planificación educativa en términos generales consistirá en una serie de “contenidos” o conceptos que el profesor debe entregar, sin considerar objetivos ni mucho menos actividades asociadas al cómo y el para qué enseñar.

Modelo conductista

En este modelo importan los resultados de la práctica educativa y por ello considera en la planificación docente los objetivos a alcanzar. Ello tuvo como resultado que los objetivos se redactaran en términos “operacionales”; es decir, que connotaran la evaluación. Por su parte limitó la creatividad y los grados de libertad del profesional docente, debido a que los sistemas educacionales tendieron a la estandarización de planes y programas de estudio. El profesor adquirió el rol de un ejecutor de ellos. Una fortaleza del modelo fue que la planificación, centrada en objetivos, llevó implícito el contenido y posteriormente el diseño de actividades aún cuando muchas de ellas estuvieran centradas en el docente y no en los alumnos. Una consecuencia importante de la implantación de este modelo en Chile, fue el reemplazo de las Pruebas de Bachillerato por la Prueba de Aptitud Académica (PAA) en 1967. Este instrumento de selección universitaria llevó al sistema educacional secundario a orientar sus objetivos educativos hacia el éxito en la PAA, que evaluaba nuevamente la cantidad de conocimientos con lo cual se mantuvo un rol memorístico en los estudiantes.

Modelo constructivista

Aquí cambian radicalmente los roles de los actores principales del proceso educativo. Se hace énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza, con lo cual el rol del estudiante pasa a ser activo, “se aprende haciendo”. En el modelo se privilegia el proceso y a partir de él los resultados. El modelo concibe una alianza de diálogo y construcción mutua entre el profesor y el estudiante. El profesor comienza a perder el monopolio del conocimiento. Por su parte, la didáctica incorpora la discusión, el aprendizaje basado en problemas, la disertación, la propuesta y los contenidos o mejor dicho saberes se plantean desde el problema. Las respuestas se construyen desde los estudiantes y el profesor induce, coopera, media.

Modelo cognitivo

Este modelo mantiene el rol del estudiante y al del profesor le da un carácter de orientador del proceso de enseñanza aprendizaje. Considera que la incorporación de saberes implica varios niveles o procesos cognitivos en los estudiantes. El aprendizaje se centra en él y el tipo de estudiante en cuanto a aptitudes y capacidades. Esto lleva a mejorar las metodologías de enseñanza, diversificándolas en función de las capacidades de los estudiantes y se incorpora un tercer actor al proceso de enseñanza-aprendizaje: el o los ambientes de aprendizaje. El centro de esta concepción educativa reconoce el desarrollo de niveles mentales de aprendizaje: cognitivos, procedimentales y actitudinales en los alumnos. Este modelo se encuentra muy relacionado a las propuestas del Informe de Jacques Delors, en el sentido de que la educación para el siglo XXI debe apuntar a desarrollar capacidades que les permitan a las personas saber ser, saber conocer, saber aprender, saber hacer, saber estar y saber convivir, con toda la carga de valores que estos principios conllevan. Desde el punto de la planificación educativa, esta implica especificar los aprendizajes que se esperan desarrollar, los objetos de aprendizaje y los valores, además de las actividades que subyacen a ellos. Ahora el profesor pasa a ser un mediador del proceso.

La planificación educativa: la planificación de aula

La información pedagógica chilena, muestra la existencia de gran preocupación con respecto a la calidad del sistema educacional y de la educación en todos sus niveles. Así lo indican los estudios y aportes de Schiefelbein (1984) (1994), de Días (1994) y de Brunner (1992), entre otros.

Del mismo modo, a nivel internacional pareciera existir consenso político en cuanto a hacer los esfuerzos que sean necesarios para desarrollar e implementar sistemas educativos capaces de poner el acento en la calidad y equidad de la educación. En la última década del siglo XX, (1990) ya la Conferencia Mundial de Educación organizada por la UNESCO y que contó con el auspicio de UNICEF, PNUD y el Banco Mundial, se llamó a los países a firmar un compromiso para la universalización de una educación básica de calidad. Quedó posteriormente como un objetivo superior (ideal) para todos los niveles de enseñanza en la Cumbre de las Américas, celebrada en 1994.

Considerando entonces estos grandes desafíos, se comienza a institucionalizar para los países latinoamericanos la planificación educativa y más aún la exigencia, para el caso chileno, de la construcción de Proyectos Educativos en las Instituciones Educativas (PEI). Las nuevas políticas educacionales darán origen a las llamadas Agencias de Certificación de la Calidad, las que en principio inician sus actividades asesorando a las Escuelas y Liceos en la formulación de sus Proyectos Educativos. A este respecto, considerando el tema "de la calidad", citemos a Santos Guerra (2002), cuando señala que "*no puede limitarse la calidad de la educación en términos de cantidad de conocimiento aprendidos o de destrezas adquiridas o de procedimientos asimilados*". Por el contrario, todo ello debe estar en íntima relación con el fin ético que se espera alcanzar, además de considerar que no hay calidad sin equidad.

Para la construcción de una planificación educativa, que tal como su nombre lo indica define el tipo de educación e independientemente del tipo de modelo de planificación que se use, al menos tres aspectos fundamentales deben ser considerados para iniciar su diseño:

a) ¿Cuáles son los propósitos de la institución?

Esta pregunta no sólo indaga con respecto de la razón de ser de la institución, sino que apunta también a cuáles son los resultados que se esperan alcanzar. Tiene que ver también con la relevancia de la institución. Una buena práctica para conocer la incidencia que tiene la institución, así como su transcendencia, es considerar que una institución es relevante cuando sus propósitos ocasionan los cambios que se propuso en la formación y calidad de sus estudiantes y comunidad. En este mismo sentido, puede señalarse que una institución no es relevante si los cambios a que apuntaba en su proyecto o propósitos, hubieran ocurrido aún cuando ella no existiera. En definitiva, la relevancia sería un criterio cultural para medir el desempeño, eficiencia y eficacia de una institución educativa, como lo señala Sander (1990).

b) ¿Qué procesos y macroactividades debemos definir para alcanzar los propósitos que se han definido?

La definición de los procesos, macroactividades, da cuenta de lo que se hace, de cómo se hace y de qué recursos se dispone. Lo cual necesariamente pasa por levantar la información.

c) ¿Cómo traducirlos en la práctica pedagógica, especialmente la de aula?

Este es el aspecto que más nos interesa destacar, pues la experiencia indica que algunas instituciones educativas formulan planes educativos para quedar archivados o dar satisfacción a los auditores ministeriales o municipales. Otras, no obstante ser de público conocimiento la existencia del Plan, no tienen seguimiento e indicadores de gestión que permitan medir los propósitos que inspiran el plan y su concordancia con el currículo de aula y, por último, están aquellas instituciones que han formulado sus planes sin la participación de los encargados de su puesta en marcha.

Como lo señala Ander-Egg (1996) la respuesta fundada a los aspectos precedentes, puede encontrarse en variadas corrientes filosóficas, ideológicas y, en algunos casos, religiosas, que dan cuenta del tipo de institución educativa. Así, si se trata de una escuela, liceo o instituto público o estatal, dependerá de la inspiración de la Constitución Política o Carta Fundamental del país. Por su parte, si responde a una corriente filosófica o religiosa, dependerá de los principios y valores que la sustentan.

A largo de este trabajo, hemos ido señalando que a la planificación educativa, le subyace la actividad del aula. Consideramos que no hay éxito en la planificación educativa, si no se hace seguimiento de ella, en cuanto a que los propósitos deben reflejarse en lo que ocurre en el aula escolar.

A modo de conclusiones: propuestas

Para ello entonces proponemos algunas cuestiones que nos parecen de importancia vigilar en este sentido, cuando se pone en marcha el curriculum que se ha decidido en la planificación:

a) Planeación de actividades de aula en relación con la Misión de la Institución.

La misión de las instituciones educativas explicita la razón de ser de la institución. La misión define qué se propone alcanzar, cómo y a quién se dirige la acción. Para ejemplificar este punto asumamos que una institución educativa define en su Misión que **"aspira a formar los líderes del futuro"**.

Si ese es uno de los varios propósitos, entonces las actividades de aprendizaje dentro del aula, independientemente de las áreas de conocimientos (temas o asignaturas) que deben realizar los estudiantes, deben estar diseñadas en función de ese propósito. Por ejemplo, la didáctica deberá considerar un rol activo por parte de los alumnos, el trabajo en equipo, el debate, el aprendizaje cooperativo, etc. De la misma forma para las actividades externas al aula, la Planificación Educativa, deberá considerar la participación de los estudiantes en su entorno o comunidad.

Si la misión define también que **"Esta institución tiene un gran compromiso social con su comunidad"**, deberá considerarse en la visión curricular de las áreas de conocimiento la relación de la institución con el medio ambiente y cómo ella puede contribuir a un cambio sostenido que mejore la calidad de ese entorno.

Por su parte, si la misión señala que **"Nuestros egresados poseen una sólida formación ética"**, entonces las actividades de aprendizaje deben contener aspectos que contribuyan a su desarrollo. Como por ejemplo, el compromiso con la libertad, con la justicia, con los derechos humanos, con la equidad, etc.

Y si la misión hace referencia a que **"se educa con altos estándares de calidad"**, la planificación educativa deberá considerar, para ello, los indicadores que permitan medir cómo se están implementando esos "estándares". Para ello deberá contarse en la estructura organizacional de la institución con una unidad que tenga a cargo el seguimiento.

b) La planificación y los medios (recursos)

La planificación no sólo debe considerar la razón de ser de la institución, cuáles son sus propósitos, sino también los recursos de que se dispone en la actualidad y con los que se contará en el corto plazo. Para ello, el planeamiento debe ser realista y debe contarse con la información acabada de lo que se dispone en cuanto a infraestructura, recurso humano (directivos, docentes, estudiantes y apoyo administrativo) y financiamiento. En este sentido, no se puede entregar toda la responsabilidad del proceso educativo a los profesores, sin considerar si se dispone de los medios para su éxito. No basta con el voluntarismo del profesor y con su capacidad para improvisar. El proceso educativo consiste de etapas a cargo del docente pero, tan importante como ello, son los medios de que se dispone. Un aporte importante en este sentido son los estudios de Anderson, citado por Romero (2006), en que se muestran las dimensiones que configuran el clima social al interior de la escuela. Está la “Dimensión ecológica”, es decir, la relación del número de estudiantes con respecto al tamaño de la sala y su relación con la enseñanza y el rendimiento escolar; la dimensión que denomina como de “sistema social”, refiriéndose al tipo de personas y de los grupos que conforman el entorno escolar; las características de los profesores, su moral y su relación con el alumnado.

Por último, alude a la dimensión “cultural”; es decir, las normas de relaciones entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, la cooperación y el análisis de las expectativas, la claridad de las metas.

c) La planificación y la estructura organizacional

Por último, nos referiremos a la relación existente entre la planificación y la estructura organizacional. Apuntamos en este aspecto a la definición de las distintas instancias de la organización y sus grados de responsabilidad. Definida esta, es necesario que para cada una de ellas exista definición de procesos y su incidencia en los propósitos institucionales. Consideramos, particularmente, que un modelo apropiado para instituciones de tanta complejidad, es la de que cada nivel de la estructura debe tener como impronta estar al servicio y apoyo del proceso más importante que se ha definido y que, para una institución educativa, no puede ser otro que el proceso educativo. Así, entonces, todos los esfuerzos deben concurrir en esa dirección para apoyar, coadyuvar, orientar y generar los diálogos y la participación de todos los actores que se encuentran comprometidos directa o indirectamente con la misión.

Finalizamos estas reflexiones, haciendo hincapié en algunos principios que rescatamos de la literatura y otros que proponemos como orientadores para la Planificación Educativa.

Primer principio

La planificación educativa es un proceso que permite ligar los propósitos con los resultados.

Segundo principio

La calidad de la gestión de una institución educativa debe considerarse como la oportunidad de toda la comunidad educativa para un mejoramiento continuo.

Tercer principio

La planificación educativa debe ser realista en cuanto a sus aspiraciones y dirigida a atender y dar cuenta de la diversidad de los estudiantes.

Cuarto principio

La institución educativa, especialmente aquella que depende del Estado (pública), debe recuperar su rol de movilidad social.

Quinto principio

La planificación es sólo un medio, no es un fin. Por lo tanto, debe considerarse como un instrumento de gestión amigable y participativa.

Sexto principio

La planificación educativa, y su consiguiente evaluación, se convierte en un medio de investigación de la realidad educativa, transformando al docente en un investigador.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1996) *La Planificación Educativa*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina. ISBN 950-550-110-2
- Antúnez, S. (1987) *Del Proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona, Grao.
- Bruner, J.J. (1992) "Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada". Santiago: FLACSO.
- Cela, J. y Palou, J. (1997) "Lo previsible y lo imprevisible" *Fuero N°254/Cuadernos de Pedagogía* 55.
- Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Editorial McGraw-Hill, Quinta Edición, p. 785.

Delors, J. (1992) "La Educación encierra un tesoro". UNESCO.

Dias Sobrinho, J. (1994) "Avaliação institucional da UNICAMP, Campinas: SP, Universidade de Campinas

Marquis, C. (1994) "Evaluación universitaria en el MERCOSUR" (Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Martín Bris, M. (2007) Planificación Educativa. Apuntes Curso de Doctorado,

Martín Bris, M. (2004) "Las Instituciones Educativas que necesitamos: Principios y Propuestas". Universidad Franca, Brasil. Apuntes del Curso de Doctorado.

NORMA ISO 9001:2008

Pérez, A.I. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata. S. A. Cuarta Edición. ISBN 8471124319, 9788471124319.

Romero, G. (2006) "La gestión de la convivencia escolar desde el diálogo educativo con el contexto: una reflexión sobre inadaptación social, condición marginal y conflicto escolar".

Sander, B. (1990) Educación, administración y calidad de vida". Editorial Santillana, Buenos Aires. Aula XXI, p.151-153.

Santos Guerra, M. (2002) "No hay calidad que valga sin equidad". Temáticos Escuela Española, N°6 Octubre.

Schiefelbein, E. (1984) "La investigación sobre la calidad de la enseñanza en América Latina" La Educación XXVIII. 96, pp. 88-116.

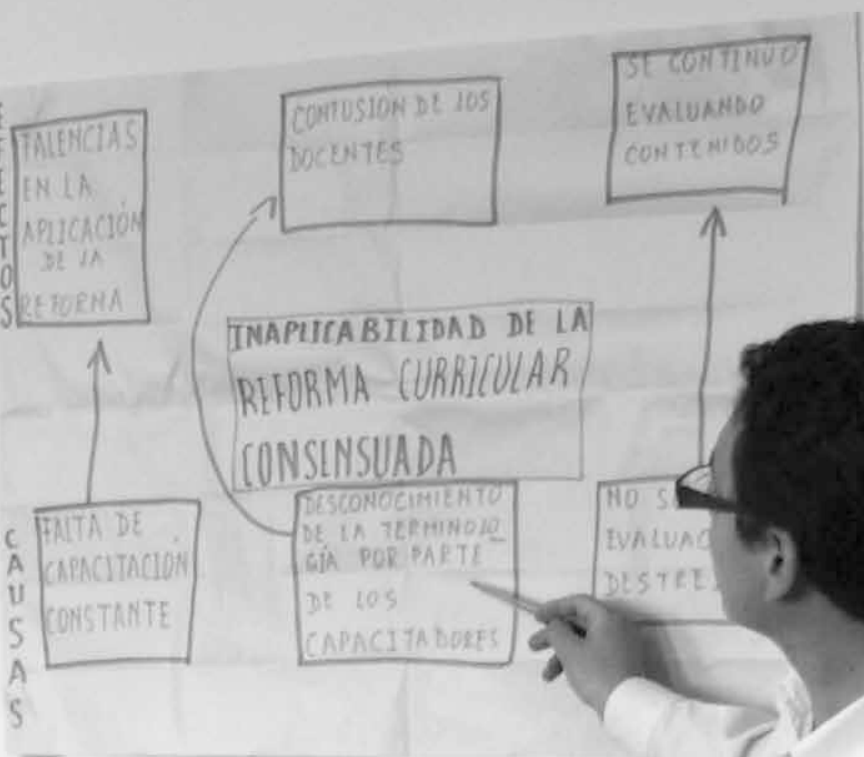
Schiefelbein, E. (1994) "Estrategias para elevar la calidad de la educación". La Educación XXXVIII, 117: pp. 1-18

Profesor Carlos Urzúa Stricker

Académico del Departamento de Ciencias del Ambiente, Facultad de Química y Biología de la Universidad de Santiago de Chile.

Preguntas guía para la lectura

- ¿Por qué las instituciones educativas requieren más y mejor planificación de sus procesos que otras organizaciones?
- ¿Qué es la planificación educativa?
- ¿Cuáles son las características fundamentales de los modelos: academicista o tradicional, conductista, constructivista, cognitivo?
- ¿Qué aspectos debemos considerar para el inicio de la planificación educativa?
- ¿Qué aspectos hay que vigilar al momento de poner en marcha la planificación educativa?
- ¿Qué implicaciones tiene cada uno de los principios orientadores de la planificación educativa sugeridos por el autor?



MATRIZ DE INFORMACIÓN SOBRE EL PLAN EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

ANEXO 3.2

El pei de _____ (nombre de su institución)							
¿Quién participó en la elaboración?	¿Cuándo se elaboró?	¿Cómo fue elaborado?	¿Para qué fue elaborado?	¿Qué estructura tiene?	¿Cómo se lo utiliza?	¿Sirve como herramienta para la gestión educativa?	¿Por qué?



En el siguiente cuadro, analice las fortalezas y debilidades del PEI que recibió.

Ámbito de planificación	Fortaleza	Debilidad	Sugerencia
Proceso de elaboración del PEI			
Planificación del marco filosófico general: misión, visión, objetivos, identidad institucional			
Planificación de temas pedagógicos-curriculares			
Planificación de temas administrativos			
Planificación de temas del clima escolar			
Planificación de temas de relación de la escuela con la comunidad			



MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE ÁREAS PRIORITARIAS DE ATENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

ANEXO 3.4

Área de gestión	Problema identificado	¿Es un problema importante?	¿Es un problema que requiere atención urgente?	Orden de prioridad
Pedagógica	Ejemplo: El 70% de los estudiantes terminan el séptimo de básica haciendo una lectura mecánica con escasos niveles de comprensión.			
Talento humano y recursos				
Clima escolar y convivencia				
Liderazgo				



Los docentes de séptimo de básica se reunieron con los estudiantes para armar un proyecto educativo de aula. Los estudiantes decidieron el tema que deseaban abordar, para qué querían trabajarlo y cómo querían hacerlo. Después de intensos debates, los estudiantes acordaron que tenían mucho interés en trabajar un proyecto ambiental de manejo de la basura, pues estaban muy preocupados por la situación de su barrio, respecto de este tema. Deseaban investigarlo a fondo y proponerle a su escuela y a su comunidad alternativas de manejo más saludable y responsable.

La clase se dividió en grupos de cuatro o cinco estudiantes, que finalmente se enfocaron en el tema de las 3R para el manejo de la basura: reciclar, reusar y reducir. El proyecto integró todas las asignaturas de manera que cada uno de los docentes trabajó con los estudiantes diseñando las actividades que desarrollaron desde cada área.

Los docentes facilitaron actividades en las que los estudiantes pudieron partir de sus conocimientos previos del tema. A partir de este ejercicio y puesta en común, definieron conjuntamente los objetivos, contenidos y actividades específicas del proyecto.

En Lengua y Literatura, los estudiantes leyeron textos literarios y no literarios relacionados al tema; elaboraron síntesis, cuadros, matrices, con la información recogida, y desarrollaron un debate sobre el manejo de la basura en su sector.

En Matemáticas, utilizaron las operaciones básicas para hacer cálculos de producción diaria, semanal y mensual de basura; porcentajes de potencial reducción de ese volumen gracias a las actividades de reciclaje, reutilización y reducción del consumo, así como ganancias monetarias generadas a partir del reciclaje de cartón y papel.

En Ciencias Naturales, los estudiantes hicieron prácticas de producción de papel reciclado, una campaña de recolección de pilas usadas que entregaron a una organización que las recoge para reutilizarlas, una campaña de recolección de botellas plásticas y un huerto escolar en el que utilizaron los desechos orgánicos para producir compost.

En Estudios Sociales, llevaron a cabo una investigación en los alrededores de la escuela sobre los patrones de consumo de los hogares y sobre el manejo de la basura.

En Informática, se hizo una investigación en Internet para obtener la información que requerían para su proyecto y crearon presentaciones en PowerPoint para mostrar los resultados de su proyecto.

En Arte, montaron una dramatización sobre lo que ocurre con el manejo de la basura en su comunidad, a la que invitaron a los vecinos y padres de familia. También realizaron una exhibición de obras de arte creadas con artículos de desecho.

En Educación Física, armaron una caminata familiar por el barrio, en un día sábado, promoviendo la clasificación de la basura en los hogares, el que se saque la basura en los días y horas de recolección y el apoyo a las campañas de reciclaje de la escuela.

Todo el trabajo de cada una de las áreas estuvo interconectado con las otras de manera que los estudiantes trabajaron cada actividad integrando el conocimiento y las destrezas necesarias para sacarlas adelante.

Al final del proyecto, la clase dedicó una semana de trabajo a la difusión de todas las actividades realizadas en la institución. Armaron una guía de recomendaciones de manejo de la basura que entregaron a los vecinos y dejaron en funcionamiento tres subproyectos en su escuela: clasificación de la basura en tachos separados; reciclaje de papel, pilas y botellas plásticas y producción de compost para el huerto escolar.

Características	Proyecto aula del ejemplo	Proyecto de aula de mi institución
Nombre del proyecto		
¿Cuál es la estructura de este proyecto de aula?		
¿Qué aprendizajes significativos obtendrán los estudiantes de este proyecto?		
¿Qué rol deberá desempeñar el docente en el proceso?		
¿Qué rol deberá desempeñar el equipo directivo en el proceso?		
¿Qué aspectos deberían evaluarse en el proyecto?		



LA RAIIZ

LAS PARTES

CUELLO ZONA PILIFERA

ORIGEN ZONA TERMINAL

DE ALACION

MATRIZ DE COMPARACIÓN DEL AULA TRADICIONAL Y EL AULA DIVERSIFICADA¹

ANEXO 4.1

Analice los rasgos del aula tradicional y del aula diversificada. En la columna central aparecen los rasgos de las aulas de su institución. Ponga una x en la columna de la izquierda si la situación de las aulas de su institución se aproxima a los rasgos del aula tradicional o en la columna derecha si esos rasgos se aproximan a los del aula diversificada.

Aula tradicional	Las aulas de mi institución		Aula diversificada
Las diferencias entre los estudiantes se enmascaran cuando son problemáticas.			Las diferencias entre los estudiantes se toman como base para las programaciones.
La evaluación se suele practicar al final de la lección para ver «quién lo ha cogido».			La evaluación es continua y sirve de diagnóstico para adecuar mejor la instrucción a la necesidad del alumno.
Prevalece una concepción estrecha de la idea de inteligencia.			Es patente la sensibilidad hacia diversas formas de inteligencia.
Hay una única definición de éxito.			El éxito se define, en gran medida, por el crecimiento personal desde un punto de partida.
Los intereses de los alumnos no suelen tenerse en cuenta.			Con frecuencia, se estimula a los alumnos a hacer elecciones en función de sus intereses.
Existen pocas opciones que consideren los perfiles de aprendizaje.			Se proporcionan muchas opciones de aprendizaje en función del perfil personal.
Predomina la instrucción al total de la clase.			Se usan múltiples técnicas docentes.

¹ Los rasgos del aula tradicional y del aula diversificada han sido tomados de Carol Ann Tomlinson, *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*, Barcelona, Octaedro, 2008.

Las guías curriculares y los libros de texto marcan las pautas de la enseñanza.			Las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos conforman la instrucción.
Se concentra el aprendizaje sobre datos y habilidades descontextualizados.			El aprendizaje trata de dar sentido a las habilidades y conceptos básicos.
Las tareas son únicas e iguales para todos.			Se asignan con frecuencia tareas que presentan opciones múltiples.
El tiempo no suele usarse de modo flexible.			El tiempo se usa de manera flexible y en función de las necesidades de los alumnos.
Prevalece un único texto.			Se proporcionan materiales variados.
Se buscan interpretaciones unilaterales de los hechos e ideas.			Se estudian sistemáticamente perspectivas diversas de los sucesos e ideas.
El profesor dirige la trayectoria del alumno.			El profesor ayuda al alumno a desarrollar sus potencialidades y a afianzarse en el aprendizaje.
El profesor resuelve los problemas.			Los problemas se resuelven con la participación de todos.
El profesor da pautas generales de calificación.			Los alumnos trabajan con el profesor para establecer objetivos individuales y de toda la clase.
Suele usarse un único método de evaluación.			Se evalúa a los alumnos de muchas maneras.

Todos los artículos que aparecen a continuación han sido tomados, textualmente, de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2010) y están relacionados con el tema de la inclusión educativa.

«Art. 2.- Principios.-

e. Atención prioritaria.- Atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad».

«Art. 6.- Obligaciones.-

o. Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas».

«Art. 7.- Derechos de los estudiantes.-

o. Contar con propuestas educativas flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieren atención prioritaria, de manera particular, personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas».

«Art. 11. Obligaciones de los docentes.-

j.- Elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la autoridad educativa nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad, a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula».

«Art.- 14 De la exigibilidad, la restitución y la protección.-

En ejercicio de su corresponsabilidad, el Estado, en todos sus niveles, adoptará las medidas que sean necesarias para la plena vigencia, ejercicio efectivo, garantía, protección, exigibilidad, y justiciabilidad del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes».

«Art.- 47 Educación para las personas con discapacidad.-

Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz.

La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación.

El Estado ecuatoriano velará por la inclusión e integración de esas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje. Todos los alumnos deberán ser evaluados, si requiere el caso, para establecer sus necesidades educativas y las características de la educación que necesita. El sistema educativo promoverá la detección y atención temprana a problemas de aprendizaje especial y factores asociados al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños, niñas y jóvenes, y tomarán medidas para promover su recuperación y evitar el rezago o exclusión escolar.

Los establecimientos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad, a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con discapacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez».

Ma. Teresa González González

1. Introducción

Los centros escolares constituyen, en nuestros días, contextos caracterizados por la diversidad de su alumnado, reflejo, a su vez, de sociedades cada vez más diversas. El cuerpo de estudiantes es hoy más heterogéneo que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de clase, de género, de capacidad. La presencia de grupos minoritarios con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de alumnos con necesidades educativas especiales, o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos etc. constituye una realidad que no es irrelevante a lo que acontece en los centros escolares. A la complejidad que representan las metas múltiples y con frecuencia conflictivas de éstos, la realidad cambiante en la que están inmersos, las perspectivas diversas sobre los propósitos de la educación, se añaden los desafíos y oportunidades que conlleva el imperativo de ofrecer a todos los alumnos una educación adecuada y oportunidades para una vida digna.

En las páginas que siguen se abordan algunas cuestiones sobre el tema. Se plantean desde una mirada que se focaliza en el centro escolar en su conjunto, como organización que no puede cerrar sus puertas a la formación y desarrollo de todos sus alumnos, y en el liderazgo necesario para caminar en esa dirección. El primer apartado propone una breve referencia a la inclusión educativa en tanto que horizonte desde el que plantear la respuesta a las múltiples caras de la diversidad del alumnado. Seguidamente se argumenta que uno de los planos desde los que abordar la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa es el organizativo. En efecto, los centros escolares pueden constituir un contexto organizativo poco propicio a la inclusión: en el tercer apartado se apuntan algunos de los aspectos que podrían estar contribuyendo a ello. Sobre uno de tales aspectos –el liderazgo desplegado en el centro escolar– se plantean algunas reflexiones en el cuarto apartado, básicamente articuladas sobre la noción del liderazgo como un proceso que ha de ser una responsabilidad de todos en el centro, y cuyo carácter democrático e inclusivo no puede limitarse únicamente a los cargos directivos, aunque éstos desempeñan en el centro un papel clave.

2. Inclusión educativa: incluir a todos

El interés por el fenómeno de la diversidad y sus implicaciones, tanto en el plano social, político y económico como, más específicamente, en el educativo y escolar -en lo que respecta al currículo y enseñanza a desarrollar en las escuelas, y en lo que se refiere a los aspectos y dinámicas organizativas- es evidente en los últimos años. Múltiples experiencias, reflexiones e investigaciones han ido abordando el tema desde la óptica de la exclusión y riesgos de exclusión educativa que amenaza a un buen número de alumnos en nuestras escuelas, desde la perspectiva de la inclusión educativa, así como desde los planteamientos de la justicia social, particularmente en sus versiones más críticas.

Desde esos marcos teóricos, se coincide, en general, en reclamar una visión amplia y comprensiva de la diversidad, en sus múltiples vertientes. Si la educación inclusiva estuvo en sus primeros momentos más focalizada en alumnos con “necesidades educativas especiales” pues se planteó como un paso más allá de la idea de integración de tales alumnos en aulas regulares, en la actualidad ha ampliado su mirada (Ainscow, 2001, 2004, 2005, 2007; Henze, 2000; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; Ryan, 2006).

En palabras de Parrilla (2004), la educación inclusiva *ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión* (p.196). En términos similares se expresa Ainscow (2007) cuando señala: *En muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2001). Presume que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad* (p.3).

La inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a todos los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia. También se reclama esa mirada amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de los teóricos de la justicia social y la educación. Su planteamiento gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas y, en ese marco, se ha ido reconociendo que junto con la exclusión y marginación que opera en la sociedad en general y en los sistemas educativos en particular en torno a ejes como son los de raza/etnia, género, orientación sexual, religión o clase social, es preciso contemplar la exclusión basada en la capacidad de los alumnos, aunque éste ha sido un eje que dichos teóricos habitualmente han omitido en sus discursos (Doyle, 2005). Como ha señalado Theoharis (2004), hay una conexión necesaria entre justicia social e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que *la justicia social no puede ser una realidad en las escuelas donde los alumnos con déficit en capacidad son segregados, sacados de clases regulares, o reciben un currículo y enseñanza separado* (p.2).

En definitiva, la problemática de la exclusión educativa y los mejores propósitos de inclusión no se circunscriben a unos u otros alumnos sino a todos ellos. En cualquier caso, las múltiples y diferentes fuentes de diversidad sitúan a los alumnos en zonas de vulnerabilidad y los hacen proclives a diferentes modalidades de exclusión (Escudero, 2005); de ahí que los desafíos que representa para los centros escolares la atención a todos ellos, son notables. Tienen que ver tanto con el trabajo en las aulas como con aspectos curriculares y organizativos que atañen al centro en su conjunto y a las dinámicas de liderazgo que se despliegan en él. Sobre ello se comentan algunas cuestiones en los apartados que siguen.

3. La importancia de focalizarse en las dinámicas de funcionamiento del centro escolar como organización

La lucha contra la exclusión escolar y la defensa de enfoques amplios de inclusión traspasa los límites de las escuelas, pues no sólo atañe a éstas sino a las políticas sociales y educativas más amplias. Los planos a considerar son, pues, múltiples. Uno de ellos es el organizativo. A él aludiré seguidamente, sobre la idea de fondo de que la inclusión educativa y la provisión de una enseñanza rica y valiosa para todos los alumnos constituyen un reto para el centro escolar en su conjunto, cuestiona muchas de sus prácticas como tal y exige un cambio *cultural* importante en él.

Cuando hablamos de *escuela inclusiva* la propia expresión nos remite a “escuela”, acentuando así la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que hagan posible la inclusión. Ésta no se dirime únicamente en el aula, ni es el resultado de actuaciones de personas individuales que hacen cosas admirables pero en aislamiento; es el centro en su conjunto el que ha de articular respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad. Ainscow (2001) lo expresa claramente cuando señala:

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar (p.2)

Considerar la diversidad y la inclusión como una cuestión que atañe al conjunto del centro escolar nos sitúa ante la necesidad de mirar al contexto organizativo en el que estamos inmersos: los valores y principios que orientan el funcionamiento del centro, las prácticas y rutinas asentadas en él, las normas y modos de hacer dados por sentado y en general, sus condiciones organizativas. Todos y cada uno de estos aspectos pueden estar facilitando la inclusión o, por el contrario, representar barreras para la misma; en tal caso contribuirán, probablemente de modo sutil y no explícito, a acrecentar el riesgo de exclusión educativa de ciertos alumnos.

El análisis, la reflexión y cuestionamiento sobre lo que acontece en el centro, en qué medida está contribuyendo o dificultando una respuesta coherente a la diversidad y qué actuaciones de mejora se podrían emprender sobre el particular, no es una empresa sencilla. Sin duda la principal barrera –también la más infranqueable– para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad está en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados.

En nuestras mentalidades y prácticas está muy arraigada una visión, ampliamente cultivada también por teóricos e investigadores, según la cual las dificultades educativas se explican en términos de déficits de los alumnos, es decir como dificultades intrínsecas a ellos mismos (Allard y Cooper, 2001; Smyth et al, 2003; Shields, 2004, Ainscow, 2005). De ahí que se hable de “alumnos con necesidades educativas especiales”, y se catalogue como “problemáticos” a ciertos estudiantes en función de su condición económica, de etnia, lengua o género. Tal visión, como apunta Ainscow (2007) es una barrera para la escuela inclusiva en la medida en que *distrae la atención de cuestiones sobre por qué fracasan las escuelas en enseñar a tantos niños exitosamente* (p.3).

Plantearse ese *por qué fracasan las escuelas* al que alude Ainscow, remite necesariamente a reflexionar sobre en qué medida el centro escolar y sus dinámicas de funcionamiento educativo y organizativo responden adecuadamente a las necesidades del alumnado. Uno de los aspectos que *distrae la atención* es, precisamente, ese *pensamiento de déficit*, esa tendencia a *patologizar* (Delhi, 1996; Furman y Shields, 2003; Shields, 2006), es decir, a considerar, en base a ciertas características culturales, de etnia, clase social, que algunos alumnos o grupos son intrínsecamente menos capaces que otros. Cuando es así, se hace descansar la problemática de la diversidad, del alumnado en riesgo de exclusión escolar sobre las características presumiblemente compartidas por individuos que no responden de manera “normal” a las relaciones y prácticas escolares. Pero al poner el acento en las características y peculiaridades de los alumnos y dejar fuera del análisis al escenario organizativo en el que éstos se desenvuelven (las reglas y formalidades por las que se rige, las relaciones que promueve, las formas de participación y pertenencia que cultiva, los modos de hacer y de conducta a los que los alumnos han de acomodarse) la lógica que subyace no es otra que la de considerar que las dificultades de los alumnos están ligadas a sus características personales, sociales y familiares (Nieto, 2004; Portela, 2004). No se tiene en cuenta a las organizaciones y las dinámicas educativas que articulan a través de sus estructuras, sus procesos y sus relaciones, como si lo que ocurre en ellas fuese neutro y careciera de incidencias mayores. Semejante lógica salvaguarda, y más de una vez solidifica, los esquemas pedagógicos y organizativos con los que funcionamos, que quedan protegidos de cualquier tipo de cuestionamiento y, por ende, de evolución (Natriello, 1986, Wehlage y Rutter, 1986; Bergenson et al, 2003; Lee y Burkan, 2003; Smyth et al. 2003). Está también arraigado el supuesto, frecuentemente implícito, de que la atención a la diversidad es un asunto que depende de profesores o profesionales particulares; se relega, así, a los márgenes de la organización y a la responsabilidad aislada de programas especiales y sus profesionales, y no del centro. Así lo revela, por

ejemplo, los datos de una investigación realizada en Murcia sobre alumnos en riesgo de exclusión educativa en la ESO que se centró en los programas de Diversificación Curricular y los de Garantía Social (Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004). Una de sus conclusiones hace referencia a que a pesar de que en los centros se está dedicando un tiempo y energía nada despreciable para llevar a cabo estas medidas de atención a alumnos en riesgo, es sin embargo escasa la capacidad organizativa para asumir una responsabilidad colectiva para con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes, así como para considerarla como prioridad del centro. En su funcionamiento cotidiano, se tiende a asumir que la atención a estos alumnos es asunto que descansa en una estructura, el departamento de orientación, y en ciertos profesores o profesionales. La respuesta educativa a los alumnos en riesgo no es un atributo del centro en su conjunto: Ni la preocupación, ni el interés, ni la toma de decisiones sobre estos programas son vividos como una cuestión de centro, tendiendo a convertirse en algo marginal, en una faceta del centro (IES) que en última instancia se deriva a los márgenes de la organización (González, 2004).

Planteamientos y posturas como las comentadas contribuyen a que el centro escolar como organización educativa no siempre constituya un foco de atención a la hora de abordar la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa. Evidentemente, son múltiples los planos a contemplar en una problemática como ésta, en la que se entretajan muchas causas y factores, no todos ligados a los alumnos ni todos ligados al propio centro escolar. Pero sin duda, focalizarnos en éste no es sino un modo de advertir que sus condiciones organizativas pueden representar un entorno educativo poco propicio y estimulante para ciertos alumnos, pueden estar contribuyendo al desajuste cotidiano entre éstos y el funcionamiento de un cierto orden escolar. No olvidemos, en efecto, que es el centro escolar, en última instancia, quien a través de sus estructuras, sus relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiqueta y determina quiénes son alumnos “normales” y quienes son “diversos”, el que les plantea unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva.

Si las condiciones y capacidades del centro escolar no son las más adecuadas para acoger y responder a la población heterogénea de estudiantes, difícilmente podrá acometer el reto de que todos los alumnos- no sólo los que responden a un modelo *ideal*- puedan aprender lo que es justo y pertinente.

3.1. Ciertas condiciones organizativas constituyen una barrera para la inclusión

La organización, en palabras de Santos Guerra (2002) es el escenario que alberga las actividades y en el que se desarrolla la convivencia. Es también, el requisito que hace viable llevar a la práctica los postulados que pretenden conjugar el respeto a la igualdad y la necesaria atención a la diversidad. Tal escenario puede generar condiciones y capacidades para acoger, dar una respuesta a un alumnado crecientemente diverso, propiciar y estimular el desarrollo de oportunidades educativas valiosas para todos ellos o, por el contrario representar un obstáculo para que así ocurra.

Diversas investigaciones y aportaciones sobre la problemática de la exclusión educativa y el abandono escolar, han ido poniendo de manifiesto cómo aspectos ligados a la propia organización de los centros pueden contribuir a que éstos constituyan un *entorno de riesgo* (Escudero, 2005, 2005a; González, 2006) para ciertos alumnos. Aludiré brevemente a ellos:

3.1.1. Tendencia a homogeneizar y fragmentación del currículo

Las escuelas son organizaciones que tienden a la homogeneización, Como apunta Santos Guerra (2002) ello se refleja en prácticas que se asientan en el principio de *todos durante el mismo tiempo para hacer lo mismo con idéntica finalidad, y que se articulan sobre una determinada concepción del alumno con el que se está trabajando: Debería ser una escuela para todos (es decir, para cada uno), pero es una escuela para un tipo determinado de individuo Concretamente, para el que reúne estos rasgos o la mayoría de ellos: varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, rico, castellano hablante.*

La tendencia a la homogeneización es particularmente evidente en el currículo escolar formal (concebido generalmente como contenidos y exigencias incontestables a ser aprendidos e información objetiva a ser enseñada, Shields, 2006), el cual puede servir a unos alumnos pero representar para otros un escollo importante. Un currículo, por otra parte, caracterizado por un alto grado de abstracción del conocimiento, a su vez fragmentado en áreas o asignaturas. Éstas con frecuencia son desarrolladas en la práctica también fragmentadamente -según la óptica particular de cada profesor o, en el mejor de los casos, de cada departamento o equipo de profesores-, aunque con fuertes dosis de homogeneidad: metodologías centradas más en el docente que en los alumnos, estrategias de enseñanza limitadas, rígidas e idénticas para todo el grupo, textos y otros materiales didácticos no siempre ajustados a las características y necesidades de los estudiantes; evaluaciones competitivas, etc.

No siempre el currículo dispuesto y el modo en que se despliega en el las aulas es adecuado para promover aprendizajes valiosos para todos los alumnos (Escudero, 2007). El análisis de en qué medida promueve tales aprendizajes implica preguntarnos qué enseñamos y por qué y a qué modelo de persona y de sociedad estamos contribuyendo. Es probable que debamos entonces suplantir algunos de los supuestos habitualmente dados por sentado sobre los que se asientan las dinámicas curriculares y de enseñanza en el centro escolar.

3.1.2. Estructuras para la coordinación y trabajo docente infrautilizadas y tendencia al individualismo

Apoyar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos requiere el compromiso y colaboración del conjunto de los miembros del centro. El trabajo con los estudiantes no puede ser planteado como una mera agregación de actuaciones dispersas, sin coordinación y, sobre todo, sin unidad de propósito; de ahí que la colaboración y trabajo conjunto entre profesores y entre estos y otros profesionales sea imprescindible.

Aunque ciertas estructuras organizativas (equipos de ciclo, departamentos, comisión de coordinación pedagógica, etc.) pueden ser potencialmente valiosas para hacerlo posible, éstas no siempre constituyen contextos de relación profesional en los que se trabaje conjuntamente sobre el currículum y enseñanza a desarrollar en las aulas, se exploren y desarrollen vías para satisfacer las necesidades únicas de cada alumno y se contribuya, en el marco del proyecto global del centro, al desarrollo de una oferta educativa coordinada.

Ofrecer un currículo coherente, coordinado y sin lagunas, que, a su vez, sea significativo para todos, no será posible si las estructuras de coordinación constituyen únicamente unidades administrativas formales. Menos aún si en el centro se sacraliza la autonomía y discrecionalidad docente, so pretexto de que la enseñanza y atención a los alumnos se resuelve únicamente en el espacio acotado del aula y por cada profesor. Cuando el funcionamiento en el centro se articula sobre una lógica individualista, se corren muchos riesgos de ofrecer un currículo y enseñanza que a la postre no será sino una mera agregación de actuaciones dispersas y escasamente coordinadas. Se considerará como “lógico” que la enseñanza y atención a los alumnos sea un atributo no del centro en su conjunto sino de cada uno de los docentes, e, igualmente, que las problemáticas más específicamente relacionadas con la diversidad conciernen no al centro sino del departamento de Orientación, al profesor de apoyo o similar.

3.1.3. Formas de agrupamiento de alumnos que promueven la exclusión

Las formas de agrupamiento no son sino modos de ordenar y clasificar la heterogeneidad de la población escolar. En nuestro sistema escolar, por ejemplo, las regulaciones y normativas determinan que bajo ciertas condiciones de diversidad los criterios de agrupamiento por edades y cursos han de complementarse con otros más específicos, ligados a la capacidad e incapacidad, interés o desinterés por los contenidos y tareas escolares, o expectativas altas o bajas respecto a sus rendimientos académicos. A través de su aplicación, ciertos alumnos quedan tipificados y catalogados como estudiantes que no se *ajustan* a la enseñanza y currículo regular. Así ocurre con medidas pedagógicas como los Programas de Diversificación Curricular, y Programas de Garantía Social (Programas de Cualificación Profesional Inicial, en la nueva ordenación educativa establecida por la LOE, 2006)

Las posibilidades de agrupamiento de alumnos son múltiples. Sin embargo, ciertas decisiones sobre este particular que separan a los alumnos con mayores dificultades, problemas o desenganche -que también suelen ser quienes sufren mayores desventajas sociales y económicas- pueden resultar discriminatorias, aunque tal no sea la intención de quienes las promueven. Llevan emparejado el riesgo de etiquetaje de alumnos -*lentos, inútiles, problemáticos,...*- y la anticipación de un rendimiento bajo. No es infrecuente que se les termine ofreciendo una educación para “mantenerlos ocupados” hasta que dejen el sistema escolar: trabajo de aula de bajo-nivel, repetitivo, pasivo y poco estimulante (Oakes, 1997; González, 2002; Lleras, 2001; Feito, 2002), lo cual, más de una vez, confirma el rendimiento bajo de dichos alumnos.

Las formas de agrupamiento y sus implicaciones en lo que respecta a la atención que recibirán los alumnos, a la asignación de profesores a los grupos, o al clima de convivencia y aprendizaje en el centro justifican sobradamente la necesidad de reflexionar detenidamente sobre los significados y efectos -excluyentes o inclusivos, segregadores o integradores- de las mismas y sus posibilidades educativas y formativas.

3.1.4. Condiciones organizativas que generan un clima escolar inhóspito para los alumnos

No siempre todos los estudiantes sienten que “pertenecen” al centro escolar. Las relaciones entre ellos y los que allí trabajan pueden contribuir a que lo vivan como un lugar ajeno, perteneciente a los adultos (Bergeson et al. 2003). Las reglas de funcionamiento del centro pueden ser familiares para unos alumnos -a los que implícitamente privilegian- y menos familiares para otros, representando para ellos barreras de poder que los silencian y marginan (Shields, 2004). El centro escolar puede ser un contexto despersonalizado, burocrático y de anonimato, un contexto que responda sólo “de puntillas” a las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumno, o no les ayude a *estar incluidos* y a participar como miembros del mismo.

Shields (2004) es contundente a este respecto cuando señala:

...el diálogo sobre la diferencia no debe ser suprimido cuando ocurre naturalmente –sea en clase de matemáticas, en el gimnasio, en la sala de profesores. Si creamos condiciones bajo las cuales algunos niños sienten que deben ocultar quiénes son y cuáles son sus circunstancias, estamos rechazando la importancia de la participación democrática y las relaciones significativas (...) A no ser que todos los niños experimenten un sentido de pertenencia en nuestras escuelas, estarán siendo educados en instituciones que los excluyen y marginan, que perpetúan la desigualdad y la no-equidad más que la democracia y la justicia social (p.122).

También en este terreno, pues, pueden existir obstáculos que impidan hacer del centro escolar una “comunidad”, un contexto organizativo que ofrece una experiencia acogedora e inclusiva en el que cada individuo es conocido, reconocido y tratado como tal, y participa directamente en la actividad escolar.

3.1.5. La escasa conexión y trabajo con las familias

La implicación de las familias es absolutamente vital para un enfoque inclusivo de la escuela y la educación. Cuando no se cuida esta relación, cuando la comunicación con ellas es mínima o incluso, con algunas, nula, cuando no se activan cauces reales de participación e implicación, las familias quedan excluidas de la vida del centro escolar. Éste las deja *fuera*, tal vez dando por sentado que la comunidad escolar ha de aceptar

y ser *asimilada* por los valores, creencias, propósitos y formas de hacer definidas desde *dentro* del propio centro, por los que trabajan en él. La escuela inclusiva, por el contrario, construye puentes entre profesores, alumnos y familias, y genera oportunidades para que éstos tomen parte en la vida organizativa.

3.1.6. Dinámicas de liderazgo

El apoyo decidido de los equipos directivos así como el liderazgo ejercido en las escuelas es la condición *sine qua non* para remover barreras que dificultan la inclusión en el centro escolar, para orientar un contexto organizativo en el que se asume una responsabilidad colectiva con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes, para comprender que la lucha contra la exclusión es tarea del conjunto de profesores y profesionales y una prioridad del centro escolar. Como apunta Ryan (2006), *la inclusión de los alumnos en los procesos de aprendizaje es, de hecho, una parte importante de la práctica inclusiva. Pero el liderazgo también es un elemento crítico* (p.16).

Pero también aquí pueden erigirse obstáculos para la inclusión. Pensemos por ejemplo en directivos que resisten de manera activa y/o pasiva cualquier intento de reconocer la diversidad y la diferencia, que se muevan en el marco de la “cultura mayoritaria” y mantienen enfoques asimilacionistas, sin tomar en consideración la diversidad en sus centros. Ryan (2006) lo subraya claramente cuando dice:

Las personas pueden estar regular e injustamente excluidas de la escuela y la vida comunitaria en base a su posición económica, ‘background’ étnico, de género, orientación sexual, etc. También pueden estar excluidas por las prácticas de liderazgo en las escuelas, ya sea porque se les deja de lado en los propios procesos de influencia y liderazgo o porque sufren bajo prácticas de liderazgo que aprueban o trabajan hacia valores que no favorecen la inclusión (p. 46).

Las dinámicas de liderazgo desplegadas en el centro no son ajenas a las facetas curriculares, organizativas y educativas comentadas a lo largo de este apartado. Es preciso el liderazgo, y es preciso desarrollarlo en un sentido amplio. Sobre ello se aportan algunas reflexiones a continuación.

4. El liderazgo y su despliegue en el centro escolar

El planteamiento de una escuela que no excluya conlleva cambios profundos en la cultura escolar. Tales cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica en el centro, los lenguajes utilizados así como las normas no escritas y los patrones más o menos rutinarios de abordar los acontecimientos y actuar en relación con ellos.

Las modificaciones culturales no se pueden imponer. No ocurren sólo porque se remuevan formalidades y estructuras, porque se elaboren y gestionen formalmente bien los correspondientes planes, programas y proyectos de trabajo. Se trata de procesos paulatinos que no ocurren de la noche a la mañana, pues atañen a cómo se re-configura el centro escolar, su compleja red de valores, creencias, normas, relaciones sociales y de poder. En ese discurrir hacia otro modo de entender y ser escuela, el liderazgo es fundamental, y de él hablaremos en este apartado.

4.1. El liderazgo y la figura del director escolar

Al hablar de liderazgo en los centros escolares, invariablemente aparece en nuestros discursos la figura del director/a del centro y no es infrecuente que ambos (dirección, liderazgo) queden ligados. Buena parte de la reflexión teórica sobre los procesos de dirección escolar ha ido dejando claro en los últimos años que un director no sólo ha de circunscribir su actuación a gestionar adecuadamente la organización, sino que ha de liderarla (González, 2003, Murillo, 2006). Se ha insistido así en la importancia de que el director - “líder formal” de la organización- articule, promueva y cultive una visión de lo que debería ser el centro escolar que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas, la comunique a los profesores y logre de ellos asentimiento y compromiso; se ha insistido, igualmente, en que en el ejercicio de su liderazgo el director ha de esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y orientarse a transformar sus creencias, actitudes y sentimientos (Leithwood y Jantzi, 2000).

La centralidad de la figura del director es evidente en buena parte de las aportaciones que se han ido haciendo en los últimos años sobre la inclusión educativa y el liderazgo (Guzmán, 1997; Bargerhuff, 2001; Bauer y Brown, 2001; Walter, 2005, Dimmock et al., 2005). Cabe citar, a título ilustrativo, la revisión de Rielh (2000) sobre el rol de los directores escolares en la respuesta a necesidades de un alumnado cada vez más diverso, o la realizada por Leithwood y Rielh (2005) sobre prácticas del liderazgo de directores exitosos entre las que incluyen las de aquellos que trabajan en contextos escolares en los que predomina la diversidad del alumnado. En ambos trabajos se subraya el importante papel del liderazgo del director para afrontar los retos que plantea la diversidad en el discurrir organizativo y educativo de sus centros escolares. Desempeñan un papel crucial al atender a aspectos como: promover y cultivar nuevos significados sobre la diversidad en el centro; cultivar un sentido compartido de comunidad *inclusiva* implicando a alumnos, familias, docentes, etc.; ejercer un liderazgo pedagógico centrado en la tarea nuclear de las escuelas, esto es, en los procesos de enseñanza- aprendizaje con vistas a promover prácticas inclusivas en las aulas así como la coherencia curricular en el centro en su conjunto; atender al desarrollo de comunidades profesionales de docentes que trabajan conjuntamente y en colaboración sobre la práctica curricular y de enseñanza; reforzar conexiones y relaciones entre la escuela y las comunidad, pues la creciente diversidad de estas últimas exige que se refuercen los recursos y capacidades de las familias para implicarse productivamente en la escuela y apoyar el aprendizaje de sus hijos, etc.

Los referidos autores se sitúan en coordenadas diferentes a las nuestras, y no conviene hacer una lectura lineal de sus aportaciones. El trabajo del director en este terreno es complejo y, desde luego no se desarrolla al margen de los marcos sociales, políticos y escolares en los que se mueve. Una muestra de ello queda patente en los artículos incluidos en el primer número del año 2007 de la revista *School leadership and management* referidos a un proyecto de investigación en el que participaron 7 países. Se trataba de determinar en qué medida los directores facilitan o impiden el acceso a las escuelas a niños de grupos minoritarios o marginados (Goddard y Hart, 2007; Trnavcevic, 2007; Saiti, 2007; Mahieu y Clic, 2007; Leeman, 2007; Johansson, Davis y Geijer, 2007). Ponen de manifiesto cómo las políticas educativas condicionan las actuaciones directivas, pero también la ruptura entre lo que se establece en las normativas y lo que ocurre en las prácticas cotidianas de las escuelas. En dichas rupturas los directores juegan un papel nada desdeñable, y no siempre en línea con la idea de una mayor inclusión educativa.

Como decía, son todas ellas aportaciones que se localizan en contextos diferentes al nuestro, pero ilustrativas del grado en que la práctica de los directores constituye un elemento crucial en la promoción de escuelas no excluyentes. No obstante la centralidad de las actuaciones del director de un centro merece algunas matizaciones, como veremos a continuación.

4.2. Liderazgo y dirección: una equiparación problemática

La equiparación dirección y liderazgo, que como se señaló antes ha venido siendo habitual entre los teóricos e investigadores de la dirección escolar, es cuestionada por algunos estudiosos que subrayan que éste no reside necesariamente en los cargos jerárquicos o posiciones formales: también otros miembros, ya sea formal o informalmente, pueden influir en la orientación y dinámicas organizativas y educativas del centro escolar y contribuir a promover (o también a sabotear) cambios y mejoras. En este caso, el liderazgo es concebido no tanto como ejercicio de influencia unilateral sobre creencias, valores, y acciones de otros en la organización, sino como la “energía” que se genera colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, toman y comparten iniciativas y responden y construyen sobre ellas (Gron, 2003; Spillane, 2006).

Está ligado a formas compartidas de llevar a cabo el trabajo escolar y a la acción convergente que se forja cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización con vistas a resolver tareas complejas, que requieren recursos y plantean exigencias mayores que la capacidad de cualquier individuo o individuos aislados. Aunque no necesariamente sinónimas, expresiones utilizadas por los estudiosos del liderazgo escolar, tales como ‘liderazgo distribuido’, ‘liderazgo compartido’ y ‘liderazgo democrático’ remiten a esa consideración del mismo como proceso que no está ligado a una sola y única persona, sino incardinado en la comunidad escolar como un todo.

En relación con el tema que nos ocupa -el liderazgo en contextos escolares de diversidad- también junto con la constatación de que el director puede desempeñar un importante papel de liderazgo y de que su contribución y apoyo son imprescindibles en la consecución de contextos escolares que valoren y celebren la diversidad y ofrezcan una enseñanza valiosa para todos los alumnos, algunas reflexiones advierten que no cabe circunscribir el liderazgo únicamente al director y sus actuaciones (o no-actuaciones). No sólo porque éste no es el único que lo puede desplegar, sino también porque las ideas e ideales que puedan contribuir a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas, inclusivas e innovadoras en la organización no están ligadas únicamente a quien ocupa un rol formal, ni “pertenecen” a un individuo particular.

Esta es una idea importante cuando hablamos de escuelas que no excluyan. Ryan (2003, 2006) por ejemplo la desarrolla extensamente cuando habla de *liderazgo inclusivo*, entendido no en términos de posiciones o individuos que hacen ciertas tareas sino en el sentido de un proceso colectivo en el que cada uno es incluido. El mencionado autor señala que un obstáculo para que la escuela sea más inclusiva radica en la visión individualista del liderazgo, esa tendencia a admitir que éste está ligado a individuos particulares, que ocupan una determinada posición formal en la organización, que actúan de un determinado modo y sentido, a los que se les supone capacidad de influir en los demás y de los que se espera que hagan grandes cosas. Es una concepción “heroica” del liderazgo que, no obstante, señala el mencionado autor, pasa por alto que *grupos de personas que trabajan juntas influyen más en lo que ocurre en las escuelas que un solo individuo*, e imposibilita ver este proceso como uno de naturaleza colectiva e inclusiva, en el que están implicados todos los miembros de la escuela:

Las escuelas no tienen porque confiar en individuos extraordinariamente poderosos y talentosos para que las cambien por la fuerza de sus deseos y visiones singulares. Más bien, la inclusión puede ser lograda por personas que trabajan conjuntamente aceptando y reconociendo las contribuciones modestas pero importantes de cada uno en sus comunidades escolares. No es necesario decir que los directores pueden hacer contribuciones importantes a tal proceso. Pero los directores no tienen porque llevar el peso del mundo sobre sus espaldas: ellos pueden y deberían compartir liderazgo con otros (Ryan, 2003: 9).

Reflexiones en esta misma línea, desde un planteamiento más focalizado en la justicia social, nos las ofrecen los trabajos de Furman (2003), Furman y Shields (2003) Shields (s.f) y Shields y Sayani (2005) cuando defienden la importancia de desarrollar un ‘liderazgo democrático’ en contextos escolares caracterizados por la diversidad del alumnado. Las mencionadas autoras -en su interesante propuesta de ligar la práctica de liderazgo educativo con los conceptos normativos de Justicia Social y Comunidad Democrática-, argumentan que, desarrollado democráticamente, el liderazgo escolar puede contribuir a afianzar propósitos valiosos como la justicia social, la equidad y el aprendizaje para todos. Éstos constituyen propósitos morales a perseguir en las escuelas, que remiten, por

tanto, a la necesidad de un liderazgo moral. Pero así como los discursos más habituales sobre liderazgo moral (Sergiovanni, 2000; Evans, 2000; Greenfield, 2004) se han centrado en el individuo (*el líder*, por ejemplo, el director) y en los valores y ética mantenidos por él, las referidas autoras entienden que el locus de agencia moral en la escuela se sitúa en la comunidad escolar, más que en una persona aisladamente considerada. Defienden, en tal sentido, la necesidad de que la práctica del liderazgo esté basada en un marco ético más amplio que denominan “ética de la comunidad”. La definen del siguiente modo:

En sus términos más simples, una ética de comunidad significa que directores, profesores, personal escolar, padres y otros miembros de la comunidad interesados por las escuelas, ‘se comprometen con el proceso de comunidad’; en otros términos que se sienten moralmente responsables de implicarse en procesos comunales cuando persiguen los propósitos morales de la escuela y abordan los desafíos continuos de la vida y trabajo cotidiano en las escuelas (Furman, 2004: 221-222).

Su propuesta se asienta sobre una concepción de la comunidad como un proceso o una manera de “vida ética” en una sociedad diversa (Furman y Shields, 2003:6). Comunidad, pues, no como entidad o producto, sino como un proceso y, al tiempo, un propósito, siempre inacabado, hacia el que dirigirse: *El sentido de comunidad, de conexión con otros, se basa en relaciones, que a su vez dependen de los procesos continuos de comunicación, diálogo, y colaboración y no de un conjunto discreto de indicadores tales como ‘valores compartidos’ y ‘toma de decisión compartida’.* (Furman, 2003: 4).

La práctica de liderazgo, por tanto, habría de estar orientada por una ética de comunidad, más específicamente de comunidad democrática. Una comunidad que abraza los ideales, valores y procesos de la democracia profunda, entre ellos:

Procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven (conocerlos como individuos únicos que son y como miembros de grupos culturales).

Procesos de participación plena e indagación abierta y constructiva, creando “espacios” (desde pequeños grupos en el aula hasta reuniones de todo el claustro) para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos.

Procesos comunales para trabajar hacia el bien común, tratando de conectar las ideas y significados generados en el diálogo, con proyectos y acciones específicas (Furman, 2004: 224-227).

Planteamientos como los escuetamente referidos que insisten en que el liderazgo para una escuela más inclusiva no descansa únicamente en quienes desempeñan puestos formales, sino también en los demás integrantes de la organización escolar y en los procesos democráticos de reflexión y acción en los que se impliquen son sin duda, valiosos y sugerentes. La transformación de las culturas escolares, a la que aludía más arriba, es un proceso complejo que no puede ser manejado por una sola persona. Requiere el compromiso y trabajo conjunto de reflexión, diálogo, indagación y acción que implica a todos los miembros del centro.

4.3. Dos facetas del Liderazgo: procesos y contenido

A la luz de lo comentado hasta aquí, conviene distinguir, cuando hablamos de liderazgo, dos aspectos o dimensiones que se entrelazan, mutuamente necesarios e interrelacionados: 1) la naturaleza del proceso en sí y 2) el contenido o finalidad del mismo.

4.3.1. La naturaleza del proceso en sí

Por lo que respecta a la naturaleza del liderazgo, estamos hablando de un proceso que habrá de ser tan democrático como sea posible. En primer lugar, ha de proporcionar a todos la posibilidad de influir en el establecimiento de las señas de identidad y grandes líneas de actuación del centro, en las decisiones y en las prácticas escolares. Un proceso, pues, *inclusivo* (Ryan, 2006), que incluye a tantos individuos y grupos y tantos valores y perspectivas como posible en tales actividades. En segundo lugar, ha de posibilitar la exploración libre de ideas y prácticas, el intercambio honesto, y la discusión, deliberación, negociación y análisis crítico de las mismas. Como señalan Mvkenzie y Scheurincch (cit. en Cambron-McCabe y McCarhty, 2005:215) se trata de mantener una perspectiva crítica, de vigilancia constante, que siempre plantea las cuestiones *¿qué estamos haciendo? ¿Por qué lo estamos haciendo? ¿Qué valoramos? ¿Por qué valoramos eso? ¿En qué medida son evidentes o no nuestros valores en la práctica? ¿Cómo lo que estamos haciendo afecta a todos los alumnos? ¿Lo que estamos haciendo privilegia a un grupo sobre otro? ¿Funciona para todos los alumnos, por qué y porqué no? ¿Son transparentes nuestras prácticas? ¿Es transparente nuestro liderazgo?*

Por tanto, un liderazgo para la inclusión escolar, ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral. Estaríamos, así, ante un proceso en el que las dinámicas interpersonales y de grupo son clave: escuchar con respeto, preocuparse por conocer y comprender a los otros, comunicar eficazmente, trabajar en equipo, implicarse en el diálogo continuo, crear foros en los que sean oídas las voces de todos, etc. Lo son porque en un liderazgo de naturaleza democrática los procesos participativos y las relaciones comunicativas constituyen la vía privilegiada para sacar a la luz los supuestos que subyacen a cómo construimos la inclusión en el centro escolar, y para construir, a través del diálogo, significados y propósitos compartidos sobre la misma.

4.3.2. Contenido o finalidad

El segundo aspecto al que me refería antes tiene que ver con el "contenido" de estos procesos. En efecto, también es crucial sobre qué versa el liderazgo, cuáles son los

valores, creencias concepciones y convicciones que se pretenden cultivar en el centro y qué propuestas pedagógicas sustentan. Como señalé en párrafos anteriores, los propósitos morales de la inclusión, la justicia social, la equidad y la educación para todos exigen moverse en un marco ético. Pero como apuntan acertadamente Stefkovich y Begley (2007) *‘utilizar éticas no siempre es necesariamente ‘ético’ (...) Cuando valores no examinados se aplican de forma arbitraria justificadas en nombre de procesos democráticos, pueden ser cualquier cosa menos democráticos (p. 211).*

En un contexto de liderazgo *formalmente* democrático, es posible acordar y consensuar creencias, valores, principios orientadores de las prácticas y funcionamiento escolar que sin embargo apunten oportunidades de aprendizaje desiguales para los estudiantes; den cobertura a procesos y prácticas educativas injustas; sustenten el individualismo profesional e impidan la reflexión crítica sobre la práctica en el centro y en las aulas, y contribuyan a perpetuar la creencia de que el cómo se están haciendo las cosas en el centro y en sus aulas es el *mejor y único* modo. Como advierte Rielh (2000: 61), el discurso democrático no está automáticamente ligado a cuestiones de justicia social y equidad; los directores y profesores pueden implicarse en intercambios discursivos libres y honestos que de hecho no cuestionen nunca temas de justicia e igualdad.

La democracia planteada únicamente en términos formales no es una democracia real y efectiva. No basta, pues, con que unos y otros estén incluidos y participen. Es además menester que las dinámicas de participación constituyan el contexto y ocasión para el diálogo, esto es para la reflexión, la clarificación y asunción de los valores y principios que han de orientar e impregnar ese centro escolar, así como la educación no excluyente, justa y equitativa que se pretende. Valores y principios de inclusión que habrán de dar sentido a las decisiones, prioridades y actuaciones en el centro escolar a lo largo del tiempo, y asegurar un mínimo de coherencia entre ellas:

Si el liderazgo va a ser verdaderamente inclusivo, debe promover los ideales de inclusión, democracia y justicia social más generalmente. No sólo deben los procesos de liderazgo escolar inclusivo practicar la inclusión, sino que deben también defenderla en sus escuelas, comunidades y el mundo como parte de perseguir de forma amplia la inclusión, democracia y justicia social a lo largo de las escuelas y comunidades (Ryan, 2006:14).

El “contenido” sobre el que articular el liderazgo tiene que ver con la inclusión y los valores y principios ligadas a la misma: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, etc. Pero también con los aspectos pedagógicos que conlleva. Porque no tiene sentido trabajar conjuntamente para construir sentidos y significados compartidos sobre la diversidad, la inclusión, la educación para todos, que no se reflejen en la práctica educativa cotidiana del centro y las aulas. El liderazgo ha de contemplar ineludiblemente las facetas curriculares y de enseñanza-aprendizaje. Ello significa entrar en dinámicas que posibiliten indagar, reflexionar, debatir, revisar conjuntamente la práctica docente: qué se está haciendo en las aulas, con qué propósitos, en qué situaciones y cómo, qué

funciona y porqué, qué aspectos resultan problemáticos, qué formación que se está ofreciendo a los alumnos, qué actividades y modos de evaluación se propician, en qué medida se está posibilitando una enseñanza adaptada a las características y peculiaridades de cada uno, etc. Si es preciso, se deberá cuestionar tal o cual actuación a la luz de aquellos valores y principios que se pretenden cultivar en el centro.

Y se deberá explorar algunas vías para desarrollar actividades educativas amplias, flexibles, variadas, diversificadas que favorezcan la adaptación curricular a los diversos intereses y necesidades de los alumnos.

El currículo y la enseñanza constituyen el núcleo y razón de ser del centro escolar. Valores, principios, propósitos conjuntamente acordados y debatidos han de reflejarse en condiciones organizativas que faciliten un currículo y enseñanza atenta a la diversidad de todos y cada uno de los alumnos (formas de agrupamiento, horarios, dinámicas de coordinación docente, etc.) y en prácticas de aula que posibiliten aprendizajes valiosos y ricos para todos ellos.

Distintos autores que ya he ido citando a lo largo de este artículo insisten en ello: Leitwood y Rielh(2005) recogen esta faceta pedagógica como un elemento clave del liderazgo exitoso de directores en contextos de diversidad; Ryan (2006) por su parte subraya que un liderazgo inclusivo, *significará muy poco si esa participación no se ve reflejada en el aula* (p.91). Por su parte, Furman y Shields (2003), insisten en que los propósitos morales de la justicia social y la comunidad democrática no pueden ser considerados al margen o como aspectos desconectados del aprendizaje de los alumnos: *Crear comunidades socialmente justas y democráticas y enfatizar lo académico y el desarrollo intelectual no son necesariamente metas opuestas*.

Generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliega en el centro escolar.

5. ¿Qué papel para la dirección del centro en el proceso de liderazgo?

La complejidad y multiplicidad de aspectos organizativos y curriculares que entraña la adecuada respuesta educativa a un alumnado cada vez más diverso personal, social, culturalmente hace que sea improbable que una única persona (por ejemplo, un director) pueda proporcionar liderazgo para todo y en todas las situaciones, máxime en lo que respecta a cuestiones curriculares y de enseñanza. El liderazgo ha de ser una responsabilidad de todos en el centro. En estas coordenadas cabría preguntarse qué función le corresponde desempeñar al director, puesto que se le reclama un papel de liderazgo y no sólo de gestión.

Se trata, en primer lugar, como se ha comentado anteriormente, de desplegar un liderazgo organizado alrededor de un propósito común y valores comunes democráticamente acordados –los que corresponden a una escuela y currículo no-

excluyente, democrático, equitativo y justo –. Un importante papel del director será facilitar aquellas condiciones que hagan posible que la visión del centro y la educación que se pretende construir sean debatidas por el conjunto de los miembros, con sus distintas voces, interpretaciones e intereses, en procesos de deliberación y negociación. En segundo lugar, es preciso mantener ligadas a las personas, estructuras y recursos en torno a esos valores y principios básicos. Eso implica para un director o directora potenciar el liderazgo de otros miembros de la organización: liderazgo efectivo puesto que deberá garantizar que tomen parte activa en las consecuentes decisiones y actuaciones sobre cuestiones organizativas, educativas, curriculares y de enseñanza.

El papel del director o directora es básico para que los miembros tomen conciencia de en qué medida se están manteniendo condiciones y prácticas organizativas y educativas no-democráticas e injustas, así como de la necesidad de transformarlas. En tal sentido, el director, por ejemplo, habrá de hacer accesible a los miembros de la comunidad escolar información sistematizada sobre la que analizar y discutir lo que está sucediendo en el centro (pensemos por ejemplo, en la que se puede ofrecer a partir de la valoración de los resultados del centro aportada por las evaluaciones de diagnóstico previstas en la LOE, 2006). Promover dinámicas de análisis conjunto de la realidad del centro, qué educación se está proveyendo, qué alumnos se benefician de ella o quiénes están quedando fuera y porqué..., constituye un prerrequisito con vistas a clarificar, negociar y acordar colectivamente qué valores, principios, significados y compromisos han de orientar las actuaciones organizativas, curriculares y de enseñanza en el centro, y cómo se traducirán en el trabajo entre los docentes, con los alumnos, con las familias y con la comunidad.

En tales coordenadas, será imprescindible una actuación directiva que propicie y apoye procesos de colaboración profesional entre profesores, entre éstos y otros profesionales y miembros de la comunidad escolar que hagan posible el liderazgo pedagógico.

Porque, como ya se señaló, el individualismo y la sacralización de la autonomía y discrecionalidad docente no es sino una barrera en el camino hacia una escuela no-excluyente. El desarrollo de relaciones profesionales de colaboración, constituye una condición y proceso organizativo *sine qua non* si se quiere que los valores, principios y propósitos, que se acuerden como vertebradores del funcionamiento del centro, no se queden en simples declaraciones de intenciones y puedan materializarse en actuaciones concretas en el centro, en las aulas y en la comunidad educativa.

En esta misma línea de promoción de la colaboración y el trabajo conjunto, la acción directiva puede jugar un papel crucial a la hora de cultivar las relaciones con las familias, la comunidad y diversos agentes sociales. Porque también el centro escolar ha de desarrollar la capacidad de generar confianza y sostener redes externas e internas de apoyo. Estas líneas que enmarcan la actuación directiva en el centro son, desde luego, muy genéricas. Más fáciles de expresar por escrito que de desplegar en la práctica. En este plano entran en juego múltiples condicionantes, entre otros: las políticas sociales y educativas, los recursos materiales y personales en los centros, las peculiaridades concretas de cada contexto escolar, la formación de los directivos así como su propio posicionamiento, más o menos activo y crítico, en medio de la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Allard, A. y Cooper, M. (2001). Critically interrogating classroom constructions of 'community' and 'difference': a case study. Recuperado el 20 de junio, 2005 de <http://www.aare.edu.au/01pap/all01522.htm>
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Recuperado el 10 de marzo 2007 de http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_226.htm
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), pp.125-132.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, Enero. Recuperado el 26 de febrero, 2007 de http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), pp. 3-7.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Bargerhuff, M.E. (2001). Inclusive Elementary schools and those who lead them. Recuperado el 22 de junio, 2006 de http://www.ed.wright.edu/~prenick/article_bargerhuff.htm
- Bauer, A. M. y Brown, G.M. (2001). Principal leadership in an inclusive school. Recuperado el 20 de junio de 2005 de <http://www.newhorizons.org/spneeds/inclusion/staff/bauer.htm>
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Recuperado el 16 de septiembre, 2004 de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Cambron-McCabe, N. y McCarthy, M. M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. *Educational Policy*, 19, pp.201 -222.
- Delhi, K.(1996). Unfinished Business? The Dropout Goes to Work in Education Policy Reports. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.): *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving* (pp.7-29). New York: Teachers College Press.
- Dimmock, C., Stevenson,H; Bignold,B; Shah,S. y Middlewood, D. (2005). Part II: School community perspectives and their leadership Implications. En: *Effective leadership in multi-ethnic schools*. Recuperado el 13 de marzo, 2007 de <http://www.ncsl.org.uk/media/416/53/effective-leadership-in-multi-ethnic-schools.pdf>
- Doyle, L.H. y Doyle,P.M. (2005). Inclusion: The Context for Democratic Leadership. Recuderado el 22 junio, 2006 de <http://coe.ksu.edu/ucea/2005/DoyleUCEA2005.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea,
- Escudero M., J.M. (2005). El fracaso escolar. Nuevas formas de exclusión educativa. En J.G. Molina (Coord.): *Exclusión social, exclusión educativa* (pp.83-108). Xátiva: Diálogos
- Escudero M., J.M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero M., J.M. (2007). Contenidos, formas y dinámicas de exclusión educativa: una lectura del fracaso escolar. *Cuadernos de pedagogía* (en prensa)
- Evans, R. (2000): The authentic leader. En AA.VV: *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 287-308). San Francisco: Jossey-Bass,
- Feito, A. R. (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo Veintiun
- Furman, G. C. (2003). Moral leadership and the ethic of community. *Values and ethics in educational administration*, 2(1), recuperado el 10 de junio, 2005 de http://www.ed.psu.edu/uceacsle/VEEA/VEEA_Vol2Num1.pdf
- Furman, G.C. (2004): The ethic of community. *Journal of educational administration*, 42(2), pp.215-23.
- Furman, G.C. y Shields, C.M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? Recuperado el 2 de junio, 2005 de <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/division%20A%20Papers%202003/Furman%20Shields4-28.pdf>
- Goddard, J. T. y Hart, A. C. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management*, 27(1), pp.7-20.

- González G., M^a T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, pp.167-182.
- González G., M^a T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organización y Gestión educativa*, 6, pp.4-8.
- González, G., M^a T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En López Yañez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 273-281). Sevilla: Secretariado de publicaciones, universidad de Sevilla.
- González G., M^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (1), pp.1-15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- Greenfield, W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), pp174-196.
- Groon, P. (2003). *The new work of Educational Leaders*. Londres: Paul Chapman.
- Guzmán, N (1997). Leadership for successful inclusive schools. A study of principal behaviours. *Journal of educational administration*, 35 (5), pp.439-450.
- Henze, R.C. (2000). Leading for Diversity: How School Leaders Achieve Racial and Ethnic Harmony. Recuperado el 10 de marzo, 2007 de <http://crede.berkeley.edu/research/pdd/rb6.shtml>
- Johansson, O, Davis, A. y Geijer, L. (2007). A perspective on diversity, equality and equity in Swedish schools. *School Leadership and Management*, 27 (1), pp.21-33.
- Lee,V. E. y Burkam, D.T. (2000). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Leeman, I. (2007). School leadership and equity: Dutch Experiences. *School Leadership and Management*, 27 (1), 51-63
- Leithwood, K.; Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), pp.112-119.
- Leithwood,K.A. y Rielh,C. (2003). What do we already know about successful school leadership? Recuperado el 15 de febrero, 2005 de http://www.cepa.gse.rutgers.edu/What%20We%20Know%20long_%202003.pdf
- Lesko, N. (1996): The dependency of Independence: At Risk Youth, Economic Self-sufficiency, and Curricular Change. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.): *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving* (pp. 44-59). New York: Teachers College Press
- M.E.C. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación(LOE). B.O.E.4-05-2006.
- Mahieu, P. y Clyca, N. (2007). School leadership and equity: The case of Antwerp. A report on good practices in three primary schools. *School Leadership and Management*, 27 (1) pp.35- 49.
- Martínez S., F, Escudero M., J.M., González G., M^a T., García N., R. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo Transformacional al liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. Recuperado el 2 de febrero, 2007 de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Natriello, G., Pallas, A. M. y Mcdill, E.L. (1986). Taking Stock: Renewing Our Research Agenda on the Causes and Consequences of Dropping Out. *Teacher College Record*, 87 (3), pp. 430-440.
- Nieto Cano, J. M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En López Yañez, J.; Sánchez Moreno, M. y Murillo estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 281-289). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla;
- Oakes, J et al. (1997): Detracking: The Social Construction or Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform, *Teachers Collage Record*, 98(3), pp.483-51.
- Parrilla Latas, A. y Susinos Rada, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En López Yañez, J., Sánchez Moreno, M. y Murillo Estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 195-200). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Rielh, C.J. (2000). Te principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A review of normative, empirical and critique literatures on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), pp. 55-81.

- Ryan, J. (2003): *Leading Diverse Schools*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer
- Ryan, J. (2006): *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Saiti, A. (2007): School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data. *School Leadership and Management*, 27 (1), pp.65 -7.
- Santos Guerra, M.A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía* 311, pp. 76-80.
- Sergiovanni, T. J. (2000). Leadership as Stewardship. En AA.VV: *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp.269-286) San Francisco: Jossey-Bass.
- Shields, C.M. (2004) Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), pp. 11-134.
- Shields, C.M (2006) Creating spaces for values-based conversations: The role of school leaders in the 21st century. *International Journal of Educational Administration*, 34 (2).
- Shields,C.M. y Sayani, A (2005) Leading g in the midst of Diversity. En F.W. English (Ed): *The Sage Handbook of Educational leadership. Advances in Theory, research, and Practice* (pp. 380-402) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smyth, J. McInerney, P. y Hattmam, R.(2003). Tackling School Leaving at its Source: A case of reform in the middle years of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), pp. 177-193.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stefkovich, J. y Begley, P.T (2007). Ethical school leadership: Defining the best interest of students. *Educational management Administration & Leadership*, 35 (2), pp. 205-224.
- Theoharis, G.T. (2004). Toward a Theory of Social Justice Educational Leadership. Presentado en el University Council of Educational Administration. Recuperado el el 22 junio, 2006 de <http://coe.ksu.edu/ucea/2004/04ucea09.pdf>
- Trnavcevic, A. (2007). School leadership and equity: Slovenian Elements *School Leadership and Management*, 27 (1), pp. 79-90.
- Walker, A. (2005). Part I: Priorities, Strategies and Challenges. En: *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. NCSL. Recuperado el 13 de marzo, 2007 de <http://www.ncsl.org.uk/media/416/53/effective-leadership-in-multi-ethnic-schools.pdf>
- Wehlage G.G. y Rutter, R.A.(1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College record*, 27(3), pp. 374-392.

Preguntas guía para la lectura

- ¿Por qué motivo la inclusión educativa es un principio cuyo alcance debe cubrir a todos los estudiantes?
- ¿Por qué es fundamental el análisis de lo que acontece en el centro educativo al momento de plantear el desarrollo de una escuela inclusiva?
- ¿Cuáles son las condiciones organizativas que suelen constituirse en barreras institucionales para la inclusión de la diversidad?
- ¿Cómo debe configurarse un liderazgo escolar que propicie la inclusión de la diversidad en el centro educativo?
- ¿Qué tipo de valores y principios fundamentales debe impulsar el directivo para la construcción de un liderazgo escolar inclusivo?

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia

Introducción

Quizás una de las principales novedades de la reforma de nuestro sistema educativo haya sido la aparición de un único currículum para todos los alumnos, que termina con la duplicidad curricular existente hasta el momento. Un único sistema educativo que contempla ahora las necesidades educativas de los sujetos escolarizados en él, tengan o no necesidades especiales. Atención que no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones específicas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse.

Atrás quedó la existencia de dos sistemas educativos paralelos (sistema ordinario y sistema educativo especial), con dos currículum diferenciados (normal y especial), que para nada facilitaban una respuesta educativa diferenciada y atenta al principio de igualdad, consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos; y de equidad, cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es necesario respetar y desarrollar.

No debemos olvidar, asimismo, en todo este proceso, el cambio que ha propiciado la aparición del concepto de necesidades educativas especiales (Informe Warnock, 1978). Este, al centrarse en los problemas del niño en cuanto a su proceso de enseñanza / aprendizaje y olvidar el lenguaje de las deficiencias, sitúa el énfasis en la escuela, en la capacidad del centro para ofrecer una respuesta educativa a los alumnos escolarizados en él. Ahora, el concepto de dificultades de aprendizaje se torna relativo, ya que depende de los objetivos que se planteen, del currículo establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Ante esta nueva situación, el sistema educativo deberá dotarse de los medios que le permitan dar una respuesta ante las necesidades educativas específicas de los alumnos, o de lo contrario no proporcionará ningún instrumento válido que ayude a resolver estos problemas. Dos son las características básicas que perfilan el papel del centro escolar en el proceso integrador: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis

¹ Arnaiz Sánchez, Pilar, «Currículum y atención a la diversidad», en: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>. En línea: 31 de octubre de 2011

unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso. Es necesario resaltar aquí la importancia otorgada a la institución escolar como promotora del cambio, siempre que haya una implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro en la búsqueda de soluciones institucionales (Escudero, 1991; 1992; 1994). Desde este enfoque, se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización para todos los niños en un mismo contexto escolar, sobre una base de tiempo total (Wang, 1994) o reconceptualizar y adaptar la organización escolar como conjunto, como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes (Gartner y Lipsky, 1987).

Esta visión ha dado lugar al desarrollo de reflexiones e investigaciones desde teorías y prácticas distintas, pero todas ellas con el objetivo común de crear una situación educativa única, totalmente abierta a la diversidad, y que implique a toda la institución escolar (Wang, 1994).

El proyecto para la reforma de la enseñanza propone, pues, una escuela renovada en la que quedan implícitos los principios de normalización e integración que desde que se publicara el Plan Nacional de Educación Especial (1978) estaban ya guiando y orientando la política educativa de nuestro país.

Evidentemente, el Plan Experimental de Integración supuso en su momento la piedra de toque para la reforma. Los distintos estudios desarrollados en nuestro país en torno a dicho plan (Illán, 1988, 1989; MEC, 1988, 1989a, 1990a; López Melero, 1990; García Pastor, 1991; Parrilla, 1992), dieron debida cuenta de que uno de los grandes problemas, a la hora de desarrollar con éxito la integración, era el curriculum existente (Programas Renovados), que no permitía adaptarse y, lo que es más importante, conseguir el equilibrio necesario entre las demandas de ese curriculum cerrado y las necesidades especiales que presentaban los alumnos que estaban siendo integrados (Brennan, 1988). La propuesta curricular abierta y flexible que se hace desde la reforma facilita a los centros la tarea de desarrollar un proyecto curricular que dé una respuesta educativa adaptada a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos/as (con o sin necesidades educativas especiales) (Del Carmen y Zabala, 1991; Coll y otros, 1988, 1992; Puigdemívol, 1993; Gartner y Lipsky, 1987; Rohrkemper y Corno, 1988).

Así pues, la reforma de la enseñanza adquiere sentido desde el marco del curriculum y la instrucción (Coll y otros, 1988, 1992; Brennan, 1988; Gimeno, 1988, 1992; Puigdemívol, 1993), al constituir ambas cuestiones el eje de la integración escolar. Desde este punto de vista, la reforma posibilita un marco de reflexión para buscar soluciones a la problemática que para muchos centros supone dar una respuesta educativa acorde al tipo de necesidades educativas que presentan los alumnos escolarizados en ellos. Nos estamos refiriendo concretamente a la atención a la diversidad, cuya consideración implica una toma de decisiones que revierta en la mejora de la enseñanza del centro en general.

A este respecto, no han sido muchas las propuestas que hasta el momento han tratado de dar una respuesta global desde una perspectiva en la que el desarrollo de la integración sea tratado como un conjunto o desde la totalidad. En la mayoría de los casos, las propuestas han ido dirigidas a momentos precisos del proceso educativo, más que al de la aplicabilidad del currículum. La preocupación fundamental ha estado centrada dentro del aula y dirigida, específicamente, a la instrucción sin que se haya cuestionado la concepción y el diseño del currículum, y todavía menos la concepción y modelo vigente de los centros como organizaciones escolares. Los esfuerzos han estado centrados y dirigidos a los cambios y a las modificaciones que debían ser hechas en la implementación del currículum para adaptarlo a situaciones integradoras. De esta manera, el problema de la integración ha quedado circunscrito a las respuestas concretas que era necesario dar al alumno integrado para que él pudiese integrarse.

Es momento ya de dismantelar este planteamiento (Libro Blanco, 1987; LOGSE, 1990b), y contemplar un modelo más apropiado, que dé respuesta a las necesidades individuales favoreciendo una nueva imagen de escuela abierta a la diversidad. A lo largo de este trabajo iremos desarrollando todas estas propuestas.

1. Diversidad y currículum

Una de las herramientas fundamentales de las que un centro dispone, para atender las características individuales y diversas de sus alumnos, es la planificación de la enseñanza. La definición que sobre el currículo nos ofrece la LOGSE (1990b, art. 4.1.) así lo corrobora: “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”.

El marco que ofrece la toma de decisiones en torno al Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular (PCC) servirá para realizar lo expresado, organizando la puesta en práctica de las diferentes estrategias de aprendizaje implícitas en el desarrollo e implementación del currículum.

La elaboración de estos documentos debería ser considerada como algo más que un puro proceso administrativo, debiendo llevar incorporado “el reconocimiento explícito y el compromiso con un nuevo estilo de promover el cambio en educación: participación, negociación, autonomía e implicación de la comunidad social y del profesorado (Escudero, 1992). En definitiva, estos documentos de gestión del centro tendrían que responder a la expresión y a la exigencia de un trasfondo político, social, cultural y económico, que diera respuesta a la diversidad lingüística, cultural y personal de cada alumno en particular como caracteriza a una sociedad democrática.

Desde este planteamiento, cabe hablar de un currículum abierto y participativo que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada

y efectiva la realidad y cultura de nuestros alumnos. Una comunidad de personas no presionadas sino interesadas por construir y mejorar desde dentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el curriculum hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales. Sin olvidar, asimismo, las coordenadas sociales, ideológicas y políticas del momento y de nuestra historia democrática.

Esta perspectiva promueve un nuevo modelo de escuela en donde profesores, alumnos, padres y otras entidades sociales trazan su propia trayectoria como comunidad escolar. Entrar en este proceso de debate es lo realmente enriquecedor para el centro. De no ser así, la elaboración de los distintos niveles de concreción del curriculum puede convertirse en un mero trámite administrativo, como consecuencia del cual el proyecto de centro elaborado no daría cuenta explícita de la vida del centro. No tendría el valor ni la fuerza para transformar la práctica cotidiana del mismo, no respondería a una reflexión y valoración compartida de la realidad de su entorno. En definitiva, a través de él no se respondería a preguntas tales como: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde a los centros, profesores y comunidad educativa en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?; ¿qué significa el concepto de necesidades educativas especiales?

El concepto de necesidades educativas especiales, en el marco de la escuela comprensiva, centra su atención en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la escuela es decisiva, puesto que tiene que asumir el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza. Así pues, la acción educativa tendrá un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona y darle los medios para alcanzar su integración en el entorno. Objetivos que se reflejarán en un curriculum abierto y flexible que comprenda lo que se les enseña a los alumnos y por qué, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso (Hegarty, 1990; Hegarty y Pokington, 1989; Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; Arnaiz, Illán, 1988, 1991; González Manjón, 1993).

Consecuentemente, el curriculum constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela. Un curriculum que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación. De esta manera, se potencian sistemas abiertos de educación, que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio alumno a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus particulares formas de pensamiento. Ello promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del curriculum a las necesidades educativas que presenta cada alumno. Por tanto, se hace necesario un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que irradie las orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de

cada sujeto, a la vez que considere las características concretas del medio en el cual debe aplicarse. Una planificación docente definida por los siguientes criterios, pautas e indicadores, según el MEC (1992):

a) Criterios de la calidad de la enseñanza:

- Favorecer el máximo desarrollo personal y el acceso al patrimonio cultural de un pueblo.
- Adaptarse a las peculiaridades e intereses de los alumnos,
- Responder a las necesidades de una sociedad democrática, compleja y tecnificada.
- Compensar las desigualdades sociales, favoreciendo el desarrollo máximo de las capacidades de cada uno.
- Preparar a los alumnos de forma más adecuada para su inserción en la vida activa.

b) Factores que contribuyen a la calidad de la enseñanza:

- Contenidos curriculares adaptados a los niveles evolutivos y a los objetivos perseguidos.
- Buena relación de la escuela con el entorno propio.
- Coordinación de los diversos servicios personales y materiales que puede necesitar la escuela en un momento determinado.

c) Indicadores de la calidad de la enseñanza:

- El grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo.
- El grado de participación y de consenso en la elaboración de los proyectos educativos.
- Y el ajuste a las capacidades de los alumnos y a las demandas de calificación del entorno social y productivo.

Así y tras la reflexión sobre estos criterios, factores e indicadores, cabe señalar que la concreción de todos estos elementos determinará el establecimiento de un sistema escolar no uniforme, sino necesariamente diversificado, es decir, abierto a posibles adaptaciones curriculares. Un curriculum:

- en el que se ofrezcan principios válidos para cualquier situación concreta sin señalar lo que de específico pueda tener cada realidad;
- con el que se pretende respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones;

- que requiere diversos niveles de concreción: Diseño Curricular Base (DCB), Diseño Curricular de Centro (DCC) y Programación de aula.

Un curriculum general que se convierta en funcional y contextual para cada centro, para cada grupo y para cada alumno, y que refleje las intenciones educativas y el plan de acción a desarrollar. Funciones que, para la elaboración del curriculum, se desprenden de las siguientes preguntas:

- ¿Qué enseñar?, cuya respuesta informa sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
- ¿Cuándo enseñar?, que decide la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.
- ¿Cómo enseñar?, referido a la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos marcados.
- Actividades que tienen que ser planificadas teniendo en cuenta la realidad y las óptimas posibilidades de entre las ofrecidas a los alumnos.
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?, puesto que es necesario saber si se han conseguido los objetivos pretendidos.

Los niveles de concreción, que se realizan en los diferentes elementos del curriculum, se denominan adaptaciones curriculares. Estas podríamos definir las como el conjunto de estrategias que la comunidad educativa o el profesorado deciden aplicar para modificar:

- el DCB, en función de las capacidades, intereses y motivaciones del grupo concreto de alumnos al que se dirige la acción educativa;
- el DCC, en función del alumno o alumnos que dentro del aula presentan necesidades educativas especiales.

Adaptaciones cuya finalidad es la de favorecer una respuesta educativa adecuada a personas con necesidades educativas especiales diversas, en un mismo centro, con un currículo básicamente común y en el marco de una concepción de comprensividad de la enseñanza, que se caracteriza por:

- proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos;
- reunir a chicos y chicas de una misma comunidad;
- ofrecer un mismo currículo básico para todos;

- retrasar el máximo posible la separación de los alumnos en ramos de formación diferentes;
- y proporcionar las mismas oportunidades de formación y actuación, como mecanismo de comprensión de las desigualdades de origen social y económico.

2. Cómo dar una respuesta educativa acorde a todos los alumnos a través del curriculum del aula

Uno de los objetivos fundamentales de los centros educativos es convertir el curriculum del aula en un elemento fundamental de la respuesta educativa para todos los alumnos. A este respecto, Bayliss (1997), tomando las concepciones del tiempo propuestas en la obra de Hargreaves (1996), expone la necesidad de que éstas sean aplicadas al concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.) y ello permita la consideración del mismo desde un punto de vista policrónico.

El término policronicidad considera el desarrollo desde una perspectiva multidimensional, errática y en muchos aspectos impredecible, al plantear que el desarrollo del niño no es lineal, sino que está en estrecha relación con el entorno, los resultados del aprendizaje y la familia. Todo lo cual requiere un enfoque del curriculum sistémico/ecológico, que tenga en cuenta la variabilidad de las n.e.e., que sea factible, y que considere la interacción y el alto grado de variabilidad de los alumnos de un aula. Por el contrario, un punto de vista monocrónico ve el desarrollo en términos lineales, los resultados de aprendizaje predecibles y las causas de las n.e.e. determinadas exclusivamente por el déficit que el niño posee. En el fondo, son “alumnos especiales” que, después de ser diagnosticados, se determina su intervención prescriptiva, que requiere un currículo especial descontextualizado, en muchos casos, del resto del grupo de referencia y que se lleva a cabo en entornos segregados (fuera o dentro del aula), puesto que sus necesidades son vistas como diferentes de las del resto de niños “normales”.

En términos policrónicos, el curriculum del aula debería ser equilibrado, relevante y diferenciado, dando cabida a los diferentes procesos educativos que requiere la diversidad de alumnos escolarizados en ella. Estamos hablando de un curriculum que no prime exclusivamente los conocimientos académicos, sino también otra serie de objetivos relacionados con aspectos de la vida adulta, tales como la socialización, las habilidades sociales y las amistades. Objetivos que son tan importantes como los propiamente académicos y que ciertamente, para muchos alumnos, si queremos que sean miembros activos en el entorno que les rodea, constituirán los principales objetivos educativos. En definitiva, se trataría de que cada alumno aprendiera, en la medida de sus posibilidades, los objetivos curriculares relacionados con las distintas áreas del curriculum, en los que estarían incluidos tanto las habilidades socioacadémicas, como las de la vida cotidiana (López Melero, 1995; Bayliss, 1997; Carpenter, 1997).

Otro aspecto a considerar para que el curriculum del aula incluya a todos los alumnos escolarizados en ella, es dar lugar al desarrollo de relaciones recíprocas y significativas

entre los alumnos. Hasta tal punto esto es importante que se ha comprobado que el desarrollo de relaciones personales significativas entre compañeros fomenta el sentido de pertenencia y mejora los resultados escolares. Con relación a ello, investigaciones realizadas por Stainback, Stainback y Moravec (1991) en aulas donde se encuentran escolarizados alumnos con necesidades especiales han puesto de manifiesto que estos alumnos obtienen más éxito cuando se sienten seguros, aceptados y establecen lazos de amistad con sus profesores y compañeros. Para algunos de estos alumnos los objetivos curriculares predefinidos no tienen un papel importante hasta que se ha desarrollado la aceptación y la amistad. Los resultados obtenidos por estos autores evidencian que sentirse aceptado, bienvenido y seguro entre los compañeros dentro de un entorno de aprendizaje es un prerrequisito para que los alumnos tengan éxito en las tareas de aprendizaje. En cambio, las escuelas y aulas que no obtienen el éxito esperado son aquellas que centran su atención casi exclusivamente en la valoración de las competencias de los alumnos, en actividades de la vida cotidiana, académica y vocacional y en el diseño específico de objetivos y actividades curriculares, sin tener en cuenta los intereses de los alumnos, ni haber dedicado un tiempo para que los alumnos con n.e.e. puedan establecer relaciones de amistad con los otros alumnos y se sientan seguros y aceptados.

De estas consideraciones se desprende que, en las situaciones de aprendizaje, el proceso de socialización puede proporcionar magníficas oportunidades para que los alumnos lleguen a conocerse, respetarse, preocuparse y apoyarse los unos a los otros, a la vez que aprenden destrezas académicas y habilidades sociales. Esto significa que muchas de las habilidades sociales y comunicativas que nos sirven para desenvolvernos en nuestro medio, aprender y tener una vida lo más independiente posible, los niños lo aprenden mediante los procesos de socialización con los compañeros (Johnson y Johnson, 1989, 1991, 1994).

Se trataría, pues, de tener en cuenta que para los alumnos con n.e.e. es fundamental dar prioridad a actividades de la vida diaria y vocacional que favorezcan la aceptación, el sentimiento de pertenencia y las amistades, sin olvidar que deben participar y aprender tanto como les sea posible en materias tales como Historia, Matemáticas, etc. Por tanto, tales oportunidades no se pueden dejar al azar, sino que tienen que ser planificadas y requieren reestructurar el entorno curricular, social y físico.

2.1. ¿Curriculum estándar o curriculum para la diversidad?

¿Adaptaciones curriculares?

El aula es el contexto por excelencia en el que se produce el aprendizaje de los alumnos. Esto significa que es en ella donde se produce la concreción última del curriculum, con el fin de dar la respuesta educativa más adecuada a la diversidad de alumnos escolarizados en ella (Arnaiz y Garrido, 1997).

Pero, ¿qué sucede en muchas ocasiones? Pues que, generalmente, la programación del aula se planifica de manera general para todos los alumnos, esperando que sus

contenidos sean adquiridos por todos ellos y puedan aprobar a final de curso.

La forma de llevar a cabo este proceso presupone la existencia y asunción de un corpus predefinido de conocimiento o información (que todos los alumnos tienen que aprender para tener una vida escolar y post-escolar con éxito), que se transmite mediante las explicaciones del profesor, el libro de texto, fichas y cuadernillos de trabajo. Si un alumno tiene dificultades para aprenderlo y necesita apoyos extraordinarios, se considera que tiene n.e.e. y, según la magnitud de las mismas y la capacidad de respuesta educativa del centro, dichas necesidades serán satisfechas en el aula general o pueden dar lugar a respuestas educativas en el aula de apoyo.

Esta forma de actuación y de entender el curriculum del aula cada vez está siendo más cuestionada, como argumentan Smith (1986) y Stainback y otros (1991), por las siguientes razones:

1. Cada vez se acepta más que en una sociedad cambiante, compleja y dinámica, ya no hay (si es que alguna vez hubo) un corpus informativo sencillo, discreto e inmóvil que se pueda ofrecer a los alumnos y que asegure una vida adulta con éxito. Por el contrario, la nueva concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje se entiende desde un enfoque más productivo en el que se enseña a aprender a aprender, aprender a pensar y a discernir.
2. Un curriculum estandarizado no incluye la diversidad existente en las experiencias personales, la velocidad, los estilos e intereses de aprendizaje de todos los alumnos. Diversidad que no sólo existe entre los alumnos con n.e.e., sino también entre aquellos otros considerados con capacidades “medias” o “normales”.
3. Cuando el curriculum está predefinido, los educadores comienzan con el curriculum en vez de con el niño. En los últimos años, se está enfatizando sobre la necesidad de construir un curriculum que preste más atención a las experiencias, percepciones y conocimiento de los alumnos, así como a aquellos elementos que, según la historia y las experiencias cotidianas, son necesarios para que las personas desarrollen una vida lo más independiente y productiva.
4. Los enfoques estandarizados del curriculum y de su transmisión han demostrado ser aburridos, poco interesantes y carentes de significado para muchos alumnos, ya sean discapacitados o no, puesto que un curriculum estandarizado no suele evolucionar a partir de o estar relacionado con lo que realmente ocurre en las vidas y en el mundo que rodea a los alumnos.
5. El “curriculum estándar” (en muchas ocasiones el libro de texto) suele privar de su autoridad a aquellas personas que participan directamente en el proceso de aprendizaje.

Como resultado de las deficiencias de un curriculum estandarizado y cerrado, hay una nueva perspectiva de aprendizaje más holística y constructivista (Poplin, 1991^a, 1991b), que está atrayendo cada vez más la atención y la aceptación dentro del ámbito educativo general. Hay un número de elementos comunes que tienden a emerger dentro de la perspectiva

holística, tales como el reconocer que el alumno es el centro del aprendizaje, que se construye sobre sus puntos fuertes (lo que ya sabe), para facilitar el aprendizaje y el éxito. Desde este enfoque, se dedica poco o ningún esfuerzo a “remediar los déficits” y las debilidades, que son tratadas o compensadas cuando los niños participan en procesos de enseñanza/aprendizaje cuyas actividades y proyectos están relacionados con la vida real y tienen un fin.

Una perspectiva holística/constructivista del curriculum reconoce que:

1. El contenido que hay que aprender debe tener en cuenta la dinámica de la naturaleza de aquello que se necesita para vivir y trabajar con éxito en una comunidad (recordemos que se trata de aprender a aprender).
2. Para que la información se pueda aprender y usar, ésta debe tener un significado y un sentido para el alumno. Se trataría de tener en cuenta el potencial de aprendizaje y la competencia curricular de cada alumno, formado por sus experiencias, sus intereses y su comprensión.

Igualmente, y desde esta perspectiva, el profesor es visto como un mediador en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos, que participan activamente en este proceso de información significativa e interesante para ellos, más que como un transmisor del “curriculum”. Así, el aula adquiere otra dimensión y estará llena de proyectos y actividades de la vida real con un fin concreto.

Estamos ante una perspectiva que no defiende un curriculum cerrado y estandarizado que todos los niños deben dominar al mismo tiempo, independientemente de sus trasfondos sociales, características de aprendizaje, intereses y experiencias individuales.

Por el contrario, la teoría o filosofía que subyace en la perspectiva constructivista nos aparta de la enseñanza de destrezas aisladas en marcos aislados (lo que tradicionalmente ha caracterizado muchas de las intervenciones de la Educación Especial) y propone contextos de aprendizaje que potencien la cooperación e intervención entre los alumnos.

Actuando de esta manera, estaremos permitiendo que todos los alumnos se beneficien de todas las oportunidades educativas que se ofrecen en las aulas, en lugar de usar el curriculum para clasificar a unos alumnos como triunfadores y a otros como fracasados (Ainscow, 1995).

Asimismo, este nuevo enfoque toma algunas ideas básicas del estructuralismo, tal como la consideración del aprendizaje como una serie de transformaciones autoreguladoras, determinadas por nuestra propia espiral de conocimientos.

De esta forma, en la medida que se introducen conocimientos en la espiral de una persona, la estructura existente y la nueva se interrelacionan entre sí, haciendo que una transforme a la otra.

El siguiente cuadro, tomado de Poplin (1991a), resume las características puntuales de esta nueva perspectiva.

Principios del proceso de enseñanza/aprendizaje estructuralista/constructivista/holístico

Asunciones estructuralistas

1. Toda experiencia aprendida es mayor que la suma de las partes.
2. La interacción de la experiencia aprendida transforma tanto la espiral de cada persona (el total) como cada experiencia individual (parte).
3. La espiral de conocimientos del que aprende es auto-reguladora y se auto-preserva.

Principios constructivistas

4. Todas las personas son aprendices, buscan siempre activamente y construyen nuevos significados, aprendiendo siempre.
5. El mejor pronosticador de lo que alguien aprenderá y cómo lo aprenderá es lo que ya conoce.
6. El desarrollo de formas exactas sigue a la aparición de la función y el significado.
7. El aprendizaje procede frecuentemente del todo a la parte y de nuevo al todo.
8. Los errores son críticos para el aprendizaje.

Supuestos holísticos

9. Los que aprenden lo hacen mejor a partir de experiencias sobre las que se sienten apasionadamente interesados e involucrados.
10. Los que aprenden lo hacen mejor de personas en las que confían.
11. Las que mejor se aprenden son las experiencias relacionadas con los conocimientos e intereses actuales del aprendiz.
12. La integridad es una característica primaria de la mente humana (del que aprende).

Nuestro sistema educativo, como indicamos anteriormente, propone las adaptaciones curriculares como una estrategia de actuación docente para la atención a la diversidad. Mas podríamos preguntarnos: ¿las adaptaciones curriculares tienen cabida desde el citado punto de vista constructivista/holista, o por el contrario responden y/o pueden potenciar un marco segregador?

Quizás definir qué son, para qué sirven, cómo y cuándo llevarlas a cabo nos ayude a contestar esta pregunta. Las adaptaciones curriculares, enmarcadas dentro del movimiento conocido como “adaptación de la enseñanza”, hacen referencia al intento de adecuar la enseñanza a las peculiaridades y necesidades de cada alumno (sea o no de integración). En él se alude al reconocimiento no sólo del aula como conjunto heterogéneo y diverso de alumnos, sino como conjunto de individualidades para el que no existe una respuesta educativa única (Rohrkemper y Corno, 1988). Casanova (1988), Martín (1988) y Ortega (1989) consideran que las adaptaciones curriculares pueden constituirse en los principales elementos curriculares que atiendan a las necesidades de los alumnos. En el Diseño Curricular Base (MEC, 1989b) se nos asegura que son una estrategia educativa que tiene el profesorado, con el objetivo de individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, las adaptaciones curriculares están íntimamente relacionadas con la calidad de la enseñanza. Efectivamente, en la LOGSE (Art. 57) se reconoce que, entre los factores educativos que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, están los que se refieren a la programación docente y a la necesidad de las adaptaciones curriculares.

Así pues, las adaptaciones curriculares pueden ser entendidas como un elemento vehiculizador de la enseñanza/aprendizaje de todos los alumnos, siempre que se comprendan sus objetivos y finalidad, y no queden reducidas a un mero trámite. La realización de adaptaciones curriculares de centro, de aula, de grupo o individuales tienen sentido si conducen a una revisión y toma de decisiones respecto al proceso educativo y mejoran la calidad de la enseñanza. Deben ser concebidas como nos indica Hegarty (1990), como una referencia al curriculum que permite construir, modificar y explorar el mismo y someterlo a la prueba mediante la propia acción del centro y del aula. Por ello, las adaptaciones curriculares serán abordadas a lo largo de un “continuum” cuyos extremos vayan desde la simple modificación del tiempo previsto para alcanzar un objetivo común a todos los alumnos, a la eliminación y/o introducción de algún objetivo, contenido o actividad curricular, pasando por la adaptación de la evaluación y la priorización de ciertos objetivos o áreas curriculares frente a otros (Martín, 1988, Libro Blanco, 1987; Coll, 1990; Ashman, 1990; Arnaiz y Grau, 1997).

No olvidemos, a este respecto, que no sólo los alumnos con n.e.e. tienen necesidades, capacidades e intereses distintos que se traducen en niveles de aprendizaje diferentes, sino todos los alumnos. Así, cualquier alumno o grupo puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados básicos para la administración educativa. Por tanto, cuando hablamos de adaptaciones curriculares estamos hablando de una estrategia de planificación y actuación docente y, en ese sentido, de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. De esta manera, estaremos garantizando la adquisición de saberes que constituyen el bagaje de todo ciudadano, atendiendo al mismo tiempo a la diversidad de las situaciones educativas. Igualmente, estaremos ofertando una progresiva diferenciación de los contenidos para equilibrar el principio de comprensividad y el principio de satisfacción de los diversos intereses y capacidades, favoreciendo elecciones sucesivas de los alumnos en el marco de la oferta educativa.

Este planteamiento me lleva a pensar que las adaptaciones curriculares pueden responder a un enfoque constructivista/holista, siempre que sean entendidas como una herramienta de trabajo que facilita la toma de decisiones sobre las características de la respuesta educativa que mejor atienda a las características personales, competencia curricular y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de un aula. Y siempre que su implementación quede enmarcada en procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participen todos los alumnos y no den lugar a segregación, como puede ser el diseño de unidades didácticas y/o el estudio de tópicos implementados mediante técnicas de aprendizaje cooperativo. A continuación, dedicaré la parte final de este trabajo a la presentación de una serie de estrategias que nos ayuden a concretar cómo es posible el diseño e implementación de un curriculum para la diversidad, en el que queden contempladas las posibles adaptaciones del mismo que cualquier alumno requiera.

3. Estrategias para la puesta en práctica de un curriculum para todos

Las estrategias que, desde una perspectiva constructivista/holista, pueden ser utilizadas para el diseño de una programación de aula que atienda a la diversidad de sus alumnos son, principalmente, establecer objetivos de aprendizaje flexibles, diseño de actividades multinivel y técnicas de aprendizaje cooperativo, como nos indican las explicaciones y ejemplos de Stainback y otros (1991).

El diseño de objetivos de aprendizaje flexibles se hace del todo necesario ante la diversidad de alumnos escolarizados en las aulas y requiere por parte de los profesores la reflexión de qué enseñar. Así, aunque los objetivos educativos básicos para todos los alumnos puedan ser los mismos, los objetivos de aprendizaje curricular específicos deben ser individuales en algunos casos para adecuarse a las necesidades, destrezas, intereses y habilidades únicas de algunos alumnos (Villa & Thousand, 1992, 1995).

Cuando los objetivos que los alumnos deben alcanzar no han sido establecidos teniendo en cuenta sus habilidades individuales y quedan fuera de su alcance, los alumnos pueden adoptar una actitud apática hacia el trabajo escolar y dejar de intentar conseguirlo. Dado que algunos alumnos muestran una incapacidad de aprendizaje cuando no existe una correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y competencia curricular, no debería usarse un único conjunto de objetivos estandarizados para satisfacer las habilidades de aprendizaje de todos los alumnos en un aula que quiera ser integradora. Asimismo, hay que tener cuidado a la hora de considerar las habilidades individuales, ya que éstas pueden y deben ser consideradas desde la perspectiva de lo que ocurre en el aula. Desarrollar unos objetivos separados o diferentes para uno o para unos pocos alumnos puede dar lugar a su aislamiento y/o segregación dentro de la clase; por tanto, las actividades que tratan las diversas habilidades de los alumnos, y/o que tienen un número de personas atendiendo diferentes objetivos, deben estar siempre contextualizadas en las tareas que realiza el grupo/clase, para que pueda ser

compensado este problema potencial.

El diseño de actividades multinivel constituye otra forma de atender la diversidad en el aula porque posibilita que cada alumno encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular.

A modo de ejemplo, exponemos la adaptación de actividades implementada en la clase de historia de un instituto, donde el objetivo general era “entender la Guerra Civil.” Uno de los objetivos primarios de los alumnos era aprender acerca de los protagonistas de la guerra a través de lecturas, investigación en la biblioteca o discusión en el aula. Había un estudiante que tenía un gran talento artístico pero no sabía leer ni escribir y tenía una dificultad considerable para expresarse verbalmente. Mientras que la tarea desempeñada por otros alumnos era en leer, este estudiante tenía que dibujar retratos de estos personajes que estaban a su disposición en los libros de texto. Sus dibujos sirvieron para estimular la discusión en clase. Se pidió a los alumnos que compartieran con éste y con otros todo lo que habían aprendido durante la lectura de los libros y la investigación sobre esa persona. Como método de evaluación, la mayoría de los alumnos escribieron un ensayo sobre uno de los personajes de la Guerra Civil que habían estudiado. Sin embargo, este alumno y algunos compañeros dibujaron un mural sobre la Guerra Civil que representaba a las personas estudiadas. El mural sirvió de base para culminar la contribución de los ensayos y la discusión de esas personas históricas. Así, el talento del estudiante que no podía aprender y compartir información sobre los personajes históricos de la Guerra Civil, de la misma forma que la mayoría de los estudiantes, participó con sus compañeros en las actividades curriculares del aula.

Como puede comprobarse en este ejemplo, el alumno con n.e.e. contribuyó en la actividad dibujando unos cuadros y un mural, que fueron usados para estimular la discusión en el aula. Tuvo la oportunidad de mejorar sus habilidades en pintura, participación grupal, audición y respuesta a sus compañeros. Además, tuvo la oportunidad de compartir y aprender junto a sus compañeros la información acerca de los protagonistas de la Guerra Civil. Otra de las variaciones curriculares que se pueden llevar a cabo para acomodar las diferentes habilidades de los alumnos son las adaptaciones múltiples. Estas consisten en implementar simultáneamente varias modificaciones sobre un mismo elemento, como pueden ser adaptar objetivos, perseguir objetivos diferentes o adaptar actividades.

Un ejemplo de adaptaciones múltiples tuvo lugar en el estudio de las plantas en una clase de biología en un instituto. El objetivo era aprender y entender las características y aspectos del crecimiento de varias plantas. Los miembros de la clase visitaron un invernadero y participaron en el cultivo de plantas dentro la clase. Además de los tradicionales libros de texto, el profesor de la materia y el de apoyo prepararon una variedad de materiales sobre las plantas, como libros con dibujos de plantas en distintas etapas de crecimiento, folletos sencillos que mostraban cómo cultivarlas, libros con historias sobre plantas y libros de texto que tenían material sobre plantas, que iba desde lo más elemental hasta un nivel universitario.

Como objetivos de aprendizaje, muchos estudiantes tenían que aprender y comprender

los tipos de plantas (ej., vasculares, no vasculares), la terminología técnica de las partes de la planta (ej., tallos herbáceos) y los procesos técnicos de la vida de las plantas (ej., fotosíntesis).

Los alumnos tenían sus objetivos específicos propios al tiempo que participaban en actividades de grupo con sus compañeros. Por ejemplo, había un alumno que tenía dificultad para leer y comprender bien las palabras técnicas que describían las plantas, pero aun así participó encargándose de etiquetar las partes de las plantas usando un lenguaje cotidiano. También aprendió junto a sus compañeros a poner semillas, esquejes, raíces y plantas pequeñas dentro de basura y a vigilar su crecimiento. El profesor le preguntaba aspectos básicos de las plantas y de los procedimientos básicos de su cultivo, de la misma forma que le hacía preguntas a otros alumnos sobre la terminología técnica y los procesos de crecimiento.

Los alumnos no sólo aprendieron acerca de las plantas, sino que trabajaron en equipo y contribuyeron a la mejora de la clase cultivando algunas plantas dentro del aula.

Todos se beneficiaron. Un alumno aprendió las partes prácticas de las plantas y cómo cultivarlas, además de algunas palabras y aspectos de los procesos técnicos del crecimiento escuchando y observando a sus compañeros; otros relacionaron la terminología, los conceptos y las ideas técnicas que estaban estudiando en la clase de biología con las plantas reales.

El aprendizaje cooperativo constituye una excelente estrategia para la atención a la diversidad. La razón hay que buscarla en las características del tipo de técnicas, que permiten trabajar con grupos heterogéneos, estructurar las tareas mediante actividades multinivel, y la colaboración de todo el grupo que requiere que cada uno de sus componentes dé lo mejor de sí mismo (Johnson & Johnson, 1989; 1991; Serrano y Calvo, 1994).

En nuestro actual sistema educativo los fines de la educación son los mismos para todos los alumnos, pero existe la posibilidad de que cada alumno lo construya de forma diferente. Por consiguiente, la utilización de las técnicas de aprendizaje cooperativo ayuda al profesor a adaptar el currículum a las necesidades de todos los alumnos, haciendo posible que cada uno de ellos alcance los objetivos de forma diferente.

Ferguson y Jeanchild (1991) exponen tres reglas que pueden ayudar a implementar el currículum usando las técnicas de aprendizaje cooperativo. Cada una de ellas son expuestas a modo de ejemplo, ofreciendo a la vez pequeños “trucos” que ayudan a utilizarlas con mayor eficacia y les sirven de modelo para crear sus propios trucos.

Regla 1: Maximizar la variación entre las características de los alumnos

La mera agrupación de alumnos con características muy diferentes no garantiza una relación positiva ni mejora el aprendizaje. La clave del éxito está en la forma de organizar los grupos

y en una adecuada planificación de las experiencias que se vayan a llevar a cabo.

La primera tarea será decidir qué alumnos, cuyas características sean completamente distintas, pueden estar juntos. Se trataría de agrupar a los alumnos según una serie de características que incluyan, por ejemplo, sexo, etnia, habilidades de actuación altas-medias-bajas y las habilidades de comunicación e interacción social altas-medias-bajas.

A continuación, se ofrecen algunos trucos de los citados autores que pueden ayudar a determinar qué alumnos pueden agruparse juntos:

1. Alumnos con diferentes capacidades de comunicación. Consistirá en incluir al menos un alumno con destrezas interpersonales y de participación en grupo y, como mucho, otro que necesite una ayuda intensiva con estas habilidades. Para mantener el equilibrio se deberían incluir alumnos parlanchines, e incluso ruidosos y tranquilos.
2. Alumnos con diferentes habilidades para la tarea: se trataría de elegir alumnos con habilidades distintas, con el fin de obtener un equilibrio entre los alumnos que requieren una considerable ayuda para completar la tarea, con alumnos más capaces.
3. No aislar a ningún alumno e intentar establecer grupos pidiendo a los alumnos que elijan tres compañeros con los que le gustaría estudiar. Todos deberían estar en un grupo que tenga al menos un compañero elegido por ellos. Los alumnos a los que nadie ha elegido deberían estar rodeados de compañeros capaces que les proporcionen apoyo y tengan suficiente interés para establecer una relación.
4. Comenzar con grupos pequeños. Recomendamos que los profesores establezcan grupos que tengan al menos seis miembros, cambiando el tamaño según las necesidades individuales de los alumnos, los objetivos de la lección y la energía instructiva del profesor. Hasta que los profesores descubran sus propias preferencias y límites, es más fácil trabajar con grupos pequeños.
5. Hacer que los alumnos trabajen con todos los componentes de la clase en diferentes momentos del semestre o del año. En lo referente al tamaño del grupo, hay muchas recomendaciones diferentes con respecto al tiempo que cada grupo debería permanecer junto. Los profesores descubrirán sus propias reglas sobre esto. Cualesquiera que sean las decisiones sobre la duración del grupo, los profesores deberían organizarlo para que todos trabajen con todos en alguna ocasión a lo largo del año.

Regla 2: Maximizar la interdependencia positiva

Hay dos razones clave para llevar a cabo una instrucción con grupos heterogéneos: que los alumnos aprendan a utilizar los distintos materiales a su disposición y consigan finalizar la tarea trabajando juntos; y que los alumnos construyan relaciones recíprocas, creen un sentido de experiencia compartida, aprecien la diversidad humana y desarrollen capacidades de colaboración y cooperación. Una vez que los profesores han decidido la composición del grupo, la siguiente regla será organizar las experiencias de aprendizaje

del grupo para que los alumnos aprendan a depender de los demás, a conseguir los objetivos compartidos y a ayudarse mutuamente. Para ello es aconsejable:

1. Disponer el entorno para que los alumnos de cada grupo puedan verse, compartir los materiales y ayudarse. Los arreglos variarán según el número de grupos. Los profesores necesitan recordar que deben poder acceder con facilidad a cada grupo y a cada individuo que pueda necesitar ayuda extra. Rodear a los alumnos que tienen necesidades más graves con estudiantes particularmente atentos que sean más capaces de asegurar una participación total en el grupo ayudándoles físicamente e interpretando su idiosincrásica comunicación.
2. Disponer los materiales y la información de forma que anime a los alumnos a depender de los demás y a trabajar hacia metas comunes. Hay varias formas de conseguir esto. Por ejemplo, proporcionar a cada grupo una copia única del material para que tengan que compartirla, o cada alumno recibe una parte del material o de la información necesaria para completar la tarea.
3. Diseñar la instrucción de forma que el grupo considere que son necesarios los esfuerzos de todos los miembros. Hacer los arreglos necesarios para que los alumnos menos capaces, o menos populares a causa de comportamientos molestos, dominen algún área que sea necesaria para el resto del grupo y para la finalización de la tarea. Por ejemplo, se podría arreglar para que un alumno con discapacidades importantes tenga materiales o información esenciales o para que distribuya o recoja los materiales necesarios.
4. Maximizar las interacciones entre alumnos durante la actividad. Asignar funciones que sean esenciales para el proceso del grupo como encargado de ayudar, leer, verificar, recoger datos, animar o informar. Estos papeles pueden ser rotativos entre los alumnos. En algunas situaciones, los profesores pueden animar el aprendizaje del grupo haciendo que el aprendizaje de un alumno ponga a prueba el de otro.
5. Equilibrio entre las interacciones. Enseñar a los alumnos a trabajar con todos los miembros del grupo y a aprender sobre ellos mismos al tiempo que aprenden sobre los demás. Por ejemplo, una forma de enseñar habilidades cooperadoras a un alumno con problemas de audición o que suele interrumpir al grupo consiste en hacer que el alumno observe y recoja datos sobre el comportamiento de los otros alumnos al trabajar en turnos. Otra estrategia sería hacer que el alumno asumiera la función de “animador” alabando el que otros alumnos escuchen o participen.
6. Equilibrar la instrucción durante el día y la semana en lugar de durante la lección. Hacer grupos heterogéneos da la oportunidad de prestar atención y apoyo a diferentes alumnos en diferentes momentos. Algunos alumnos necesitarán menos apoyo y atención del profesor porque aprenden bien solos o porque ya controlan la tarea. Mientras que un alumno esté empezando a utilizar el material dado, otro puede usar la lección para practicar. Por lo tanto, en cualquier grupo habrá alumnos de “baja intensidad” y de “alta intensidad”. Resulta útil usar

un calendario semanal o alguna otra forma de resumen instructivo semanal para asegurarse de que existe un equilibrio en el número de oportunidades de aprendizaje que los alumnos tienen durante la semana. Un vistazo rápido asegurará a los profesores que todos los alumnos tienen un número equilibrado de oportunidades de aprendizaje de alta y baja intensidad.

7. Recompensar al grupo por desarrollar estrategias para ayudarse mutuamente, por hacer participar a todos sus miembros y por resolver cualquier dificultad interpersonal.

Los grupos pueden informar al profesor sobre este apoyo y estas experiencias a la hora de resolver problemas como una forma de seguimiento de los alumnos.

8. Establecer un claro comienzo y final para cada grupo. El grupo debería saber que ayudar, cooperar y encontrar formas de incluirse mutuamente es parte del objetivo del grupo. Cada grupo debería empezar con una revisión de sus objetivos y finalizar autoevaluando los esfuerzos y el progreso de cada miembro. Agrupar la actividad del grupo con este tipo de organización puede ayudar a que los profesores y los alumnos tengan una transición suave entre los grupos y las actividades.
9. Recoger información sobre los comportamientos interpersonal y cooperativo de los alumnos e informar y adaptar las estrategias de enseñanza. Recoger datos de forma intrusa, e intentar incluir a los alumnos en la recogida de información. Y lo más importante, la información se debería recoger de forma rutinaria para guiar las decisiones instructivas.

Regla 3: Maximizar los logros individuales

El propósito global de la instrucción del grupo heterogéneo es usar las diferencias de los alumnos para mejorar el aprendizaje de cada alumno del grupo. Las dos primeras reglas se centran en el establecimiento de grupos heterogéneos y en el diseño de la experiencia de aprendizaje del grupo para animar el desarrollo de habilidades cooperativas y relaciones recíprocas entre los alumnos. La tercera regla se centra en capacitar a los alumnos para que dominen el contenido instructivo.

La escuela no trata sólo de las interacciones sociales. Aunque la inclusión social es un resultado escolar importante, las escuelas también deben ayudar a que los alumnos aprendan cosas que les permitan participar activamente en la vida fuera de la escuela. Para que sean participantes activos, los alumnos deben adquirir competencia en numerosas dimensiones. A continuación se ofrecen algunos “trucos” que pueden ayudar a ello:

1. Minimizar la variación de las características de la tarea. Cuando los profesores diseñan la instrucción grupal, deberían combinar actividades o tareas que estén relacionadas o que se puedan realizar en períodos de tiempo similares y en el mismo lugar o en un lugar cercano. Esto ayuda al profesor con los aspectos logísticos de las demandas instructivas del grupo y ayuda a los alumnos a comprender el significado y la importancia de la lección.

2. Variar la cantidad de lo que debe aprender cada alumno. La instrucción basada en criterios debería ser usada para decidir los resultados educativos críticos de cada alumno, especificando el comportamiento deseado. Los alumnos pueden trabajar en diferentes partes de una actividad conjunta o recibir diferentes tareas (listas, palabras, problemas, tareas) dentro del grupo.
3. Centrarse en la cooperación más que en la competición. Además de los objetivos académicos o de actuación, cada alumno debería aprender sobre sí mismo y sobre los demás. Los alumnos menos capaces son los que más sufren como resultado de las percepciones sociales que surgen de las situaciones instructivas competitivas. Los profesores deberían usar resultados de mejora individuales, medias de grupo, objetivos de aprendizaje individuales o algún tipo de combinación para evaluar el éxito de aprendizaje. Los profesores deberían recordar que la tarea de un estudiante podría representar un apoyo o un antecedente para la experiencia de otro alumno. Esto ayudará a la creatividad de los profesores.
4. Anotar y recompensar los logros académicos individuales. La tarea académica y el criterio del éxito deben ser explicados para que los alumnos comprendan los objetivos de la lección. Los alumnos deben entender que los objetivos de la lección son conseguir sus propios objetivos académicos y asegurarse que los demás del grupo también los alcancen. Esta responsabilidad compartida ayudará a incrementar la cooperación del grupo independientemente de la habilidad del alumno.
5. Recompensar los logros individuales y del grupo. Alabar las respuestas correctas y señalar a los otros miembros del grupo los logros individuales. Los profesores deberían animar a los alumnos a que se ayuden entre sí y controlar las percepciones que unos tienen de otros; hay que asegurarse de que todos los miembros del grupo ven a sus colegas como personas competentes y que contribuyen a las actividades del grupo. Intentar evitar un halago excesivo diferente para los alumnos con discapacidades, ya que puede llevar a que otros miembros del grupo piensen que aquéllos son diferentes o menos competentes.
6. Proporcionar ayuda para asegurar el éxito individual, especialmente en relación con los errores. Identificar por qué los alumnos se equivocan y ayudarles para que realicen la tarea correctamente sin cometer errores. Sólo se aprende de los errores y de la confusión cuando los profesores ayudan a que los alumnos comprendan la causa del incidente.
7. Evaluar y controlar sistemáticamente la actuación de cada alumno. Los profesores seleccionan al azar los alumnos cuyo trabajo van a corregir o puntuar, eligiendo alumnos alternativos para observar y recoger información sobre su actuación, o escogiendo al azar el trabajo de un miembro del grupo para que lo represente en su totalidad. Los datos deberían recogerse en días diferentes y sólo si se van a usar para tomar decisiones o para hacer cambios instructivos.
8. Y, finalmente, enseñar a los alumnos a que evalúen su propio aprendizaje.

Todos los miembros del equipo usan un sistema de criterios para evaluar sus logros y un producto (informe, un conjunto de respuestas) para ver quien contribuyó o el número de miembros que alcanzó un nivel específico. Incluir a los alumnos en las discusiones sobre sus logros y sobre cómo podrían intentar hacer algo diferente al día siguiente.

Como conclusión a este trabajo podríamos decir que la diversidad de alumnos presentes en un centro es un factor esencial para mejorar la práctica educativa. La planificación del curriculum por parte de los profesores se constituye, como se ha pretendido exponer a lo largo de los apartados de este capítulo, en el referente básico para este cambio y en el principal recurso para la atención a la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1995): Necesidades educativas especiales. Madrid: Morata.
- Arnaiz Sánchez, P.- Garrido Gil, C. (1997): Las adaptaciones curriculares en la educación secundaria. En N. Illán Romeu y A. García Martínez (Coord.): La diversidad y la diferencia en la educación secundaria: retos educativos para el siglo XXI. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. – Grau Company, S. (1997): Las adaptaciones curriculares en secundaria. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coord.): Educación Especial I. Madrid: Pirámide.
- Arnaiz Sánchez, P.- Illán Romeu, N. (1988): La integración en el marco de la Reforma de la enseñanza. En: Jornadas sobre la Reforma del sistema educativo. Murcia: ICE. Serie Modelos para el cambio escolar, 6, 129-143.
- Ashman, A. F.-Conway, R.N. (1990): Estrategias cognitivas en educación especial. Madrid: Santillana.
- Bayliss, P. (1997): A Curriculum for Inclusion. Curriculum, vol. 8. 1, 15-27.
- Brennan, W.K. (1988): El currículo para niños con necesidades especiales. Madrid: Siglo XXI.
- Carpenter, B. (1997): Curriculum Perspectives: An Overview of Recent Developments in Special Education. Curriculum, vol. 8. 1, 3-14.
- Coll, C. (1987): Psicología y curriculum. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1994): Aprendiendo de la experiencia. (Monográfico Proyectos Curriculares). Cuadernos de Pedagogía, Marzo, 8-15.
- Coll, C. y otros (1988): El marco curricular en una escuela renovada. Madrid: MEC. Editorial Popular.
- Coll, C. y otros (1992): Los contenidos en la Reforma. Madrid: Santillana.
- Coll, y otros (1990): Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.
- Del Carmen, L.-Zabala, A. (1991): Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro. Madrid: CIDE, MEC.
- Escudero, J.M. (1991): La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela. Seminario de Formación en Centros. CEP Sevilla.
- Escudero, J.M. (1992): Innovación y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.
- Escudero, J.M. (1994): La elaboración de Proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En Escudero, J.M.-González, Mª T. (1994). Profesores y escuela. Madrid: DIP, ediciones pedagógicas, 171-250.
- Escudero, J.M.-González, Mª T. (1994): Profesores y escuela. Madrid: DIP, ediciones pedagógicas.
- Ferguson, D.L. – Jeanchild, L. A. (1991): About How To Implement Curricular Decisions. In Stainback, S - Stainback, W.: Curriculum considerations in Inclusive Classrooms. Baltimore: Paul Brookes.
- García Pastor, C. (1991): Evaluación del Programa de Integración en Andalucía. Trabajo presentado en las VII Jornadas de

- Gartner, A.- Lipsky, K. (1987): Beyond Special Education: toward a Quality System for all Students. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-395.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): Curriculum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11, 127-153.
- González Manjón, D. (1993): Adaptaciones curriculares. Málaga: Aljibe.
- Hargreaves, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- Hegarty, S. (1991): Las adaptaciones curriculares. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Marbella. Málaga.
- Hegarty, S. Poklington, K. (1989): Programas de Integración. Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales. Madrid: MEC Siglo XXI.
- Hegarty, S. y otros (1986): Aprender juntos: la integración escolar. Madrid: Morata.
- Illán, N. (1988): Estudio de factores relacionados con el desarrollo de programas de integración. *Anales de Pedagogía*, 6, 43-51.
- Illán, N. (1989): La integración escolar y los profesores. Valencia: Nau Llibres.
- Jonhson, D. W.-Jonhson, R. T. (1989): Research shows the benefits of adult cooperation. *Educational Leadership*, November, 27-30.
- Jonhson, D.W.- Jonhson, R.T. (1994): Cooperation and competition: Theory and research: Edina, MN: Interaction Book Co.
- Jonhson, D.W.- Jonhson, R.T. (1991): Active Learning: Edina, MN: Interaction Book Co.
- López Melero, M. (1990): La integración escolar, otra cultura. Málaga, Junta de Andalucía.
- López Melero, M. (1995): Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnaiz y De Haro, R. (Ed.): 10 años de integración en España. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martín, E. (1988): Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria. En CNREE (Ed.): Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Madrid, Serie Documentos nº 7, 23
- MEC (1981): Programas Renovados de Educación Preescolar, Inicial y Ciclo Medio. Madrid.
- MEC (1987): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid.
- MEC (1988): Evaluación de la Integración Escolar. 1º Informe. Madrid.
- MEC (1989a): Evaluación de la Integración Escolar. 2º Informe. Madrid.
- MEC (1989): Diseño Curricular Base. Madrid.
- MEC (1990a): Evaluación del Programa de Integración. 3º Informe. Madrid.
- MEC (1990b): Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). Madrid.
- MEC (1992): Orientación y Tutoría en Primaria y Secundaria. Madrid.
- Parrilla Latas, A. (1992): La integración escolar como experiencia institucional. Sevilla: Universidad, Grupo Investigación Didáctica.
- Poplin, S. (1991a): La falacia reduccionista en las discapacidades para el aprendizaje: duplicación del pasado por reduccionismo del presente. *Siglo Cero*, 137, 18-28.
- Poplin, S. (1991b): Principios holísticos/constructivistas del proceso de la enseñanza/aprendizaje: implicaciones para el campo de las discapacidades para el aprendizaje. *Siglo Cero*, 137, 30-51.
- Puigdel·lívols, I. (1993): Programación de aula y adecuación curricular. Barcelona: Grao.
- Real Decreto 819/93 de 28 de Mayo: Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Primaria.
- Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente (1978): Plan Nacional de Educación Especial. Madrid: Fundación General Mediterránea.
- Rohrkemper, M.- Corno, L. (1988): Success and failure on classroom tasks: Adaptive Learning and Classroom Teaching. *The elementary School Journal*, 88 (3), 297- 311.

- Rosenholtz, (1989): *Teacher's Workplace: The Social Organization of School*. Nueva York: Logman.
- Stainback, S - Stainback, W. (1991): *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.
- Stainback, W.; Stainback, S.; Moravec, J. (1991): *Using Curriculum To Build Inclusive Classrooms*. In Stainback, S - Stainback, W.: *Curriculum considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes.
- Serrano González-Tejero J.M.-Calvo Llena, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo*. Murcia: Cajamurcia.
- Smith, F. (1986): *Insult to Intelligence*. New York: Arbor House.
- Thousand, J.S.- Villa, R.A. (1991): *Accommodating for greater student variance*. En M. Ainscow: *Effective School for All*. Londres: Fulton, 161-180.
- Udvari- Solner, A (1995): *A Process for Adaptating Curriculum in Inclusive Classrooms*. In *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 110-124. Universidad de Murcia.
- Villa, R. A.-Thousand, J. S. (1995): *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.
- Villa, R.A.- Thousand, J.S. (1992): *Restructuring for Caring & Effective Education*. Baltimore: Paul Brookes.
- Wang, M. (1994): *Atención a la diversidad*. Madrid: Narcea.
- Wedell, K. (1980): *Early Identification and Compensatory Interaction*. En Kinghts, R. M. y Baker, D.J.(EDS.): *Treatment of hiperactive Learning Disordered Children*. Baltimore: University Park Press.
- York, J. et al (1991): *Integrating support Personnel in the Inclusive Classroom*. In Stainback, S. & Stainback, W.: *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul Brookes, 101-116.

Preguntas guía para la lectura

- ¿Qué cambio propició la aparición del concepto de necesidades educativas especiales?
- ¿Por qué razón el currículo constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela?
- ¿Por qué es necesario establecer un sistema educativo diversificado en lugar de uno uniforme para todos los estudiantes?
- ¿Qué efectos producen las relaciones interpersonales significativas en los procesos de aprendizaje?
- ¿Qué argumentos hay para cuestionar la prevalencia de un currículo estándar?
- ¿Qué condiciones deben reunir las adaptaciones curriculares para potenciar la inclusión en lugar de potenciar los marcos segregadores?
- ¿Qué estrategias se pueden implementar para poner en práctica un currículo que atienda las necesidades educativas de todos los estudiantes?

Elabore un texto corto del perfil de su institución, respondiendo las preguntas que aparecen a continuación:

Datos de la institución educativa

- ¿Cuál es el nombre de la institución?
- ¿Cuándo fue creada?
- ¿Dónde está ubicada? ¿Es urbana o rural? ¿Es hispana o bilingüe?
- ¿Es una escuela unidocente, pluridocente, completa?
- ¿Qué niveles educativos ofrece (educación inicial, educación básica, bachillerato)?
- ¿Cuántos estudiantes tiene?
- ¿Cuántos docentes tiene?

Información sobre la orientación educativa de la institución

- ¿Cuál es la orientación educativa de su institución? Esta orientación se identifica enfocándose en los siguientes aspectos: para qué se enseña, qué se enseña, cómo se enseña, cuándo se enseña y cómo se evalúa.
- ¿Qué lugar ocupa el estudiante en el proceso educativo de su institución?

Información sobre el modelo de gestión administrativa de la institución

- ¿Qué objetivos persigue su institución?
- ¿Qué decisiones emblemáticas evidencian los valores institucionales?
- ¿Con qué recursos (humanos, materiales, tecnológicos, económicos) cuenta su institución para cumplir con su tarea educativa?
- ¿Con qué otros recursos externos puede contar para impulsar su tarea educativa?

Información sobre el clima escolar

- ¿Cómo se sienten los estudiantes, los padres y los docentes en la institución?
- ¿Cómo se relacionan los miembros de la comunidad educativa entre sí?
- ¿Cómo funciona la participación de los miembros de la comunidad educativa en la institución?
- ¿Cómo se manejan las situaciones conflictivas?
- ¿Qué tipo de situaciones familiares/sociales afectan el desarrollo de los estudiantes? (familias disfuncionales, maltrato y violencia, adicciones, trabajo infantil, migración, desempleo, subempleo, pobreza, etc.)

Elabore un texto corto del perfil del aula seleccionada, respondiendo las preguntas que aparecen a continuación. Procure que sea un aula cuya realidad conozca bien. Si no está al tanto de la realidad concreta de ningún aula, pregúntese por qué sucede.

Datos del aula

- ¿Cuál es el año y paralelo del aula seleccionada?
- ¿Cuántos estudiantes tiene?
- ¿Cuántos estudiantes con necesidades educativas especiales (dificultades de aprendizaje, discapacidad, superdotación) hay en el aula?
- ¿Cuántos docentes trabajan en el aula?

Información sobre el proceso educativo en el aula

- ¿Qué antecedentes tiene el proceso de aprendizaje del grupo desde los primeros años de escolaridad?
- ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes?
- ¿Qué necesidades educativas especiales se observan en el aula?
- ¿Qué tipo de acciones se han tomado para atenderlas?

Información sobre el clima del aula

- ¿Cuáles son los rasgos principales que identifican al grupo?
- ¿Qué valores se evidencian en las conductas del grupo?
- ¿Cómo es la relación de los estudiantes con sus maestros?

- ¿Cómo es la relación de los estudiantes entre sí?
- ¿Cómo es el manejo de la disciplina dentro del aula?
- ¿Cómo se maneja el conflicto en este grupo?

Información sobre la situación socio-familiar de los estudiantes

- ¿Qué tipo de situaciones familiares/sociales afectan el desarrollo de los estudiantes? (familias disfuncionales, maltrato y violencia, adicciones, trabajo infantil, migración, desempleo, subempleo, pobreza, etc.)

Elabore un texto corto del perfil del estudiante seleccionado respondiendo las preguntas que aparecen a continuación. Procure que sea un estudiante cuya realidad conozca bien. Si no conoce la realidad concreta de ningún estudiante, pregúntese por qué sucede.

Datos del estudiante

- ¿Cuál es el nombre del estudiante?
- ¿Qué edad tiene?
- ¿Es hombre o mujer?
- ¿En qué año está?

Información pedagógica del estudiante

- ¿Qué antecedentes tiene del proceso de aprendizaje del estudiante desde sus primeros años de escolaridad?
- ¿Cuáles son las fortalezas de su proceso de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las debilidades de su proceso de aprendizaje?

Información psicopedagógica del estudiante

- ¿Manifiesta alguna necesidad educativa especial?
- ¿Hay alguna evaluación psicopedagógica del estudiante? De haberla, ¿qué información aporta?
- ¿Qué tipo de intervenciones han realizado los docentes con este estudiante para apoyar su proceso de aprendizaje?

Información médica del estudiante

- ¿Tiene algún problema de salud?
- ¿Sigue algún tratamiento médico?
- ¿Qué efectos produce el problema de salud y/o su tratamiento sobre su proceso de aprendizaje?

Información del desarrollo emocional y conductual del estudiante

- ¿Qué conoce sobre la situación emocional del estudiante?
- ¿Qué conductas del estudiante se observan en el espacio escolar?

Información sobre la situación socio-familiar del estudiante

- ¿Qué situaciones familiares/ sociales afectan el desarrollo del estudiante (familia disfuncional, maltrato y violencia, adicciones, trabajo infantil, migración, desempleo, subempleo, pobreza, etc.)?

**MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN
DE ADAPTACIONES
CURRICULARES REQUERIDAS**

ANEXO 5.5

En el siguiente cuadro, sintetice las situaciones concretas que requieren adaptaciones curriculares de centro, de aula o individuales en su institución educativa.

	¿Qué necesidades educativas especiales (n.e.e.) debemos atender?	¿Qué efectos tienen esas n.e.e. sobre el aprendizaje?	¿Qué adaptaciones curriculares se requieren para atender esas n.e.e.?	¿Cómo se realizarán esas adaptaciones curriculares?
Institución educativa				
Aula				
Estudiante				

Tipos de adaptaciones curriculares¹

Situaciones de adaptaciones curriculares para el análisis

Una estudiante de octavo año de EGB ha sido diagnosticada con leucemia. Recibirá un agresivo tratamiento de quimioterapia que afectará su asistencia regular a clases. El equipo directivo y docente ha decidido mantener los objetivos de aprendizaje de la estudiante pero modificarán la metodología de trabajo y disminuirán el volumen de actividades didácticas hasta que la niña mejore su estado de salud y regularice su asistencia a la institución educativa. Los maestros se turnarán para ofrecer tutorías individuales a la niña y armarán grupos de compañeros que dentro y fuera de la institución tendrán la tarea de ayudarla a adquirir los aprendizajes previstos. Los estudiantes diseñarán sus estrategias de apoyo a su compañera con la asesoría de sus maestros.

El 90% de los estudiantes de la institución pertenecen a familias campesinas que cuentan con el soporte de todos los miembros de la familia para la época de la cosecha. Los maestros reportan altos índices de ausentismo escolar en esa época del año. El equipo directivo y docente diseña actividades de aprendizaje relacionadas con el tema que los niños deben desarrollar en el espacio de trabajo familiar en el campo. Todas las actividades, desde todas las disciplinas, se orientan a promover el uso del conocimiento de los estudiantes en situaciones concretas y al desarrollo del pensamiento a partir de las experiencias concretas que están viviendo. Los docentes se desplazan a los lugares donde se encuentran los niños para motivarlos en el desarrollo de las actividades propuestas y para hacer seguimiento. La asistencia al centro escolar, en esa época, es flexible. Terminado ese período, los estudiantes presentan informes de sus actividades y enriquecen sus aprendizajes con las experiencias de sus compañeros.

Un niño de tercer año de EGB ha perdido la vista. El equipo directivo y docente adquiere los implementos para que el estudiante aprenda a leer y escribir utilizando el sistema braille. Se incorpora una computadora y software especialmente diseñados para el uso de invidentes. Se solicita la asistencia de una docente especializada en el trabajo con estudiantes invidentes para que apoye el proceso de aprendizaje del niño y enseñe a los otros maestros estrategias para trabajar con él. Los objetivos, metodologías y evaluación del aprendizaje serán iguales a los que se utilicen con el resto de estudiantes de la clase.

La clase de segundo año de EGB manifiesta importantes dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Han pasado dos trimestres y el 80% de los niños no lee ni escribe. El equipo directivo y docente decide utilizar el método global en lugar del silábico para ver si produce mejores resultados. Los maestros de otros años de EGB han ofrecido entrar a esa clase, en sus horas libres, para ofrecer soporte a los niños y la maestra.

Un estudiante de cuarto año de EGB tiene Síndrome de Down. El equipo directivo y docente ha diseñado un plan de estudios que teniendo como referente el currículo oficial de este año, ha definido objetivos, actividades y un sistema de evaluación adaptado a las necesidades educativas especiales de este niño. El estudiante permanece en el aula regular; en ocasiones participa en las actividades prevista para todo el grupo y en otras realiza las actividades especialmente diseñadas para impulsar su proceso de aprendizaje. Sus compañeros asumen, por turnos, tareas de tutoría y apoyo en el aula.

¹ La tipificación ha sido tomada y adaptada de Rocío Morón Piñero, «Atención a la diversidad: adaptaciones curriculares», *Revista digital Investigación y Educación*, n.º 22, febrero 2006.

Analice las siguientes situaciones que requieren de adaptaciones curriculares e identifique qué tipo de adaptación se está haciendo en función de los criterios establecidos en las columnas de la matriz. En las adaptaciones según el ámbito de intervención, es posible que haya más de una respuesta para cada situación. Para visualizar mejor los alcances de cada criterio, puede revisar el cuadro que aparece a continuación de la matriz. La primera situación está resuelta a manera de ejemplo.

	Según el ente al que se dirige			Según el grado de incidencia sobre el currículo			Según la duración		Según el ámbito de intervención		
	De centro	De aula	De individuo	De acceso al currículo	De elementos del currículo		Temporales	Permanentes	Organizativo	Pedagógico	Arquitectónico
					Significativas	No significativas					
			x			x	x			x	

Tipos de adaptaciones curriculares ²		
Según el ente al que se dirige la adaptación	De centro	Responden a necesidades contextuales (acomodar el currículo a la realidad del centro y de los estudiantes) y a necesidades educativas especiales de todos los estudiantes o de un grupo de ellos. Incide sobre los objetivos educativos del centro, su proyecto educativo, su organización general y es el referente para todos los docentes del centro.
	De aula	Responden a necesidades contextuales (acomodar el currículo a la realidad de la clase) y a n.e.e. de todos los estudiantes o de un grupo de ellos. Incide sobre los objetivos educativos del ciclo, la secuencia de aprendizaje, la metodología y el sistema de evaluación.
	De individuo	Responden a las necesidades educativas especiales de un estudiante en particular. Contemplan una gran variedad de estrategias destinadas a apoyar el proceso de aprendizaje del estudiante. Pueden afectar uno o varios elementos del currículo.
Según el grado de incidencia de la adaptación sobre el currículo	De acceso al currículo	Son modificaciones o provisión de recursos formales, como por ejemplo el tiempo y el espacio, materiales personales y /o comunicativos, que facilitan que los alumnos/as, con n.e.e. puedan acceder al currículo ordinario o adaptado.
	De elementos del currículo	Son aquellas modificaciones que, tras un proceso de toma de decisiones, afectan a uno o varios elementos curriculares (objetivos, metodologías, secuencias, evaluación). Las significativas son las que se realizan en la planificación eliminando o modificando sustancialmente los elementos esenciales o nucleares del currículum como son los contenidos y los objetivos, así como los criterios de evaluación. Las no significativas no afectan a las directrices básicas del currículum ordinario. Suponen, sobre todo, modificaciones en la metodología didáctica usada por los profesores.

² Ídem.

Según la duración de la adaptación	Temporal	Son aquellas modificaciones que se plantean por un tiempo determinado.
	Permanente	Son aquellas modificaciones que se plantean para toda la escolaridad del o de los estudiantes.
Según el ámbito de intervención de la adaptación	Organizativo	Son aquellas modificaciones realizadas sobre los elementos organizativos del centro, como por ejemplo en la organización de alumnos y profesores.
	Pedagógico	Son aquellas modificaciones realizadas, principalmente, en la metodología empleada por el profesor, las actividades y el empleo de recursos que, por su plasticidad, permitan aprendizajes adecuados a las características peculiares de los alumnos.
	Arquitectónico	Son las modificaciones que se hacen en los elementos estructurales de un centro para adecuar esa estructura a necesidades educativas especiales (eliminación de barreras arquitectónicas, equipos y laboratorios especiales, infraestructura adaptada a las n.e.e., entre otras).
	Otros	Son las modificaciones que puedan plantearse en cualquier otro ámbito de intervención escolar para atender las n.e.e. de los estudiantes.



MATRIZ DE ADAPTACIONES CURRICULARES DE CENTRO

ANEXO 5.7

En el siguiente cuadro, ponga ejemplos concretos de las adaptaciones curriculares que es necesario hacer en la institución para ajustar el currículo a la realidad y necesidades del centro.

Criterios		Adaptación institucional
Liderazgo y mejora escolar	Liderazgo educativo	
	Calidad del servicio educativo	
Gestión pedagógica curricular	Currículo EGB	
	Currículo BGU	
Clima escolar y convivencia escolar	Participación de los miembros de la comunidad educativa	
	Códigos de convivencia	
Gestión administrativa y organización	Aspectos organizativos	
	Infraestructura educativa (infraestructura, material didáctico, tecnología)	
	Recursos humanos	
Relación con la comunidad local	Relación con el entorno inmediato de la institución	
	Alianza estratégica con organizaciones	

MATRIZ DE ADAPTACIONES CURRICULARES DE AULA

ANEXO 5.8

En el siguiente cuadro, ponga ejemplos concretos de las adaptaciones curriculares que es necesario hacer en una clase en particular para ajustar el currículo institucional y de asignatura a la realidad y necesidades del aula.

Principios		Adaptaciones del aula
Gestión pedagógica curricular	Objetivos	
	Contenidos	
	Secuencia de aprendizajes	
	Metodologías	
	Recursos didácticos	
	Evaluación	
Clima de aula y convivencia escolar	Participación de los miembros del aula	
	Códigos de convivencia del aula	
Gestión administrativa y organización	Aspectos organizativos del aula	
	Infraestructura educativa (infraestructura, tecnología, etc.)	
	Recursos humanos	



COOPERATIVA DE
"PO. Y CRÉDITO"
"PO. NACIONAL" LTDA.
Tr. de la paz, presidente

Claudia Lucía Ordóñez, Ed. D.
Profesora Asociada, Universidad Nacional de Colombia²

1. Introducción

La autenticidad, como cualidad de las actividades de aprendizaje, es una característica ausente en la mayoría de los salones de clase. Se refiere a aquello que las acerca a la realidad de lo que vivimos todos los días como personas que compartimos o no cosas, lugares, actividades, trabajos, objetivos y propósitos con comunidades construidas por nosotros mismos y conformadas por personas diferentes en un mundo natural físico, vivo y cambiante. Se supone que educamos a los niños y jóvenes para funcionar en el mundo y para contribuir a su desarrollo, pero no; comúnmente lo que ellos hacen en las aulas se enfoca en el aprendizaje de herramientas y conceptos que los preparan más bien para pasar pruebas académicas con preguntas y problemas descontextualizados y desligados de su entorno ordinario. Las actividades de aula sólo llegan eventualmente a la simulación de contextos en los que se aplican conocimientos teóricos que se imaginan ya comprendidos, sin estimular la reflexión sobre su uso ni la solución de problemáticas reales, indican Brown, Collins & Duguid (1989) y Díaz Barriga (2003). Lave (1997) discute también la problemática de las actividades escolares atribuyéndola a la falta de autenticidad de los problemas que trabajan, e indica que mientras los problemas propuestos a los estudiantes partan de los docentes, el currículo o los textos, los desempeños de quienes supuestamente deben aprender no dejarán de ser simples improvisaciones. Es importante pensar en las implicaciones que tendría que nos esforzáramos realmente los docentes por aportar a la formación de nuestros estudiantes para la vida real, desde la vida real.

2. Desempeño auténtico ¿de dónde viene la idea?

La idea de que el aprendizaje escolar ocurra en y para contextos que trasciendan el medio escolar se ha planteado desde hace mucho tiempo. Perrone (1998) explica que desde las primeras reformas educativas impulsadas en los Estados Unidos a principios del siglo XX, Francis W. Parker, considerado allí como uno de los más importantes

¹ Texto incluido en Claudia Lucía Ordóñez, *Pedagogía y Didáctica*, Ministerio de Educación, Quito, 2010.

² Gracias a mis ex estudiantes Juan Gabriel Molano, Pilar Azula y María Paulina Varela y a mi colega Martha Moreno por sus aportes a la construcción de este artículo y del concepto de desempeño auténtico

reformadores progresistas alentaba a los docentes para que realizaran actividades prácticas que permitieran que los estudiantes se apropiaran del conocimiento e hicieran uso de él en situaciones de la vida real. Dewey (1945), por su parte, abogaba por la necesidad de una pedagogía que integrara el contenido escolar y las actividades cotidianas del niño, de tal manera que todo aquello que hiciera parte del currículo escolar se derivara de materiales que en principio estuvieran en el campo de la experiencia. De manera similar indicaba Bruner (1960) que el aprendizaje en la escuela debe crear destrezas que el niño pueda transferir a actividades fuera del aula, lo cual favorecería la continuidad del aprendizaje. El mismo Piaget (1999) hablaba de actividades de aprendizaje que debían ser percibidas por el aprendiz como necesarias y corresponder a una “realidad vivida” y de problemas de aprendizaje nacidos de la cotidianidad y no artificiales. De esta manera un desempeño escolar auténtico debería emplear conocimiento o destrezas para producir algo o completar una acción en situaciones reales.

La definición ya clara del desempeño auténtico como la forma de aprender proviene de las evidencias que han producido las investigaciones recientes sobre el aprendizaje, en las que se observan que éste no puede desligarse del contexto en el que ocurre: la cognición es “situada”, indican Brown et al (1989). Partiendo de esta idea estos investigadores concluyen que son las prácticas ordinarias de una comunidad o cultura, o sea las actividades auténticas, las que permitirán que quienes aprenden se acerquen al sentido y el propósito de quienes usan el conocimiento en el mundo real. La autenticidad de una práctica, para Brown et al (1989), parte entonces del significado que ésta adquiere en un contexto cultural específico; ese significado se define por su coherencia, utilidad y propósito, características construidas a lo largo del desarrollo histórico de la cultura en cuestión. De allí Collins (citado en Brill, 2001) pasa a afirmar que el aprendizaje escolar situado en contextos específicos y acompañado de apoyo permite que los estudiantes aprendan en qué circunstancias se emplea el conocimiento y cuáles son las implicaciones de su uso, de modo que puedan usarlo en nuevas situaciones de resolución de problemas.

La autenticidad de un desempeño también se entiende a partir de la relación que el aprendiz establece, gracias a la realización de dicho desempeño, entre lo que ya sabía y el conocimiento nuevo. Es en este sentido que un desempeño se convierte en significativo para quien lo realiza (Ausubel, 1968). De manera similar Lave (1997), abordando la relación entre lo auténtico y la experiencia real, considera que la apropiación de los problemas y la comprensión están estrechamente relacionadas con el sentido personal con que un aprendiz construye conocimiento a partir de su desempeño cotidiano. Stone-Wiske (1998b) presenta una idea similar cuando indica que la comprensión implica invención personal y que no puede ser transmitida sino que debe ser construida a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual de quien aprende.

El “constructivismo del desempeño” (Perkins, 1993; 1998:57; 2005) parece tomar las ideas de todos estos pensadores de la educación cuando define la comprensión,

sinónimo de aprendizaje, como la habilidad para pensar y actuar de manera flexible, o sea en diferentes contextos, a partir de lo que se sabe. Para Perkins (1998) la comprensión se demuestra y avanza cuando un aprendiz opera en la realidad con y sobre los modelos o esquemas mentales que ha elaborado, yendo mucho más allá de la memorización y del pensamiento o actividad rutinarios. Igualmente Laurillard (1993), Díaz Barriga (2003) y Brown et al (1989) indican que desde la cognición situada, el concepto de aprendizaje supera la memorización de contenidos. Por su parte Boix-Mansilla y Gardner (1998) indican que quienes aprenden deben usar el conocimiento, y Perkins (1998) que deben desarrollar conocimiento acerca de la utilidad de lo que aprenden.

Perkins (1993) también habla de que los desempeños escolares de comprensión deben ser propios de los diferentes campos disciplinares. Se basa para ello en Gardner (2004), quien propone la necesidad de encaminar a quienes aprenden hacia la comprensión de diversas formas de pensamiento disciplinar que exploren con profundidad temas esenciales de cada disciplina, de modo que se acerquen a cómo piensa y cómo actúa un experto para utilizar estas formas de pensamiento y acción en la comprensión de su propio mundo (Gardner, 2004). Savery y Duffy (1996) igualmente indican que la conexión personal con lo que se aprende no es suficiente para asegurar la autenticidad del proceso de aprendizaje, pues se requiere además que los desempeños impliquen demandas cognoscitivas similares a las que enfrentan quienes realizan tal acción en la vida cotidiana o profesional. Hendricks (citado en Díaz Barriga, 2003), por su parte, avanza hasta sostener que los estudiantes deberían aprender involucrándose en actividades del mismo tipo de las que realizan los expertos en las diferentes disciplinas (Díaz Barriga, 2003). Ya Brown et al (1989) indicaban que las comunidades académicas de cada disciplina cumplen las condiciones de grupos culturales determinados.

Dentro del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (Stone-Wiske, 1998), Boix-Mansilla y Gardner (1998) han desarrollado al máximo esta concepción disciplinar de los desempeños auténticos de comprensión, postulando, definiendo e ilustrando las que han llamado “cualidades de la comprensión” (Boix-Mansilla & Gardner, 1998:161), que asocian la comprensión más avanzada con la de los expertos en las disciplinas. Según los autores, la definición sistemática de estas cualidades ha sido una tarea de la que se han ocupado tanto la psicología como la epistemología, al tiempo que las comunidades de las diferentes disciplinas y oficios han venido afinando sus procesos, productos y prácticas. Según Boix-Mansilla y Gardner (1998), si bien las prácticas de cada disciplina responden a la lógica de la cultura académica respectiva, tienen en común cuatro dimensiones de comprensión, cada una susceptible de manifestarse en cuatro niveles diferentes de complejidad que pueden observarse en los desempeños de los aprendices: la dimensión de los contenidos, la de los propósitos, la de los métodos y la de las formas de comunicación. La primera se refiere a la calidad, sofisticación y organización del sistema de conocimientos de una persona (Wilson, 2005); la segunda a la capacidad de usar ese conocimiento en situaciones reales con propósitos específicos; la tercera a la calidad de los procedimientos para construir conocimiento y los criterios para validarlo; y la cuarta a la capacidad de seleccionar y utilizar formas adecuadas

de comunicar ideas, teniendo en cuenta las características de los sistemas simbólicos, los contextos y las audiencias (Boix-Mansilla & Gardner, 1998; Wilson, 2005). Desde esta visión, el conocimiento disciplinar se convierte en herramienta para la resolución de problemas, la formulación de juicios y la modificación de la vida de los sujetos, en contraste con la perspectiva tradicional en la que el conocimiento disciplinar se reduce a hechos y datos que los estudiantes deben dominar (Boix-Mansilla & Gardner, 1998).

Finalmente Ordóñez (2004) resume las características del desempeño auténtico como concepto pedagógico, definiéndolo como el que se construye para el aprendizaje de grupos de estudiantes desde los contextos reales de la vida cotidiana y los de las diferentes disciplinas. Indica que provienen del análisis de problemas y modos de pensar de las personas comunes con conocimientos en la vida diaria y de especialistas de diferentes tipos que utilizan su conocimiento igualmente en el mundo real. Esta concepción ha sido utilizada, por ejemplo, en el desarrollo de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Ellos proponen desempeños de pensamiento, construcción de conocimiento y comunicación para la comprensión, construcción y mejora de sus entornos naturales y sociales con las formas de pensar y actuar de quienes entienden los contenidos de las ciencias y sus herramientas y formas de conocimiento. Aplicaciones como usan los desempeños auténticos como base para la formación integral, al abarcar conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Esta formación integral implica saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, todo ello en equipo, dentro de una comunidad y con la necesaria interrelación con otros (Mockus, Hernández, Cranes, Charum y Castro, 1997), de manera que se reproduce en la escuela el proceso natural de aprendizaje descrito por Vygotsky (1979), según el cual el individuo aprende de otros a medida que establece relaciones y se apropia de experiencias sociales y va incorporando sus aprendizajes a su propio repertorio cognoscitivo.

En resumen, los desempeños auténticos de aprendizaje pueden ser la respuesta a la pregunta acerca de cómo lograr que el aprendizaje escolar verdaderamente prepare a los niños y jóvenes para entender y actuar en el mundo a su alrededor como agentes constructivos y de cambio. La cualidad de la autenticidad se define a partir de las características que adopten esos desempeños al ser planeados intencionalmente como ambientes de aprendizaje. Así, los desempeños son auténticos en la medida en que se extraen o reproducen de la vida y de las experiencias humanas reales, tal como o de manera similar a como ocurren en los contextos de comunidades y culturas específicas. Si esto se cumple, los desempeños auténticos exigen trabajo intelectual similar al de quienes se desempeñan en la vida real en esas comunidades y/o culturas específicas, aun las científicas, académicas y profesionales, sean ellos personas comunes que usan lo que saben en sus actividades cotidianas o expertos que utilizan su conocimiento especializado en la solución de problemas propios de sus diferentes campos de acción y disciplinas. Los desempeños auténticos, finalmente, resultarán significativos para quienes los realizan en la medida en que lo que se aprende al realizarlos y las actividades mismas se relacionen con sus experiencias y conocimientos previos.

3. Algunos desempeños auténticos

Se pueden encontrar en la literatura de investigación en pedagogía muchos ejemplos de desempeños auténticos realizados en salones de clase y de su eficacia en producir aprendizajes importantes y sólidos. Miller and Gildea's (citado en Brown et al, 1989) ya daban un buen ejemplo de la diferencia que producen en el aprendizaje los desempeños tradicionalmente escolares y los auténticos. Indican que encontraron en sus investigaciones que, en promedio, un estudiante de 17 años de edad ha aprendido 5000 palabras por año en su uso en contextos cotidianos de comunicación, mientras que el aprendizaje de palabras por medio de definiciones y construcción de frases no reales, característico de la pedagogía tradicional del lenguaje en la escuela, difícilmente permite el aprendizaje de 100 o 200 palabras por año. Estos mismos investigadores muestran, además de la poca eficiencia del aprendizaje del vocabulario en el ambiente y actividades artificiales de salón de clase, usos erróneos de dicho vocabulario que denotan pobre comprensión de las palabras y sus significados.

Un ejemplo de desempeño auténtico comunicativo en el salón de clase, que tiene que ver con traer a él el uso real del lenguaje y estimular en ese contexto su desarrollo, es el de una docente de kindergarten que decidió crear un ambiente de juego caracterizado por el trabajo en colaboración y la construcción de torres con Lego para desarrollar habilidades lingüísticas orales relacionadas con la comprensión y el uso de conceptos científicos en sus pequeños estudiantes. En este escenario se desarrollaron interacciones sociales durante las cuales la docente intervenía para exigir (y los mismos niños se exigían mutuamente) el uso de habilidades discursivas, expresiones y vocabulario de las ciencias y las matemáticas; los niños debían describir y discutir lo que estaban haciendo y sacar conclusiones acerca de las razones por las cuales sus construcciones funcionaban o no y las características que debían tener para funcionar. El desempeño se realizó en varias horas de clase a la semana durante un semestre entero, con construcciones cada vez más complejas, sin que los niños mostraran cansancio sino más bien un gran entusiasmo. El "juego" de Lego no sólo estimuló el discurso de los niños en un contexto de uso comunicativo auténtico, sino que promovió el desarrollo de lenguaje académico específico y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas. Al hacer análisis riguroso de las conversaciones de los niños en diferentes momentos del semestre, se hizo evidente que fue aumentando la precisión con la que produjeron información, que establecieron más y mejores relaciones lógicas entre ideas y que fueron utilizando cada vez más y mejor lenguaje que revelaba construcción de conocimiento en esas áreas (Varela, 2009).

Otro desempeño de lenguaje, que se refiere a la actividad auténtica de aprender sobre una disciplina específica, lo llevó a su clase una docente de tercer grado de básica primaria que tenía dentro de sus responsabilidades tanto la clase de lengua como la de ciencias naturales. En ésta última los niños decidieron aprender sobre animales desconocidos para ellos, y la docente les propuso que realizaran una investigación bibliográfica. Con su ayuda usaron varias clases en escoger sus animales y hacer

preguntas interesantes sobre ellos, trabajando primero individualmente para expresar sus intereses y luego discutiendo sus selecciones en grupos, de modo que los compañeros ayudaron a cada niño a mejorar las preguntas y a escoger las verdaderamente básicas para conocer cada animal. Durante tres meses más el grupo hizo una o dos visitas semanales a la biblioteca, donde con ayuda del docente aprendieron a hacer búsquedas en libros, revistas y fuentes virtuales, escoger buenas fuentes, relacionar información encontrada en varias de ellas, tomar notas y referenciar las fuentes. Las visitas a la biblioteca se convirtieron en su actividad escolar favorita. Al final los niños usaron sus notas para escribir un texto que contestaba las preguntas sobre el animal, las cuales habían cambiado varias veces en el proceso, a partir de la información que fueron encontrando y relacionando. Habían hecho auténtica investigación bibliográfica, del tipo que debe realizar cualquier persona interesada en conocer sobre un tema en particular (Montenegro, 2006).

A partir del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (Stone-Wiske, 1998a), Hetland, Hammerness, Unger & Gray (1998) ofrecen también ejemplos de desempeños auténticos. En el área de física por ejemplo, un docente de grado undécimo pidió a sus estudiantes realizar una investigación no estructurada acerca del funcionamiento de las palancas y las poleas, manipulando estas máquinas directamente e instrumentos de medición. Debían formular algunos principios que pudieran sustentar con datos de sus observaciones y mediciones. Después de trabajar con él demostrando y discutiendo los principios descubiertos, los estudiantes hicieron investigación bibliográfica sobre los principios. Como proyecto final el docente les pidió que escogieran un aparato mecánico común como el alicate o la podadora de pasto y explicaran su utilidad y funcionamiento y la forma cómo se utiliza en ésta la ventaja mecánica.

En la misma clase los estudiantes exploraron la electricidad por medio de una serie de experimentos diseñados por el docente y por ellos mismos para construir la comprensión de los conceptos de electrones, flujo eléctrico, circuitos y electricidad estática. Se les proporcionaron materiales como pilas, alambre, condensadores, bombillos, espuma plástica, placas circulares de metal y medias de lana (Hammerness, Jaramillo, Unger & Wilson, 1998).

Por su parte una docente de lengua que enseñaba a estudiantes de octavo grado principiantes decidió usar la escritura de ensayos autobiográficos para enseñar que escribir bien resulta de la producción de múltiples borradores, la búsqueda de comentarios críticos de diferentes lectores, la reflexión, la revisión y la edición. Como tema específico la docente escogió el uso metafórico de lugares para que los escritores principiantes representaran obstáculos y retos que habían enfrentado en la vida, decisiones importantes que habían tomado y ayudas que habían recibido. Los estudiantes crearon ensayos sobre el camino que habían seguido en sus vidas y trabajaron en leer los de sus compañeros, comentarlos y editar varias veces los suyos de acuerdo con los comentarios recibidos (Hetland et al, 1998).

En la misma clase los estudiantes exploraron los cuentos como representaciones e investigaciones de la experiencia humana. Leyeron cuentos de diferentes autores de la literatura universal, reconocieron en ellos elementos como la trama, los personajes, sus características y las formas de plasmarlas en la historia, el ambiente, el estado de ánimo y el tono; reconocieron también las formas como los autores usan estos elementos para plasmar temas acerca de la vida y las experiencias de las personas. Consideraron cómo la época en que se escriben las obras influye en las creencias que revelan acerca de la experiencia humana, buscando comparaciones entre los textos leídos y obras contemporáneas. Los mismos estudiantes desarrollaron criterios para evaluar la calidad de un cuento y los usaron con los cuentos escogidos para la clase y con sus propios cuentos (Hammerness et al, 1998).

En matemáticas, otro docente decidió ayudar a sus estudiantes de noveno grado a entender que se pueden observar y analizar fenómenos del mundo real usando la geometría. Pidió a los estudiantes que calcularan dónde poner un pequeño espejo en una pared, de manera que dos personas de pie al frente lograran verse la una a la otra. Les pidió buscar patrones localizando a las dos personas en diferentes sitios, y sacar conclusiones matemáticas. Los muchachos debieron trabajar en grupos haciendo experimentos con un espejo y un metro y llevaron un diario de sus observaciones e ideas en desarrollo. También escribieron reflexiones en las que comentaron sus conjeturas cambiantes y las explicaciones de lo que las sustentaba o no, basados en los resultados de sus experimentos. Al final escribieron acerca de su comprensión de los conceptos de razones y proporciones y su manejo en el álgebra, específicamente con triángulos. Igualmente relacionaron sus proyectos con la noción matemática de similitud (Hetland et al, 1998).

Por último en una clase de historia de grado séptimo la docente organizó proyectos interdisciplinarios (historia, arte, geografía, etc.) para grupos de sus estudiantes, en los que ellos emprendían amplias indagaciones para construir significado y demostrar comprensión del período colonial norteamericano y de la influencia de diferentes figuras históricas en él, desde sus diferentes perspectivas culturales acerca del período mismo.

Los grupos y los estudiantes individuales pudieron escoger sus temas particulares de investigación y tuvieron amplio tiempo para investigar y explorar ideas diferentes interpretarlas desde la cultura del pasado y desde sus conexiones con sucesos y asuntos actuales. Los muchachos debieron avanzar en su proyecto de investigación y relación de disciplinas buscando reflexionar permanentemente sobre preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo piensa la gente acerca de la Tierra, cómo la cambia y qué influencia tiene la Tierra en la forma como se va moldeando la cultura?
- ¿Cómo se averigua lo que realmente pasó en tiempos pasados y tierras lejanas y cómo se mira a través del sesgo de las fuentes de información?

- ¿Por qué emprendieron los europeos la colonización, cuando otras culturas no lo hicieron y qué actitudes tuvieron diferentes naciones hacia la colonización?
- ¿Qué impide que gentes de diferentes culturas vivan y trabajen juntas exitosamente y qué puede ayudar a superar estos obstáculos?
- ¿Cómo se aprende sobre una cultura?
- ¿Cómo se ven afectadas o cómo están conectadas las gentes de hoy a las decisiones y eventos del período colonial? O sea, ¿qué podemos aprender y cómo nos beneficiamos del estudio de la historia? ¿Por qué puede ser interesante?
- ¿Cómo se pueden conectar mis intereses, pasiones e ideales personales a mi aprendizaje de la historia?
- ¿Cómo me ayuda a entender y aprender el reflexionar sobre mi propio trabajo y sobre lo que pienso y cómo pienso? (Hetland et al, 1998).

Por su parte en una clase de ciencias sociales centrada en la democracia, en el último grado de bachillerato de un colegio público de Bogotá, la docente trabajó una unidad sobre inequidad de género a partir de la propia reflexión de los estudiantes sobre experiencias de vida en las que la hubieran experimentado. Leyeron primero varios textos en los que se hacía evidente la inequidad de género en distintas problemáticas sociales y vieron videos que presentaban relatos de personas que vivían el problema. Discutieron en grupos sus interpretaciones, opiniones y sentimientos acerca de este material. Luego escribieron reflexiones acerca de sus experiencias personales relacionadas con situaciones de inequidad de género en sus familias, entre sus amistades y en su escuela, guiados por preguntas que les exigían conexiones entre el material trabajado y sus propias vidas. Igualmente discutieron estos escritos en sus grupos, tratando de identificar acuerdos y desacuerdos en sus concepciones acerca de la educación que se da en nuestra sociedad a hombres y mujeres, las funciones, deberes y derechos de las personas de diferente género y la inequidad de género y la forma cómo afecta la vida de las personas y las comunidades (Castellanos, 2005).

La biología se presta fácilmente para la organización de desempeños auténticos de aula. Una docente de ciencias en cuarto grado de enseñanza básica, por ejemplo, diseñó un ambiente de conversación y discusión entre grupos de sus estudiantes acerca de sus experiencias y conocimientos previos sobre las necesidades de los seres vivos, incluido el ser humano, y el cuidado de la naturaleza, de nosotros mismos y de los demás. Buscó con esto que los niños y niñas mejoraran su construcción y comprensión de algunos conceptos de ciencias y los asociaran con sentimientos de empatía hacia los seres vivos. Fueron 4 unidades que se estudiaron durante un año (mezclas, características de la tierra, necesidades de los seres vivos y ecosistemas), y al final de cada una les presentó a los niños un texto sobre un tema controversial que involucraba dilemas sobre el uso de la ciencia y la tecnología en contextos específicos y formas en que estos usos afectaban

a los seres humanos y los animales (los efectos de un nuevo sistema de transporte en Bogotá en la atmósfera de la ciudad, un proyecto de la NASA para buscar otros planetas habitables, el contrabando de animales exóticos en Colombia y el manejo de la plaga de los conejos en Australia). Los estudiantes leyeron cada texto, investigaron sobre cada tema y luego prepararon y participaron en un debate en el que tomaron roles de defensa de cada uno de los grupos de personas involucrados en el problema. Debieron preparar y presentar argumentos a favor del grupo que representaban y llegaron a acuerdos y a posibles soluciones al problema, con la coordinación de un estudiante-moderador de cada grupo que no podía asumir ninguna posición. Así los niños se involucraron en el uso de los conceptos que habían trabajado en cada unidad para el análisis de problemas reales que se presentan en las comunidades humanas (Castaño, 2008).

A nivel de tercero de básica primaria una docente de lengua y ciencias naturales buscó el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades científicas de sus estudiantes en dos unidades temáticas de dos meses de duración cada una: magnetismo y electricidad y sistemas del cuerpo humano. Siguiendo los Estándares nacionales de competencias de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2004), la docente buscó que los estudiantes se aproximaran a las ciencias naturales como científicos que tratan de comprender fenómenos que les interesan. Así el proceso de indagación y el trabajo con otros fueron elementos esenciales de la enseñanza -aprendizaje en el salón de clase y el laboratorio. Los niños observaron fenómenos, formularon preguntas y conjeturas, diseñaron y realizaron experiencias, identificaron condiciones que influyeron en los resultados de las experiencias, expusieron y discutieron conocimientos previos y nuevos, buscaron información en bibliotecas y en la Internet, tomaron notas y escribieron individualmente en diarios y en informes de laboratorio. Los estudiantes adquirieron nuevo vocabulario dentro del proceso de indagación, pues la necesidad de darle nombre a sus propios descubrimientos y respuestas a sus preguntas los llevó a usar y a averiguar términos apropiados para los conceptos, de modo que no hubo la frecuente presentación de listas de vocabulario previa al desarrollo de los temas ni el uso artificial del glosario del libro de texto. El papel de la docente fue de observación continua para orientar a los estudiantes y ajustar las actividades a su progreso (Barragán, 2007).

De nuevo en matemáticas otra docente de noveno grado de un colegio femenino decidió enseñar estadística descriptiva de forma significativa, para lo cual hizo que sus estudiantes abordaran una investigación real y así construyeran comprensión de las características de la distribución de unos datos (tendencia central y dispersión). Las estudiantes trabajaron en grupos de 3 y plantearon un problema con el que tenían contacto directo: la nutrición de estudiantes de 5° grado de un colegio para niños de bajos recursos en el que trabajaban como maestras voluntarias; decidieron explorar en él y en su propio colegio una posible relación entre nutrición y estrato socioeconómico. Las alumnas formularon varias conjeturas acerca del problema, llegando a la de que los estudiantes de estrato bajo, a diferencia de los de estrato medio-alto, tienen una mala nutrición por no tener el suficiente presupuesto para financiar una dieta balanceada. Al formular la hipótesis reconocieron la necesidad de conseguir información para verificarla, de manera que diseñaron instrumentos para obtener los datos que consideraron

necesarios (el peso, la estatura, la dieta y el consumo de nutrientes de los niños). Luego los organizaron y analizaron, siempre en una interacción en colaboración que fomentó un continuo cuestionamiento acerca de su significado en el contexto del problema y de las comunidades en estudio. Al final presentaron sus hallazgos descriptivos y la comparación que lograron hacer entre los datos de los dos colegios, según las características de su distribución (centro, dispersión, rango entre puntajes y frecuencia) y pospusieron conclusiones finales hasta tanto no buscaran más información que les permitiera entender mejor tanto las variables mismas como la forma como se pueden interpretar en los dos muy diferentes contextos de los participantes (Rojas, 2009).

El nivel de autenticidad de los desempeños de aprendizaje que pueden diseñarse para nuestros salones de clase varía según los contextos en los que nos movemos y se mueven nuestros estudiantes, las posibilidades de uso de recursos que tengamos a nuestro alrededor, nuestras propias comprensiones acerca de lo que hacen quienes usan conceptos y procesos disciplinares en la vida real (que se enriquecen enormemente cuando trabajamos en planeación pedagógica con nuestros colegas y otros miembros de nuestras comunidades) y según las posibilidades e intereses de quienes aprenden. En todos los casos, sin embargo, si tenemos permanentemente en mente estas condiciones y las características que pueden hacer de un desempeño de aprendizaje una actividad auténtica, podremos diseñarlos para nuestros estudiantes. Y ellos mismos tendrán mucho que aportar, desde sus intereses, curiosidades y experiencias, a ese diseño.

Referencias

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Barragán, L.E. (2007). *La enseñanza de las ciencias y el inglés como medio de instrucción*. Tesis de no publicada. Maestría en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Boix-Mansilla, V. & Gardner, H. (1998). What are the Qualities of Understanding? In M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice*, (161-196). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brill, J. M. (2001). Situated cognition. En M. Orey (Ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Disponible en <http://www.coe.uga.edu/epltt/situatedcognition.htm>
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. México: Manuales UTEHA, N° 181.
- Castaño, C. (2008). Socio-Scientific Discussions as a Way to Improve the Comprehension of Science and the Understanding of the Interrelation between Species and the Environment. *Research in Science Education*, 38 (5), 565-587.
- Castellanos, S. (2005). Reflexionando sobre la inequidad de género: Aprendizaje en colaboración y escritura desde la experiencia. *Revista de Estudios Sociales*, 20, 45-67.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. (Lorenzo Luzuriaga, trad.). Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. [Versión Electrónica] *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). En <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- Gardner, H. (2004). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Hammerness, K., Jaramillo, R., Unger, C. & Wilson, D.G. (1998). What do students in Teaching for Understanding classrooms understand? In M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice*, (233-265). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hetland, L., Hammerness, K., Unger, C. & Gray, D. (1998). How do students demonstrate understanding? In M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice*, (197-232). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Laurillard, D. (1993). *La enseñanza como mediación del aprendizaje*. Recuperado el 3 de mayo de 2007, de www.fceia.unr.edu.ar/.../biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_Doc_T-03.pdf
- Lave, J. (1997) *The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding*. In D. Kirschner & J. Whitson (Eds.), *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, (17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en Ciencias: El desafío. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá D.C.: Cargraphics S.A.
- Mockus A., Hernández C.A., Cranes J., Charum J., Castro M.C. (1997). *Epílogo: El debilitamiento de las fronteras de la escuela*. En: *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Montenegro, M.C. (2006) *Niños investigadores en 3° de primaria: Una experiencia real de investigación bibliográfica bilingüe*. Tesis no publicada. Maestría en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ordóñez, C. (2004). *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas*. *Revista de Estudios Sociales* 19, 7 – 12.
- Perkins, D. (1993). *Teaching for understanding*. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 17, 8 (3), 28-35.
- Perkins, D. (1998). What is Understanding? In M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice*, (39-57). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Perkins, D. (2005). *La enseñanza para la comprensión: Cómo ir de lo salvaje a lo domesticado*. *Revista Internacional Magisterio*, 14, 11-13.
- Perrone, V. (1998). Why do we need a Pedagogy of Understanding? In M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice*, (13-38). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Piaget, J. (1999). *De la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rojas, Y.M. (2009). *Comprensión de las características de una distribución de datos en un ambiente de aprendizaje consistente con principios constructivistas*. Tesis no publicada. Maestría en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Savery, J. & Duffy, T. (1996). *Aprendizaje basado en problemas: Un modelo instruccional y su marco constructivista*. En B. Wilson (ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, (135-147). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational technology publications, Inc.
- Stone-Wiske, M. (Ed.). (1998a). *Teaching for Understanding: Linking research with practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stone-Wiske, M. (1998b). What is Teaching for Understanding? In M. Stone-Wiske (Ed.). *Teaching for Understanding: Linking research with practice*, (61-86). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Varela, M.P. (2009). *Adquisición escolar de español académico en niños de 7 años que construyen en colaboración torres y puentes de Lego*. Tesis no publicada. Maestría en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wilson, D. (2005). *Las dimensiones de la comprensión*. *Revista Internacional Magisterio*. 14, 25-27.

Preguntas guía para la lectura

- ¿Por qué se afirma que la autenticidad es una característica ausente en las aulas?
- ¿Qué es un desempeño auténtico?
- ¿Por qué la conexión personal con lo que se aprende no es suficiente para asegurar la autenticidad del proceso de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las cuatro dimensiones de la comprensión que tiene en común las diversas disciplinas?
- ¿Qué ejemplo de desempeño auténtico citado en el texto le interesó más?
¿Por qué?

Mario Benedetti¹

Dijo el tío Rolando que esta ciudad se está poniendo imbankable de tanta polución que tiene. Yo no dije nada para no quedar como burra pero de toda la frase sólo entendí la palabra ciudad. Después fui al diccionario y busqué la palabra IMBANCABLE y no está. El domingo, cuando fui a visitar al abuelo le pregunté qué quería decir imbankable y él se rió y me explicó con muy buenos modos que quería decir insoportable. Ahí sí comprendí el significado porque Graciela, o sea mi mami, me dice algunas veces, o más bien casi todos los días, por favor Beatriz por favor a veces te ponés verdaderamente insoportable. Precisamente ese mismo domingo a la tarde me lo dijo, aunque esta vez repitió tres veces por favor por favor por favor Beatriz a veces te ponés verdaderamente insoportable, y yo muy serena, habrás querido decir que estoy imbankable, y a ella le hizo gracia, aunque no demasiada pero me quitó la penitencia y eso fue muy importante. La otra palabra, polución, es bastante más difícil. Ésa sí está en el diccionario. Dice, POLUCIÓN: efusión del semen. Qué será efusión y qué será semen. Busqué EFUSIÓN y dice: derramamiento de un líquido. También me fijé en SEMEN y dice: semilla, simiente, líquido que sirve para la reproducción. O sea que lo que dijo el tío Rolando quiere decir esto: esta ciudad se está poniendo insoportable de tanto derramamiento de semen. Tampoco entendí, así que la primera vez que me encontré con Rosita mi amiga, le dije mi grave problema y todo lo que decía el diccionario. Y ella: tengo la impresión de que semen es una palabra sensual, pero no sé qué quiere decir. Entonces me prometió que lo consultaría con su prima Sandra, porque es mayor y en su escuela dan clases de educación sensual. El jueves vino a verme muy misteriosa, yo la conozco bien cuando tiene un misterio se le arruga la nariz, y como en la casa estaba Graciela, esperó con muchísima paciencia que se fuera a la cocina a preparar las milanesas, para decirme, ya averigüé, semen es una cosa que tienen los hombres grandes, no los niños, y yo, entonces nosotras todavía no tenemos semen, y ella, no seas bruta ni ahora ni nunca, semen sólo tienen los hombres cuando son viejos como mi papi o tu papi el que está preso, las niñas no tenemos semen ni siquiera cuando seamos abuelas, y yo, qué raro eh, y ella, Sandra dice que todos los niños y las niñas venimos del semen porque este líquido tiene bichitos que se llaman espermatozoides y Sandra estaba contenta porque en la clase de ayer había aprendido que espermatozoide se escribe con zeta. Cuando se fue Rosita yo me quedé pensando y me pareció que el tío Rolando quizá había querido decir que la ciudad estaba insoportable de tantos espermatozoides (con zeta) que tenía. Así que fui otra vez a lo del abuelo, porque él siempre me entiende y me

¹ Mario Benedetti, "Beatriz", *Primavera con una esquina rota*, Buenos Aires, 2009.

ayuda aunque no exageradamente, y cuando le conté lo que había dicho el tío Rolando y le pregunté si era cierto que la ciudad estaba poniéndose imbankable porque tenía muchos espermatozoides, al abuelo le vino una risa tan grande que casi se ahoga y tuve que traerle un vaso de agua y se puso bien colorado y a mí me dio miedo de que le diera un patatús y conmigo solita en una situación tan espantosa. Por suerte de a poco se fue calmando y cuando pudo hablar me dijo, entre tos y tos, que lo que tío Rolando había dicho se refería a la contaminación atmosférica. Yo me sentí más bruta todavía, pero enseguida él me explicó que la atmósfera era el aire, y como en esta ciudad hay muchas fábricas y automóviles todo ese humo ensucia el aire o sea la atmósfera y eso es la maldita polución y no el semen que dice el diccionario, y no tendríamos que respirarla pero como si no respiramos igualito nos morimos, no tenemos más remedio que respirar toda esa porquería. Yo le dije al abuelo que ahora sacaba la cuenta que mi papá tenía entonces una ventajita allá donde está preso porque en ese lugar no hay muchas fábricas y tampoco hay muchos automóviles porque los familiares de los presos políticos son pobres y no tienen automóviles. Y el abuelo dijo que sí, que yo tenía mucha razón, y que siempre había que encontrarle el lado bueno a las cosas. Entonces yo le di un beso muy grande y la barba me pinchó más que otras veces y me fui corriendo a buscar a Rosita y como en su casa estaba la mami de ella que se llama Asunción, igualito que la capital del Paraguay, esperamos las dos con mucha paciencia hasta que por fin se fue a regar las plantas y entonces yo muy misteriosa, vas a decirle de mi parte a tu prima Sandra que ella es mucho más burra que vos y que yo, porque ahora sí lo averigüé todo y nosotras no venimos del semen sino de la atmósfera.

**MATRIZ DE DISEÑO
DE ACTIVIDADES GENERADORAS
DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS
PARA DOCENTES**

ANEXO 6.3

Estrategia para el aprendizaje significativo ¹	Objetivo de aprendizaje significativo	Descripción de la actividad generadora del aprendizaje significativo (qué, cuándo, dónde, con quién, cómo)
Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos		
Análisis de casos		
Método de proyectos		

¹ Las estrategias para el aprendizaje significativo fueron tomadas de: Frida Díaz Barriga Arceo, «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo», en, *Curso de Pedagogía y Didáctica*, Quito, Ministerio de Educación, 2010.

Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales		
Aprendizaje en el servicio		
Trabajo en equipos cooperativos		

Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas		
Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC)		



Dimensiones de la gestión directiva	Desempeños auténticos a desarrollar	Actividad generadora del desempeño auténtico a desarrollar
Liderazgo		
Gestión pedagógica		

Gestión del talento humano y recursos		
Clima organizacional y convivencia escolar		

1. Datos de identificación institucional

Institución

Escriba el nombre de la institución.

Dirección

Escriba la dirección completa del centro, teléfono, dirección electrónica, página web

Sostenimiento

Fiscal / fiscomisional / particular

Ciclos

Educación inicial / educación básica / bachillerato

Especialidad

Bachillerato general en ciencias / bachillerato técnico

Funcionamiento

Matutino / vespertino / nocturno

Alumnado

Mixto

Número de profesores

Indicar el número total de docentes con los que cuenta el centro para el año lectivo.

Número de estudiantes

Indicar el número total de estudiantes matriculados en todas las secciones de la unidad educativa.

Número de paralelos

Indicar el número de paralelos por año.

Fecha de elaboración

Indicar la fecha en la que el proyecto fue preparado.

Nombre del proyecto

Indicar el nombre del proyecto: plan de desarrollo profesional del personal docente y directivo del centro educativo.

2. Tiempo de ejecución del proyecto

Indicar cuántos meses o años tomará la ejecución del proyecto.

3. Fundamentación socio-pedagógica

Establecer una breve referencia teórica de carácter social y pedagógico que encuadre el área de intervención del proyecto.

4. Antecedentes y justificación

4.1. Antecedentes

Hacer una reseña de acciones previas en el área de intervención, tanto internas como externas al centro educativo.

4.2. Justificación

Determinar las razones por las que es importante implementar el proyecto propuesto.

5. Objetivos

5.1. General

Proponer el objeto de realizar el proyecto, en términos generales.

5.2. Específicos

Fijar propósitos o metas cuantificables que puedan ser medidas una vez que se haya concluido la ejecución del proyecto.

6. Actividades

Enunciar y describir brevemente todas las acciones previstas para la ejecución del proyecto.

7. Cronograma

Establecer una agenda de trabajo correctamente secuenciada y distribuida a lo largo del tiempo previsto para la ejecución del proyecto.

8. Responsables

Determinar la asignación de responsabilidades entre las personas encargadas de gestionar e implementar el proyecto.

9. Recursos

Prever todos los requerimientos para la adecuada ejecución del proyecto en términos de recursos humanos, materiales y económicos.

9.1. Humanos

9.2. Materiales

9.3. Económicos

10. Evaluación

Prever los mecanismos de evaluación del proceso, de resultados y de impacto de la ejecución del proyecto.

Ramón Flecha García y Lidia Puigvert

Universidad de Barcelona, España

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE:

Una apuesta por la igualdad educativa¹

ANEXO 7.1

Resumen

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos.

La transformación está orientada hacia el sueño de la escuela que se quiere conseguir. A partir de ahora, el aprendizaje escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de gran calidad depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado.

Las comunidades de aprendizaje representan una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas. Es la reivindicación de la educación que todas las personas queremos para nuestras hijas e hijos, para todas las niñas y niños del mundo.

Principios de las comunidades de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto que va dirigido a centros de primaria y secundaria. Su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño o niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc.

A partir de este sueño, se plantea el verdadero éxito académico del alumnado con una educación de calidad gracias a un profesorado más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas y donde las familias y la comunidad en general sean partícipes activas en la educación integral de sus hijos e hijas.

¹ Flecha, Ramón y Puigvert, Lidia, «Las comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa», *REXE – Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, n.º 1, 2002.

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno.

Para conseguir esta transformación se movilizan todos los recursos existentes que mantienen una postura abierta a la negociación y a la colaboración con los diferentes organismos gubernamentales, no gubernamentales y privados. El proyecto considera la participación de agentes sociales como profesionales y personas voluntarias. El profesorado a la misma vez se compromete a aceptar su colaboración dentro del aula.

Los valores de la cooperación y la solidaridad que se fomentan en todos los momentos de la transformación de una comunidad de aprendizaje facilitan que todas las personas tengan posibilidades de conseguir los aprendizajes requeridos en la actual sociedad.

Es especialmente importante recalcar que las altas expectativas son un elemento imprescindible para que esta transformación sea una realidad. Sin altas expectativas en el alumnado, las familias y el profesorado la transformación no es posible.

Para conseguir todos estos propósitos, toda comunidad de aprendizaje parte de unos principios pedagógicos compartidos por el profesorado, las familias, el alumnado, voluntariado:

- La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje: se buscan formas alternativas en la organización escolar tradicional para abrir más posibilidades de aprendizaje.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar: el centro educativo se convierte en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de sus tareas escolares.
- La enseñanza tiene propósitos: la enseñanza se planifica para el colectivo y se establecen finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.
- El fomento de altas expectativas: todos los colectivos implicados parten de altas expectativas y también las fomentan en el resto.
- El desarrollo de la autoestima: el trabajo riguroso y el apoyo y reconocimiento de éste genera mayor autoestima.
- La evaluación continua y sistemática: a través de las comisiones de trabajo que se crean es posible evaluar y reorientar el trabajo de forma continua y sistemática.

- La participación del alumnado, de la familia y de la comunidad: cuando se da voz de forma igualitaria a todas las personas aumenta la participación.
- El liderazgo escolar compartido: se generan comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.
- La educación entre iguales: se incide en la igualdad de derechos de todas y todos para acceder a todos los procesos formativos.

Antecedentes de las comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son el resultado de la investigación que desde CREA¹ se desarrolla y de las prácticas educativas y sociales que fomentan y/o generan y de otras experiencias mundiales reconocidas dentro de la comunidad científica dirigidas a primaria y secundaria que en diferentes lugares están obteniendo resultados exitosos en la convivencia solidaria y en la superación del fracaso escolar.

De las experiencias mundiales más conocidas, encontramos diferentes programas que se están llevando a cabo en Estados Unidos, Canadá, Corea y Brasil. En el estado español su antecedente principal se encuentra en la organización y gestión de un centro de educación de personas adultas que funciona desde 1978. Es un centro situado en el barrio de la Verneda en Barcelona: la escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí. Esta escuela se constituyó a partir de las reivindicaciones de los vecinos y vecinas para conseguir un centro cultural que incluyera una escuela para las personas adultas en un edificio que había sido una antigua residencia de la Sección Femenina (sección creada en la época del franquismo). El centro se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, gratuito, integrado en el barrio, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. Las bases teóricas de la práctica educativa y organizativa de la escuela zona las que se derivan de la pedagogía de Paulo Freire, es decir, una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias. Las actividades de la escuela se inscriben en el ámbito de la formación permanente, en ofrecer constantemente la posibilidad de formación adecuada a los cambios en la sociedad para todas las personas del barrio. En el ámbito internacional destacamos las tres experiencias con más escuelas y resultados: a) Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) que es el pionero, nacido en 1968 en la Universidad de Yale. El promotor de esta experiencia es James Comer. b) Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools) se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS) de esa misma universidad. c) Éxito para todos (Success for All) que comenzó en 1987 en Baltimore en una cooperación entre John Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad. Su director es Robert Slavin.

¹ Centro de Investigación Educativa y Social de la Universidad de Barcelona

Todos estos antecedentes coinciden en su esfuerzo por la generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, y se centran en los sectores que tradicionalmente han estado excluidos de esta calidad (sean niños, niñas, personas adultas) para fomentar sus expectativas positivas y transforma la totalidad de la escuela, para movilizar y contactar con la aportación cultural y educativa de todas las personas implicadas. Todos estos programas tienen diversos procesos de evaluación tanto externos como internos, en especial, los que hacen referencia a comparaciones de resultados con escuelas similares. En todos los casos se ve como los resultados superan las previsiones, los niveles de aprendizaje de los y las participantes están por encima del nivel superior de la media y el fracaso escolar se reduce drásticamente.

Fundamentos teóricos: aprendizaje dialógico

Paulo Freire es el pedagogo más importante de este siglo. Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesorado y alumno/a dentro de la clase. El diálogo que nos propone Freire incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado, etc.) porque se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente.

Habermas (1987-1989) desarrolla una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso.

El concepto de aprendizaje dialógico ha sido investigado y desarrollado por CREA a través de diversas investigaciones, lecturas y debates que han tenido como ejes la profundización en las teorías educativas y sociales y que tienen en cuenta la práctica y la participación en actividades educativas. El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones de las personas.

Para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes principios:

- a) El diálogo igualitario en que las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde los criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico a través de la relación autoritaria y jerárquica en que el profesor o la profesora determinan lo que es necesario aprender y marcan tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje.
- b) La inteligencia cultural es un concepto más amplio de inteligencia que los habitualmente utilizados, no se reduce a la dimensión cognitiva basada en la acción teleológica, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Engloba a la inteligencia académica y práctica, y las demás capacidades de

lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales.

- c) La transformación ya que aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1997) de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. La educación y el aprendizaje deben estar enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en teorías conservadoras sobre la imposibilidad de la transformación con argumentos que sólo consideraban la forma como el sistema se mantiene a través de la reproducción o bien desde el punto de vista que nosotros debemos ser objeto de una concientización por parte de algún líder carismático o profesor/a inquieto/a que nos iluminará con su sabiduría que nos abre los ojos a la realidad. La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias como resultado del diálogo.
- d) La dimensión instrumental no se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerden aprender. Así pues, incluye la parte instrumental que se ve intensificada y profundizada desde la crítica a la colonización tecnocrática del aprendizaje.
- e) La creación de sentido es otro de los principios del aprendizaje dialógico. Para superar la colonización del mercado y la colonización burocrática y evitar que se imponga una lógica utilitarista que se reafirme a sí misma sin considerar las identidades e individualidades que todos/as poseemos hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas –dirigida por ellas mismas- para así crear sentido para cada uno de nosotros y nosotras.
- f) La solidaridad como expresión de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión que se deriva de la dualización social es la única base en que se puede fundamentar un aprendizaje igualitario y dialógico.
- g) La igualdad de diferencias es contraria al principio de diversidad que relega la igualdad y que ha regido algunas reformas educativas. La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a que, en una situación de desigualdad, se refuerce como diverso lo que es excluyente, al adaptar sin transformar, con lo que crea en muchas ocasiones mayores desigualdades.

El paso al aprendizaje dialógico supone englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo para superarlos en una concepción más global que lleva a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos y todas los y las agentes de aprendizaje que interactúan con el alumnado según los principios arriba mencionados.

Entre las transformaciones que ese avance supone están las siguientes:

- La acción conjunta de profesorado, familiares, grupos de iguales y otras entidades y colectivos de la creación de condiciones de aprendizaje de todas las niñas y niños

- La formación de todos/as los (las agentes de aprendizaje en lugar de restringirla al profesorado al excluir a otros sectores.

La transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje

En el estado español ya hay varias escuelas de primaria que se están transformando en comunidades de aprendizaje. Las primeras que se llevaron a cabo, hace cinco años, están en el País Vasco pero en estos momentos hay muchas más. También han comenzado a desarrollarse una en Aragón y otra en Cataluña. Estas escuelas están realizando su transformación en comunidades de aprendizaje que sigue, entre otras, las tres siguientes fases: sueño, prioridades y comisiones de trabajo. Esta transformación se basa en los procedimientos de cualquier parte del mundo que mejor superan el fracaso escolar y los problemas de convivencia.

Las comunidades de aprendizaje parten de una base: todas las niñas y niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios. (Valls:2000)

Las fases de la transformación

En la formación de Comunidades de Aprendizaje existen dos pre-fases: la llamada sensibilización y la toma de decisión. Son dos momentos previos al desarrollo de las fases del proyecto e implican:

- Sensibilización: contempla unas sesiones de formación continua de unas 30 horas donde se explica y discute la sociedad de la información en la que nos encontramos y los conocimientos que requerirá de los niños y niñas que en los próximos años trabajarán en ella.

La sensibilización contempla sesiones con todos los actores sociales implicados. Incluye, por ejemplo, 30 horas de reflexión con el claustro (y con el resto de agentes de la comunidad si es posible). En ellas hay que realizar un análisis serio del contexto social en que se enmarcan los procesos educativos y formativos y los desarrollos actuales de las Ciencias Sociales en el que surgen cambios fundamentales para la transformación de las concepciones que son hegemónicas entre nosotras y nosotros. Estas 30 horas se realizan de manera intensiva en un corto período de tiempo y, entre otras cosas, sirven para aclarar y discutir los conocimientos que los niños y niñas de hoy necesitarán para superar las situaciones de desigualdad social en el nuevo contexto informacional y desenvolverse con éxito en las distintas esferas de su vida personal y laboral.

Tras la fase de sensibilización, es preciso que la comunidad tome la decisión de iniciar el proyecto de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje.

Los requisitos mínimos de la decisión son:

- a)** El 90% del claustro ha de estar a favor de llevar a cabo el proyecto.
- b)** Acuerdo del equipo directivo del centro educativo.
- c)** Aprobación por el consejo escolar.
- d)** Aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por la AFA (Asociación de Familiares).
- e)** Decisión de la Dirección General que dote al centro del máximo de autonomía.

Una vez que el claustro, apoyado por la comunidad, se ha comprometido a llevar hacia delante el proyecto, nos introducimos en la primera fase:

- El sueño (que puede durar de un mes a un año) es elaborado conjunta y dialógicamente por todos los sectores que quieran implicarse: profesorado, familiares, alumnado, personal no docente, profesionales de lo social, asociaciones, entidades. Uno de los lemas que debe guiar la participación del profesorado es que el aprendizaje que queremos para nuestras hijas e hijos esté al alcance de todas las niñas y niños.

Las familias académicas (que tienen un título universitario en casa), entre las que estamos el profesorado, estamos logrando con nuestras hijas e hijos que terminen el bachillerato y tengan opción de estudiar en la universidad. Sin embargo, cuando hablamos de escuelas con familias no académicas, y más si son de árabes y/o gitanas y gitanos, nos parece ya suficiente que algunas y algunos acaben la enseñanza secundaria obligatoria.

Las comunidades de aprendizaje no quieren adaptarse a la diversidad (es decir, a la desigualdad) sino transformar la escuela y su contexto social hacia la utopía de convertirla en un proyecto educativo igualitario. El objetivo de la igualdad toma su esencia en el planteamiento de la sociedad de la información para que todas las personas que intenten conseguir que sus hijos e hijas tengan la posibilidad de seguir unos itinerarios educativos exitosos, vena que es posible independientemente de la clase social, minoría étnica o condición socio-cultural de la que provengan.

Realizada esta fase, se cogen unos trozos de sueño que se convierten en prioridades a conseguir en los próximos meses y/o años. Aunque las prioridades varían en cada comunidad, explicaremos una muy importante para ver la transformación dentro del aula. Esta transformación en el aula consiste en los grupos interactivos que son la mejor alternativa que se ha dado a nivel mundial al debate sobre la vía de la exclusión y la vía igualitaria.

Los grupos interactivos

Resulta indudable que el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula. También está claro que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho el rendimiento escolar y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios.

La vía educativa hacia la exclusión está muy investigada y es internacionalmente conocida y, aún así, sigue siendo. Consta de tres pasos. En el primero, se agrupan en un mismo espacio a las niñas y niños en diferentes grupos según sus ritmos de aprendizaje. En el segundo, a las y los diferentes (lentos, conflictivos) se les saca del aula "regular" a otras aulas con adaptaciones curriculares, es decir, de un nivel que ni el profesorado que lo propone y aplica quiere para sus propias hijas e hijos. En el tercer paso, se les saca no sólo del aula sino del propio instituto en lo que en Catalunya se llaman unidades escolares externas y que en algunos países han generado demandas de inconstitucionalidad por excluir a las chicas y chicos de su derecho a la escolaridad.

Los grupos interactivos son el enfoque contrario. En lugar de decir que como no se puede con todos los niños y niñas en el aula, se saquen a estos/as, el profesorado pide ayuda para que entren más personas en el aula.

Los grupos interactivos son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. La finalidad de éstos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntariado, etc). Con esta metodología se consigue favorecer la interacción entre iguales y activar el trabajo en equipo ya que se trata de llegar a un objetivo común a partir de las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo.

El principio básico de este procedimiento es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado y entre el alumnado y las personas adultas que estén en el aula. Este intercambio de conocimientos no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia. La mayoría de las veces, las explicaciones que ofrecen los niños o niñas que acaban de efectuar un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo profesorado. El alumnado suele utilizar un lenguaje más próximo y tiene la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual suele explicar a sus compañeros y compañeras mucho mejor los ejercicios.

Los grupos interactivos consisten en agrupamientos de cuatro alumnos/as (dependiendo del número de alumnado por aula). El tiempo total de la clase se divide por el número de grupos. De manera que se diversificarían las actividades lo máximo posible para mantener en todo momento la motivación y la expectación del alumnado. Cada actividad puede planificarse para hacerla en unos 20 minutos. Cada grupo realiza una actividad concreta y dispone de una persona adulta encargada de dinamizarla. Aunque

las actividades de cada grupo sean diferentes, han de mantener relación entre ellas, ya que la temática general ha de ser la misma para todo el mundo. Después de los 20 minutos todos los grupos rotan hacia la otra actividad en la que hay otra persona adulta que dinamiza el grupo.

Una de las premisas de estos grupos es que estén formados por personas heterogéneas (de etnia, género, motivación, rendimiento, ...) pues de esta manera se potencia que el alumnado se ayude entre sí, provocando un aprendizaje mucho más motivador y comprensible a su vez.

La participación de las familias

Otra de las prioridades es la formación de familias y familiares. En la actual sociedad de la información el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en las aulas, en la calle y en la cocina. La formación que se da las personas adultas que conviven con la niña o niño en el aula (profesorado) fomenta su aprendizaje pero aún lo hace mucho más la formación que se da a las personas adultas con las que conviven en sus domicilios (familiares).

En las comunidades de aprendizaje, las salas de internet son utilizadas unas horas por las alumnas y alumnos, otras horas por sus familiares y otras horas por las familias, es decir, conjuntamente alumnado y familiares.

En la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez más de las interacciones que la niña o niño tienen con todas las personas que se relaciona y, como parte de ellas, con sus familiares. Si dejamos a los familiares fuera de la escuela es seguro que las familias pobres y de otras culturas irán al fracaso escolar y a la exclusión social. En las comunidades de aprendizaje, no sólo vienen a formarse sino también a participar en plan igualitario en las comisiones de trabajo que se crean para llevar adelante cada una de las prioridades.

Bibliografía

- AAVV. (1998). "Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información" en Aula de Innovación Educativa, No. 72, Graó, Barcelona, pp. 49-59.
- Aubert, A. y García, C. (2001) "Interactividad en el aula" en Cuadernos de Pedagogía. No. 301. Praxis, Barcelona, abril. P. 20
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras, J. (1994). "Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar". Graó, Barcelona.
- Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D. y Willis, P. (1994). "Nuevas perspectivas críticas en educación". Paidós, Barcelona.
- Castells, M. (1997/98). "La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura". Vol. 1: "La sociedad red". Vol. 2: "El poder de la identidad". Vol. 3: "El fin del milenio". Alianza, Madrid. (p.o. en 1996/98).

- Corner, J. (1993). "School Power: implications of an intervention Project." 2a ed, Simon and Schuster, New York.
- CREA. (1999). "Cambio Educativo y Social. Teorías y prácticas que superan las desigualdades". I Jornadas Educativas del Parc Científic. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona el 21 y 22 de noviembre.
- CREA. (2000) Cambio Educativo y Social. Acciones educativas, sociales y económicas que mejoran la convivencia entre culturas. II Jornadas Educativas del Parc Científic. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona el 28 y 29 de noviembre.
- Elboj, C. (2001). Tesis doctoral: Comunidades de Aprendizaje: un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información. Universidad de Barcelona.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (et al.) (1998) "Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a las Ciencias Sociales" en Revista interuniversitaria de formación de profesorado, No. 33 AUFOP, Asociación Universitaria de formación del profesorado, Madrid, pp. 21-28
- Flecha, R. (1997). "Compartiendo palabras". Paidós, Barcelona.
- Habermas, J. (1987-1989). "Teoría de la acción comunicativa. Vol. I y II" Taurus, Madrid.
- Levin, H.M. (1987). "New school for the disadvantaged" en Teacher Education Quarterly. Vol. 14, No. 4.
- Puigvert, L. (et al.) (1998) "Participación y no participación en Educación de Personas Adultas en España. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación" en Cedes, Sao Paulo.
- Sánchez Aroca, M. (1999) "La Verneda-St. Martí: a new school where dare to dream" en Harvard Educational Review, Vol. 69. No 3. Cambridge: Harvard University. p 320-335.
- Slavin, R.E. (1997). "Educational Psychology. Theory into practice." 5a ed, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Valls, R. (2000) Tesis doctoral: Comunidades de Aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Universidad de Barcelona.

Preguntas guía para la lectura

- ¿Qué son las comunidades de aprendizaje?
- ¿Cuáles son los principios pedagógicos de las comunidades de aprendizaje?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de las comunidades de aprendizaje?
- ¿En qué consiste el aprendizaje dialógico?
- ¿Cuáles son las fases para la conformación de una comunidad de aprendizaje?
- ¿Cómo debe participar la familia en la comunidad de aprendizaje?

MATRIZ DE ANÁLISIS PARA LA
CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD
DE APRENDIZAJE

ANEXO 7.2

Ámbito	¿Cómo estamos en este momento en la institución?	¿Qué soñamos que sea nuestra institución dentro de diez años?	¿Qué nos falta para alcanzar esa meta?	¿Cómo podría aportar la creación de una comunidad de aprendizaje al logro de esa meta?
Gestión administrativa				
Gestión pedagógica				
Gestión del clima escolar				
Gestión del liderazgo y de la relación con la comunidad				



ANÁLISIS DE MITOS Y VERDADES SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO¹

ANEXO 7.3

Situación	Mito o verdad	Argumento
Cada vez que un maestro ejecuta una actividad en grupos está promoviendo el aprendizaje cooperativo.		
Las experiencias de aprendizaje cooperativo generan oportunidades de interdependencia positiva entre los miembros de un grupo.		
Los estudiantes poco dedicados se aprovechan del trabajo de los estudiantes esforzados en las actividades de aprendizaje cooperativo.		
Para que los grupos de aprendizaje cooperativo funcionen mejor, es recomendable que estén conformados por miembros de características heterogéneas.		
Las experiencias de aprendizaje cooperativo permiten enseñar y desarrollar habilidades sociales.		
Se espera que cada integrante de un grupo de aprendizaje cooperativo trabaje lo mismo y llegue a niveles equivalentes de desempeño.		
Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo es complejo y requiere una buena planificación.		

¹ Las situaciones planteadas en este ejercicio surgieron a partir de la lectura del capítulo «Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza» en Frida Díaz y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2003.

Dado que la efectividad de los procesos de aprendizaje cooperativo ha sido demostrada, esta debería ser la única estructura de aprendizaje utilizada por los docentes.		
Los estudiantes del siglo XXI deben aprender a trabajar de manera individual y competitiva porque tendrán que moverse en un mundo en el que solo el más fuerte tiene mejores oportunidades.		
Es imposible generar procesos de aprendizaje cooperativo en clases demasiado numerosas.		
La única manera de garantizar que todos los estudiantes se comprometan con un proceso de aprendizaje cooperativo es asignando a los integrantes del grupo la calificación del que haya obtenido los resultados más bajos.		
En las actividades de aprendizaje cooperativo debe existir una rendición de cuentas personal de cada integrante del grupo de trabajo.		
El enfoque del aprendizaje cooperativo en el aula debe promover en los estudiantes la capacidad de incidir positivamente en sus compañeros		
Los procesos de aprendizaje cooperativo privilegian el desarrollo de relaciones socioafectivas de los estudiantes por encima del rendimiento académico.		
Dado que los grupos de aprendizaje cooperativo trabajan de manera independiente, el docente debe enfocarse básicamente en su planificación más que en la ejecución de la actividad.		

CASO DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS DE UNA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

ANEXO 7.4

Clara es docente de la asignatura de Emprendimiento y Gestión, en segundo año de bachillerato. Uno de los contenidos que aparecen en el programa de esta materia es el funcionamiento y gestión de las microempresas. Desde el inicio del año escolar, se propuso el objetivo fundamental de impulsar el desarrollo de actitudes emprendedoras en sus estudiantes mediante actividades que generaran aprendizajes significativos y desempeños auténticos.

Planificó una actividad de aprendizaje cooperativo en la que pidió a sus estudiantes que crearan sus propias microempresas para producir y comercializar algún producto a la comunidad educativa de su escuela. El proyecto se desarrolló durante seis meses en los que cada grupo planificó, ejecutó y evaluó la gestión de su negocio.

Dado que la clase tenía 30 estudiantes, los dividió en seis grupos de cinco estudiantes. Ella conformó los grupos para garantizar que hubiera diversidad entre los miembros de cada equipo, para que ningún estudiante quedara excluido y para que entre grupos hubiera ciertas similitudes respecto de los recursos con los que podían contar para la ejecución de la actividad.

Les indicó que cada microempresa debía asignar las siguientes responsabilidades entre sus miembros: coordinación del área producción, coordinación del área de mercadeo, coordinación del área de ventas, coordinación del área de contabilidad y finanzas y coordinación de la gerencia general del negocio. Si bien cada miembro tenía una coordinación a su cargo, a la vez era parte de la fuerza laboral de las demás áreas en el momento requerido.

Cada coordinador recibió un instructivo breve de sus funciones y tareas pero quedó claro, desde el principio, que sus funciones no podían manejarse independientemente de las de los demás, para que la microempresa funcionara eficaz y eficientemente. También recibieron referencias bibliográficas, direcciones de internet y contactos de personas que estarían dispuestas a ser entrevistadas y consultadas sobre diversos temas de la gestión empresarial.

La maestra les comunicó con anticipación cuáles serían los productos concretos que serían calificados:

- Plan de negocio (que incluya un estudio de mercado, financiero, técnico y de organización de la microempresa).

- Informes del proceso de gestión de la microempresa por áreas (producción, mercadeo, ventas, contabilidad y finanzas).
- Informe final de resultados presentados en una feria escolar de emprendimiento y gestión.

Cada estudiante sería evaluado en función de su desempeño individual y del desempeño del equipo. La maestra entregó a los estudiantes unas tablas de evaluación criterial para orientar los ejercicios de autoevaluación, coevaluación (realizada por los integrantes de la microempresa) y heteroevaluación (realizada por ella) del trabajo de cada uno.

Una vez por semana, en el espacio de la clase, los estudiantes se reunían en pequeños círculos de trabajo para coordinar las actividades de la siguiente semana y para informar los resultados de la anterior. Este ejercicio resultó fundamental para asegurar un adecuado funcionamiento de las microempresas.

Una vez al mes, también en el espacio de la clase, se realizaban reuniones entre estudiantes que cumplían la misma función en las seis microempresas. Este ejercicio les permitió compartir las experiencias vividas en sus áreas de trabajo y los ayudó a enriquecer sus propuestas y estrategias empresariales.

La maestra explicó que el éxito de la gestión de la microempresa se evaluaría en función del cumplimiento de los objetivos propuestos en el plan de negocio, entre los cuáles debía haber referencias a niveles de producción, niveles de venta, margen de utilidades, satisfacción de los clientes, entre otros. Las utilidades de los negocios serían repartidas equitativamente entre los socios o podrían destinarse a financiar alguna actividad escolar, si los socios así lo decidían por consenso.

Clara les planteó el desafío de ser innovadores, creativos, laboriosos, colaboradores e investigadores en su proyecto. Sabían que el negocio funcionaría exitosamente en la medida que cada uno de ellos gestionara bien su área y participara con verdadero compromiso como fuerza laboral de las demás áreas. La buena coordinación fue fundamental para evitar superposiciones o dificultades de gestión y para que todos estuvieran empapados de la marcha del negocio.

Periódicamente, la maestra hizo un seguimiento de la progresión personal de cada estudiante y de la marcha de cada equipo. Ofreció retroalimentación oportuna durante todo el proceso para ayudar a resolver algunas dificultades operativas, para apoyar a los grupos en la gestión de algunos conflictos, para motivar a algunos estudiantes cuyo compromiso y desempeño no era el esperado y para impulsar a los equipos a mejorar sus procedimientos.

Durante el proceso, surgieron múltiples liderazgos en diversas áreas y la mayor parte de los estudiantes valoraron el aporte individual que fueron capaces de ofrecer al grupo así como los resultados que obtuvieron en conjunto. Por un mes, la rutina escolar

estuvo movilizada por las operaciones de publicidad y venta de las microempresas estudiantiles, durante los recesos y horarios de actividades extracurriculares. Todo el proyecto desembocó en la feria de emprendedores en la que los integrantes de cada una de las empresas presentaron los resultados de su gestión. Los estudiantes de los últimos años de educación básica y bachillerato, los docentes, los padres de familia e invitados de otras escuelas visitaron la feria de proyectos y quedaron muy sorprendidos con los resultados de las microempresas de bisutería, camisetas, dulces, tarjetas en papel reciclado, CD de música y artesanías en cerámica. Únicamente una de las seis microempresas no logró recuperar la inversión inicial de los socios.

Concluido el proceso, la maestra pidió a los estudiantes que redactaran un ensayo individual dirigido a responder interrogantes que, desde la experiencia vivida, les permitiera formular cuáles eran los requisitos fundamentales para ser un buen emprendedor, qué aspectos hay que considerar para crear y gestionar una microempresa, cuáles son los aciertos y los errores más frecuentes en la administración de los pequeños negocios y cuáles fueron los aprendizajes más significativos derivados del proyecto. Estas reflexiones fueron compartidas con toda la clase, al final de la actividad. Era evidente el entusiasmo de todos al comunicar su experiencia; algunos estudiantes que regularmente no mostraban un desempeño destacado en ninguna asignatura, fueron verdaderas revelaciones de proactividad, liderazgo, iniciativa. El proyecto concluyó con una buena sensación de logro individual y grupal para la mayoría de estudiantes.

Clara consideró que los resultados del proyecto no solo cumplieron los objetivos previstos sino que, adicionalmente, se desarrollaron competencias que superaron sus expectativas iniciales.



MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL CASO DIDÁCTICO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO¹

ANEXO 7.5

¿Cuáles son los objetivos de enseñanza del proyecto?	
¿Cuál es el tamaño de los grupos?	
¿Cómo se conformaron los grupos?	
¿Qué tipo de actividades de aula se realizaron?	
¿Cómo se acomodó el aula para esas actividades?	
¿Qué materiales de enseñanza se prepararon para promover la interdependencia?	
¿Qué roles se asignaron a los estudiantes para promover la interdependencia?	
¿En qué consiste la tarea académica de este proyecto?	
¿Cuál era la meta grupal de interdependencia positiva?	
¿Cómo se estructuró la valoración del trabajo individual?	

¹ Las preguntas de esta matriz surgen de los pasos propuestos por el Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota para ayudar a los maestros a establecer procesos de aprendizaje cooperativo. En: Frida Díaz y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2003.

¿Cómo se estructuró la cooperación intergrupo?	
¿Cuáles fueron los criterios de éxito del proyecto?	
¿Cuáles fueron los comportamientos estimulados en los estudiantes?	
¿Cómo se monitoreó la conducta de los estudiantes?	
¿Qué tipo de asistencia se proporcionó para realizar la tarea?	
¿Qué habilidades de colaboración se aprendieron en el proceso?	
¿Cuál fue el cierre planificado para el proyecto?	
¿Cómo se evaluó la calidad y cantidad de aprendizajes generados por el proyecto?	
¿Cómo se valoró el buen funcionamiento de cada grupo?	

MATRIZ DE DISEÑO DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO¹

ANEXO 7.6

¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje del proyecto?	
¿Cuál será el tamaño de los grupos?	
¿Cómo se conformarán los grupos?	
¿Qué tipo de actividades grupales se realizarán?	
¿Cómo se organizarán los tiempos y espacios de trabajo directivo y docente para desarrollar esas actividades?	
¿Qué materiales de trabajo se pueden sugerir para promover la interdependencia de los miembros del equipo?	
¿Qué roles se asignarán a los directivos y docentes para promover la interdependencia?	
¿En qué consiste la tarea pedagógica de este proyecto?	

¹ Las preguntas de esta matriz surgen de los pasos propuestos por el Centro de Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota para ayudar a los maestros a establecer procesos de aprendizaje cooperativo. En: Frida Díaz y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 2003.

¿Cuál será la meta grupal de interdependencia positiva?	
¿Cómo se realizará la valoración del trabajo individual?	
¿Cómo se coordinará la cooperación entre grupos?	
¿Cuáles serán los criterios de éxito del proyecto?	
¿Cuáles serán las conductas estimuladas en los directivos y docentes para el desarrollo del proyecto?	
¿Cómo se dará seguimiento al trabajo de los directivos y docentes para el proyecto?	

ESQUEMA DE INFORME
DEL PROYECTO DE
APRENDIZAJE COOPERATIVO

ANEXO 7.7

	Nombre del centro educativo
	Nombre del proyecto
	Nombres de los promotores
	Número de participantes
	Objetivos
	Actividades desarrolladas
	Recursos utilizados
	Aprendizajes generados en directivos y docentes
	Conductas observadas en directivos y docentes
	Fortalezas de la experiencia
	Debilidades de la experiencia
	Evaluación global del proyecto



Juan Carlos Tedesco
Emilio Tenti Fanfani

Introducción

El texto que sigue tiene por objeto reflexionar sobre algunos factores que contribuyen a modificar el rol tradicional de los docentes de la educación básica en América Latina. Para ello será preciso realizar un análisis de las tendencias generales de cambio y transformación del oficio de enseñar, a la luz de ciertas evidencias relacionadas con cambios en diversas esferas de la vida social y sobre esta base desarrollar algunas líneas de propuestas acerca de las implicaciones que tienen los nuevos desafíos sobre la definición del rol docente.

De un modo esquemático, se podrían distinguir una serie de factores que operan como elementos transformadores del oficio docente que, en casi todos los casos, tienen un sentido doble. Por un lado, constituyen desafíos que favorecen potencialmente un avance en el proceso de profesionalización, en el sentido de una incorporación creciente de conocimiento científico y tecnológico en su actividad. Pero al mismo tiempo, pueden tener efectos contrarios y constituirse en obstáculos poderosos para el avance de dicho proceso. En algunos casos pueden considerarse como factores que alientan una lisa y llana desprofesionalización del oficio. Al igual que en otros campos de actividad, las nuevas condiciones de vida plantean nuevos desafíos a las instituciones y roles tradicionales, pero las respuestas que se producen pueden tener signos opuestos y contradictorios que merecen ser tenidos en cuenta en el análisis que sigue a continuación.

A continuación se examinan algunos procesos sociales generales que hoy tienden a introducir elementos de novedad en la definición del rol docente en la mayoría de las sociedades latinoamericanas.

1. Cambios en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización.

La mayoría de las sociedades actuales se caracterizan por un cambio profundo en las instituciones que acompañan los procesos de construcción de la subjetividad de las nuevas generaciones. El papel que juegan la escuela y el maestro en la reproducción

de la sociedad depende del lugar que ocupa en la estructura del sistema de instituciones que cumplen funciones sociales análogas. En el origen del estado moderno, la socialización de las nuevas generaciones descansaba sobre un trípode conformado por la familia, la iglesia y la escuela. Esta última fue adquiriendo un peso cada vez más importante con el avance de los procesos de industrialización y urbanización. Iglesia y familia han experimentado transformaciones muy profundas como resultado de una serie de macro procesos de largo plazo, tales como el avance contradictorio de los procesos de secularización (ya que están acompañados del desarrollo de nuevas formas de religiosidad), la presencia cada vez más sistemática de los medios de comunicación de masas y otros consumos culturales, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la fragmentación e inestabilidad de las configuraciones familiares, los cambios en los modelos de autoridad, etc. Estos procesos han producido cambios profundos en el sistema de instituciones responsables de la socialización infantil y juvenil. La escuela está sometida a un nuevo conjunto de demandas sociales. En algunos casos se llega a pedir a la escuela lo que las familias ya no están en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida, etc. Estos nuevos desafíos se traducen en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente.

Puesto que no existe una clara división del trabajo entre instancias de socialización, el conflicto entre las mismas se vuelve cada vez más probable. Los valores que circulan en la escuela, la familia y los medios de comunicación de masas no siempre son coincidentes o complementarios, sino que con frecuencia pueden ser contradictorios. El trabajo del maestro se inscribe en este nuevo cuadro de relaciones, lo cual le agrega una dosis creciente de complejidad (TEDESCO J.C., 1995).

Las nuevas generaciones, en promedio, son fuertes consumidoras (consumidoras intensivas) de bienes simbólicos producidos y distribuidos por poderosas empresas culturales. La acción del maestro se inscribe en un nuevo contexto general que ordena la socialización de los niños y jóvenes. Cabe agregar que tanto las transformaciones en la estructura familiar como el tipo y frecuencia de consumos culturales varían fuertemente según cuál sea la posición de las nuevas generaciones en la estructura social.

Ser maestro en el nuevo contexto familiar y de los sistemas de producción y difusión de sentidos puede constituir una ocasión para profesionalizar al maestro o bien puede tener un efecto contrario. La respuesta es una cuestión de cultura y de política. Si se decide que el maestro simplemente "sustituya" a la familia en el cumplimiento de ciertas tareas de contención afectiva o de orientación ético-moral (como es ciertamente el caso en ciertos contextos) el resultado es un retroceso en el perfil profesional de la actividad. La maestra "madre-sustituta" está lejos de la maestra profesional especialista en enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos culturales socialmente válidos. Es más difícil aprender a ser madre que desarrollar competencias en el campo de la enseñanza aprendizaje. Pero, los cambios en el contexto de socialización pueden ser una ocasión para avanzar en el proceso de racionalización del oficio del docente, por ejemplo, mediante el diseño de una nueva división del trabajo en las instituciones

escolares. Podrían diseñarse nuevos roles escolares tales como psicólogos escolares dotados de las competencias necesarias para acompañar el desarrollo afectivo de las nuevas generaciones, orientarlas en la formulación de su proyecto de vida, garantizar la integración y sentido de pertenencia de los alumnos en las instituciones escolares y que trabajan en equipo con pedagogos expertos en enseñanza aprendizaje. En síntesis, ser maestro en este nuevo contexto de socialización puede alentar el desarrollo de nuevas y complejas competencias profesionales o bien provocar un empobrecimiento del oficio si se lo reduce a una simple función de sustitución de la familia.

2. Los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educabilidad.

En la mayoría de nuestras sociedades se registran procesos de desarrollo y cambio económico, social, político y cultural que tienen signos contradictorios. Por un lado se desarrollan sectores de la vida económica que incorporan dosis crecientes de conocimiento científico y tecnológico y adquieren una conformación organizacional novedosa (desburocratización, desarrollo de organizaciones inteligentes, etc.). Pero por otro lado, vastos sectores productivos siguen ajenos a estas transformaciones. La mayoría de la fuerza de trabajo está inserta en los sectores más atrasados y de menor productividad, cuando no están completamente excluidos del trabajo productivo. Mientras los sectores más concentrados y modernos de la economía demandan una fuerza de trabajo dotadas de competencias éticas, relacionales y cognitivas muy complejas, el resto de la economía se reproduce conforme a patrones productivos y de gestión muy tradicionales y rutinarios. Este desarrollo desigual en la economía y el mercado de trabajo contribuye a volver cada vez más desiguales las oportunidades de vida de las personas y los grupos sociales según su grado y tipo de inclusión (en el sector formal o en el informal, de alta o baja productividad, moderno o tradicional, etc.) en los mercados de trabajo.

La expansión del fenómeno de la pobreza extrema, la vulnerabilidad y de la exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo (y sus fenómenos asociados de violencia social, desintegración familiar y social, etc.) tiene efectos directos sobre el trabajo e identidad profesional de los docentes de educación básica. Estos pueden analizarse en dos ejes fundamentales. Por una parte las dimensiones más dolorosas de la exclusión afectan la misma “educabilidad” de las nuevas generaciones. Por otro lado las dificultades propias de la vida en condiciones de pobreza extrema (desnutrición, enfermedad, violencia, abandono, etc.) se manifiestan en la vida cotidiana de la escuela e inciden sobre el contenido del trabajo de los docentes. En muchos casos están obligados a desempeñar tareas asistenciales socialmente consideradas como urgentes (alimentación, contención afectiva, moralización, etc.) que obstaculizan el logro de la misión tradicional de la escuela: el desarrollo de los aprendizajes. Estos fenómenos ponen en crisis determinadas identidades profesionales y requieren una discusión: o bien el magisterio opta por la profundización de su especialización profesional o bien desarrolla una nueva profesionalidad pedagógico/asistencial (organizador y movilizador de recursos sociales para la infancia en función de objetivos de aprendizaje y desarrollo de subjetividades).

3. La evolución de las tecnologías de la comunicación y la información.

Las extraordinarias innovaciones en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación pueden tener efectos completamente contradictorios sobre la evolución del oficio docente. El sentido de los impactos de las innovaciones científicas y tecnológicas nunca está predeterminado ni es unidireccional, sino que depende de decisiones y políticas específicas. Mientras algunos celebran el advenimiento de las NTIC como el principio del fin del oficio de enseñar, otros consideran que ellas ofrecen una inmejorable oportunidad para completar el proceso de profesionalización de los docentes. En efecto, algunos creen que esas innovaciones potencialmente tienen un carácter sustitutivo del docente ya que permiten una relación directa entre el aprendiz y el capital cultural acumulado por la humanidad. Las escuelas como instituciones que se desarrollan en espacios físicos determinados y los maestros que realizan su tarea de enseñanza-aprendizaje en relaciones cara a cara con un grupo de alumnos serían obsoletas y al decir de algunos "tan productivas como un kolhoz" (PERELMAN L., 1995). En vez de seguir invirtiendo sumas cuantiosas y crecientes en escuelas y maestros se aconseja que estos recursos se orienten hacia el desarrollo y difusión de los "multimedia y la telemática". De este modo el problema docente se resuelve por sustitución. La educación a distancia y el autodidactismo reemplazarían esos viejos y costosos dispositivos que se desarrollaban en tiempos y espacios exclusivos y que empleaban a una fuerza de trabajo especializada. Este escenario no es de realización probable, al menos en el corto y mediano plazo y no hay política educativa nacional que tenga este proyecto en su agenda. Sin embargo existe como propuesta de ciertos grupos de interés que, aunque son minoritarios y débiles en el campo político han tenido cierta difusión y funcionan como amenaza, al menos para ciertos grupos de docentes. Según los resultados de las encuestas a docentes realizadas por el IIPE en Argentina, Uruguay y Perú, la actitud desconfiada respecto de los impactos de las NTIC aparece en proporciones variables. Por ejemplo, el temor de que las tecnologías educativas reemplacen al docente es compartido por un 18.5% de los docentes argentinos, un 20 % de los uruguayos y un 28 % de los peruanos.

Pese a estos temores, lo más probable es que los nuevos recursos tecnológicos contribuirán a elevar sensiblemente la profesionalidad del docente. Al igual que la vinculación entre formación y trabajo, las nuevas tecnologías obligarán al docente a constituirse en una especie de gestor y organizador de procesos de aprendizaje. El docente del futuro será un movilizador de recursos múltiples, tradicionales (la palabra, el cuaderno, el libro) y modernos (PC, internet, etc.)¹.

¹ Una discusión sobre esta dimensión de las nuevas tecnologías puede verse en J.J. BRUNNER y otros; Educación y nuevas tecnologías: ¿Esperanza o incertidumbre? IIPE/UNESCO, Buenos Aires (en prensa).

4. Origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes.

Además de la formación y las condiciones de trabajo, el origen social de los docentes y su posición actual en la estructura social también contribuyen a la conformación de su propia identidad como categoría social. Las evidencias indican que en la mayoría de los países latinoamericanos los docentes se reclutan en casi todos los segmentos de la estructura social. Sin embargo, algunos estratos sociales están más representados que otros. Las encuestas llevadas a cabo por el IIPE en la Argentina, Perú y Uruguay muestran algunas evidencias acerca del origen social de los docentes y de su posición en la estructura social del presente.

En Uruguay un informe preliminar señala que “la distribución por quintiles de ingreso nacional de los docentes es mejor que la distribución por quintiles del resto de los hogares de la población general”; a su vez “los docentes están sobre representados en los hogares del quintil tres y cuatro (27.1% y 28.6%, respectivamente) y subrepresentados en los hogares del quintil uno y dos (6,5% y 16,4%, respectivamente). En el quintil más rico la proporción de docentes es de 21,4%, lo cual implica una muy leve sobre representación” (ANEP-IIPE-UNESCO, 2002).

En la Argentina el panorama se presenta bastante parecido al de Uruguay. En este país “los docentes tienen una fuerte sobre representación en los quintiles 3 y 4, que representan la franja media y media alta de ingresos” (...) mientras que sólo el 6% de los hogares docentes se ubican en el quintil 1 (donde se encuentra el 20% más pobre del total de los hogares urbanos. Este hecho da cuenta de que sus familias no se encuentran entre las más desfavorecidas de la estructura social argentina. (IIPE-UNESCO, Ministerio de Educación, 2000).

Sin embargo, pese a esta concentración de los hogares docentes en los niveles medios de la estructura de distribución del ingreso, es preciso tener en cuenta dos fenómenos significativos que tienen que ver con sus percepciones subjetivas y con el fenómeno de la pobreza. Además del análisis de las características objetivas de los hogares docentes tales como el ingreso que perciben, los bienes de consumo duradero que poseen, etc. los estudios arriba citados informan acerca de su percepción en cuanto a la trayectoria social a lo largo del tiempo. En el caso de la Argentina, los datos muestran que los docentes actuales se caracterizan por tener experiencias bien diferenciadas. Mientras un tercio dice que su situación socioeconómica actual es peor que la que tenían sus padres cuando ellos eran niños, otro tercio dice que es mejor y otro tercio dice que es igual. En el Perú una mayoría de maestros (42%) dice que está mejor, un 30% que está peor y un 27 dice que está igual. Desde este punto de vista, las autopercepciones de los docentes muestran la existencia de situaciones bien diferenciadas.

Por último cabe señalar que existe también un subgrupo significativo de docentes que considera que vive en hogares que pueden definirse como pobres. En efecto, el 52% de los docentes peruanos y el 20% de los argentinos manifestaron estar en esa situación.

Esta aproximación muy general está indicando que existe una significativa minoría de docentes latinoamericanos que viven en condiciones objetivas y subjetivas de pobreza. Por otro lado existe una elevada probabilidad de que los maestros más pobres se encuentren desempeñando funciones en establecimientos que también son “pobres” (en términos de calidad de la infraestructura física, equipamientos didácticos, etc.) y que son frecuentados por niños y adolescentes que provienen también de los grupos más desfavorecidos y excluidos de la sociedad. Esta conjunción de pobreza seguramente afecta el contenido y la forma del trabajo docente constituye un fuerte obstáculo a la profesionalización de un grupo considerable de docentes latinoamericanos².

Por último, es preciso tener en cuenta un hecho paradójico: allí donde el salario docente constituye un componente fundamental del total de los ingresos percibidos por el hogar de referencia (en la Argentina, sólo para el 30% de los docentes el salario que perciben por desempeñar esa actividad representa 70% o más del total del ingreso de los hogares donde viven) mayor es la probabilidad de experimentar situaciones de pobreza. Es obvio que la posición en la estructura de la distribución de los ingresos determina la calidad, variedad e intensidad de los consumos culturales de los docentes así como el acceso a las oportunidades de perfeccionamiento profesional.

5. Nuevos alumnos: las características, sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa.

Los docentes de hoy se encuentran en las aulas con nuevos alumnos. Estos poseen características socioculturales inéditas. Aquí interesa reflexionar sobre dos ejes. El primero tiene que ver con la modificación significativa en el “equilibrio de poder entre las generaciones”. La segunda con la cultura propia de los niños, adolescentes y jóvenes de hoy.

Muchos educadores no poseen las competencias actitudinales y cognitivas necesarias para responder a los desafíos propios de la formación de las nuevas generaciones. Estos desfases están en el origen de algunos problemas de comunicación que dificultan tanto la producción de un orden democrático en las instituciones como el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos. Estas nuevas condiciones del trabajo docente pueden producir dosis significativas de frustración y malestar profesional. Las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente de docentes no han incorporado en forma sistemática esta temática a sus programas.

Por una serie de razones estructurales que se despliegan en el tiempo largo de la historia, el equilibrio de poder entre las generaciones ha sufrido cambios sustanciales

² A modo de hipótesis puede afirmarse que el docente que trabaja en contextos de pobreza goza de un respeto y una consideración (fruto de la distancia social y cultural) que fortalece su autoridad pedagógica, lo cual es una ventaja ya que la misma es un componente fundamental de su propia condición profesional.

(ELIAS, N., 1999). En la actualidad, aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de los “más grandes”, esta asimetría se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones.

Hoy los niños y adolescentes son considerados como sujetos de derecho. No sólo tienen deberes y responsabilidades vis à vis de los mayores, sino que se les reconoce capacidades y derechos.

Las instituciones educativas tienen que tomar nota de esta realidad y transformar sus dispositivos, en especial aquellos que regulan las relaciones de autoridad entre profesores, directivos y alumnos, las que organizan el orden y la disciplina y aquellas que estructuran los procesos de toma de decisión.

Habrà que reconocer que los adolescentes y jóvenes tienen derechos específicos (a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones, etc.) y habrá que diseñar los mecanismos institucionales que garanticen su ejercicio (reglamentos, participación en cuerpos colegiados, recursos financieros, de tiempo y lugar, competencias, etc.) (TENTI FANFANI, 2001).

El reconocimiento de derechos a los adolescentes aunado a la erosión de las instituciones escolares (producto de la masificación con subfinanciamiento y a la pérdida de monopolio en el campo de las agencias de imposición de significados) está en el origen de la crisis en la autoridad pedagógica como un efecto de institución. En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir.

Por otra parte, los niños y adolescentes de hoy no sólo son portadores de una nueva cultura hecha de nuevos saberes y valores (en cierta medida siempre fue así) sino que son portadores de una nueva relación con la cultura. Algunos autores (SIMONE R., 2001) llegan incluso a formular la hipótesis de que los cambios en los medios de producción y difusión de la cultura introducen modificaciones en los contenidos y modos de pensamiento. La predisposición de las nuevas generaciones por el uso de la “visión no alfabética” (a través de la imagen) como vía de acceso y disfrute de productos culturales puede constituirse en un obstáculo para acceder y usar la tradicional visión alfabética propia de la cultura escolar y docente.

Los docentes deberán ser cada vez más “expertos en cultura de las nuevas generaciones”, en la medida que la transmisión de la cultura escolar (el curriculum) deberá tener en cuenta no sólo las etapas biopsicológicas del desarrollo infantil, sino también las diversas culturas y relaciones con la cultura que caracteriza a los destinatarios

de la acción pedagógica. Esta exigencia es aún más pertinente en un mundo donde el multiculturalismo tiende a convertirse en una situación cada vez más frecuente e incluso cada vez más valorada. El nuevo docente deberá ser capaz de comprender, apreciar y “hacer dialogar” las culturas incorporadas por los alumnos de las instituciones escolares.

6. El contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo.

El trabajo docente cambia de contenido en las organizaciones educativas que podrían calificarse como “posburocráticas”. El nuevo docente se encuentra situado en un contexto donde la división del trabajo pedagógico es mucho más compleja en la medida en que se incorporan nuevas figuras profesionales (orientadores, animadores culturales, productores de texto, especialistas en evaluación, expertos en tecnologías educativas, bilingüismo, multiculturalismo, etc.). Su actividad es cada día más relacional y la polivalencia, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, etc. se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional.

Es obvio que este cambio cualitativo del contexto organizacional que enriquece la profesionalidad del docente no es todavía un fenómeno masivo en las instituciones educativas. Por lo general su emergencia es más probable en las instituciones más ricas y que atienden a los grupos más privilegiados de la sociedad. Por lo general muchos establecimientos públicos para los grupos más desfavorecidos y empobrecidos no sólo conservan las características más típicas de las organizaciones burocráticas. En muchos casos, el camino de la burocracia a la posburocracia (o las organizaciones inteligentes) pasa por una estación intermedia, donde muchas instituciones permanecen ancladas: la burocracia degradada. Este es el caso de un vasto conjunto de instituciones educativas que sufren los rigores de la crisis fiscal con todos los efectos de empobrecimiento de recursos, deslegitimación y confusión normativa, conflictos crecientes entre los miembros de la comunidad escolar, etc. situación que contribuye a debilitar las instituciones y a degradar las condiciones de trabajo del docente.

Entre las numerosas consecuencias que produce la incorporación de mayores niveles de autonomía institucional en los establecimientos escolares sobre el desempeño profesional de los docentes, la principal de ellas es la exigencia de trabajar en equipo. Esta exigencia implica una ruptura importante en la cultura tradicional de los docentes, basada en la idea de autonomía individual, asociada a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades. Como lo han señalado varios estudios, la actividad de los profesores se caracteriza por el anonimato y el reglamentarismo, lo cual permite concebir la docencia como un “oficio de individualistas” (CHAPOULIE J.M, 1987; DUBET F. et MARTUCCELLI D., 1996). La impersonalidad burocrática constituye la mejor garantía de la autonomía en la relación pedagógica. Por ello es que si bien los profesores perciben negativamente la inspección, pocos la desaprueban, ya que los

protege de toda intervención externa. En este esquema de acción educativa, basada en el individualismo docente, la unidad de trabajo es el salón de clase y no la institución escolar, la escuela.

Varias tendencias, cuya vigencia ya está presente en el desarrollo de la educación, indican que este rasgo de la cultura profesional de los docentes no podrá mantenerse en el futuro. En primer lugar, la heterogeneidad de los alumnos obliga a trabajar en equipo para atender las diferentes exigencias tanto de tipo cognitivo como cultural que presentan los estudiantes; en segundo lugar, la diversificación de las demandas a la educación, no pueden ser satisfechas individualmente por cada docente sino por la institución en su conjunto; en tercer lugar, el reconocimiento cada vez más evidente de la continuidad del proceso de formación de la inteligencia y de la personalidad, requiere un trabajo articulado entre los docentes que trabajan en las diferentes etapas del proceso educativo; por último, el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo constituye una exigencia para los alumnos, cada vez más intensamente requerida tanto por el desempeño en el mercado de trabajo como por el desempeño ciudadano.

Pasar de una cultura de ejercicio individual del oficio a una cultura de profesionalismo colectivo no es un proceso fácil. En primer lugar, es importante reconocer que si bien la reforma institucional basada en la mayor autonomía y la existencia de proyectos por establecimiento es un paso muy importante, ello no agota el proceso. La autonomía institucional es una condición necesaria, pero no suficiente para el trabajo en equipo.

En segundo lugar, también es importante reconocer que no existe un sólo tipo de equipo. Utilizando una metáfora deportiva, Peter Drucker definía tres grandes categorías de equipos: la primera se refiere al tipo de equipo que se establece en el juego de tenis en pareja; en ese caso, los equipos son de pocos miembros y cada uno trata de adaptarse a la personalidad, las fortalezas y las debilidades del compañero. La segunda categoría se encuentra en el juego de baseball, o en el desempeño de las orquestas, donde cada miembro tiene posiciones y funciones fijas a desempeñar. La tercer categoría se basa en el juego del fútbol, donde cada jugador tiene posiciones fijas pero el conjunto del equipo se mueve simultáneamente y adopta para ello una determinada estrategia (DRUKCER, 1995). La definición de cuál será el tipo dominante de equipo en una determinada institución constituye un paso importante en la elaboración del proyecto institucional.

En tercer lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo en instituciones educativas se apoyan fundamentalmente en las experiencias efectuadas en el sector privado, donde la adhesión a determinados principios suele ser un requisito de entrada y donde los líderes de la institución tienen posibilidades de tomar decisiones para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos - adhesión a principios y poder de decisión - no aparecen de la misma manera en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permitan un funcionamiento más comprometido con determinados objetivos y más cooperativo desde el punto de vista

del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, particularmente desde el punto de vista de la administración y de la gestión (TEDESCO J.C., 1998).

Las tendencias mencionadas pueden producir dos fenómenos interrelacionados: la polarización y la heterogeneización del campo docente (TENTI FANFANI E., 1995). Los recientes procesos de privatización y descentralización de los sistemas educativos empujan hacia la misma dirección. Por una parte se ampliará la distancia entre los modelos típicos situados en los extremos (polarización), por la otra, se registrará un aumento de los particularismos que aumentarán la segmentación del mercado del trabajo docente (heterogeneización).

Próximo al primer polo se irá conformando una minoría de docentes cuyo trabajo los asimilará al modelo de los "analistas simbólicos", es decir, a ese subconjunto de individuos cuya actividad, en lo esencial, consiste en identificar, definir y resolver problemas nuevos y cuyo capital cultural se asienta en cuatro habilidades básicas: abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y colaboración. En el otro polo se aglutina la mayoría de los maestros. Estos, a diferencia de los analistas simbólicos, realizan "servicios de persona a persona" que consisten en tareas simples y repetitivas para los cuales no se requieren competencias de un alto grado de formalización. Estos agentes cobran "en función de las horas trabajadas o el rendimiento laboral; están estrechamente supervisados (como sus jefes), no necesitan haber adquirido demasiada formación (como máximo, un título secundaria, o su equivalente, además de cierto entrenamiento vocacional)" (REICH, R., 1992, pag. 175).

7. Cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro.

En verdad, la escuela es una institución multifuncional y cada vez se esperan más cosas de la escuela y los maestros. A modo de ejemplo podría decirse que mientras algunos esperan que el sistema escolar desarrolle conocimientos relevantes en las personas relacionados con el lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales y sociales, otros demandan una formación moral y ciudadana, la apropiación de lenguajes extranjeros, una formación para el trabajo, el dominio de herramientas informáticas (computación), la formación de competencias artísticas y deportivas, la preservación de determinadas tradiciones culturales y/o religiosas, etc. etc. En otras palabras, la escuela es una institución mucho más compleja y multifuncional que una empresa productora de automóviles o camisas.

Es probable que no todos los miembros de una determinada comunidad escolar compartan la misma visión respecto a los objetivos prioritarios que la escuela debe perseguir, por lo tanto no todo el mundo posee los mismos criterios de evaluación para definir lo que es una "buena escuela". Por eso resulta particularmente interesante preguntarse cuáles son las opiniones de los docentes respecto de los fines de la

educación, ya que ellas estarán asociadas con ciertas imágenes acerca del papel que ellos juegan en la sociedad.

Las encuestas del IYPE-UNESCO arrojan datos significativos tanto de lo que los maestros definen como funciones prioritarias de la educación como respecto a la definición de su propio rol profesional. El cuestionario aplicado invitaba a los docentes a elegir “los dos fines más importantes” y “los dos menos importantes” de la educación y a optar entre dos formulaciones de su rol: una como “facilitador del aprendizaje de los alumnos”, la otra como “transmisor de cultura y conocimiento”. Los resultados muestran que existe una diversidad de orientaciones al respecto.

De una lista propuesta de fines de la educación, el que obtuvo la mayoría de las preferencias de los docentes argentinos es el que se relacionaba con el desarrollo “de la creatividad y el espíritu crítico” (61%). En segundo lugar aparece la preparación para la vida en sociedad”, finalidad señalada como prioritaria por poco menos de la mitad de los docentes encuestados (45%). Sólo en tercer lugar y un con un porcentaje mucho más bajo (28%) aparece la transmisión de “conocimientos actualizados y relevantes”. O sea, que menos de un tercio de los docentes se pronunció en favor de esta finalidad clásica del sistema educativo. El transmitir “valores morales” fue señalado como un objetivo prioritario por un cuarto de los docentes argentinos. Sólo una minoría (13%) de docentes se pronunció por la “formación para el trabajo”. A su vez, entre los fines menos importantes, el de “seleccionar a los sujetos más capacitados” fue el que concita el consenso de casi tres cuartos (73%) de los docentes argentinos.

Más allá de los significados que los docentes le dan a cada uno de los fines señalados (aspecto que una encuesta no está en condiciones de explicitar), pueden hacerse varias lecturas de estos resultados. En primer lugar puede señalarse el consenso absoluto alrededor de una formulación no tradicional de fines de la educación tal como “el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico”. Pero este consenso adquiere un significado particular cuando se la compara con la minoría (menos de un tercio) que concibe la transmisión de conocimiento como el objetivo principal de la educación escolar. Cabe señalar que esta preferencia no es una exclusividad de los docentes argentinos, sino que, en términos generales, es compartida por los docentes uruguayos y peruanos a quienes se aplicó un cuestionario análogo.

Todo parece indicar que estamos en presencia de un paradigma o modo de ver las cosas de la educación que es relativamente hegemónico entre los docentes latinoamericanos. En otras palabras, muchos pedagogos prestigiosos reivindicaron el valor del desarrollo de ciertas facultades intelectuales y ético-morales en los educandos, contra el énfasis dado a la transmisión de conocimientos entendidos como información, que los alumnos deberían aprender. En su forma más esquemática, la educación tradicional se reduciría a la memorización de un conjunto de conocimientos que la sociedad había acumulado a lo largo de su historia y que se consideraban valiosos para la solución de problemas tanto individuales como derivados de la convivencia social.

Sin embargo, podría decirse que éste énfasis en el desarrollo de facultades complejas, cuando va de la mano de una desvalorización de la idea de educación como apropiación de conocimientos y capital cultural en general, puede tener consecuencias negativas.

En efecto, la preferencia exclusiva por “la creatividad y las capacidades críticas” puede quedar en buenas intenciones cuando se separa y opone a la idea de educación como apropiación de los frutos de la cultura y la civilización humanas. Salvo que se conciba a la creatividad como una cualidad casi mágica, es decir, como una capacidad de hacer algo con nada (al igual que una capacidad divina), ésta no es más que una simple expresión de deseos si no va acompañada por un fuerte énfasis en la apropiación de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de su historia...

El cuestionario aplicado en Argentina, Uruguay y Perú ofrecía al entrevistado dos definiciones típicas del rol docente. Una decía “el docente es, más que nada, un transmisor de cultura y conocimiento”. La otra afirmaba que “el docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos”. La primera se corresponde con una concepción más clásica y “dura” del oficio mientras que la segunda expresa una formulación más contemporánea y probablemente más “blanda” del rol docente. La preferencia de los docentes argentinos se orientó decididamente (72.8%) hacia el segundo término de la opción. Sólo el 12.9% se identificó con la primera, mientras que una minoría de 11% no se identificó con ninguna de las definiciones ofrecidas. Esta estructura de preferencias se reproduce en los otros dos países estudiados. Estos datos están indicando que las definiciones citadas organizan bastante bien el espacio de las alternativas posibles en materia de función docente.

El predominio de la idea del docente como “facilitador” es generalizado en todos los subgrupos que pueden construirse en el universo estudiado. Sin embargo su intensidad varía en función de ciertas características de los sujetos. En el caso argentino los datos indican que los maestros se inclinan más por esta imagen que sus colegas profesores del secundario. La diferencia es particularmente fuerte cuando se trata de profesores varones. Casi un cuarto de estos últimos optan por la definición más clásica del docente como “transmisor de cultura y conocimiento”

Las preferencias de los docentes, tanto en lo que respecta a la definición de las funciones de la educación como a la de su propio rol indican la presencia de una subvaloración relativa del conocimiento como acervo cultural que debe ser transmitido a las nuevas generaciones. Esta actitud generalizada, que constituye un indicador de la difusión de ciertas orientaciones pedagógicas durante las últimas décadas del siglo pasado en el cuerpo docente latinoamericano entra en contradicción con determinadas expectativas sociales respecto de la escuela como institución responsable de desarrollar conocimientos que sean significativos tanto para la construcción de subjetividades autónomas como para la formación de recursos humanos y la ciudadanía activa.

En síntesis, es probable que la subvaloración relativa del tema de la transmisión cultural en la definición del oficio del docente desdibuje la especificidad de su trabajo y se

constituya en un obstáculo de peso para el logro de nuevos y más complejos niveles de profesionalización de esta actividad.

El carácter integral de las políticas futuras

El análisis del rol de los docentes en este momento de profundos cambios sociales, pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas y la necesidad de enfrentarlos con estrategias sistémicas de acción y no con políticas parciales. Durante las últimas décadas y como estrategia frente al deterioro de las condiciones de trabajo y el prestigio de la profesión, existió una tendencia natural a focalizar la discusión del papel de los docentes en términos de su situación material. Este enfoque parcial ha mostrado sus limitaciones y actualmente existe un consenso cada vez más importante en reconocer la necesidad de enfrentar el problema desde las múltiples dimensiones que lo integran. La enorme diversidad de situaciones existentes actualmente en nuestras sociedades indica que es imposible definir una secuencia de validez general. Las estrategias deben adaptarse a las condiciones locales y es allí donde pueden definirse en forma adecuada. (TEDESCO J. C., 1999).

Una política integral que busque favorecer una nueva profesionalidad docente deberá contemplar intervenciones articuladas en tres dimensiones básicas: la formación, las condiciones de trabajo y de carrera y el sistema recompensas materiales y simbólicas que se ofrecen. La experiencia indica que ninguna reforma parcial, es decir, que se concentra exclusivamente en una de estas dimensiones (el salario, la formación docente o el estatuto que regula el trabajo y la carrera) podrá favorecer esa profunda “reforma intelectual y moral” que necesita la profesión docente para garantizar niveles básicos de equidad en la distribución de ese capital estratégico que es el capital cultural.

Bibliografía citada

- ALLIAUD, Andrea (1995). Los estudiantes de magisterio como grupo social. Programa de Investigación sobre formación docente. Documento Final. Buenos Aires.
- BATALLAN, Graciela y GARCIA, F.J. (1992). La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En: Maestros. formación, práctica y transformación escolar (A. ALLIAUD y L. DUSCHATZKY comps.). Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- CHAPOULIE, Jean-Marie (1987). Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes moyennes. Paris, Ed. de la MSH.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo. (1996). A l'école; Sociologie de l'expérience scolaire. Paris, Seuil, 1996 (Versión en español: En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Buenos Aires 1998)
- DRUCKER, Peter, (1995). Managing in a Time of Great Change. New York, Truman Talley, 1995.
- ELIAS, Norbert (1999). La civilización de los padres. Editorial Norma. Bogotá.
- IIPE/UNESCO-MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA ARGENTINA (2000). *Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación*. Buenos Aires. Dos vol.
- IIPE/UNESCO-MINISTERIO DE EDUCACION DEL PERU (2002). *Los docentes y los desafíos de la profesionalización en el Perú. Primeros resultados encuesta nacional a docentes del Perú*. Lima.
- IIPE/UNESCO-ANEP (2002). Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Montevideo.

- LABAREE, David F. (1992). *Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching*. En: Harvard Educational Review, Vol. 62, No. 2, Summer.
- PERELMAN, Lewis J. (1995). *School out: Hyperlearning, the New Technology and the End of Education*, William Morrow and Co., New York..
- REICH, Robert (1992). *El trabajo de las naciones*. Vergara, Buenos Aires.
- TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar, Bib. Dimensión Argentina, 285 pags.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda-Anaya, 190 págs.
- TEDESCO, Juan Carlos (1998). *Profesores de Enseñanza Secundaria: papel de futuro*. En: *Aprender para el futuro; La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid, Fundación Santillana.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999). «Fortalecimiento del rol de los docentes», en: Beatrice Avalos y María E. Nordenflycht. *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Chile, Ediciones Santillana.
- TENTI FANFANI, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. Pax México-Césarman, México D.F.
- TENTI FANFANI, Emilio (1995). «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente». En: *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, n.º 7, Diciembre, pp.17-25.
- TENTI FANFANI, Emilio (2001). *La escuela desde afuera*. Diogenes/Lucerna, México.
- TENTI FANFANI, Emilio (1999). «Teacher's Training, Work Conditions, and Salary in Argentina». En: RANDALL L. And ANDERSON, J.B. Editors, *Schooling for Success. Preventing Repetition and Dropout in Latin American Primary Schools*. M.E. Sharpe, New York, 1999, pp. 265-276.

Preguntas guía para la lectura

- ¿Qué cambios producidos en la familia, los medios de comunicación y en otras instituciones de socialización inciden en el rol de la escuela y del docente?
- ¿En qué forma las nuevas demandas de la producción y del mercado de trabajo desafían a la escuela y a los docentes?
- ¿Qué retos plantean a la escuela los fenómenos de exclusión y los desafíos de la educabilidad?
- ¿Cómo incide la evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en la función del docente?
- ¿Qué perfil de docentes tiene nuestro país en función de su origen social, su proceso de reclutamiento en el magisterio y su situación socioeconómica?
- ¿Cómo incide en la función docente el nuevo perfil del estudiante al que se dirige el proceso educativo?
- ¿Cómo afectan las nuevas estructuras organizativas escolares y el trabajo cooperativo a la función del docente?
- ¿Qué cambios se perciben en las percepciones sociales del rol del docente?

MATRIZ DE ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PERSONAL DEL CENTRO

ANEXO 8.2

Situación	Verdadero / falso
Más del 90% de nuestros docentes cuenta con un título habilitante para ejercer la docencia.	
Cada año, los directivos y docentes participamos en eventos de capacitación y actualización ofrecidos por diversas organizaciones.	
Los docentes y directivos somos muy buenos lectores y nos interesamos por las lecturas especializadas en materia educativa.	
Los docentes dedican parte de su tiempo a investigar temas relacionados con los avances de las asignaturas que dictan y con pedagogía, tanto en forma individual como en grupo.	
Los directivos y docentes implementamos proyectos de innovación pedagógica dirigidos a mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes.	
Los docentes trabajan en equipo para mejorar su desempeño profesional.	
La disposición de los directivos y docentes a participar en eventos de capacitación es muy buena.	
La institución cuenta con los recursos necesarios para apoyar la participación de los docentes en eventos de capacitación.	
La institución estimula el apoyo de los docentes más experimentados a los docentes nuevos para asegurar buenos procesos de inducción.	

Los docentes que tienen dificultades en su desempeño cuentan con la asesoría de directivos o docentes mentores de la institución para ayudarlos a mejorar su desempeño.	
Los docentes que muestran un buen desempeño reciben retroalimentación y reconocimiento por los resultados de su gestión.	
Los directivos y docentes tenemos acceso a programas de profesionalización de cuarto nivel.	
Los docentes mantienen prácticas de observación del trabajo de aula de sus colegas y comparten sus apreciaciones al respecto.	
Los directivos y docentes realizamos pasantías a otras instituciones educativas para observar sus buenas prácticas.	
Los directivos y docentes mantenemos contacto con profesionales de otras áreas de los que recibimos asesoría.	
Los docentes con excelente desempeño tienen buenas oportunidades de acceder a puestos directivos.	
Los directivos y docentes de la institución nos vinculamos a organizaciones o redes que colaboran con nuestro desarrollo profesional.	
Los directivos y docentes participamos en círculos de estudio de diversos temas pedagógicos.	
Los directivos y docentes dictamos talleres y cursos a nuestros colegas en las áreas sobre las que tenemos mejor dominio.	
La institución dispone de un buen sistema de seguimiento y evaluación del desempeño de su personal directivo y docente.	

MATRIZ DE DESCRIPCIÓN DEL PUESTO¹

ANEXO 8.3

Aspecto a considerar	Descripción
Cargo	Escribir el nombre del puesto tipo (ej. rector, docente, inspector).
Descripción del puesto	Describir en un máximo de dos líneas cuál es la tarea principal que se ejecuta en este puesto.
Funciones	Enlistar las funciones generales que se abordan desde este puesto (ej. gestión administrativa, gestión pedagógica, representación).
Tareas principales por función	Enlistar las principales tareas de cada función general.
Lugar de trabajo	Determinar en qué lugar ejecuta las tareas propias del puesto de trabajo.
Horario de trabajo	Consignar la hora de ingreso y de salida del puesto de trabajo, detallando las eventuales responsabilidades extra horario.
Materiales de trabajo	Especificar qué recursos materiales y/o herramientas de trabajo se utilizan en el puesto.
Formación	Describir qué formación superior se requiere para el puesto.

¹ Las referencias de los aspectos a considerar han sido tomadas de *Manual de funciones*, Liceo Internacional, Quito, 2011.

Competencias exigidas por el puesto	Enlistar qué competencias específicas se requieren para el puesto.
Experiencia previa	Definir qué tipo de experiencia previa se requiere para asumir el puesto de trabajo y de cuánto tiempo.
Tiempo de inducción	Especificar cuánto tiempo se requiere para que el profesional conozca bien el puesto de trabajo y pueda desempeñarse autónomamente.
Nivel de autonomía	Establecer qué grado de autonomía tiene la persona para desempeñar su trabajo.
Relaciones interpersonales	Detallar con qué personas deberá relacionarse frecuentemente para el desempeño de sus funciones.
Supervisión	Indicar qué tipo de actividades de supervisión realiza al trabajo de otras personas y a cuántas personas supervisa.
Problemas	Prever las situaciones complejas que deberá resolver con mayor frecuencia.
Consecuencia de errores cometidos	Describir cuáles serían las eventuales consecuencias de errores cometidos en el desempeño del puesto.

MATRIZ DE ANÁLISIS COMPARATIVO
DE REQUERIMIENTOS
Y DISPONIBILIDAD DE
PERFILES PROFESIONALES

ANEXO 8.4

Puesto tipo:			
Persona que ejerce las funciones del puesto tipo:			

Criterios a considerar	Requerimientos del puesto tipo	Perfil de la persona que ejerce las funciones del puesto tipo	Necesidades de profesionalización y/o capacitación
Formación superior	1.Requisitos establecidos por el Ministerio de Educación 2.Requisitos de la institución		
Competencias generales			
Competencias específicas			

Observaciones:



MATRIZ DE ACTIVIDADES DE ASESORÍA, AUDITORÍA Y MEDIACIÓN

ANEXO 9.1

Área de supervisión	Función ¹	Actividades que ya estamos implementando	Actividades que deberíamos implementar
Asesoría	Apoyar e impulsar los procesos de mejoramiento de la institución y de la práctica docente.		
	Elaborar el diagnóstico de la innovación pedagógica.		
	Orientar las actividades de innovación y cambio educativo.		
	Detectar los requerimientos técnico-académicos para la formación y desarrollo profesional.		
	Orientar e impulsar las relaciones con la comunidad.		

¹ Las funciones de supervisión han sido tomadas del Modelo Nacional de Supervisión Educativa, Quito, Ministerio de Educación-Asociación Flamenca de Cooperación y Asistencia Técnica, 2010.

Auditoría	Proveer información válida y confiable.		
	Realizar el diagnóstico de la situación.		
Mediación	Monitorear el clima de las unidades educativas.		
	Realizar acciones de prevención de conflictos en las instituciones educativas.		
	Conducir instancias de mediación entre los diversos actores que conforman la comunidad educativa.		
	Promover y organizar encuentros de intercambio entre distintos actores institucionales relacionados con métodos pacíficos y cooperativos de abordaje de conflictos.		

Estimado director:

El día en que le comuniqué mi decisión de no continuar como profesor del colegio, me pidió que le explique mis razones. Durante algún tiempo, he estado pensando y tratando de ordenar mis pensamientos y mis sensaciones al respecto, pero no consigo mucho orden ni consecuencia. Así que lo que voy a hacer a continuación es un ejercicio de escritura inocente, frontal y honesta sobre mis razones. Pido disculpas por anticipado si de alguna manera ofendo a algún miembro de la comunidad educativa a la que le tengo mucho agradecimiento.

Cuando empecé a trabajar en el colegio, percibí que los estudiantes no quieren tener clases. Les pregunté a un par de estudiantes destacados cuáles eran sus materias preferidas y me enumeraron un par, pero fueron claros en que no tienen ganas de ir a clases y que, con gusto, las cambiarían por una siesta. Luego, también sentí que los profesores tampoco querían dar clase. No les resulta entretenido, ni placentero y tampoco les parece enriquecedor (con una que otra excepción).

Entonces, me dije: "algo debe estar mal si hay un grupo de personas que obliga a otras a hacer una actividad y ninguno realmente quiere hacer lo que está haciendo". Lamenté semejante falta de motivación y gusto frente a las actividades importantes y cotidianas que tenemos. Debo aclarar que este sentimiento que percibí entre mis compañeros estaba presente a pesar de que reconozco en ellos una fuerte vocación docente.

En un par de ocasiones, me sorprendió que el "premio" por ganar algún concurso o competencia fuera un día de vacación. En esta acción se establece la idea implícita de que es desagradable ir a clases y, por tanto, no asistir es una buena recompensa. Me pregunto, ¿es normal que sea desagradable ir al colegio? ¿Es normal que profesores, alumnos y autoridades sepan que nadie asiste de buena gana?

A mi juicio, lo que caracteriza al hombre y lo diferencia de otros animales es su capacidad de transmitir información de una generación a la siguiente, por mecanismos distintos del ADN. Estos mecanismos se llaman cultura, educación, conocimiento, escritura. De alguna manera, a los ojos de quienes debemos educar, estamos haciendo que la transmisión del conocimiento, el proceso que nos hace humanos, sea menos importante, menos agradable que cualquier otra actividad. Yo creo que lo expuesto es clara evidencia de que algo, en algún lado, no está bien. Por otro lado, sentí que el ambiente en que se desarrolla el aprendizaje es un tanto hostil. Regularmente, la motivación para aprender es la amenaza de las consecuencias de no haber aprendido: las bajas calificaciones, los

supletorios, el riesgo de repetir el año, la actitud reprobatoria del profesor, el disgusto de los padres. Todo esto genera tensión y angustia en los estudiantes. La educación se convierte entonces en una especie de entrenamiento conductista de la mente de niños y adolescentes acorralados y asustados. También hay algunos estudiantes brillantes que no le tienen miedo a las bajas calificaciones pero, generalmente, su motivación es el aplauso por su buen desempeño o una especie de codicia académica. Creo que, este segundo caso, también es un entrenamiento conductista, lamentablemente.

En este contexto, se me ocurre pensar que la apatía aplastante y generalizada es quizás la manera que tienen los estudiantes de defenderse frente a todas las amenazas. También he pensado que el desinterés de los jóvenes puede ser la evidencia de una autonomía atrofiada pues luego de tantos años de cumplir actividades impuestas, sin mayor consideración por sus necesidades auténticas, lo razonable es que se resignen a cruzar los brazos, a esperar pasivamente a que la vida ponga sobre su mesa la receta para ser feliz.

Soy consciente de los esfuerzos que hace el colegio para que la educación sea personalizada, se adapte al estudiante, tenga en cuenta sus emociones y demás. Pero los estudiantes parecen ser autómatas cumplidores de tareas, sin gusto por nada, protagonistas de vidas desabridadas.

Quise apoyar a estudiantes con problemas de aprendizaje y, en varias ocasiones, me sentí un verdugo obligado a enviarles tareas de matemáticas que les angustiaban, que les consumían su tiempo, cuando ellos y yo sabíamos que, en ese momento, las matemáticas eran irrelevantes para su vida. Ellos tenían que invertir todo su esfuerzo en encontrar estabilidad emocional, en defenderse con las uñas de las turbulencias de su entorno, en lugar de destinarlas a aprender quebrados. ¿Qué podía hacer en ese momento? ¿Dejar de enseñarles matemáticas? No. Yo estaba ahí para que ellos cumplan el programa establecido, independientemente de las dificultades que esto trajera a sus vidas.

Reconozco aquí mi propia incompetencia: yo no sabía cómo ayudar a estos niños. No porque me falten ganas o recursos, sino porque me veía como el engranaje de una máquina obligada a girar en un sentido.

Siento que entre los educadores se ha instalado el paradigma de que el estudiante tiende a ser vago, ocioso, molesto, malo, a menos que haya una fuerza fuerte aplicada sobre él, que lo transforme en una persona de bien. Sin embargo, me resisto a creer que un niño de seis años sea esencialmente malo; si un niño tiene los defectos que describí, seguramente es porque ha sido víctima de situaciones que no le permiten ser de otra manera. En general, el rechazo de los maestros cae sobre aquellos que no lo pueden hacer mejor, no porque sean un desastre sino porque no logran cumplir con las expectativas del que enseña.

Esta concepción implícita de los niños se fue metiendo en mí silenciosamente. Ciertamente, cuando uno vive en un entorno con tantas reglas escondidas

y preconcepciones de la realidad, termina aceptándolas inconscientemente. ¿Por qué me ocurría todo esto? A veces siento que yo era tratado también como un estudiante. Disposiciones arbitrarias surgían de una autoridad superior y yo era puntualmente informado de cómo tenía que cambiar mi comportamiento para acatar dichas reglas que, en muchos casos, jamás llegué a entender.

Lamentablemente, algunas cosas que enseñaba, me parecían aburridas o irrelevantes, pero estaba obligado a enseñarlas, de la misma manera que los estudiantes estaban obligados a aprenderlas. El contenido estaba establecido; no me apoderé de muchas cosas, simplemente las repetí, repartí el conocimiento que se me pidió y punto.

Esto minó el gusto inicial que tenía por mi trabajo. Me da vergüenza ahora que lo escribo, pero es lo que ocurrió. De igual manera, no llegué a entender cuál es el objetivo del uniforme escolar, de los zapatos blancos, de los permisos para ir al baño y de las reglas disciplinarias múltiples que, a mi juicio, lo único que consiguen es distraer la atención de lo verdaderamente importante: no agredir a los demás, no robar el trabajo del otro, ser honesto, no mentir. ¿Tenía opción? No sé. ¿Podía haberlo hecho distinto? Sinceramente, creo que hice un gran esfuerzo. Pero no creo que podía hacer más, tal como los alumnos, siento que no tuve los recursos necesarios para hacer las cosas distintas. Y quizás estamos acostumbrados a que las cosas no sean distintas y cuando cambian nos asustan. Es como el cambio que se está dando en los estudiantes que ya no tienen miedo de decir que las clases son aburridas, que carecen de sentido. Y quizás, tienen razón.

Al final del año sentí germinar en mí lo que tanto me disgustaba de los estudiantes: la apatía. Yo creo que la educación tal y como la conocemos está diseñada para crear personas pasivas, que aceptan las imposiciones, que pasan largas horas sentadas, haciendo algo que les disgusta y que no ha nacido de ellas. Somos empleados, obreros acostumbrados a las sirenas, gente alienada, oprimida por su incapacidad de crear opciones. La libertad no tiene que ver con las opciones y la capacidad de escoger (un ratón que está en un laberinto tiene opciones y la capacidad de escoger en cada intersección, pero no está libre). A mi modo de ver, la libertad se fundamenta en la creatividad para forjarse opciones propias, en la iniciativa, la voluntad y la motivación personal para alcanzarlas. Creo que esto es lo que debería cultivarse en una institución educativa y el reto de los docentes debería ser el generar los cambios necesarios para que esto sea posible.

A pesar de lo que puedan pensar aquellos colegas que se sientan aludidos, escribir esto fue un acto de cariño hacia el colegio. Es muy probable que yo haya sentido todo esto porque soy una persona muy peculiar, con otra percepción de la realidad. Me gustaría que esto le sirva a alguien para mejorar, para cuestionarse, para buscar otros caminos, para analizar las prácticas cotidianas sobre las que no pensamos nunca o simplemente para identificarse con alguien audaz e inmaduro que se atrevió a decir las cosas que nadie más ha dicho.

Con un abrazo fuerte,
José



MATRIZ DE DISEÑO DE CRITERIOS DE AUDITORÍA PARA DESEMPEÑO DOCENTE

ANEXO 9.3

Tipo de competencia ¹	Área de competencia ²	Estándares generales de desempeño docente ³	Lista de verificación de evidencias del desempeño
Competencia funcional	Desarrollo curricular	El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña.	Ejemplos: • El docente responde las inquietudes de los estudiantes con claridad y precisión. • El docente utiliza ejemplos significativos del contenido de la materia. • El docente relaciona los contenidos del área del saber que enseña con otras áreas del saber.
		El docente conoce, comprende y utiliza las principales teorías e investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.	
		El docente conoce, comprende, implementa y gestiona el currículo nacional.	
	Gestión del aprendizaje	El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
		El docente crea un clima de aula adecuado para la enseñanza-aprendizaje.	
		El docente actúa de forma interactiva con sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
		El docente evalúa, retroalimenta, informa y se informa de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.	
	Otras áreas de competencia funcional que se deba considerar (especifique)	Otros estándares generales que se deba considerar (especifique).	

¹ Los tipos de competencia han sido tomados de los *Perfiles de Competencias Docentes y directivas*, Programa de Gestión y Dirección Escolar del Área de Educación de Fundación Chile, en: <http://www.gestionescolar.cl/herramientas-para-la-gestion/perfiles-de-competencias-docentes.html>.

² Las área de competencia han sido tomadas de los *Estándares de Desempeño Docente*, Quito, Ministerio de Educación, 2010.

³ Ídem.

Competencia conductual	Desarrollo profesional	El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área de saber.	
		El docente participa en forma colaborativa con otros miembros de la comunidad educativa.	
		El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de la misma en el aprendizaje de sus estudiantes.	
	Compromiso ético	El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.	
		El docente se compromete con la formación de sus estudiantes como seres humanos y ciudadanos en el marco del Buen Vivir.	
	Compromiso ético	El docente enseña con valores, garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos.	
		El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad más cercana.	
	Otras áreas de competencia conductual que se deban considerar (especifique)	Otros estándares generales que se deban considerar (especifique).	
Otro tipo de competencia que se deba considerar (especifique)	Otras áreas de competencia que se deban considerar (especifique)	Otros estándares generales que se deban considerar (especifique).	

El siguiente ejercicio se propone ayudarnos a distinguir hechos de inferencias pues es fundamental que los eventos de auditoría pedagógica se desarrollen sobre el análisis de hechos concretos y no de inferencias.

Lea atentamente el siguiente texto. Tiene dos minutos para la tarea.

Alex Padilla, de Ibarra, es docente de ciencias de segundo año de bachillerato en la institución educativa Pedro Jaime Cabezas. Inició su ejercicio docente en un colegio rural pero luego se trasladó a la ciudad para ocupar una vacante en otra institución. Obtuvo su licenciatura en la Universidad Nacional de Educación. Desde que entró a la institución, Alex se dedicó a desarrollar proyectos de innovación pedagógica y procesos de investigación dirigidos a mejorar la práctica docente. El vicerrector estaba satisfecho con el desempeño de Alex pero sus colegas lo observaban con cierta suspicacia. No faltó quien comentó que “la escoba nueva siempre barre bien”. Los estudiantes sintieron gran afinidad con Alex, desde un principio. Sabían que los fines de semana se dedicaba a construir casas para familias de sectores urbano marginales y anhelaban poder participar en esas actividades. Los padres daban buenas referencias de Alex porque sus hijos se mostraban interesados en la materia que dictaba y bien dispuestos a cumplir las tareas que les mandaba.

Solamente cuando el instructor lo indique, voltee la hoja.

Conteste si cada una de las afirmaciones que aparecen a continuación son hechos o inferencias. Argumente brevemente sus respuestas. No puede volver a mirar el texto que aparece en el reverso de este cuadro para dar sus respuestas.

Afirmación	¿Hecho o inferencia?	Argumento
1. Alex Padilla es un profesor de bachillerato.		
2. Alex es un docente joven.		
3. Trabaja en el colegio fiscal Pedro Jaime Cabezas.		
4. El colegio Pedro Jaime Cabezas está ubicado en Ibarra.		
5. Alex inició la docencia en un colegio intercultural bilingüe.		
6. El colegio Pedro Jaime Cabezas es la segunda institución en la que trabajó Alex.		
7. Alex ganó una vacante por concurso.		
8. Alex sacó su licenciatura en la Universidad Nacional de Educación.		
9. Su título era en ciencias de la educación.		
10. A Alex le apasionaba la innovación y la investigación pedagógica.		
11. Sus proyectos de innovación e investigación se orientaban a mejorar la práctica docente.		
12. El vicerrector estaba satisfecho con el desempeño de Alex.		
13. Los colegas sentían antipatía por Alex.		
14. Un colega insinuó que Alex estaba tratando de quedar bien con los directivos.		
15. Los fines de semana, Alex dedicaba todo su tiempo a construir casas.		
16. Los jóvenes soñaban con acompañar a Alex en sus tareas de responsabilidad social.		
17. Los padres estaban conformes con Alex.		
18. Los estudiantes estaban interesados en la materia que dictaba Alex.		
19. Los estudiantes cumplían todas las tareas de física que les mandaba Alex.		
20. Alex era un muy buen profesional de la educación.		

Juan Manuel Álvarez Méndez

1. El interés por la práctica formativa

En los niveles básicos de educación, evaluamos porque queremos conocer. Con esa intencionalidad esencial la evaluación educativa puede desempeñar las funciones formativas que está llamada a desempeñar, lejos de otras intenciones menos explícitas, que acaban convirtiendo a la evaluación en instrumento de selección y de exclusión. Mientras no se desliguen funciones tan antagónicas, todo lo que tenga que ver con la evaluación estará imbuido y condicionado por un sentimiento negativo del que poco podemos aprender.

El uso más común, de carácter pragmático y el más ostensible de los ejercicios de evaluación en la práctica actual pedagógica identificados con técnicas de examen, consiste en “dar notas”, calificar unas tareas o unos resultados, suponiendo de un modo artificial que representan grados o niveles de rendimiento diferenciado.

Desde el interés por la práctica formativa de la persona, esto deja de ser relevante, por lo poco que representa a largo plazo y por la circunstancialidad de que está rodeado. Lo que se desea es convertir la evaluación en un instrumento para llevar a todos a adquirir el saber y apropiarse de él de un modo reflexivo, y no eliminar a los que, después de la salida, no consiguen adquirirlo debido a factores presentes en la propia escuela principalmente.

Necesitamos concebir y practicar la evaluación como otra forma de aprender, de acceder al conocimiento, y una oportunidad más de aprender y continuar aprendiendo. Necesitamos convertirla en medio por el cual los sujetos que aprenden expresan su saber que no es sobre lo inmediato, sino saber acumulado integrado habitualmente en los modos de razonar y de actuar en un estado (de formación) que es dinámico, inestable, abierto, inseguro, inmaduro, provisional, lleno de dudas y contradicciones, de sobresaltos, de curiosidad.

La evaluación debe constituir una oportunidad real de demostrar lo que los sujetos saben y cómo lo saben. Sólo así podrá el profesor detectar la consistencia del saber adquirido y la solidez sobre la que va construyendo su conocimiento. Cuando éste se

¹ Juan Manuel Álvarez Méndez, «La evaluación como actividad crítica del conocimiento», *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Ediciones Morata S.L., 2001.

manifiesta, el profesor podrá intervenir inteligentemente, bien sea para reorientarlo, bien para estimularlo o asegurarlo, bien para corregirlo y valorarlo. En todos los casos, y si aceptamos el tiempo de escolarización como tiempo de formación continua, será siempre con intención formativa. Evidenciar errores, y además penalizarlos, no sirve a estos propósitos. Epistemológicamente equivale a detener, e incluso romper, la dinámica propia del proceso.

Es cuestión de reflexionar sobre estos usos que tergiversan el valor emancipador que puede producir una evaluación en clave positiva, que juega a favor de quienes aprenden, que está al servicio de quienes viven en la escuela. Valor emancipador porque las correcciones permiten asegurar el progreso adecuado continuo, aspiración a la que todo profesor debe moralmente tender. Cuando este progreso no se da, el hecho de averiguar las razones del estancamiento hace de la tarea docente un quehacer de investigación que se resuelve reflexivamente sobre su práctica. Es la esencia de la investigación en la acción.

Sólo desde esta interpretación, que podemos identificar con la racionalidad práctica crítica y es más fiel a la lógica educativa –como opuesta a la racionalidad técnica más próxima a la lógica de mercado–, las funciones formativas primarán sobre otras, de escaso valor pedagógico, aunque inevitables mientras no cambie la situación en la que hoy se dan los procesos de escolarización. Dicha situación reproduce en parte los contextos sociales poco favorables para el desarrollo de valores educativos.

2. La evaluación al servicio de quien aprende

Parto del principio siguiente, que asumo como premisa inevitable cuando hablamos de evaluación educativa: evaluamos para conocer, con el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de cuantos participan en el proceso educativo: principal e inmediatamente de quienes aprenden y con ellos, de quienes enseñan.

En este proceder dialéctico, la evaluación se convierte en actividad continua de conocimiento.

Evaluamos para conocer cuando corregimos constructiva y solidariamente con quien aprende, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos, penalizar aprendizajes no adquiridos. Cuando los profesores actúan como correctores que explican y comunican razonadamente, son fuente de aprendizaje mediante la información comprensible y argumentada que deben aportar en esta tarea.

También aprenden quienes con ellos trabajan y a los que enseñan, sobre y a partir de los aciertos y de los errores, de las dudas y de las seguridades, de las opiniones y de los argumentos, de los saberes y de las ignorancias, de las actitudes y de las capacidades. Aprenden con la ayuda que el profesor les brinda, a través de la información educativamente significativa, esclarecedora y argumentada, en las correcciones de tareas y ejercicios o de los exámenes. La propia corrección se convierte ella misma en texto de aprendizaje.

Evalúamos para conocer, en cualquier contexto y en todos los casos. En los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje, queremos conocer para actuar intencionalmente de un modo que consideramos correcto y moral e intelectualmente valioso. En la práctica docente queremos conocer, necesitamos conocer, para garantizar de un modo ecuánime el progreso continuo de quien se forma en el acceso, en la apropiación, en el beneficio y en la creación del saber, de la ciencia y de la cultura que todos compartimos como bien común históricamente construido.

Porque queremos conocer, y quienes con nosotros aprenden precisan conocer, necesitamos evaluar de forma educativa, que es intención honestamente formativa. En esta dinámica, la evaluación se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados precisamente porque la evaluación es, debe ser, fuente de conocimiento e impulso para conocer. Porque participa de un ejercicio intencional que trata de y con personas, necesitamos evaluar de un modo justo, que no conviene confundir con un afán desmedido por ser objetivos.

Cuando evaluamos un trabajo o un examen con el fin de apreciar la calidad de la respuesta y el saber en la materia de quien lo realiza, lo que debemos buscar es conocer el proceso de elaboración que el alumno ha seguido, comprender la utilización de las estrategias de resolución que pone en juego, la capacidad de argumentación que muestra, las causas y motivos que provocan los errores. Debemos considerar de igual modo los aciertos, para discriminar entre respuestas elaboradas y aquellas que obedecen a aciertos casuales, cuestión de azar.

Si actuamos sólo con intención de calificar el trabajo o el examen para cuantificar aquel saber, introducimos elementos o criterios que distraen la atención de lo que merece la pena ser considerado en procesos de formación intelectual y alteramos el valor de la propia corrección y de la interpretación que de la misma haga el autor del trabajo.

Conocemos, o imaginamos que conocemos, porque pretendemos ayudar, que es la tarea que honestamente nos debe caracterizar como profesores que intencionalmente formamos, cuando sólo evaluamos para confirmar ignorancias y, en consecuencia, calificamos negativamente, aquel conocimiento.

Del conocimiento adquirido podremos tomar decisiones justas y razonablemente fundamentadas. Ahí radica la base que justifica la elección de las técnicas que podemos emplear a la hora de evaluar. Por este motivo es tan importante reconocer lo que como profesores necesitamos saber, más allá de un quehacer de costumbre.

Necesitamos saber lo que los alumnos están aprendiendo y el modo en que lo están haciendo, las estrategias de razonamiento, de argumentación y de aplicación que utilizan. Necesitamos saber si lo que aprenden está relacionado con lo que enseñamos, y de qué modo podemos dar con las formas que estimulen y potencien sus propias cualidades de aprendizaje: una evaluación que mire lo que el alumno va logrando más que lo que va dejando de lado; más lo que aprende que lo que no sabe o ignora u olvida.

Precisamos conocer qué procedimientos, qué técnicas de las disponibles nos sirven para estos propósitos, qué métodos o recursos de evaluación podemos crear para responder a nuestras propias ideas sobre lo que es un buen aprendizaje y una buena evaluación. Podremos descubrir, por esta vía, que muchos de los procedimientos que se dan como normales no nos sirven para estos fines, tales como las pruebas objetivas de tipo test, sean pruebas de elección múltiple, sean de verdadero/falso, sean de rellenar espacios o cualquier otra ocurrencia que obedezca a los mismos criterios, a la misma racionalidad, que rigen en la aplicación de estas técnicas.

3. La importancia de la evaluación, el artificio de la calificación

Evaluamos para conocer, no evaluamos para calificar. No es verdad que de la actividad de evaluar se siga inevitablemente la de calificar. Ni tampoco responde a una lógica natural. De hecho, la evaluación como práctica pedagógica habitual calificadora tiene una historia muy corta y muy reciente, y nace con claros propósitos de justificar la exclusión. Tal como la conocemos, es propia de los sistemas educativos del siglo XX.

La evaluación es una actividad natural mientras que la calificación es artificial y de mera conveniencia social, que sólo por razones ideológicas o de oportunidad burocrático-administrativa o por simple comodidad puede justificarse.

Cuando las identificamos, además de pervertir, empobrecer y desvirtuar la acción de evaluar, fabricamos un artefacto engañoso al que se le adhieren supuestos valores de conveniencia que vienen bien para desempeñar funciones dispersas y dispares, que sólo en una amalgama artificial de acciones que aparentemente sirven para lo mismo –evaluar y calificar el rendimiento del alumno, por ejemplo– se les da un significado que sólo representa los parámetros que definen y delimitan la propia convención que los inventó.

Cuando actuamos reflexiva y razonablemente partiendo de principios morales, convertimos aquella actividad espontánea, natural, en actividad formativa.

Porque obtenemos conocimiento a partir de la evaluación, podemos intervenir inteligentemente de un modo justo, ecuánime, equitativo, para aumentar el conocimiento de quien aprende y de quien enseña. Lo que no es racional y menos razonablemente sostenible es que sean los exámenes los que definen el conocimiento. Lo trivializan y lo empobrecen reduciéndolo a un producto de consumo inmediato para el éxito fugaz de la prueba, de donde se vuelve y es tratado como mercancía. Es perversión también de lo que es aprender y de los que es evaluar, considerando como evidente la pobreza intelectual de quien enseña con ese ánimo.

El razonamiento es sencillo: para aprender siempre hay tiempo; para examinar, no. Evaluamos en contextos naturales; examinamos en escenarios artificiales. Lo paradójico es que con frecuencia se resta tiempo de aprendizaje para tareas de examen.

Con frecuencia también, y de un modo contradictorio, el examen termina siendo control del aprendizaje y del tiempo que se dedica al mismo.

Pero también el examen es control de comportamientos, control de lo que los alumnos han estudiado más que comprobación de lo que han aprendido; control del programa más que indagación del valor de los contenidos desarrollados; control de la atención prestada a las explicaciones más que verificación de la comprensión y de la asimilación de la información recibida, control de las respuestas de los alumnos más que estimación del valor formativo de las preguntas que se ve obligado a responder.

El equilibrio entre extremos se puede conseguir convirtiendo el tiempo de clase en tiempo de aprendizaje, y a la evaluación en parte integrada en las tareas de aprendizaje.

4. Entender la enseñanza y el aprendizaje desde la evaluación

Sólo desde posiciones interesadamente racionalistas, y por razones operativas, separamos lo que sólo unido adquiere sentido. Evaluar formativa y continuamente es un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje, no sólo una forma de evaluar, ni tan siquiera de desempeñar "otras" funciones meramente calificadoras o relacionadas con la evaluación.

Si se acepta que el poder intelectual del sujeto que aprende es por naturaleza activo, dinámico, la comprensión debe participar igualmente de la actividad del mismo. Es el sentido profundo que tiene la idea de la construcción del conocimiento, que siempre será activa, participada, social, características que justifican el diálogo, por más que el acto de aprender corresponda responsablemente al propio sujeto que desea y decide aprender.

El fracaso, a no ser por causas ajenas al contexto inmediato en el que se da el proceso educativo, queda en principio descartado, aunque las dificultades que haya que superar sean de envergadura, tanto por la complejidad que en sí mismo encierra como por la variedad de razones que lo provocan, así como por la estructura organizativa del centro. Incluso cuando aparece el fracaso, debería buscarse otro tipo de soluciones (familiares, sociales, psicológicas, institucionales, administrativas, de organización), soluciones que hay que buscar responsablemente siempre en equipo, como asunto que atañe a todo el centro, a toda la comunidad docente.

Debemos descartar la idea de que el fracaso es cuestión que sólo atañe al profesor que se encuentra con esa situación y al alumno. El fracaso escolar es asunto del centro. Ahí está el saber y el saber hacer reflexivo del profesor que implican tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno en función de las necesidades del sujeto que aprende y en virtud de los contextos en los que se da el aprendizaje, saber científico de especialidad y saber didáctico de decisión y de aplicación, constitutivos ambos

del carácter propio y pertinente de la profesionalidad docente. La evaluación en este sentido es un punto importante de la puesta en práctica del conocimiento y de la implementación y el desarrollo del docente en su ejercicio profesional.

Además de inteligente, esta forma de actuar será educativamente constructiva y justa. Será un quehacer didáctico situado en un aula determinada, trabajando con sujetos singulares –atención a la diversidad, referencia para la diversificación curricular–, en/con un contexto curricular de aula específico. Por esta razón, será responsabilidad pertinente del profesor tomar las decisiones adecuadas conforme el contexto de aprendizaje, y sobre la evaluación particularmente.

Para quien se preocupa por ser objetivo y en nombre de la prístina objetividad pretende justificar el fracaso (suspense), deberá reconocer que el contexto (artificial) de examen, las tensiones emocionales que el mismo hecho del examen genera y la angustia y ansiedad que provoca distorsionan la pretendida objetividad. Las mismas condiciones artificiales y neurotizantes del examen, que alteran el ritmo habitual de la vida de los estudiantes, de las clases, de los estudios, de la enseñanza y del aprendizaje, del espacio –en muchas ocasiones se modifican para ajustarlos a una redistribución en tiempo de exámenes, con figurantes que hacen de vigías incluidos–, pervierten las mínimas condiciones normales, que serían las más objetivas.

Si lo que preocupa en cambio es ser justo y equitativo, el propio sujeto de evaluación deberá participar activamente en el mismo, con la confianza de que nunca el profesor actuará en su contra por caminos retorcidos.

5. Aprender de la evaluación

Quien enseña necesita seguir aprendiendo de y sobre su práctica de enseñanza. Quien aprende necesita constantemente seguir aprendiendo para asegurar un nivel de capacitación que potencie y a la vez consolide su progreso continuo. La única seguridad que le queda al profesor es la inseguridad en la que se mueve. Si algo debe distinguir la profesión docente es su estado de apertura permanente para al aprendizaje continuo. La docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace. Es necesario destacar la importancia que las nuevas formas de concebir la evaluación y las prácticas que inspiran puedan tener en la reflexión y profesionalidad del profesor.

Las lecturas que a partir de los datos reducidos a expresión matemática se hacen –las calificaciones– suelen estar al servicio de intereses ajenos a la escuela, sean políticos, sean económicos, sean sociolaborales. Con frecuencia se interpretan sobre resultados obtenidos en pruebas del tipo test, fáciles y rápidas de corregir, tan dispuestas

y preparadas para estos fines. Por ellas, el estudiante es calificado/clasificado según una puntuación basada en un número determinado de respuestas consideradas acertadas en cuanto coinciden en su resultado con las previsiones fijadas de antemano. Raramente se entra en el análisis sobre las cualidades y capacidades que exigen a quien debe (de) mostrar aprendizaje, sea un conocimiento pasivo limitado a reconocer la respuesta correcta, no tanto a elaborarla, a sea a construirla de un modo argumentado.

En muchas de estas pruebas coincide un propósito elitista de selección que lleva implícita y justifica la exclusión, o se encubren criterios de mercado que tienen en el discurso de la eficiencia y de la eficacia la bandera de referencia. Suele ser una extensión de aquella concepción burocrática descualificadora de la tarea docente, que se aleja de aquella otra visión que apuesta por el desarrollo profesional del mismo.

La evaluación educativa mira reflexivamente hacia atrás sólo para comprobar cuán lejos hemos dejado ya el punto de partida de nuestro progreso constante, sin atender tanto al punto de llegada.

Mira atrás solo para asegurarse de que nadie ha quedado rezagado, descolgado. Porque, como decía Machado, lo nuestro es más camino que posada. Debe movernos el afán, no tanto de dónde llega hoy quien con nosotros aprende, sino cuán lejos podrá llegar mañana como ciudadano adulto con el aprendizaje que va construyendo cada día en el periodo de formación. Por eso la evaluación educativa debe ser formativa, continua, individual, procesual, participada y compartida. Muchos atributos para una sola idea. El riesgo es que muchas de estas adjetivaciones han dado pie a discursos dispares, creando la sensación de que obedecen a concepciones distintas. Un análisis con detenimiento nos lleva más bien a descubrir que detrás de tanto calificativo se esconden intereses tan dispersos como difusos. Y en la confusión, se hacen prácticas arbitrarias que nada tienen que ver con los significados que las palabras generan.

6. Dar a conocer a través de la evaluación

Porque la evaluación responde a una necesidad de conocer (es propia de la intencionalidad formativa que la caracteriza), los agentes sociales necesitan de la evaluación para saber de un modo claro y transparente cómo funciona el sistema educativo, sistema social al fin. No tanto ni tan importante por razones económicas – los dineros de la educación pública salen de los presupuestos del Estado– sino por el derecho a conocer que ampara a la ciudadanía en una sociedad democrática.

Si las decisiones que siguen a la recogida de información responden a otras intervenciones ajenas al beneficio de los protagonistas de aprendizaje, la evaluación dejará de ser

formativa para cumplir las funciones más propiamente acumulativas que sirven a fines burocráticos-administrativos de control, de clasificación, de exclusión, de distribución y de promoción. De ellas se sacan conclusiones y consecuencias que escapan a la voluntad y a la intención, por tanto a los intereses de quienes son los protagonistas del proceso educativo porque son los que más arriesgan y los que más ponen en juego.

PREGUNTAS GUÍA PARA LA LECTURA

- ¿Qué implicaciones tiene que la evaluación esté al servicio de quién aprende?
- ¿Qué diferencia existe entre evaluar y calificar?
- ¿Qué cosas deben conocer los docentes y directivos a través de la evaluación?
- ¿Por qué se afirma que, en ocasiones, la evaluación sirve para justificar la exclusión?
- ¿Quién debe asumir la responsabilidad cuando se presentan situaciones de fracaso escolar: el estudiante, el docente, la familia, el directivo, la institución?

CASO DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS: Nos fue mal en las pruebas

ANEXO 10.2

El director de una escuela urbana comentó:

Hace una semana, recibí por correo los resultados que obtuvieron nuestros estudiantes en las pruebas SER 2008. Nos llegó la información tres años después de que fueron tomadas. Luego de abrir el sobre y observar los datos, me quedé muy inquieto.

Las calificaciones de nuestros niños fueron muy pobres; sus promedios estaban, incluso, por debajo de la media nacional, que ya es muy baja. Fue un gran impacto para mí porque no imaginé que los resultados serían los que nos reportaron.

Me reuní con el grupo de docentes y les pasé los datos oficiales. Ellos compartieron conmigo la preocupación. Abrimos un espacio de diálogo y reflexión para analizar las causas de la situación planteada y decidimos que, por el momento, lo más conveniente sería manejar esta información internamente.

Lo primero que surgió en nuestro diagnóstico fue que los docentes y directivos éramos los primeros responsables de los resultados obtenidos. Regularmente, lo que pasa cuando algo sale mal es que les echamos la culpa a otros, a situaciones que no tienen que ver con uno, pero, en este caso, no fue así. De forma inmediata y con fuerza, nos enfrentamos a nuestras propias limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes tienen dificultades para conducir el proceso eficazmente y los directivos no habíamos desarrollado estrategias adecuadas para impulsar la mejora del desempeño docente.

Luego, analizamos la situación de nuestros estudiantes, que provienen de familias de escasos recursos económicos, que apenas logran cubrir sus necesidades básicas. De hecho, algunas no lo consiguen. Tenemos padres y madres que trabajan todo el día para aportar ingresos al hogar; muchas de estas familias no valoran la importancia de la educación de sus hijos y no apoyan la gestión de la escuela, ni siquiera para acceder al beneficio del desayuno escolar que ofrece el Ministerio de Educación.

Finalmente, observamos la situación de nuestra escuela. Los recursos con los que contamos nunca son suficientes para las necesidades que tenemos. Lo que recibimos del Ministerio de Educación permite cubrir parte de lo requerido y el resto queda sin concretarse, porque no sabemos cómo financiarlo.

Los directivos y maestros estamos preocupados, queremos tomarnos la situación en serio. El proceso de evaluación impulsado por la autoridad educativa nacional está cambiando la conducta de los docentes. Los nuevos procesos de evaluación y de formación que impulsa el Ministerio de Educación obliga a que los docentes nos esforcemos y capacitemos constantemente, para mejorar nuestros desempeños y continuar en la labor docente. Por esto, estamos con una mejor disponibilidad para trabajar en equipo, usar la tecnología, dedicar tiempo para nuestra capacitación. Por ahora, el estímulo proviene de la presión del sistema de evaluación y sus procesos, pero me imagino que llegará el momento en que eso funcione espontáneamente, por el interés en nuestro propio desarrollo profesional y en los resultados del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Creo que no va a pasar de inmediato, pero espero que podamos ver la diferencia en unos pocos años.

Revisar esta situación nos impulsó a pensar que algo tenemos que hacer ante esta situación, porque, a pesar de las circunstancias, nos interesa mejorar la calidad de la educación de nuestros estudiantes. Sabemos que el cambio no va a ser rápido, pero confiamos en que va a ocurrir. Aún no hemos logrado armar un plan de acción, mas sí hemos planteado varias ideas que queremos concretar.

En la siguiente matriz, usted evaluará el estilo de relación pedagógica predominante que los docentes sostienen cotidianamente con los estudiantes de su institución.

En la columna central, ponga una X en el lado izquierdo, si el rasgo más común está asociado con el criterio de la primera columna; o señale el lado derecho, si está asociado con el criterio de la última columna.

MATRIZ DE CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA DOCENTE-ESTUDIANTE

ANEXO 10.3

Rasgo característico de la relación pedagógica ¹	La relación pedagógica entre docentes y estudiantes de nuestra institución		Rasgo característico de la relación pedagógica
Personalización			Masificación
Criticidad			Acriticidad
Creatividad			Mecanicismo
Interés			Apatía
Compañerismo			Rivalidad
Tolerancia			Intransigencia
Construcción			Repetición
Descubrimiento			Memorización
Contextualización			Historicidad
Integralidad			Fragmentación
Igualdad			Discriminación
Participación			Centralización
Identificación			Rechazo
Congruencia			Arbitrariedad

¹ Los rasgos de la relación pedagógica han sido tomados de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Editorial Paidós, 1999.

Horizontalidad			Verticalidad
Responsabilidad			Irresponsabilidad
Confianza			Desconfianza
Autoestima			Desvalorización
Diálogo			Autoritarismo
Apertura			Dogmatismo
Armonía			Desequilibrio
Independencia			Sumisión
Compromiso			Desinterés
Admiración			Indiferencia
Aprecio			Desprecio
Libertad			Opresión
Honradez			Corrupción
Constancia			Inconstancia
Autonomía			Dependencia

FORMULARIO DE EVALUACIÓN
DE CLASE

ANEXO 10.4

Criterio de observación	Valoración					Observaciones
	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Insuficiente	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

Nombre del docente:.....Firma:.....

Nombre del observador:.....Firma:.....

Clase observada:.....Fecha:.....

Acciones de seguimiento:.....

Nombre: Lic. Pedro Muñoz
Docente
Fecha: 13 de Abril de 2012



- 1.- ¿Está capacitado profesionalmente para ser mi profesor?
☒ SÍ ☐ NO
- 2.- ¿Participó en los nuevos concursos de méritos y oposición?
☒ SÍ ☐ NO
- 3.- ¿Rinde evaluaciones sobre sus conocimientos pedagógicos desde el internet?
☒ SÍ ☐ NO
- 4.- ¿Su salario y su jubilación son ahora justos y dignos?
☒ SÍ ☐ NO
- 5.- ¿Está motivado para ser cada vez un mejor profesor o incluso ascender de categoría?
☒ SÍ ☐ NO

DOCENTES PROFESIONALES, CAPACITADOS Y MOTIVADOS
Un beneficio más de la
Ley Orgánica de Educación Intercultural.

ministerio de
educación
ECUADOR



1800-EDUCACIÓN
3 3 8 2 2 2

info@educacion.gob.ec
www.educacion.gob.ec



LA REVOLUCIÓN
CIUDADANA
Avanza!

LOEI
Ley Orgánica de Educación Intercultural

ministerio de
educación
ECUADOR





ISBN 978-9942-07-254-2



Educamos para tener Patria



Av. Amazonas N34-451, entre Atahualpa y Juan Pablo Sanz
Quito, Ecuador
Información: 1800 33 82 22 o info@educacion.gob.ec

www.educacion.gob.ec

 facebook.com/ministerioeducacionec

 twitter.com/mineducec