

**PLAN NACIONAL
APRENDER A TIEMPO**

**LINEAMIENTO DE IMPLEMENTACIÓN
OCTUBRE 2024**

Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva
Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica

Ministerio de Educación



**REPÚBLICA
DEL ECUADOR**

Equipo Desarrollador

Tamara Cristina Espinosa Guzmán
Claudia Valeria Sánchez Bastidas
Juana Maricela Andrade Ochoa
María Asunción Donoso Tobar

Primera Edición, 2024

© Ministerio de Educación
Av. Amazonas N34-451 y Av. Atahualpa
Quito-Ecuador
www.educacion.gob.ec

Contenido

1.	ANTECEDENTES	5
2.	MARCO LEGAL	7
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4.	OBJETIVOS.....	15
5.	ACTORES QUE IMPLEMENTAN EL PLAN APRENDER A TIEMPO	15
6.	ESQUEMA DE OPERATIVIZACIÓN DEL PLAN	18
7.	LA CO-ENSEÑANZA EN EL PLAN APRENDER A TIEMPO	23
8.	FOCALIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	31
9.	SEGUIMIENTO, ACOMPAÑAMIENTO Y EVALUACIÓN	32
10.	ILUSTRACIÓN DE IMPLEMENTACIÓN	42
11.	BIBLIOGRAFÍA	44

INTRODUCCIÓN

El Plan Nacional Aprender a Tiempo promueve la mejora educativa a través del reconocimiento de los directivos, líderes y docentes como actores clave en la transformación educativa. Desde sus roles en las instituciones educativas, contribuyen activamente a la construcción de una mejor convivencia tanto dentro como fuera del entorno escolar.

El Plan contribuye a la reducción de las desigualdades en los aprendizajes, exacerbadas por la pandemia, y a mejorar el rendimiento académico y la cohesión social de la comunidad educativa. Busca potenciar los aprendizajes instrumentales, el desarrollo humano integral y el bienestar emocional como factores esenciales para mejorar el desempeño académico; esto desde el enfoque de la inclusión y socioemocional.

Este Plan proporciona un marco de apoyo a las instituciones educativas que enfrentan desafíos, promoviendo soluciones sostenibles y efectivas. En línea con los esfuerzos del Ministerio de Educación, apunta a una recuperación efectiva de aprendizajes.

El presente lineamiento detalla los objetivos del Plan, su fundamentación teórica, los pasos para su implementación y orientaciones para el acompañamiento a los promotores pedagógicos en las instituciones educativas. Concretamente, describe la acción estratégica que acompañe a los docentes y directivos para que fortalezcan las prácticas pedagógicas a través de la Co-enseñanza como una herramienta clave que contribuya a la recuperación y consolidación de aprendizajes y que aborde los desafíos que enfrenta la comunidad educativa.

1. ANTECEDENTES

La pandemia mundial no solo agudizó una crisis educativa preexistente, sino que también amplificó las desigualdades que afectan el acceso, la permanencia y la calidad educativa para miles de niños, niñas y adolescentes. Las disparidades digitales se hicieron evidentes, destacando las profundas desigualdades sociales, especialmente en cuanto al acceso a la tecnología y la conectividad. Esta situación afectó desproporcionadamente a las comunidades más vulnerables, especialmente en áreas rurales, donde muchas familias carecían de los recursos necesarios para continuar con la educación a distancia, resultando en una desconexión prolongada de los procesos educativos.

Organismos internacionales precisan que “Los adolescentes de la región se enfrentan a una profunda crisis de aprendizaje; la mayoría no han adquirido las habilidades básicas que necesitan para participar plenamente de la sociedad” (BID & Banco Mundial, Informe conjunto del Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial. El aprendizaje no puede esperar., 2022).

La pérdida de aprendizajes ha sido considerable, especialmente en áreas clave de conocimientos fundamentales. Enfrentamos la urgente tarea de recuperar este tiempo perdido a través de estrategias innovadoras y sostenibles, al tiempo que prevenimos el abandono escolar. Además, la pandemia ha tenido un impacto significativo en el bienestar emocional y social, particularmente en niños, niñas y adolescentes, lo que ha incrementado la necesidad de ofrecer apoyo psicosocial en las escuelas (Rojas-Londoño & Díaz-Mora, 2020).

Las estimaciones de Unicef (2021a) indican que la pandemia profundizó la deserción en las instituciones educativas ecuatorianas. La falta de ingresos económicos generó en los estudiantes y en sus familias presión para migrar de una institución privada o fiscomisional a una fiscal, abandonar sus estudios o buscar empleo. La tasa de deserción escolar reportada por el Mineduc (2022a), en el período escolar 2019-2020 es de 1,73 % y en 2020-2021 de 1,77 %.

Esto tiene relación con los resultados de la prueba Ser Estudiante (SEST), que es administrada por el INEVAL desde 2013, evalúa el rendimiento en varias asignaturas en la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado. Los resultados del período 2022-2023 revelaron avances limitados, la mayoría de los estudiantes sin alcanzar el puntaje mínimo esperado. Aunque los estudiantes de instituciones privadas lograron mejores resultados en comparación con los de instituciones públicas, ninguna superó el umbral mínimo establecido. Esta situación refleja una tendencia observada en

evaluaciones anteriores, como la PISA-D en 2017 (Portes López, Chila Avilez, & Chila Ortiz, 2024).

La prueba nacional SEST cobra especial relevancia para Ecuador, dado que está diseñada para evaluar el currículo nacional y se aplica de manera anual. Esto contrasta con la prueba internacional PISA, que se realiza cada tres años y representa un alto costo. Estos resultados subrayan la urgencia de llevar a cabo una reforma integral del sistema educativo ecuatoriano. Dicha reforma no debe limitarse al incremento de los recursos económicos, sino que debe incluir transformaciones profundas que permitan alcanzar mejoras educativas significativas (Portes López, Chila Avilez, & Chila Ortiz, 2024).

Imagen 1. RESULTADOS SER ESTUDIANTE 2023



Fuente: (INEVAL, 2024)

El INEVAL sugiere lo siguiente en un marco de políticas públicas para enfrentar los resultados obtenidos:

1. Actuar con las redes locales para identificar y abordar posibles situaciones de riesgo;
2. Impulsar el desarrollo del lenguaje oral y escrito mediante la provisión continua de recursos educativos efectivos;
3. Garantizar que las áreas de bibliotecas en las instituciones educativas estén disponibles y accesibles para los estudiantes de manera permanente;
4. Fomentar la colaboración entre docentes a

través del uso de plataformas y redes sociales; 5. Monitorear la inversión en laboratorios, recursos educativos y programas de lectura (Portes López, Chila Avilez, & Chila Ortiz, 2024, pág. 35).

Desde septiembre del 2021, se han implementado medidas y estrategias prometedoras con miras a la recuperación de logros de aprendizajes perdidos. Los resultados preliminares proporcionan una buena base de conocimientos para reflexionar y deliberar de manera más profunda sobre acciones afirmativas para la recuperación del aprendizaje.

En octubre de 2021, el Plan Nacional Aprender a Tiempo dio inicio al proceso de acompañamiento a 1.981 instituciones educativas en todo el territorio nacional y, se alineó con los objetivos sectoriales establecidos en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2021 – 2025, se fijó como meta alcanzar el 34.04% de las instituciones educativas ordinarias de sostenimiento fiscal acompañadas por el Plan para el año 2025.

En el marco de la implementación del Plan Nacional Aprender a Tiempo se crearon y distribuyeron materiales pedagógicos y didácticos dirigidos a docentes y estudiantes. Estos recursos abarcan las áreas de Lengua y Literatura y Matemática, y están disponibles para toda la comunidad educativa.

Con base en lo descrito, a partir del período lectivo 2024 – 2025 se contempla incluir al Plan, el enfoque de la Co-enseñanza para fortalecer el trabajo colaborativo entre los promotores pedagógicos, docentes y directivos.

2. MARCO LEGAL

Constitución de la República del Ecuador

El marco constitucional ecuatoriano establece los principios de aplicación de los derechos. En el artículo 11, numeral 2, se determina que “todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. (...) El estado adoptará medidas de acción afirmativa que promueva la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad”.

Adicionalmente, el artículo 27 de la Constitución de la República del Ecuador señala que “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”.

Ley Orgánica de Educación Intercultural

El artículo 2.1. Acceso universal a la educación, en el literal a) menciona que “Se garantiza el acceso universal, integrador y equitativo a una educación de calidad; la permanencia, movilidad y culminación del ciclo de enseñanza de calidad para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todas y todos a lo largo de la vida sin ningún tipo de discriminación y exclusión. (...) Y en el literal c) Igualdad de oportunidades y de trato: Se garantiza entornos de aprendizaje accesibles y asequibles material y económicamente a todas las niñas, niños y adolescentes, respetando sus diversas necesidades, capacidades y características”.

Así como también el artículo 7. Derechos. - Las y los estudiantes tienen los siguientes derechos, literal n), menciona “Contar con propuestas educativas flexibles, innovadoras y alternativas que permitan el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Educativo de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular las personas con discapacidad, necesidades educativas específicas, problemas de aprendizaje o que se encuentren en situación de vulnerabilidad”.

Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural

Dentro del Título II SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN, en el Capítulo I PRINCIPIOS Y ENFOQUES MÍNIMOS, en el Artículo 3, en el literal a), en su parte pertinente menciona “(...) Además, procura la eliminación de barreras para garantizar una educación de calidad con calidez que atienda a la diversidad, a través del acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación de todos los niños, niñas, adolescentes y personas jóvenes, adultos y adultos mayores en todos los servicios, programas, modalidades, sostenimientos, jornadas y niveles educativos a nivel nacional”.

Plan Estratégico Institucional Ministerio de Educación 2021 – 2025.

Objetivos Estratégicos Institucionales; Dentro de los objetivos, el plan se alinea específicamente al objetivo estratégico institucional 2, el cual menciona “Incrementar el acceso, permanencia y culminación de estudios en todos los niveles, con énfasis en los grupos vulnerables de atención prioritaria, así como en las comunidades rurales, pueblos y nacionalidades”.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Aquí se presenta un conjunto de fundamentos teóricos extraídos de la bibliografía especializada en la materia. Estos proporcionan una base para: *guiar la concepción del Plan, establecer criterios para la sistematización y contribuir al análisis final de los resultados*. Aunque no se busca ser exhaustivo, la revisión bibliográfica destaca algunos de los elementos clave que, según diversos estudios internacionales, influyen en la implementación de programas de apoyo educativo.

Por lo tanto, para una mejor comprensión del Plan es indispensable conocer que el sistema educativo está configurado en componentes.

Componentes del Sistema Educativo

El papel que cumplen los sistemas educativos en el desarrollo social es clave, por ende, es importante identificar, analizar y comprender con claridad las partes que los estructuran y hacen que este se comporte como el elemento fundamental para fortalecer el tejido social y sobre todo para construir escenarios de igualdad real para todos en miras a un desarrollo social colectivo (Ensuncho Hoyos & Almanza Barilla, 2021).

Según Xavier Melgarejo¹ “el sistema educativo debería estar compuesto por tres componentes esenciales: el subsistema escolar, el subsistema familiar y el subsistema sociocultural” (2015, pág. 21).

En este sentido, el componente subsistema escolar sería el conformado por los agentes o actores principales del quehacer educativo, agentes o actores que la sociedad ha definido o identificado para el efecto, dicho de otro modo, se refiere a los individuos, estudiantes, docentes y el espacio social (Ensuncho Hoyos & Almanza Barilla, 2021).

El subsistema escolar es definido por otros autores como:

Aquellos centros educativos en los que se concreta y materializa la puesta en práctica de la acción educativa que inspira el sistema educativo [...]. Se trata, por tanto, del espacio social, [...] que está conformado por una serie de elementos, al que pertenecen los profesores, los alumnos, los recursos materiales, de equipamiento y físicos del propio centro (García, 2010, pág. 3).

¹ Doctor en Pedagogía y licenciado en Psicología, ha sido director del Colegio Claret, de Barcelona y es uno de los mayores expertos sobre el sistema educativo finlandés.

En Ecuador, de conformidad con lo establecido en el artículo 68 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, los componentes que conforman el Sistema Nacional de Educación son: **el aprendizaje, el desempeño de profesionales de la educación y la gestión de establecimientos educativos.**

Estos componentes educativos se entrelazan, existe una interacción y una dependencia entre sí. Es decir, un sistema educativo se configura a través de elementos sustanciales como los mencionados en el párrafo que antecede, cada uno de estos elementos tiene un alcance delimitado y caracterizado, se conforman por recursos materiales y talento humano, puesto que, el éxito de un sistema educativo responde a cómo interactúan aquellos elementos, es decir, cualquier irrupción o falencia que, en ellos se genere, provocará la no consecución del objetivo social que persigue la educación.

La Co-enseñanza

Refiere a la colaboración de dos o más personas que comparten la responsabilidad de instruir a un grupo o a todos los estudiantes de una clase. Esta práctica implica ofrecer apoyo y servicios de manera conjunta para atender las necesidades de estudiantes con y sin discapacidades (Rodríguez, 2014); (Villa, Thousand, & Nevin, 2008).

Esta propuesta se basa en el trabajo colaborativo entre docentes, permitiendo que varios educadores interactúen simultáneamente en el proceso de enseñanza. Esto fomenta un ambiente más dinámico y flexible donde se pueden implementar diversas estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Por un lado, facilita la diferenciación y por otro, la personalización de la enseñanza, beneficiando tanto a estudiantes con dificultades de aprendizaje como a aquellos que requieren un mayor reto académico.

En un contexto de recuperación de aprendizajes, la Co-enseñanza se convierte en un recurso clave para acelerar el proceso de enseñanza. Al involucrar a múltiples docentes, se puede ofrecer una retroalimentación más inmediata, identificar rápidamente lagunas en el aprendizaje y aplicar intervenciones personalizadas que promuevan el progreso académico. Esta estrategia es particularmente efectiva en entornos donde existen grandes disparidades de conocimiento entre los estudiantes (Rodríguez, 2014); (Lojo, Cadenasso, & Bou, 2018).

En concreto, es una estrategia pedagógica que consiste en la colaboración entre dos o más docentes dentro del mismo espacio de enseñanza, con el objetivo de potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Puesto que, permite combinar las fortalezas y experiencias de los educadores para abordar las diferentes necesidades de los estudiantes, facilitando una enseñanza más diferenciada y personalizada. En lugar de un enfoque único, la Co-enseñanza permite aplicar diversos métodos simultáneamente, aumentando la eficacia de las intervenciones pedagógicas y mejorando la calidad del aprendizaje.

Este modelo colaborativo permite que los actores educativos trabajen de manera cooperativa con los docentes en la planificación. Según Rodríguez (2014), se propone una integración de las tipologías de Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008), que identifican ocho enfoques de la co-enseñanza, los cuales se describen a continuación:

Imagen 2. Enfoques de la Co-Enseñanza



Fuente: La Co Enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión, (Rodríguez, 2014).

Concretamente, en un entorno de Co-enseñanza, los docentes trabajan en equipo para planificar, implementar y evaluar las actividades educativas, lo que permite una intervención más inmediata y ajustada a las necesidades individuales. Esta colaboración también fomenta un ambiente de aprendizaje más dinámico y flexible, donde se pueden integrar enfoques innovadores y adaptarse mejor a la diversidad del aula. Además, la Co-enseñanza promueve un intercambio profesional continuo, fortaleciendo las capacidades pedagógicas y de gestión de los docentes, con un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes y en la cohesión del equipo docente.

La inclusión

“La Educación es un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser un factor de exclusión social”. Informe de la Comisión Internacional sobre la “Educación para el Siglo XXI”.

Para construir una cultura inclusiva, es fundamental centrarse en dos aspectos: la pertenencia y la participación. La pertenencia es auténtica, sólo se forma cuando sus miembros se sienten parte de ella y esto se logra cuando cada individuo se siente valorado y apreciado, tiene la oportunidad de participar y es el elemento fundamental para la transformación educativa

La inclusión en el ámbito educativo abarca un enfoque mucho más amplio que reconoce y valora la diversidad en todas sus formas. En este sentido, la inclusión implica que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes socioeconómicos, culturales, étnicos o capacidades, tengan las mismas oportunidades de participar activamente en el aprendizaje y sentirse parte de la comunidad escolar. La participación y el sentido de pertenencia son, por lo tanto, los pilares fundamentales de una educación inclusiva basada en la diversidad (Guédez, 2005);(López, 2016).

La diversidad se convierte, entonces, en un recurso valioso para el aprendizaje, y no un desafío a superar (González González, 2008). Para lograr una verdadera inclusión, las instituciones educativas deben crear entornos donde la diversidad sea celebrada y donde cada estudiante, independientemente de sus diferencias, tenga la posibilidad de participar activamente en las dinámicas educativas y se sienta parte de la comunidad escolar (López, 2016); (González González, 2008).

El diseño de ambientes educativos inclusivos se basa en la creación de oportunidades para que todos los estudiantes puedan involucrarse en el aprendizaje de maneras que sean relevantes para ellos. Esto puede lograrse a través de diversas estrategias pedagógicas, como la diferenciación de la enseñanza, el uso de múltiples modalidades de aprendizaje y la promoción del trabajo colaborativo (Riquelme, Garcés, & Burgos, 2018). A través de estas estrategias, se reconoce la individualidad de cada estudiante y se les brinda la posibilidad de participar de forma equitativa.

Además, la participación debe ser vista como un proceso dinámico, en el cual los estudiantes no solo son receptores pasivos del conocimiento, sino también agentes activos que contribuyen al desarrollo de la comunidad educativa. En este sentido, las instituciones deben crear espacios donde las voces de todos los estudiantes sean escuchadas, valoradas y respetadas, promoviendo un sentido de agencia y autodeterminación.

El sentido de pertenencia es un aspecto crítico para que la inclusión sea efectiva. Sentirse parte de una comunidad escolar, va más allá de estar presente en un espacio; implica ser valorado, respetado y aceptado por lo que se es. Este sentido de pertenencia es fundamental para el bienestar socioemocional de los estudiantes y, a su vez, para su éxito académico (Riquelme, Garcés, & Burgos, 2018).

La Dimensión Socioemocional

Esta dimensión plantea que la educación integral debe trascender de lo meramente académico y la simple transmisión de conocimientos, ya lo precisó Hargreaves citado por (Dávila Acedo, Borrachero Cortés, Cañada Cañada, Martínez Borreguero, & Sánchez Martín, 2015)

Las emociones están en el corazón de la enseñanza; hoy se reconoce que es necesario incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la dimensión emocional, ya que no sólo importa el aspecto cognitivo, sino también la conciencia y la capacidad para gestionar y controlar las propias emociones y sentimientos (pág. 2).

La dimensión socioemocional del aprendizaje ha cobrado relevancia en los últimos años, especialmente en contextos de crisis y recuperación. El bienestar emocional de los estudiantes es un componente esencial para su éxito académico y personal, por lo que el Plan Nacional Aprender a Tiempo integra el enfoque socioemocional como parte esencial para la recuperación de aprendizajes.

El enfoque socioemocional se centra en desarrollar habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la resiliencia y la resolución de conflictos, creando un ambiente escolar más saludable y propicio para el aprendizaje (Rendón Uribe, 2015); (González López, 2020). Al integrar estas habilidades dentro de las prácticas pedagógicas, los docentes pueden no solo mejorar el clima escolar, sino también ayudar a los estudiantes a enfrentar los desafíos emocionales que pueden surgir como resultado de dificultades académicas o contextos adversos (Mendoza-Cobeña & Briones-Palacios, 2022).

Las habilidades socioemocionales se refieren a un conjunto de capacidades que permiten a los estudiantes manejar sus emociones, establecer relaciones saludables, y tomar decisiones responsables. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les ayudan a enfrentar los desafíos académicos y personales con mayor eficacia.

De hecho, las habilidades sociales o socioemocionales son aquellas competencias que los seres humanos adquieren en los contextos en los que se desarrollan: social, familiar, laboral, escolar, y los capacitan para mantener relaciones cordiales, armoniosas, colaborativas, asertivas, sinérgicas, con todas aquellas personas con las que le toca lidiar y convivir cotidianamente.

Entre tanto, la combinación de la inclusión y el enfoque socioemocional dentro del marco de la coeducación tiene un efecto sinérgico en la recuperación de los aprendizajes. Al atender tanto las necesidades cognitivas como las emocionales y sociales de los estudiantes, se crea un entorno de aprendizaje integral. Esta intersección permite que los docentes trabajen de manera conjunta para ofrecer una educación adaptativa que responde tanto a los desafíos académicos como a los socioemocionales de los estudiantes (Lojo, Cadenasso, & Bou, 2018); (González González, 2008); (Riquelme, Garcés, & Burgos, 2018).

A manera de conclusión, la coeducación facilita la implementación de estrategias de enseñanza que promuevan el trabajo colaborativo entre los docentes, ayudando a construir un sentido de comunidad, reducir la exclusión social y fomentar el apoyo entre pares. Además, con la presencia de varios docentes en el aula, es posible proporcionar una atención más personalizada y un seguimiento más cercano de los aspectos socioemocionales del estudiante.

4. OBJETIVOS

a. General

Fortalecer las capacidades técnico - pedagógicas de docentes y directivos en las instituciones educativas de sostenimiento fiscal, a través de un acompañamiento integral sobre la base de la estrategia de Co-enseñanza, orientado a la recuperación efectiva de los aprendizajes.

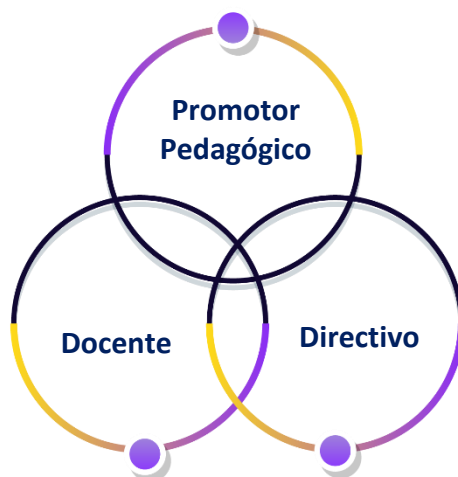
b. Específicos

- Desarrollar e implementar programas de formación continua para docentes y directivos, centrados en la Co-enseñanza y metodologías pedagógicas innovadoras.
- Establecer un sistema de acompañamiento integral, que proporcione asesoría técnica, monitoreo constante y evaluación del progreso de los docentes y directivos.
- Fomentar la colaboración y construcción de comunidades de aprendizaje profesionales, promoviendo la planificación conjunta, el intercambio de buenas prácticas y el apoyo mutuo entre docentes y directivos.
- Proveer recursos educativos, junto con mecanismos de evaluación y retroalimentación continua, para asegurar que la operativización de la Co-enseñanza sea efectiva y contextualizada.

5. ACTORES QUE IMPLEMENTAN EL PLAN APRENDER A TIEMPO

El éxito del Plan Nacional Aprender a Tiempo depende de la participación activa y coordinada de diversos actores educativos, quienes desempeñan roles clave en su implementación. Cada uno, desde su rol contribuye al fortalecimiento del liderazgo pedagógico y la recuperación de los aprendizajes. Estos actores, incluyendo docentes, directivos y promotores pedagógicos, son responsables de ejecutar estrategias efectivas, promover la Co-enseñanza y garantizar que las acciones del plan tengan un impacto sostenido en los estudiantes.

Imagen 3. Actores educativos o Co-educadores del Plan Nacional Aprender a Tiempo



Elaborado por: Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica

*Atención: Si bien, en el presente documento se precisa tres actores en específico, no obstante, otros actores educativos como **Docentes Pedagógicos de Apoyo a la Inclusión, Asesores Educativos** u otros pueden **adoptar el rol de co-educador** e implementar estrategias encaminadas a la recuperación de aprendizajes.*

A continuación, se realiza la descripción de cada actor:

a. Promotor Pedagógico

El promotor pedagógico desempeña un rol estratégico en la mejora educativa, siendo un enlace entre la teoría pedagógica y la práctica, y el elemento fundamental para la recuperación de aprendizajes.

En el marco del Plan será reconocido como co-educador, es decir, se integrará directamente en la dinámica de enseñanza, participando activamente en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades pedagógicas, asegurándose de que las intervenciones estén alineadas con las necesidades y características de los estudiantes. Además, colabora en la adopción de metodologías innovadoras y prácticas inclusivas, adaptadas a diferentes contextos.

Su responsabilidad no se limita a la orientación teórica, sino que también involucra un **acompañamiento práctico y personalizado**, lo que lo convierte en un agente de cambio dentro del aula. **Actuará como facilitador y mentor** en la implementación de nuevas metodologías, acompañando a los equipos docentes en la planificación, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas.

Su labor implica la constante actualización en innovaciones educativas, promoviendo un enfoque basado en el desarrollo de competencias y la adaptación a contextos diversos. Además, el promotor pedagógico realiza un seguimiento continuo de los resultados obtenidos, con el objetivo de asegurar que los esfuerzos desplegados en las aulas contribuyan de manera efectiva al logro de los aprendizajes esperados.

b. Docente

Para que el Plan genere un cambio real, es fundamental que concentre su accionar en lo que (Elmore, 2010) define como "núcleo pedagógico". Este concepto se refiere a la interacción esencial entre el docente, el estudiante y los contenidos curriculares, ya que es en esa dinámica donde se producen los aprendizajes. Elmore sostiene que este núcleo pedagógico debe ser el eje central de cualquier proceso de mejora educativa. Si la interacción en el núcleo no es efectiva, el logro de aprendizajes será difícil de alcanzar (pág. 18)

En el marco del Plan Nacional Aprender a Tiempo, el docente asume un rol central no sólo como facilitador del aprendizaje, sino también como co-educador, trabajando en estrecha colaboración con otros actores educativos. Su papel implica diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas enfocadas en la recuperación de los aprendizajes, con un enfoque inclusivo y flexible. Al actuar como co-educador, el docente comparte la responsabilidad del proceso de enseñanza con promotores pedagógicos y sus pares, fomentando la Co-enseñanza como una herramienta para la mejora continua (Rodríguez, 2014).

Además, el docente es responsable de identificar las necesidades de sus estudiantes y adaptar sus prácticas para garantizar una educación de calidad. Este rol colaborativo le permite recibir apoyo constante, innovar en sus metodologías y generar espacios de reflexión pedagógica, lo que contribuye a un proceso educativo más efectivo y dinámico.

c. Directivo

El directivo desempeña un rol clave como líder educativo y facilitador del cambio en la institución. Su responsabilidad principal es crear un entorno que promueva la mejora continua de las prácticas pedagógicas y la recuperación de los aprendizajes. Como co-educador, el directivo colabora activamente con los docentes, promotores pedagógicos y la comunidad educativa, apoyando la implementación de estrategias de Co-enseñanza y asegurando que se cumplan los objetivos del plan.

El directivo, además, coordina el desarrollo profesional de su equipo docente, fomenta la reflexión pedagógica y supervisa la ejecución de acciones que promuevan la inclusión y la equidad educativa. Su liderazgo es esencial para generar una cultura institucional de aprendizaje colaborativo, donde se prioriza el bienestar y el éxito académico de todos los estudiantes.

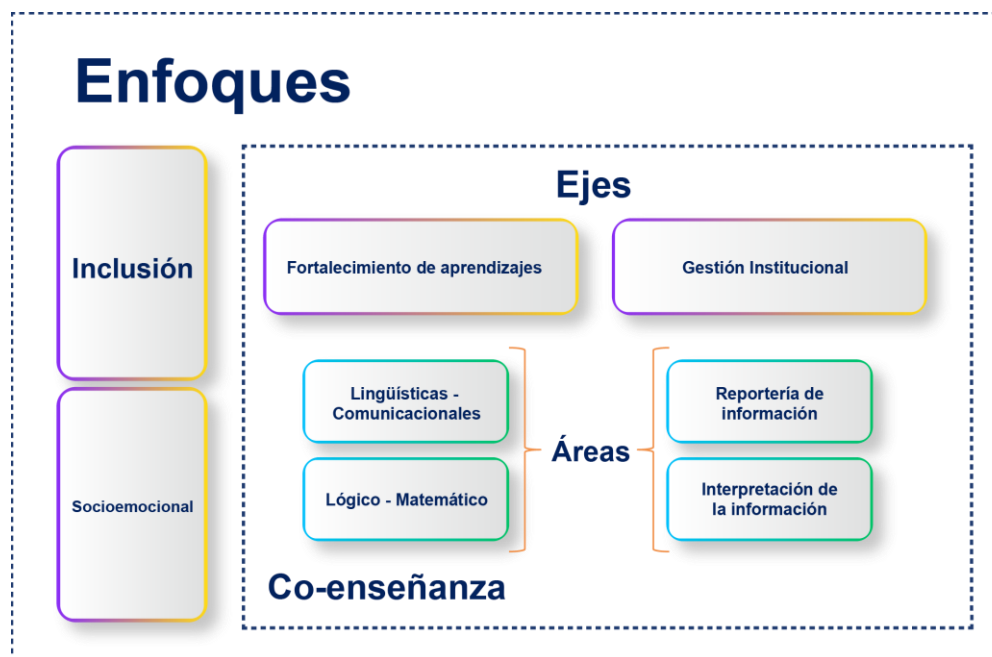
6. ESQUEMA DE OPERATIVIZACIÓN DEL PLAN

Los factores que determinan la efectividad en que la implementación, de un programa enfocado a mejorar los aprendizajes de estudiantes, son:

el foco en el núcleo pedagógico, las estrategias de flexibilización y ajuste de los programas, el desafío de la apropiación, la importancia de metodologías basadas en la reflexión pedagógica, la consideración de capacidades y las estrategias de capacitación, el nivel de definición de las prácticas pedagógicas a promover, y el desafío de la sustentabilidad de los programas (Torche, 2024, pág. 15).

Es por lo tanto que, el Plan se estructura de tal manera que permita a los actores educativos operativizar acciones que contribuyan de manera efectiva a la mejora de aprendizajes continua y en el aula.

Imagen 4. Esquema del plan



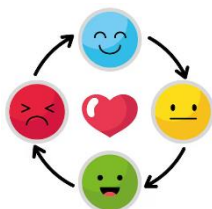
Fuente: (Ensuncho Hoyos & Almanza Barilla, 2021) (García, 2010) (Lojo, Cadenasso, & Bou, 2018) (Riquelme, Garcés, & Burgos, 2018). **Elaboración:** Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica.

6.1. Enfoques

Son los principios fundamentales y las áreas estratégicas que orientan y sostienen todas las acciones del plan, asegurando su coherencia, eficacia y sostenibilidad a lo largo del tiempo. De acuerdo con la fundamentación teórica, se describen los dos enfoques o principios que cobija el Plan.



El enfoque de **inclusión** en el Plan plantea que la educación, sea considerado como factor de cohesión social y, sobre todo, reconoce la diversidad de los individuos que conforman la comunidad educativa. Para ello, es esencial que las instituciones educativas construyan entornos donde la pertenencia y la participación se conviertan en pilares fundamentales para la inclusión. Esto implica valorar las diferencias, crear oportunidades equitativas para que todos los estudiantes participen activamente y garantizar que se sientan parte de la comunidad escolar. La verdadera inclusión educativa se manifiesta cuando cada estudiante, independientemente de su origen o capacidades, es valorado, tiene voz y se le brinda el espacio para contribuir significativamente al proceso de aprendizaje y transformación educativa.



La dimensión **socioemocional** en el Plan refiere a que la educación integral va más allá de lo académico, incorporando la gestión de emociones como un pilar clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque reconoce que las emociones son esenciales para el bienestar y éxito de los estudiantes, especialmente en contextos de crisis y recuperación. Al desarrollar habilidades como la autorregulación emocional, empatía, resiliencia y resolución de conflictos, los docentes no solo mejoran el clima escolar, sino también fortalecen la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y personales. El enfoque socioemocional, por tanto, es fundamental para la formación integral y el éxito sostenido de los estudiantes.

6.2. Ejes

Representan la segunda concreción sobre el accionar del Plan, definen categorías específicas donde se concentrarán las estrategias y actividades para alcanzar los objetivos del plan. Estos ejes operan bajo los enfoques previamente descritos. El accionar del Plan se concentrará en dos ejes puntuales: *Fortalecimiento de aprendizajes y Gestión Institucional*.

6.1.1. Fortalecimiento de aprendizajes



En el marco del Plan, este eje se refiere a mejorar y consolidar las habilidades y conocimientos de los estudiantes, con el afán de superar deficiencias y potenciar competencias clave. Este proceso implica la implementación de metodologías pedagógicas ajustadas a las necesidades de los estudiantes, basados en el Diseño Universal de Aprendizaje, con retroalimentación continua y con la adaptación curricular correspondiente. El objetivo de este eje es cerrar brechas educativas, optimizar el rendimiento académico y garantizar que todos los estudiantes alcancen los niveles esperados de desarrollo cognitivo y socioemocional, dicho de otra forma, la recuperación integral de aprendizajes.

Áreas

Representan las divisiones más específicas dentro de cada eje de acción, donde se implementan proyectos y actividades concretas. Estas áreas permiten focalizar esfuerzos en aspectos particulares del sistema educativo y organizacional, asegurando que los objetivos de los ejes se cumplan de manera efectiva.

La educación y el desarrollo de habilidades juegan un papel clave en la reducción de desigualdades estructurales, fomentando la movilidad social y aumentando la productividad. Sin embargo, los sistemas educativos en América Latina y el Caribe enfrentan obstáculos significativos, como altos índices de deserción, baja tasa de finalización y problemas en la calidad de los aprendizajes. Estos desafíos se ven exacerbados por las disparidades en el acceso y la calidad educativa, afectando desproporcionadamente a estudiantes de comunidades desfavorecidas, áreas rurales y grupos minoritarios (BID, 2023).

En el contexto del Plan, el fortalecimiento de aprendizajes se centrará en las siguientes áreas:

a. Lingüística – Comunicacional

Desde una perspectiva pedagógica, el lenguaje no solo es una herramienta de comunicación, sino también un medio para estructurar el pensamiento, desarrollar el razonamiento crítico y acceder al conocimiento. Las competencias lingüísticas permiten a los estudiantes comprender, interpretar y expresar ideas de manera efectiva, facilitando su aprendizaje en todas las áreas curriculares.

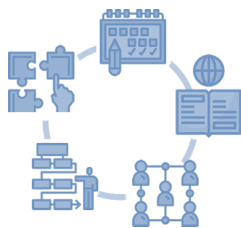
El dominio del lenguaje está estrechamente vinculado con el desarrollo de funciones cognitivas superiores, como la memoria, la atención y la resolución de problemas. Además, las competencias comunicacionales fortalecen la interacción social, mejorando las habilidades para relacionarse con los demás, negociar significados y participar activamente en el entorno educativo. Por ello, potenciar estas competencias es esencial para el éxito académico y la integración social de los estudiantes, ya que influye directamente en su capacidad para aprender de manera autónoma y colaborativa a lo largo de su vida.

b. Lógico Matemático

Considerando que, en matemáticas, tres de cada cuatro estudiantes de la región tienen bajo desempeño (75%), dos veces y media más que el promedio de países de la OCDE (31%) Desde 2012, la proporción de estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas ha incrementado en varios países de América Latina y el Caribe (BID & Banco Mundial, 2022).

La recuperación de los aprendizajes en el área Lógico - Matemático en Educación General Básica es crucial para cimentar una base sólida en el proceso formativo de los estudiantes. Las habilidades matemáticas no solo estructuran el pensamiento lógico y crítico desde edades tempranas, sino que también son el pilar sobre el que se construye el éxito en áreas académicas más complejas. Sin una comprensión sólida de conceptos matemáticos básicos, los estudiantes corren el riesgo de experimentar rezagos en su progreso académico general, afectando su capacidad para abordar futuros desafíos educativos. Además, las brechas en Matemática tienen un efecto acumulativo que dificulta la enseñanza efectiva en niveles superiores, generando desigualdades que impactan el rendimiento escolar y las trayectorias educativas a largo plazo. Recuperar estos aprendizajes es, por lo tanto, indispensable para garantizar el éxito académico continuo y preparar a los estudiantes para una formación integral (BID & Banco Mundial, 2022); (Cerdeña Quintero, Fernández Hawrylak, & Meneses Villagrà, 2014).

6.1.2. Gestión institucional



La gestión institucional es el conjunto de procesos y prácticas que permiten la administración eficiente y efectiva de una organización educativa. Esta abarca la planificación, coordinación, dirección y evaluación de los recursos, tanto humanos como materiales, con el fin de cumplir con los objetivos educativos de la institución. La gestión institucional

incluye la toma de decisiones estratégicas, la promoción de un ambiente escolar positivo, la optimización de los procesos administrativos y académicos, y el liderazgo en la implementación de políticas educativas que impulsen la calidad y equidad en el aprendizaje (Torche, 2024).

Por ejemplo, acompañar el desarrollo de una planificación estratégica; el directivo lidera la elaboración de un plan educativo anual, incluyendo metas claras para mejorar el rendimiento académico y fortalecer las competencias docentes. El co-educador (promotor pedagógico) debe asegurar que el plan cuente con un análisis de datos de evaluaciones previas y la identificación de áreas de mejora, de tal manera que los recursos se asignen de manera efectiva para lograr los objetivos propuestos.

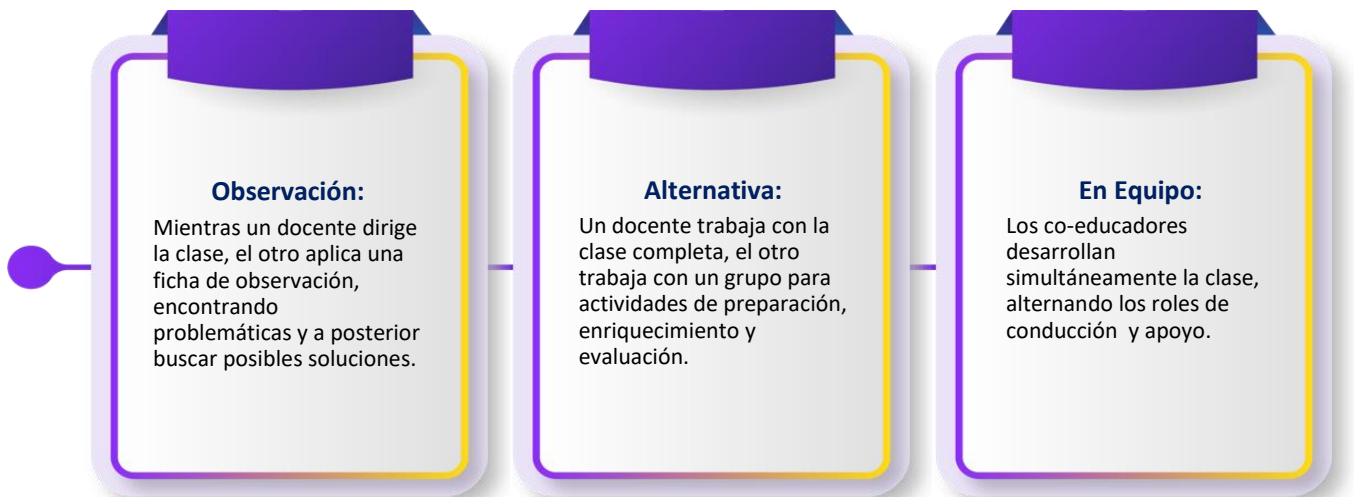
Por otro lado, fomentar en el directivo la coordinación de equipos docentes es fundamental; el directivo organiza reuniones periódicas con los equipos docentes para la colaboración y el intercambio de buenas prácticas. Estos encuentros permiten ajustar las estrategias pedagógicas, promover la Co-enseñanza y garantizar que todos los docentes estén alineados con la visión institucional de recuperación de los aprendizajes y atención a la diversidad de estudiantes.

También, el monitoreo y evaluación de resultados, la gestión institucional refiere a la implementación de mecanismos de seguimiento, es decir, acompañar a los directivos a analizar y retroalimentar las evaluaciones internas trimestrales, que permiten medir el avance de los estudiantes y la efectividad de las intervenciones pedagógicas. Estos resultados se analizan en conjunto con los docentes y el equipo administrativo para ajustar las estrategias de enseñanza, mejorar la asignación de recursos y asegurar la calidad educativa. Otro ejemplo esencial es que el co-educador junto con el directivo aseguren la promoción de un ambiente escolar positivo. La gestión institucional debe enfocarse también en la creación de una cultura y políticas para fomentar un ambiente escolar inclusivo y seguro, como programas de apoyo socioemocional para estudiantes y capacitación continua en habilidades blandas para los docentes. Un clima escolar positivo es fundamental para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7. LA CO-ENSEÑANZA EN EL PLAN APRENDER A TIEMPO

Es esencial que el accionar de los promotores pedagógicos sea sobre la base de tres métodos de Co-enseñanza puntualmente:

Imagen 5. Métodos de Co-enseñanza a implementar



Fuente: (Rodríguez, 2014)

Elaborado por: Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica

La priorización de tres de los ocho métodos de Co-enseñanza en el Plan Nacional Aprender a Tiempo responde a la necesidad de enfoque y optimización en la implementación. Se contempla que estos tres métodos seleccionados sean más efectivos para abordar de manera directa los desafíos de recuperación de aprendizajes en los contextos específicos de las instituciones educativas.

Además, su aplicación facilita una integración más fluida entre docentes y promotores pedagógicos, lo que optimiza el trabajo colaborativo y permite un acompañamiento más personalizado. Al concentrarse en estos métodos clave, el plan busca maximizar el impacto en el corto plazo, garantizando que las intervenciones sean manejables, replicables y efectivas para generar resultados medibles.

A continuación, se ejemplifican situaciones concretas que permitan una mayor comprensión de la implementación.

Ejemplificación de la Co-enseñanza de *Observación*

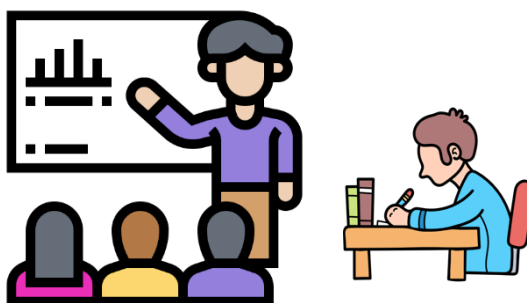
Ejemplo 1: Mientras un docente presenta un tema, el co-educador observa y utiliza una ficha para registrar patrones de comportamiento en los estudiantes, como falta de atención, participación activa o signos de frustración. Posteriormente, ambos docentes se reúnen para analizar las causas de estas conductas y diseñar ajustes en la metodología, como variar la dinámica de la clase o introducir más actividades interactivas.

Ejemplo 2: Durante la explicación de un contenido, el co-educador utiliza una ficha para identificar a los estudiantes que parecen tener dificultades en comprender conceptos clave, como falta de respuestas en clase o gestos de confusión. Luego, se revisa el material, y ambos docentes pueden planificar sesiones de refuerzo o modificar la estrategia didáctica para asegurar la comprensión de todos.

Ejemplo 3: Mientras un docente conduce la lección, el co-educador registra en su ficha cómo se distribuye el tiempo y qué recursos son utilizados por los estudiantes (pizarra, libros, tecnología, material didáctico). A partir de estos datos, pueden ajustar la estructura de la clase para mejorar el flujo, aumentar la eficiencia del tiempo dedicado a cada actividad y diversificar los recursos utilizados para adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes.

A continuación, se presenta una ilustración del aula durante la Observación.

Ilustración 1. Co-enseñanza observación



Fuente: (Rodríguez, 2014); (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & y Shamberger, 2010); (Lojo, Cadenasso, & Bou, 2018).

Ilustrado por: Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica

Ejemplificación de la Co-enseñanza *Alternativa*

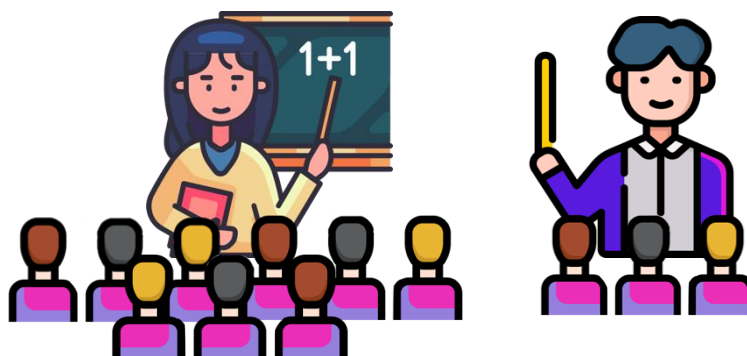
Ejemplo 1: Preparación diferenciada, es decir, mientras un co-educador introduce un nuevo tema a la clase completa, el otro trabaja con un grupo pequeño que necesita repasar conceptos previos fundamentales para comprender el nuevo contenido. De esta manera, los estudiantes del grupo tienen una base sólida y pueden integrarse con confianza al resto de la clase cuando se retome la enseñanza del tema central.

Ejemplo 2: Enriquecimiento para estudiantes avanzados, refiere a que un co-educador guía una actividad estándar con toda la clase, el otro co-educador trabaja con un grupo de estudiantes que ya dominan el contenido, ofreciéndoles actividades de enriquecimiento o proyectos más desafiantes. Esto les permite profundizar en el tema sin desatender el ritmo que requiere los otros estudiantes.

Ejemplo 3: Durante una evaluación formativa, un co-educador lidera la instrucción con la clase completa, mientras el otro co-educador realiza actividades de evaluación formativa con un grupo pequeño, utilizando tareas o cuestionarios específicos para medir su progreso. Esta evaluación en tiempo real permite ajustes inmediatos, asegurando que todos los estudiantes estén avanzando según lo previsto antes de pasar al siguiente tema.

A continuación, se presenta una ilustración del aula durante la Co-enseñanza alternativa.

Ilustración 2. Co-enseñanza alternativa



Fuente: (Rodríguez, 2014); (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & y Shamberger, 2010); (Lojo, Cadenasso, & Bou, 2018).

Ilustrado por: Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica

Ejemplificación de la Co-enseñanza *En Equipo*

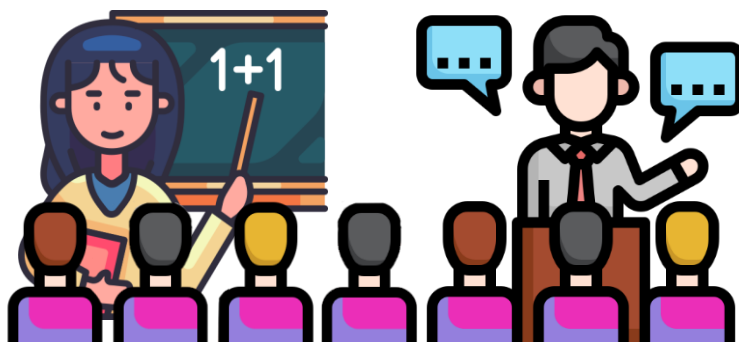
Ejemplo 1: La explicación compartida; durante una lección de Matemáticas, uno de los co-educadores presenta el concepto principal, mientras el otro interviene en momentos clave para reforzar ideas con ejemplos adicionales o aclarar posibles dudas. Ambos co-educadores alternan entre la conducción de la clase y la asistencia directa a estudiantes, asegurando que el ritmo de la clase se adapte a las necesidades del grupo y sobre todo sea atractiva para la atención de los estudiantes.

Ejemplo 2: Una discusión interactiva, en una clase de Ciencias Sociales, uno de los co-educadores plantea preguntas y modera una discusión con el grupo completo, mientras el otro anota las respuestas clave en la pizarra y proporciona comentarios adicionales. Al alternar roles, ambos mantienen la interacción dinámica y ofrecen diferentes perspectivas sobre el tema, enriqueciendo el debate y el interés de los estudiantes.

Ejemplo 3: Promover la enseñanza de habilidades prácticas, en una lección de Lengua, uno de los co-educadores comparte *tips* gramaticales, mientras el otro circula por el aula, apoyando individualmente a los estudiantes que tienen dificultades con la escritura. Posteriormente, cambian de rol, un co-educador lidera una actividad práctica, mientras el otro apoya con correcciones puntuales y retroalimentación personalizada.

A continuación, se presenta una ilustración del aula durante la Co-enseñanza en Equipo.

Ilustración 3. Co-enseñanza en Equipo



Fuente: (Rodríguez, 2014); (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & y Shamberger, 2010); (Lojo, Cadenasso, & Bou, 2018).

Ilustrado por: Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica

7.1 Momentos de la Co-enseñanza en la institución educativa

La implementación de la Co-enseñanza dentro de una institución educativa se estructura en momentos clave que permiten su desarrollo efectivo y progresivo. Estos momentos, diseñados para optimizar el trabajo colaborativo entre docentes, promotores pedagógicos y directivos, facilitan la planificación, ejecución y evaluación conjunta de las actividades pedagógicas. Al analizar cada uno de estos momentos, se puede comprender cómo la Co-enseñanza se integra al proceso educativo, promoviendo constantemente acciones concretas para la recuperación de aprendizajes.

Imagen 6. Momentos de la implementación de la Co-enseñanza



Fuente: (Rodríguez, 2014); (Hughes & Murawski, 2001)

Elaborado por: Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica

La planificación de la enseñanza es crucial para establecer una estructura clara y coordinada entre co-educadores. Durante esta fase, se definen los roles y responsabilidades de cada docente, asegurando una distribución equitativa de las tareas, desde quién liderará ciertas actividades hasta quién apoyará en momentos específicos. Este proceso incluye la creación de actividades diversificadas para el aula común, es decir, enfocadas para todos los estudiantes, considerando sus potencialidades, intereses y estilos de aprendizaje, además de la integración de estrategias curriculares que aseguren una enseñanza coherente y alineada con los objetivos educativos.

Otro aspecto importante es la adaptación curricular, donde se identifican las necesidades individuales de los estudiantes y se diseñan ajustes o modificaciones para garantizar su inclusión y éxito en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se realiza la determinación de recursos necesarios para implementar las actividades, tales como materiales didácticos, tecnología o espacios físicos específicos.

Se recomienda destinar al menos 1 semana antes del inicio del ciclo académico o de un nuevo grupo temático curricular a abordar. Este periodo debe incluir reuniones de planificación intensivas que sumen alrededor de 8 a 10 horas, distribuidas en sesiones de 2 a 3 horas cada una.

Este tiempo permite la reflexión conjunta, el ajuste de estrategias y la clarificación de los roles, asegurando que ambos docentes estén alineados y preparados para la fase de ejecución de la enseñanza en el aula.

Atención: *El horario es flexible y adaptable a cada contexto territorial. Se utilizará los formatos de planificación oficiales de cada institución educativa, se precisa que no es necesario una planificación en formatos ajenos a los de la institución.*

El segundo momento de la Co-enseñanza, la ejecución de la didáctica en el aula, es donde las estrategias planificadas se implementan de manera activa, asegurando una enseñanza efectiva y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes. En esta fase, se aplican principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueven la creación de lecciones accesibles para todos, independientemente de las diferencias cognitivas o físicas de los estudiantes².

Esto implica ofrecer variadas maneras de motivar a los estudiantes, múltiples formas de representar la información (visual, auditiva, táctil) y diversas maneras de demostrar el aprendizaje, como trabajos escritos, proyectos o presentaciones orales.

Se integra, también, la enseñanza diversificada, ajustando las actividades pedagógicas a los distintos estilos de aprendizaje (visual, kinestésico, auditivo) y niveles de comprensión presentes en el aula. Para ello, los docentes co-educadores alternan sus roles, permitiendo una atención más personalizada y

² Es imprescindible que los promotores pedagógicos desarrollen la cualidad de investigadores, es decir, que amplíen sus conocimientos, en este caso, indaguen más información del DUA. Cómo agentes de cambio es fundamental ampliar la información que define el presente documento.

adaptativa a los estudiantes que lo necesiten. Este enfoque promueve que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de una manera que responda a sus fortalezas.

El manejo de la disciplina en el aula es otro aspecto esencial en esta etapa. Ambos docentes deben implementar actividades para el manejo de la disciplina, creando y reforzando un ambiente de respeto y orden. Esto puede incluir acuerdos de convivencia, dinámicas de grupo para reducir interrupciones, y sistemas de refuerzo positivo para promover comportamientos adecuados.

El trabajo en equipo permite a los docentes monitorear y reaccionar de manera inmediata a problemas disciplinarios sin interrumpir el flujo de la enseñanza.

Se enfatiza que, la comunicación constante entre los docentes es clave para ajustar la dinámica de la clase en tiempo real. Este intercambio incluye comentarios sobre el ritmo de la lección, el comportamiento de los estudiantes, y la necesidad de realizar adaptaciones sobre la marcha.

Para operativizar este momento, se recomienda establecer pausas breves durante la clase (2-3 minutos) para evaluar cómo va el proceso, o utilizar señales no verbales que faciliten la coordinación entre los co-educadores sin interrumpir la actividad.

Este momento de ejecución requiere un total de 10 a 12 horas³ semanales en el aula, con sesiones de seguimiento y ajustes de 1 a 2 horas por semana para revisar el progreso y mejorar las estrategias.

El tercer momento de la co-enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y necesidades educativas específicas (NEE), tiene como objetivo medir el progreso de los estudiantes, ajustar estrategias pedagógicas y atender de manera específica a aquellos con NEE. Esta fase incluye diferentes tipos de evaluación que se integran a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Evaluación diagnóstica: Al inicio de una unidad o ciclo académico, se realiza una evaluación diagnóstica para identificar el nivel de conocimientos previos de los estudiantes y sus posibles dificultades. Esto permite a los docentes ajustar las estrategias de enseñanza desde el principio y realizar las adaptaciones curriculares necesarias para los estudiantes con NEE. Para operativizar, se recomienda destinar **1 a 2**

³ Tiempo flexible y adaptable al contexto territorial

horas por clase, utilizando herramientas como cuestionarios iniciales, pruebas breves o actividades prácticas que ayuden a recolectar información clave sobre el grupo.

2. Evaluación formativa: A lo largo del proceso de enseñanza, se aplica una evaluación continua que permite a los docentes monitorear el progreso de los estudiantes de manera constante. La Co-enseñanza facilita que un docente pueda liderar la actividad mientras el otro observa, toma notas o aplica fichas de evaluación formativa.

Esto puede incluir observaciones directas, autoevaluaciones y la revisión de tareas en el momento. Para operativizar, se sugiere implementar este tipo de evaluación de forma diaria o semanal, dedicando 15-20 minutos por sesión para analizar los resultados y ajustar la enseñanza.

3. Evaluación sumativa: Al finalizar una unidad o un periodo académico, se realiza una evaluación sumativa que mide los resultados finales de aprendizaje. Aquí se utilizan pruebas escritas, proyectos o presentaciones para evaluar el desempeño global de los estudiantes. En el contexto de la Co-enseñanza, ambos docentes colaboran en la elaboración de estas evaluaciones, asegurando que sean inclusivas y ajustadas a las necesidades del grupo. Se recomienda dedicar 2-3 horas por unidad a la evaluación sumativa, incluyendo la corrección y análisis de los resultados.
4. Evaluación entre pares: Tanto estudiantes como co-educadores participan en una evaluación entre pares. Los estudiantes se evalúan mutuamente a través de actividades como la revisión de trabajos o debates, lo que fomenta la autorreflexión y el aprendizaje colaborativo. Por su parte, los co-educadores se evalúan y reflexionan mediante el análisis de sus prácticas pedagógicas, intercambiando observaciones y retroalimentación constructiva para mejorar sus estrategias, ejemplo reflexionar *¿Lo que estamos haciendo es bueno para ambos(as)? y ¿lo que estamos haciendo es bueno para nuestros estudiantes?* (Murawski y Dieker, 2004: 58).

Este tipo de evaluación se puede implementar en sesiones específicas de 1 a 2 horas mensuales, dedicadas a la revisión conjunta entre docentes y estudiantes.

8. FOCALIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Primer nivel de focalización

Refiere a contar con el universo de instituciones educativas que presentan mayor desafío y requieren un acompañamiento, la Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica junto con la Dirección Nacional de Análisis de la Información Educativa analizarán los siguientes indicadores:

- Promedio de aprendizajes menor a 7
- Abandono Escolar
- Índice de matrícula
- Contexto socioeducativo
- Accesibilidad
- Índice Multidimensional de instituciones educativas
- Forman parte del programa comunidades seguras y protectoras

Es importante considerar que lo descrito son criterios flexibles, es decir, en el caso que se cuente con nuevos u otros indicadores, que permitan una mejor focalización de instituciones educativas, es imperativo inclinar la atención a aquellos.

Segundo nivel de focalización

Una vez que se cuente con el universo macro de instituciones educativas con desafíos, la Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica, de considerar necesario, realizará un segundo nivel de focalización analizando los siguientes criterios:

- Disponibilidad de Promotor Pedagógico
- Retroalimentación territorial
- Antecedentes en el Plan

Socialización de las instituciones focalizadas

Una vez concluidos los procesos de focalización, se realizará la socialización de instituciones educativas desagregadas a nivel distrital. La socialización contendrá información clave para la toma de decisiones del promotor pedagógico, para lo cual, a continuación, se precisa las características de la información a socializar:

- Informe interactivo que permita visualizar las variables de manera positiva sobre la institución educativa.
- Filtros que le permitan desagregar la información para determinar si su accionar se enfocará en un nivel educativo o en varios.
- Retroalimentar de manera óptima la realidad de determinada institución, es decir, que le permita proponer un cambio de institución debido a un aspecto técnico no analizado previamente, *por ejemplo, que la institución fue cerrada o fusionada.*

9. SEGUIMIENTO, ACOMPAÑAMIENTO Y EVALUACIÓN

El seguimiento, acompañamiento y evaluación son componentes clave para asegurar la efectividad y sostenibilidad del Plan Nacional Aprender a Tiempo, ya que permiten monitorear el progreso, brindar apoyo continuo a los actores involucrados y realizar ajustes estratégicos para mejorar los resultados.

9.1 Seguimiento

Refiere a la observación sistemática y continua de los procesos pedagógicos y administrativos ejecutadas por los promotores pedagógicos. A través de indicadores cualitativos y cuantitativos, se monitorearán los avances en la implementación del plan, el cumplimiento de los objetivos y la participación de los co-educadores y directivos. Para operativizar este proceso, se establecerán reuniones de seguimiento periódicas, con una frecuencia de una vez al mes, donde se revisan los resultados obtenidos, se analizan los factores que impactan el desarrollo del plan y sobre todo la comprensión de la Co-enseñanza.

Durante el 2024 el seguimiento será exclusivamente a través de reuniones. Esto para garantizar un seguimiento cercano de la apropiación de la Co-enseñanza. Paralelamente, se construirán herramientas de seguimiento de alimentación óptima y masiva para ser implementadas a partir del 2025.

A continuación, se presenta un instrumento que servirá para el seguimiento de la Co-enseñanza, basado en la observación de clase. Este instrumento está

diseñado para ser utilizado por cualquier profesional⁴ de la educación que desee observar diferentes aspectos de esta, desde la planificación hasta la ejecución y la interacción con los estudiantes.

⁴ Según el Art. 192 del RLOEI, son profesionales de la educación: a. Profesionales de los Departamentos de Consejería Estudiantil; b. Personal Bibliotecario; c. Profesionales de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión; d. Personal docente y directivo, que ejercerá las funciones contempladas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural; e. Profesionales del Departamento de Inclusión Educativa; y, f. Docentes de Apoyo a la Inclusión.

Herramienta para observar una clase con enfoque de Co-enseñanza

Fecha de la observación:

Nombre del observador:

Cargo que desempeña:

Docentes observados:

Materia o asignatura:

Grado:

1. Planificación y Organización				
Ítem	Descripción	Sí	No	Observaciones
1.1	¿Los co-educadores han planificado la clase conjuntamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.2	¿El plan de clase refleja una clara distribución de responsabilidades entre ambos co-educadores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.3	¿Los objetivos de la clase están claramente definidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.4	¿Los materiales y recursos están preparados y accesibles para ambos co-educadores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.5	¿Se utilizan estrategias diferenciadas para atender a la diversidad de estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Ejecución de la Clase				
Ítem	Descripción	Sí	No	Observaciones
2.1	¿Ambos co-educadores participan activamente en la enseñanza?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.2	¿Los co-educadores usan diferentes métodos de Co-enseñanza (ej. enseñanza en equipo, enseñanza alternativa, u otra)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.3	¿Los co-educadores colaboran de manera fluida, sin interrupciones o conflictos en la clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.4	¿Se respetan mutuamente los turnos de intervención y roles establecidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.5	¿Ambos co-educadores interactúan de manera equitativa con todos los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.6	¿Se ajustan las estrategias de enseñanza según las respuestas y necesidades de los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Gestión del Aula				
Ítem	Descripción	Sí	No	Observaciones
3.1	¿Existe un control efectivo del comportamiento y la disciplina de los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.2	¿Ambos co-educadores participan en la gestión del comportamiento de los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.3	¿La transición entre actividades se realiza de manera eficiente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.4	¿El ambiente en el aula es inclusivo y positivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3.5	¿Se utilizan estrategias de motivación para promover la participación activa de los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Interacción y Comunicación entre Docentes				
Ítem	Descripción	Sí	No	Observaciones
4.1	¿Existe una comunicación clara y respetuosa entre los co-educadores durante la clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.2	¿Ambos co-educadores son flexibles ante situaciones imprevistas o cambios en la dinámica de la clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.3	¿Se apoyan mutuamente durante la instrucción, resolviendo dudas o ampliando la información?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.4	¿Se demuestra una clara coordinación entre los co-educadores en cuanto a la secuencia de actividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Participación de los Estudiantes				
Ítem	Descripción	Sí	No	Observaciones
5.1	¿Los estudiantes participan activamente en las actividades propuestas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.2	¿Los estudiantes interactúan con ambos co-educadores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.3	¿Se atienden las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.4	¿Los estudiantes reciben retroalimentación individualizada de ambos co-educadores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.5	¿Los estudiantes trabajan de manera colaborativa en alguna actividad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Reflexión y Autoevaluación				
Ítem	Descripción	Sí	No	Observaciones
6.1	¿Los co-educadores reflexionan conjuntamente sobre la lección al final de la clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.2	¿Se identifican áreas de mejora para futuras sesiones de Co-enseñanza?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.3	¿Se implementan estrategias para mejorar la Co-enseñanza a partir de la observación previa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.4	¿Ambos docentes están comprometidos con la mejora continua de la Co-enseñanza?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fuente: (Rodríguez, 2014)

Esta herramienta también consta en formato en línea en el enlace:

<https://forms.office.com/r/URyGZy86kr>

Este formulario debe ser completado al menos 1 vez al mes por cualquier profesional de la educación.

9.2 Acompañamiento

El acompañamiento se concentrará en el apoyo directo y personalizado a los promotores pedagógicos para fortalecer sus capacidades pedagógicas y de gestión. Este proceso incluye mentorías, visitas in situ y asesorías técnicas para resolver dificultades en la implementación de estrategias didácticas o en la gestión institucional. El acompañamiento se enfoca en promover la reflexión pedagógica y la mejora continua, asegurando que las prácticas de Co-enseñanza se implementen de manera adecuada. Se realizará visitas de acompañamiento pedagógico al menos una vez por bimestre, con sesiones de 2 a 4 horas donde se ofrezca retroalimentación en tiempo real, análisis conjunto de las lecciones, estudios de caso y sugerencias para optimizar la implementación de la Co-enseñanza.

9.3 Evaluación

La evaluación nos permitirá conocer los resultados del plan, se enfocará en identificar la eficiencia del plan a través de la comprensión de los enfoques, ejes y alcance del Plan. La evaluación no debe resumirse a “un examen dicotómico” ni mucho menos que este será aplicado a los estudiantes. La evaluación será concebida como análisis reflexivo constante sobre el fortalecimiento de capacidades de los docentes de cada institución educativa. *Por ejemplo, que conforme la implementación de la Co-enseñanza es más frecuente la presencia de actividades que fomentan la inclusión educativa; o, que se evidencia mayor coordinación entre la autoridad institucional y el equipo docente; o finalmente, que los docentes perciben un mayor bienestar estudiantil debido a las estrategias que con el co-educador desarrollaron.*

El siguiente cuestionario está diseñado para evaluar la percepción y experiencia de los promotores pedagógicos y docentes sobre la Co-enseñanza y su implementación. Este instrumento incluye preguntas de selección, para fomentar la reflexión y que permita obtener datos cuantitativos.

La Co-enseñanza en mi aula

Instrucciones:

Este cuestionario tiene como objetivo evaluar tu experiencia con la Co-enseñanza. Responde cada pregunta de manera honesta, basándote en tu experiencia personal. La información será utilizada para mejorar la implementación de la Co-enseñanza.

Sección 1: Datos Generales

- **Nombre (opcional):**
- **Asignatura(s) impartida(s):**
- **Grado:**
- **Años de experiencia docente:**
- **Tiempo que llevas participando en Co-enseñanza:**
- **Tipo de Co-enseñanza que practican (por ejemplo: enseñanza en equipo, alternativa u observación):**

Sección 2:

Colaboración entre co-educadores

¿Cómo describirías tu relación de trabajo con tu compañero/a de Co-enseñanza?

- Mala
 - Regular
 - Buena
 - Muy buena
 - Excelente
2. ¿Cómo se distribuyen las tareas de planificación, enseñanza y evaluación entre ambos co-educadores?
- Muy desigualmente
 - Desigualmente
 - De manera equitativa
 - Muy equitativamente
3. ¿Con qué frecuencia te reúnes con tu compañero/a para planificar las clases?
- Nunca

- Ocasionalmente (una vez al mes)
- Regularmente (una vez por semana)
- Frecuentemente (más de una vez por semana)

Sección 3: Planificación y Organización

1. **¿Te sientes involucrado/a en la planificación de las clases de manera equitativa?**
 - Siempre
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca
2. **¿Cuán efectivos crees que son los planes conjuntos para abordar las necesidades de todos los estudiantes?**
 - Muy efectivos
 - Efectivos
 - Poco efectivos
 - Inefectivos
3. **¿Existen áreas donde te gustaría mejorar la planificación conjunta?**
 - No hay áreas de mejora
 - Sí hay algunas áreas de mejora
 - Sí hay varias áreas de mejora
 - Sí hay áreas críticas de mejora

Sección 4: Implementación de la Co-enseñanza

1. **¿Cómo describirías la dinámica en el aula entre tú y tu compañero/a durante la enseñanza?**
 - Negativa
 - Neutral

- Positiva
 - Muy positiva
2. **¿Qué modelo de Co-enseñanza utilizas con más frecuencia?**
- Observación
 - Alternativa
 - En Equipo
3. **¿Te sientes apoyado/a por tu compañero/a de Co-enseñanza durante la lección?**
- Siempre
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca
4. **¿Crees que la Co-enseñanza ha mejorado la participación y el rendimiento de los estudiantes?**
- Mucho
 - Algo
 - Poco
 - Nada
5. **¿Cómo gestionan el comportamiento y la disciplina de los estudiantes durante la clase?**
- Ninguno
 - Solo uno
 - Ambos

Sección 5: Impacto en el Aprendizaje de los Estudiantes

1. **¿Has notado diferencias en el rendimiento de los estudiantes desde que implementas la Co-enseñanza?**
- Sí, ha mejorado significativamente
 - Sí, ha mejorado un poco

- No ha habido cambios
 - El rendimiento ha disminuido
2. **¿Consideras que los estudiantes se benefician de tener dos co-educadores en el aula?**
- Sí, definitivamente
 - Sí, en algunos casos
 - No, no creo que sea necesario
3. **¿Crees que los estudiantes reciben una retroalimentación más detallada y personalizada con el enfoque de Co-enseñanza?**
- Sí
 - No
 - No lo sé

Sección 6: Desafíos y Oportunidades de Mejora

1. **¿Cuáles son los principales desafíos que has enfrentado en la implementación de la Co-enseñanza?**
- Falta de tiempo para planificar
 - Conflictos en la gestión del aula
 - Diferencias en las estrategias pedagógicas
 - Todas las anteriores
 - Otra
2. **¿Qué apoyo adicional te gustaría recibir para mejorar la Co-enseñanza?**
- Formación específica
 - Más tiempo para la planificación conjunta
 - Recursos adicionales,
 - Todas las anteriores
 - Otra
3. **¿Recomendarías la Co-enseñanza a otros docentes?**
- Sí

- No
- No estoy seguro/a

1. En una escala del 1 al 5, ¿cómo calificarías tu experiencia general con la Co-enseñanza?

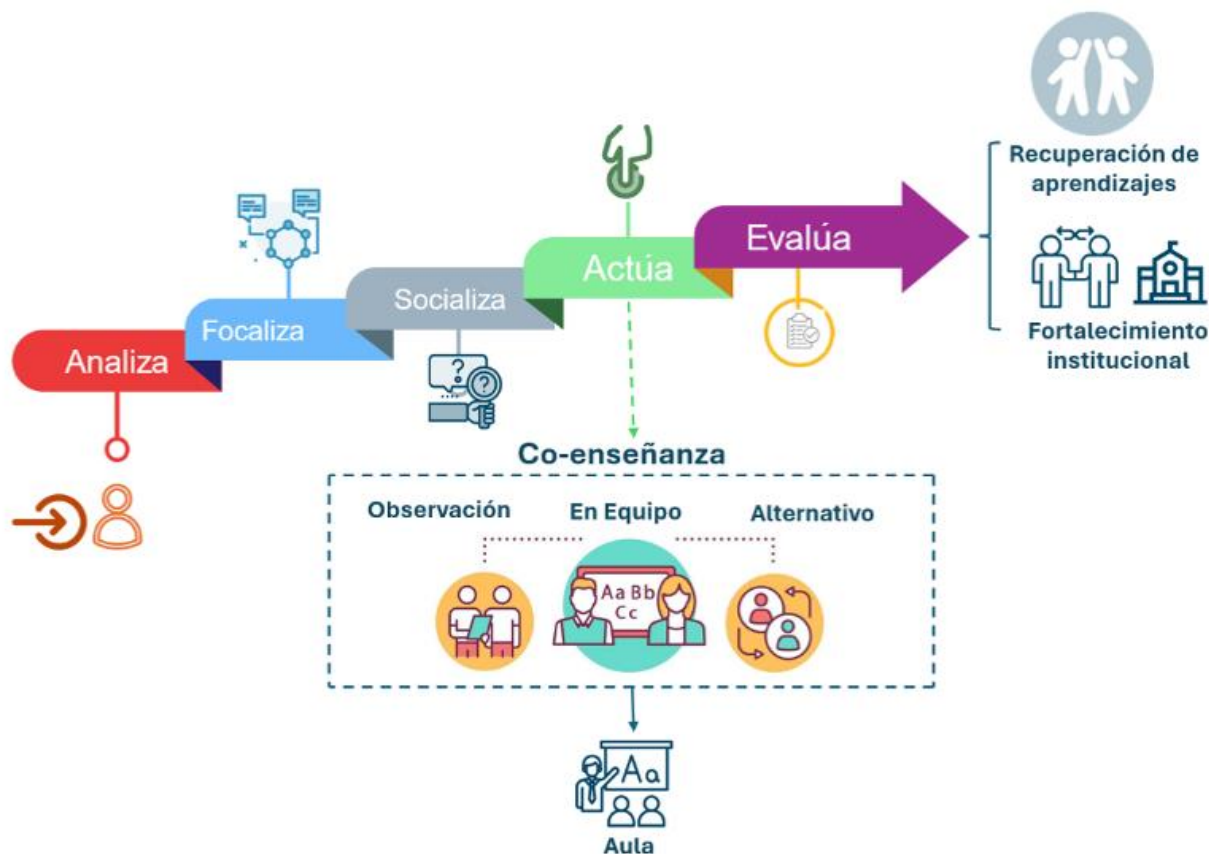
1 siendo una experiencia muy negativa y 5 una experiencia muy positiva.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Este cuestionario ayudará a comprender mejor tu experiencia con la Co-enseñanza y a identificar áreas de mejora para fortalecer esta metodología en el aula (Villa et al., citado en Abero, et al, 2018).

El cuestionario descrito también consta en formato en línea, en el enlace: <https://forms.office.com/r/jAUcFEQj7a> y se habilitará durante los 5 primeros días de cada mes, con el afán de monitorear constantemente que los profesionales de la educación que implementan el Plan Aprender a Tiempo paulatinamente se apropian de la Co-enseñanza y, sobre todo, cuál es su experiencia respecto a esta, de tal manera que se fortalezca aspectos en la implementación.

10. ILUSTRACIÓN DE IMPLEMENTACIÓN



- Arévalo, M. A. C., & Martín, G. (2001). *Participación y fortalecimiento institucional a nivel local en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Baque, J. T., & Pionce, M. P. (2024). Gestión organizacional y el fortalecimiento Institucional. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(2), 183-193.
- Torrecilla, F. J. M. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.

Elaborado por: Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica

La ilustración que precede describe una estrategia pedagógica centrado en la Co-enseñanza y en la mejora de los procesos de aprendizaje, así como del fortalecimiento institucional.

Para la implementación, en un primer momento, se **analiza** la situación, el contexto, la información y otros factores socioeducativos que giran en torno a la institución educativa, es decir, se enfoca en comprender o diagnosticar la situación o necesidad educativa.

En un segundo momento, se **focaliza** la intervención, es decir, se define y especifican los objetivos concretos para el aprendizaje o el desarrollo institucional, representando un filtro que prioriza lo más urgente a fortalecer en la institución educativa.

En un tercer momento, es fundamental jornadas de **socialización**, donde las ideas, soluciones o estrategias se discuten en un entorno colaborativo, fomentando la comunicación y la interacción en equipo. El proceso de socialización de una estrategia pedagógica es clave para la efectividad de la implementación, desde la construcción de confianza y vínculos para sentar las bases de la inclusión desde un sentido de pertenencia y participación con la comunidad educativa que permita trazar el camino hacia la mejora institucional.

Durante esta etapa, que involucra la discusión y colaboración entre los actores educativos (docentes, estudiantes y la comunidad), es esencial sensibilizar a los participantes sobre la importancia de los cambios propuestos, así como de las nuevas estrategias o enfoques educativos. La sensibilización requiere desarrollar una resignificación de los procesos educativos, ayudando a que los participantes comprendan la relevancia del análisis realizado previamente y se apropien de las metas que se buscan alcanzar, creando un ambiente de apoyo y compromiso para las acciones futuras.

Además, este proceso es fundamental para lograr un compromiso colectivo, ya que sensibilizar a los actores educativos garantiza que todos entiendan el propósito de las estrategias a implementar, generando una actitud positiva y participativa en torno a las acciones educativas.

Posteriormente, es el momento de **actuar**, refiriendo a la implementación de las acciones propuestas y contextualizadas. Es el momento en el que el docente pone en marcha actividades basadas en la Co-enseñanza y transversalizadas en la inclusión y aspectos socioemocionales.

Finalmente, y de manera constante, se **evalúa** la efectividad de las acciones tomadas, lo que implica una reflexión sobre los resultados y los aprendizajes obtenidos, de tal manera que se mantengan ciertas acciones o de ser necesario se replanteen las mismas.

Un elemento central del Plan Nacional Aprender a Tiempo es la Co-enseñanza con el trabajo colaborativo entre los co-educadores y como estrategia pedagógica para la recuperación de aprendizajes, vinculada con reforzar conocimientos o habilidades que los estudiantes no han alcanzado adecuadamente, y el fortalecimiento institucional, que busca mejorar las

capacidades y recursos de la institución educativa para ofrecer una educación más efectiva y equitativa.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes*. Santiago de Chile.
- Alvarez Bolaños, E. (2020). *Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2016). *Síntesis del programa Bolsa Familia en Brasil*. doi:<http://dx.doi.org/10.18235/0008033>
- Bayona Oliveros, M. (2024). *La educación en el contexto social del posconflicto en Colombia: Desafíos y estrategias*. Villavicencio: Universidad de la Salle Costa Rica. doi:<https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2179>
- BID, B. I. (2023). *El Estado de la Educación en América Latina y el Caribe*. Washington. doi:<http://dx.doi.org/10.18235/0005515>
- BID, B. I., & Banco Mundial. (2022). *Informe conjunto del Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial. El aprendizaje no puede esperar*.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2012). *Educación formal, informal y continua. Desafíos y avances en la sociedad del conocimiento*.
- Câmara dos Deputados. (2014). *Plano Nacional de Educação*. Brasília.
- Cavallo, L. (2022). Educación no formal y participación comunitaria: Una experiencia educativa de inclusión social. *Revista de Sociología*, 37(2), 64–77. doi:<https://doi.org/10.5354/0719-529X.2022.69103>
- Cerda Quintero, J. W., Fernández Hawrylak, M., & Meneses Villagrà, J. Á. (07 de 06 de 2014). Propuesta didáctica con enfoque constructivista para mejorar el aprendizaje significativo de las matemáticas. *UNIÓN - REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, 10(38). Obtenido de ¿Cómo recuperar y mejorar los aprendizajes en Lengua y Matemática?: <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/719>
- Coleman, J., & Husen, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio* (1 ed.). Madrid: Narcea.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Experiencias de adaptación, desafíos educativos y aprendizajes planteados por la pandemia en el regreso a las escuelas*. México.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires.

- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115: Ley General de Educación*. Bogotá.
- Congreso Nacional de Chile. (2009). *Ley 20370: Ley General de Educación*. Santiago de Chile. Obtenido de <http://bcn.cl/2aomk>
- Dávila Acedo, M. A., Borrachero Cortés, A. B., Cañada Cañada, F., Martínez Borreguero, G., & Sánchez Martín, J. (2015). *Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10498/17609>
- de La Cruz, P. (2006). La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación. *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles; Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España*, (págs. 1233-1251). Santander. Obtenido de halshs-00104282
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación* (tercera ed.). Madrid: Morata.
- División de Educación del BID, Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe: Educación a distancia, semipresencial o presencial. ¿Qué dice la evidencia?*
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Area de Educación Fundación Chile. Obtenido de https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Ensuncho Hoyos, C. F., & Almanza Barilla, J. C. (2021). El sistema educativo como sistema esencial para el desarrollo y la transformación social. *Revista Oratores*, 14(9). Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/journal/328/3282848008/html/>
- Fajardo Pascagaza, E. (2018). *Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión*. Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811688002/index.html>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(2), 9-27.
- Furter, P. (1984). *The articulation of school education and out-of-school training*. Paris: UNESCO.

- Gobierno de México. (2015). *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Obtenido de <https://www.gob.mx/inea/documentos/mevyt-10-14>
- García, R. (2010). La educación como sistema social complejo: una aproximación metodológica para trabajar en centros educativos en entornos sociales problemáticos con fracaso escolar. *Temas para la educación*, 9, 1-10.
- Gobierno de México. (s.f.). *Bachillerato deportivo*. Obtenido de <https://bachilleratodeportivo.sep.gob.mx/#/>
- Gobierno de México. (s.f.). *Telebachilleratos Comunitarios*. Obtenido de <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/telebachilleratos#como-son>
- Gobierno del Estado de México. (2024). *Ley de Educación del Estado de México*. Ciudad de México. Obtenido de <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig180.pdf>
- González González, M. T. (2008). *Diversidad e Inclusión Educativa Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar*. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- González López, M. (2020). *Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria*. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
- Guédez, V. (2005). *La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación*. Caracas: SAPIENS.
- Hughes, C. E., & Murawski, W. W. (2001). *Lessons From Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education*. doi:10.1177/001698620104500304
- INET, I. N. (2024). *La Educación Técnico Profesional en Argentina*. Obtenido de [https://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/la-educacion-tecnico-profesional-en-argentina/#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20T%C3%A9cnico%20Profesional%20\(ETP,por%20y%20para%20el%20trabajo](https://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/la-educacion-tecnico-profesional-en-argentina/#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20T%C3%A9cnico%20Profesional%20(ETP,por%20y%20para%20el%20trabajo).
- INEVAL, I. N. (febrero de 2024). *Resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023*. Obtenido de <https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-los-resultados-de-la-evaluacion-ser-estudiante-2023/>
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Oxford University Press and Community Development Journal*. doi:10.1093/cdj/bsq022
- La Belle, T. J. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina. Colección Del taller: Serie "Educación"*. Nueva Imagen.
- Leyva, L. S., & Cárdenas Almagro, A. (2002). *La educación no formal en América Latina: Análisis y perspectivas de la educación de adultos*.

- Lojo, C., Cadenasso, P., & Bou, M. (2018). *Co-enseñanza aplicación y evaluación*. Montevideo.
- López, N. (2016). *Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires: Revista Española de Educación Comparada. doi: 10.5944/reec.27.2016.15034
- Marenales, E. (1996). Educación Formal, No Formal y Informal.
- Martiné, E. H., Tello, C., & Gorostiaga, J. M. (2008). *Globalización y reforma educativa en América Latina: Una discusión inacabada*. Educere. Obtenido de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400012
- Melgarejo, X. (2015). *Gracias Finlandia. Que podemos aprender del sistema educativo de más éxito* (7ma ed.). Barcelona: Plataforma Editorial.
- Mendoza-Cobeña, G. D., & Briones-Palacios, Y. M. (2022). *Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial*. Portoviejo: Dominio De Las Ciencias. doi:<https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2758>
- Montero, E. V. (14 de marzo de 2011). La educación no formal en américa latina. Un análisis en base a los paradigmas económicos y sociales predominantes. Barcelona, Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). *The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda*. (Vol. 2). Academy of Management Learning & Education. Obtenido de Importancia de la educación no formal en América Latina.
- Observatorio de la Educación Peruana. (15 de mayo de 2024). *LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: GARANTÍA DE UNA FORMACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ*. Obtenido de <https://obepe.org/educacion-rural/la-educacion-intercultural-bilingue-garantia-de-una-formacion-inclusiva-en-el-peru/>
- Portes López, M. E., Chila Avilez, Y. E., & Chila Ortiz, H. V. (2024). *Revelaciones del análisis ser estudiante 2023 y estrategias innovadoras para potenciar el éxito estudiantil*. Asunción, Paraguay.: LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. doi:<https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2303>
- Presidência da República de Brasil. (1996). *Diretrizes e bases da educação nacional*. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_9394_1996._diretrizes_base_de_la_educacion_nacional.pdf

- Presidência da República do Brasil. (2018). *Ley 9394/1996*.
- Rendón Uribe, A. (2015). *Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media*. Sofía. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322015000200010&script=sci_arttext
- República del Ecuador. (2022). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Reyes-Ánimas, M. D. (2023). *Educación formal y no formal en México* (Vol. 2). Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa. Obtenido de <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/59/50>
- Riaño, M. E. (2008). *La gestión de las actividades musicales del G-9 en contextos de educación formal y no formal. (Serie Tesis doctoral)*. (Vol. 1). Vitoria-Gazteis: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512723010.pdf>
- Riquelme, V. C., Garcés, C. R., & Burgos, J. E. (2018). *Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile*. Montevideo : Páginas de Educación. doi:<https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Rodríguez, F. (2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*.
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. The encyclopaedia of informal education*. Recuperado el 19 de agosto de 2024, de www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
- Rojas-Londoño, O. D., & Díaz-Mora, J. L. (2020). *COVID-19. La transformación de la educación en el Ecuador mediante la inclusión de herramientas tecnológicas para un aprendizaje significativo*. Hamut´ay.
- Sanchez, S. (2017). *El País*. Obtenido de La educación formal no va con los "millennials": https://elpais.com/economia/2016/05/17/actualidad/1463474783_247698.html
- Secretaría de Educación Pública de México. (2013). *Modelo mexicano de Formación Dual*. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10040_0.pdf
- Secretaría de Educación Pública de México. (2018). *Educación Media Superior*. Obtenido de <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12867/1/images/LINEAMIENTOS%20FFAGPEMS%202018.pdf>

- Secretaría de Educación Pública de México. (2020). *Plan Sectorial de Educación 2020 – 2024*. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3046.pdf
- Secretaría de Educación Pública de México. (2020). *Programa de Formación de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias*,. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10309.pdf
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso. (2005). *Ley 26.058: Ley de Educación Técnico Profesional*. Buenos Aires.
- SITEAL, O. p. (2024). *SITEAL*. Obtenido de <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/mexico#Caracterizaci%C3%B3n>
- Soto, J. R., & Espido, X. E. (1999). *La educación formal, no formal e informal y la función docente* (Vol. 9). Innovación Educativa.
- Torche, P. (2024). *Mejora de los aprendizajes en América Latina: Análisis, desafíos y claves para implementar programas*. Oficina para América Latina y el Caribe de IIEP UNESCO.
- Torres, C., & Pareja, J. A. (2007). *La educación no formal y diferenciada, fundamentos didácticos y organizativos*. Madrid: CCS.
- Torres-Toukoumidis, A., González-Moreno, S. E., Pesántez-Avilés, F., Cárdenas-Tapia, J., & Valles-Baca, H. G. (2021). Políticas Públicas Educativas durante la Pandemia: Estudio Comparativo México y Ecuador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (88).
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J. (1996). *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa* (segunda ed.). Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (3ra ed.). Barcelona: Ariel.
- UNAE, U. N. (2022). *Las consecuencias educativas de la pandemia*. Azogues, Ecuador: UNAE.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA.



Ministerio de Educación



@MinisterioEducacionEcuador



@Educacion_Ec

www.educacion.gob.ec