



RUTA PEDAGÓGICA 2030

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos

Ruta pedagógica 2030
Miguel Ángel Herrera Pavo, José Daniel Espinosa
Rodríguez y Verónica Orellana Navarrete.

Edición electrónica, octubre de 2021.
Publicado por Organización de Estados
Iberoamericanos para la Educación, la
Ciencia y la Cultura.

© OEI, 2021.

ISBN en español: 978-9942-8777-5-8

Este trabajo se publica bajo licencia Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0
Internacional. Para ver una copia de esta licencia,
visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Este documento fue elaborado en el marco de la
cooperación brindada desde la Organización de
Estados Iberoamericanos para la Educación, la
Ciencia y la Cultura (OEI) al Ministerio de Educación
del Ecuador para el desarrollo de Herramientas
curriculares para apoyar el Plan Educativo COVID-19:
“Aprendemos juntos en casa”.

El proyecto fue realizado bajo la supervisión
de Yadhira Espinoza-Weaver, Coordinadora de
Proyectos de la oficina de OEI en Ecuador.

Los autores agradecen los valiosos aportes de
los funcionarios y funcionarias del Ministerio
de Educación del Ecuador, de Tamara Díaz,
Coordinadora del Área de Educación de la OEI, y de
Susana Mateos, especialista de Educación.

Las opiniones expresadas en este documento,
revisado por pares académicos, son de exclusiva
responsabilidad de los autores y pueden no coincidir
con las de la Organización.

Esta publicación debe citarse como:
Herrera-Pavo, M. Á., Espinosa Rodríguez, J. D., &
Orellana Navarrete, V. (2021). Ruta Pedagógica 2030.
Organización de Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura.



La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI, como principal organismo iberoamericano especializado en estas tres áreas, tiene un firme compromiso con la educación y con la agenda 2030, específicamente con el ODS4 : “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Es así que, como parte de su labor la OEI acompaña a los países iberoamericanos en la implementación de las políticas educativas, poniendo a su disposición todos los recursos y medios humanos y materiales disponibles. Actualmente desde el área de Educación, las líneas estratégicas de nuestro trabajo se corresponden con temas prioritarios como son: primera infancia, habilidades y competencias en el siglo XXI, mejora de la gobernanza educativa, educación superior y educación en derechos humanos, valores democráticos y ciudadanía iberoamericana.

Gracias a la confianza depositada por el Ministerio de Educación del Ecuador en la OEI, se presenta este trabajo cuyo objetivo es repensar la educación del mañana. Nos encontramos ante escenarios difíciles y futuros inciertos, que requieren de nuevas competencias en las niñas, niños y adolescentes, y que, por tanto, exigen un compromiso de cambio de todos quienes somos corresponsables del proceso educativo. La propuesta que se presenta es resultado de un proceso de investigación que contó con la participación de docentes y autoridades del sistema educativo ecuatoriano, y el aporte de especialistas en educación que apuestan por un cambio real basado en generación de las llamadas habilidades para el siglo XXI.

La Ruta Pedagógica 2030 tiene como fin el fortalecimiento curricular para que este sea abierto, flexible y propicie metodologías activas; un modelo educativo en donde el estudiante sea el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y pueda desarrollar y poner en práctica los valores que la sociedad espera que orienten la vida de la comunidad, la construcción de la ciudadanía. Se enfoca en el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad y la reflexión como ejes para pensar el desarrollo de actividades curriculares que desplieguen la potencialidad del estudiante, su capacidad de análisis, creación, pensamiento crítico, trabajo en equipo, resolución de problemas, alfabetismo digital, entre muchas otras competencias claves para enfrentar de mejor manera la complejidad del mundo en el que coexistimos.

Esperamos que esta publicación resulte útil para la comunidad docente, académicos e investigadores, quienes trabajan día a día por repensar la forma de enseñar y aprender.

Sara Jaramillo Idrobo
Directora

Yadhira Espinoza-Weaver
Coordinadora de Proyectos

OEI-Ecuador







PRESENTACIÓN

Este texto muestra una posible ruta pedagógica que pueda brindar un modelo pedagógico a las instituciones educativas del Ecuador, que oriente las actividades de planificación, desarrollo y evaluación del acto educativo.

Las sucesivas reformas curriculares que el Ecuador ha implementado han traído consigo un conjunto de consignas que nos hablan sobre cómo educar a las nuevas generaciones, fundamentadas, en esencia, en las teorías socioconstructivistas y crítica. La reforma de 2016 vino acompañada de una serie de guías metodológicas con orientaciones para la planificación, el desarrollo de la actividad en el aula y la evaluación, como material curricular complementario. Sin embargo, no se ha formulado de manera consistente una propuesta de ruta pedagógica que pueda constituirse en un modelo que replicar.

Las orientaciones que recoge esta ruta pedagógica son el resultado de un proceso de investigación colaborativa, al que han contribuido autoridades y especialistas del Ministerio de Educación, así como docentes del magisterio nacional. El Ministerio de Educación quiso que esta ruta pedagógica sirva como referente en el horizonte del año 2030 y se integre dentro del modelo educativo del Ecuador.







INTRODUCCIÓN



Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela.
El niño ama la naturaleza: se lo hacinó en salas cerradas.
El niño ama ver que su actividad sirve para algo:
se logró que no tuviera ningún objetivo.

Le encanta moverse: se lo obligó a permanecer inmóvil.
Es feliz manipulando objetos: se lo puso en contacto con las ideas.
Ama usar sus manos: se le pidió que solo usara el cerebro.
Le encanta hablar: se lo obligó a mantener silencio.
Querría razonar: se le hizo memorizar.
Querría investigar la ciencia: se le sirvió todo hecho.
Querría entusiasmarse: se inventaron las sanciones.
(Ferrière, 1921)

El texto de Adolphe Ferrière que precede fue presentado en el Congreso Fundador de la Liga Internacional para la Educación Nueva, en Calais, en 1921 (Meirieu, 2016, sec. Prefacio). La Escuela Nueva es un movimiento que surge a inicios del siglo XX, como respuesta a la educación tradicional que se impartía en las escuelas de la época y que estaba orientada a dotar al estudiantado de los rudimentos mínimos necesarios para el mundo laboral. Este concepto de escuela tradicional, al que aludimos para describir la escuela del siglo XIX e inicios del XX, no es el mismo que empleamos hoy día, aunque tiene similitudes: en él se inscriben las ideas de disciplina y de educación transmisiva, basada en la repetición y la memoria.

Tenemos que ubicar el epigrama de Ferrière en su momento histórico; pero, sin duda, a todas y a todos nos resulta familiar lo que dice. Se trata de una crítica a la escuela y al acto de educar, que lo identifica con un acto represivo, que corta las alas a los niños y a las niñas y acaba con aquello que es consustancial a la infancia: la curiosidad, la inquietud, la creatividad... Y es, también, un llamado a adoptar nuevas prácticas, más coherentes con la naturaleza de la infancia.

En la actualidad, más que nunca, este tipo de discurso se repite por doquier, entre voceros y vendedores de nuevas metodologías para enseñar, que prometen mejores resultados de aprendizaje, que nos remiten a una revolución educativa y que juegan, no sin intención, con una falta de autoestima endémica entre quienes somos docentes. Como vemos, este es, sin embargo, un discurso antiguo que tiene más de un siglo de vigencia.

Si bien es adecuado reflexionar sobre lo que ocurre en las aulas, sobre nuestras prácticas docentes y las teorías en que se fundamentan y, tal vez, reconocer que la escuela ha cambiado poco en las últimas décadas y que un cambio es necesario, este no ha de ser un cambio cualquiera. Tenemos que clarificar su propósito, la necesidad de producirlo y los recursos disponibles para gestionarlo (Meirieu, 2016, sec. Prefacio).



En este documento, nos proponemos revisar las ideas más debatidas con respecto al cambio en las prácticas de aula que surgen de la pedagogía actual; no obstante, no queremos hacerlo desde una visión rupturista ni queremos que se entienda como una crítica que denota la práctica docente contemporánea; pretendemos explorar cómo podemos construir nuevas prácticas sobre las ya existentes, de la mano de un proceso reflexivo, profesionalizador, que las incorpore en un modelo pedagógico abierto y flexible, que tenga sentido en nuestro contexto educativo. Pero, ¿qué es un modelo pedagógico?

UNA POSIBLE DEFINICIÓN DE MODELO PEDAGÓGICO

Antes de proporcionar una definición de lo que es un modelo pedagógico, revisemos brevemente los conceptos de modelo y pedagogía, para tener mayor claridad sobre la tarea que nos proponemos abordar.

Un modelo puede definirse como una tradición conectada con la práctica, coherente con los resultados de investigación en un campo concreto. Los modelos relativos a la práctica científica incluyen teoría, aplicación e instrumentación (Kuhn, 1971, p. 34); establecen referencias, pueden imitarse y reproducirse, o descartarse. De este modo, un modelo conceptual o paradigma (Morin, 2005), que aglutina diversas teorías, se pone en práctica de acuerdo con los procedimientos y los medios necesarios, y en función del fin que se establezca.

Los modelos son, entonces, un constructo que establece normas y límites compartidos por una comunidad, y a partir de los cuales se crea una suerte de cultura que hace que los individuos insertos en ella actúen y piensen de conformidad con los patrones emanados (Jiménez Carvajal, 2017, p. 47).

Por su parte, la pedagogía se ocupa de fijar los objetivos y trazar las normas generales de lo que se debe hacer en educación, explicitando los procedimientos más adecuados y los medios necesarios para el logro de los objetivos fijados (Ghiraldelli, 2017, p. 63).

A partir de estas dos definiciones, podemos decir que un “modelo pedagógico es una construcción teórico-formal que, fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta” (Ocaña, 2013, p. 70), orientando el desarrollo de la actividad conjunta de docentes y estudiantes en las instituciones educativas.

Todos y todas deben conocer y adoptar el modelo, y este debe materializarse en la dinámica de las instituciones educativas, que han de asumir las orientaciones del modelo al punto que se vean reflejadas en unas estrategias de enseñanza ajustadas a las diferentes realidades y prácticas. Para que el objetivo de adopción universal del modelo dentro del sistema tenga éxito, el modelo debe ser construido de manera colaborativa y continua y, a la vez, ha de ser suficientemente abierto y flexible.

Un modelo pedagógico “implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente” (Ocaña, 2013, p. 70). Estos son los tres elementos del triángulo interactivo (Coll Salvador, 2001). Dicho esquema “surge





del cambio de perspectiva que supone pasar de una concepción del conocimiento y del aprendizaje como procesos básicamente individuales a una concepción de los mismos como procesos sociales y situados en la actividad conjunta entre las personas en comunidades de práctica” (Mauri & Onrubia, 2008, p. 141).

Este esquema establece la interrelación entre estudiantes, que aprenden al desarrollar su actividad mental de carácter constructivo, el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje, y quien ejerce la docencia, que ayuda a sus estudiantes en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos de aprendizaje (ver *Figura 1*).

FIGURA 1, Triángulo interactivo (Coll Salvador, 2001)



Este proceso toma cuerpo en la actividad conjunta o interactividad, entendida como la articulación e interrelación de las actuaciones de profesor y alumnos en torno a los contenidos o tareas de aprendizaje, y en su evolución a lo largo del proceso de construcción del conocimiento. Las formas de organización de la actividad conjunta serán diferentes de acuerdo con las normas de actuación compartida, las posibilidades y las restricciones del diseño tecnológico y pedagógico y las características de su uso (Mauri & Onrubia, 2008, pp. 141-142).

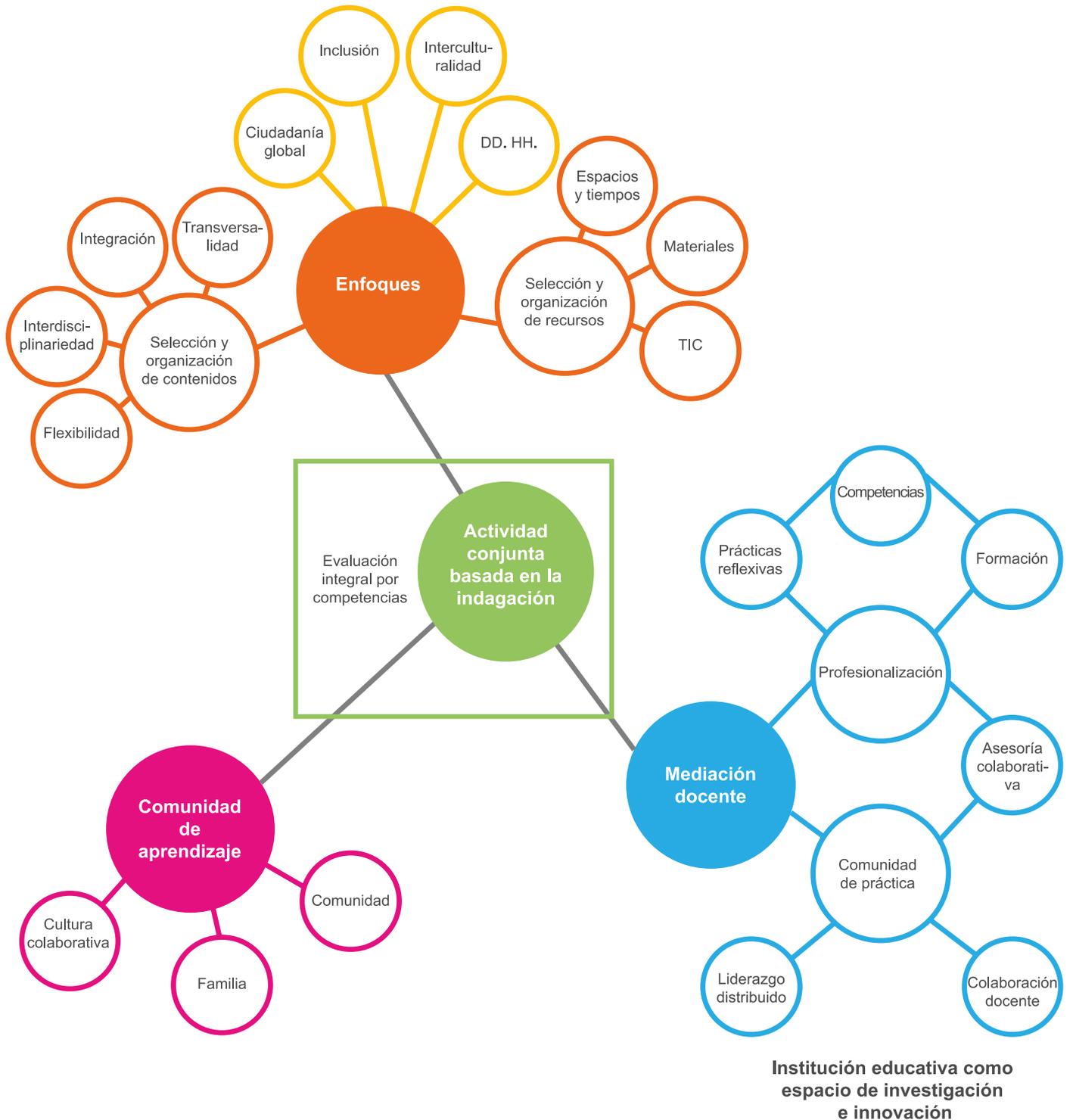
Este esquema ha sido la base para el diseño colaborativo de un modelo pedagógico, en el que han intervenido docentes y servidores públicos del Ministerio de Educación. No obstante, queremos resaltar que el resultado de este trabajo debe entenderse como un repertorio de alternativas a disposición de los y las docentes “para ayudar a los alumnos, diversos entre sí, a alcanzar los objetivos, adaptándolos o combinándolos, en la medida de lo que racionalmente sea posible, a la realidad concreta de su aula” (Valcárcel, 2004, p. 2).

En este sentido, hablamos de un modelo abierto y flexible.

En la *Figura 2*, podemos ver el modelo resultante del trabajo realizado, que a continuación revisaremos en detalle.



FIGURA 2, Conceptualización del modelo pedagógico





UN EJEMPLO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO

El modelo que hemos presentado puede ponerse en acción de muy diversas formas. No obstante, a continuación, ofrecemos un ejemplo de cómo una comunidad educativa puede apropiarse del modelo. Este ejemplo se basa en la experiencia desarrollada durante el confinamiento con ocho escuelas fiscales de diferentes regiones del país, donde se puso a prueba el modelo en mención.

Empezaremos por describir la *actividad conjunta*, como elemento central del modelo. En atención a las orientaciones del Ministerio de Educación, a través de las fichas pedagógicas, la actividad conjunta se basó en el ABP y se implementó a través de un esquema de aula invertida. La planificación de esta experiencia contempló proyectos de tres semanas de duración en las que el grupo de estudiantes trabajaría el tema “Ecuador megadiverso”. Para responder a la idea de metodologías basadas en la indagación, las actividades diseñadas para desarrollar el proyecto demandaron que el estudiantado investigue el tema; esto es, que explore los materiales propuestos por sus docentes antes de las clases y amplíe la información, de acuerdo con las demandas de cada tarea. El papel de la o el docente se centró en brindar orientaciones sobre el tipo de fuentes primarias y secundarias a las que podrían recurrir para obtener información y las expectativas de logro respecto de esta primera tarea. Las sesiones síncronas sirvieron para debatir sobre la diversidad de nuestro país y aclarar dudas. Los proyectos se desarrollaron de manera colaborativa, en pequeños grupos de estudiantes, que planificaron, desarrollaron y evaluaron su trabajo, abriendo un espacio propicio para la reflexión sobre los aprendizajes. Es importante precisar que la actividad conjunta es el disparador, el catalizador que permite el trabajo interdisciplinario y el desarrollo de competencias. Este es, asimismo, el que exige, por parte del equipo docente, un esfuerzo para que sea diseñado de manera cuidadosa, en atención al contexto de estudiantes, a las problemáticas de la localidad y del país, y a aquellos aspectos que constituyen problemáticas del mundo en que vivimos, y cuyo desarrollo de la actividad permitirá poner en juego una serie de habilidades necesarias para completar el proyecto, que hoy en día se conocen como “habilidades del siglo XXI”.

Los proyectos se *evaluaron* a partir de los portafolios elaborados por los y las estudiantes. Se emplearon rúbricas previamente consensuadas con ellos. De esta forma, no solo se evaluaron los contenidos conceptuales y cognitivos adquiridos por el estudiantado con el desarrollo del proyecto; también se evaluaron los procedimientos que aplicaron para buscar información, organizarla y comunicarla, así como sus actitudes con respecto a la diversidad del país y el trabajo realizado con sus compañeras y compañeros. Es lo que llamamos una evaluación integral, porque evalúa lo cognitivo, pero también lo procedimental y actitudinal; y por competencias, porque evalúa lo que cada estudiante es capaz de hacer con el conocimiento que adquiere, no solo su capacidad para recordarlo.

En cuanto a los *enfoques*, la experiencia que les estamos narrando puso énfasis en la ciudadanía global, la interculturalidad, los DD. HH. y la inclusión. Estos enfoques siempre relevantes son especialmente necesarios durante el



confinamiento, dada la dificultad de acceso a la educación de muchos estudiantes. En este sentido, se seleccionaron recursos tecnológicos accesibles para todos y recursos educativos abiertos. El contenido de los proyectos fue interdisciplinar, pues se abordó la diversidad desde diferentes ópticas (social, cultural, natural) y con diversas herramientas (cualitativas y cuantitativas) y métodos (científico y social). También se trabajaron temas transversales relevantes, como la interculturalidad o los derechos de la naturaleza. Además, como ya se ha indicado, se trabajaron contenidos de todo tipo (conceptual, cognitivo, procedimental, actitudinal), por lo que fue una propuesta integradora, desde el punto de vista de los contenidos, y flexible, porque, además de los contenidos del currículo y de los propuestos por cada docente, se trataron los contenidos propuestos por el grupo de estudiantes en las diferentes actividades, extraídos de sus investigaciones y experiencias.

La *comunidad de aprendizaje* se vio reforzada por el trabajo colaborativo, sustentado en las TIC y apoyado por las familias. Durante el confinamiento, las familias desempeñaron un papel muy relevante en el aprendizaje de sus hijas e hijos, no solo como proveedoras de recursos (un papel tradicional), sino como guías y mediadoras de materiales y contenidos. En la experiencia que les contamos, además, fueron protagonistas, junto a la comunidad, en los proyectos desarrollados por las y los estudiantes; por ejemplo: **(1)** ayudando a documentar una receta de la gastronomía popular y, después, elaborando el platillo y grabando un video documental del proceso de elaboración; **(2)** prestándose a ser entrevistados para contribuir a la comprensión de la diversidad social y cultural; o, **(3)** acompañando en un paseo, para recoger especímenes de flora autóctona que se incorporarían a un álbum.

Aunque las condiciones de la pandemia puedan hacer pensar que la *mediación docente* no fue tan relevante, en realidad, jugó un papel central. En el desarrollo de esta experiencia, *la comunidad de práctica profesional docente* trabajó de forma colaborativa para planificar los proyectos y, posteriormente, evaluar los resultados, mediante procesos de reflexión sobre la práctica profesional desarrollados de forma colectiva, empleando el método R5. Además, algunos docentes colaboraron implementando procesos de formación con sus compañeros y con las familias, con el objetivo de familiarizarlos con diversas herramientas tecnológicas necesarias para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, se realizó un taller sobre *Teams*, cuyo acceso gratuito brindaba el Ministerio de Educación, que contribuyó a que las familias ayudaran a sus hijos a usar esta plataforma, para colaborar en el desarrollo de los proyectos.

En esta experiencia, la comunidad de práctica profesional (el grupo de docentes) contó con el apoyo de un grupo de mentores; sin embargo, lo verdaderamente relevante fue la decisión de los equipos directivos para implementar esta experiencia transformadora, así como el apoyo de todo el cuerpo docente de la institución para su desarrollo. A continuación, expondremos los detalles del modelo teórico e iremos, a la par, profundizando en este ejemplo de aplicación.





ACTIVIDAD CONJUNTA

Describir el aprendizaje, hoy en día, supone reconocerlo como un proceso dinámico, donde las y los estudiantes aprenden de distintas formas, con estilos singulares; donde adquieren amplios contenidos a distintas profundidades y en condiciones diferenciadas. En ese sentido, el aprendizaje, como proceso, prioriza actividades donde, a través de la mediación docente, el grupo de estudiantes puede asimilar, analizar y ejercitar lo aprendido a través de experiencias concretas y significativas, en el seno de la comunidad de aprendizaje. Este accionar, al que llamamos actividad conjunta, solo se entiende y cobra significado desde una perspectiva sociocultural (Coll et al., 2007; Faulkner et al., 2000; Newman et al., 1989; Patel, 1986; Thompson, 2013), cuando se articula en torno del logro de un objetivo común que conlleva la construcción colaborativa de conocimiento.

Mediante su implicación y participación en las actividades que llevan a cabo junto con sus pares y con la ayuda de los y las docentes, el grupo de estudiantes desarrollan competencias relacionadas con la ejecución de tareas, alcanzan una comprensión de estas y de los conceptos implicados en ellas, y construyen, además, sistemas de significados compartidos en torno de los contenidos de aprendizaje. De este modo, la actividad conjunta proporciona, de manera simultánea, el contexto inmediato donde se lleva a cabo el proceso de construcción de conocimiento de las y los estudiantes y el marco que hace posible que tanto docentes como estudiantes puedan interactuar, y generar procesos de apoyo sistemático y ajustado a las necesidades del grupo de estudiantes (Coll et al., 2007). Estas características de la actividad conjunta quedan recogidas en la *Figura 3*.

FIGURA 3, Características de la actividad conjunta



Las formas de organización de la actividad conjunta deben fomentar la autonomía y permitir un ajuste progresivo en la cantidad y calidad de las ayudas ofrecidas a las y los estudiantes. En ese sentido, las metodologías de aprendizaje basadas en la indagación permiten una gran flexibilidad en el proceso de aprendizaje. Estas metodologías facilitan la atención diferenciada al estudiantado y, a la vez, contribuyen a generar propuestas mucho más cercanas a sus necesidades.

A continuación, abordaremos algunas formas de organización de la actividad conjunta, que se fundamentan en las metodologías basadas en la indagación, y exploraremos una propuesta de evaluación integral y por competencias de este tipo de actividad.

METODOLOGÍAS BASADAS EN LA INDAGACIÓN

Este tipo de metodologías promueven una forma de aprender que prioriza el proceso de aprendizaje sobre los contenidos o la mediación docente, lo cual no quiere decir que estos dos aspectos no sean relevantes. El aprendizaje basado en la indagación responde a un paradigma socioconstructivista y busca la emancipación del sujeto, al combinar altas dosis de autonomía con procesos equilibrados de rendición de cuentas que permitan que los y las estudiantes se hagan responsables de sus aprendizajes.

No se trata de algo nuevo. Autores como Dewey (1910/2007) y su conceptualización del aprendizaje experiencial y la reflexión en el proceso de aprendizaje, o Bruner (1966) y sus teorías sobre el aprendizaje por descubrimiento, ya sentaron las bases para estas metodologías.

Este tipo de metodologías requieren desarrollar habilidades de planificación, priorización, organización, comunicación y movilización de conocimientos (Barron & Darling-Hammond, 2016). Esto implica que las y los estudiantes, además de trabajar las dimensiones conceptual y procedimental del contenido escolar que se les presenta, deban desarrollar la dimensión actitudinal y el componente metacognitivo de su proceso de aprendizaje; esto, dada la necesidad de reflexionar sobre cada etapa del trabajo que realizan, evaluando sus resultados personales y los de su grupo.

Entre las propuestas didácticas basadas en la indagación se encuentran, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos (también conocido como ABP), el aula invertida o el aprendizaje experiencial, cuyas características principales revisaremos a continuación.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El ABP es una estrategia en la cual las y los estudiantes protagonizan su propio aprendizaje, en la que se pueden reconocer y aprovechar los diferentes estilos de aprendizaje y habilidades de cada estudiante. Esta estrategia busca aplicar los conocimientos adquiridos sobre un proceso específico de aprendizaje donde los y las estudiantes tendrán que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas (Rodríguez-Sandoval et al., 2010).

Este método de aprendizaje plantea una situación o problema real al grupo de





estudiantes, cuya solución deberá ser desarrollada de forma colaborativa, en un proyecto que diseñarán sobre la base de pautas iniciales marcadas por su docente. Cada estudiante desempeña un papel y realiza actividades con unos objetivos específicos (Aranda, 2009). Por otro lado, el papel principal de la o el docente no consiste en impartir conocimiento, sino revisar el proyecto a la luz del aprendizaje adquirido e identificar nuevos aprendizajes necesarios; facilitar un plan de aprendizaje a cada grupo de estudiantes; y, asesorarlos frecuentemente sobre la marcha (Alcober et al., 2003).

La implementación del ABP contribuye a (Galeana, 2016, p. 3):

- » Crear un concepto integrador de las diversas áreas de currículo.
- » Fomentar la empatía y un sentimiento de respeto por el trabajo de los demás.
- » Desarrollar relaciones de trabajo con estudiantes y docentes.
- » Promover el trabajo interdisciplinar.
- » Motivar la capacidad de investigación.
- » Proveer alternativas para aprender cosas nuevas de manera eficiente.

En síntesis, la propuesta del aprendizaje por proyectos permite una gran variedad de aprendizajes, debido a la gran cantidad de conocimiento que se pone en juego. Además, esta propuesta se puede desarrollar a partir de la vinculación de docentes y estudiantes con temas de la realidad actual, en los cuales podrán aprender a investigar, documentarse y plantear alternativas de solución o propuestas de aprendizaje, generados desde diferentes espacios compartidos.

AULA INVERTIDA

El término aula invertida, originalmente acuñado por Lage, Platt y Treglia (2000), fue usado para denominar la estrategia implementada en una clase donde la o el docente solicita el acercamiento a temas específicos, antes de las clases (Talbert, 2012; Tucker, 2012). En 2012, esta estrategia fue popularizada por Bergmann y Sams (2012), quienes la denominaron *flipped classroom model*. Este modelo reconoce los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado y promueve un ritmo individual de avance y desarrollo de habilidades de aprendizaje autodirigido (Martinez-Olvera et al., 2014).

Esta estrategia considera como componente central la definición de un conjunto de competencias deseadas y que serán desarrolladas por las y los estudiantes, transfiriendo, por un lado, la responsabilidad de la aprehensión de contenidos al aprendiz; y, por otro, a la o el docente, la organización de su práctica, con el fin de guiar las actividades hacia una meta específica.

En ese sentido, cada docente determina y prioriza los contenidos en dos tipos: aquellos que serán adquiridos por una enseñanza directa, ya sea dentro del aula de clases presencial o de forma virtual sincrónica; y aquellos que se sitúan mejor en la experimentación.

Para lograr los resultados esperados, se debe utilizar una metodología centrada en el estudiantado; es decir, en tareas activas y colaborativas, orientadas a desarrollar actividades mentales de orden superior dentro del aula, donde la o el docente juegue la función de apoyo.



Asimismo, es necesario que, desde el inicio de las clases, se pueda indicar al grupo de estudiantes los objetivos y la planificación del curso, iniciándolos en el uso del método, lo cual permitirá el avance del grupo de estudiantes a ritmos personalizados, así como el desarrollo de evaluaciones acordes con el avance de cada estudiante. Este proceso provee numerosas oportunidades para demostrar, con la práctica, la aprehensión del contenido (Bergmann & Sams, 2012).

La dinámica del aula invertida posibilita un aprendizaje activo, donde el estudiantado por sí mismo adquiere los conceptos teóricos que proporciona su docente; de ahí que el tiempo de clase será aprovechado para resolver dudas, realizar prácticas o desarrollar debates sobre el contenido (Aguilera-Ruiz et al., 2017).

Este método puede ser aplicado en todas las áreas curriculares, dentro de las diferentes ofertas y niveles educativos (Blasco et al., 2016). En la *Figura 4* se muestran algunos de los beneficios de su implementación, reconocidos en la literatura.

FIGURA 4, Beneficios de la implementación del Aula invertida (Lara & Rivas, 2009; Tourón & Santiago, 2015)

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Manejo adecuado
del tiempo de clase y de la planificación académica ◆ Mayor interés
de parte del estudiantado y se sentirá más comprometido ◆ Protagonistas
de su propio aprendizaje se convierte estudiantado ◆ Ritmos individuales
Posibilidad de enseñar tomando en cuenta los ritmos individuales de cada estudiante | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Material audiovisual
Uso de material audiovisual que permita visualizar los contenidos tantas veces como se desee ◆ Actualización de material
Actualizar el contenido constantemente y su uso en los años siguientes ◆ Recursos más dinámicos
para satisfacer la diversidad de aprendizaje del estudiantado teniendo en cuenta sus intereses y necesidades |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

La investigación desarrollada sobre el aprendizaje basado en la experiencia (Kolb, 2015) confirma que las personas aprenden mejor cuando participan activamente en un proceso reflexivo, basado en una experiencia de vida particular. A este tipo de aprendizaje se le ha denominado como “el proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia” (Kolb, 1984, p. 44); es decir, aprendizaje experiencial.

El aprendizaje experiencial se considera un proceso continuo, basado en la reflexión, que es modificado por cada nueva experiencia. Aunque gran parte del aprendizaje



experiencial puede ocurrir naturalmente en la vida diaria, este puede ser planificado y conducido dentro de los espacios educativos.

Basado en los principios del aprendizaje a través de la experiencia, Kolb (1984) desarrolló el ciclo de aprendizaje experiencial, para describir cómo procesamos la información y, en última instancia, aplicamos el conocimiento. El ciclo de aprendizaje experiencial consta de cuatro etapas y, aunque estas se presentan en un orden específico (1. Experiencia concreta, 2. Observación reflexiva, 3. Conceptualización abstracta, 4. Experimentación activa), el aprendizaje, en realidad, puede darse en cualquiera de ellas. Sin embargo, independientemente de la etapa en la que el aprendizaje comienza, Kolb (1984) argumenta que el aprendizaje más completo involucra las cuatro etapas del modelo, que amplían el potencial para el desarrollo pleno de los y las estudiantes.

Es importante señalar que diferentes tipos de aprendizaje pueden comenzar el ciclo de aprendizaje en etapas distintas. El aprendizaje no necesariamente tiene que comenzar siempre con una experiencia concreta. En cada etapa del ciclo, se produce un tipo específico de aprendizaje: experimentación, reflexión, pensamiento o hacer. El ciclo de aprendizaje experiencial es comúnmente representado por dos ejes continuos, que son utilizados para percibir o procesar la información (ver *Figura 5*).

FIGURA 5, Tipos de aprendizaje a partir del ciclo de Kolb (2005)



En el eje Y, también conocido como la percepción continua, se ubican las dos formas posibles de afrontar una experiencia: sintiendo (Experiencia Concreta, EC), o pensando (Conceptualización Abstracta, CA). La percepción continua es básicamente nuestra respuesta emocional al aprendizaje: cómo pensamos o sentimos. El eje X, del



procesamiento continuo, representa cómo nos acercamos a una tarea específica a través de la observación (Observación Reflexiva, OR), o la acción (Experimentación Activa, EA).

Kolb argumenta que los y las estudiantes no son capaces de realizar ambas acciones en un solo eje al mismo tiempo (por ejemplo, pensar y sentir). Por esa razón, tenemos una tendencia a percibir y procesar el aprendizaje de una manera particular. Esta tendencia a confiar en ciertas maneras de percibir y procesar la información es lo que Kolb refiere como una preferencia de aprendizaje o estilo de aprendizaje, que puede variar en función del contenido y el contexto (2005). Algunas investigaciones confirman que la mayoría de los individuos tienen preferencias cuando se trata de aprender (Joy & Kolb, 2009) y que estos estilos de aprendizaje están, además, influenciados por la cultura. Por ello, el ciclo de aprendizaje experiencial puede servir como un marco para diseñar y seleccionar prácticas en los laboratorios, o actividades específicas para talleres, en donde se puedan brindar orientaciones y aprovechar de mejor manera los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante.

También, el aprendizaje experiencial puede promover actividades dentro de diferentes espacios, al generar entrenamientos para asegurar que las y los estudiantes progresen a través del ciclo de aprendizaje.

FLEXIBILIDAD METODOLÓGICA

La flexibilidad de las propuestas metodológicas de aprendizaje basadas en la indagación que se han presentado anteriormente, se caracteriza por reconocer y promover la contextualización de los aprendizajes, al poner “énfasis en la participación social de la comunidad en el proceso educativo” (Williamson & Hidalgo, 2015, p. 2). En ese orden de ideas,

...los contextos de aprendizaje educativo deben enfatizar la implicación activa en historias, casos y proyectos auténticos en contextos reales. El principio fundamental es implicar al estudiante en situaciones problemáticas para cuya comprensión se requiere utilizar conocimientos y habilidades significativas a propósito de la situación. El conocimiento se manifiesta, así, como una herramienta para entender y gobernar la acción, implica pensar, reflexionar sobre la situación y sobre la acción (Roger Schanck, 2005, como se citó en Pérez Gómez, 2012, p. 153).

La flexibilidad, por tanto, se ha de caracterizar por identificar las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, las particularidades de sus estilos de aprendizaje, así como aquellos elementos del contexto que les permiten desarrollar un proceso adecuado con autonomía y de forma colaborativa (Collis et al., 1997). En este sentido, podemos identificar algunas dimensiones que nos pueden ayudar a configurar una oferta educativa flexible: (1) el tiempo, por ejemplo, al ofrecer al estudiantado la posibilidad de decidir y organizar sus tiempos de aprendizaje; (2) el contenido, por ejemplo, al ofrecer la oportunidad de que escoja el nivel de profundidad con el cual abordar un tema; (3) la participación, por ejemplo, al ofrecer la posibilidad de que el estudiantado elija sus propias condiciones para participar en el proceso de aprendizaje; (4) el enfoque y los recursos educativos, por ejemplo, al





ofrecer la posibilidad de que el estudiantado elija cómo debe organizarse el proceso de aprendizaje; y, (5) la logística, por ejemplo, al diversificar los materiales, la forma en que el estudiantado puede estudiar, participar y recibir apoyo en sus necesidades de estudio (Collis et al., 1997, pp. 206-208).

Partiendo de estas dimensiones, podemos identificar cuatro componentes clave del aprendizaje flexible (Collis & Moonen, 2002, p. 218): tecnología, pedagogía, estrategias de implementación y marco institucional. El primero hace referencia a la posibilidad de utilizar la tecnología con la cual se pueden llevar a cabo procesos de comunicación, de tratamiento de la información, así como el manejo de documentos y su presentación, lo que permite traspasar las barreras espaciotemporales y propicia, de esta manera, el trabajo colaborativo. En segundo lugar, la pedagogía debe ampliar y enriquecer la forma de aprender, por medio de un mejor aprendizaje social y nuevas formas de crearlo, diseñarlo y construirlo. Las estrategias de implementación y el marco institucional, como tercer y cuarto componentes, hacen referencia a las condiciones en las que se desarrolla la propuesta de aprendizaje flexible, aludiendo a la necesidad de que el cuerpo docente y toda la organización institucional estén comprometidos con la propuesta. Desde esta premisa, en cuanto a las estrategias de implementación, la o el docente tiene una responsabilidad para hacer realidad el aprendizaje flexible; al respecto, debe:

generar un cambio dejando de lado como actividad principal la transmisión del conocimiento a los estudiantes, con el propósito de ser mediador en la construcción del propio conocimiento por parte de estos. El docente puede promover en los estudiantes el crecimiento personal y enfatizar la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información y para ello debe considerar la apertura de diversos frentes de cambio, a saber:

- » en las concepciones (cómo funciona en el aula, definición de los procesos didácticos, identidad del docente, cómo aprenden los estudiantes, las metodologías más adecuadas, etc.);
- » en los recursos básicos: contenidos (materiales didácticos, recursos multimedia, etc.), infraestructuras (aula, laboratorios experimentales y de cómputo, talleres, espacios destinados a actividades académicas, acceso a internet, etc.), uso abierto de recursos (manipulables por el docente y los estudiantes);
- » en las prácticas de docentes y estudiantes (Salinas, 2004, p. 6).

Una gestión apropiada de estos componentes puede reemplazar prácticas relacionadas con el transmitir y recibir, por encontrar o crear; lo fijo, por las opciones; el escuchar, por el hacer; lo mismo para todos, por la individualización; de tomar apuntes, por presentar un trabajo propio (Ruiz Díaz & Parrilli, 2015).

En cuanto al marco institucional, la flexibilidad en las propuestas metodológicas gira en torno de la transformación de las relaciones entre los agentes, los discursos y las prácticas de formación, y requiere introducir nuevas formas de organización o división del trabajo y de concebir las relaciones sociales (Díaz Villa, 2002). Esta transformación precisa un cambio de actitudes y conceptos hacia una educación de carácter activo y no solo transmisivo. Ello requiere desarrollar actividades junto con toda la comunidad escolar, y realizar tareas que permitan la relación entre estudiantes y docentes (Caamal Montejó & Canto Herrera, 2009).



La flexibilidad es una noción que implica un cambio fundamental, por una parte, en las prácticas educativas centradas en la o el docente y, por otra, en los contenidos de las prácticas centradas en el estudiantado. Por tanto, este cambio conlleva, necesariamente, desarrollar alternativas educativas en cuanto oportunidades, tiempos, espacios y modalidades de enseñanza, así como estilos de aprendizajes (Díaz Villa, 2002). Estas alternativas presuponen una amplia flexibilidad y autonomía en las decisiones formativas del estudiantado, del cuerpo docente y de las instituciones educativas, que involucran:

- » la toma de decisiones por parte del estudiante para crear su propia trayectoria de formación;
- » la reducción de la actividad presencial y la dedicación de más tiempo al aprendizaje fuera del aula;
- » la asesoría o tutoría por parte del docente para guiar al estudiante, en caso de ser necesario;
- » el trabajo interdisciplinario, así como la movilidad de docentes y estudiantes;
- » el fomento de la integración de docente y estudiante en el desarrollo de la formación (Caamal Montejo & Canto Herrera, 2009, p. 2)

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Hoy en día, existe una mayor preocupación por la educación integral (Pérez-Díaz et al., 2003). Las familias muestran interés por la preparación que puedan recibir sus hijos e hijas para la vida. Las actividades extraescolares que ofrecen las instituciones educativas y otros organismos tanto públicos como privados tienen la misión de proporcionar nuevos espacios de convivencia y de formación, para complementar la educación regular de las aulas. En este sentido, es necesario reconceptualizar la institución educativa y otros contextos comunitarios para apoyar a las familias en su misión de cuidado y educación de niños, niñas y jóvenes (Catalano et al., 2002). Estas actividades son enriquecedoras tanto física, como académica y socialmente (Cappella et al., 2008), y pueden contribuir a la buena salud mental, así como a promover un desarrollo saludable, al mantener a la niñez y la juventud en ambientes seguros y supervisados.

Asimismo, estas actividades pueden contribuir a un mejor rendimiento académico, a una mejor conducta dentro de la institución educativa, a desarrollar relaciones con iguales más satisfactorias y a un mejor ajuste emocional (Gilman et al., 2004; Pettit et al., 1997; Posner & Vandell, 1994), ya que las y los estudiantes están más expuestos a oportunidades de aprendizaje, pasan más tiempo en actividades académicas y de enriquecimiento (como el arte, la música y el teatro), o bien en actividades deportivas que contribuyen a una adecuada salud física, un alto grado de concentración, el logro de objetivos y la toma de decisiones, así como un adecuado proceso de socialización. En este sentido, la educación en el tiempo libre

[...] es una de las herramientas más valiosas para favorecer el desarrollo integral de la persona y la adquisición de conductas positivas. Constituye un proceso continuo de aprendizaje que conlleva el desarrollo de actitudes, valores, conocimientos, habilidades y recursos (Cuenca Cabeza, 1999, p. 27).





Las características que, según Molinuevo Alonso (2008, p. 34), dibujan las actividades complementarias como constructivas y recomendables para ocupar parte del tiempo libre fuera del horario escolar son: la voluntariedad, la estructuración y organización, el esfuerzo y el desafío, las redes de apoyo y el capital social, el desarrollo de habilidades y competencias, y la identidad (ver *Tabla 1*).

TABLA 1, Características de la formación complementaria

Características	Descripción
Voluntariedad	No requieren requisitos de admisión y son de libre acceso (salvo restricciones de edad, en algunos casos). Facilitan y mantienen el interés intrínseco de la actividad y el disfrute de esta (Larson, 2000; Mahoney et al., 2003).
Estructuración y organización	Tienen normas, estándares y objetivos (Larson & Verma, 1999; Mahoney & Stattin, 2000). Cuentan con una programación regular de la participación (Fredricks & Eccles, 2006; Mahoney & Stattin, 2000). Están respaldadas por la institución u organismo que las organiza y tienen al frente a personas adultas formadas para tal fin (Mahoney et al., 2003). Los participantes se reúnen en un contexto específico (gimnasios, conservatorios de música, etc.). Las niñas, los niños y los jóvenes ocupan parte de su tiempo libre en un ambiente normativo y bajo supervisión de personas adultas en el que se exponen a valores convencionales (Mahoney et al., 2002).
Esfuerzo y desafío	Son actividades que requieren concentración y atención sostenida (Fredricks & Eccles, 2006). Ofrecen un entorno desafiante fuera del ámbito puramente académico y abren un abanico de intereses (Eccles et al., 2003; Feldman & Matjasko, 2005). Desarrollan la concentración y el disfrute, así como la implicación del aprendizaje, desarrollo de talentos y creatividad (Shernoff & Vandell, 2007).
Redes sociales y de apoyo/capital social	Permite a las niñas, los niños y los jóvenes pertenecer a un grupo reconocido y valorado socialmente (Bartko & Eccles, 2003; Eccles et al., 2003). Facilita interacciones entre personas de igual y distinta edad; les permite entender y valorar las perspectivas de otras personas iguales y diferentes a ellos (Shaffer, 2002). Permiten ser una red de apoyo, donde pueden fortalecer las relaciones interpersonales y evitar situaciones de riesgo bajo una supervisión competente (Darling, 2005).
Desarrollo de habilidades y competencias	Es posible adquirir un gran número de habilidades físicas, interpersonales, de liderazgo e intelectuales (Bartko & Eccles, 2003; Davalos et al., 1999; Eccles et al., 2003). Contribuye a adquirir competencias sociales y emocionales, como recuperarse de derrotas y fracasos, resolver disputas de forma amigable. Pueden ser utilizadas en diferentes contextos, sean de índole académicos o de la vida cotidiana (Darling, 2005; Dworkin et al., 2003). Fomenta los talentos individuales, la autoestima y el bienestar en un ambiente de aceptación (Masten & Coatsworth, 1998).



Características	Descripción
Identidad escolar	Permite establecer un vínculo con la institución y la comunidad educativa, con lo cual se pueden minimizar situaciones de riesgo de fracaso y abandono escolar (Moriana Elvira et al., 2006; Rodríguez Sotomayor & Manzano Acosta, 2017).

Fuente: (Molinuevo Alonso, 2008, pp. 34-39)

Finalmente, cabe señalar que la formación complementaria contribuye a lograr una educación de calidad, caracterizada por ser plena e integral para las y los estudiantes. Esta formación responde a las nuevas demandas sociales de modo eficaz e implica, además, un incremento de la calidad de vida y la posibilidad de fortalecer las oportunidades para todos, en un ambiente de equidad y a través de un enfoque de derechos.

RETOMANDO EL EJEMPLO

En el ejemplo que brindamos en la introducción, hablamos de una experiencia en la que se decidió trabajar con ABP y aula invertida. Esta experiencia se caracterizó por su flexibilidad y por el trabajo colaborativo del cuerpo docente. La institución en la que se desarrolla la experiencia es una escuela de una línea. Los y las docentes deciden agruparse por subnivel para planificar. Cada uno de los grupos, en primer lugar, selecciona las destrezas con criterios de desempeño que, en sus planes curriculares anuales, están relacionadas con el tema del proyecto: Ecuador megadiverso. Una vez seleccionadas las destrezas de todas las áreas (recordemos que es un proyecto interdisciplinar), los y las docentes comienzan a idear las actividades que pueden realizar con los y las estudiantes y las organizan en función de los momentos del aula invertida: antes, durante y después de la clase. Para antes de la clase, seleccionan materiales: páginas web, videos de YouTube, secciones del libro de texto, etc., que los y las estudiantes han de consultar. Durante la clase, se debate con el estudiantado, se aclaran las dudas con respecto al material consultado, y se brindan directrices para desarrollar el proyecto. Después de clase, y hasta la siguiente sesión, los y las estudiantes trabajan en el desarrollo del proyecto, sobre la base de un cronograma de trabajo que ellos deberán establecer.

La realización del proyecto supuso, en primer lugar, formar grupos de estudiantes para el trabajo colaborativo, y, en segundo lugar, presentar el tema y los objetivos del trabajo a los y las estudiantes. Las y los docentes se aseguran de que sus estudiantes comprendan las expectativas de logro propuestos. A partir de este momento, los grupos de estudiantes tuvieron que alcanzar un conjunto de acuerdos sobre cómo iban a trabajar (tiempos, lugares, herramientas, roles y responsabilidades, mecanismos de seguimiento y evaluación), y realizar una planificación para las seis semanas de duración del proyecto. La organización del trabajo del grupo tomó la primera semana; luego, se comenzaron a trabajar los temas, con el esquema del aula invertida; después, los y las estudiantes comenzaron a desarrollar su proyecto.

El reto que tiene que afrontar el estudiantado consiste en capturar la diversidad de nuestro país. Conforme la o el docente va introduciendo los temas en





sesiones interdisciplinarias, los y las estudiantes van elaborando sus propuestas. Por ejemplo, un grupo de estudiantes decide entrevistar a familiares y allegados para recabar una lista de recetas de los platillos tradicionales de la localidad, y recoger las recetas por escrito. Después, analizan el origen y la producción de sus ingredientes principales. Finalmente, crean un video tutorial, en el que se muestra la historia del platillo y el paso a paso de su elaboración. De esta forma, el grupo de estudiantes lograron trabajar destrezas de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Matemáticas, Educación Cultural y Artística y Ciencias Naturales.

Otros grupos recabaron tradiciones culturales, oficios e industrias tradicionales, diversidad de flora y fauna, etc. Todos los trabajos se expusieron en clase y fueron comentados por los compañeros y compañeras, sobre la base de una rúbrica construida de manera colaborativa y consensuada.

La experiencia supuso un importante reto de organización tanto de docentes como de estudiantes. Por ello, es importante que la planificación de la actividad se realice en equipo. Así se fomenta el trabajo en equipo, como modelaje de lo que se espera que luego sea una habilidad que desarrolle el estudiantado.

EVALUACIÓN

EVALUACIÓN INTEGRAL

El aprendizaje, al ser un proceso continuo y complejo, tiene una gran riqueza que permite que los y las estudiantes se formen y adquieran las competencias necesarias para afrontar la vida. En ese sentido, es necesario que los constructos que se definan para integrar la evaluación del aprendizaje tomen en cuenta aspectos que no solo involucren conocimientos de las áreas básicas, sino aquellos que es posible medir y que exploran otros aspectos de la formación.

Por ello, elaborar evaluaciones integrales, claras y con sentido, no solo es un trabajo técnico: es una obligación social, en la perspectiva de cumplir a cabalidad el objetivo de contribuir a mejorar la calidad de la educación. La evaluación, desde este enfoque, proporciona información sobre la adquisición de competencias transversales que permiten al estudiantado seguir aprendiendo a lo largo de la vida y ser capaces de enfrentar los retos de su tiempo.

El sistema nacional de educación obligatoria establece un conjunto de rasgos que conforman el perfil de salida del Bachillerato y fija las intenciones educativas más altas, al delimitar un conjunto de características que las y los estudiantes deben alcanzar, en mayor o menor medida, al finalizar sus estudios. El currículo presenta este perfil como “el fin último de los procesos educativos, en el cual se definen las capacidades que los estudiantes adquieren al concluir los 13 años de educación obligatoria, en los niveles de básica y bachillerato” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 21).

El currículo de los niveles de educación obligatoria está articulado con este perfil de salida. De esta manera, el trabajo que se lleva a cabo con el estudiantado, desde las



diferentes áreas en las que este currículo está estructurado en cada uno de los niveles y subniveles educativos, y para las diferentes ofertas, contribuye a generar un avance en el desarrollo de las características que se quieren promover.

El avance al que se hace referencia se concreta en los objetivos integradores de cada subnivel de la Educación General Básica (EGB) y del Bachillerato General Unificado (BGU). Dichos objetivos muestran la progresión hacia el perfil de salida del Bachillerato, en cada una de estas etapas educativas. “Los objetivos del subnivel tienen un carácter integrador, remitiendo a capacidades cuyo desarrollo y aprendizaje requieren la contribución de las diferentes áreas del currículo, trascendiéndolas” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 21).

Por tanto, los criterios de evaluación que contiene el currículo son el referente para la evaluación integral de los aprendizajes, ya que describen los logros de aprendizaje que se quieren valorar, en cuanto a aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, así como a un contexto específico de aplicación en el que los y las estudiantes puedan demostrar su competencia, al integrar todos esos aspectos. Estos criterios de evaluación están definidos como

[...] el enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los estudiantes en un momento determinado, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades indicadas en los objetivos generales de cada una de las áreas de la Educación General Básica y del Bachillerato General Unificado (Ministerio de Educación, 2016, p. 19).

A partir de los criterios de evaluación, se sugieren situaciones didácticas, en las que se formula una propuesta de enseñanza y aprendizaje susceptible de ser evaluada, que se alinea con los objetivos generales de cada área y con los elementos del perfil de salida, fines últimos de cada área de conocimiento y de la educación obligatoria, respectivamente.

En este sentido, los criterios de evaluación proponen una secuencia didáctica, un orden sugerido para desarrollar las destrezas o contenidos, en cada nivel y subnivel educativo, así como en función de los contenidos priorizados en cada una de las ofertas que el Ministerio de Educación brinda a la ciudadanía.

Finalmente, para evaluar estas situaciones, el currículo propone indicadores para cada uno de los criterios de evaluación. Dichos indicadores, de igual modo, remiten a aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, y permiten evaluar de forma integral la competencia de un estudiante en un contexto específico. Además, se dispone de estándares de aprendizaje, que contribuyen a medir los pasos que se van dando en cada nivel y subnivel educativo hacia el perfil de salida del Bachillerato.

ENFOQUE POR COMPETENCIAS

En el acápite anterior, se ha mencionado que la evaluación debe centrarse en los logros del estudiantado, tanto en aspectos cognitivos, procedimentales, como actitudinales; y, de manera específica, en su capacidad de aplicarlos en contextos específicos.





En este sentido:

...las competencias aluden a la capacidad de utilizar ese conocimiento [cognitivo, procedimental y actitudinal] en situaciones determinadas. Los debates sobre la educación (o el aprendizaje) giran habitualmente en torno al proceso intencionado de adquirir conocimiento y desarrollar la capacidad (competencias) de usarlo. Los esfuerzos en materia de educación se centran también cada vez más en la validación del conocimiento adquirido (UNESCO, 2015, p. 87).

En concordancia con lo anterior, el término “competencia” es definido por Rychen y Salganic (2003) como “la habilidad para satisfacer con éxito demandas complejas en un contexto específico mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales –incluyendo aspectos cognitivos y no cognitivos–” (p. 43). Esta idea, según las autoras, permite definir las competencias desde un enfoque funcional u orientado a la demanda, ya que el énfasis se sitúa en los resultados que logran los individuos con respecto a estas demandas, ya estén relacionadas con un puesto de trabajo, un rol social o un proyecto personal.

No obstante, la definición de competencias clave para la educación obligatoria no es un ejercicio fácil.

La búsqueda de competencias clave está motivada por dos cosas: (a) el supuesto fundado de que las competencias adquiridas en la escuela y los entornos vocacionales se aprenden y se utilizan de manera específica al contexto (por ejemplo, dentro de una disciplina, dentro de una vocación, dentro de una empresa) y (b) que la mayoría de las actividades durante el curso de la vida tienen lugar en una variedad de contextos sociales y vocacionales. Esto ha llevado a la búsqueda de competencias clave independientes del contexto que son equivalentes en su uso y efectividad en diferentes instituciones, diferentes tareas y bajo diferentes condiciones de demanda. Los ejemplos típicos de ‘competencias clave’ postuladas incluyen competencias básicas (por ejemplo, aritmética mental, alfabetización, educación general); competencias metodológicas (por ejemplo, planificación para la resolución de problemas; uso competente de una variedad de medios; habilidades informáticas, etc.), competencias comunicativas (habilidades en idiomas extranjeros, retórica, habilidades de exposición oral y escrita, etc.); y competencias de juicio (por ejemplo, habilidades de pensamiento crítico; juicios multidimensionales sobre el desempeño propio y de otros).

Si bien la facilitación de competencias clave que pueden aplicarse de manera flexible en contextos variables es importante y necesaria, ha sido muy difícil implementar pedagógicamente este enfoque teórico. Tres cuestiones son especialmente problemáticas:

- » Cuanto más general es una regla o estrategia (es decir, el rango de diferentes tipos de situaciones a las que se aplica), menor es la contribución de esta regla o estrategia a la solución de problemas



exigentes. En las últimas décadas, las ciencias cognitivas han demostrado de manera convincente que las habilidades y el conocimiento específicos del contenido desempeñan un papel crucial en la resolución de tareas difíciles. En general, las competencias clave no pueden compensar adecuadamente la falta de conocimiento específico del contenido.

» En las acaloradas discusiones sobre el significado de cogniciones sistemáticas versus situadas, se ha demostrado que las competencias generales prácticamente no tienen utilidad práctica por sí solas. Más bien, se requieren conocimientos específicos, integrados en la experiencia, para implementar con éxito las competencias disponibles para resolver problemas prácticos específicos.

» Para muchas competencias clave, la pregunta es si y cómo se pueden adquirir a través de los programas de instrucción planificados. Un ejemplo típico es el pensamiento crítico. Si bien existen programas de capacitación especiales para esta competencia clave (Halpern, 1998), su construcción y eficiencia son controvertidas científicamente (Weinert, 1999, pp. 11-12).

Partiendo de esta reflexión de Weinert, el programa DeSeCo ¹

[...] identificó cuatro elementos analíticos de las competencias: son multifuncionales; son transversales a través de los campos sociales; se refieren a un orden superior de complejidad mental que incluye un enfoque activo, reflexivo y responsable de la vida; y son multidimensionales, incorporan conocimientos, habilidades analíticas, críticas, creativas y de comunicación, así como sentido común (Hoskins & Crick, 2010, p. 123).

El estudio de DeSeCo agrupó las competencias clave de varios países de la OCDE en competencias sociales y de cooperación; alfabetización y conocimiento; competencias de aprendizaje a lo largo de la vida; y competencias de comunicación.

La Comisión europea propone las siguientes competencias clave: competencia de alfabetización; competencia lingüística; competencia científica, tecnológica, de ingeniería y matemática; competencia digital; competencia personal, social y de aprendizaje; competencia cívica; competencia empresarial; y conciencia cultural y competencia de expresión (Comisión Europea, 2018, p. 38).

Todas las competencias clave enfatizan el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y el manejo constructivo de los sentimientos. En concreto, el marco de referencia definió la competencia como “conocimiento, habilidades y actitudes aplicadas de manera apropiada a un contexto dado” (Pepper, 2013, p. 1).

Estas competencias clave son consideradas igualmente importantes y, como ya se ha comentado anteriormente, se conceptualizan como una combinación de conocimientos,

¹ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el proyecto denominado DeSeCo (Definition and Selection of Competencies).

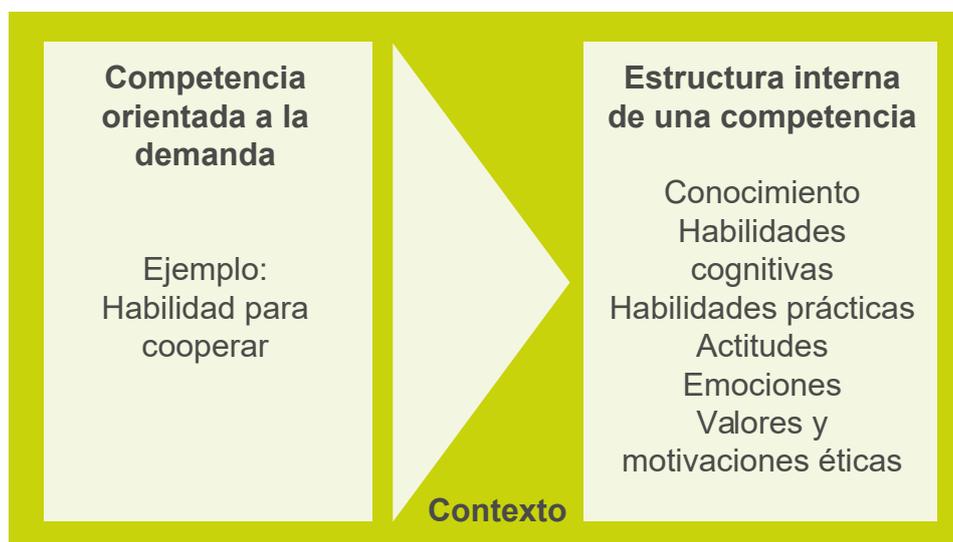




habilidades y actitudes. Es esa línea, la definición de cada competencia clave debe establecer los conocimientos, las habilidades y las actitudes relevantes para ella (ver *Figura 6*). Estos conocimientos, habilidades y actitudes son definidos como:

- » Conocimiento: hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de una determinada área o tema;
- » Habilidades: capacidad y capacidad para llevar a cabo procesos y utilizar el conocimiento existente para lograr resultados;
- » Actitudes: disposición y mentalidad para actuar/reaccionar ante ideas, personas o situaciones; en el Marco Europeo de Competencias Clave también incluye valores, pensamientos y creencias;
- » La definición de las competencias individuales y sus conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas se superponen y se entrelazan; se refuerzan mutuamente (Comisión Europea, 2018, p. 7).

FIGURA 6, Estructura interna de una competencia. DeSeCo (Rychen & Salganic, 2003, p. 44)



Esta estructura de la competencia, que podemos ver representada en la Figura 6, conecta con lo que Rychen y Salganic (2003) explicitan sobre el enfoque orientado a la demanda: este enfoque “debe complementarse con una conceptualización de la competencia en el sentido de habilidades, disposiciones o recursos integrados en el individuo” (p. 44). Además, las competencias deben adaptarse a las demandas de los diferentes contextos local, nacional y global, donde deben ponerse en valor.

Varios países de nuestra región latinoamericana han decidido adoptar un enfoque de competencias muy parecido al que acabamos de presentar. El sistema educativo ecuatoriano, atendiendo a las características de su currículo y modelo de evaluación, estaría en condiciones de establecer un sistema similar, que ayudaría a complementar la evaluación de los elementos del perfil de salida con otras dimensiones más operativas, ya sean constructos desarrollados, a partir de uno de los elementos de salida del perfil del Bachillerato o transversales a varios de ellos.



¿CÓMO INTRODUCIR LAS COMPETENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN ECUADOR?

El hecho es que, tal y como está descrito en el currículo, nuestra unidad básica de contenido, la destreza con criterios de desempeño, atiende a la siguiente definición:

Son los aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad. Las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido.

Ponen su acento en la utilización y movilización de un amplio abanico de conocimientos y recursos, tanto internos (recursos psicosociales del aprendiz) como externos (recursos y saberes culturales).

Destacan la participación y la actuación competente en prácticas socioculturales relevantes para el aprendiz como un aspecto esencial del aprendizaje.

Subrayan la importancia del contexto en que se han de adquirir los aprendizajes y dónde han de resultar de utilidad a los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016, p. 19).

Es decir, las destrezas consideran componentes de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal, un contexto y la idea de competencia. Del mismo modo, los criterios e indicadores de evaluación toman en cuenta estos elementos, mientras que los estándares de aprendizaje, en muchos casos, se limitan al ámbito cognitivo al haber sido inicialmente concebidos para el desarrollo exclusivo de pruebas estandarizadas. No obstante, ubicar una o varias competencias, en cualquier momento, dentro del proceso de aprendizaje, es perfectamente factible. Solo es preciso, a partir de los criterios de evaluación, establecer qué indicadores y estándares apuntan a ella, para poder realizar una evaluación del grado de logro por parte del estudiantado.

A continuación, se indican las 8 competencias clave transversales dentro del contexto ecuatoriano, que permiten una evaluación integral. Todas ellas están presentes en algún grado en las áreas del currículo de la educación obligatoria (ver *Tabla 2*).

TABLA 2, Competencias claves para la evaluación integral

Enfoque por competencias	
1	Competencia comunicativa en la lengua materna
2	Competencia matemática
3	Competencia científico-tecnológica
4	Competencia para la ciudadanía y la conciencia cultural





Enfoque por competencias

5	Competencia digital
6	Competencia cultural y artística
7	Competencia socioemocional
8	Competencia para una vida saludable

En cualquier caso, es preciso tener en cuenta que “la estructura, el desarrollo y la evaluación de las competencias están influenciados por el contexto social y cultural en el que viven los individuos, ya que la relación entre el individuo y la sociedad es dialéctica y dinámica” (Rychen & Salganic, 2003, p. 6). En este sentido, para evaluar una competencia, es preciso definir el contexto en el que se espera que el sujeto sea competente: personal, familiar, laboral, social, global. “Las competencias deberían traer beneficios en un amplio espectro de contextos, por eso, deberían ser aplicables a múltiples áreas de la vida” (OECD, 2005, p. 6).

RETOMANDO EL EJEMPLO

Los proyectos desarrollados por los grupos generaron diversos productos que fueron compartidos con el resto de estudiantes y docente, y organizados en portafolios. Por ejemplo, el grupo que trabajó sobre la comida tradicional generó los siguientes productos: el guion de la entrevista para familiares y allegados; las transcripciones de las entrevistas realizadas; las recetas de los diferentes platillos; un informe sobre producción y consumo de los diferentes ingredientes principales de las recetas, con estadísticas; un informe sobre el ciclo vital de plantas y animales que forman parte de las recetas; un relato que recoge la historia del platillo; y el video tutorial. La evaluación del trabajo de los grupos podía realizarse a través de los productos que fueron incorporando al portafolio, pero también podría tener en cuenta los procesos desarrollados para alcanzar estos productos.

La evaluación implicó tomar un conjunto de decisiones sobre los actores, el objeto, los momentos, las técnicas y los instrumentos, etc.

En cuanto al primer aspecto, el cuerpo docente decidió que sus estudiantes evalúen su participación individual en el grupo, así como la de sus compañeros y compañeras. Para ello, entre todos crearon una rúbrica simple que evaluaba la contribución al trabajo del grupo y la actitud colaborativa. Por otro lado, docentes y estudiantes evaluaron los productos finales a partir de la exposición de los grupos, mediante una rúbrica, igualmente construida entre todos. Por último, los y las docentes evaluarían con rúbricas específicas los productos que cada grupo incorporó al portafolio.

En cuanto al objeto de la evaluación, dado que se trató de una evaluación integral, no solo estaba referido a los contenidos que el estudiantado podía memorizar, sino también a los procedimientos y a las actitudes. En este sentido, no solo se quería saber si los y las estudiantes podrían recordar los ingredientes y proporciones de una receta, sino los procedimientos para elaborarla y si además eran conscientes de la relevancia cultural, de la importancia de sus ingredientes



desde un punto de vista natural (por ejemplo, especie en extinción), productivo, nutritivo, etc. Además, dado que se trató de una evaluación por competencias, lo más interesante era considerar la capacidad de los y las estudiantes de cada grupo para movilizar los conocimientos adquiridos en la resolución de situaciones concretas. En este sentido, el producto que tenía más valor era el video, pues recogía toda la historia de la receta y, además, su elaboración.

Al hablar de estos elementos principales de la evaluación, los actores y el objeto, ya hemos indicado las técnicas e instrumentos, y sugerido los momentos. El portafolio y las rúbricas sirvieron para evaluar y retroalimentar los logros de los y las estudiantes en cada paso del proyecto, así como para evaluar el producto final. Estas herramientas, además, permitieron una evaluación integral y por competencias, basada en los indicadores de evaluación del currículo.

La evaluación formativa sirvió para retroalimentar la construcción de conocimiento de las y los estudiantes. Este proceso supuso un cambio importante en la forma de evaluar, una sustitución de la rutina de calificación, por una estrategia de valoración de los trabajos, en la que la retroalimentación docente contribuyó a que el estudiantado aprendiera de sus errores, superara progresivamente sus limitaciones y mejorara sus competencias. No obstante, era necesario convertir la evaluación en una calificación. No es fácil traducir los esfuerzos de los y las estudiantes a una escala numérica, pero era un requisito que debíamos cumplir.

Hemos visto que en el ejemplo de la receta se involucraron muchas áreas curriculares (Ciencias Sociales, Educación Cultural y Artística, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua y Literatura), pues se trataba de un proyecto interdisciplinar. ¿Qué calificación se debía poner en cada caso? Teníamos una calificación global del proyecto, basada en el nivel de competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) alcanzado por los y las estudiantes, medido de acuerdo con los indicadores de evaluación a través de las rúbricas, y conversamos sobre dos opciones posibles: (1) Poner la misma calificación del proyecto, en el parcial de todas las áreas; (2) Establecer una ponderación del peso del proyecto para cada área en la evaluación del parcial, que también contaría otras calificaciones de otros proyectos, trabajos o pruebas. Esta ponderación se realizaría según el número de destrezas de cada área que se involucraron en el proyecto, en relación con el total de las destrezas trabajadas en el parcial. Cada docente decidió la opción más conveniente en su caso.

En cualquier caso, el debate sobre el que profundizamos abordó la importancia de la evaluación por competencias, la relevancia de conocer qué pueden hacer los y las estudiantes con los conocimientos que adquieren en la escuela y cómo podemos ayudar con un diseño apropiado de la actividad conjunta y un acompañamiento y retroalimentación pertinentes al desarrollo y mejora progresivos de estas competencias, a que el conocimiento adquirido en la escuela sea útil fuera de ella, en contextos reales de la vida cotidiana.





MEDIACIÓN DOCENTE

Definiremos la contribución del elemento “mediación docente” al modelo a partir de dos componentes: la profesionalización y las características de la comunidad de práctica. En el primer caso, haremos referencia a la práctica reflexiva, las competencias docentes, las características de la formación y del liderazgo directivo y pedagógico. En el segundo caso, definiremos qué es la comunidad de práctica y cómo se vincula con un modelo de liderazgo distribuido, que promueva la colaboración docente. Finalmente, estableceremos un nexo entre estas dos esferas que modelan el ejercicio de la mediación docente, a través de los procesos de asesoría colaborativa.

PROFESIONALIZACIÓN

En esta sección, pondremos a debate elementos clave de la profesionalización del magisterio, como la práctica reflexiva, las competencias docentes del siglo XXI y la formación.

LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Un enseñante reflexivo no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y reflexionar en clase. Sigue progresando en su oficio incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. Y se entrega con herramientas conceptuales y métodos a la luz de los diferentes conocimientos y en la medida de lo posible en el marco de la interacción con otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico (Perrenaud, 2004a, p. 42).

Las ideas de Dewey (1910/2007), Schön (1992) y Perrenoud (2004a) destacan la importancia de la práctica reflexiva para el desarrollo de la práctica profesional. Sus trabajos han ejercido una importante influencia en el impulso de programas de perfeccionamiento profesional en muy diversas disciplinas, pero de forma especial en el terreno educativo.

Dewey (1910/2007) introduce la idea de pensamiento reflexivo como un proceso que se desarrolla en cinco fases, cuya secuencia no es fija y puede ampliarse en función de la complejidad: (1) sorpresa (2) formulación de hipótesis; (3) observación y recogida de datos; (4) elaboración de ideas; y (5) comprobación de hipótesis. Este proceder posibilita la acción con un objetivo consciente, permite las preparaciones sistemáticas y los inventos, enriquece las cosas con significados y proporciona control.

Schön (1992) afirma que, además del conocimiento teórico que detenta todo profesional, existe un conocimiento tácito que corresponde a la acción, conocimiento que se construye a través de la reflexión. Este conocimiento práctico lo estructura Schön a partir de tres elementos que constituyen su modelo: (1) conocimiento en la acción, un conocimiento que revelamos al actuar, pero del que no siempre somos conscientes; (2) reflexión en y



durante la acción, que nos permite ensayar alternativas sobre la marcha, también de manera inconsciente, cuando nuestras respuestas rutinarias producen resultados inesperados; y (3) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, que se corresponde con la evaluación posterior de los procesos y características de la acción y de la reflexión en la acción.

Perrenoud (2004a) propone que distingamos el hecho de que no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso, y el carácter específico de la reflexión sobre la acción. En primer lugar, reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Se podría hablar, entonces, de práctica reflexionada. En segundo lugar, el sentido de tomar la propia acción como objeto de reflexión se relaciona con poder compararla con un modelo prescriptivo, con lo que habríamos podido o debido hacer de más, o con lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o para hacer una crítica. Reflexionar sobre ella solo tiene sentido a posteriori si es para comprender, aprender o integrar lo que ha sucedido. A partir de estos procesos se puede diferenciar la reflexión sobre una acción singular –que puede tener lugar ya sea en plena acción, previamente (anticipación, decisión) o posteriormente (análisis, evaluación), como plantea Schön (1992)–, y la reflexión sobre un conjunto de acciones parecidas y su estructura, que puede concernir bien al practicante o a un sistema de acción más complejo del que este participa. En este último tipo de reflexión, debemos remitirnos al concepto de *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1981), para entender que gran parte de nuestra práctica profesional responde a lo que culturalmente se acostumbra a hacer en nuestro gremio, en nuestro contexto, en nuestra institución educativa; conocimiento y prácticas que no podremos cuestionar sin antes hacerlos visibles a partir de un proceso reflexivo, crítico e intencional.

En este sentido, la única forma de mejorar nuestra práctica a través de la reflexión consiste en convertirla en un proceso metódico y regular, porque si bien parece imposible una total ausencia de reflexión sobre la propia práctica, en la medida que todos reflexionamos de forma espontánea sobre lo que hacemos, este proceso reflexivo no tiene por qué llevar necesariamente a una mayor concienciación o a cambios en nuestra forma de actuar; no nos convierte en un practicante reflexivo (Perrenoud, 2004a). La enseñanza reflexiva no se contempla como sinónimo de cambios concretos en las conductas de los enseñantes, sino que busca que alcancemos una mayor conciencia de nosotros mismos y de nuestro medio, de tal forma que podamos cambiar nuestras percepciones de lo que es posible, para que así asumamos un papel más amplio a la hora de determinar la dirección de los asuntos de la clase y la escuela, según unos propósitos de los que somos conscientes y que se pueden justificar con fundamentos morales y educativos, así como instrumentales. Debemos ser conscientes no solo de nuestros conocimientos y conductas, sino del conjunto de restricciones y estímulos materiales e ideológicos que provienen del contexto: el aula, la escuela y el medio social (Herrera Pavo, 2014).

Para ello, es necesario desarrollar “habilidades de auto-socio-construcción del *habitus*, del saber hacer, de las representaciones y de los conocimientos profesionales” (Perrenoud, 2004a, p. 43), para permitir una relación con la propia práctica, que facilite la reflexión. La apuesta debe centrarse en procurar que el oficio de enseñante evolucione hacia una profesión de pleno derecho. Así, el desarrollo de una postura y una práctica reflexivas más extendidas, constantes e instrumentadas sería la clave de la profesionalización del oficio.





Para conseguir este resultado, hay que enclavar la práctica reflexiva en una base mínima de competencias profesionales.

Algunas de las competencias clave para la profesión docente son: (1) la competencia técnica en la instrucción y dirección de la clase, concerniente a los contenidos que han de enseñarse y a la competencia en las destrezas y métodos necesarios para realizar sus intenciones en el aula; (2) la habilidad para analizar la práctica, para ver cómo las conductas de la clase y de la escuela (incluyendo sus propias acciones) emanan de o expresan propósitos u objetivos tanto previstos como imprevistos; (3) la conciencia de la enseñanza en cuanto a sus consecuencias, éticas y morales, y habilidad para hacer elecciones defendibles respecto a su conducta en el aula y en la escuela; y (4) la sensibilidad hacia las necesidades específicas del estudiantado, con diversas características intelectuales, raciales, físicas y sociales, así como la habilidad para representar un papel activo en el desarrollo del respeto hacia las diferencias individuales en sus clases y escuelas (Zeichner & Liston, 1999). No obstante, la profesionalización docente requiere un abanico aún más amplio de competencias, como veremos a continuación.

RETOMANDO EL EJEMPLO

En nuestra experiencia, la práctica reflexiva cobró gran importancia. Se realizaron sesiones semanales de trabajo con el cuerpo docente, en las que se analizaron las diversas situaciones relacionadas con nuestra práctica profesional, mediante el empleo de la técnica R5 (Domingo Roget, 2018). Este método propone que (1) a partir de una situación vivida en el aula, (2) reconstruyamos lo que pasó, (3) reflexionemos de forma individual, (4) pongamos en común nuestra reflexión con los compañeros y las compañeras, y (5) replanifiquemos a partir de lo aprendido con la reflexión.

Aplicando este método, una de las docentes presentó al grupo una reflexión sobre el proceso de evaluación. Durante el desarrollo del proyecto, esta docente no había realizado evaluaciones mediante rúbrica, de los productos intermedios que los grupos de estudiantes iban ingresando al portafolio. Sí había visto los productos y expresado su opinión con sus estudiantes, de manera informal. Al final del proyecto, se dio cuenta de que tendría que crear las rúbricas y evaluar todos los productos simultáneamente. Dos cosas estaban mal. Por un lado, era demasiado trabajo para realizarlo todo junto. Por otro, al hacerlo al final, los y las estudiantes no podrían beneficiarse de la retroalimentación; además, los comentarios informales no podían asegurar que se hubiera realizado una evaluación integral y por competencias.

En el grupo de compañeras y compañeros, muchas personas se encontraban en la misma situación. El grupo pensó que, en lugar de dar un comentario general a los y las estudiantes cuando entregaban uno de los productos parciales, debían aplicar la rúbrica con ellas y ellos, en ese momento. Pensaron que podrían crear un conjunto de rúbricas predefinidas en función del producto/proceso (un video, un texto, el trabajo colaborativo, una presentación etc.), que podrían posteriormente adaptar con la ayuda de los y las estudiantes. Se repartieron el trabajo para crear de manera colaborativa estos instrumentos que aplicarían en adelante. El cuerpo



docente reconoce la importancia de elaborar las rúbricas con sus estudiantes y repasarlas, antes de desarrollar las distintas actividades, a fin de asegurarse de que las expectativas son claras.

Este ejemplo nos permitió ver cómo compartir una inquietud sobre la evaluación permitía identificar un problema y buscar una solución para toda la escuela.

LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Las reformas de la educación obligatoria y las actuales ambiciones de la política educativa exigen que quienes ejercen la docencia desarrollen un nuevo papel en el acto educativo. De acuerdo con esta nueva función, el cuerpo docente necesita trabajar en equipo para implementar proyectos institucionales que permitan situar al estudiantado en el centro de la acción educativa, mediante la aplicación de una pedagogía diferenciada. Esto posibilitaría individualizar y diversificar los itinerarios de formación, a través de métodos activos que involucran el trabajo por proyectos y la problematización para el desarrollo de competencias. Asimismo, favorecería transferir conocimientos y transitar hacia una evaluación formativa, que permita a los y las estudiantes hacerse responsables de la construcción de sus propios aprendizajes, en el contexto de su comunidad de aprendizaje (Perrenaud, 2004b).

Para poder hacer frente a estas necesidades, el cuerpo docente precisa desarrollar un conjunto de competencias (Angulo, 1999; Cano, 2005; Perrenaud, 2004b; Scriven, 1998) que les permita tomar decisiones de forma autónoma y colegiada, a partir de una reflexión contextualizada. Para ello, paradójicamente, es necesario que los y las docentes puedan romper su dependencia “del poder político, de los expertos, de los libros de texto y de la racionalidad burocrática” (Cano, 2005, p. 29), y generen un margen de maniobra, una autonomía profesional, que les habilite para: (1) organizar y animar situaciones de aprendizaje, (2) gestionar la progresión de los aprendizajes, (3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, (4) implicar al estudiantado en sus aprendizajes y en su trabajo, (5) trabajar en equipo, (6) participar en la gestión de la escuela, (7) informar e implicar a padres y madres de familia, (8) utilizar las nuevas tecnologías, (9) afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y (10) organizar la propia formación continua (Perrenaud, 2004b).

Estos diez dominios de competencia enunciados son desarrollados por Perrenaud (2004b) en varias competencias específicas que, como podemos ver en la *Tabla 3*, muestran lo enorme que es la empresa de la profesionalización docente para desarrollar una nueva forma de enseñar, acorde con las necesidades de la sociedad actual y del futuro.





TABLA 3, Dominios de competencia (adaptado de Perrenoud, 2004b)

Características	Descripción
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. Trabajar a partir de las representaciones de los y las estudiantes. Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. Implicar a los y las estudiantes en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
Gestionar la progresión de los aprendizajes	Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los y las estudiantes. Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Observar y evaluar a los y las estudiantes en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. Practicar un apoyo integrado, trabajar con el estudiantado con grandes dificultades. Desarrollar la cooperación entre estudiantes y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
Implicar al estudiantado en sus aprendizajes y en su trabajo	Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en las y los estudiantes. Instituir y hacer funcionar un consejo de estudiantes (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. Ofrecer actividades de formación opcionales, 'a la carta'. Favorecer la definición de un proyecto personal de cada estudiante.
Trabajar en equipo	Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. Formar y renovar un equipo pedagógico. Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
Participar en la gestión de la escuela	Elaborar, negociar un proyecto institucional. Administrar los recursos de la escuela. Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres y madres). Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los y las estudiantes.
Informar e implicar a madres y padres	Favorecer reuniones informativas y de debate. Dirigir las reuniones. Implicar a madres y padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.



Características	Descripción
Utilizar las nuevas tecnologías	Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas, en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. Comunicar a distancia a través de la telemática. Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Prevenir la violencia en la comunidad. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la creación de reglas de vida común, referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.
Organizar la propia formación continua	Saber explicitar sus prácticas. Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros y las compañeras (equipo, escuela, red). Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Aceptar y participar en la formación de las compañeras y los compañeros.

LA FORMACIÓN DOCENTE

Una de las estrategias más comunes para desarrollar estas competencias (Perrenoud, 2004a) es la formación continua. Sin embargo, esta estrategia ha demostrado tener importantes limitaciones, ya que, por lo general, se produce de manera descontextualizada y no toma en consideración los recursos con los que realmente cuenta el cuerpo docente para enseñar en sus instituciones educativas y en sus aulas (Hsu & Hargrave, 2000; Willis & Montes, 2002).

Ante esta realidad, las emergentes demandas sociales sobre la calidad de la educación y la evidente falta de relación entre la cantidad de cursos que recibe el cuerpo docente y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, ponen de relieve la necesidad de diseñar una formación en servicio que priorice las oportunidades de crecimiento profesional y la transferencia contextualizada de aprendizajes, hacia situaciones de práctica, a partir de cada evento del trabajo diario de los y las docentes (Marcelo, 2009). Por tanto, se ha de concebir la formación docente como un proceso continuo y de largo plazo, contextualizado en la institución educativa y centrado en las necesidades de docentes y escolares (Terigi, 2010).

A este respecto, los proyectos formativos ejecutados dentro de la misma institución educativa, los seminarios permanentes, el trabajo en grupos y el acompañamiento directo de un asesor son las modalidades más aceptadas y pertinentes para generar aprendizajes significativos, con mayor probabilidad de transferencia (Fernández & Montero, 2007), en la perspectiva de una formación orientada a la construcción colaborativa de conocimientos





y de soluciones para problemas reales, que privilegia la interacción entre sus actores (Narváez Yar & Herrera Pavo, 2020). En este sentido, la revisión de los contenidos de la formación continua debe posibilitar que las y los docentes afronten el acelerado cambio social que afecta a un sistema educativo que no evoluciona al mismo ritmo (Esteve, 2011). Los contenidos de la formación deben definirse de forma más horizontal, más vinculada con las necesidades docentes, que provienen de las demandas del aula (Aguavil Arévalo & Andino Jaramillo, 2019; Cardelli & Duhalde, 2001).

Varias estrategias pueden contribuir a que estos procesos de formación faciliten el acceso a generalizaciones constructivas y creativas al cuerpo de docentes, basadas en su autonomía profesional y alejadas de procesos de reproducción: (1) promover la deconstrucción de los modelos conceptuales internalizados en docentes, a partir de la reflexión sobre nuevas y diversas experiencias de aprendizaje; (2) impulsar la reflexión permanente con el otro; y, (3) generar la práctica controlada y dirigida hacia objetivos previamente establecidos (Flores Talavera, 2004). Estas estrategias permiten superar las limitaciones de la formación docente tradicional, en el seno de comunidades de práctica (Wenger, 1998) que favorecen el trabajo colaborativo (Aparicio Molina & Sepúlveda López, 2019; Krichesky & Murillo, 2018), la reflexión crítica (Crockett, 2002; Herrera Pavo & Casado Rodrigo, 2015) y la construcción de conocimiento basada en los principios que sustentan las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje, en cada contexto (Wells & Claxton, 2008).

RETOMANDO EL EJEMPLO

Una de las cuestiones que siempre debatimos es qué tan útiles resultan las capacitaciones. Por lo general, atendemos a talleres o cursos donde adquirimos conocimientos que luego no transferimos al aula. En nuestro caso, la experiencia que estábamos desarrollando requería un nivel de competencia digital que no todos teníamos. Una compañera, sin embargo, era experta en TIC. Ella podría ayudarnos, pero no se trataba de que hiciera ella las tareas, sino de que nos enseñara cómo hacerlas. Hablamos con el distrito para que la capacitación fuera reconocida y se organizó la actividad. Se trató sobre la evaluación mediante portafolios digitales. Esta experiencia permitió al equipo docente aprender cómo usar la aplicación gratuita Google Sites, para crear portafolios digitales compartidos con los y las estudiantes. Su transferencia al aula fue inmediata y posibilitó desarrollar el modelo de evaluación integral por competencia, mediante el uso de portafolios y rúbricas. Se resalta, entonces, la importancia de fortalecer competencias docentes, mediante la generación de procesos desde dentro de la institución y por medio de la aplicación de esos aprendizajes directamente en la práctica docente; lo mismo que se enseña al estudiantado, aprender haciendo.

COMUNIDAD DE PRÁCTICA

En esta sección, discutiremos el concepto de comunidad de práctica, a partir de los procesos de liderazgo y colaboración, y cómo estos deben apoyarse en un modelo de asesoría colaborativa.



EL LIDERAZGO

En la actualidad, las instituciones educativas tienen la necesidad de abrirse al mundo, establecer relaciones y aprender de otras experiencias. Son muchas las formas de llevar a cabo esta empresa: visitar otras escuelas, estudiar experiencias que son referentes por sus prácticas exitosas, o participar en redes con algunas de las instituciones educativas cuyas experiencias se han estudiado. En cualquier caso, el liderazgo en las instituciones educativas ha de perseguir una cultura de acción, encaminada a solucionar los problemas a partir de un análisis de la situación que viven, que ha de servir como punto de partida para las mejoras futuras.

LIDERAZGO DIRECTIVO

El liderazgo en una institución educativa gira en torno del desarrollo de un proyecto educativo institucional. En este sentido, la naturaleza distribuida del liderazgo y el liderazgo colaborativo son fundamentales. Han de entenderse como prácticas que permiten la participación de todos los miembros del equipo directivo y la creación de equipos directivos más amplios. En preciso, además, que se creen las condiciones necesarias para que emerjan, entre el cuerpo docente, equipos que asuman el liderazgo de proyectos o iniciativas específicas dentro de un área o subnivel. Esta concepción democrática del liderazgo directivo, además, implica una actitud de apertura a aprender, a incorporar las propuestas que surgen como iniciativa de los y las docentes y a establecer mecanismos que posibiliten una gestión transparente y una rendición de cuentas permanente.

Por otro lado, es esencial entender que la tarea de un equipo directivo está acotada en el tiempo; luego ha de ser sustituido por otro que dé continuidad a los proyectos. Por ello, es esencial generar esa dinámica de colaboración entre todos los profesionales, de forma que pasar el testigo de un equipo directivo a otro sea un proceso fluido. Para ello, hay que implicar al cuerpo docente de toda la institución y formarlo en temas de interés estratégico, para que pueda dar el relevo en condiciones óptimas, de cara a la sostenibilidad y continuidad del proyecto educativo institucional; cuestión que debe ser una prioridad (Jolonch & Martínez, 2020).

LIDERAZGO DOCENTE

El liderazgo pedagógico de los y las docentes nos remite al aula, a su rol de mediación de los procesos de aprendizaje, pero también a la colaboración con sus compañeros y compañeras, y a las actividades que desarrolla en los diferentes equipos de trabajo dentro de la institución educativa.

Una parte esencial de este liderazgo pedagógico de cada docente consiste en generar oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes. En esta tarea, se debe concebir la actividad conjunta de manera abierta y flexible, mediante la creación de situaciones estimulantes, la potenciación de la comunicación y los procesos interactivos que redunden progresivamente en una mayor autonomía de quienes aprenden, según los objetivos de aprendizaje planteados; asimismo, se ponen en juego todos los recursos disponibles en el aula y en la institución educativa. Pero, además, hay que hacerlo en un aula abierta a la colaboración con otros compañeros y compañeras de la institución educativa, a otros





profesionales, a las familias, etc., que coadyuve al desarrollo de proyectos conjuntos, bien articulados con el proyecto educativo institucional.

Por otro lado, es también fundamental considerar la importancia de la reflexión sobre las dinámicas empleadas, para el logro de los objetivos con nuestros estudiantes. Esto, con el propósito de generar procesos de evaluación que ayuden a conocer qué podemos mejorar en función de los resultados obtenidos y qué tipo de apoyos precisaremos para hacerlo; apoyos que deberemos requerir en nuestro diálogo con el equipo directivo.

Entre estos apoyos, sin duda, se encontrarán las necesidades de formación. Y una parte importante del liderazgo pedagógico consiste en conocer cuáles son estas necesidades y en procurar satisfacerlas, individual o colectivamente, en el seno de la institución educativa y como parte del proyecto institucional. La formación no debe concebirse exclusivamente como una alternativa externa: también ha de ser el resultado de la colaboración, a partir de la cual los y las docentes puedan fortalecerse, compartiendo conocimientos. Para esto, será necesario contar con espacios y tiempos adecuados. Por último, se deben integrar los procesos de acompañamiento desde una visión formativa; por ejemplo, en la inducción de nuevos compañeros y compañeras que llegan a la institución educativa, en el uso de mentores como parte de un proceso de asesoría interna, según experticias específicas.

Esta noción del liderazgo nos remite al siguiente apartado del debate sobre la mediación docente, en el que discutiremos cómo se constituye y trabaja en una comunidad de práctica, de forma colaborativa.

RETOMANDO EL EJEMPLO

En el caso de la experiencia que venimos narrando y nos sirve para ejemplificar la puesta en marcha del modelo, trabajamos bajo un liderazgo distribuido, en el que la directora de la escuela se integró como un miembro más en uno de los grupos de trabajo, al tiempo que servía de enlace con los representantes de los y las estudiantes, y las autoridades del distrito y la comunidad. En cada uno de los grupos de trabajo colaborativo docente, hubo un responsable encargado de coordinar el trabajo y de articular con los otros grupos. Se siguió una estructura de comisiones, coordinada por la junta académica. Este modelo de funcionamiento posibilitó que todo el equipo docente se hiciera responsable del trabajo asignado y conociera los avances de los demás. Las reuniones semanales y los canales de comunicación abiertos fueron esenciales para crear un clima de confianza, respeto y comunicación fluida.

Este clima de confianza y respeto ayudó a llevar a cabo procesos de reflexión conjunta, de apoyo mutuo, de mentoría y formación, y de colaboración, en los que se promovió el rol de la o el docente como líder pedagógico.

LA COLABORACIÓN DOCENTE

El trabajo colaborativo docente que demanda una comunidad de práctica requiere que el desarrollo organizativo de la escuela contribuya a la revisión, la planificación, el



desarrollo y evaluación de los cambios en las condiciones internas de la escuela, vinculadas con el aprendizaje de los y las estudiantes (González Isasi, 2010, p. 202).

El cambio desde una perspectiva individual a una colaborativa no es fácil: hay que vencer las resistencias iniciales del cuerpo docente que, por un lado, no tiene el hábito de reflexionar sobre su práctica y, por otro, recela de hacer este tipo de reflexiones en compañía de sus pares (McLaughlin & Talbert, 2001). Además, es necesario crear las condiciones para que el trabajo colaborativo entre docentes (Aparicio Molina & Sepúlveda López, 2019), como vía de profesionalización que redunde en la mejora de las prácticas de aula, tenga lugar en las instituciones educativas, lo que incrementa también el tiempo que cada docente dedica a organizar su trabajo. Para ello, es preciso que se generen cambios desde la regulación educativa y contar con el apoyo de los líderes de la institución educativa (Ávalos, 2013; López & Gallegos, 2014).

En cuanto al marco de regulación educativa, es necesario introducir cambios que promuevan reducir las cargas administrativas y lectivas del cuerpo docente, de forma que la estructura de su jornada laboral contemple el espacio preciso para organizar el trabajo colaborativo desde el aula, desde la planificación a la evaluación de las acciones que se llevan a cabo.

Actualmente, el sistema educativo impone al cuerpo docente una sobrecarga progresiva y difusa de trabajo, así como promueve su aislamiento dentro de las escuelas (Fullan & Hargreaves, 1996). La cultura institucional se esfuerza por responder a los requerimientos burocráticos y a los excesivos mecanismos de control que impone el sistema educativo, y que despersonalizan los intercambios entre sus miembros, al promover el individualismo y la fácil adaptación de las y los docentes a las rutinas de trabajo que el sistema exige (Pérez Gómez, 2000).

El apoyo institucional debe consistir no solo en crear un clima adecuado para la colaboración, mediante la provisión de los espacios, tiempos y recursos necesarios, sino en generar una estructura de participación democrática en la que, a partir del proyecto educativo institucional, se dé cabida y se articulen todos los proyectos e iniciativas de innovación educativa, que puedan redundar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma contextualizada (Martínez et al., 2018). Los proyectos deben contar con los apoyos necesarios para su desarrollo, bajo un modelo de asesoría colaborativa.

Para generar una comunidad de práctica, es preciso cultivar un conjunto de principios profesionales que propicien una verdadera cultura de colaboración (ver *Tabla 4*).





TABLA 4. Diez principios del profesionalismo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2018)

Principio	Descripción
Autonomía colectiva	Los y las docentes tienen más independencia de la autoridad burocrática vertical, pero menos independencia entre sí.
Eficacia colectiva	El trabajo colaborativo puede hacer una diferencia para los y las estudiantes a quienes enseñamos, independientemente de los resultados de la colaboración.
Investigación colaborativa	Los y las docentes exploran juntos de forma rutinaria problemas o diferencias de práctica para mejorar o transformar lo que están haciendo. Se integra la investigación en el trabajo diario de la enseñanza, de forma que los problemas se investigan antes de resolverlos de forma apresurada.
Responsabilidad colectiva	Las personas tienen la obligación mutua de ayudarse unas a otras y de servir a los y las estudiantes que tienen en común. La responsabilidad colectiva se refiere a “nuestros estudiantes”, en lugar de “mis estudiantes”.
Iniciativa colectiva	Los y las docentes dan un paso adelante y el sistema lo alienta. Se trata de promover comunidades de individuos fuertes, comprometidos a ayudarse y aprender unos de otros.
Diálogo mutuo	Se pueden mantener y promover activamente conversaciones difíciles entre docentes. La retroalimentación es honesta. Existe un diálogo genuino sobre las diferencias de opinión sobre ideas, materiales del plan de estudios o el comportamiento desafiante del estudiantado. Los participantes en estas discusiones están protegidos por protocolos que insisten en aclarar y escuchar, antes de que surja cualquier desacuerdo.
Trabajo conjunto	El trabajo conjunto existe en la enseñanza en equipo, la planificación colaborativa, la investigación-acción colaborativa, la provisión de comentarios estructurados, las revisiones por pares, la discusión de ejemplos del trabajo de las y los estudiantes, etc. El trabajo conjunto implica acciones y, a veces, productos o artefactos (como una lección, un plan de estudios o un informe de retroalimentación) y, a menudo, se ve facilitado por estructuras, herramientas y protocolos.
Significado y propósito común	Se articula y promueve un propósito común, que es mayor que el logro académico. Hay un compromiso con los objetivos de la educación que permiten y alientan a la juventud a crecer y prosperar como seres humanos completos, que pueden vivir vidas y encontrar un trabajo que tenga significado y propósito para ellos y ellas y para la sociedad.
Colaboración con el estudiantado	Los y las estudiantes participan activamente con sus docentes en la construcción conjunta del cambio.
Pensamiento global	Todo el mundo tiene una visión global: lo ven, lo viven y lo crean juntos.

RETOMANDO EL EJEMPLO

La colaboración del equipo docente fue clave en el desarrollo de la experiencia. En primer lugar, porque se trataba de implementar proyectos interdisciplinarios, por lo que la planificación debía ser de manera colaborativa. Esta colaboración en la planificación fue imprescindible en la EGB Superior, pero necesaria



también en los otros subniveles, para poder integrar perspectivas de EFE y ECA en los proyectos. La colaboración, asimismo, se hizo patente en los procesos de mentoría y formación entre compañeras y compañeros, así como en la responsabilidad colectiva frente a los proyectos didácticos y los procesos reflexivos para la mejora de la práctica docente.

Ninguno de los resultados positivos de esta experiencia se podría haber obtenido sin la colaboración entre compañeros y compañeras, y entre docentes y estudiantes. Como se comentó antes, la competencia del trabajo en equipo se debe enseñar desde el modelaje.

LA ASESORÍA COLABORATIVA

Anteriormente, hemos mencionado que la asesoría colaborativa es un proceso que establece vínculos en la comunidad de práctica, mediante la articulación del liderazgo y el trabajo de los equipos docentes. Aunque nuestro sistema educativo cuenta con un modelo de asesoría y mentoría para apoyar los procesos de gestión educativa, creemos que resulta relevante repensar la forma en que este tipo de apoyos se acompañan con las necesidades de las instituciones educativas.

La asesoría y formación deben articular las necesidades de desarrollo de docentes y de la institución educativa, como organización. De tal manera que “los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo” (Bolívar et al., 2007), y el contexto de la acción educativa se constituya en un espacio de aprendizaje, que vincule el desarrollo profesional con el organizativo. De este modo, la formación docente será el resultado de “las interacciones significativas que [los y las profesionales] tienen en el contexto temporal y espacial de su trabajo” (Bolívar et al., 2007), lo que da lugar a “cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica” (Barroso & Canário, 1998).

En este sentido, la asesoría tiene como objetivo “reestructurar, en nuevos modos, el trabajo docente para constituir el centro en un espacio de aprendizaje e investigación no sólo para los alumnos, sino para los propios profesores” (Bolívar et al., 2007). Con ello, se genera esa comunidad de práctica en la que se comparten conocimientos, preocupaciones y experiencias, y se dinamizan procesos que, después, asumirá plenamente el cuerpo docente. En esa línea, la asesoría debe, por un lado, explotar el potencial de los equipos docentes y, por otro, desarrollar el liderazgo pedagógico de individuos que puedan tomar el testigo como mentores, compartiendo capacidades.

La asesoría debe, por tanto, tener una aproximación individualizada y a demanda, dado que las instituciones educativas “con diferentes estadios de desarrollo requieren diferentes estrategias no solo para incrementar su capacidad de desarrollo, sino también para proveer una educación más efectiva para sus alumnos” (Ainscow et al., 2001). Estas estrategias para la mejora de la calidad de la educación en las instituciones educativas precisan adecuarse al estadio de desarrollo o cultura de cada institución en particular; han de ser diferenciadas.





RETOMAMOS EL EJEMPLO

Durante el transcurso de la experiencia, el equipo docente contó con el apoyo de una persona que se desempeñó como mentora. Una persona experta en pedagogía, con quien se reunían semanalmente, para discutir el proyecto. Esto ocurrió desde el inicio de la planificación, hasta la evaluación.

El mentor o mentora trabajó con el grupo de docentes de una manera colaborativa, se integró al equipo y contribuyó al desarrollo de la experiencia, con las ideas y recursos a su alcance. Así, por ejemplo, en algunas de las sesiones semanales, el mentor o mentora aportó con la idea de trabajo de aula invertida. Colaboró creando un esquema gráfico para que el grupo de docentes pudieran ubicar las actividades que planificaban realizar con sus estudiantes. El mentor o mentora, posteriormente, revisaba los materiales y daba ideas, así como indicaba los recursos tecnológicos o didácticos adecuados. En otras ocasiones, se charlaba para aclarar conceptos pedagógicos relevantes para el trabajo, o se guiaban sesiones reflexivas con el modelo R5.

El mentor o mentora nunca tomaba una decisión; solo contribuía con sus ideas para que los equipos docentes pudieran tomar sus decisiones, de acuerdo con su realidad específica.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Los profesionales de la educación deben articularse con las familias de sus estudiantes y con la comunidad del entorno, para construir una escuela mejor para todas las personas (Rodrigues de Mello, 2011). La apertura de la escuela a la participación de actores como la familia y la comunidad busca contribuir con un proyecto escolar integrador, que esté enfocado en mejorar la educación de la niñez y la juventud. La comunidad de aprendizaje puede servir como base para otras transformaciones orientadas a lograr buenos resultados de aprendizaje de las y los estudiantes y a la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía.

En este acápite, pondremos a debate algunas ideas sobre la comunidad de aprendizaje y cómo puede constituirse en el núcleo a partir del cual se desarrollen con éxito iniciativas de participación o transformación de la comunidad en la que se asienta la institución educativa. Hablaremos sobre la relevancia de la colaboración y de cómo pueden involucrarse la familia y la comunidad.

COLABORACIÓN

Para evitar la acción mecánica y reproductiva de los y las estudiantes, es necesario potenciar el grado de conciencia y conocimiento sobre el propio aprendizaje, el desarrollo de procesos metacognitivos. En este sentido, los equipos docentes y directivos deben revisar las estrategias que, tanto en el ámbito del aula como de la institución, hay que reforzar para fortalecer la conciencia colectiva hacia los objetivos educativos (Jolonch & Martínez, 2020, p. 13).



El trabajo colaborativo permite a los y las estudiantes sacar provecho de su diversidad y asumir el liderazgo de su propio aprendizaje. Con ello, se contribuye al colectivo a través de procesos colaborativos, en los que se aborda la resolución de propuestas basadas en problemas, proyectos o retos, en el aula o en situaciones reales en la propia comunidad, en el seno de un equipo de trabajo, al que pueden aportar y del que pueden aprender.

Esta forma de trabajar refiere a la actividad que efectúan pequeños grupos de estudiantes dentro de las aulas de clase o en contextos reales (Férez, 2005). La interacción con otros compañeros y compañeras permite el trabajo entre pares y la combinación de conocimientos para solucionar el problema o situación que se les plantea (Tam, 2000). De esta manera, se comprometen en un proceso colaborativo continuo de construcción de conocimiento, en un entorno que refleja el contexto en el cual el mismo conocimiento será creado in situ (Hamada & Scott, 2000).

El trabajo colaborativo con las y los estudiantes apunta a propiciar espacios de discusión entre ellos, al momento de explorar conceptos que interesa dilucidar o situaciones problemáticas que se desean resolver; así como a combinar situaciones e interacciones sociales en las cuales se contribuya a un aprendizaje personal y grupal efectivo (Lucero, 2003).

La necesidad de articular y explicar al grupo las ideas propias lleva a que las ideas sean más concretas y precisas; “el ambiente social pone a los estudiantes en situaciones donde ellos pueden escuchar diferentes inquietudes, explicaciones y puntos de vista. Aprenden así la habilidad de escucha, que es vital en la vida” (A. Galvis, 1992, p. 41).

El desarrollo del trabajo colaborativo con los y las estudiantes implica que pongan en juego sus habilidades personales en el contexto del grupo, y creen, a partir de la interacción, un estado de interdependencia positiva, fundamentado en la rendición de cuentas sobre la base de las contribuciones individuales a los objetivos comunes.

La interdependencia positiva es el elemento central. Esta hace referencia a establecer condiciones organizacionales y de funcionamiento adecuadas al interior de los grupos, para que sus integrantes confíen en el entendimiento y éxito de cada miembro, y definan su lugar dentro del grupo, para contribuir al logro de metas, mediante la distribución de tareas, recursos y roles.

Las formas de interacción y de intercambio deben sostenerse en la interdependencia positiva, ya que afectarán los resultados de aprendizaje. El contacto permite realizar el seguimiento y el intercambio entre los diferentes miembros del grupo. Los y las estudiantes aprenden a trabajar, convivir y apoyarse entre sí.

Cada miembro del grupo debe asumir íntegramente su tarea y, además, tener los espacios para compartirla con el grupo, lo que facilita un proceso de rendición de cuentas que retroalimente las contribuciones individuales.

Finalmente, la convivencia del grupo debe posibilitar a cada miembro el desarrollo y la potencialización de sus habilidades personales; así como promover el crecimiento del grupo y la adquisición de habilidades grupales como: escucha, participación, liderazgo, coordinación de actividades, seguimiento y evaluación (Lucero, 2003).





De este modo, el trabajo colaborativo presenta importantes ventajas, ya que promueve el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenido, al reunir las propuestas y soluciones de varias personas del grupo y poner en valor los conocimientos y aportes de todos. Con esto, se incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental, lo que permite conocer diferentes temas y adquirir nueva información, así como fortalecer el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, basado en los resultados del trabajo en grupo (Herrera Pavo, 2021).

“El modelo colaborativo puede trascender las aulas para convertirse en un modelo institucional e impregnar con ello la vida de la escuela” (Hernández Sellés, 2012, p. 188). En este sentido, es necesario ligar el modelo de aprendizaje colaborativo con el modelo de gestión de la institución educativa, por medio del análisis de los procesos y la calidad de las relaciones y la participación que se promueve (Hernández Sellés, 2012). Este tipo de gestión posibilita que la institución educativa articule una red con el tejido social, cultural, político y económico de la comunidad en la que se asienta, se proyecte hacia el exterior y facilite que el estudiantado adquiera competencias básicas y transversales, en contextos auténticos. Con ello, se los prepara realmente para la vida.

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

La participación de diferentes agentes educativos, de forma directa en el proceso de aprendizaje, ayuda a crear un clima educativo abierto y conectado con el entorno social. No podemos diferenciar entre la educación que se da en la escuela y la que se da en el seno de otras actividades educativas, porque educación solo hay una. Las influencias educativas siempre deben ir en una misma dirección, aunque podamos establecer matices. Si no fuera así, difícilmente podríamos influir positivamente en el desarrollo integral de una persona y de un grupo de estudiantes. Por otra parte, es importante que los procesos formativos estén ligados con los contextos reales y sean significativos para las y los estudiantes. No en vano, el conocimiento científico sobre el aprendizaje nos dice que las actividades deberían vincularse con la vida, con las necesidades y con la realidad de lo que cada estudiante aprende, para que el aprendizaje sea motivador y significativo.

La institución educativa debe promover y establecer las dinámicas apropiadas para que los diferentes agentes educativos puedan participar, de forma directa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una participación que busca:

- » enriquecer el proceso de aprendizaje a partir de una participación abierta y colaborativa;
- » mostrar las dinámicas de aprendizaje que llevamos a cabo en la institución educativa a toda la comunidad;
- » acercar los objetivos educativos a los diferentes agentes sociales;
- » aproximar la realidad del contexto social y profesional a las aulas (Bautista, 2017, p. 14).

En este sentido, en el proyecto de intervención educativa será necesario que los diferentes actores tengan claro su papel y sean coordinados por los profesionales de la institución, planteando un proceso educativo-formativo corresponsable. Algunos de los



aspectos que es necesario considerar para poner en marcha una propuesta de este tipo se desarrollan en la Tabla 5.

TABLA 5. Elementos de la intervención educativa con las familias y la comunidad (adaptado de Bautista, 2017, pp. 14-15)

Elementos	Descripción
Corresponsabilidad y compromiso mutuo	Se parte del concepto de educación como un asunto colectivo al que es necesario que respondan en común los diferentes agentes sociales. Esto implica transitar desde un modelo de responsabilidad fragmentada a uno sinérgico-social, en el que se construyan espacios de responsabilidad compartida; sin embargo, la última palabra en el diseño y la supervisión la tienen los y las docentes y la institución educativa.
Participación y construcciónismo	La participación de todos los agentes es necesaria en el trabajo educativo de integración, para llegar a tomar decisiones consensuadas, que no recaigan en un solo agente social. El trabajo de integración debe caracterizarse permanentemente por la construcción colectiva y la implicación de todos los miembros del grupo.
Pluralidad e integralidad	El trabajo de integración debería ser capaz de articular las diferencias, sin eliminarlas y sin potenciar las dinámicas de segmentación existentes en los ámbitos educativos. Debe buscar los puntos comunes y las perspectivas compartidas.
Cooperación e interdependencia	Los diferentes agentes educativos, a partir de dinámicas y espacios de intersección, llevan a cabo acciones conjuntas para lograr objetivos comunes y resolver los problemas que son compartidos. Estos objetivos y problemas que resolver, mediante una necesaria colaboración, conllevan una interdependencia entre los agentes socioeducativos.
Proactividad y proyección	El trabajo compartido requiere del liderazgo en el desarrollo de los proyectos, según la voluntad de los propios agentes socioeducativos implicados, y no como consecuencia de imposiciones externas. El trabajo de integración debería ser percibido por los agentes implicados de manera constructiva y positiva.
Proximidad, racionalidad y transparencia	Los objetivos del trabajo del proyecto deben relacionarse con la experiencia cotidiana y, de alguna forma, con los intereses de los agentes implicados. Por esta razón, las actuaciones conjuntas deben partir de la realidad y el contexto en que se realice la intervención educativa. Con frecuencia, el trabajo en los proyectos en el que se implican a agentes socioeducativos está condicionado por la percepción de utilidad. A la vez, deberán ir acompañados de la información necesaria para poder participar activamente en las discusiones y en la toma de decisiones.

El grado de participación de las familias y de la comunidad es diferente en cada institución educativa; no obstante, normalmente esta participación es identificada como necesaria por parte del grupo de profesionales de la educación.

Algunos estudios muestran que ciertas instituciones educativas mantienen una relación especial con sus comunidades, e incorporan a padres y madres (e, incluso, abuelos) como “expertos”, para explicar a los y a las estudiantes temas que conocen a fondo, o como auxiliares de conversación para el aprendizaje de otras lenguas. En esos casos, se deja la iniciativa a las mismas familias, para que puedan determinar su forma de





participar. Otras instituciones movilizan los recursos de la comunidad en un sentido amplio, de manera que fortalecen y concretan relaciones con organizaciones y grupos del barrio, así como actividades de aprendizaje de servicios, o participan en proyectos comunitarios. Estas experiencias suponen la ruptura del monopolio de la enseñanza por parte de la o el docente y ayudan al estudiantado a tomar conciencia de que las fuentes de conocimiento y de aprendizaje son diferentes: docentes, padres, madres, otras personas adultas de la comunidad o sus mismos compañeros, así como otros recursos disponibles en las redes (Jolonch & Martínez, 2020, p. 13).

FAMILIA Y CORRESPONSABILIDAD

Una herramienta clave para alcanzar los logros de aprendizaje esperados por parte del estudiantado, y que es una fuerte aliada para cada una de las estrategias y técnicas presentadas en los acápites anteriores, es la “corresponsabilidad” entre los miembros de la comunidad escolar. Si bien el desempeño de docentes y estudiantes es imprescindible para alcanzar los objetivos educativos, el papel que juegan los demás actores dentro de la comunidad de aprendizaje posibilita que el desarrollo del proceso formativo sea adecuado, respaldado y constantemente retroalimentado.

El término “corresponsabilidad” se refiere a “la responsabilidad compartida” (RAE, 2019). Esto quiere decir que dicha responsabilidad es común a dos o más personas, organizaciones o instituciones, que comparten una obligación o compromiso. En el escenario de la comunidad educativa, la corresponsabilidad es entendida como una responsabilidad colectiva y se fundamenta en el hecho de que el éxito del proceso educativo necesita afrontarse de una forma más sistémica (Bronfenbrenner, 1987).

En ese sentido, algunos autores hacen referencia a la corresponsabilidad educativa evocando ciertas responsabilidades de la escuela y de sus profesionales, que son determinantes para las decisiones organizativas, curriculares y didácticas (Dubet, 2006); otros autores, en sus postulados, indican, además, responsabilidades educativas de otros agentes sociales; tal es el caso del paradigma de la complejidad (Morin, 1998) y el análisis de la educación en la sociedad red (Castells, 1999).

Cada vez existen más evidencias que relacionan el éxito educativo con la construcción de entornos de aprendizaje estimulantes dentro y fuera del aula, y que tienen como base la corresponsabilidad (Carbonell Sebarroja, 1994; Dumont et al., 2010; Enguita et al., 2010).

Los esfuerzos que ha realizado el Ministerio de Educación para promover la participación corresponsable de madres y padres de familia o representantes están orientados a fortalecer sus capacidades en procesos de apoyo a sus hijas e hijos, para que logren un desarrollo integral (Ministerio de Educación, 2019a). Estos esfuerzos están alineados con lo que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece en su artículo 2, literal p: “La educación demanda corresponsabilidad en la formación e instrucción de las niñas, niños y adolescentes y el esfuerzo compartido de estudiantes, familia, docentes, centros educativos, comunidad, instituciones del Estado, medios de comunicación y el conjunto de la sociedad” (Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, 2011).



El programa “Educando en Familia”, implementado por el Ministerio de Educación, ha contribuido a establecer espacios para que padres y madres dispongan de orientación e información útil para la educación de sus hijos e hijas y, a partir de ello, se tomen en cuenta los nuevos escenarios que se avistan, tanto para las instituciones educativas, como para los diversos actores de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2019a, p. 5).

Para abordar la diversidad de necesidades en las que las familias requieren ser fortalecidas, se han determinado algunos ejes temáticos (ver Figura 7), que se desarrollan a través de una metodología propia. El propósito es ofrecer a padres, madres y representantes un conjunto de reflexiones que impulsen una adecuada atención a las y los estudiantes, y apoyar el desarrollo integral de la niñez y adolescencia.

FIGURA 7. Ejes temáticos del Programa Educando en Familia (Ministerio de Educación, 2019)



El valor que tiene la corresponsabilidad, en el marco de la educación escolar, reside en facilitar las mejores condiciones de trabajo y estudio para el estudiantado, en la perspectiva de garantizar procesos académicos de calidad y alcanzar los logros de aprendizaje esperados.

COMUNIDAD

El proceso educativo no puede aislarse del contexto social. La interacción con la comunidad debe ser fortalecida para generar una interrelación positiva de mutuo beneficio. Las experiencias y vivencias de cada sujeto que aprende deben darse con la participación activa de la comunidad en la que se desenvuelve. Se espera que la participación en la comunidad se dé bajo una perspectiva de diálogo, para posibilitar la construcción de nuevos conocimientos. El abrir la escuela a la comunidad debe propiciar interacciones entre cada estudiante, su familia y los actores sociales externos, con la finalidad de llevar a cabo actividades educativas exitosas y una integración de las instituciones educativas con la comunidad.





En este sentido, se propone que el diseño de la actividad conjunta tenga correspondencia con la realidad del entorno social. Establecer iniciativas que visibilicen el quehacer de la institución educativa como parte de la comunidad y aporten, de alguna manera, a las problemáticas sociales será favorable para multiplicar los conocimientos y valores de la educación misma. Vincularse con la familia y otros actores de la comunidad es parte de la misión de la escuela, para influir en forma directa en la transformación de los roles familiares y sociales (Mendoza & Rodríguez, 2018).

Al interrelacionarse con agentes externos de la institución educativa, se busca fortalecer la proyección social del estudiantado. Este tendrá mayores posibilidades de establecer conexiones entre los aprendizajes y su aplicación en situaciones cotidianas del contexto local, al interactuar con organizaciones productivas, sociales, políticas y culturales.

Al fomentar las interacciones sociales entre el estudiantado y su comunidad, se pretende desarrollar sentimientos de pertenencia, de bien común. Al considerar que una comunidad se conforma con el accionar continuo entre el individuo y la sociedad, se da lugar a que las personas entren en armonía y establezcan acciones permanentes hacia objetivos comunes. Así, se conforma una unidad social, que tiende a favorecer el crecimiento individual y social (Mendoza & Rodríguez, 2018). En este sentido, es fundamental promover la interacción de los y las estudiantes con el entorno social.

La proyección de la escuela hacia la comunidad puede propiciar espacios de transformación social, al abrir la posibilidad de integrar a otras personas en el desarrollo de actividades de aprendizaje y de intercambio de conocimientos, así como en experiencias que favorezcan el clima social y la convivencia.

Cuando estudiantes y docentes suman esfuerzos en la construcción de ciudadanía, dentro y fuera de la institución educativa; e invitan a otros integrantes de la misma a que hagan parte del proyecto educativo institucional y propongan otras actividades de aprendizaje dentro del mismo barrio, dirigidas a grupos civiles no institucionalizados, entre otros propósitos; el objetivo es proporcionar a todos los interesados información, brindándoles la posibilidad de participar y comprender su realidad social, su seguridad y empoderándolos para desarrollar la competencia y resolver en colectivo las necesidades sentidas de su propia comunidad (Ospina Botero & Manrique Carvajal, 2015, p. 241).

Pueden existir diversas alternativas para generar interacciones entre la escuela y la comunidad, que favorezcan el desarrollo de la actividad conjunta. Es necesario abrir la escuela para integrarla con el mundo y la realidad social que la rodea. Las habilidades necesarias para la ciudadanía del futuro no se pueden lograr si el escenario educativo formal está limitado. Las experiencias de escuelas abiertas han demostrado los beneficios para el desarrollo de habilidades sociales y la prevención de riesgos psicoemocionales (Rodríguez, 2011). Asimismo, considerando la importancia de que las y los estudiantes descubran sus talentos, identifiquen sus intereses futuros y conozcan las posibles profesiones que podrían ejercer, es necesario que se familiaricen con las actividades productivas que se desarrollan a su alrededor e identifiquen las prioridades requeridas para crear valor social, cultural o económico, de manera que proyecten su futuro, como agentes para el cambio positivo de la sociedad.



RETOMANDO EL EJEMPLO

Ya vimos, al describir la actividad conjunta, la relevancia del trabajo colaborativo para desarrollar los proyectos. Este trabajo colaborativo se pudo sustentar en las TIC, que proveyeron herramientas indispensables en la etapa de confinamiento, pero que debemos también considerar para el futuro retorno a las aulas presenciales, como un medio de fortalecer la comunidad de aprendizaje.

Las TIC nos permiten conectar al estudiantado entre sí y, también, con su entorno. Ello genera la posibilidad de colaborar de formas que antes no eran posibles; por ejemplo, mediante documentos colaborativos en línea o con chats grupales. Todo depende de las posibilidades de las familias y de nuestro compromiso con el desarrollo de las competencias docentes. En la experiencia que les estamos narrando, las familias tenían un acceso restringido a recursos, pero esto no nos impidió trabajar con TIC. Para cada uno de los grupos de trabajo de los y las estudiantes, se creó un grupo de WhatsApp, en el que podían debatir las cuestiones específicas de su proyecto, al margen del resto de la clase, y organizar sus tareas como grupo. Además, muchos estudiantes aprendieron a trabajar en Google Docs en sus celulares, así como a compartir documentos y enlaces.

El apoyo de las familias fue esencial, no solo en lo relativo a los recursos, sino a la participación en los proyectos. Durante el confinamiento, en muchas ocasiones, padres y madres actuaron como mediadores del contenido. Ellos recibían los materiales por parte de los y las docentes y se encargaban de hacerlos llegar a sus hijos e hijas, de acompañarlos en las lecturas y a la hora de ver los videos, de brindar explicaciones, buscar información y explorar los temas junto con ellos y ellas.

El trabajo de integración de las familias y la comunidad en la experiencia educativa no fue casual, sino planificado. Al diseñar la actividad conjunta en sus planificaciones, los y las docentes exploraron las formas en que podían involucrar a las familias y la comunidad en el desarrollo de las tareas. Durante la docencia, en las seis semanas que duraron los proyectos, animaron a los y las estudiantes a generar vínculos con su comunidad, por medio de diferentes actividades: visitas, entrevistas, paseos con o sin el acompañamiento de familiares, dependiendo de las condiciones. Así, las y los estudiantes entrevistaron a algún artesano local, a un tendero del mercado o a una cocinera, para conocer más sobre sus oficios. Organizaron paseos para recoger hojas de diferentes plantas y generar un catálogo de flora, en compañía de un sabio de la comunidad. Aplicaron una encuesta en su vecindario, para conocer los orígenes étnicos y culturales de sus vecinos y vecinas, etc.

Este nexo deliberado entre la actividad de aula y la comunidad en que se asienta la escuela permite que los aprendizajes de los y las estudiantes tengan más sentido y sean más útiles en su cotidianeidad.





ENFOQUES, CONTENIDOS Y RECURSOS

ENFOQUES

Hemos establecido que los enfoques educativos constituyen una de las piezas clave del modelo. Estos enfoques actúan como filtro para seleccionar los contenidos y recursos que debemos movilizar para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de la actividad conjunta. Los cuatro enfoques seleccionados, que se abordan a continuación, son considerados clave, tanto en nuestro marco normativo, como por parte del ente rector y los actores involucrados en el diseño del modelo. Sin embargo, esto no quiere decir que los enfoques que puedan tratarse en el marco de la actividad conjunta deban limitarse a estos cuatro. Pueden y deben ampliarse a la luz de las necesidades contextuales, en el marco de flexibilidad del modelo.

DERECHOS HUMANOS

Al hablar de un enfoque basado en los derechos humanos, se hace necesario destacar el compromiso de reconocer y respetar los derechos humanos de la niñez mientras estén en la escuela. Esto debe ser entendido como el respeto de su identidad, su autonomía y su integridad. Una educación con enfoque de derechos debería contribuir a incrementar las tasas de retención escolar y hacer que el proceso educativo sea habilitador, participativo, transparente y responsable (UNESCO & UNICEF, 2008). Al respecto, una educación considera el enfoque de derechos humanos cuando:

Promueve la cohesión, la integración y la estabilidad sociales. Alienta la aparición de entornos escolares en los que los niños sepan que se valoran sus opiniones. Se fomenta el respeto de las familias y los valores de la sociedad en que viven. Promueve la comprensión de otras culturas y otros pueblos, contribuyendo al diálogo intercultural y al respeto de la riqueza de la diversidad cultural y lingüística y del derecho a participar en la vida cultural.

Crea respeto por la paz y la solución no violenta de los conflictos. Se deben crear entornos de aprendizaje que eliminen todas las formas de castigos físicos, sexuales o humillantes impuestos por los docentes y atajar todas las modalidades de acoso y agresión entre los alumnos.

Contribuye a una transformación social positiva. Habilita a los niños y demás interesados y representa un elemento primordial de los esfuerzos dirigidos a alcanzar la transformación social, al respeto de los derechos humanos y la justicia social.

Es más rentable y sostenible. Tratar a las niñas y a los niños con dignidad y respeto –y establecer sistemas educativos integradores, participativos y responsables que correspondan directamente a las inquietudes manifestadas por las partes interesadas– servirá para mejorar los resultados de la educación. La falta de adaptación a las necesidades da lugar a tasas elevadas de abandono de los estudios y repetición de curso.



Produce mejores resultados con miras al desarrollo económico. El acceso universal a la educación sirve para ensanchar la base económica de la sociedad, fortaleciendo de esa manera la capacidad económica de un país.

Crea capacidad. Aprovecha y desarrolla las capacidades de los gobiernos para cumplir sus obligaciones y de las personas para reclamar sus derechos (UNESCO & UNICEF, 2008, p. 12).

Al considerar los derechos humanos, se requiere respetar la autonomía de la niñez y adolescencia, y considerar que, como sujetos, son contribuyentes activos de su propio aprendizaje. Es clave el respeto a sus aptitudes, que serán distintas y cambiantes. Hay que reconocer que los niños y las niñas no necesariamente adquieren competencias y conocimientos a edades fijas o predeterminadas. En este marco de respeto a la individualidad de cada estudiante, debe aplicarse variedad de metodologías interactivas, para crear entornos estimulantes y participativos. Así, los niños y las niñas aprenden a respetar los derechos desde la práctica y la vivencia cotidiana del respeto a sus propios derechos. Este enfoque promueve el desarrollo óptimo de sus capacidades, demanda la necesidad de métodos inteligentes y constructivos de evaluación y el acompañamiento de las actividades desarrolladas por el estudiantado, que consideren sus distintas capacidades, y no discriminen en forma negativa a quienes tienen necesidades específicas de aprendizaje (UNESCO & UNICEF, 2008).

INTERCULTURALIDAD

Este es un enfoque educativo que incluye el contacto y la comunicación entre culturas, en el que se fomenta la construcción dialógica de saberes, sin que una cultura se considere superior a otra. La educación, dentro del marco de la interculturalidad, integra la diversidad cultural con respeto en los escenarios de aprendizaje; con ello, evita todo tipo de discriminación. Se considera que la “interculturalidad se ocupa de la relación existente entre diversas culturas y cómo estas interactúan en el mismo espacio y en un mismo tiempo” (Garrote-Rojas et al., 2018, p. 22). De esta manera, la educación intercultural fomenta el intercambio y la creación de conocimiento en donde estudiantes y docentes valoran los aportes de cada cultura y se superan los prejuicios que puedan existir ante grupos minoritarios, para lograr un aprendizaje mutuo (Merino & Ruiz, 2005).

A través de la educación intercultural, el estudiantado debería tener la oportunidad de acercarse a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción, tanto de los pueblos y nacionalidades ecuatorianos, como de otras culturas. En este enfoque, es necesario reconocer que la cultura es “una fuente dinámica de cambio, creatividad y libertad que abre posibilidades de innovación y empoderamiento, al mismo tiempo que conocimiento y reconocimiento de la diversidad” (Pérez-Paredes, 2016, p. 166). Se considera que la interculturalidad nace de una filosofía de pluralismo cultural, que va más allá del enfoque sociocultural y político del multiculturalismo. Este enfoque da lugar a un diálogo entre iguales, en un contexto multilingüe, multiétnico y pluricultural (Pérez-Paredes, 2016).

Al reflexionar sobre las consideraciones previas, recomendamos tomar como





referencia el modelo planteado por Morales (2015), quien, a través de su investigación en prácticas pedagógicas para educación intercultural, plantea un modelo que favorece el desarrollo y fortalecimiento de las siguientes competencias interculturales:

- » Capacidad reflexiva y crítica.
- » Disposición/sensibilidad hacia la diversidad.
- » Desarrollo de habilidades como el diálogo, la escucha, el trabajo colaborativo, la mediación y el intercambio.
- » Conocimiento de nociones y principios de la educación intercultural.
- » Reconocimiento y configuración de la identidad personal en referencia al otro, es decir, como proceso intersubjetivo (proceso de autoconocimiento).
- » Habilidad de mediación y negociación intercultural, entendiendo la relación entre culturas como dinámica, enriquecedora y dialéctica, asimismo como contradictoria y conflictiva.
- » Comprensión de la diversidad y la cultura desde referentes flexibles, variados, dinámicos y cambiantes, no puros y rígidos.
- » Habilidad de realizar prácticas pedagógicas interculturales.
- » Aprender a vivir juntos.
- » Aprender a apreciar la diversidad del otro.
- » Superación de prejuicios/prácticas discriminatorias.
- » Comprender la cultura del otro para interactuar, no para acumular conocimiento sobre su cultura (Morales, 2015, p. 64).

Este modelo establece tres elementos: el reconocimiento (cognitivo/reflexión-crítica), la valoración (afectivo/actitudinal) y la incorporación (conductual/procedimental), como se puede observar en la Figura 8.

FIGURA 8. Modelo de Actuación Intercultural (Morales, 2015, p. 64)



TABLA 6. Planteamientos pedagógicos del modelo de actuación intercultural (Morales, 2015)

Reconocimiento	Valoración	Incorporación
<p>Disposición hacia la reflexión y el cuestionamiento del accionar socioeducativo.</p> <p>Legitimación de la existencia del otro, avanzar del conocimiento del otro al reconocimiento.</p> <p>Reconocimiento de la magnitud de lo que implica legitimar al otro, desde la equidad y la justicia social como principios articuladores de la transformación socioeducativa.</p> <p>Disposición a compartir el mundo del otro desde una perspectiva histórica y actual.</p> <p>Reconocer lo propio y lo ajeno, las similitudes y diferencias, identificando puntos de encuentro intercultural que favorezcan la convivencia.</p>	<p>Consideración de que, en los referentes sociales, económicos, culturales, religiosos, sexuales y políticos, que definen lo propio y lo ajeno, existe una gran riqueza; valoración que permite establecer relaciones simétricas.</p> <p>Reconocimiento de que, en la diversidad de seres, saberes y prácticas, se pueden generar aprendizajes importantes, para seguir avanzando en la construcción de sociedades más justas y equitativas.</p> <p>Valoración de la diversidad sociocultural desde sentidos amplios y dinámicos no excluyentes.</p>	<p>Concienciación de que la interculturalidad en el espacio educativo no es un contenido, sino un proceso vivencial de trabajo social y político, basado en la interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes.</p> <p>Reconocimiento en la interacción cotidiana de las asimetrías sociales, económicas, políticas, de poder y las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como un sujeto con identidad.</p> <p>Agenciamiento de espacios de encuentro, diálogo, respeto y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas, lo propio y lo ajeno.</p> <p>Fomento de la reflexión y la crítica con el fin de construir una nueva ciudadanía de niñas, niños, jóvenes y personas adultas que aprendan a vivir juntos en contextos diversos.</p>

Para complementar la importancia de la interculturalidad en la educación, Walsh invita a asumir la interculturalidad con prácticas pedagógicas nuevas, como proyecto político, ético y epistémico dirigido "hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos" (2007, p. 34). En el mismo sentido, Leiva afirma que "el enfoque o mirada crítica-emocional en educación intercultural se asocia a un profesorado comprometido con la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular" (2011, p. 47). En esta línea, concluimos que el enfoque pedagógico intercultural es imprescindible en este proceso de transformación educativa.

INCLUSIÓN

La educación inclusiva es uno de los paradigmas más importantes del siglo XXI. Este enfoque permite transformar los procesos educativos y trasciende el modelo clásico de educación especial, al plantear un lenguaje más democrático, equitativo y justo hacia la educación para todos. Desarrollar un proceso pedagógico con la mirada inclusiva va más allá de la consideración de las necesidades especiales de estudiantes con discapacidades. El enfoque inclusivo toca a toda la ciudadanía. A través de esta mirada, se pretende





transformar las estructuras educativas y sociales que han relegado a varias personas del derecho a la educación (Ocampo, 2015).

La inclusión educativa implica que, para toda la población escolar, se cumple el derecho a una educación de calidad, en la que aquellos individuos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados deben ser considerados con mayor atención. En un enfoque educativo inclusivo “se precisa transformar los sistemas educativos y las escuelas, diversificar la enseñanza, personalizar las experiencias comunes de aprendizaje para atender la multiplicidad de necesidades del alumnado y lograr la participación y el éxito de todos” (Valencia & Hernández, 2017, p. 3).

En este mismo sentido, la educación inclusiva reconoce la heterogeneidad y la diversidad de todas las personas (Ocampo, 2015), y se convierte en fundamento antropológico y psicológico, asumiendo que la ciudadanía está integrada por individuos diferentes. Desde este punto de vista, lo “normal” está en las diferencias y la heterogeneidad permite comprender que todas las personas experimentamos situaciones, dimensiones y habilidades distintas para el desarrollo de nuestro aprendizaje. De ahí que aprender no es un proceso estático: depende de cada individuo y del lugar en el que habita en el mundo.

Cabe señalar que el modelo educativo inclusivo propuesto busca evidenciar que las dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje ya no radican exclusivamente en el estudiantado, sino en la relación de este con su entorno. Sobre la base del pensamiento de Vygotsky, Arriaga afirma que “el hecho de que el estudiante no aprenda no depende sólo de él, sino del grado en que las contribuciones del profesor se ajusten al nivel que muestra en cada tarea de aprendizaje” (2015, p. 64). El entorno educativo debe configurarse de manera que se puedan reconocer las barreras de aprendizaje y de participación, con el afán de eliminarlas. Esta es una manera de acercarse a una educación de calidad para todos, que constituye un objetivo de la inclusión educativa. No solo se pretende incorporar a aquellas personas que han sido excluidas, sino trabajar para que todas participen en forma activa y logren construir su conocimiento (Valencia & Hernández, 2017).

Una herramienta que favorece la implementación del enfoque inclusivo es el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Este diseño se puede considerar como una medida diversificada para ordenar la enseñanza, con la finalidad de darle el carácter de accesible. Con el DUA se busca respetar la naturaleza humana que define a cada ser individual. La educación requiere prácticas motivadoras accesibles para todas las personas. Estas prácticas deberían satisfacer las tensiones cognitivas que puedan presentarse en los escenarios educativos, para plantear la posibilidad de un aprendizaje a través de múltiples formas y medios. En este sentido, el DUA permite al cuerpo docente organizar la enseñanza a través de los principios de singularidad y de socialización, claves de la didáctica educativa (Ocampo, 2015).

El DUA implica organizar la enseñanza a través de múltiples opciones que favorezcan el funcionamiento cognitivo del estudiantado, para potenciar sus capacidades individuales. Para complementar el enfoque inclusivo, es necesario aclarar que el DUA y las adaptaciones curriculares no son la misma cosa. Las adaptaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, actividades, indicadores de logro, o modalidades de evaluación, para eliminar las barreras y lograr la equidad en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes con



necesidades educativas especiales (Lissi et al., 2013). Estas adaptaciones orientan las acciones para atender las necesidades enfocadas en estudiantes con discapacidad, como principio de integración, equidad y aprendizaje, en la perspectiva de reflejar la aceptación y el respeto a las diferencias.

En este sentido, el DUA no excluye las adaptaciones curriculares para grupos particulares de personas con alguna discapacidad cuando sean requeridas, pero tampoco se limita a ellas. Este diseño invita a reconocer el valor de todas las personas con justicia, equidad y comprensión, sobre la base de los principios de compromiso, representación y acción y expresión, como se recoge en la Figura 9.

FIGURA 9. Organizador gráfico del DUA traducido y adaptado por Fellow Group (CAST, 2018)

	Compromiso Redes afectivas El “ porqué ” del aprendizaje	Representación Redes de reconocimiento El “ qué ” del aprendizaje	Acción y Expresión Redes estratégicas El “ cómo ” del aprendizaje
Acceso	Proporcione opciones para Captar el interés <ul style="list-style-type: none"> » Optimice las elecciones individuales y autonomía » Organice la relevancia, el valor y la autenticidad » Minimice las amenazas y distracciones 	Proporcione opciones para la Percepción <ul style="list-style-type: none"> » Ofrezca formas para personalizar la visualización de la información » Ofrezca alternativas para la información auditiva » Ofrezca alternativas para la información visual 	Proporcione opciones para la Acción Física <ul style="list-style-type: none"> » Varíe los métodos de respuesta, navegación e interacción » Optimice el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia
Construcción	Proporcione opciones para Mantener el Esfuerzo y la Persistencia <ul style="list-style-type: none"> » Resalte la relevancia de metas y objetivos » Promueva la colaboración y la comunicación » Aumente la retroalimentación orientada a la maestría 	Proporcione opciones para el Lenguaje y los Símbolos <ul style="list-style-type: none"> » Aclare vocabulario y símbolos » Aclare sintaxis y estructura » Apoye la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos » Promueva la comprensión entre diferentes lenguas » Ilustre a través de múltiples medios 	Proporcione opciones para la Expresión y la Comunicación <ul style="list-style-type: none"> » Use múltiples medios para la comunicación » Use múltiples herramientas para la construcción y composición » Desarrolle fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño
Internalización	Proporcione opciones para la Autorregulación <ul style="list-style-type: none"> » Promueva expectativas y creencias y optimice la motivación » Facilite habilidades y estrategias para enfrentar desafíos » Desarrolle la autoevaluación y la reflexión 	Proporcione opciones para la Comprensión <ul style="list-style-type: none"> » Active o proporcione conocimientos previos » Destaque patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas » Guíe el procesamiento, la visualización y manipulación de la información » Maximice la transferencia y la generalización de la información 	Proporcione opciones para la Función Ejecutiva <ul style="list-style-type: none"> » Guíe el establecimiento de metas apropiadas » Apoye la planificación y el desarrollo de estrategias » Facilite la gestión de información y recursos » Mejore la capacidad para monitorear el progreso
Meta	Aprendices expertos		
	Decididos y motivados	Ingeniosos y conocedores	Estratégicos y dirigidos a la meta



CIUDADANÍA GLOBAL

Varias organizaciones se han preocupado por la complejidad en cuanto a la situación mundial relacionada con la violencia, la injusticia y la explotación de los recursos naturales. Estas problemáticas han dado lugar a plantear la importancia de una educación para la ciudadanía global o mundial. En cuanto a esta educación, UNESCO señala que:

La educación para una ciudadanía mundial puede ser entendida como un ámbito educativo estratégico que, basado en una estrategia de aprendizaje a lo largo de toda la vida, se propone dotar a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, en el ámbito formal, no formal e informal de la educación, de conocimientos y competencias basados en los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad entre los sexos y la sostenibilidad medioambiental (2015, p. 6).

Otras organizaciones coinciden en que la ciudadanía global plantea un modelo de ciudadanía fundamentado en

[...] la plena consciencia de la dignidad intrínseca al ser humano, en su pertenencia a una comunidad local y global y en su compromiso activo para conseguir un mundo más justo y sostenible. El ciudadano y la ciudadana global son personas capaces de APRENDER conectando, HACER pensando, CONVIVIR reconociendo, SER deviniendo, TRANSFORMAR imaginando (CIDA et al., 2008, p. 9).

Al establecer estas definiciones, podemos afirmar que este enfoque se integra en una visión de educación hacia el desarrollo sostenible y los derechos humanos. Para formar una ciudadanía global, se propone un proceso educativo transversal e interdisciplinario, que favorezca el aprendizaje a partir de temáticas socialmente relevantes. La educación para una ciudadanía global demanda de las instituciones educativas un mayor enraizamiento en la vida local y más atención, comprensión y participación en el ámbito global, así como la consideración y el respeto hacia los contextos y las experiencias individuales y colectivas. Los elementos característicos para la educación con un enfoque de ciudadanía global son:

- » Defensa de la dignidad humana
- » Enfoque de derechos
- » Interdependencia entre lo local y lo global
- » Cosmopolitismo e identidades complementarias
- » Propuesta ética y política
- » Apuesta por la democracia y el diálogo
- » Educación emocional (CIDA et al., 2008, pp. 9-11)

LAS HABILIDADES PARA LA VIDA Y LAS HABILIDADES BLANDAS

Para el desarrollo de la ciudadanía global son imprescindibles las habilidades para la vida que podemos definir como



[...] las capacidades y destrezas en el ámbito socioafectivo de las personas, entre ellas habilidades sociales, cognitivas y de manejo de emociones, que les permiten enfrentar con éxito las exigencias, demandas y desafíos de la vida diaria, actuando competentemente y contribuyendo al desarrollo humano (Choque-Larrauri & Chirinos-Cáceres, 2009, p. 173).

Las habilidades para la vida contribuyen a generar hábitos positivos, para enfrentar las diversas situaciones que tienen lugar en el ambiente en el cual nos desarrollamos. Entre sus finalidades, están fortalecer la capacidad de resiliencia y educar para la paz (UNICEF, 2017). Estas habilidades incluyen los determinantes de la salud y el bienestar. Se basan en un enfoque holístico, en miras a motivar al estudiantado a participar, de manera activa, en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas.

Estas habilidades permiten tomar decisiones con conocimiento de causa para reflexionar sobre los patrones de comportamiento y fortalecer valores positivos; asimismo, se orientan hacia la búsqueda de una vida plena y de bienestar, tanto en la relación con uno mismo, como con el mundo que nos rodea. En este sentido, la propuesta de educación en habilidades para la vida (ver Tabla 7) apunta a ahondar en la comprensión del proceso formativo transversal en todos los niveles educativos, no solo desde la inclusión de las habilidades sociales en el currículo, sino también en todos los procesos que tienen lugar en el contexto educativo (Díaz-Alzate & Mejía-Zapata, 2018).

TABLA 7. Los componentes conceptuales de las habilidades para la vida (Choque-Larrauri & Chirinos-Cáceres, 2009, p. 173)

Contenidos	Características	Consecuencias
Autoestima Empatía Toma de decisiones Comunicación efectiva Manejo de emociones y sentimientos Pensamiento creativo, crítico y reflexivo Autonomía moral	Son comportamientos adquiridos y aprendidos. Están centrados en el ámbito socioafectivo de la persona. Desarrollan factores protectores. Es una educación sentimental.	Enfrentar con éxito las exigencias, las demandas y los desafíos de la vida diaria. Actuar de manera competente. Adquirir aptitudes necesarias para el desarrollo humano.
Relaciones interpersonales Manejo de tensiones y estrés Solución de problemas y conflictos	Desarrollan habilidades sociales, cognitivas y para manejar las emociones. Favorecen comportamientos positivos en las esferas física, psicológica y social.	Promover comportamientos y estilos de vida saludables. Conseguir una mejor salud mental y una existencia más feliz. Resolver problemas inmediatos. Actuar dentro de las posibilidades del contexto social y cultural.





El concepto de habilidades blandas es equiparable al de las habilidades para la vida. En efecto, en ambos casos se alude a habilidades socioafectivas, aunque las habilidades blandas no se restringen a lo socioafectivo e incluyen “habilidades para aprender, analizar, gestionar el tiempo e innovar. Aspectos que van más allá del conjunto de habilidades que permiten la interacción con otros” (Guerra-Báez, 2019, p. 2). En este sentido, las diez habilidades blandas más importantes son:

- » Comunicación
- » Colaboración y trabajo en equipo
- » Habilidades interpersonales y comprensión cultural
- » Pensamiento crítico
- » Iniciativa y autogestión
- » Creatividad y curiosidad
- » Flexibilidad y adaptabilidad
- » Integridad y profesionalismo
- » Responsabilidad y liderazgo
- » Persistencia y trabajo ético (Beardmore, 2019, p. 23)

El desarrollo de las habilidades enunciadas debería pensarse para una construcción de vida en común, en la cual la relación ética con las demás personas y la comprensión del “nosotros” sea considerada como un principio de actuación y una apuesta para una vida digna; de esta manera, estas habilidades se entenderían como

[...] componentes epistemológicos y críticos para la construcción de estrategias educativas, que más que interesarse por el desarrollo de unas habilidades propuestas para el adoctrinamiento de las corporalidades, favorezcan la vida digna, la construcción colectiva, el reconocimiento entre los seres humanos como fines en sí mismos, la compasión y el cuidado de sí, de los otros y de lo otro no humano (Díaz-Alzate & Mejía-Zapata, 2018, p. 717).

Las habilidades socioemocionales participan, de manera activa, en la consolidación de la escuela como un espacio de paz e interacción positiva (Hymel & Darwich, 2018); factor clave en el enfoque de educación para la ciudadanía global.

RETOMANDO EL EJEMPLO

Para el desarrollo de la actividad conjunta con base en el ABP, el énfasis en la ciudadanía global, la interculturalidad, los Derechos Humanos y la inclusión estuvieron presentes a lo largo del proceso pedagógico. Dadas las complicaciones ocasionadas, la educación remota de emergencia, la planificación de la actividad conjunta se desarrolló considerando los recursos tecnológicos que estaban al alcance de todo el estudiantado y el profesorado, así como recursos disponibles en la web de forma abierta. Se tomaron en cuenta varios aspectos de la ciudadanía global y el fortalecimiento de la identidad local, a través de las actividades de documentación de la gastronomía popular. En la actividad de entrevistas para conocer sobre la diversidad social, se fortalecieron habilidades de comunicación y comprensión cultural. En cuanto a la actividad de recolección



de especímenes de flora autóctona, se buscó tomar conciencia de la importancia del medioambiente y fomentar la curiosidad por conocer más sobre el entorno natural.

Los trabajos se desarrollaron en grupos, por lo que el aprendizaje colaborativo abrió la oportunidad para fortalecer las habilidades de trabajo en equipo, la responsabilidad, el liderazgo y otras habilidades interpersonales. Los y las estudiantes utilizaron las TIC para comunicarse. Gracias a ello, fortalecieron sus competencias digitales, al tiempo que demostraron iniciativa y autogestión en diferentes niveles. Un aspecto que vale la pena considerar es que los enfoques elegidos permiten enfatizar en el protagonismo del estudiantado y le ofrecen la oportunidad de ser partícipe en la toma de decisiones, por ejemplo, al establecer los criterios de las rúbricas de evaluación, en consenso con ellas y ellos. Este tipo de actividades contribuye al desarrollo de la autoestima, la integridad y el profesionalismo.

CONTENIDOS

...las nuevas escuelas deben formar a los ciudadanos para utilizar de modo eficaz y creativo la información que rodea y llena sus vidas. El problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos y a sí mismos, en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

(Pérez Gómez, 2012, p. 13)

Actualmente, el volumen de conocimientos acumulados pierde importancia. Al contrario, se requiere desarrollar la capacidad y el deseo de plantear preguntas relevantes, proponer hipótesis, buscar y recolectar evidencias, analizar los datos, proponer soluciones, experimentar y crear conocimiento. Las instituciones educativas enfrentan el desafío de potenciar el interés, la curiosidad, la imaginación y la creatividad innata del estudiantado, y despertar la pasión por el conocimiento, la cultura, las artes, las humanidades y las ciencias.

En este sentido, la organización de los contenidos curriculares debe atender a criterios de flexibilidad, interdisciplinariedad, integración y transversalidad.

FLEXIBILIDAD

Los contenidos que se aborden en el aula deben ser pertinentes al contexto local de la institución educativa. El currículo, al ser flexible, facilitará la adaptación, elaboración y concreción local. En este sentido, es muy importante

[...] fortalecer la competencia de los docentes y de los centros educativos en el diseño concreto para acomodar el currículum, los contenidos y actividades, a las necesidades e intereses de cada grupo y de cada estudiante y a su ritmo de desarrollo y aprendizaje (Pérez Gómez, 2012, p. 156).





Las orientaciones curriculares que se emitan desde las entidades que rigen la educación se deben considerar guías para que cada institución adecúe, en forma autónoma, la planificación microcurricular del aula.

En un proceso de transformación pedagógica, hay que tomar en cuenta que el currículo debe estar integrado y constituye una propuesta que se desarrolla en un período de tiempo más extenso del que ocupan los temas o las lecciones en un proceso pedagógico disciplinar tradicional, por lo cual

[...] tiene que ser una propuesta abierta y flexible en la que aparezca contemplada la posibilidad de que el propio alumnado pueda realizar elecciones, introducir focos de atención o modificaciones en su desarrollo que, en principio, no se perciben, pero que surgen durante la realización práctica de la propuesta y resultan coherentes con ella (Gimeno Sacristán et al., 2015, p. 120).

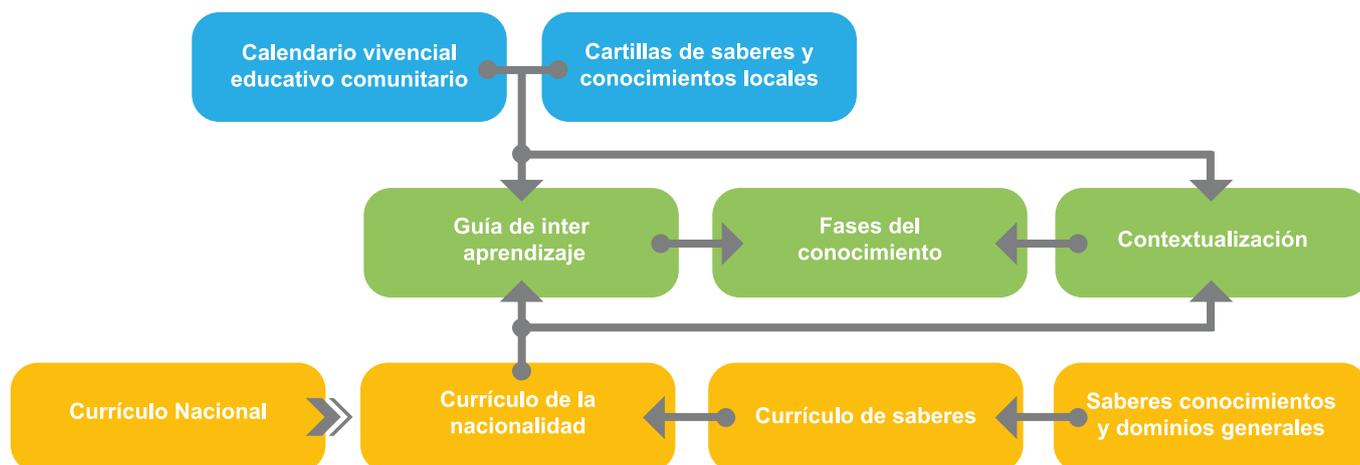
Con estas consideraciones, se debe enfatizar que una comprensión flexible del contenido demanda que la o el docente construya puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción que el estudiantado realiza de ese significado. De esta manera, se deben tomar en cuenta las dificultades que podría presentar el estudiantado en la construcción del conocimiento. La flexibilidad da lugar a una apertura para adaptar los métodos y modelos de enseñanza, para revisar los objetivos, planes y procedimientos a medida que se desarrolla la interacción con el estudiantado, de manera que se facilita la construcción del conocimiento (Gimeno Sacristán et al., 2015).

Es importante considerar la flexibilidad de los contenidos, para promover la participación de los actores en el proceso educativo y darles la posibilidad de decidir, dentro de un marco curricular, aquello significativo y relevante para su aprendizaje en su contexto social e histórico particular. Para ilustrar el diseño curricular flexible, podemos proponer como ejemplo el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Este modelo tiene como referencia varias experiencias educativas de los pueblos y las nacionalidades, desarrolladas en el país (Ministerio de Educación, 2013). A través de su aplicación, se promueve “el respeto a los ritmos de aprendizaje, la promoción flexible, la adecuación de horarios y calendarios, y la aplicación de una evaluación que tome en cuenta las diferencias individuales” (Ministerio de Educación, 2013, p. 26).

El MOSEIB constituye una interesante referencia de diseño de contenidos flexibles, pues contempla la importancia de atender las necesidades específicas de la persona, busca fortalecer la relación familiar y comunitaria, y considera diversos elementos para establecer los contenidos que se trabajan en el acto educativo (ver Figura 10).



FIGURA 10. Proceso curricular MOSEIB (Ministerio de Educación, 2019b, p. 85)



INTERDISCIPLINARIEDAD

La interdisciplinariedad busca soluciones razonables y justificables a cuestiones que están más allá de los límites de una disciplina específica. Para ello, se aplican diversos medios teóricos y prácticos. En este sentido, la interdisciplinariedad puede entenderse como “el proceso teórico-práctico interactivo crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad del proceso de solución de los problemas reales” (Fernández-Ríos, 2010, p. 159). Adicionalmente, estos conocimientos se construyen buscando una comprensión holística del ser humano y su entorno, a través de procesos colaborativos que consideran la complejidad de la realidad y sus múltiples dimensiones.

Al considerar la actividad conjunta en un proceso educativo, la interdisciplinariedad implica contemplar las aulas desde la óptica de los contenidos culturales, es decir, tratar de identificar y comprender qué relaciones y agrupamientos de contenidos se pueden llevar a cabo, por asignaturas, por bloques de contenido, por áreas de conocimiento o por experiencia. El enfoque interdisciplinar busca lograr estructuras curriculares menos fraccionadas y más orgánicas. Para facilitar este enfoque, se podría empezar por incluir módulos interdisciplinarios como parte del currículo. Estos módulos deberían ser experimentados y debatidos. Así, el cuerpo docente tiene la oportunidad de comprender sus posibilidades y confiar en la viabilidad del enfoque (Gimeno Sacristán et al., 2015, p. 114).

Entre los ejemplos de propuestas interdisciplinarias que han tenido mucha acogida en la actualidad está el STEAM (por sus siglas en inglés *Science, Technology, Engineering, Arts y Maths*). La característica central del STEM es el uso del conocimiento científico, matemático, técnico y de ingeniería para resolver problemas cotidianos o sociales. Con ello se busca que el aprendizaje de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas sea más significativo y contextual (Boon, 2019). Al incluir la “A”, se pretende integrar las artes y el diseño en el STEM, para lograr una expresión creativa, a través de múltiples medios





(Katz-Buonincontro, 2018). El enfoque STEAM apunta a articular una posición para las artes, como prácticas de creación de conocimiento creativo. Este enfoque considera que el arte permite desarrollar el análisis crítico, el pensamiento interconectado y transformacional en y a través de múltiples dominios de aprendizaje, que involucran al estudiantado (Harris & de Bruin, 2017).

Un elemento importante que se puede incluir para complementar la educación en STEAM es el pensamiento computacional. Este se refiere a la habilidad para resolver problemas, por medio de estrategias de descomposición de la información, de diseño de algoritmos y de abstracción, así como la aplicación del razonamiento lógico (González-González, 2019). Es un tipo de pensamiento analítico que se asemeja al pensamiento matemático, al pensamiento de ingeniería y al pensamiento científico, puesto que se orienta a la resolución de problemas, al diseño y la evaluación de procesos, así como al análisis sistemático. El pensamiento computacional constituye un proceso expresivo que posibilita nuevas formas de comunicar ideas (González-González, 2019).

INTEGRACIÓN

La necesidad de enseñar todo tipo de contenidos en la escuela no emana de requerimientos burocráticos, sino que está relacionada con la importancia de educar de forma integral (Zabala Vidiella, 2002, p. 111). Para el tratamiento de los contenidos desde una perspectiva integral se deben tomar en cuenta tres elementos: (1) el conocimiento que incluye habilidades y contenidos; (2) la identidad, de la cual forman parte la pertenencia, las emociones, la autoestima y los valores; y (3) la acción, que está constituida por las actitudes, los comportamientos, las rutinas y las estrategias (Pérez Gómez, 2012).

La integración de contenidos va de la mano con el enfoque interdisciplinar. Se debe procurar la reorganización de los contenidos para recuperar y construir una red más integrada entre conceptos, modelos y estrategias. Los contenidos integrados contribuirán a crear hábitos intelectuales en el estudiantado desde los primeros años de escolarización. De ese modo, se convertirá en hábito el tomar siempre en consideración el mayor número posible de perspectivas, cuando sea necesario analizar, evaluar o intervenir en cualquier situación o resolver cualquier problema. Para desarrollar la actividad conjunta, es esencial establecer un enfoque que favorezca una comprensión holística de lo que se estudia. Esto conlleva la necesidad de ampliar los espacios de aprendizaje más allá de las aulas, generar espacios de interacción con la comunidad, e incrementar las visitas pedagógicas que permitan abrir puertas a la comprensión de la diversidad cultural que nos rodea.

Es fundamental tomar en cuenta que “las disciplinas son parcelas organizadas de saberes, destrezas y procedimientos, pero con marcos que dificultan adentrarse a ver otras facetas de la cultura y de la realidad con las que también están o deberían estar interrelacionados” (Torres-Santomé, 2014, p. 52). Al integrar los contenidos en la actividad conjunta, se facilita el uso de herramientas apropiadas que permiten comprender, contrastar, organizar la información y los datos, analizar y valorar, así como afrontar la complejidad y entender las relaciones e interacciones entre las partes y con el todo.

De la misma forma, una propuesta de currículo integrado parte de que cada estudiante tiene su propio ritmo de desarrollo, estrategias propias de aprendizaje, experiencias



idiosincrásicas individuales, diferentes expectativas, informaciones previas variadas. En ese sentido, se deben proponer diversas posibilidades para ejecutar las tareas escolares, utilizando medios didácticos variados, en los que se incluyan los intereses y las motivaciones propias de cada estudiante en particular. Así, se pone en práctica la personalización del aprendizaje (Gimeno Sacristán et al., 2015). El diseño de un currículo, cuya finalidad sea ayudar a educarse

[...] requiere integrar la mente y el cuerpo, la racionalidad y las emociones, la conciencia y los componentes que actúan por debajo de la conciencia. El trabajo manual y la experiencia corporal son claves para romper el monopolio de una concepción abstracta y descontextualizada del intelecto (Pérez Gómez, 2012, p. 154).

No obstante, hace falta considerar, además de las individualidades, el contexto social que rodea a los y las estudiantes. Una praxis curricular integradora debe considerar las dimensiones contextuales y sociohistóricas del estudiantado. Pero, sobre todo, es necesario tener en cuenta que la falta de integración de los contenidos de estudio es una amenaza para el proyecto humano de conocer y entender reflexivamente la realidad y el mundo. La falta de integración dificulta ver las interconexiones que, en la práctica, están presentes (Torres-Santomé, 2014).

Como ejemplo de integración de contenidos, podemos presentar la educación para el consumo responsable, pues esta hace referencia a la contribución al desarrollo integral de las y los estudiantes en cuanto a la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes, encaminadas al fomento de una sociedad más justa, solidaria y responsable, considerando las consecuencias de los hábitos de consumo en el medioambiente. A través de la educación para el consumo, se busca potenciar el pensamiento crítico e independiente, de manera que las personas en forma consciente reflexionen sobre las decisiones que toman y sus consecuencias (Gámez Sánchez, 2011).

Existe un impulso hacia la educación para el consumo que integra dos ejes: el de la conservación ambiental y el de educación financiera. Desde la conservación ambiental, se espera que las personas, desde su infancia, aprendan que sus hábitos de consumo marcan una huella ecológica; los tipos de productos que se consumen pueden ser más o menos contaminantes, dependiendo de toda la cadena de procesos que se siguen para su producción y distribución. Seleccionar el uso de uno u otro producto puede marcar la diferencia en cuanto al impacto ambiental. Desde la educación financiera, se busca que los y las estudiantes aprendan sobre el ahorro, los créditos y las diferentes opciones de pago disponibles para consumir productos, las ventajas y desventajas de estas, los riesgos del sobreendeudamiento y los beneficios del ahorro. En este sentido, se apunta a fomentar consumidores y consumidoras responsables con su economía personal y familiar, lo que se complementa, también, con el conocimiento de los derechos de los consumidores. Por otro lado, la educación para el consumo también se dirige a promover reflexiones sobre la importancia de consumir los productos locales, con la finalidad de aportar al desarrollo económico de la comunidad.



TRANSVERSALIDAD

La transversalidad curricular puede definirse como

[...] el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo rededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social (Chirinos & Sánchez, 2015, p. 105).

Para la aplicación práctica en el proceso de aprendizaje de los ejes transversales, es necesario que exista coherencia con el contexto social e histórico en el que vivimos. Para ello, hay que establecer nexos entre los contenidos que son imprescindibles y necesarios para la sociedad del presente y del futuro. En años anteriores, el currículo ha considerado los ejes transversales de la formación de una ciudadanía democrática, la interculturalidad, el cuidado al medioambiente, a la salud y la educación sexual (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Actualmente, existen varios temas emergentes que constituyen un soporte para enfrentar las complejas problemáticas sociales y ambientales, entre ellos, podemos mencionar el emprendimiento y la innovación, así como el arte y la creatividad.

En cuanto al emprendimiento y la innovación, se fomenta el conocimiento, las habilidades y destrezas para que el estudiantado implemente sus propias ideas; es decir, transforme sus ideas en acciones. A través de este tipo de educación, se pretende que cada estudiante se empodere y sea consciente de que es capaz de marcar una diferencia, que la participación activa de cada persona en la sociedad es necesaria y que cada persona puede hacer contribuciones valiosas para el bien común. El emprendimiento con un enfoque en el desarrollo creativo y la implementación estructurada de ideas innovadoras se encamina a fortalecer la personalidad de las y los estudiantes en cuanto a la proactividad, la creencia en sí mismos y en sí mismas, la actuación con empatía y el trabajo en equipo, así como la automotivación y motivación a los otros. Incluye, también, la educación cívica en emprendimiento que pretende fortalecer la competencia social como ciudadanos y ciudadanas que tomen responsabilidad de sí mismos, de las demás personas y del ambiente (Bisanz et al., 2019). La educación en emprendimiento puede tener sus raíces en muchos temas o en sueños y desafíos que enfrentamos como individuos, sociedad y civilización. Este eje se enmarca en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias transversales del estudiantado, relacionadas con la confianza en sí mismos y en su capacidad de ser agentes de cambio y transformación.

Las tareas mecánicas “pueden ser realizadas [...] por las computadoras y la infraestructura tecnodigital hoy accesible. Es el pensamiento creativo, emergente, flexible y estratégico el que requiere el ciudadano contemporáneo y el que debería formarse también y principalmente en la escuela” (Pérez Gómez, 2012, p. 69). Al considerar el arte y la creatividad como transversales, se busca promover en los y las estudiantes “el desarrollo de la sensibilidad perceptiva, la inteligencia cualitativa, la autonomía individual, la capacidad



crítica o de valoración, la tolerancia y empatía, la capacidad de resolución y el pensamiento divergente” (Morales-Caruncho & Chacón-Gordillo, 2018, p. 528). En cuanto al papel de las artes en la educación, es necesario considerar que

[...] la educación es el proceso de aprender a crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura (Eisner, 2004, p. 19).

RETOMANDO EL EJEMPLO

El contenido de los proyectos fue interdisciplinar e integral. Se abordó la diversidad desde diferentes ópticas (social, cultural, natural) y con diversas herramientas (cualitativas y cuantitativas) y métodos (científico y social). Por ejemplo, se integraron varias áreas disciplinares en la documentación de la receta de gastronomía popular, a partir de su origen, su valor cultural, los ingredientes y su proveniencia, en función de los aspectos geográficos de cada zona (Ciencias Sociales), sus valores nutricionales (Ciencias Naturales), el cálculo de calorías (Matemáticas) y el uso del lenguaje para comunicar lo investigado. Los y las estudiantes desarrollaron productos para presentar los resultados, en los cuales se consideraron, también, aspectos estéticos que fomentaran el pensamiento creativo.

En estas actividades se lograron trabajar temas transversales relevantes, como la interculturalidad y los derechos de la naturaleza. A partir de las actividades propuestas, se fomentó el conocimiento y el reconocimiento de los distintos saberes culturales y se incentivó la valoración de la diversidad cultural y la importancia de la integración de saberes. Asimismo, se pretendió generar espacios de reflexión sobre la importancia de tomar conciencia de los impactos sobre el medioambiente. En el caso de la recolección de flora de cada zona, se motivó a identificar los efectos que la actividad humana puede generar en el medioambiente y la importancia de aprender más sobre cómo respetar a la naturaleza.

En las actividades se trabajaron contenidos de todo tipo (conceptual, cognitivo, procedimental, actitudinal). Por ello, fue una propuesta integradora desde el punto de vista de los contenidos disciplinares, como se mencionó anteriormente, y desde el procedimental y el actitudinal, al trabajar las habilidades transversales que se sugieren desde los enfoques aplicados. La actividad conjunta también permitió ciertos niveles de flexibilidad, porque, además de los contenidos del currículo y de los propuestos por el docente, se trataron los contenidos propuestos por los y las estudiantes en las diferentes actividades, los cuales se fueron incluyendo a partir de sus investigaciones y experiencias.





RECURSOS

Los recursos educativos son aquellos medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si hablamos de los recursos didácticos (Morales, 2012, como se citó en Vargas, 2017), su finalidad es despertar el interés de las y los estudiantes y adecuarse a sus características y necesidades particulares. Las herramientas que se seleccionan para facilitar el desarrollo de la actividad conjunta constituyen los recursos didácticos que posibilitan la actividad de mediación docente.

La importancia del material didáctico radica en su influencia como estímulo para el estudiantado, ya que le permite ponerse en contacto con el objeto de aprendizaje (Vargas, 2017). De ahí que los recursos didácticos deben estar en línea con los contenidos y sus características. Es necesario identificar los recursos más apropiados, que guarden coherencia con los contenidos y la propuesta metodológica que se aplicará. En este sentido, los recursos didácticos deben cumplir, al menos, con las siguientes funciones:

- » Proporcionar información.
- » Cumplir un objetivo pedagógico.
- » Guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- » Contextualizar al estudiantado.
- » Facilitar la comunicación entre docentes y estudiantes.
- » Acercar las ideas a los sentidos.
- » Motivar al estudiantado (Vargas, 2017, p. 69).

En el modelo pedagógico, se han identificado tres tipos de recursos materiales: los espacios de aprendizaje, las tecnologías de información y comunicación, y los materiales didácticos.

ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Para el desarrollo de la actividad conjunta, basada en la indagación, los espacios de aprendizaje no se limitan al aula. Si queremos implementar el modelo, considerando todos sus elementos, se deben ampliar las posibilidades. Los espacios de aprendizaje son ilimitados. Sin embargo, reconocemos que las aulas son los espacios físicos que acogen a estudiantes y docentes para desarrollar el proceso educativo, la mayor parte del tiempo. En este sentido, quisiéramos introducir el concepto de aula inteligente:

Comunidad de aprendizaje, cuyo objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores de los alumnos, que planifican, realizan y regulan su propio trabajo, bajo la mediación de los profesores, por medio de métodos didácticos diversificados y tareas auténticas, evaluados por alumnos y profesores, en un espacio multiuso abierto, tecnológicamente equipado y organizado según los principios de la calidad total en la gestión (Segovia Olmo & Beltrán Llera, 1998, p. 18).

La transformación de nuestras aulas en aulas inteligentes permitiría a nuestro estudiantado centrarse y descubrir sus saberes y sus fortalezas, ya que estos espacios invitan a ejecutar tareas para desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, así como



desafiar las formas convencionales de hacer y pensar las cosas. Estos espacios deberían ayudar a aprender a elegir libremente y con responsabilidad. Asimismo, deberían fomentar el comportamiento ético. El aula inteligente se adapta a la diversidad del estudiantado, por lo que sigue el enfoque de inclusión y derechos. Además, da lugar a un sistema de aprendizaje abierto, de manera que cada estudiante pueda aprender a su propio ritmo y de acuerdo con su estilo cognitivo.

El aula inteligente no implica incorporar tecnologías de la información y la comunicación, aunque considera su incorporación de manera que permitan promover la inteligencia y los valores de los y las estudiantes. La tecnología educativa es, en este sentido, una herramienta cognitiva para potenciar el aprendizaje constructivo. En el aula inteligente, el o la docente es un agente que inspira las ganas de aprender, fomenta la curiosidad y la solidaridad entre sus estudiantes.

La arquitectura del aula debe incluirse como otro elemento más que propicia un entorno educativo apropiado. El diseño del espacio físico influye en la calidad de los estímulos, en los elementos que fomentan la motivación y en cómo se identifican los usuarios con el espacio. Los sentimientos de afecto por el espacio del aula pueden despertar interés en el estudiantado por involucrarse y comprometerse en su proceso de aprendizaje (Segovia Olmo et al., 1999).

En cuanto a los espacios para el aprendizaje, hay que tomar en cuenta que los laboratorios, los centros de cómputo, las bibliotecas y la infraestructura disponible para desarrollar actividades artísticas y deportivas deben fomentar el aprendizaje experiencial, descrito en la sección dedicada a la actividad conjunta. Los espacios de la institución educativa deben ser diseñados para constituirse en escenarios propicios para realizar la actividad conjunta y guardar coherencia con las características enunciadas de cada elemento del modelo pedagógico que se plantea.

Por último, el concepto de aula extendida como entorno virtual que complementa al presencial, en el que se orienta y hace seguimiento al trabajo independiente y colaborativo del estudiantado, para el fortalecimiento de la autogestión del conocimiento en su proceso de aprendizaje (Galvis & Duart, 2020, p. 58), nos permite entender que las TIC, como veremos en la siguiente sección, son algo más que meras herramientas.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. La tecnología posibilita el acceso universal a la educación, reduce las diferencias en el aprendizaje, apoya el desarrollo del cuerpo docente, contribuye a mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, así como permite reforzar la integración y perfeccionar los procesos de gestión y administración de la educación.

Al pensar en las tecnologías como recursos que deberían ser incluidos en el desarrollo de la actividad conjunta, podemos considerar que las herramientas digitales presentan contenidos hipertextuales e hipermediales, de manera que los procesos de razonamiento a través de la red son rápidos, grupales, conectados y propician un razonamiento rápido, simultáneo, grupal y multipolar. Debemos tomar en cuenta, además, que el mundo digital



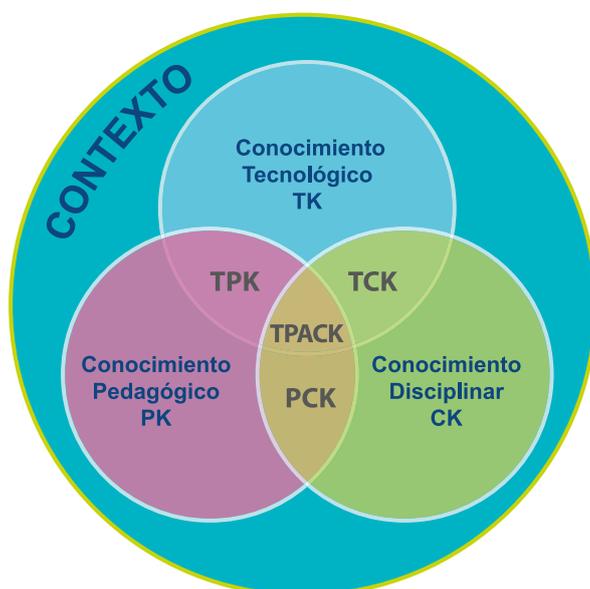


posibilita el cuestionamiento del principio de autoridad basado en las relaciones jerárquicas de arriba abajo, ya que a través de las plataformas de comunicación digital es posible el desarrollo ilimitado de intercambios creativos horizontales (Pérez Gómez, 2012, p. 68). Al respecto, se propone utilizar los recursos TIC para promover espacios de comunicación dialógicos entre estudiantes y docentes, docentes y familia, y todos los actores de la comunidad educativa.

La integración de TIC como recursos educativos ha generado un amplio campo de estudio y de debate en las últimas décadas. Existen muchas herramientas educativas digitales disponibles a través de Internet, como plataformas educativas, aplicaciones informáticas para diversas disciplinas, simuladores, aplicaciones para evaluaciones, programas para generar contenido en diferentes formatos, etc. De la misma manera, se han desarrollado dispositivos tecnológicos, con la finalidad de beneficiar los procesos educativos en los espacios escolares, entre ellos, las pizarras digitales interactivas, los tableros digitales, los lentes con realidad virtual, por mencionar algunos. Esta gran cantidad de recursos tecnológicos demanda un análisis crítico y reflexivo de su integración en los espacios educativos. Por eso, es necesario comprender las posibilidades de cada herramienta y desarrollar las competencias digitales de docentes y estudiantes.

Por otro lado, la tecnología por sí misma no puede responder a ninguna mejora educativa. Lo importante es que los recursos tecnológicos apoyen la metodología que cada docente haya elegido para desarrollar la actividad conjunta. No se debe perder de vista que todas las herramientas tecnológicas deben estar al servicio de los objetivos didácticos que se persiguen. Al considerar las TIC como recurso didáctico, debe primar la estrategia didáctica o el enfoque pedagógico aplicado; se debe tener presente que las TIC son el medio, no el fin del proceso educativo (Tourón et al., 2014). En este sentido, el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*, por sus siglas en inglés) ha tomado mucha relevancia en los últimos años, como marco de referencia en cuanto al tipo de competencias digitales docentes para incluir las TIC en la educación. Este modelo (ver Figura 11) describe cómo se interrelacionan los aspectos tecnológicos, pedagógicos y de conocimiento de contenido, al diseñar actividades de aprendizaje (Koehler & Mishra, 2006).

FIGURA 11. Modelo TPACK (Koehler & Mishra, 2006, p. 1025)



MATERIALES DIDÁCTICOS

Los materiales didácticos permiten desarrollar actividades de aprendizaje de las y los estudiantes. De igual manera, son los elementos que facilitan la presentación y el desarrollo de los contenidos; son los recursos necesarios para construir aprendizajes significativos. Al pensar en cualquier tipo de material que es utilizado con una finalidad didáctica o para desarrollar actividades pedagógicas, es fundamental entender que un material no tiene valor en sí mismo, sino en la medida en que ayuda al cumplimiento de los objetivos, al abordaje de contenidos y al desarrollo de actividades que se plantean.

Los materiales didácticos se deben seleccionar según la finalidad. El valor pedagógico de los recursos depende del contexto en que se usan y su apropiado manejo, más que de sus propias características y posibilidades intrínsecas. En este sentido, los materiales didácticos cumplen las siguientes funciones:

- » **Innovación.** Cada nuevo tipo de materiales plantea una nueva forma de innovación. En unas ocasiones provoca que cambie el proceso, en otras refuerza la situación existente.
- » **Motivación.** Se trata de acercar el aprendizaje a los intereses de los y las estudiantes y de contextualizarlo social y culturalmente, lo que supera el verbalismo como única vía.
- » **Estructuración de la realidad.** Al ser los materiales mediadores de la realidad, el hecho de utilizar distintos medios facilita el contacto con diversas realidades, así como diferentes visiones y aspectos de estas.
- » **Facilitación de la acción didáctica.** Los materiales facilitan la organización de las experiencias de aprendizaje, al actuar como guías, no solo en la medida en que nos ponen en contacto con los contenidos, sino también en cuanto requieren realizar un trabajo con el propio medio.
- » **Formación.** Los distintos medios permiten y provocan la aparición y expresión de emociones, informaciones y valores que transmiten diversas modalidades de relación, cooperación o comunicación (Guerrero, 2009, p. 3).

Para decidir qué materiales didácticos desarrollar o seleccionar, se recomienda considerar los aspectos técnico-estéticos, así como los físicos y ergonómicos, la organización interna de la información, el estudiantado y sus particularidades, el grado de interactividad, la posibilidad de su adaptabilidad, los aspectos éticos y morales y los costos económicos (Guerrero, 2009). Recomendamos el uso efectivo de los recursos pedagógicos de cualquier tipo, pensando en que exista coherencia entre la propuesta metodológica que se aplica, las habilidades que se deben fortalecer y los enfoques que se promueven.

RETOMANDO EL EJEMPLO

Las diversas actividades que se realizaron dieron lugar a una extensión del aula de clase más allá de la herramienta de videoconferencia que se ha utilizado debido al confinamiento. Las y los estudiantes utilizaron diferentes escenarios para llevar a cabo los proyectos, al ampliar su espacio de aprendizaje al entorno cercano que exploraron para el desarrollo de cada actividad. Adicionalmente, se aprovecharon las tecnologías de información y comunicación para fomentar





el uso de Recursos Educativos Abiertos, de manera que las y los estudiantes se beneficiaran de diferentes recursos para conocer sobre las temáticas planteadas y desarrollar competencias informacionales. Según los proyectos que se efectuaron, los espacios de aprendizaje fueron variados: los hogares, la naturaleza del entorno, los espacios comunitarios, entre otros. Además, las y los estudiantes exploraron una serie de recursos didácticos, aprovechando los materiales a su alcance; por ejemplo, para investigar sobre las plantas nativas y sus propiedades. Está claro que el aprendizaje no solo se da en las cuatro paredes de la escuela y que las posibilidades son infinitas.

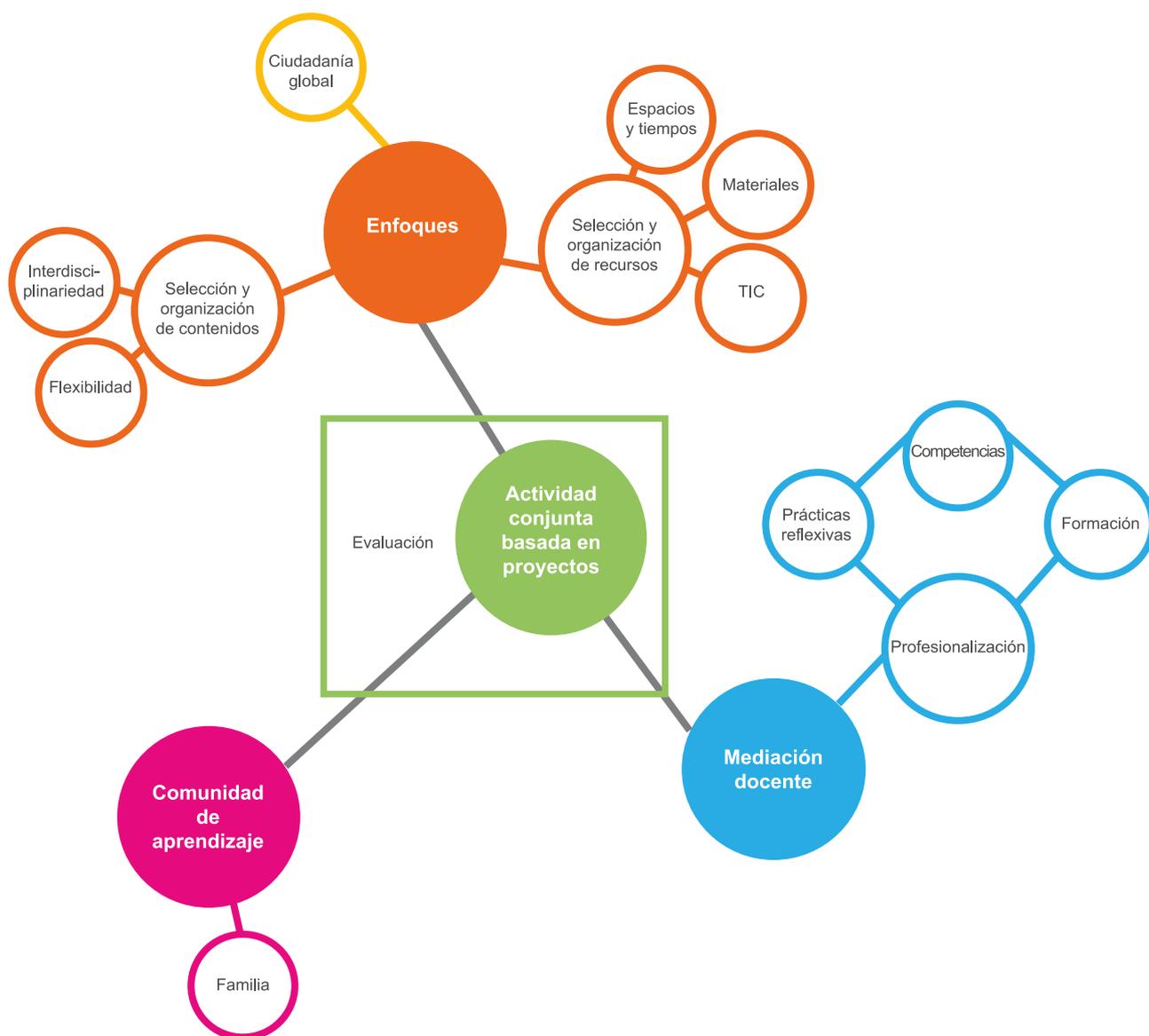
LA FLEXIBILIDAD DEL MODELO

Para finalizar este recorrido por el modelo pedagógico propuesto, quisiéramos retomar una de las ideas clave que mencionábamos al inicio: la de su flexibilidad. Para aclarar nuestra posición a este respecto, emplearemos un ejemplo. Veamos la Figura 12. Esta figura trata de representar la realidad “general” del trabajo desarrollado en la mayoría de las instituciones educativas, durante la pandemia.

Lo más destacable es que los elementos que adquieren mayor relevancia en esta representación (con un mayor tamaño) son los enfoques, contenidos y recursos, y la comunidad de aprendizaje, con una mediación docente disminuida. Esta representación se corresponde con una realidad en la que los y las docentes han visto limitadas sus posibilidades de mediar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en entornos TIC, y donde han sido las familias quienes han tomado el testigo, apoyando los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, en un estrecho vínculo con los contenidos y los recursos que el profesorado les hacía llegar, y donde la competencia digital, como parte de un enfoque de ciudadanía global, ha sido fundamental. Vemos, también, que la profesionalización docente ha estado marcada por la formación y la reflexión, fundamentalmente, acerca de cómo generar alternativas con las TIC, en una compleja situación en la que las competencias digitales profesionales han sido una de las grandes preocupaciones. Finalmente, en el centro, el trabajo por proyectos, fruto de las orientaciones del Ministerio de Educación.



FIGURA 12. El modelo pedagógico de la pandemia



Como podemos ver, el modelo puede adaptarse a cualquier circunstancia. Lo relevante es cómo cada institución educativa puede configurarlo, para hacer realidad sus proyectos educativos, tratando de emplear todo su potencial, con el necesario acompañamiento de las estructuras del Sistema Educativo Nacional.

No todos los elementos tendrán siempre la misma relevancia, ni la interacción entre ellos será la misma. Dependerá de la oferta educativa y de cada realidad institucional; sin embargo, en cualquier caso, este modelo podrá ofrecer un marco estructurado para la acción educativa.





REFERENCIAS

- Aguavil Arévalo, J., & Andino Jaramillo, R. A. (2019).** Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(1), 78-88. <https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06>
- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C., & Casiano Yanicelli, C. (2017).** El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 261. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001).** Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Narcea.
- Alcober, J., Ruiz, S., & Valero, M. (2003).** Evaluación de la implantación del aprendizaje basado en proyectos en la EPSC (2001-2003). XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, 23, 10.
- Angulo, F. (1999).** Entrenamiento y coaching: Los peligros de una vía revitalizada. En A. Pérez, J. Barquín, & F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica* (pp. 467-505). Akal.
- Aparicio Molina, C., & Sepúlveda López, F. (2019).** Trabajo colaborativo docente: Nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Aranda, S. R. (2009).** Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Innovación Experiencias Educativas*, 26.
- Arriaga, M. (2015).** El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Ávalos, B. (Ed.). (2013).** ¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile. Editorial Universitaria.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2016).** Perspectivas y desafíos de los enfoques del aprendizaje basados en la indagación. En *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF.
- Barroso, J., & Canário, R. (1998).** Centros de Formado das Associações de Escolas. Das expectativas ás realidades. Instituto de Inovação Educacional.
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003).** Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233-241. <https://doi.org/10.1023/A:1023056425648>
- Bautista, G. (2017).** Intervención psicopedagógica para la mejora de la práctica educativa. UOC.
- Beardmore, K. (2019).** *Soft Skills: Old & New* [Tesis Doctoral, University of Kentucky]. https://uknowledge.uky.edu/epe_etds/65
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012).** *Flip your classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTE, ASCD.



Bisanz, A., Hueber, S., Lindner, J., & Jambor, E. (2019). Social Entrepreneurship Education in Primary School: Empowering Each Child with the YouthStart Entrepreneurial Challenges Programme. *Discourse & Communication for Sustainable Education*, 10(2), 142-156.

Blasco, A. C., Lorenzo, J., & Sarsa, J. (2016). The flipped classroom and the use of educational software videos in initial teaching education. Qualitative study. *@tic. revista d'innovació educativa*, 0(17), 12-20. <https://doi.org/10.7203/attic.17.9027>

Bolívar, A., Segovia, J. D., & Escudero, J. M. (2007). Módulo 1: El centro como contexto de Innovación. Ministerio de Educación y Ciencia.

Boon, S. (2019). Exploring STEM Competences for the 21st Century. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 30.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1981). Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En: P. Bourdieu, J. Passeron (eds.), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 39-108. Laia.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=53045>

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.

Caamal Montejo, F., & Canto Herrera, P. (2009). Flexibilidad curricular: Opinión de estudiantes y docentes universitarios. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 10, 9.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.

Cappella, E., Frazier, S., Atkins, M., Schoenwald, S., & Glisson, C. (2008). Enhancing Schools' Capacity to Support Children in Poverty: An Ecological Model of School-Based Mental Health Services. *Administration and policy in mental health*, 35(5), 395-409. <https://doi.org/10.1007/s10488-008-0182-y>

Carbonell Sebarroja, J. (1994). L'escola: Entre la utopia i la realitat: deu lliçons de sociologia de l'educació. *Eumo*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=58395>

Cardelli, J. J., & Duhalde, M. A. (2001). Formación docente en América Latina. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 38-43.

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield.

Castells, M. (1999). *La Era de la Información (Vol. 1)*. Siglo XXI.

Catalano, R., Berglund, M., & Ryan, J. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, 59(1), 98-124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>





Chirinos, A. T., & Sánchez, E. F. (2015). Problemas conceptuales del currículum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31(77), 17.

Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11(2), 168-181.

CIDA, Intermón Oxfam, Ucodep, & Inizjamed. (2008). La Educación para una ciudadanía global en la escuela de hoy. <https://bit.ly/2QzPHa1>

Coll, C., Goñi, J. O., & Majós, T. M. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: Las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 38(3), 377-400.

Coll Salvador, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll Salvador, J. Palacios, & Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico de la educación*. Vol. 2. Psicología de la educación escolar (pp. 157-186). Alianza.

Collis, B., & Moonen, J. (2002). Flexible Learning in a Digital World. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/0268051022000048228>

Collis, B., Moonen, J., & Vingerhoets, J. (1997). Flexibility as a Key Construct in European Training: Experiences from the TeleScopia Project. *British Journal of Educational Technology*, 28(3), 199-217. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00026>

Comisión europea. (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

Crockett, M. D. (2002). Inquiry as professional development: Creating dilemmas through teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 609-624. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00019-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00019-7)

Cuenca Cabeza, M. (1999). Ocio y formación: Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación de ocio. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio7.pdf>

Darling, N. (2005). Participation in Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment: Cross-Sectional and Longitudinal Findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 493-505. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-7266-8>

Davalos, D., Chavez, E., & Guardiola, R. (1999). Los efectos de la actividad extracurricular, la identificación étnica y la percepción de la escuela en las tasas de deserción de los estudiantes. *Revista Hispana de Ciencias del Comportamiento*, 21, 61-77. <https://doi.org/10.1177/0739986399211005>

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Ibérica.

Díaz Villa, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. ICFES.



Díaz-Alzate, M., & Mejía-Zapata, S. (2018). La mirada de los adolescentes al modelo de habilidades para la vida. *What adolescents think of the Life Skills model.*, 16(2), 709-718.

Domingo Roget, A. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4-13. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>

Dubet, F. (2006). La escuela de las oportunidades. *Revista de Investigación Educativa* 5, julio-diciembre, 2-4.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. OCDE publishing. <https://www.oecd.org/education/ceri/thenatureoflearningusingresearchtoinspirepractice.htm>

Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26. <https://doi.org/10.1023/A:1021076222321>

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>

Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia. *Paidós Arte y Educación*.

Enguita, M. F., Martínez, L. M., Gómez, J. R., López, N. B., Bejarano, E. H., & Gadea, F. V. (2010). Fracaso y abandono escolar en España (Vol. 29). *Obra Social Fundación «la Caixa»*. <http://gidid.unizar.es/viejo/chen/chaime/asigna/sistemasbienestar/textos/ENGUIITA-2010.pdf>

Esteve. (2011). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Mendrano & D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-28). OEI.

Faulkner, D., Littleton, K., & Woodhead, M. (Eds.). (2000). A theory of teaching as assisted performance. En *Learning Relationships in the Classroom* (pp. 93-110). Routledge.

Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>

Férez, P. E. G. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie3672927>

Fernández, D., & Montero, L. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, volumen 25, 367-388.

Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? *Interdisciplinarity in the building of knowledge: Beyond Bologna?*, 20, 157-166.





Flores Talavera, M. (2004). De la formación a la práctica docente: Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 34(3), 37-68.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132-146. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_3

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Amorrortu.

Galeana, L. (2016). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/12835>

Galvis, A. (1992). Ingeniería de Software Educativo (1era ed.). Editorial Uniandes. <https://es.slideshare.net/algalvis50/ise1992-parte-0-inicio-y-fin>

Galvis, Á. H., & Duart, J. M. (2020). Uso transformador de tecnologías digitales en educación superior. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia y RedUnete. <https://doi.org/10.16925/9789587602456>

Gámez Sánchez, L. (2011). Tratamiento del tema transversal educación para el consumo en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Provincia de Granada. Editorial de la Universidad de Granada.

Garrote-Rojas, D., Arenas, J. Á., & Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: Profesorado y TIC. *Prisma Social: revista de investigación social*, 22, 326-345.

Ghiraldelli, P. (2017). O que é pedagogia. Brasiliense.

Gilman, R., Meyers, J., & Perez, L. (2004). Structured Extracurricular Activities Among Adolescents: Findings and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 31-41. <https://doi.org/10.1002/pits.10136>

Gimeno Sacristán, J., Santos, M., Torres, J., Jackson, P., & Marrero, Ja. (2015). Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica. Morata.

González Isasi, R. M. (2010). Estrategias de formación de profesores para el uso didáctico de la tecnología. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 37, 197-208.

González-González, C. S. (2019). Estado del arte en la enseñanza del pensamiento computacional y la programación en la etapa infantil. *Repositorio Documental Gredos*.

Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e186464. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>

Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Temas para la educación*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains:



Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

Hamada, T., & Scott, K. (2000). Anthropology and International Education Via the Internet: A Collaborative Learning Model. *Journal of Electronic Publishing*, 6(1). <https://doi.org/10.3998/3336451.0006.105>

Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). Collaborative professionalism. SAGE.

Harris, A., & de Bruin, L. (2017). STEAM Education: Fostering creativity in and beyond secondary schools. *Australian Art Education*, 38(1), 54-75.

Hernández Sellés, N. (2012). Mediación del tutor en el diseño de trabajo colaborativo en Red: Resultados de aprendizaje, vínculos en la comunidad virtual y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 13, 171-190.

Herrera Pavo, M. Á. (2014). La construcción conjunta de conocimiento práctico en la formación inicial de los maestros: Un análisis de la interacción en torno a los dilemas docentes en contextos colaborativos virtuales. [Tesis Doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=93747>

Herrera Pavo, M. Á., & Casado Rodrigo, J. (2015). Interaction analysis of a blog/journal of teaching practice. *The Internet and Higher Education*, 27, 32-43. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.05.003>

Herrera Pavo, M. Á. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100437. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100437>

Hoskins, B., & Crick, R. D. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01419.x>

Hsu, Y.-S., & Hargrave, C. P. (2000). Survey of Instructional Technology Courses for Preservice Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 303-314.

Hymel, S., & Darwich, D. (2018). Building peace through education. *Journal of peace education*, 15(3), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475>

Jiménez Carvajal, V. R. (2017). Modelo pedagógico para el desarrollo de programas educativos con componente virtual, dirigidos a adultos de zonas rurales centroamericanas. *Universitat de les Illes Balears (España)*. <https://bit.ly/3dqR4Re>

Jolonch, A., & Martínez, M. (2020). Liderazgo para el aprendizaje: Estudio de investigación. UOC.

Joy, S., & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 69-85.

Katz-Buonincontro, J. (2018). Gathering STE(A)M: Policy, curricular, and





programmatic developments in arts-based science, technology, engineering, and mathematics education Introduction to the special issue of Arts Education Policy Review: STEAM Focus. Arts Education Policy Review, 119(2), 73-76.

Koehler, M., & Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. Case Western Reserve University. <https://bit.ly/3wY0b3H>

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (2015). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (2nd ed.). Pearson Education.

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Educación XX1, 21(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>

Kuhn, T. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. The Journal of Economic Education, 31(1), 30-43. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1183338>

Lara, S., & Rivas, S. (2009). Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de Master a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role-playing y video digital. Educación XX1, 12(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.288>

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. American Psychologist, 55, 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>

Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. Psychological Bulletin, 125(6), 701-736. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701>

Leiva, J. (2011). La Educación Intercultural En Una Encrucijada De Caminos: Reflexiones Pedagógicas Para La Construcción De Una Escuela Intercultural. Espiral. Cuadernos del profesorado, 4(7), 43-56.

Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, Asamblea Nacional, Registro Oficial Suplemento 417 (2011). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Lissi, R., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.



López, L. (2019). Educación de adultos en Ecuador: subjetivación, sujeción y mecanismos de poder. Flacso Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15491/8/TFLACSO-2019LRLM.pdf>

López, P., & Gallegos, V. (2014). Leadership practices and the mediating role of collective efficacy on teachers' job satisfaction. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 163-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100010>

Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>

Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>

Mahoney, J. L., Schweder, A. E., & Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69-86. <https://doi.org/10.1002/jcop.1051>

Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0302>

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: De la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 43-70.

Martínez, I. G., Higuera-Rodríguez, L., & Valdivia, E. M. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido: Una Revisión Sistemática. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132.

Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gámez, I., & Martínez-Castillo, J. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones (pp. 143-160).

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>

Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 132-152). Morata.

McLaughlin, M., & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/P/bo3634495.html>

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.





Mendoza, M., & Rodríguez, R. (2018). El perfeccionamiento de la interacción escuela-comunidad, desde las actividades pedagógicas. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/02/interaccion-escuela-comunidad.html>

Merino, D., & Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185-204.

Ministerio de Educación. (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Mineduc <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

Ministerio de Educación. (2019a). Lineamientos para el Funcionamiento del Programa Educando en Familia en las Instituciones Educativas. Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/lineamientos-PeF.pdf>

Ministerio de Educación. (2019b). Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB. Mineduc <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Mineduc.

Molinuevo Alonso, B. (2008). Actividades extraescolares y salud mental: Estudio de su relación en población escolar de primaria [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://core.ac.uk/download/pdf/13278501.pdf>

Morales, C. (2015). Nociones y principios de la Educación Intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la Región Metropolitana (Chile). *Diálogo Andino*, 47, 59-70.

Morales-Caruncho, X., & Chacón-Gordillo, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de Educación Primaria sobre la Educación Artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 527-546.

Moriana Elvira, J. A., Alós Cívico, F., Alcalá Cabrera, R., Pino Osuna, M. J., Herruzo Cabrera, J., & Ruiz Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 13.

Morin, E. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Morin, E. (2005). El paradigma perdido. Kairós.

Narvárez Yar, K., & Herrera Pavo, M. Á. (2020). Política de formación profesional continua implementada en Ecuador entre 2007 y 2017. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(1), 18-35. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.178>

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. Cambridge University Press.

Ocampo, A. (2015). El gran reto de la educación inclusiva en el siglo XXI: Avanzar hacia la construcción de una teoría. En *Investigación e innovación en Inclusión*



Educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas (pp. 13-34). Red Durango de Investigadores Educativos.

Ocaña, A. O. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Ediciones de la U.

OECD. (2005). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Ospina Botero, M., & Manrique Carvajal, D. M. (2015). El reto de la escuela: Profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad. *Adult conceptions of child participation in relation to decision-making for children*, 22, 236-249.

Patel, P. G. (1986). James V. Wertsch, ed. *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press. 1985. Pp. x + 379. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 31(4), 377-380. <https://doi.org/10.1017/S0008413100011932>

Pepper, D. (2013). KeyCoNet 2013 literature review: Assessment for key competences. European Schoolnet and Key Competence Network on School Education (KeyCoNet). https://obrazovanje.org/rs/uploaded/dokumenta/keyconet-2013-literature-review_-assessment-for-key-competences.pdf

Pérez Gómez, Á. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata.

Pérez Gómez, Á. (2012). Educar en la era digital. Ediciones Moranta.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Sánchez Ferrer, L. (2003). La familia española ante la educación de sus hijos. *Estudios sobre Educación*, 4, 219-219.

Pérez-Paredes, M. del C. (2016). La educación intercultural. *Revista Científica*, 1(2), 162-180. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>

Perrenaud, P. (2004a). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.

Perrenaud, P. (2004b). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Pettit, G. S., Laird, R. D., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Patterns of after-school care in middle childhood: Risk factors and developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 515-538.

Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65(2 Spec No), 440-456.

RAE. (2019). Diccionario de la lengua española. RAE. <https://dle.rae.es/corresponsabilidad>

Rodríguez de Mello, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 3-18.

Rodríguez, E. (2011). Escuelas abiertas, prevención de la violencia y fomento





de la cohesión social en América Latina: Experiencias destacadas y desafíos a encarar. Comisión de Educación del Parlamento Latinoamericano. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Escuelas%20Abiertas%20_0.pdf

Rodríguez Sotomayor, C., & Manzano Acosta, T. de L. (2017). Las actividades extraescolares y su incidencia en el rendimiento académico de los niños/as de los quintos años, paralelos A y B de Educación General Básica, sección matutina, de la Unidad Educativa “Francisco Flor”, del cantón Ambato, provincia Tungurahua. [Tesis de Grado, Universidad Técnica de Ambato] <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/25644>

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.

Ruiz Díaz, F., & Parrilli, M. L. (2015). Sobre Flexibilidad Educativa. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 4.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. En D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society* (pp. 41-62). Hogrefe & Huber.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1). <https://doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós Ibérica.

Scriven, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2).

Segovia Olmo, F., & Beltrán Llera, J. (1998). El aula inteligente: Nuevo horizonte educativo. Espasa.

Segovia Olmo, F., Beltrán Llera, J., & Martínez Arias, M. a R. (1999). El aula inteligente: Una experiencia educativa innovadora. *Revista Española de Pedagogía*, 57(212), 83-109.

Shaffer, D. R. (2002). Desarrollo social y de la personalidad. Thomson. <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/2171>

Shernoff, D. J., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 891-903. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9183-5>

Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1), 1-4.

Tam, M. (2000). Constructivismo, diseño instruccional y tecnología: Implicaciones para transformar el aprendizaje a distancia. *Educational Technology & Society*, 3, 50-60.

Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *PREAL*, 50, 1-52.



Thompson, I. (2013). The Mediation of Learning in the Zone of Proximal Development through a Co-constructed Writing Activity. *Research in the Teaching of English*, 47, 247-276.

Torres-Santomé, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 50-53.

Tourón, J., & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de educación*, 368, 174-195.

Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. Grupo Océano. <https://bit.ly/3ajUKm1>

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *What Next*, Winter, 82-85.

UNESCO. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?

UNESCO, & UNICEF. (2008). Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos.

UNICEF. (2017). Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. UNICEF. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vida.%20Herramientas%20para%20el%20#BuenTrato%20y%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia.pdf>

Valcárcel, N. M. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. *Estudios Pedagógicos*, Mayo, 1-19.

Valencia, C., & Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-113.

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos del Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.

Weinert, F. E. (1999). Concepts of Competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)). DeSeCo. <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>

Wells, G., & Claxton, G. (2008). Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. En *Learning for Life in the 21st Century* (pp. 1-17). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch1>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.

Williamson, G., & Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de Nepso Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18955>





Willis, E. M., & Montes, L. S. de. (2002). Does Requiring a Technology Course in Preservice Teacher Education Affect Student Teacher's Technology Use in the Classroom? *Journal of Computing in Teacher Education*, 18(3), 76-80. <https://doi.org/10.1080/10402454.2002.10784439>

Zabala Vidiella, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Graó.

Zeichner, K. M., & Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 506-529). Akal.



OEI

ISBN: 978-9942-8777-5-8

