



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
G U A T E M A L A
DIRECCIÓN GENERAL DE GESTIÓN DE CALIDAD EDUCATIVA
-DIGECADE-

Directores en Acción
Módulos de Formación en competencias
para la gestión escolar en contextos de pobreza

Gestión Curricular

Introducción

Liliana Jabif

Apoyo en la elaboración de contenidos.

José Fernando Pineda Ocaña

Edición de micro casos y actividades de enseñanza y de aprendizaje

Rosalía Barcos y Liliana Jabif

Se agradece la colaboración prestada por el equipo de currículo del Ministerio de Educación de Guatemala. A todos ellos, muchas gracias.

AUTORIDADES MINISTERIALES

Licenciada Ana Francisca Ordóñez de Molina
Ministra de Educación

Licenciada María Luisa Ramírez de Flores
Viceministra Técnica

Licenciada María Ester Ortega Rivas
Viceministra de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa

Doctor Manuel Salazar Tetzagüic
Viceministro de Educación Bilingüe Intercultural

Licenciado Arnoldo Escobedo Salazar
Viceministro Administrativo

Licenciado José Enrique Cortez Sic
Director de la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa

Coordinación del Proyecto Mejora de la Gestión y
Dirección de Centros Escolares de Primaria en Guatemala

Licenciada Mónica Rebeca Paau
Coordinadora MINEDUC

Licenciada Margarita Nieto
Responsable Educación AECID

Utilizar un lenguaje que no sea discriminatorio entre hombres y mujeres es una de nuestras preocupaciones. Reconocemos que al respecto no hay fórmulas secretas ni tampoco únicas sobre la manera de hacerlo en español. En este sentido, y para evitar una sobrecarga gráfica en los textos, con la utilización de modalidades o-a/a-o/@ entre otras, optamos por emplear la forma masculina, en su acepción genérica, para hacer referencia tanto a mujeres y hombres.

Directores en acción

**Módulos de formación en competencias
para la gestión escolar en contextos de pobreza**

© UNESCO 2004
International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, París, Francia

IIFE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires
Argentina

EL tejido de la portada, es un representación de la riqueza simbólica de la cultura maya, que se refleja en diseños utilizados en distintos medios, y que muestran cómo los mayas comprenden el mundo, la vida y la relación de los seres humanos con la madre naturaleza.

PRÓLOGO

La Cooperación Española no es ajena al papel imprescindible de la educación en el desarrollo de los pueblos. Hoy, cada vez más, se reafirma la importancia y la necesidad de ofrecer una educación de calidad para todos. La calidad educativa es un objetivo complejo. Jomtien ya proclamó la necesidad de mejorar la calidad de la educación y se vinculaba a la accesibilidad, la pertinencia, la equidad y el desarrollo cognitivo. Más tarde en Dakar, se proclamó con fuerza que la calidad constituía “la médula de la educación” y un factor determinante para mejorar la escolarización, la retención y el aprovechamiento escolar. Esta definición ampliada de la calidad enunció las características deseables de los educandos, los procesos, contenidos y sistemas.

Si bien en la Región Centroamericana se han desarrollado importantes avances que responden al desafío de la mejora de la calidad educativa, aún persisten grandes retos que afrontar. En este contexto surge el Programa de Mejora de la Calidad Educativa (MECE) inserto en el Programa de Cooperación Regional con Centroamérica, en un marco de cooperación entre la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), órgano dependiente del Sistema de Integración Centroamericana (SICA).

El plan para el programa educativo tiene como principio inspirador el apoyo al proceso de integración centroamericana en materia educativa, y plantea como objetivo contribuir a la mejora de la calidad educativa con énfasis en el desarrollo profesional docente, principalmente a través del apoyo a las instituciones regionales y nacionales con la definición de políticas educativas y planes de educación. Así, el Programa Mejora de la Calidad Educativa que comprende siete países (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, y la República Dominicana), tiene por objetivos generales promover la continuidad escolar e incrementar la cobertura escolar. Asimismo, cada uno de los países aborda, dentro del propio programa, proyectos destinados a la mejora de la calidad educativa en los ámbitos de la formación inicial y continua del profesorado; la asesoría pedagógica; la evaluación de los sistemas educativos; y la gestión y dirección escolares.

Dentro del ámbito de la gestión y dirección escolares, los países de Costa Rica y Guatemala han implementado una estrategia educativa de formación que cuenta con el importante apoyo y asesoramiento técnico del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Este Instituto, de reconocido prestigio en el ámbito educativo, ha establecido con el Programa de Mejora de la Calidad Educativa un convenio marco de colaboración y acuerdos específicos para desarrollar en conjunto un plan de trabajo que comprende la realización de una serie de actividades educativas que inciden significativamente en el beneficio de los proyectos desarrollados en ambos países.

Los módulos de formación en competencias para directivos que se presentan son el resultado de un proceso de reedición y adaptación del título Directores en Acción, publicado en el año 2004 por el IIPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Se trata de materiales especialmente elaborados para atender a las necesidades específicas de la formación de formadores en el contexto regional. Por lo tanto, son el producto de un significativo esfuerzo colectivo, y asumen el reto de perseverar en la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación en la Región Centroamericana. Esto implica promover cambios en la conceptualización y en el ejercicio de la función de los directores de escuela, considerando modelos educativos que favorezcan un liderazgo pedagógico y participativo que potencien líderes dinamizadores capaces de implementar prácticas educativas innovadoras, y que incorporen un perfil más profesional acorde con la realidad actual. Para avanzar hacia el logro de estos objetivos, se ha previsto la producción de nuevos módulos relacionados con el fortalecimiento de la gestión escolar (en particular en relación con los procesos de planificación del currículo en el aula), el asesoramiento pedagógico y la gestión administrativa. Éstos retomarán el diseño original y la misma perspectiva didáctica y metodológica para el desarrollo de estas competencias profesionales y, al mismo tiempo, considerarán de modo particular el contexto centroamericano y el de algunos de los países de esta región.

La Agencia Española de Cooperación Internacional y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Regional Buenos Aires, agradecen a los Ministerios de Educación de Costa Rica y Guatemala el interés y el esfuerzo para potenciar la formación gestora y dinamizadora de la dirección escolar dentro del área de liderazgo; a la UNESCO/Guatemala toda la experiencia acumulada en el programa piloto de Formación de Formadores para la Gestión Escolar; a la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, órgano dependiente del Sistema de Integración Centroamericana, el esfuerzo para el proceso de integración centroamericana en materia educativa.

Esperamos que la difusión y enseñanza de estos valiosos materiales contribuyan a enriquecer y mejorar el quehacer educativo, tanto de los directores de escuela como del resto de todos los profesionales comprometidos con una educación de calidad para todos.

Fernando Fajardo

Coordinador Técnico Regional

Programa de Mejora de la Calidad Educativa

AECI

Margarita Poggi

Directora

IIPE – UNESCO

Sede Regional Buenos Aires

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA

| | |
|--|----|
| I. GESTIÓN CURRICULAR | |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| OBJETIVOS | 8 |
| CONCEPTOS EMERGENTES | 10 |
| II. GESTIONAR CON SENTIDO | |
| ¿Qué aspectos considerar?..... | 11 |
| Gestionar es otorgar poder de decisión a la escuela | 11 |
| Gestionar es poner el foco en la mejora de los aprendizajes de los alumnos | 12 |
| Gestionar es tener una visión global del liderazgo | 13 |
| Gestionar es dar participación | 13 |
| ¿Qué estrategias utilizar? | 14 |
| Trabajar en base a un proyecto | 15 |
| ¿Por qué trabajar con base en un proyecto? | 16 |
| HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS | 17 |
| III. CONCEPTUALIZAR EL CURRÍCULO | |
| ¿Qué aspectos considerar? | 20 |
| El Currículo: ¿de qué se trata? | 20 |
| Enseñanza y currículo | 26 |
| Niveles de concreción del currículo | 27 |
| Currículo oculto y currículo nulo | 30 |
| Orientaciones del currículo | 31 |
| ¿Qué estrategias utilizar? | 33 |
| El currículo como proceso | 34 |
| HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS | 36 |
| Marco de la Reforma Educativa en Guatemala..... | 36 |
| La Transformación Curricular en Guatemala..... | 37 |
| Características del Currículo Nacional Base-Guatemala | 39 |
| Transformando el currículo | 40 |

| | |
|--|-----|
| Adaptaciones curriculares | 47 |
| Diferencias entre el currículo tradicional y el nuevo currículo..... | 49 |
| IV. ELABORAR Y MONITOREAR EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL | |
| ¿Qué aspectos considerar? | 50 |
| Qué es el PEI | 50 |
| Qué implica un PEI | 53 |
| Qué explicita el PEI | 54 |
| Qué estrategias utilizar | 55 |
| Procesos y caminos para elaborar el PEI | 59 |
| Fases posibles para la construcción del PEI | 65 |
| Organización de las fases de elaboración del PEI..... | 66 |
| HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS | 68 |
| V. IMPLEMENTAR EL CURRÍCULO ORGANIZADO POR COMPETENCIAS | |
| ¿Qué aspectos considerar? | 92 |
| Concepción de educación | 92 |
| Los perfiles de ciudadanos que se espera formar | 93 |
| Concepción de enseñanza y aprendizaje..... | 93 |
| El rol del docente como facilitador del aprendizaje..... | 100 |
| MICRO CASOS REALES Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN | 103 |
| BIBLIOGRAFÍA | 128 |

INTRODUCCIÓN

Conducir una institución educativa implica atender una serie de aspectos referidos a la gestión institucional y a la gestión de los procesos que ocurren dentro del aula. Al gestionar un centro educativo, el director pone en acción sus competencias cuando promueve la elaboración del Proyecto Educativo de Centro e interactúa con los docentes a fin de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos. Es esta dimensión pedagógico-didáctica la que, por sus características, brinda especificidad a los establecimientos educativos y la diferencia de la gestión que puede realizar un directivo en organizaciones de otra índole.

Ante las reformas que están experimentando los sistemas educativos de varios países centroamericanos, especialmente en el ámbito del currículo y particularmente ante la posibilidad de que los centros contextualicen el currículo prescrito por uno que se adecue a sus particularidades y necesidades, se hace necesario que el director y los equipos docentes centren su atención en las características de la gestión institucional y en las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

En el Módulo de Liderazgo se plantean algunas características y prácticas de los buenos directores, producto del hallazgo de la investigación realizada y coincidente con la literatura, como aquéllos que no sólo administran los recursos y organizan las prácticas, sino que además, logran promover en el colectivo escolar, el interés, la participación y el compromiso para la construcción del sentido de esa escuela, influyendo en los cambios e induciendo a otros a cambiar acciones, supuestos y creencias en función de proyectos que representen los intereses de sus alumnos (Bolívar, 1997)¹.

Al ejercer el liderazgo, el director define formas de vinculación entre los actores, plantea estrategias de participación y de trabajo colaborativo con los docentes, padres de familia, autoridades y agentes de la comunidad, a fin de contribuir con:

- El desarrollo del currículo en el ámbito institucional
- El desarrollo curricular en el aula.

¹ Bolívar (1997) Liderazgo, mejora y centros educativos. En : A Medina (coord.) El liderazgo en educación , pág. 25-46 Madrid UNED.

En sociedades cambiantes como las actuales, preguntas como: qué debe incluir el currículo, qué tiene que saber y saber hacer el alumnado para poder actuar e interpretar los cambios sociales y ejercer ciudadanía, obligan al director a desplegar una serie de acciones para apoyar a los docentes en la tarea de educar, es decir en la formación integral de la persona desde todas sus perspectivas: intelectuales, afectivas, psicomotrices, emocionales, de relación interpersonal.

Para poder cumplir con tales funciones es necesario que este líder educativo esté atento, observe y realice el monitoreo de las prácticas institucionales, acompañando los procesos en marcha para comprender lo que está sucediendo en la institución y en su entorno y actuar en consecuencia. De allí la importancia de contar con estrategias y herramientas como el proyecto educativo institucional (PEI)², que le permitan organizar las prácticas colectivas, generar dispositivos para su evaluación y apoyar los aspectos pedagógicos de aula, orientados a la operacionalización de la misión y visión que ha definido el centro educativo.

Por otra parte, tanto la elaboración del PEI como su operativización en el aula, requieren clarificar algunos puntos de partida. Uno de los factores que ejerce gran influencia sobre las actuaciones docentes es la concepción de gestión y de currículo de la cual se parte. Estas cuestiones que refieren al sentido de la institución en particular y de la educación en general, orientarán la propuesta pedagógica y de gestión del Proyecto Educativo Institucional. Si coincidimos en que la tarea de educar implica bastante más que la simple transmisión de conocimientos, se requerirá de los profesionales de la educación una amplia y profunda reflexión sobre los factores que inciden en el diseño curricular de la institución y en su reelaboración y transformación en el aula.

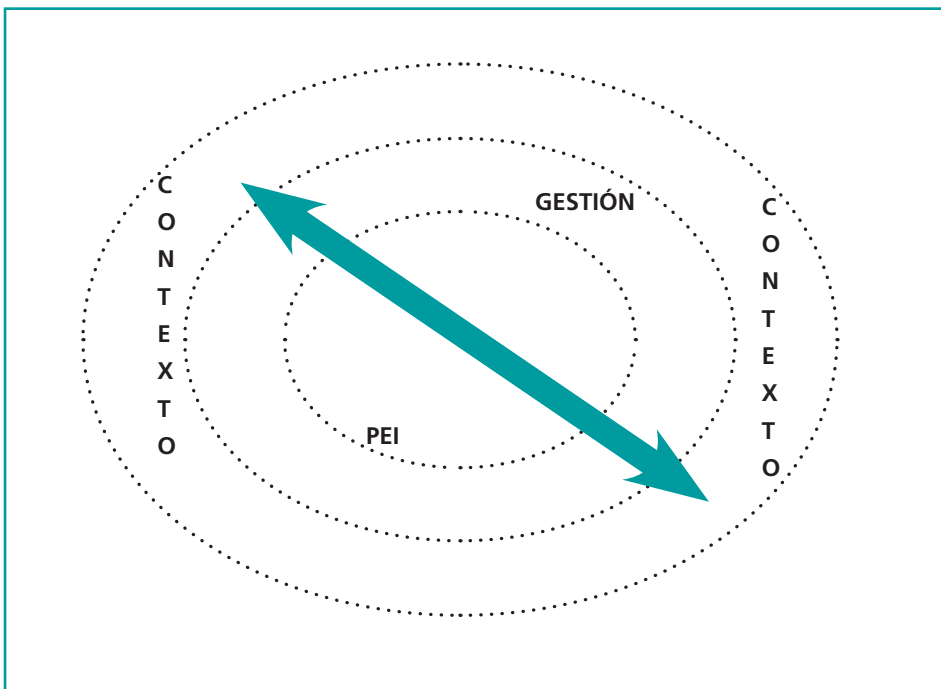
OBJETIVOS

En los demás módulos que componen esta serie, se abordaron aspectos de la gestión institucional como el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación y el manejo de conflictos, que hacen a los buenos directores. En esos módulos se manejaron conceptos tales como los estilos de conducción, el pensamiento y la acción estratégica que permiten construir la visión y misión del centro educativo, las formas de comunicación ascendente y descendente para

² También llamado Proyecto Educativo de Centro (PEC)

crear un clima de confianza y colaboración que permita el abordaje de los conflictos. Este Módulo referido a la Gestión Educativa, aporta nuevos elementos que definen el estilo de liderazgo pedagógico del director, a fin de facilitar, a quienes van a conducir actividades de formación, herramientas para que los directores y directoras desarrollen las competencias para:

- Gestionar la institución educativa desde su especificidad pedagógico-didáctica.
- Comprender el concepto de currículo en su complejidad.
- Contextualizar el currículo prescrito a las particularidades de la región, del centro educativo y del aula.
- Elaborar el Proyecto Educativo Institucional.
- Monitorear y dar seguimiento a los proyectos.



CONCEPTOS EMERGENTES

Los testimonios recogidos en las actividades de formación realizadas con directivos, supervisores, académicos y especialistas en varios países de la región centroamericana, así como la revisión bibliográfica realizada para escribir este módulo, permiten seleccionar los conceptos a trabajar en esta propuesta de formación. Desde este punto de partida, los directores y directoras competentes que gestionan centros educativos en sociedades cambiantes saben reelaborar el currículo prescripto, que funciona como una norma que orienta, pero que a la vez deja “espacios” para ser reelaborado por los actores a fin de su adecuación al contexto y de garantizar la mejora de los aprendizajes de los alumnos en un marco de equidad, sin exclusiones.

Estos directores, teniendo en cuenta los niveles de concreción del currículo que en Guatemala se determinan a nivel nacional, regional y local, desarrollan estrategias para:

- GESTIONAR CON SENTIDO
- CONCEPTUALIZAR EL CURRÍCULO
- ELABORAR Y MONITOREAR EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
- IMPLEMENTAR EL CURRÍCULO ORGANIZADO EN COMPETENCIAS

II. GESTIONAR CON SENTIDO

“Esa escuela tiene un perfil propio, se cultivan valores que modifican a los alumnos desde su ingreso hasta su egreso.”

“Al principio de año establecimos pautas entre la dirección y los maestros para la visita a las clases; al principio éstos se mostraron dudosos... ¿es que me está vigilando? me decían, pero al tiempo, cuando se dieron cuenta que era para ayudarles, me preguntaban: ¿Y cuándo viene otra vez?”

“La figura del director de esta escuela es tan importante que logra colaboraciones no sólo de parte de sus docentes sino también de los padres, que aportan trabajo (cortan el pasto del jardín, colaboran en funciones benéficas y organizan actividades) y por eso, con el ahorro, podemos comprar materiales didácticos y se arreglan desperfectos del local.”

La posibilidad de reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida institucional, demanda un estilo de gestión diferente, que pueda recrear otra manera de hacer escuela, permitiendo generar aprendizajes potentes para todos los alumnos.

La unidad educativa es el espacio para concretar aprendizajes de calidad para todos los alumnos; es el espacio para recuperar el sentido y la significación de las prácticas pedagógicas. Por esto, gestionar con sentido es hacer uso de las competencias de liderazgo para involucrar, dar participación en la toma de decisiones, llegar a consensos. Desde esta perspectiva se presentan los principales aspectos a tener en cuenta para gestionar con sentido un centro educativo.

¿Qué aspectos considerar?

Consideraremos cuatro componentes esenciales para una gestión con sentido

1.- Gestionar es otorgar poder de decisión a la escuela

¿Qué significado adquiere la gestión educativa en el marco de las reformas curriculares que se están implementando en la mayoría de los países de Centroamérica? Pretender dar respuesta a esta interrogante implica aceptar que es imposible seguir conduciendo y administrando escuelas como si todas atendieran a poblaciones homogéneas o presentaran los mismos problemas. De esta manera, la gestión educativa necesaria es aquella que puede dar respuesta a los desafíos del contexto situacional de cada centro.

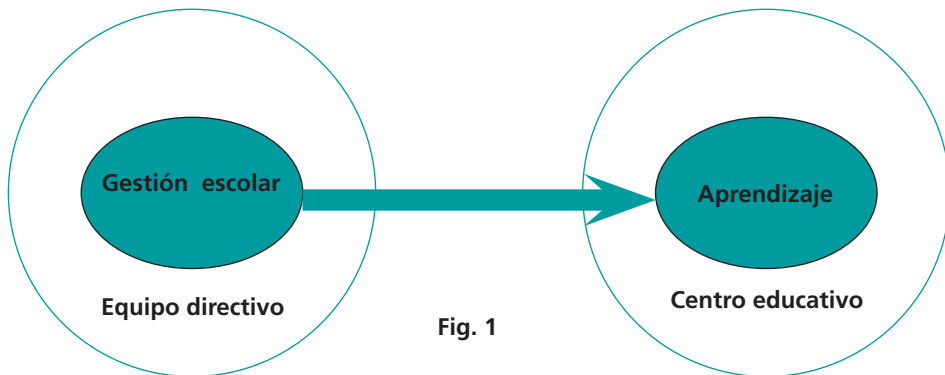
La escuela puede llegar a ser una unidad educativa en la medida en que las transformaciones de los sistemas educativos impliquen mayor poder de decisión a las escuelas para que éstas desarrollen, construyan e implementen tareas educativas de calidad adecuadas a su contexto. En este marco, será necesario que el directivo o el equipo directivo comunique a la comunidad educativa el conocimiento, la comprensión y la valoración crítica de aspectos relacionados con la concepción de la enseñanza, la identificación de las causas que llevan a los procesos de reforma curricular, las nuevas finalidades que se persiguen y la estructura con que se espera conseguirlos.

2. -Gestionar es poner el foco en la mejora de los aprendizajes de los alumnos

El centro de la actividad institucional es construir aprendizajes significativos para los alumnos. Las circulares y otros requerimientos de tipo burocrático, cobran sentido en la medida que contribuyen a dar a la escuela y al sistema educativo (doble flujo de información) la información necesaria para mejorar la calidad de los aprendizajes. Entendiendo que la gestión escolar es el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica para una comunidad educativa, el objetivo primordial de la escuela es proporcionar aprendizajes de calidad, con equidad. La Figura 1, tomada de Pozner, (1998)³ ilustra este aspecto de la gestión.

Si el desafío es dinamizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y dar participación a los actores que intervienen en la acción educativa, la gestión escolar supone:

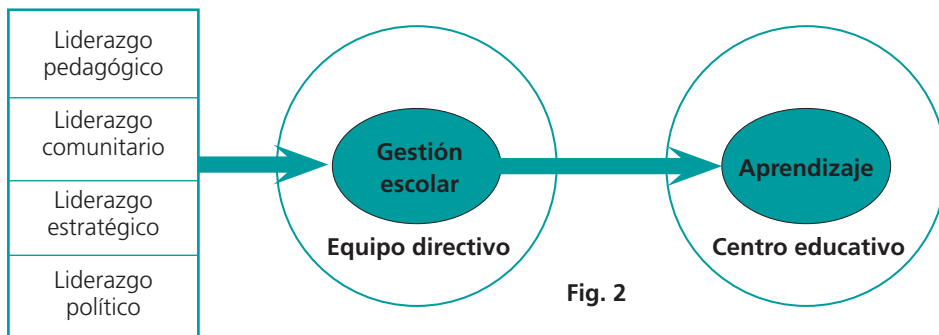
- Intervenir sobre la globalidad de la institución
- Recuperar la intencionalidad pedagógica y educativa.
- Incorporar a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo.
- Constituir procesos de calidad en todos los ámbitos para lograr los resultados buscados.



3 Pozner, Pilar (1998). El directivo como gestor de aprendizajes. Aique, BsAs

3.- Gestionar es tener una visión global del liderazgo

Ser directivo, o integrante del equipo directivo de una escuela, es tener la capacidad de construir una intervención institucional considerando la dimensión pedagógica, estratégica, comunitaria y política del liderazgo (ver Módulo Liderazgo). Muchas veces, en la rutina escolar, se confunde ser director de una escuela con la tarea de crear condiciones para la consecución de objetivos estrictamente didácticos o la preocupación por obedecer a mandatos burocráticos. Sin embargo, gestionar con sentido implica centrarse en la mejora de la calidad de la enseñanza, recrear y construir la misión y la visión de la escuela, planificar estrategias, considerar la cultura organizacional y la de la comunidad educativa en general, recurrir a los recursos de la comunidad para atender aquellas cuestiones que afectan la calidad de los aprendizajes, pero sobre los cuales la escuela no tiene ni los recursos humanos ni materiales para poder incidir. La Fig. 2, adaptada de Pozner (1998) aclara esta idea:



4.- Gestionar es dar participación

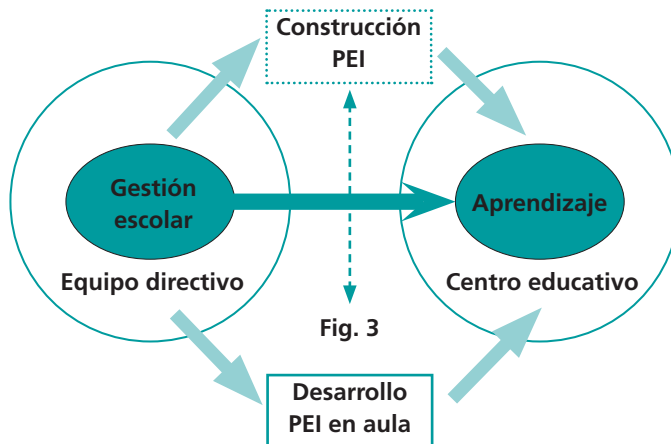
La gestión se puede entender, también, como el gobierno o la dirección participativa de la escuela ya que, por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel local y escolar es una tarea colectiva que implica a muchas personas. Si bien el proceso de diseño curricular tiene un carácter vertical porque se inicia en un nivel de gran generalidad y se va desarrollando a través de distintos niveles hasta adquirir su máxima concreción en el aula, se puede afirmar que este proceso es también horizontal, porque cada uno de los niveles lo va desarrollando al mismo tiempo y a lo largo del tiempo.

Tal como señala la investigación que realizara Guarro (2003)⁴ sobre la gestión de centros educativos en Cataluña, la gestión debe habilitar la participación en la toma de decisiones a fin de recuperar la intencionalidad educativa y situar a docentes, profesores, alumnos y padres como reales protagonistas –y no simples recursos– del quehacer institucional. Una gestión con sentido es capaz de convertir estos lineamientos en un vehículo de discusión para la toma de decisiones participativas, no impuestas, y sí negociadas.

¿Qué estrategias utilizar?

Si consideramos que la gestión educativa consiste en la articulación de acciones para orientar a la escuela hacia el desarrollo de una cultura organizativa democrática y eficiente, donde cada uno de los miembros de la comunidad educativa conoce y desarrolla las funciones correspondientes, y donde la evaluación de procesos y resultados es una práctica sistemática y sostenida, será necesario:

- Elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a fin de determinar la orientación del proceso y constituirse en una herramienta que orientará al conjunto de la institución.
- Diseñar estrategias que faciliten el desarrollo del currículo en el aula.

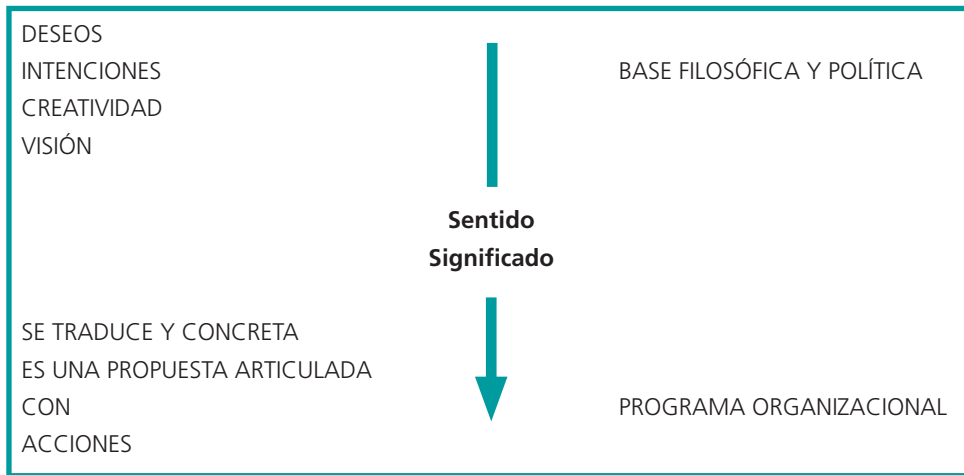


4 Guarro, A. (2003) El diseño del currículo y el consenso como mecanismo decisorio. Quaderns Digitals. Centre d'estudis Vall de Segó.

Trabajar en base a un proyecto

Siguiendo a Pozner (1998), diremos que un proyecto tiene dos componentes fundamentales:

- Uno de creatividad e inventiva, sustentado en aquellos deseos y sueños que quieren ser alcanzados.
- Otro de acción, necesario para construir la visión y desarrollar la misión.



En su fundamento, el proyecto es de naturaleza FILOSÓFICA y POLÍTICA y posteriormente, es PROGRAMÁTICO. Es decir, a partir de la traducción ESTRATÉGICA de los fines e intencionalidades (filosóficas y políticas) en objetivos y medios, se construye una fuerza coherente de acción o programa organizacional.

En cualquier circunstancia y para poder operar se requiere primero conocer la situación, identificar sus características, reconstruir la génesis de sus problemas y descubrir los desafíos que deberán ser enfrentados. Estas tareas implican que el director actúe como líder transformacional, y por tanto, empodere al colectivo docente para transformarse en diseñadores de la programación, superando la idea de maestros y profesores "consumidores" o "aplicadores" del currículo. Pero también requiere de una supervisión asesora, que apoye a la escuela en esta permanente reflexión sobre el qué, el para qué y el cómo se están haciendo las cosas en esa institución y con esos niños, y que sea capaz de monitorear las acciones.

¿Por qué trabajar con base en un proyecto?

La institución educativa siempre se encuentra enclavada en una trama social, en un encuentro de circunstancias y personas particulares, que le requiere articular la vida de la escuela, los acontecimientos de cada día, las situaciones problemáticas, las urgencias, la participación de los distintos actores, en un todo coherente. El PEI puede ser una herramienta que permite reinventar la manera de hacer escuela, de organizarla, de dar participación para identificar los problemas ESPECÍFICOS de esa institución y construir acciones para su abordaje y resolución.

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

En esta sección el formador y la formadora encontrarán una serie de actividades que facilitarán el desarrollo de competencias referidas a esta temática.

Actividad 1

En grupos, discuta las siguientes preguntas y complete los cuadros.

- 1.- De acuerdo con su experiencia, ¿para qué tipo de decisiones, los directivos y docentes utilizan frecuentemente los espacios de decisión? Complete el Cuadro 1, estableciendo la prioridad en orden decreciente y explique las razones de esta decisión.
- 2.- ¿Podría señalar tres espacios donde la escuela generalmente toma decisiones y tres donde la escuela percibe que tiene limitaciones para la toma de decisiones? Complete el cuadro 2 y discuta por qué cree que esta realidad es así.

Cuadro 1

| | |
|---------------------|---------------------------|
| Tipos de decisiones | A.- B.- C.- |
|---------------------|---------------------------|

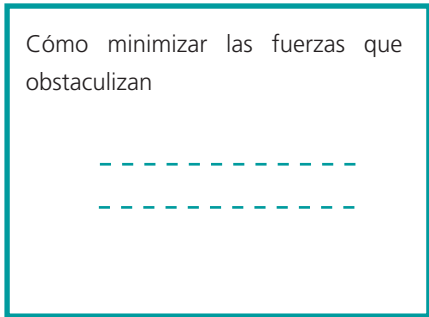
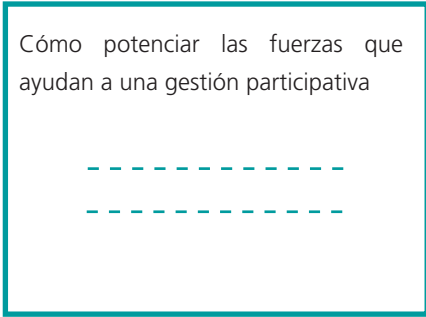
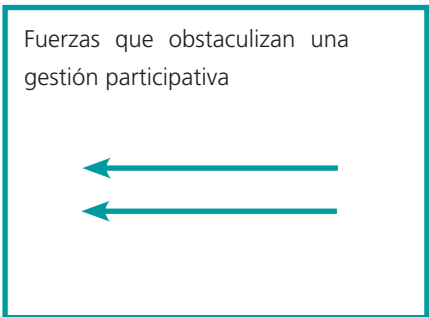
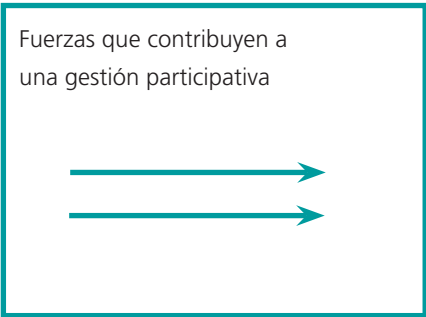
Cuadro 2

| | |
|--|---------------------------|
| Espacios posibles para la toma de decisiones | A.- B.- C.- |
|--|---------------------------|

| | |
|-------------------------------|---------------------------|
| Espacios de decisión limitada | A.- B.- C.- |
|-------------------------------|---------------------------|

Actividad 2

Señale, de acuerdo con su experiencia, las ventajas y las dificultades de la gestión participativa. Utilice la herramienta de análisis de Campo de Fuerzas, de acuerdo al siguiente esquema:



III. CONCEPTUALIZAR EL CURRÍCULO

“Sí, he pensado mucho en esto de la escuela, de cómo se administra, de cómo trabajan los maestros con los alumnos...para mí, el currículo es el plan, el que viene del Ministerio...”

“Lo que realmente pasa en los centros y en las aulas no sigue una dirección lineal con lo que debe ser enseñado y lo que los alumnos deben aprender, tal como aparece en los documentos...”

“La tarea de desarrollar el currículo en esta escuela es un desafío que nos compromete como profesionales de la educación”.

“Cada año nos enfrentamos a la creativa tarea de hacer posible que las intenciones que están en los documentos se hagan realidad en los niños y niñas de esta escuela; la tarea no es fácil, hay muchas trabas, pero los maestros que tienen vocación logran maravillas”.

Es de uso frecuente referirse al currículo como un documento de carácter oficial en el cual se indica una serie de prescripciones respecto a la enseñanza a desarrollar en un nivel de la escolaridad. Este documento, de carácter macro, llamado currículo prescrito, contiene las orientaciones fundamentales del conocimiento a enseñar.

En Guatemala, los lineamientos para el desarrollo del proceso de transformación curricular del sistema educativo se presenta en el documento Marco General de la Transformación Curricular⁵. El enfoque curricular se centra en la persona humana como ente promotor del desarrollo personal y social, en las características culturales y en los procesos participativos que favorecen la convivencia armónica. Hace énfasis en la valoración de la identidad personal, en la cultura, la interculturalidad y en las estructuras organizativas que facilitan la participación social en los centros educativos.

⁵ Marco General de la Transformación Curricular. Ministerio de Educación-Comisión Consultiva, 2003.

¿Qué aspectos considerar?

El Currículo: ¿de qué se trata?

El currículo ha sido objeto de múltiples definiciones y conceptualizaciones y si bien no se trata de que “las cuestiones sobre la definición no tengan importancia, más bien el problema estriba en que cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico, toma partido en la cuestión de lo que significa definir el currículo como objeto de estudio” (Kemmis, S.,1998)⁶, parece pertinente tratar de visualizar la complejidad de esta temática ya que, como expresa Grundy (1991)⁷, “el currículo no es un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, sino una construcción cultural.”

Esta idea también es sostenida por Kemmis (1998)⁸, cuando sostiene: “el estudio del currículo no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales), a rachas, como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y los ideales, como cambian las situaciones humanas, sociales y económicas.”

La conceptualización del currículo como construcción social y no como algo dado, permite tomar conciencia de la implicancia de múltiples sistemas, procesos y actores que están presentes a la hora de su elaboración y de su desarrollo. En él se plasman ideas y valores sociales, opciones políticas, concepciones epistemológicas, principios psicológicos, pedagógicos y organizativos.

Gimeno Sacristán (1998) ⁹ traduce este sentido al afirmar que “los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada”.

6 Kemmis, S. (1998). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata (pp. 28)

7 Grundy, S. (1991). Producto o praxis del currículo. Madrid: Morata (pp. 43)

8 Kemmis, S. (1998). Op. Cit. pp. 18

9 Gimeno Sacristán, J. (1998). El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. (pp.18)

Cabe entonces plantearse estas interrogantes: ¿Qué tipo de intereses y fuerzas? ¿Qué grado de penetración tienen y qué conciencia tenemos de las mismas? ¿Qué podemos hacer los actores educativos desde la institución y las aulas? ¿Reproducimos la cultura, la transformamos? ¿En qué sentido las prácticas educativas están determinadas por teorías y valores? ¿A qué nivel, manifiesto u oculto?

A los efectos de facilitar la reflexión sobre cómo analizar la práctica (como docente, directivo o directiva y/o supervisor o supervisora) en el marco de las teorías (del ser humano, de la sociedad, del papel que la educación desarrolla en la misma, económicas, políticas, etc.) y los valores que están detrás de esas teorías, se presentan algunas ideas en torno a la teoría curricular.

Enfoques en torno a la teoría curricular

Según Kemmis (1998)¹⁰ el problema central de la teoría del currículo “debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro”. Si seguimos este camino de análisis, la manera de cómo se entiendan estas relaciones determinará una concepción metateórica curricular diferente. Por metateoría hacemos referencia a los fundamentos del currículo y no a su estructura. Hay que entender el fundamento como lo que decide la adopción de una determina estructura que da cuenta de las intenciones y objetivos, de la selección de los contenidos, de las estrategias didácticas, del cómo, de su implementación, etc. Hablar de metateorías curriculares es referirse a modos diferentes de pensar el currículo y modos diferentes de pensar la teoría curricular.

Dermeval Saviani (1982)¹¹ entiende que la clasificación de teorías responde a cómo se entiende la relación entre educación y sociedad. En ese sentido denomina “teorías no críticas” a las que consideran a la educación como autónoma y buscan comprenderla a partir de ella misma, y “teorías críticas” las que comprenden la educación remitiéndola a sus condiciones objetivas, o sea, a los determinantes sociales, a la estructura socio-económica que condiciona la forma de manifestación del fenómeno educativo”. Dentro de las no críticas incluye la pedagogía tradicional, la pedagogía nueva y la pedagogía tecnicista. Entre las teorías crítico-reproductivistas ¹² incluye las teorías:

10 Kemmis, S.(1998). Op.cit. (pp. 30)

11 Saviani, D. (1982). “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. En *Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*. San Pablo. N° 42.

12 Las denomina de este modo ya que incluye a aquellos enfoques que entienden que la función básica de la educación es la reproducción de la sociedad.

- Del sistema de enseñanza como violencia simbólica (P.Bourdieu y J.C. Passeron)
- De la escuela como Aparato Ideológico del Estado (Althusser)
- De la escuela dualista (C. Baudelot y R. Establet)

Los autores W. Carr y S. Kemmis (1998)¹³ –representantes de la teoría crítica emancipadora– distinguen tres metateorías del currículo: la técnica, la práctica y la crítica. Según estos autores nos encontramos ante tres conjuntos de fundamentos diferentes que determinarán tres teorías diferentes del currículo. Los autores se basan en los aportes filosóficos de la Escuela de Frankfurt¹⁴ y los presupuestos de la ciencia social crítica de Habermas (1986)¹⁵.

Los teóricos de esta escuela de pensamiento (Horkheimer, Adorno, Marcuse, entre otros) realizan una crítica a la persona y a la sociedad a través de la doble vertiente del neomarxismo y de la crítica freudiana. Su preocupación fue rescatar a las Ciencias Sociales del dominio de las Ciencias Naturales, preservando las preocupaciones de la filosofía clásica en relación a los valores inherentes a la vida humana. Habermas (1986) desarrolló la idea de una Ciencia Social Crítica que pudiera situarse entre la Filosofía y la Ciencia, a fin de:

- Refutar la tesis de que las Ciencias Naturales deban definir los modelos epistemológicos por los cuales todo saber debe ser evaluado; y
- Demostrar que existen varios y diferentes tipos de ciencias que producen diferentes tipos de conocimientos que satisfacen a diferentes necesidades e intereses humanos.

A partir de estos antecedentes, Carr y Kemmis, considerando las limitaciones de los enfoques positivistas e interpretativos en relación a la Educación elaboran:

- Una nueva propuesta de teoría e investigación educativa;
- Un nuevo enfoque de la Teoría y Práctica educativa retomando y reformulando el concepto aristotélico de Praxis;
- La Teoría Crítica de la Educación, en la cual la misma es concebida como históricamente localizada, social, política y problemática, cuyo propósito es

13 Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca.

14 La "Escuela de Frankfurt" integra a aquellos autores preocupados en analizar y discutir sobre el predominio de la ciencia positivista como elemento poderoso de la ideología del siglo XX. La ciencia había llegado a ser "cientificista", esto es, creía en su poder supremo para responder a todas las cuestiones significativas. La ciencia se convertía en Ideología. La ciencia legitimaba la acción social aportando hechos "objetivos" que justificaban líneas de acción, pero los "valores" subyacentes eran ajenos a la misma.

15 Habermas, J. (1986). Conocimiento e interés. Madrid. Taurus 2ª ed.

de carácter emancipatorio, valorando a los individuos como colectivamente responsables de producir y transformar las formas de vida y orden social existentes a través de su acción en la historia;

- La investigación-acción como su expresión metodológica, definida como participativa y democrática en comunidades autorreflexivas, como instrumento de cambio y mejoramiento de la práctica educativa, para la educación y la transformación de la sociedad; y
- Una redefinición del docente como profesional.

Este enfoque de una Ciencia de la Educación Crítica implica necesariamente, un nuevo modo de entender la Educación, como un proceso histórico formado ideológicamente, así como un compromiso ético, en el que la teoría y la práctica educativa adquieren una nueva significación.

En el esquema se sintetizan algunos de los conceptos abordados.

CIENCIA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

| OBJETIVO | SABER QUE PRODUCE | MÉTODO QUE EMPLEA |
|--|--|--|
| <p>Transformación de la educación, a partir de la transformación y reconstitución de la comprensión, prácticas y situaciones de los docentes, a fin de conseguir la racionalidad, la justicia y el acceso a una vida satisfactoria para todos. Entiende la relación dialéctica entre educación y sociedad, por lo tanto mejorar la práctica educacional supone mejorar las estructuras sociales porque la educación es social y política.</p> | <p>Autoconocimiento, que ilustra y emancipa a los docentes de supuestos y creencias irracionales que distorsionan la comprensión de sus prácticas, posibilitando el cuestionamiento de los aspectos teórico prácticos de la profesión y el papel que desempeñan en la dinámica de reproducción y transformación del orden social.</p> | <p>Crítica ideológica, método de autorreflexión crítica que explora la práctica educativa en el contexto de las instituciones y formas de vida social en las que se encuentra.</p> |

Uno de los rasgos específicos del enfoque crítico es su modo de entender la Teoría y la Práctica en Educación, realizando una profunda ruptura de las formas en que habitualmente se entienden las relaciones entre conocer y actuar. Toda Ciencia de la Educación adecuada debe ser práctica, la Educación debe siempre transformar la práctica al transformar la manera en que los docentes resuelven sus situaciones. Muchas veces se tiende a pensar que la práctica es lo que las personas hacen y para resolver problemas, se cree necesario acudir a otras personas, a teóricos o expertos que resolverían esos problemas.

Aparece, así, la oposición entre:
el que sabe <=====> el que hace
(teórico) (práctico)

Para la teoría crítica teorizar es una práctica y una práctica es siempre un teorizar; un teórico no puede teorizar si de hecho no domina una cierta práctica y los prácticos deben necesariamente pensar, teorizar sobre sus prácticas. No hay mejor manera de mejorar la práctica que pensando la manera de cómo mejorarla. Por eso la Teoría Crítica es práctica, en el sentido que posibilita mejorar la forma de pensar de los profesores acerca de su propia práctica.

Las prácticas educativas, que son prácticas sociales, son fenómenos muy complejos, cuyos fines son siempre ambiguos y las acciones que se realizan son siempre problemáticas. Ellas, en sí mismas, se constituyen en objeto de investigación, por lo tanto serán los propios implicados en la práctica quienes deban llevarla a cabo.

Fundamentando la relación entre teoría y práctica educativa, Carr (1980, p.68)¹⁶ afirma que:

“La idea de que la teoría puede idearse y examinarse independientemente de la práctica y luego utilizarse para corregir, mejorar o evaluar cualquier práctica educativa, es rechazada en favor del punto de vista diametralmente opuesto de que la teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida que puede ser corregida, mejorada o evaluada a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa, y no la Teoría la que determina el valor de cualquier práctica educativa. Interpretada de esta manera, la teoría de la educación es teórica en el sentido de que está sujeta a conceptos de lógica, rigor y reflexión disciplinada, y práctica en cuanto respeta y

¹⁶ Carr, W. (1980). “The gap between Theory and Practice”. Journal of further and higher education. Nº 4, pp. 60-69. Martínez Roca.

conserva el contexto práctico en el que aparecen los problemas educativos y en el cual cualquier solución debe ser evaluada”.

Este modo de ser concebida la relación entre la Teoría y la Práctica supone un claro rechazo al enfoque técnico de la práctica educativa. Para los autores críticos no pueden separarse los medios de los fines, así como no puede separarse quien investiga de quien actúa. Por ello, investigar nos lleva a cambiar el modo de comprender nuestra práctica, posibilitando la emancipación de las creencias, prejuicios e irracionalidades que nos vienen de la tradición, ideología y de nuestra propia historia personal.

• La teoría práctica del currículo

Para Lawrence Stenhouse, un representante de la teoría práctica del currículo, éste es un proyecto a experimentar en la práctica. A partir de la crítica del “modelo de planificación del currículo” (teoría técnica) propone un “modelo de procesos”. Entiende que los objetivos de la educación no pueden referirse a resultados que sean externos, que sean determinados desde fuera de un proceso. Define el currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”¹⁷.

Siendo el currículo una intención de comunicar principios, plantea su diferente naturaleza:

- Epistemológicos (orientación, selección y presentación de los contenidos,
- Sociales (visión de la sociedad, relaciones sociales en el aula: docente-alumnos, alumnos-alumnos),
- Psicopedagógicos (procesos que se privilegian, tareas didácticas).

Debido a la complejidad, diversidad y dificultad de interpretación, la orientación que guía la práctica de estos principios no puede tener una seguridad o garantía científico técnica. Por ello ha fundado la concepción del profesor como investigador, vinculándola a la idea de la profesionalidad prolongada, cuyas características fundamentales son: “el compromiso para el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo; el compromiso y las destrezas para estudiar la propia enseñanza; el interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica mediante el uso de esas destrezas”.¹⁸

17 Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid. Morata. 4ª ed.

18 Stenhouse, L. Op. cit.

Stenhouse fue el director del Proyecto Curricular de Humanidades, (Humanities Curriculum Project), implementado en 1967 en estudiantes de secundaria en 36 instituciones escolares de Inglaterra. Tenía como finalidad ayudar a los estudiantes a comprender situaciones sociales y acciones humanas y las controvertidas cuestiones de valor que les son intrínsecas. Abarcaba distintos ámbitos disciplinares, tales como artes, religión, historia, sociología, etc. y sus contenidos cuestiones como la guerra, la pobreza, las relaciones étnicas, las relaciones entre los sexos, el trabajo, etc.

En un momento histórico de transformación curricular, como en el que se encuentra Guatemala, donde se proclama la necesidad de comprometer a los profesores de forma activa en los procesos de cambio ya que su papel es decisivo en la renovación pedagógica, la obra de Stenhouse es una invitación para reinterpretar el proceso de innovación en los centros escolares, en los proyectos curriculares y en la práctica real.

Enseñanza y currículo

Dado que el currículo prescrito no se implementa en el vacío, sino en una institución educativa que posee una cultura propia en la cual los actores tienen determinado sentido de pertenencia, determinadas reglas de convivencia y diferentes modalidades de trabajo, el modo en que el trabajo del centro se organice y se gestione, tampoco es neutro respecto al desarrollo del currículo prescrito.

Cuando nos planteamos estas interrogantes: ¿Por qué hay una determinada selección de contenidos y no otra? ¿Para qué alumnos? ¿Qué estructuras organizativas posibilitarán experiencias educativas deseables y mejores?, estamos significando que el currículo prescrito es moldeado de manera sustantiva por el modo en que se vinculan el conocimiento, los estudiantes y los docentes en el acto educativo, cuya intencionalidad tiene como foco el aprender de los estudiantes y el enseñar de los docentes.

Tradicionalmente el campo de la teoría del currículo se ha ocupado de cómo el conocimiento es seleccionado y organizado, mientras que la didáctica se ha centrado más en el área metodológica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hoy día, avanza una concepción más ampliada del currículo, señalando que el currículo debe integrar las dimensiones didácticas, es decir los procesos de interacción en el aula (Doyle, 1992)¹⁹. Desde esta perspectiva, los

19 Doyle, W. (1992) Currículo and Pedagogy. En: Jackson, PH. (ed) Handbook of Research on CURRÍCULO. New Cork, Mac Millan Publishing Company, P 486-516

problemas de la didáctica y del currículo se solapan. Es que abrir la práctica docente a un contexto curricular implica no sólo pensar en los contenidos, sino cómo éstos van a ser enseñados y aprendidos, dependiendo del tipo de ciudadano que se quiera formar.

La distinción o no que pueda hacerse entre currículo y enseñanza depende del marco teórico curricular en que nos situemos. Sin embargo, también para estudiosos del tema (Bolívar, 1992)²⁰, parece no ser conveniente distinguir de modo tajante entre diseño y desarrollo del currículo. Este autor afirma que:

“Lo mejor es entender que el currículo es un sistema que abarca toda la realidad educativa y que una de las fases, sin duda la más relevante, la enseñanza, es tratada especialmente por la didáctica. Si se diferencia la dimensión didáctica de la curricular, se debe entre otras cosas a la función mediadora del profesor entre el currículo y su vivencia por los alumnos. De hecho un mismo currículo formal, es enseñado de modo distinto por diferentes profesores, haciendo cada uno su propia transformación didáctica, que afectará al modo como los alumnos viven o experimentan el currículo.”

Niveles de concreción del currículo

A nivel institucional el currículo expresa una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto a la sociedad y cómo el contenido es seleccionado y definido al servicio de esta expresión. De igual manera, entre el nivel de la institución y el aula, el currículo escrito (en forma de libros de texto, guías, etc.) implica una primera transformación del contenido con la intención de convertirlo en utilizable para profesores y alumnos. Finalmente, la enseñanza transforma el contenido para hacerlo “aprensible” para los alumnos a través de la transposición didáctica. Estas transformaciones del currículo tienen lugar durante el proceso de enseñanza. La integración de didáctica y currículo sucede cuando se concibe al currículo como proceso.

Al hacer referencia al currículo debemos tener en cuenta los diferentes niveles en que éste se manifiesta. La literatura especializada plantea tres niveles de concreción curricular:



²⁰ Bolívar, A. (1999) La evaluación del currículo: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En Escudero, J.M., (Ed) Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Madrid. Síntesis, pp 23-40

La articulación entre los niveles revela que si las innovaciones curriculares no impactan en el centro y en las aulas, quedarán en planteos teóricos y administrativos, y si solamente quedan en el aula, el impacto se perderá en voluntarismos personales por ausencia de política educativa.

En Guatemala, el proceso de concreción curricular se lleva a cabo en tres instancias o niveles de planificación: nacional, regional y local, que articulados e integrados generan el CURRÍCULO para los centros educativos. A continuación presentamos una síntesis de estas instancias.²¹

Nivel Nacional

Constituye el marco general de los procesos informativos y formativos del sistema educativo guatemalteco. Prescribe los lineamientos nacionales, los elementos comunes y las bases psicopedagógicas generales, contiene, además, los elementos provenientes de las culturas del país. Con ello, el Currículum Nacional Base (CNB) contribuye a la construcción del proyecto de una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe. Tiene carácter normativo, establece los parámetros dentro de los cuales deben funcionar todos los centros educativos del país, de los sectores oficial y privado y es la base sobre la cual se autorregulan los otros niveles de concreción curricular.

Nivel Regional

Su propósito fundamental es contextualizar el CNB en atención a las características y necesidades de cada una de las regiones sociolingüísticas del país. Para ello, genera los elementos, las formas, los procedimientos y las técnicas de organización dentro de la región para la participación y la satisfacción de las necesidades y características educativas de la misma, vinculándolas con los procesos establecidos a nivel nacional. Establece los lineamientos que orientan la concreción del CNB desde las vivencias y expectativas regionales y se estructura para que sea del conocimiento y práctica de todos los estudiantes de determinada región. Se desarrolla de manera gradual según ciclos y niveles educativos. Refleja la imagen social, económica, cultural y lingüística de la región y de la Guatemala Pluricultural.

Nivel Local

Tiene como propósito fundamental hacer operativo el CNB en el ámbito local, tomando en cuenta las características, las necesidades, los intereses y los problemas de la localidad. Elabora el plan educativo de Centro Escolar y los programas y planes de clase, integrando las

²¹ Marco General de la Transformación Curricular. Ministerio de Educación. Comisión consultiva, 2003.

necesidades locales y los intereses de las y los estudiantes, las orientaciones nacionales y las normativas generales a nivel regional.

El currículo prescrito, en tanto norma, posee un carácter organizador que da cuenta de un conjunto de necesidades, entre las cuales G. Frigerio²² distingue:

1. coadyuvar a la institución de la sociedad;
2. satisfacer las demandas de "educación", garantizando una distribución equitativa de los saberes;
3. elaborar para los sujetos una propuesta pluridimensional, que integre vías fundamentales de asimilación y aprendizajes: la creativo-expresiva, la socio-relacional, la psicomotriz y la intelectual;
4. generar recursos humanos capaces de responder a las exigencias de posibles escenarios futuros (necesidad prospectiva);
5. articular los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Esta autora describe las funciones del currículo prescrito:

| | |
|--|--|
| En relación al Estado | Funciones Ordena Distribuye el conocimiento Recorta los saberes (cerco cognitivo) |
| En relación a los Docentes | Estructura Define una propuesta Delimita lo esperable |
| En relación a los Padres de familia | Informa Posibilita la participación |

22 Frigerio, G. (1992) Currículo: norma, intersticios, transposición y textos. En: Frigerio, G. (comp.) (1992). Currículo presente, ciencia ausente. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Es interesante señalar que el currículo prescrito si bien delimita y exige, es también, por su carácter ineludible de generalidad, una propuesta de desafío y de profesionalización para los docentes a quienes les corresponde, por competencia técnico-pedagógica, completar, moldear, actualizar y recrear el currículo.

Currículo oculto y currículo nulo

¿Acaso lo que se enseña y se aprende es solamente lo que está explicitado en los documentos? ¿Los alumnos aprenden lo que los docentes dicen enseñar? ¿El centro educativo enseña solamente en el espacio áulico? Estas preguntas han llevado a diversos autores a trabajar la temática del currículo oculto y del currículo nulo.

El término currículo oculto refiere a la presencia de aprendizajes que no han sido conscientemente enseñados y que posibilitan perpetuar una continuidad de los valores y las normas dominantes tal como son defendidos por los grupos sociales que tienen poder en la sociedad adulta. En el enfoque tradicional no se discute la importancia ideológica ni política del currículo oculto, por ejemplo en el caso de Philips Jackson, creador del término, pero sí lo hace el enfoque socio crítico, del cual Apple, Giroux y Popkewitz, son, entre otros, unos de sus mayores exponentes.

El currículo oculto da cuenta de las múltiples influencias que la escuela ejerce que no se encuentran explicitadas ni son formalmente reconocidas. Estas características del currículo oculto determinan el desconocimiento que los actores educativos poseen del mismo y la imposibilidad de control para su manejo hasta tanto no sufra un proceso de “desocultamiento”. Este proceso requiere esfuerzos de reflexión de la práctica educativa lo cual no es fácil de realizar aisladamente sino que requiere de la comunicación a través de la interacción de subjetividades.

En este sentido, cabría reflexionar sobre cómo muchos textos escolares que los docentes recomiendan o sus estudiantes emplean, suponen conceptos implícitos de roles de género o concepciones ideológicas respecto a la familia, al conocimiento científico, a los valores. Recordemos las imágenes de textos escolares para aprendizaje de la lectura de décadas atrás, con una mujer en la cocina con delantal y el texto “mamá amasa la masa” y un hombre sentado en un sillón leyendo el diario con un texto “papá fuma pipa”. Pensemos: ¿cuántas veces los docentes transmiten posiciones valorativas respecto a determinados saberes en

detrimento de otros? También pensemos cómo se distribuyen los tiempos áulicos, cómo participan los estudiantes en ella, qué tipo de preguntas formulan los docentes y cómo lo hacen. Sigamos pensando en las prácticas evaluativas, ¿qué se premia y qué se castiga? ¿en función de qué valores?

Reflexionar sobre estas interrogantes nos lleva a tomar conciencia de que el currículo explícito, oficial y escrito convive (no siempre de manera convergente) con el currículo oculto o llamado también implícito y no escrito y es responsable en muchas oportunidades de resultados no deseados (estudiantes que aprenden a obtener resultados exitosos en tanto satisfacen los gustos y expectativas del docente, el aprender a cómo hacer pasar el tiempo, a agradar a los compañeros y al docente, etc.).

Además, algunos autores, como Eisner, E. (1979)²³ hablan del currículo nulo, refiriéndose a los contenidos ausentes, esto es, lo que no se enseña. Muchos temas han estado tradicionalmente ausentes del currículo explícito: la sexualidad, los derechos de las minorías étnicas, la pobreza, la muerte (como fenómeno existencial y no solamente biológico), entre otros.

Orientaciones del currículo

El diseño curricular tradicional, de base academicista, cuyo foco está centrado en los contenidos, en un docente transmisor de los mismos y en alumnos exitosos en tanto son capaces de reproducirlos, está siendo revisado y sustituido, en la mayoría de los países centroamericanos, por el uso de un referencial de competencias como insumo para el diseño curricular. La premisa básica de la educación organizada en competencias es concebir que los problemas, en la vida real, no llegan “envueltos en disciplinas” y que para afrontarlos es necesario una perspectiva y un saber interdisciplinario. El cuadro siguiente muestra en forma sintética las diferencias fundamentales entre el currículo tradicional y el currículo organizado en competencias.

| CURRÍCULO TRADICIONAL | CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS |
|---|--|
| Los conocimientos a enseñar son determinados por la tradición academicista y disciplinar. | Los conocimientos a enseñar están determinados por las necesidades del alumno, en el contexto actual y futuro. |

²³ Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan Publishing Co.

| | |
|--|---|
| Los contenidos se seleccionan sin mayor análisis de los requerimientos de la sociedad o las necesidades del alumno. | Los contenidos se jerarquizan y enseñan en base a núcleos de problemas (situaciones problema) desde donde se integran los distintos tipos de saberes. |
| Existe gran fragmentación del saber en tanto los contenidos se organizan en áreas disciplinares o asignaturas, sin mayor vinculación entre sí. | El saber se organiza en competencias, áreas y ejes, que se asocian a situaciones problema. |
| La formación enfatiza los saberes académicos. | La formación enfatiza el saber, el saber hacer y el saber ser. |
| Se prioriza la memorización de contenidos. | Se prioriza el desempeño del alumno en la resolución de situaciones complejas. |
| El aprendizaje se basa en la memorización de contenidos. | Los aprendizajes son aplicables a situaciones complejas, promoviendo la actitud reflexiva y la búsqueda de estrategias propias para lograr un resultado. |
| Priorización de la clase magistral y la enseñanza frontal. | Se fomenta el aprendizaje en grupos y el aprendizaje autónomo del alumno, para la resolución de situaciones complejas. Utiliza una amplia variedad de materiales de enseñanza. |
| La evaluación focaliza en los resultados de las pruebas que verifican memorización de contenidos. | La evaluación focaliza en la verificación de la comprensión de los saberes aplicados a la resolución de situaciones. Toma en cuenta no sólo el conocimiento, sino además las actitudes y el desempeño como principal fuente de evidencia. |
| Escasas instancias de auto evaluación y retroalimentación de experiencias. | Permanente auto evaluación y retroalimentación de las experiencias. |
| Docente transmisor de conocimientos. | Docente facilitador de aprendizajes. |

¿Qué estrategias utilizar?

Es en el marco de una pedagogía reflexiva que podemos afirmar que el currículo se encuentra siempre en proceso de llegar a ser, en tanto es una construcción que evoluciona, fruto de la interacción de múltiples actores, especialmente entre docentes y estudiantes. Este proceso pedagógico requiere, por parte de los docentes, competencias y habilidades que determinarán el ejercicio de una profesión que requiere de ciencia, de arte, y de praxis.

- De ciencia, en tanto las tareas de enseñar requieren del dominio de un conjunto de conocimientos teóricos y de procedimientos y métodos que derivan de la teoría y de los conocimientos aportados por la investigación.
- De arte, porque el aula es una realidad viva con situaciones inciertas, complejas y cambiantes que no pueden ajustarse a modelos ni esquemas que el profesor se limita a aplicar. Los aprendizajes dependen de las experiencias que cada uno de los estudiantes ha vivido desde su nacimiento, en tanto la forma y el ritmo que llevan responden a sus capacidades y conocimientos previos, a sus motivaciones e intereses. Muchos autores conciben la actuación docente como una actuación artística, que como expresa Elliot (1993)²⁴ aspira a facilitar un proceso dialéctico indeterminado entre las estructuras públicas de conocimiento y las subjetividades individuales (...) actividad que se centra en el proceso y se dirige a activar, comprometer, desafiar y extender las capacidades naturales de la mente humana”.
- De praxis entendida como un hacer guiado por un saber y orientado por exigencias éticas. La práctica educativa en tanto construcción social e histórica exige un nivel crítico en el cual teoría y práctica (praxis) se implican mutuamente. En cada práctica educativa hay razones explícitas o implícitas de por qué y para qué enseñamos y cómo enseñamos. La búsqueda del conocimiento reflexivo entre los actores de un centro y sobre lo que en él se hace, va creando el tejido imprescindible para la construcción de una comunidad.

Dado que, como dijimos antes, el currículo es un documento donde se explicitan intenciones, prescripciones y recomendaciones en los diferentes niveles de concreción, implica pensar en estrategias para moldear el currículo desde el centro educativo y desde el aula, tales como:

²⁴ Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

- Desarrollar proyectos
- Definir y organizar la enseñanza y el aprendizaje
- Liderar a los actores del centro educativo
- Evaluar en forma sistemática
- Planear acciones para los diferentes actores involucrados en los diferentes ámbitos del currículo (Ver Fig.4)

El currículo como proceso

Visto como proceso, la siguiente figura, tomada de Gimeno Sacristán²⁵, muestra la complejidad de la conceptualización del currículo, mostrando: el currículo prescrito, el currículo diseñado, el currículo organizado, el currículo en acción, el currículo evaluado:

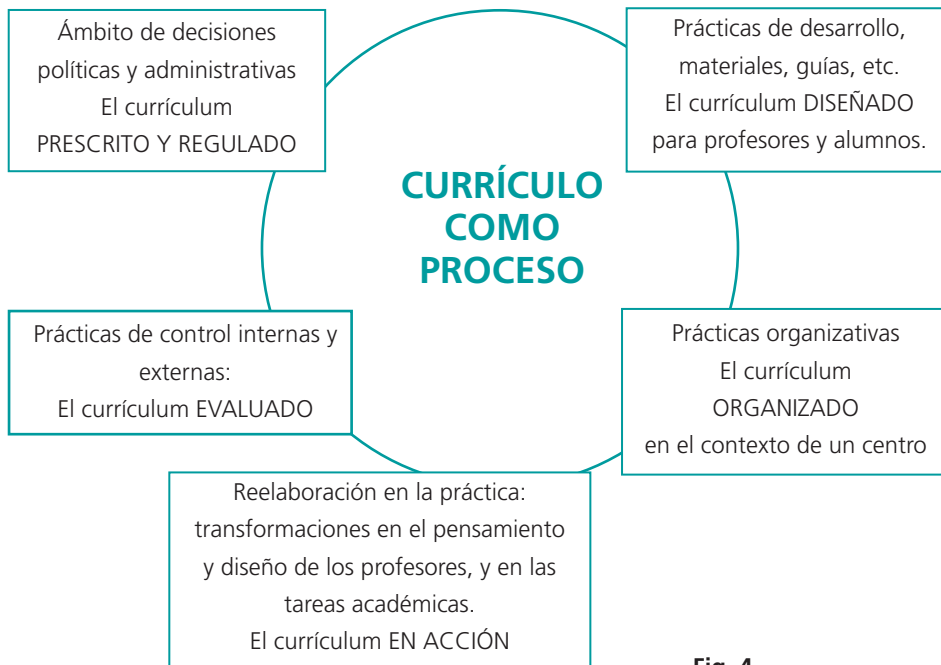


Fig. 4

²⁵ Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (2000). Op. Cit; pp. 161

Cada uno de estos ámbitos significa una visión del currículo, pero ninguna por sí misma da cuenta de esta múltiple y variada realidad. En cada uno de estos ámbitos hay actores privilegiados que prescriben, moldean, organizan, transmiten, reelaboran y evalúan el currículo. Por tanto podemos decir que el currículo real responde a estos diferentes ámbitos y a la acción de los diferentes actores, siendo fundamental el papel que juegan los directores y los docentes a la hora de moldear el currículo desde el centro y desde el aula.

El cambio curricular requiere innovaciones en cada uno de estos ámbitos ya que el currículo como proceso involucra los diferentes ámbitos de su procesamiento, los actores vinculados a su elaboración y a su puesta en práctica, así como las diferentes fuerzas sociales que condicionan las modalidades en que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar.

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS

En esta sección el formador encontrará una serie de actividades que facilitarán el desarrollo de competencias referidas a esta temática.

Actividad 1

En grupos:

- Leer y analizar los documentos que se presentan en los cuadros siguientes.
- Seleccionar las ideas fundamentales que se despliegan en los tres documentos.
- Destacar, de acuerdo a su experiencia, algunas estrategias que los centros educativos han puesto en marcha y que reflejen el espíritu de la reforma educativa y de la transformación curricular en Guatemala.
- Señalar, de acuerdo a su experiencia, las principales dificultades para desarrollar en los centros y en el aula, algunos de estos lineamientos.

Marco de la Reforma Educativa en Guatemala²⁶

El Acuerdo de Paz Firme y Duradera se suscribió en Guatemala en 1996 después de un proceso de negociación entre el Gobierno y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca iniciado a mediados de la década de 1980. Los Acuerdos de Paz, especialmente el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (1995) y el Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria (1996) sentaron las bases para la Reforma Educativa.

El Diseño de la Reforma Educativa fue elaborado por la Comisión Paritaria (establecida en los acuerdos mencionados) en el año de 1998. La Reforma se realiza en un contexto sociocultural, socioeconómico, jurídico, político y educativo, de donde surgen criterios orientadores, grandes preocupaciones y dimensiones temáticas, y demandas de organizaciones y sectores ESPECÍFICOS.

En el marco sociocultural de la Reforma Educativa se destaca el contexto étnico, cultural y lingüístico en que se desenvuelve, como expresión de la diversidad nacional, que es reconocida en la Constitución Política de la República (1985).

²⁶ Elaborado por Fernando Pineda, sobre la base de los lineamientos de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, Marco General de la Transformación Curricular, Ministerio de Educación de Guatemala, 2003

En el contexto socioeconómico, la Reforma Educativa debe responder a las necesidades y fortalecer la producción, mejorar la calidad de vida, calificar la fuerza de trabajo, favorecer el mejoramiento del empleo y de los niveles salariales y promover el fortalecimiento del ambiente como expresión de una sólida conciencia ecológica.²⁷

Dentro del marco jurídico – democrático del Estado guatemalteco, los Acuerdos de Paz y el Convenio 169 son fuentes jurídicas para la formulación de políticas educativas encaminadas al desarrollo de una cultura de paz centrada en el ejercicio de la ciudadanía, de la negociación pacífica de los conflictos, del liderazgo democrático, del respeto a los derechos humanos, políticos, económicos, sociales, culturales y de solidaridad de los Pueblos y grupos sociales del país.²⁸

Para ello, desde la educación se debe impulsar el fortalecimiento de la identidad cultural de cada uno de los Pueblos y la afirmación de la identidad nacional. Asimismo, el reconocimiento y valoración de Guatemala como Estado multiétnico, pluricultural y multilingüe, da relevancia a la necesidad de reformar el sistema educativo y de transformar su propuesta curricular, de manera que refleje la diversidad cultural, que responda a las necesidades y demandas sociales de sus habitantes y que le permita insertarse en el orden global con posibilidades de autodeterminación y desarrollo equitativo.

La Transformación Curricular en Guatemala²⁹

La Transformación Curricular es parte importante del proceso de Reforma Educativa. Permite crear las condiciones para lograr la participación y el compromiso de todos los sectores involucrados en mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y busca acercar más la educación a la realidad nacional. Presenta un nuevo paradigma curricular y cambios profundos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Todo esto implica formas diferentes de enfocar el hecho educativo.

Entre los aspectos que desarrolla están los siguientes:

- Organización curricular del Sistema Educativo Nacional por niveles, ciclos y grados.
- Un paradigma diferente que se centra en la persona humana con una visión

²⁷ Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, “Marco General de la Transformación Curricular”, Ministerio de Educación, 2003. Pag. 5

²⁸ Comisión Consultiva para la Reforma Educativa. 2003, Op. Cit.

²⁹ Currículum Nacional Base. Ciclo II, 2005. Ministerio de Educación de Guatemala. Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo-DICADE, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural-DIGEBI

intercultural y bilingüe.

- Nuevas estrategias de diseño y desarrollo curricular.
- Principios, finalidades y políticas que responden a las demandas del contexto sociocultural.

Se busca impactar positivamente todo el sistema educativo; especialmente al llevar soluciones a problemas que por tradición han afectado la educación guatemalteca.

La Transformación Curricular propone, fundamentalmente, el mejoramiento de la calidad de la educación y el respaldo de un currículum elaborado con participación de todos los involucrados.

En este sentido se destaca:

- La promoción de una formación ciudadana que garantice en los centros educativos experiencias que construyan una cultura de paz sobre la base de los valores de respeto, responsabilidad, solidaridad y honestidad, en concordancia con la democracia, el estado de derecho, los derechos humanos y, ante todo, con la participación orgánica de la comunidad educativa y la sociedad civil.
- El desarrollo de la educación multicultural y del enfoque intercultural para que todas las guatemaltecas y todos los guatemaltecos reconozcan y desarrollen la riqueza étnica, lingüística y cultural del país.
- El respeto y la promoción de las distintas identidades culturales y étnicas en el marco del diálogo.
- El fortalecimiento de la participación de la niña y de la mujer en el sistema educativo en el marco de las relaciones equitativas entre los géneros.
- La promoción de una educación con excelencia y adecuada a los avances de la ciencia y la tecnología.
- El impulso a procesos educativos basados en el aprender a hacer, aprender a conocer y pensar, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a emprender.
- La vinculación de la educación con el sistema productivo y el mercado laboral conciliado con los requerimientos de una conciencia ambiental que proponga los principios de un desarrollo personal y comunitario sostenible y viable en el presente y en el futuro.

Características del Currículo Nacional Base-Guatemala³⁰

Son características del nuevo currículo, las cualidades que lo definen y le dan un carácter distintivo frente a diversas experiencias curriculares que se han tenido en el país. Tales características son las siguientes:

Flexible: El nuevo currículum está diseñado de tal modo que permite una amplia gama de adaptaciones y concreciones, según los diferentes contextos en donde opera. Por tanto, puede ser enriquecido, ampliado o modificado, para hacerlo manejable en diferentes situaciones y contextos sociales y culturales,

Perfectible El nuevo currículum, es susceptible de ser perfeccionado y mejorado. En consecuencia, puede corregirse y hasta reformularse, de acuerdo con las situaciones cambiantes del país y del mundo, para que responda permanentemente a la necesidad de la persona, de la sociedad de los Pueblos y de la Nación.

Participativo: El nuevo currículum genera espacios para la participación de los distintos sectores sociales y Pueblos del país, en la toma de decisiones en distintos órdenes. El diálogo es la herramienta fundamental en estos espacios, para propiciar el protagonismo personal y social, el liderazgo propositivo y el logro de consensos. Permite, particularmente, la participación de las y los estudiantes de manera que, basándose en sus conocimientos y experiencias previos, desarrollen destrezas para construir nuevos conocimientos, convirtiéndose así en los protagonistas de sus propios aprendizajes.

Integral: La integración curricular se da en tres dimensiones: las áreas curriculares, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Se han organizado las diversas experiencias como un todo, tomando la organización de las áreas con el propósito de promover la formación intelectual, moral y emocional de los y las estudiantes. Para ello, las áreas organizan sus contenidos particulares tomando como puntos focales las Competencias Marco y los elementos contextualizadores aportados por los Ejes del currículum. Por otro lado, la integración de la enseñanza requiere esfuerzos de colaboración y trabajo en equipo en un mismo grado y entre grados y niveles por parte de los maestros. La planificación conjunta de proyectos y actividades, permite a los y las docentes hacer que la experiencia educativa y el conocimiento se presenten en forma integrada y con mayor efectividad y significado.

³⁰ Currículum Nacional Base, Ciclo II, 2005. Ministerio de Educación de Guatemala. Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo-DICADE, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural-DIGEBI

Actividad 2

En grupos:

Analice y discuta el artículo de Bienvenido Argueta en el marco de los abordajes teóricos presentados en el módulo.

Transformando el currículo³¹

Dr. Bienvenido Argueta Hernández

Una de las acciones y prácticas educativas más complejas, la constituye lo que denominamos por currículo. Todos tenemos que ver con él, pero poder comprenderlo se ha convertido en una tarea sumamente difícil. Por ello, como punto de partida, revisaremos las experiencias cotidianas que distintos actores tienen del currículo. En realidad, el carácter ideal de lo que denominamos como “currículo nacional”, como cualquier otro proyecto o plan, está sujeto a las condiciones reales que existen en nuestras escuelas y aulas. De hecho, los distintos actores educativos, incluyendo alumnos, maestros, padres de familia y comunidad en general, propician una dinámica de aprendizaje que de una u otra manera tiene relación con las expectativas generadas por los proyectos curriculares que se diseñan por las oficinas técnicas de los Ministerios de Educación. Cada uno de nosotros tiene una experiencia concreta con el currículo la cual se revisará a continuación.

Para un estudiante quien ve el currículo como el conjunto de conocimientos que se han de aprender, los cuales están distribuidos por asignaturas durante un horario regular de clases, evaluado cada mes con un conjunto de reportes en donde los padres y madres de familia o encargados correspondientes, tienen la idea no sólo de los resultados de los exámenes, sino que también una valoración de la conducta que se tuvo en la escuela a consideración de los maestros y del conjunto de actitudes y comportamientos que son requeridos por parte de una persona tales como disciplina, responsabilidad, limpieza, orden, atención, etc.

Regularmente podemos recordar nuestra experiencia de estudiantes, al igual que nuestras alumnas y alumnos, reconocer que los momentos más alegres eran en las actividades que consideramos extra-curriculares vinculadas a excursiones, kermesses, fiestas, actos conmemorativos, horas libres o cualquier otra actividad que motivara el intercambio más

31 Este extracto forma parte de un documento gentilmente cedido por el Dr. Bienvenido Argueta, para su introducción en este módulo de formación.

abierto y sincero con nuestros amigos y amigas y aun con nuestros maestros y autoridades de la escuela. De otra manera la experiencia curricular de los estudiantes consiste en una serie de actividades a los cuales se les obliga a aprender sin que se les tome en cuenta en términos de sus intereses, curiosidades y problemas, en algunas ocasiones la experiencia curricular llega a ser cuánto menos aburrida, o en el peor de los casos una angustia cuando frente a los padres entendemos el significado que le hemos otorgado a un número rojo en una libreta de calificaciones. La escuela como organizadora del currículo al final de cuentas resulta clasificando por esos números a los que son inteligentes o menos inteligentes, sin darse cuenta que el número en una disciplina de ninguna manera puede decirnos como tal, si una niña o niño son inteligentes o no, o si son creativos o talentosos en el mundo del arte, del deporte u otros oficios.

Por otra parte observamos que para los maestros el currículo consiste en un programa de estudios que se debe enseñar en un año escolar a los estudiantes, generalmente el programa de estudios ha sido escrito por otros, quienes raras veces entienden las condiciones en las que se encuentran nuestras escuelas y que regularmente atentan contra su libertad de enseñanza, juicios y experiencias en las aulas de una escuela rural o de la ciudad capital sin muchos recursos y medios educativos. El currículo, aparece como un requerimiento que nos demanda una planificación que se complica si se considera el número de disciplinas o asignaturas que debemos desarrollar, el número de contenidos que se deben de cumplir durante un año, el conjunto de problemas que se tienen que resolver por la dinámica de interrelaciones de los estudiantes, padres de familia y directores de escuela. En muchos casos la planificación es difícil para el maestro, ya que debe realizarla para diversos grados que atiende en la escuela y cumplir con las funciones de director del establecimiento: preocupándose por la falta de escritorios, de libros de texto, de cuadernos y de otros recursos necesarios para su buen desempeño. Sin contar con los reportes que constantemente tiene que ofrecer a los padres de familia, quienes se debaten entre pedirle todo su apoyo para educar y disciplinar a sus hijos o la inconformidad por no cumplir bien con su función en el ejercicio del magisterio, asimismo la preocupación que genera el tener bajos salarios y en algunas ocasiones el tener que correr a otra escuela o colegio y volver a la dinámica anteriormente descrita.

Para el padre de familia el currículo consiste en los juicios que los maestros y maestras hacen de los aprendizajes de sus hijos o bien, cuando los mismos padres se sienten satisfechos al descubrir que sus hijos saben leer, escribir, resolver operaciones de suma, resta, multiplicación y que conocen más sobre la historia y otros lugares del país o la región, generalmente para ellos el reporte o libreta de calificaciones constituye la manera de darse cuenta si sus hijos

avanzan o no en la escuela, les interesa saber si sus hijos tienen altas o bajas probabilidades de ganar el grado o en algunos casos que se alfabeticen, para luego ingresarlos a temprana edad en el mundo del trabajo.

En comunidades lingüísticas mayas y garífunas, la principal preocupación la constituye el aprendizaje del idioma español como medio para que sus hijos e hijas puedan tener mejores condiciones de vida y puedan disminuir los efectos de la discriminación, marginación y racismo que la sociedad en general y la escuela en particular, han promovido desde tiempos inmemorables en este país.

Para los directores de escuela y los supervisores, el currículo está constituido por el proyecto oficial vertido en documentos, tales como guías curriculares, programas de estudio y programas. La preocupación consiste en cómo se impone a los maestros las demandas que provienen de los niveles centrales y cómo hacer que apliquen a cualquier costo el proyecto que se ha previsto por un grupo de especialistas concentrados en una oficina de la capital. Cuando se promueve un currículo más moderno la preocupación del supervisor es apoyar al maestro para que sea más eficiente en la aplicación de este currículo, finalmente para los especialistas el currículo consiste en el proyecto que conducirá a que los estudiantes puedan desarrollar aprendizajes que los introduzcan a la modernidad, a los términos de conocimiento y de la tecnología, así como a los valores que caracterizan una sociedad más democrática y pacífica. En la actualidad, estos especialistas se preocupan porque los aprendizajes se reviertan en un conjunto de desempeños y capacidades, por un mundo de trabajo que es cada vez más competitivo y requiere el desarrollo de los mismos niveles de eficiencia y eficacia.

Para los estudiantes de escuelas normales o futuros maestros, el currículo tiene una doble dimensión: por una parte han de aprender qué es, cuáles son los procesos de su articulación y la forma racional de llevarlos a cabo con la ayuda de las investigaciones de diversas disciplinas (sociología, psicología, pedagogía, ciencias formales, ciencias naturales y sociales) y cómo se desarrolla en el aula y la comunidad. Por otra parte, los estudiantes de las normales se ven envueltos en el desarrollo curricular de sus actividades diarias, dirigidas por sus maestros. En este sentido, el papel de los maestros normales y su interacción con estudiantes es de suma importancia en la forma como ellos mismos realizarán sus funciones en el futuro.

Podemos decir entonces que el currículo conlleva la participación de diversos actores, cada uno con sus ideas, intereses y experiencias.

Actividad 3

En grupos:

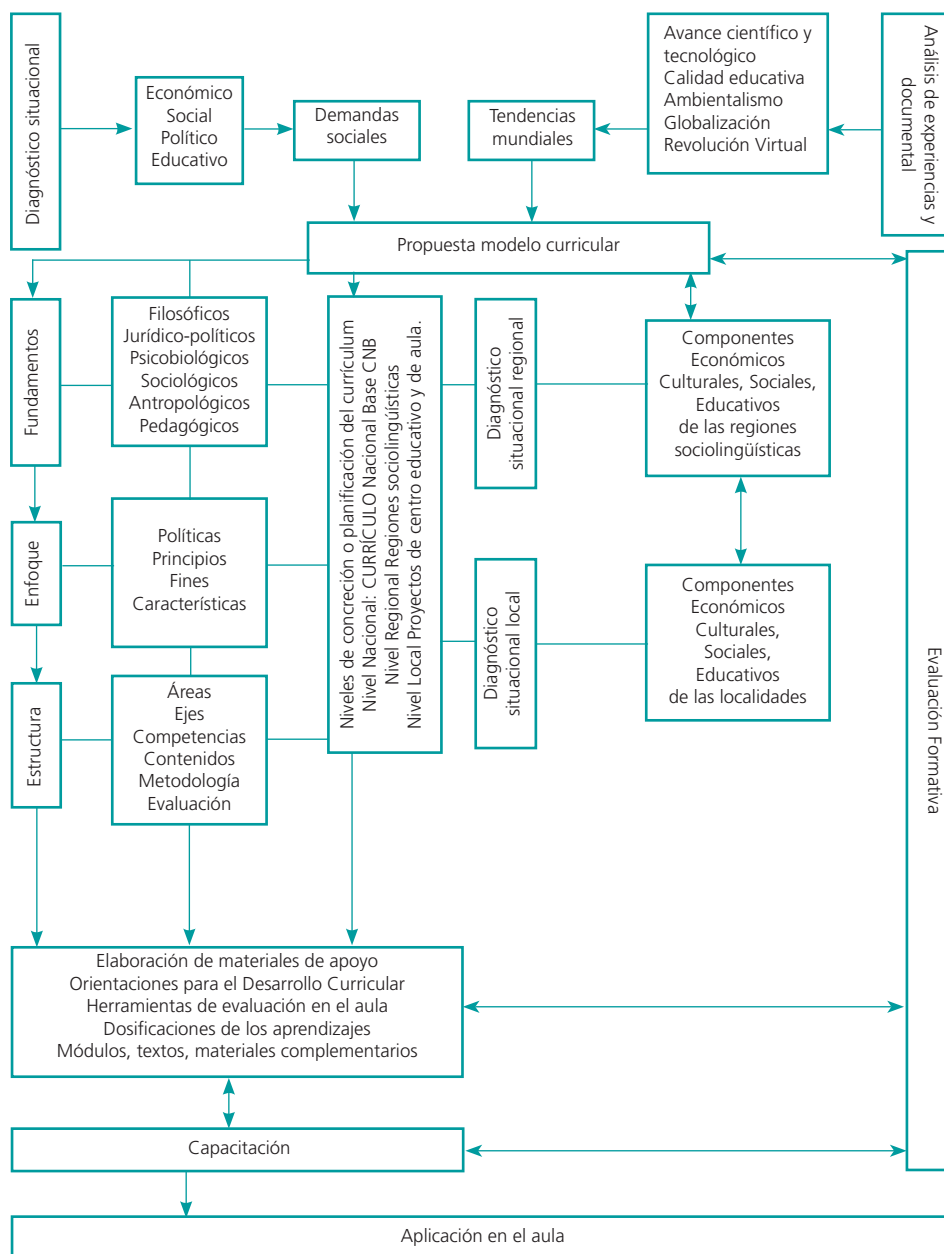
- a) Analizar el cuadro “Procesos para el diseño y el desarrollo curricular”.
- b) Relate en forma sintética los componentes y procesos que están representados en el mismo.
- c) ¿Considera que el cuadro contempla la totalidad de componentes y procesos que un diseño curricular requiere? En caso negativo, señale qué otros agregaría.

Actividad 4

En grupos:

- a) Leer el documento de Bienvenido Argueta que se presenta en esta sección del módulo.
- b) Seleccionar las ideas fundamentales que se despliegan en el apartado que se ha seleccionado del documento
- c) Señalar, de acuerdo a su experiencia, cuáles son las principales dificultades que presentan los diferentes actores para interpretar el currículo.

Procesos para el diseño y desarrollo curricular



Elaborado por: José Fernando Pineda Ocaña

Actividad 5

- a) Analizar las afirmaciones de Gimeno Sacristán³² acerca del currículo y plantear las implicancias y consecuencias que esta postura tiene para la gestión del centro y del desarrollo curricular.
- 1.- El estudio del currículum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, tomando en cuenta las condiciones en que se desarrolla.
 - 2.- Se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.
 - 3.- El currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.
 - 4.- Como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él.”

Actividad 6

- a) Identificar dos contenidos explícitos, dos de currículo oculto y dos contenidos de currículo nulo y explicar porqué fueron seleccionados como tales.
- b) Analizar y discutir las estrategias que señala Tomaz Tadeu da Silva³³ para su manejo. ¿Qué otras ideas aportaría?

“Supongamos ahora que, gracias a nuestras herramientas analíticas, estamos en condiciones de detectar ciertos aspectos del currículo oculto. Se plantea entonces la pregunta: ¿qué hacer en relación con eso?

32 Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

33 Silva, T.T.da. (1995). Escuela, conocimiento y currículum. Buenos Aires: Miño y Dávila.

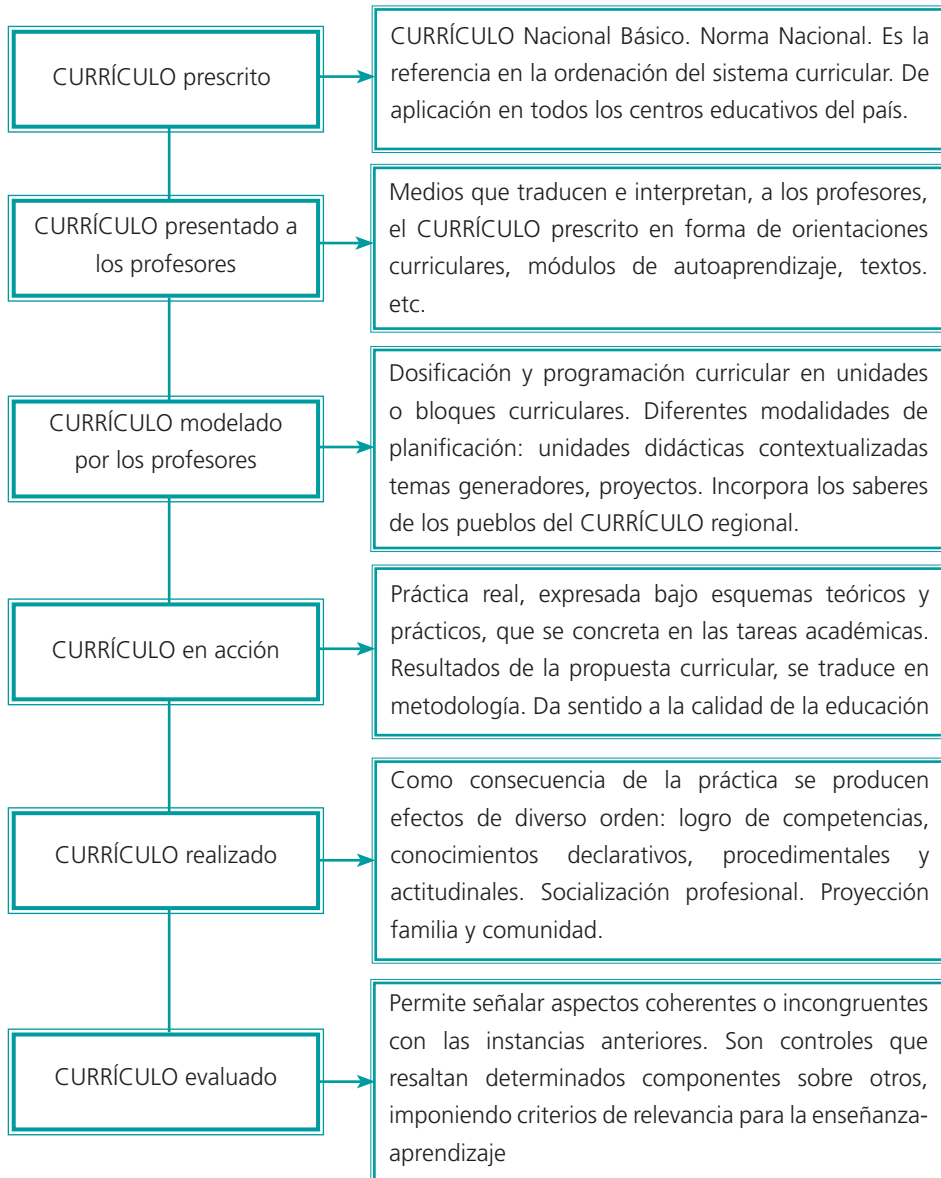
Lo que debemos hacer al encontrar un aspecto del currículo oculto es aquello que está implícito en su definición. Esto es, el concepto es potente –tanto analítica como prácticamente– en la medida en que nos vuelve conscientes de procesos que antes éramos incapaces de percibir. Descubrirlo constituye parte de la operación de desactivarlo, en la medida en que esta concientización se extiende a aquéllos que supuestamente sufren sus efectos: los estudiantes.

Esto tal vez nos lleve a la cuestión más importante respecto a qué hacer con el currículo oculto: hacerlo trabajar a nuestro favor. Si existe algo tan poderoso en el hecho de enseñar de una forma no declarada, entonces tenemos un instrumento valioso que, en nuestras manos, puede ser aprovechado. Es posible alegar que sería éticamente condenable educar de esta forma ya que podría considerarse una forma de manipulación. Sin embargo, no es necesario que los objetivos a ser alcanzados sean secretos en términos de aprendizaje, sino apenas que seamos capaces de sustituir aquéllos que son indeseables por otros deseables.”

Actividad 7

- a) Revisar la Figura 4 que se muestra en el texto, en paralelo con el esquema que se presenta a continuación.
- b) Analizar cada uno de los ámbitos que considera el currículo.
- c) Discutir las siguientes preguntas:
 - ¿cuál de los ámbitos curriculares proporciona la representación más real del currículo? ¿Por qué?
 - ¿en cuáles de estos ámbitos, desde los diferentes roles (docente, director, supervisor) se tiene mayor incidencia?
 - ¿cómo abordar el cambio curricular desde los distintos roles representados en la comunidad educativa?

ADAPTACIONES CURRICULARES ³⁴



³⁴ Adaptación de Fernando Pineda al modelo de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2000). Op.cit.

Actividad 8

- a) Reflexionar en torno a esta afirmación y describir cuáles serían las condiciones institucionales y áulicas necesarias para hacer realidad el éxito de una innovación curricular.

El éxito de las innovaciones curriculares depende de un currículo prescripto sólido en sus fundamentaciones y en las intenciones esperadas, de un centro cuyas condiciones institucionales posibiliten que el proyecto curricular se construya y se ponga en práctica, y de un espacio áulico cuyas condiciones pedagógicas sean generadoras de apropiación y generación de conocimientos por parte de los estudiantes a través de la mediación de estrategias didácticas pertinentes y variadas de los docentes.

Actividad 9

En grupos, discuta las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Cuáles son los lineamientos generales y el enfoque del currículo en Guatemala?
- 2.- ¿Qué características tiene el currículo para que los alumnos aprendan a aprender, a hacer y a ser?

Actividad 10

Identifique los aspectos más innovadores del CNB

- a) ¿Cuáles de estas innovaciones resultan más difíciles de ser apropiadas por los actores? Señale por qué.
- b) ¿Cuáles innovaciones se están desarrollando con mayor fuerza y cuáles presentan mayor dificultad? Señale las razones.

Diferencias entre el currículo tradicional y el nuevo currículo³⁵

| Aspectos a comparar | Antiguo modelo curricular (antes de la década de los 80s) | Nuevo modelo curricular | |
|----------------------------------|--|---|---|
| Tipo de currículo Fundamentos | Pasivo, estático, rígido No hay una clara definición | Humanizante, activo y flexible Valora la identidad personal y social y cultural, la participación social y la integración entre los sujetos. | |
| Características | <ul style="list-style-type: none"> • Directivo y rígido • Desarticulado • Descontextualizado • Centralizado • Centrado en la enseñanza • Enfocado al desarrollo de contenido • Orientado al logro de objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Participativo • Flexible • Integral • Perfectible • Centrado en el aprendizaje • Organizado por competencias • Centrado en la persona. | |
| Ejes del Curriculum | No existen | <ul style="list-style-type: none"> • Multiculturalidad y Interculturalidad • Equidad de género, de etnia y social • Educación en valores • Vida familiar • Vida ciudadana • Desarrollo sostenible • Seguridad social y ambiental • Formación en el trabajo • Desarrollo tecnológico. | |
| Áreas | <p>Áreas de aprendizaje (Nivel Preprimario)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación de hábitos 2. Conocimiento del medio 3. Adaptación escolar y social 4. Iniciación matemática 5. Prelectura y pre - escritura iniciales 6. Educación estética 7. Educación sensorio motriz <p>Áreas de aprendizaje (Nivel Primario)</p> <p>CEF</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Idioma Español y / o Maya 2. Matemática 3. Ambiente social y natural 4. Belleza, Trabajo y Recreación <p>CEC</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Idioma Español y / o Maya 2. Matemática 3. Principios científicos aplicados a la sociedad, al arte y a la producción 4. Ambiente, social y natural 5. Belleza, Trabajo y Recreación | <p>Áreas curriculares (Nivel Preprimario): 4,5, y 6 años</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Destrezas de aprendizaje 2. Comunicación y Lenguaje 3. Medio Social y Natural 4. Expresión artística 5. Educación física | <p>Áreas curriculares (Nivel Primario)</p> <p>Ciclo I: 1o, 2o y 3er. grados</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación y Lenguaje L1, L2, L3 2. Matemáticas 3. Medio Social y Natural 4. Expresión Artística 5. Educación Física 6. Formación Ciudadana <p>Ciclo II: 4o, 5o y 6o grados</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación y Lenguaje L1, L2, L3 2. Matemáticas 3. Ciencias Sociales 4. Ciencias Naturales y tecnología 5. Expresión Artística 6. Educación Física 7. Formación Ciudadana 8. Productividad y Desarrollo |

³⁵ El nuevo currículo, su orientación y aplicación. Currículo Nacional Base de los niveles de educación pre primaria y primaria.

IV. ELABORAR Y MONITOREAR EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

“Cuando entré a esta escuela como directora, recién se empezaba a hablar del PEI y debía poner en marcha el proyecto, no sabía por dónde empezar. Por ejemplo, no sabía si cuando hablábamos de algún tema, esto significaba lo mismo para un turno que para el otro, para un grado que para el otro”.

“La flexibilidad de la planificación actual permite dar mayor participación a los alumnos y esto hace que el alumno sea más creativo, que se autoevalúe mediante la práctica o juegos...”

“En los comienzos, para lograr acuerdos conversábamos entre nosotros acerca de las prioridades pedagógicas y nos preguntábamos; ¿qué hacemos?, realmente qué hacemos?, ¿qué podemos hacer? Probábamos una estrategia y después otra viendo cuál daba mejores resultados. Semana a semana, mes a mes fuimos armando el Proyecto.”

¿Qué aspectos considerar?

En la institución educativa, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la herramienta de la gestión escolar que define –en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional- la opción por determinados valores, intenciones, objetivos y medios.

Es una manera de operativizar las competencias de área y diseñar las opciones metodológicas que dan fundamento a la intervención educativa.

¿Qué es el PEI?

- El PEI es: Un instrumento del cual disponen los docentes de un centro educativo para contextualizar el conjunto de decisiones en relación con los componentes del currículo: selección, agrupación o separación de los contenidos, organización de los espacios, seleccionando o elaborando materiales educativos, regulando la evaluación.

- El espacio en el que se redefinen las orientaciones nacionales, regionales y locales, en función de un contexto social y una coyuntura específica, que se expresa en particulares situaciones y problemas.
- Un instrumento práctico para la elaboración de las programaciones de aula, donde se concretan las orientaciones didácticas determinadas por el centro, consensuadas como criterio de escuela y que abarca todos los ámbitos y dimensiones de las prácticas institucionales y a todos los actores que se desempeñan en ella (las relaciones dentro del aula y las de los alumnos en el exterior, el uso de los materiales y fuentes de información, el papel del maestro, las pautas de organización del tiempo, de espacios y de rutinas necesarias para lograr determinados aprendizajes.
- El PEI define una modalidad de hacer escuela en un tiempo y en un espacio determinado y, en ese sentido, no es mecánicamente transferible a otra institución educativa, ya que el currículo común para todos los educandos del país –herramienta fundamental de la democratización– precisa muchas veces construir múltiples y heterogéneas formas de concretizarse a nivel de cada comunidad.
- A su vez, el PEI es el compromiso colectivo de asumir determinados signos de identidad, de comprender y definir objetivos educativos y pedagógicos y de contribuir en la gestión escolar de cada establecimiento. Por eso, es el instrumento de la gestión educativa que colabora con la conducción de los procesos escolares dotándolos de sentido y de significación; y simultáneamente, es una estrategia de comunicación y motivación de los actores. La Fig. 5, adaptada de Pozner (1998), ilustra estos conceptos.
- El PEI se expresa en un conjunto de declaraciones y acciones institucionales articuladas entre sí, que manifiestan la tensión continua entre los fines y el desarrollo de las acciones.
- Al definir una forma de hacer escuela, la institución define su “cultura propia” y construye los cimientos de su historia dándole identidad y coherencia. Por otra parte, las actividades internas de evaluación y regulación, propias de todo PEI promueven el cambio y la innovación.

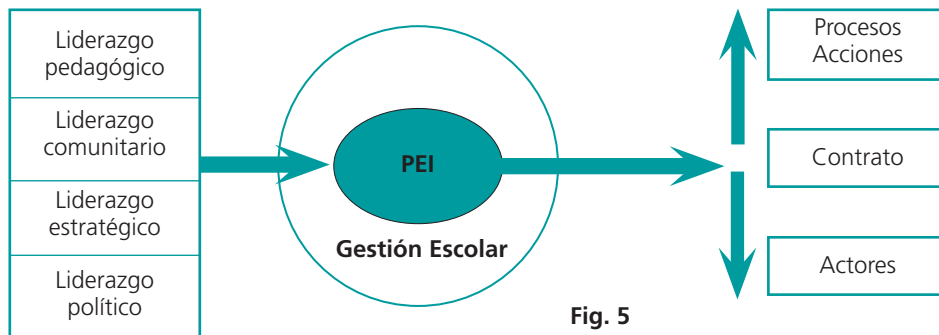


Fig. 5

- El PEI transfiere toda la dinámica proyectiva a una forma organizacional específica, a través de múltiples acciones pedagógicas que pueden diseñarse para un grupo, para una clase, para varios grupos y cursos o ciclos, etc., de un establecimiento escolar.
- El PEI permite elaborar otras herramientas de la gestión escolar:
 - ❖ Las normas de convivencia institucionales que definen la vida escolar, los vínculos, el clima institucional, etcétera.
 - ❖ Los proyectos pedagógicos ESPECÍFICOS, que son las acciones temporales que concretan el PEI atendiendo situaciones muy específicas (por ejemplo, atendiendo los problemas de baja calidad de los aprendizajes en lecto-escritura, fundamentalmente asociados al desarrollo de una lectura comprensiva, y no sólo repetitiva) creando actividades que operen sobre esa realidad y la modifiquen, etc.
 - ❖ Las reuniones de trabajo con todos los actores de la comunidad escolar, pero primordialmente las que se realicen con docentes en sus múltiples modalidades.
 - ❖ Las observaciones de la vida en las aulas, de los espacios de esparcimiento, de la sala de docentes, de los encuentros con los padres de familia, de toda la actividad pedagógica y escolar.
 - ❖ La memoria escolar de los docentes y del equipo directivo que da cuenta de lo que ocurrió en ese año lectivo. En ese sentido, incorpora la auto-evaluación y la evaluación, y reflexiona sobre los aprendizajes de ese año, los organiza, y determina de alguna manera la tarea futura, a medida que incorpora las limitaciones y situaciones problemáticas que no fueron abordadas.

¿Qué implica un PEI?

En la institución, la existencia de un PEI:

- ❖ Explicita en forma clara y comunicable los valores colectivos, expresados en objetivos y propósitos, de los actores de la unidad educativa.
- ❖ Promueve la búsqueda colectiva de acciones que permitan mejorar la calidad de la vida escolar y la calidad de la enseñanza.
- ❖ Cohesiona las energías y saberes individuales alrededor de las intencionalidades colectivas.
- ❖ Constituye un puente entre la teoría y la práctica.
- ❖ Revela las necesidades institucionales.
- ❖ Delimita las prioridades, los resultados deseados, las vías de acción, así como los métodos y estrategias para lograrlos.
- ❖ Permite realizar el seguimiento de los resultados de manera continua; corregir efectos indeseables, revisar intencionalidades, hacer ajustes y tener una perspectiva global del proceso.
- ❖ Es un recurso para organizar el cambio y la innovación.

Para el equipo directivo, el PEI:

- ❖ Favorece el desarrollo de un conocimiento más objetivado de la realidad institucional, sus procesos y sus resultados.
- ❖ Ayuda a centrar la unidad educativa en los aprendizajes de los niños y jóvenes.
- ❖ Clarifica y focaliza la acción del equipo directivo.
- ❖ Aumenta las capacidades del equipo directivo para la previsión, el diagnóstico, la intervención, el seguimiento, la regulación y la evaluación.
- ❖ Propicia una gestión escolar participativa de acuerdo a finalidades, permitiendo a los distintos miembros identificar su compromiso y responsabilidades, incitándolos a desarrollar su iniciativa, la capacidad de reflexión y sus aportes a la autoevaluación.
- ❖ Potencia un desarrollo de la gestión escolar de manera razonada y razonable, y no sólo de control, facilitando los procesos de delegación de tareas en el interior de la institución.
- ❖ Posibilita los procesos de negociación con el entorno, los padres, los docentes, los niños y jóvenes y la comunidad en su conjunto.

Para los docentes, el PEI:

- ❖ Otorga coherencia a las actividades de cada ámbito escolar, convirtiéndose en la base del diálogo con toda la comunidad educativa.
- ❖ Brinda a los actores de cada unidad educativa la posibilidad de precisar la especificidad de su propuesta para esos sujetos y contextos.
- ❖ Favorece su inclusión en el desarrollo de un conocimiento más objetivado de la realidad institucional, sus procesos y sus resultados.
- ❖ Efectiviza la formación docente en la práctica.

Para los alumnos, el PEI :

- ❖ Convoca a participar de una experiencia escolar conocida y coherente.
- ❖ Genera espacios institucionales de consenso y participación.

Para los padres y las madres y la comunidad toda, el PEI es una herramienta que:

- ❖ Comunica la intencionalidad educativa y sus estrategias.
- ❖ Garantiza calidad y continuidad.
- ❖ Abre espacios de diálogo y participación.

Un PEI no es:

- ❖ La simple enumeración de estrategias con las que la escuela pretende identificarse y que define como línea educativa.
- ❖ La suma de postulados ideológicos que contienen los idearios.
- ❖ Una idea vagamente explicitada sobre la escuela.
- ❖ El recorte de una postura didáctica o teórica.
- ❖ Un formulismo o un nuevo recurso burocrático.

¿Qué explicita el PEI?

En suma, el PEI es la forma de explicitar las propuestas de intervención educativa que el centro va a utilizar, definiendo las intenciones educativas y los medios que utilizará. Es la manera de dar respuesta al QUÉ, CÓMO, y CUÁNDO ENSEÑAR y EVALUAR a partir de las propuestas curriculares del Ministerio. Por lo tanto, al elaborar el PEI, se tienen en cuenta estas interrogantes:

- ❖ ¿Qué quiere o pretende SER esta institución?
- ❖ ¿Qué quiere HACER esta escuela?

- ❖ ¿A quién atiende y quiere ATENDER?
- ❖ ¿Cuál ES-SERÁ su estilo o las características que la definan?

Entre las cuestiones que pueden dar inicio al PEI podemos citar las siguientes:

- ❖ Construyendo el perfil del estudiante que la institución desea formar.
- ❖ Diseñando un proyecto de formación docente sólido y consistente.
- ❖ Incorporando una innovación fuerte.
- ❖ Considerando una meta de superación.

¿Qué estrategias utilizar?

Para que el PEI no sea una expresión puramente formal o un nuevo artefacto burocrático, el proyecto debe ser asumido por todo el equipo de docentes de la unidad educativa.

Debe ser explícito y escrito y convertirse en un proyecto que se exprese en actos, en símbolos, en los espacios y en la vida escolar diaria.

Desde la gestión escolar, será importante implementar algunas estrategias que funcionarán como condicionantes al desarrollo del PEI. A continuación se presentan aquéllas que hemos recogido de los testimonios de directores y supervisores escolares, así como de la literatura que ha abordado este tema.

• **Desarrollar la autonomía escolar**

El desafío de trabajar con el PEI, exige a la gestión escolar desarrollar espacios de autonomía para convocar a sus docentes y a la comunidad a asumir mayor protagonismo e involucramiento para tomar decisiones y congregarse en torno a un proyecto que parta de las necesidades de una comunidad, de sus alumnos, de una sociedad y sobre todo que sea el colectivo educativo (directivos, docentes, padres de familia) actor y autor de las innovaciones educativas y no solamente ejecutor de propuestas externas que se deben aplicar. Tal como señala Bolívar (1999)³⁶ será necesario pasar de ser "agentes" de un sistema verticalista y centralizado, a ser "autores" del diseño de la acción (proyecto) que los incluye como "actores" de esa misma propuesta.

³⁶ Bolívar, A. (1999) La evaluación del currículo: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En: Escudero, J.M. (Ed.) Diseño, desarrollo e innovación del Currículo. Madrid. Síntesis.

- **Transitar desde la cultura del control a una cultura de trabajo colectivo**

Pasar de una cultura del control a formas de trabajo autónomo, reflexivo y abierto a la comunidad no es algo que sucede espontáneamente. Este cambio o innovación que se desea implementar, supone considerar que las actuales identidades profesionales de los docentes se han formado dentro de una determinada cultura de trabajo, y que plantearse su transformación exigirá reconsiderar las imágenes, las representaciones y los valores que sostenían las rutinas y los actos pedagógicos (Gimeno Sacristán, 1993).

Por tanto, para romper con la tradición de aulas aisladas y prácticas solitarias, habrá que desconstruir un estilo de trabajo para crear y recrear otro, más profesional, más colaborativo. Del mismo modo, para concretar el cambio de los modelos educativos se necesitará transformar el funcionamiento y la organización interna de las escuelas. Será imprescindible revisar esa cultura escolar valorada como algo fijo y permanente a pesar de los cambios del ambiente, y considerar en profundidad las condiciones de trabajo, el uso del tiempo y de los espacios.

- **Desarrollar una manera diferente de pensar**

Trabajar con un proyecto exige otros sistemas de pensamiento y otros recorridos o procedimientos. Cambiar la dirección escolar basada en el control, por una gestión institucional basada en el PEI, requiere una actitud para resolver problemas, lo que a su vez exige reconocer situaciones de fracaso, de desconcierto, de confusión o situaciones inacabadas que presentan múltiples obstáculos. Pero al mismo tiempo necesita de una gestión más motivadora que sea capaz de ampliar los espacios de interacción y deliberación propiciando espacios de negociación entre los objetivos previstos, la situación de la escuela y las aspiraciones de los colaboradores.

- **Propiciar una cultura de participación**

El estilo de conducción tradicional de la escuela fue construido sobre el supuesto de que es posible “administrarla” distribuyendo y utilizando los medios y los recursos disponibles en el nivel central, y que los directivos, respetando la normativa de disposiciones y circulares, aplicarían esta forma de concebir la enseñanza, controlándola y evaluándola, mientras que los docentes asumían la función de enseñar y de cumplir con las funciones administrativas cotidianas.

Al trabajar con un proyecto que organiza la forma de concretar el currículo, se debe introducir un nuevo estilo de gestión escolar que haga posible la puesta en marcha de un trabajo

colectivo, interactivo y paulatinamente más autónomo entre todos los que participan del proyecto educativo: docentes, directivos, padres, madres, alumnos, etcétera.

En la gestión escolar participada y participativa, se busca y propicia la creatividad de las personas, por lo cual será necesario que se optimice la participación a través de prestar atención a la comunicación (informar, sensibilizar, animar, formar) y se busquen formas de facilitar la coordinación, el seguimiento y la evaluación, a fin de lograr su motivación y movilización. La Fig. 6, inspirada en Pozner (1998) da cuenta de esto.

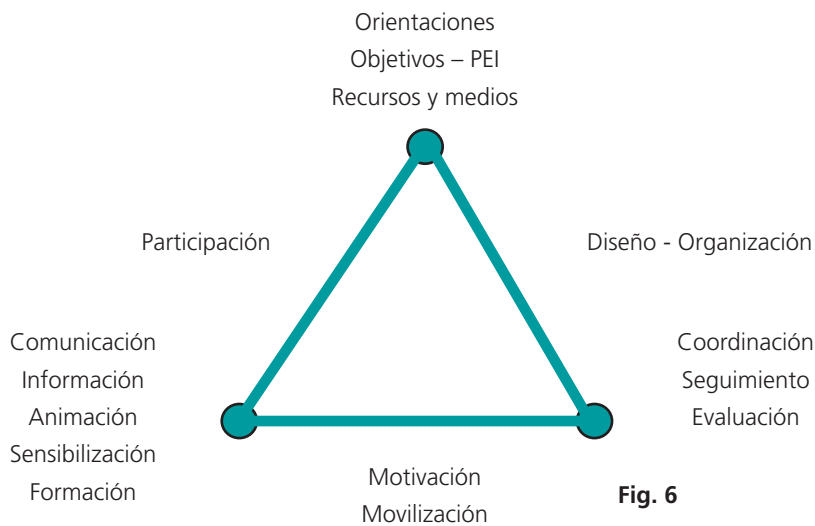


Fig. 6

- **Dar “vida” al equipo pedagógico**

Cuando se comienza a formar el equipo, éste es un conjunto de personas con preocupaciones e intenciones muy diversas. Su motivación se encuentra impregnada por las percepciones, actitudes, creencias, hábitos, mentalidades, motivaciones, patrones de conducta, de sus miembros. La vida de un equipo reposa sobre elementos psicoafectivos, estructurales y funcionales (las teorías de la dinámica de grupos lo ha planteado en forma exhaustiva) y por tanto, no es fácil, ni deseable imponer objetivos que deben ser acatados, en instituciones que precisan de la creación, la reflexión y la autonomía en cada una de sus prácticas.

Por esta razón, será importante que el equipo pedagógico que trabaja en un mismo centro educativo y que pone en marcha el currículo a partir de su proyecto pedagógico, participe en el análisis reflexivo y organice las tareas en el marco del proyecto definido y asumido colectivamente. El equipo, no es, por tanto, un fin en sí mismo; es el medio para la realización de un trabajo pedagógico interactivo. A su vez, es una alternativa para enfrentar la complejidad de las prácticas pedagógicas actuales y la acumulación de saberes. Es además, el espacio donde es posible definir los roles y responsabilidades, el grado de autonomía, el intercambio, la apertura a la comunidad, etc.

• **Facilitar el trabajo en equipo**

Trabajar juntos en una escuela no es condición suficiente para integrar un equipo de trabajo; la integración es un proceso, o múltiples procesos que se dan en variadas etapas o fases a partir de una intencionalidad explícita de un equipo directivo. Para que un equipo se constituya y exista, en y para la acción de la unidad educativa, se requiere fundamentalmente:

- ❖ Un objetivo, (tarea o trabajo) que se constituya en el generador de intereses y en torno al cual se congrege la práctica y la reflexión sobre la práctica.
- ❖ Una o varias estrategias comunes acordadas y socializadas para hacer esa tarea.
- ❖ Una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que hagan posible concretar la tarea a desarrollar y reflexionar sobre la misma.

A los efectos de facilitar los intercambios (sobre la tarea) para la acción (con reflexión) es preciso pensar en espacios creados para tal fin, como lo son las reuniones. Esta temática ya fue suficientemente desarrollada en el Módulo Trabajo en Equipo, por lo cual remitimos a su lectura.

• **Liderar, comunicar, negociar**

La capacidad de liderazgo del equipo directivo es clave para el trabajo en proyecto. Éste se pone en acción cuando, a fin de articular acciones y generar coordinaciones, plantea propuestas claras que convocan, comunican, informan, negocian, y crean un clima organizacional favorable para el trabajo en equipo pedagógico, caracterizado por algunos requerimientos básicos:

- ❖ Desarrollar el sentido de identidad y pertenencia; constituir el “nosotros”.
- ❖ Propiciar espacios de intercambio y comunicación que posibiliten la puesta en común de distintos puntos de vista, y la construcción posterior de criterios comunes.
- ❖ Valorar al docente, tomando en cuenta, para la participación, sus experiencias y motivaciones.

- ❖ Organizar procesos de formación y capacitación a partir de la práctica.
- ❖ Crear un clima institucional abierto al aprendizaje y a la reflexión de todos los miembros.
- ❖ Considerar la práctica educativa como generadora de conocimiento y a los docentes no sólo como “aplicadores” de teorías y ordenanzas generales.

• **Formación para trabajar como equipo**

Entre los aspectos sobre los que queremos llamar la atención y que fueron abordados específicamente en el Módulo Trabajo en Equipo, figuran cuestiones obvias, pero olvidadas a la hora de hacer escuela. Entre las cuestiones más relevantes creemos que:

- ❖ Sus miembros deben desarrollar capacidades de comunicación, trabajo colectivo y cooperativo, organización del trabajo, organización del tiempo, a fin de permitir a cada uno del colectivo, tratar los temas con conocimiento de causa y aportar con sus saberes y experiencias al equipo.
- ❖ Superar la concepción de los docentes como trabajadores que se desempeñen solitaria y aisladamente.

¿Qué acciones implementar?

Existen diferentes posibilidades y vías para la confección del PEI. Los modelos que se han seleccionado, parten del examen de la práctica educativa y de la reflexión sobre la misma, a fin de definir las intenciones educativas del centro y los medios que utilizará para ello.

El Modelo 1 considera cinco fases que involucran una serie de acciones. El Modelo 2 plantea siete etapas que comprenden, a su vez, distintas fases y tareas.

Procesos y caminos para elaborar el PEI

MODELO 1

1.- Realizar un diagnóstico

Esta información permite identificar problemas, necesidades y potencialidades de la realidad donde se desarrolla la acción educativa, con la finalidad de señalar qué debe ser cambiado a partir de las causas que generan dichos problemas y haciendo uso de las potencialidades. El

diagnóstico está constituido por dos elementos:

- Diagnóstico externo
- Diagnóstico interno

2.- Determinar la base filosófica

Se refiere a los lineamientos significativos que permiten tener una concepción sobre el “deber ser” de la escuela y sus protagonistas. Estos lineamientos orientarán la propuesta pedagógica y de gestión del PEI, que se plasmarán en la misión y los perfiles educativos.

3.- Definir la propuesta pedagógica

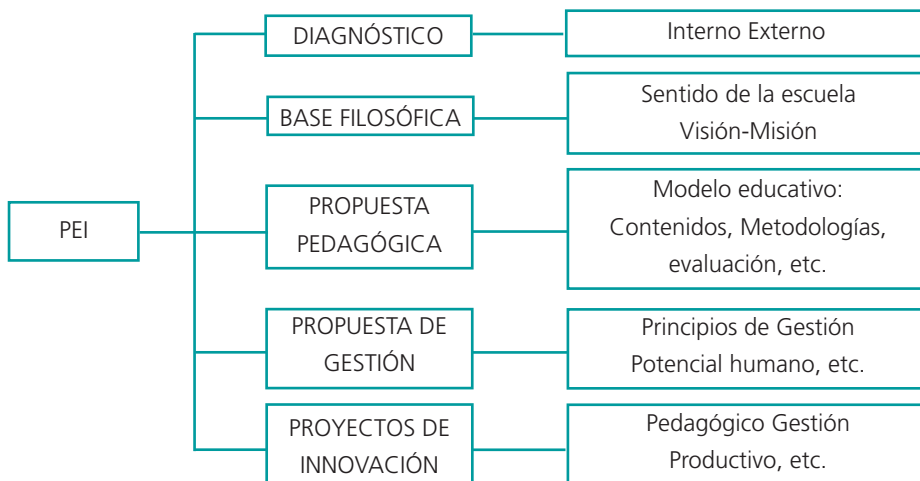
Es el conjunto de propuestas que permiten hacer posible los cambios que se aspiran a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

4.- Definir la propuesta de gestión

Es el conjunto de propuestas que permiten actuar sobre los elementos de la administración (principios, organización, recursos, etc.) para coadyuvar al desarrollo de la propuesta pedagógica.

5.- Elaborar los proyectos de innovación

Refiere al conjunto de acciones concretas que permiten avanzar a corto plazo, hacia los grandes objetivos del centro educativo y que de manera organizada permiten responder a las exigencias y desafíos de la realidad educativa.



MODELO 2

La elaboración del PEI supone múltiples procesos, actores, ámbitos, tiempos, acciones y técnicas o procedimientos para articular la complejidad institucional. Este modelo considera una serie de etapas fundamentales que comprenden, a su vez, distintas fases y tareas. Esto no implica que los procesos descritos sean necesariamente lineales, sucesivos o cronológicos. La Fig. 7 inspirada en el modelo de Obin (1991)³⁷ visualiza estas etapas.

A: Percepción de la situación institucional

Este análisis no comienza generalmente con una situación problemática explícitamente formulada; más bien, se trata de una sensación de insatisfacción o malestar, a la cual no se le encuentra fácilmente una variable causal. Muchas veces es un antiguo problema irresuelto o pendiente. Es la fase más difícil de esta metodología porque implica ver y asumir el problema, para posteriormente tratar de solucionarlo. Para ello se necesita:

- ❖ Identificación de anomalías y problemas: reconocimientos de qué ocurre, sus problemas, sus fugas de calidad, carencias e incoherencias.
- ❖ Identificación de deseos de cambios: determinación de los interrogantes institucionales, constatación de deseos de cambio o mejoría, preocupaciones, insatisfacciones, estudio de intenciones, búsqueda de autonomía, etcétera.
- ❖ Identificación de los bloqueos que impiden construir una voluntad común: personalidades de los actores (docentes, alumnos, padres), grupos internos, relaciones entre ellos: las condiciones materiales, los medios, los elementos del exterior, los tipos de conflictos.
- ❖ Reconocimiento de la cultura institucional, de la experiencia en la realización de otros cambios, de la potencialidad para la construcción de un grupo impulsor del proyecto, también denominado grupo piloto.

³⁷ Obin, Jean-Pierre y Cros, Françoise (1991): *Le projet d'établissement*. Hachette Education, Paris.

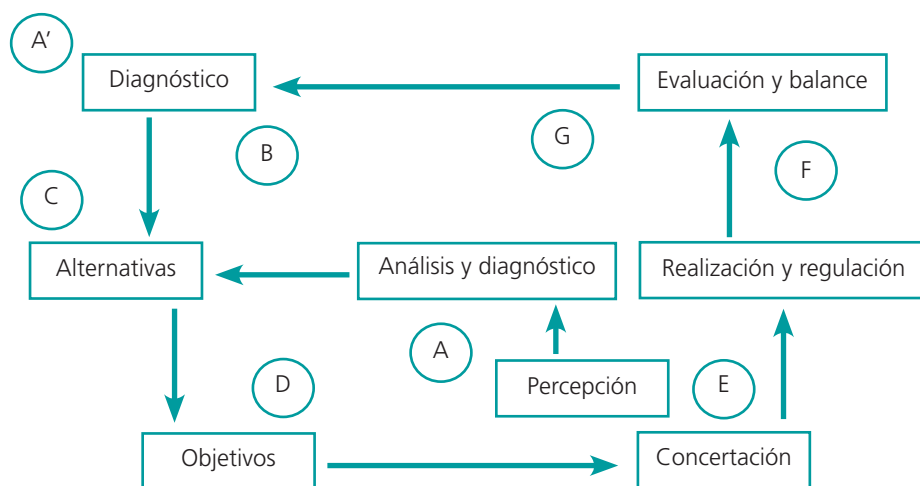


Fig. 7. Modelo para elaborar el PEI.

B: Análisis de la situación

En esta fase se trata de interrogar, contemplar y analizar la realidad. Ello implica:

- ❖ Reunión de datos cuantitativos y cualitativos: estadísticas, observación, opinión de los participantes, encuestas, entrevistas, etcétera.
- ❖ Información y recopilación de datos relacionados con el contexto económico, social, familiar o con el estilo de gestión institucional, con el clima institucional, la historia de la escuela, los datos referidos a los estudiantes, sus perfiles, su desempeño, etcétera. Esta información deberá ser el punto de partida para intervenir en y sobre los posibles problemas.
- ❖ Estructuración de la información recogida: clasificación, ordenación.
- ❖ Diagnóstico de las posibilidades: puntos fuertes y puntos débiles, tanto de la situación interna como externa a la escuela.
- ❖ Interrogación sobre los orígenes del problema, ¿por qué ocurre?, articulación entre ellos, coherencia, etcétera.
- ❖ Identificación de las causas y formulación del problema: caracterización de los problemas, relaciones, clasificación por urgencia, importancia o posibilidad de atención institucional. Posibilidad de reconocer cómo son los problemas que se afrontan, identificar sus características.
- ❖ Jerarquización de los problemas.

C: Búsqueda de alternativas

Esta etapa de interrogantes e intento de ampliar la comprensión está definida por los siguientes componentes:

- ❖ Identificación y análisis de las alternativas de acción: ¿cómo lo haremos?
- ❖ Clarificación de la visión y misión que debe desarrollar la institución, en estricta relación con el sistema de valores y finalidades, en sus dimensiones ética, política, social o práctica.
- ❖ Búsqueda de posibles soluciones e inventario de ellas. Utilización de distintos métodos y técnicas como la “lluvia de ideas” (ver Módulo Trabajo en equipo para la descripción de ésta y otras técnicas de análisis).
- ❖ Determinación de las consecuencias y los resultados esperados: teniendo en cuenta la situación de partida y el problema revelado (situación presente); la posible solución a construir (presente en transición) y la situación deseada en el futuro (estado o situación deseada).

D: Construcción de objetivos

Los objetivos son las herramientas de comunicación y de clasificación de las intenciones educativas de esa comunidad e implican:

- ❖ Precisión sobre las tareas y actividades fundamentales que se deben realizar según los problemas que hay que atender, analizándolos en relación con el futuro.
- ❖ Planificación de las acciones y estrategias pedagógicas, considerando qué, cómo, cuándo, con quién, para qué, por qué (estructura y organización).
- ❖ Identificación de los medios: humanos, materiales, financieros y pedagógicos.
- ❖ Organización: búsqueda de coherencia, calendario, programación rigurosa.
- ❖ Definición de los estándares de trabajo y de los criterios de evaluación.
- ❖ Constitución de los equipos de trabajo, contrato inicial y compromisos.
- ❖ Programación y planificación.

E: Concertación

Es el momento en que la propuesta de acción es validada por la totalidad de la comunidad educativa e implica:

- ❖ Análisis y explicitación del funcionamiento y la organización de los equipos y sus tareas.
- ❖ Elaboración de un documento que presente –sintética y claramente– la propuesta de trabajo y que se convierta, además, en el marco de referencia y de convocatoria para toda la comunidad educativa.

- ❖ Implementación de otras modalidades de difusión y comunicación, considerando a quién se dirige: afiches, murales, etcétera.
- ❖ Presentación e intercambios con la comunidad educativa según la organización institucional en órganos colegiados, o creación de espacios para la difusión y comunicación.
- ❖ Planificación de las intervenciones o programas de acción.
- ❖ Contrato con los actores sobre su tarea y responsabilidad, dimensionar estándares, criterios de evaluación, tiempos de realización. Elaborar el plan sobre la base de: qué, quién, dónde, cuándo, dónde, por qué.

F: Realización y Seguimiento

Se refiere a la puesta en marcha y seguimiento del proyecto e incluye:

- ❖ Puesta en práctica de las acciones previstas: de carácter pedagógico, organizativo, comunitario, etcétera.
- ❖ Determinación de los momentos e instancias de seguimiento: observación, acompañamiento y devolución.
- ❖ Seguimiento y monitoreo: es el conjunto de estrategias que posibilita generar y movilizar los cambios necesarios para realizar ajustes y correcciones sobre la marcha de la acción.
- ❖ Desarrollo de la formación: estrategias de capacitación, talleres de reflexión, entre otros.

G: Evaluación y Balance

Es una etapa esencial del trabajo con proyectos, ya que garantiza el conocimiento de lo que ocurre cuando se interviene de una u otra forma. La evaluación, a su vez, busca la continuidad de esta modalidad de trabajo, y se refiere a:

- ❖ Evaluación: criterios, métodos, procedimientos, indicadores, actores, etcétera.
- ❖ Evaluación formativa y sumativa.
- ❖ Aprendizajes y balance.
- ❖ Explicitación de satisfacción por logros, crítica y preocupación por los fracasos, etc.
- ❖ Nuevos objetivos: nuevos problemas, otras soluciones, retroalimentación.
- ❖ Espacios de reflexión conjunta de acciones y resultados. Concientización y teorización a partir de los mismos.

Fases posibles para la construcción del PEI

De manera general, las fases para la construcción del PEI pueden sintetizarse en las siguientes:

1.- La construcción

Desde la fase de gestación del proyecto debe buscarse su implicación, sensibilizando a los involucrados a fin de buscar su participación, lo que requiere de distintos estilos de acompañamiento y de gestión, a lo largo de la creación del PEI. A fin de no sentirse amenazados por el cambio, será necesario que el directivo o los equipos directivos, logren adhesiones de cada uno de los actores, para lo cual deberán diseñar y poner en práctica, a lo largo de las etapas, diferente tipo de acciones:

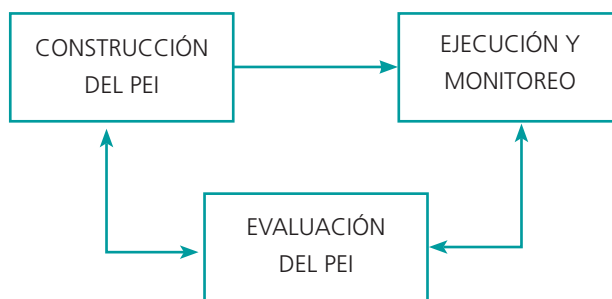
- ❖ De sensibilización
- ❖ Para generar interés
- ❖ De motivación y participación
- ❖ De compromiso e implicación
- ❖ De formación y capacitación

2.- La ejecución y monitoreo

Consiste en poner en práctica las propuestas acordadas para obtener los logros del centro educativo y el asesoramiento para la realización de las propuestas pedagógicas y de gestión.

3.- La evaluación

Es un proceso permanente para obtener información, valorar los esfuerzos del trabajo realizado e identificar la relación entre los resultados que se obtienen y las propuestas inicialmente planteadas. Permite controlar los avances y superar los errores, incorporando en el momento oportuno las propuestas de cambio pertinentes.



Organización de las fases de elaboración del PEI

La construcción del PEI es un proceso que adopta variadas formas organizativas. La forma cómo se procesará la información, se sociabilizarán las ideas, se ejecutarán las acciones o se monitorearán los avances, en qué momentos o con qué recursos, dependerá de la decisión que adopten los equipos. Sin embargo, podemos apuntar algunas ideas:

PRIMERA FASE

- 1.- Definir las modalidades de trabajo
- 2.- Tener la logística necesaria (recursos humanos, materiales y financieros)
- 3.- Organizar reuniones previas: de motivación, sensibilización e información
- 4.- Recoger información pertinente: experiencias, datos, estadísticas
- 5.- Establecer una red de personas dispuestas a trabajar el proyecto para potenciar y liderar los equipos de trabajo

FASE DE DESARROLLO

- 6.- Difundir información a los equipos de trabajo (guías, métodos, documentos)
- 7.- Formar comisiones de trabajo, equipos
- 8.- Trabajar con los instrumentos diseñados (matrices, esquemas, fichas)
- 9.- Presentar los resultados del trabajo para que sea enriquecido por los demás

FASE DE MONITOREO

- 10.- Recoger los avances de cada grupo y redactar un documento
- 11.- Dar difusión
- 12.- Observar los avances o dificultades de los grupos y sugerir propuestas

Para realizar estas acciones no existe un solo camino; es imposible homologar la secuencia, el ritmo y el peso de los cambios institucionales en medios sociales, culturales y geográficos muy disímiles. No es lo mismo cambiar las prácticas educativas y sus resultados en un contexto rural que en uno urbano; en una escuela de gran tamaño que en una escuela pequeña; en contextos alejados o aislados geográficamente que en las ciudades; según sea en una escuela básica, una escuela secundaria o una escuela técnica.

Cada comunidad escolar es única y particular. Eso es lo que la hace específica. No hay necesidad de hacer encajar a la institución en un método o un recorrido; muy por el contrario,

de lo que se trata es de identificar la estrategia que posibilite guiar y orientar a esa institución hacia cambios y logros significativos. La experiencia en el acompañamiento de procesos de desarrollo e innovación institucional en varios países de América Latina ha demostrado que las innovaciones deben adecuarse a la historia, la cultura y las capacidades de la comunidad educativa. No tener en cuenta este punto de partida, conduce a resistencias y afianzamiento de las rutinas.

Como puede observarse, trabajar con un proyecto educativo se relaciona con esquemas de comprensión del por qué de la acción y no sólo con la aplicación de los pasos de una tecnología. Asimismo, se asocia con la idea de generar un consenso dinámico entre la comunidad educativa sobre las finalidades, sus prácticas, su cultura institucional. Éste exige al directivo y al colectivo en general ejercer el liderazgo pedagógico a fin de organizar aprendizajes significativos para los alumnos.

Actividad 1

Analice este fragmento³⁸ del libro *Cara y Ceca* y relacione los planteamientos de las autoras con los lineamientos de la transformación curricular en Guatemala, señalados en el CNB.

En el eje pedagógico la imagen objetivo que oriente la calidad de la educación debe permitir reconocer en cada institución:

- si se sigue trabajando con una definición que expresa que el niño/púber/adolescente es adulto en miniatura o si se organiza la propuesta institucional reconociendo que cada etapa de la vida está signada por características propias y específicas que deben ser tenidas en cuenta;
- si se sigue enseñando con el respaldo de una idea conductista del proceso de aprendizaje, o se abren caminos para facilitar la construcción del objeto de conocimiento desde una postura activa del sujeto que aprende;
- si se sigue entendiendo el papel del docente como una responsabilidad autónoma, prácticamente independiente de las definiciones epistemológicas y de las demás definiciones, que se maneja sobre la base de las normas y de las rutinas existentes desde siempre, o se organiza la institución escolar como un espacio, de crecimiento del docente en tanto profesional, y de toma de decisiones participativas acerca de la calidad de la enseñanza.

Actividad 2

Analice esta ficha.

- a) Discuta si puede ser un punto de partida para elaborar herramientas de formación y asesoramiento en relación al desarrollo del PEI.
- b) Reflexione sobre la utilidad de la misma para reflexionar sobre las percepciones de la situación institucional de un centro educativo.
- c) Elabore una ficha propia y plantee un instrumento para presentar los resultados de esta fase del diagnóstico.

³⁸ Frigerio, G, Poggi, M, Tiramonti, G. Aguerrondo, I (1996). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel Educación. Serie Flacso-Acción. 6ª ed.

FICHA : PERCEPCIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DEL CENTRO

¿En qué consiste?

En detectar los problemas que afectan al centro educativo y que muchas veces no son fáciles de detectar puesto que se refieren a deseos de cambios no explicitados, pero percibidos. Se trata de preocupaciones, deseos de cambio, insatisfacciones, que afectan la labor educativa.

¿Qué permite?

- Identificar los bloqueos que pueden ser de diferente índole: características de la comunidad educativa, problemas de relacionamiento, falta de recursos, deserción escolar, etc.
- Reconocer la importancia de la cultura institucional para facilitar u obstaculizar los procesos de cambio curricular

| PRE-DIAGNÓSTICO TIPO DE PROBLEMAS | PERCEPCIÓN INSTITUCIONAL JERARQUIZACIÓN DE PROBLEMAS |
|---|---|
| Gestión del centro | A.- B.- C.- |
| Recursos (aulas, material didáctico, profesores calificados...) | A.- B.- C.- |
| Docentes (prácticas tradicionales, falta de formación, etc.) | A.- B.- C.- |
| Alumnos (deserción, repetición, etc.) | A.- B.- C.- |
| Padres de familia | A.- B.- C.- |

Actividad 3

Analice estas fichas que se presentan para ayudar a realizar el diagnóstico INTERNO Y EXTERNO.

- Discuta si pueden ser un punto de partida para elaborar herramientas de formación y asesoramiento en relación al desarrollo del PEI.
- Reflexione sobre la utilidad de las mismas para reflexionar sobre la realidad en la que se inserta el centro educativo.
- Adapte las mismas si lo considera pertinente, o elabore otras, que le ayuden a realizar esta fase del diagnóstico.

FICHA : ANÁLISIS DE LA REALIDAD ESCOLAR

¿En qué consiste?

En reunir la mayor cantidad de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, a fin de obtener información sobre el contexto económico, social, familiar, o con el estilo de gestión institucional, clima, historia de la escuela, datos referidos a los alumnos, sus perfiles, desempeños, etc.

¿Qué permite?

Intervenir en y sobre los posibles problemas, con el propósito de realizar posibles acciones de mejora.

Estructurar la información, clasificarla y ordenarla a fin de mejorar la toma de decisiones.

Diagnosticar los puntos fuertes y débiles de la escuela (tanto internos como externos).

Identificar causas de los problemas y caracterizarlos, clasificarlos por urgencia, importancia, o posibilidad de atención.

| DIAGNÓSTICO REUNIR INFORMACIÓN SOBRE LA REALIDAD | |
|--|--|
| TIPOS DE DATOS | EJEMPLOS |
| DATOS DE TIPO CUANTITATIVO | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Datos socioeconómicos, culturales y educativos aportados por estadísticas y encuestas. - Datos recogidos por encuestas y estadísticas que ha elaborado la escuela. - Observaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de alumnos • Perfiles de los alumnos, de los padres de familia • Entorno regional de la escuela • Características organizativas de la escuela (cantidad de alumnos, de docentes, de aulas, etc.) |
| DATOS DE TIPO CUALITATIVO Opiniones y valoraciones | <ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar³⁹ • Cultura institucional • Estilo de gestión |
| Recursos (aulas, material didáctico, profesores calificados...) | A.- B.- C.- |
| Docentes (prácticas tradicionales, falta de formación, etc.) | A.- B.- C.- |
| Procesos pedagógicos | A.- B.- C.- |
| Alumnos (deserción, repetición, etc.) | A.- B.- C.- |
| Padres de familia | A.- B.- C.- |

³⁹ Clima escolar, concepto difícil de definir por referirse a aspectos de la vida escolar difusos e intangibles. Posee un carácter global que involucra aspectos como el liderazgo, el conflicto, la comunicación y la innovación. Refiere al ambiente interno de la organización y no al externo. El clima es vivido por todos los actores de la institución no importa el rol que ocupe en ella.

| | |
|---------------------|-------------------|
| Procesos de gestión | A.- B.- C.- |
|---------------------|-------------------|

| DIAGNÓSTICO | INTERPRETAR LOS DATOS OBTENIDOS REALIZAR EL ANÁLISIS FODA | | |
|-------------------|--|----------------------------|---|
| SITUACIÓN INTERNA | FORTALEZAS (Capacidades y recursos con que cuenta la escuela en aspectos pedagógicos y de gestión institucional) | Pedagógico (curricular) | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos • Elementos • Miembros |
| | DEBILIDADES Carencias de capacidades o recursos del centro que dificultan los cambios que se desean realizar en el currículo y la gestión institucional). | Gestión Institucional | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos • Instrumentos de gestión • Clima |
| SITUACIÓN EXTERNA | OPORTUNIDADES Eventos o hechos del entorno que podrían facilitar el desarrollo del centro si se aprovechan en forma adecuada. | Ámbitos | <ul style="list-style-type: none"> • Familia • Comunidad • Región/país |
| | AMENAZAS Hechos o tendencias del entorno que dificultan el desarrollo del centro. | Aspectos | <ul style="list-style-type: none"> • Legislación • Avance Ciencia y Tecnología • Valores |

SITUACIÓN INTERNA

¿CÓMO SE DESARROLLA EL CURRÍCULO EN EL CE?

| PROCESOS CURRICULARES | FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|---|------------|-------------|
| ¿Cómo programamos? | | |
| ¿Cómo desarrollamos el currículo? | | |
| ¿Cómo evaluamos el proceso de contextualización curricular? | | |
| ¿Cómo se monitorea la programación? | | |

| ELEMENTOS CURRICULARES | FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|---|------------|-------------|
| ¿Qué contenidos trabajamos? | | |
| ¿Qué metodología utilizamos? | | |
| ¿Qué criterios utilizamos para la elaboración de materiales de aprendizaje? | | |
| ¿Cómo y cuándo evaluamos los aprendizajes? | | |

| MIEMBROS DEL COLECTIVO | FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|--|-------------------|--------------------|
| ¿Cómo nos sentimos en el CE? <ul style="list-style-type: none"> • Alumnos • Docentes • Directivos • Otros | | |
| ¿Cómo nos tratamos en el CE? <ul style="list-style-type: none"> • Alumnos • Docentes • Directivos • Otros | | |
| ¿Qué necesitamos aprender? <ul style="list-style-type: none"> • Alumnos • Docentes • Directivos | | |

¿CÓMO SE DESARROLLAN LOS PROCESOS DE GESTIÓN EN EL AULA Y EL CENTRO EDUCATIVO?

| PROCESOS ADMINISTRATIVOS | FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|---|-------------------|--------------------|
| Planificación en el aula y en el centro | | |
| Organización en el aula y en el centro | | |

| | | |
|---|--|--|
| Coordinación en el centro educativo | | |
| Recursos y documentación en el aula y CE | | |
| Evaluación de la administración en el aula y CE | | |

¿CÓMO SE DESARROLLAN LOS INSTRUMENTOS DE GESTIÓN?

| INSTRUMENTOS DE GESTIÓN | FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|--|-------------------|--------------------|
| Articulación PEI, Plan anual y Proyectos de Innovación | | |
| Reglamento interno | | |
| Manual de organización y funciones | | |
| Recursos y documentación en el aula y CE | | |
| Evaluación de la administración en el aula y CE | | |

SITUACIÓN EXTERNA

¿CUÁLES SON LAS AMENAZAS Y OPORTUNIDADES EN OTROS ÁMBITOS, DE SOCIALIZACIÓN Y EN OTROS ASPECTOS QUE INFLUYEN EN EL CENTRO EDUCATIVO?

| ÁMBITOS | AMENAZAS | OPORTUNIDADES |
|--------------------------------|----------|---------------|
| Familia | | |
| Otras instituciones educativas | | |
| COCODE | | |
| Comunidad | | |
| PRONADE | | |
| Región/País | | |

| ASPECTOS | AMENAZAS | OPORTUNIDADES |
|-------------------------------|----------|---------------|
| Legislación educativa | | |
| Avance Científico tecnológico | | |
| Valores de la comunidad | | |

Actividad 4

- a) Analice esta ficha y las partes que la componen, que fueron elaboradas para ayudarlo a reflexionar sobre la identidad del centro.
- b) Discuta si puede ser un punto de partida para elaborar herramientas de formación y asesoramiento en relación al desarrollo del PEI.
- c) Reflexione sobre la utilidad de las mismas para analizar, en un centro educativo, qué tipo de educación se desea desarrollar, de acuerdo con los lineamientos curriculares del Marco General de la Transformación Curricular.
- d) Elabore, si lo considera necesario, sus propios instrumentos para presentar los resultados de esta fase del diagnóstico.

FICHA: LA IDENTIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

¿En qué consiste?

- Es el tipo de escuela que queremos promover para lograr el perfil de ciudadano a fin de responder a los valores de una ciudadanía democrática, solidaria y plural y a las demandas de la sociedad guatemalteca.
- Refiere a la clarificación del sentido (el para qué de esta escuela), la misión y la visión que debe desarrollar la institución, en relación con el sistema de valores, su finalidad ética, política y social.

¿Qué permite?

- Realizar acciones educativas en base al tipo de institución que se tiene y a la que “se sueña”.

DE ACUERDO A LOS LINEAMIENTOS DEL CNB, QUÉ TIPO DE ALUMNO QUEREMOS FORMAR EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

| Afectivo | Relacionamiento social | Habilidades cognitivas | Destrezas |
|--|--|---|--|
| Autoestima Seguridad Valores Expresa sentimientos | Integración al grupo Comunicación Cooperación Solidaridad | Analizar Reflexionar Demostrar Resolver problemas y situaciones Retener información valiosa | Habilidades manuales Organización espacial Búsqueda de información y selección de la misma |

| ASPECTOS | CÓMO LO HAREMOS |
|------------------------|--------------------------------|
| Afectivo | Es decir que promoveremos |
| Relacionamiento social | Es decir que promoveremos |
| Habilidades cognitivas | Es decir que promoveremos |
| Destrezas | Es decir que promoveremos |

| | |
|--------------------------------|--|
| IDENTIDAD INSTITUCIONAL | DÓNDE ESTAMOS Y HACIA DÓNDE QUEREMOS IR |
|--------------------------------|--|

- a) ¿Cuál es el sentido, la razón de SER de esta escuela? ¿Cuál es nuestra MISIÓN?
.....
.....
- b) ¿En qué nos distinguimos de otras instituciones similares (quiénes somos, qué hacemos, por qué lo hacemos, cómo lo hacemos)?
.....
.....
- c) ¿Qué necesidades satisfacemos en relación a los alumnos y las comunidades?
.....
.....
- d) ¿Adónde queremos LLEGAR? ¿Cuál es nuestra VISIÓN, nuestra imagen de futuro?
.....
.....
- e) ¿Qué VALORES, relacionados con las competencias transversales que señala el currículo (por ejemplo, identidad, democracia, cultura de paz, equidad, etc.) queremos desarrollar? ¿Por qué? ¿Cómo los pondremos en práctica en el día a día?

| COMPETENCIAS TRANSVERSALES/VALORES | COMPORTAMIENTOS |
|---|------------------------|
| 1.- Equidad | 1.a |
| 2.- Respeto | 1.b |
| 3.- Multiculturalidad | 1.c |

Actividad 5

Analice esta ficha.

- a) Discuta si puede ser un punto de partida para elaborar herramientas de formación y asesoramiento en relación al desarrollo del PEI.
- b) Reflexione sobre la utilidad de la misma para analizar, en un centro educativo, qué tipo de educación se desea desarrollar, de acuerdo a los lineamientos curriculares de Guatemala.
- c) Elabore, si lo considera necesario, otra ficha, con sus correspondientes instrumentos, para presentar los resultados de esta fase del diagnóstico.

FICHA: EL MODELO EDUCATIVO Y LOS LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS

¿En qué consiste?

- Es el tipo de educación que queremos promover en esta escuela, para lograr que los alumnos desarrollen las competencias requeridas para su desarrollo integral, para promover la unidad en la diversidad y la organización social con equidad, como base para el desarrollo plural.
- Refiere a los principios educativos que vamos a desarrollar en este centro educativo y sobre los cuales van a girar todas las propuestas de innovación en los procesos, elementos y sujetos del currículo.

¿Qué permite?

- Direccional los procesos y elementos de la propuesta pedagógica.
- Realizar acciones educativas con el sustento de los lineamientos curriculares.
- Orientar los cambios pedagógicos y de gestión que queremos incorporar en nuestro centro educativo.

| PROPUESTA PEDAGÓGICA | EL MODELO EDUCATIVO DE NUESTRO CENTRO |
|----------------------|---------------------------------------|
|----------------------|---------------------------------------|

1.- El Nuevo Paradigma Educativo que se plantea en el CNB fortalece el aprendizaje, la participación y el ejercicio ciudadano. ¿Cómo podemos en nuestro centro “darle vid propia” a los criterios que se plantean en el CNB?

Desarrollo de prácticas de cooperación:

.....

Aprendizaje significativo:

.....

Fomento de valores:

.....

Motivación de los estudiantes:

.....

2.- La transformación curricular asigna nuevos roles a los sujetos que interactúan. ¿Qué estrategias podemos implementar, dirigidas a los diferentes actores, para llevar adelante esos principios, de acuerdo a nuestra realidad y contexto?

Alumnos y alumnas:

.....

Padres y madres de familia:

.....

Los y las docentes:

.....

Los Consejos de educación:

.....
.....

La comunidad:

.....
.....

Los administradores/as escolares:

.....
.....

3.- De acuerdo al nuevo currículo, nuestro centro educativo desarrollará una educación, basada en los principios de equidad, pertinencia, sostenibilidad, participación y compromiso social, pluralismo.

a. Para propiciar una educación que respeta las diferencias individuales, nuestro centro empleará estas estrategias:

.....
.....

b. Para propiciar una educación pluricultural y multilingüe, nuestro centro empleará estas estrategias:

.....
.....

c. Para promover el desarrollo permanente de conocimientos, actitudes y valores y destrezas para la transformación de la realidad, nuestro centro empleará estas estrategias:

.....
.....

d. Para fomentar la participación y el compromiso social nuestro centro empleará estas estrategias:

.....
.....

Actividad 6

Analice esta ficha.

- a) Discuta si puede ser un punto de partida para elaborar herramientas de formación y asesoramiento en relación al desarrollo del PEI.
- b) Reflexione sobre la utilidad de la misma para analizar, en un centro educativo, qué tipo de gestión sería pertinente desarrollar, de acuerdo a los lineamientos curriculares del CNB.

FICHA : EL MODELO DE GESTIÓN DE NUESTRO CENTRO EDUCATIVO

¿En qué consiste?

- Es el tipo de gestión que queremos promover en esta escuela para lograr el perfil educativo y responder a las exigencias de cambio que demanda la sociedad.
- El modelo de gestión articula las acciones que conducen a que la escuela pueda desarrollar su razón de ser y la misión que ha definido. Entre ellas: la cultura a desarrollar, los valores y los principios.

¿Qué permite?

- Implementar un modelo de planificación
- Acordar los principios que regirán la gestión educativa
- Definir la estructura organizativa del centro (manual de funciones y procedimientos, organigrama, horarios, distribución de salones, calendarios, etc.)
- Elaborar planes de acción, proyectos de implementación de los mismos
- Evaluar procesos y resultados para cada uno de los servicios educativos

PROPUESTA DE GESTIÓN

**EL MODELO DE GESTIÓN DE
NUESTRO CENTRO EDUCATIVO**

1.- ¿QUÉ MODELO DE GESTIÓN?

.....

.....

.....

2.- ¿QUÉ ACCIONES REALIZAREMOS PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS EN UN CALENDARIO COHERENTE Y REALISTA ?

| QUÉ | POR QUÉ Y PARA QUÉ | CÓMO | QUIÉN | CUÁNDO |
|-----|--------------------|------|-------|--------|
| | | | | |

3.- ¿Cómo definiremos los estándares de trabajo e indicadores de calidad?

.....

.....

4.- ¿Qué criterios y métodos de evaluación utilizaremos?

.....

.....

5.- ¿Qué compromisos deberán establecerse en los equipos de trabajo?

.....

.....

6.- ¿Cómo realizaremos el seguimiento a las acciones (pedagógicas, organizativas, comunitarias, etc)?

.....

.....

.....

7.- ¿Qué espacios y tiempos nos daremos para la reflexión conjunta de acciones y resultados y la teorización a partir de los mismos?

.....

.....

| PROPUESTA DE GESTIÓN | | ESTRUCTURA ORGANIZATIVA | | |
|--------------------------------------|--------------------|----------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| ALUMNOS | PROFESORES | EQUIPO DIRECTIVO | EQUIPO ADMINISTRAT. Y SERVICIO | PADRES DE FAMILIA |
| EQUIPOS COLABORATIVOS DE APRENDIZAJE | EQUIPOS POR NIVEL | DIRECCIÓN | SECRETARÍA | COMITÉ DE AULA |
| GRUPOS DE TRABAJO | EQUIPOS POR GRADOS | | SERVICIO | |
| GRUPOS AUTO-FORMATIVOS | EQUIPOS: | COORDINADOR DE GRADO/ETAPA | | COMITÉ DE GRADO |
| COORDINADORES DE GRADO/ETAPA/AÑO | -ÁREA DE LETRAS | COORDINADOR DE NIVEL/ÁREA | | COMITÉ DE SECCIÓN |
| CONSEJO ESTUDIANTIL | -ÁREA DE CIENCIAS | | | ASOC. PADRES DE FAMILIA |
| | -ÁREA TÉCNICA | | | |

Actividad 7

Analice esta ficha.

- Discuta si puede ser un punto de partida para elaborar herramientas de formación y asesoramiento en relación al desarrollo del PEI.
- Reflexione si esta ficha puede utilizarse para analizar, en un centro educativo, qué acciones habrá que implementar para dar participación y generar compromiso con el PEI.

FICHA: PROCESOS ASOCIADOS A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

¿En qué consiste?

- Son las actividades que se realizan para sensibilizar, dar participación e involucrar al colectivo educativo a lo largo de la creación del PEI.
- Requiere que el directivo o los equipos directivos logren adhesiones de los actores por medio de la motivación y la generación de compromiso.

¿Qué permite?

- Generar interés y compromiso con el proyecto.
- Hace que los miembros del colectivo hagan suya la propuesta de cambio.

| | |
|----------------------------|--|
| PROPUESTA DE PARTICIPACIÓN | LAS FORMAS DE IMPLICAR A LAS PERSONAS EN EL PROYECTO |
|----------------------------|--|

| FINALIDAD | TIPO DE ACCIONES |
|------------------------|------------------|
| MOTIVAR | a) b) |
| DAR PARTICIPACIÓN | a) b) |
| GENERAR COMPROMISO | a) b) |
| DESARROLLAR EL INTERÉS | a) b) |

Actividad 8

Tomando en cuenta los cuatro componentes esenciales para una gestión con sentido, discuta y jerarquice las prioridades que establecería para apoyar y asesorar a un centro educativo en la elaboración de su Proyecto Educativo Institucional, cuyo equipo directivo ha detectado lo siguiente:

- Escasez de recursos didácticos
- Padres que no asisten a las convocatorias de la escuela
- Metodología de enseñanza tradicional
- Cuerpo docente que rota con frecuencia
- Cuerpo docente con porcentajes altos de inasistencias por enfermedad
- Alto porcentaje de alumnos que deserta en los tres primeros años del nivel primario

- 1.- Justifique las prioridades que ha seleccionado.
 - 2.- Elabore el diagrama Causa-Efecto (Ver Módulo Trabajo en equipo).
 - 3.- Realice el análisis mediante el diagrama Campo de Fuerzas (Ver Módulo Trabajo en equipo).
 - 4.- ¿Cómo debería presentarse un plan de acción para implementar un proyecto a fin de abordar el o los problemas seleccionados?
- Considere las Fichas que se presentan a continuación y dé su opinión sobre si representan un modelo viable y realista.

FICHA: CONSTRUYENDO PROYECTOS DE INNOVACIÓN

¿En qué consiste?

Refiere al conjunto de acciones o líneas de trabajo que, de manera organizada permiten responder a las exigencias y desafíos de la realidad educativa de acuerdo al PEI.

¿Qué permite?

- Organizar las acciones para lograr, en el corto plazo, objetivos que permitan concretar, poco a poco las propuestas del PEI.

- Elaborar proyectos de mejoramiento o innovación propuestos por la comunidad educativa de acuerdo a sus necesidades y demandas.

- Hacer uso racional del potencial humano y económico para lograr las competencias institucionales, según la naturaleza del proyecto, ya sea de gestión o pedagógico.

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

GUÍA PARA ELABORAR PROYECTOS DE INNOVACIÓN

ASPECTO QUE ABORDA EL PROYECTO:

Gestión:.....

Pedagógico:.....

Otros:

DENOMINACIÓN: (¿Cuál es la idea que resume los logros a obtener?)

.....
.....

PERÍODO DE TIEMPO:

EQUIPO RESPONSABLE:.....

FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO:

¿QUÉ QUEREMOS CAMBIAR? ¿POR QUÉ?

¿Cuál es la problemática?

¿Qué tratamiento se dará a la problemática, según nuestro PEI?

¿PARA QUÉ QUEREMOS HACERLO?

¿Qué resultados se esperan alcanzar como producto de las acciones a realizar?

¿Qué resultados de mejora del aprendizaje se esperan lograr?

¿QUIÉNES SERÁN DIRECTAMENTE BENEFICIADOS?

¿Cómo repercutirá en el futuro de la escuela y la comunidad?

¿Refiere a las metas cuantitativas y cualitativas?

| | |
|--|-------------------------------------|
| <p>PLAN DE ACCIÓN: ¿CÓMO LO VAMOS A HACER?</p> <p>¿Qué actividades son necesarias para lograr los objetivos? ¿Quiénes serán los responsables de impulsar dicha actividad? ¿Cuándo lo vamos a hacer? ¿Qué actividades de seguimiento y evaluación tendrá el proyecto?</p> | |
| OBJETIVOS | METAS Y RESULTADOS ESPERADOS |
| 1.- 2.- 3.- | 1.- 2.- 3.- |

| ACTIVIDADES | RESPONSABLES | CRONOGRAMA |
|-------------|--------------|------------|
| 1.1 | | |
| 1.2 | | |
| 2.1 | | |
| 2.2 | | |
| 3.1 | | |

| <p>PRESUPUESTO (EGRESOS)</p> <p>¿Qué actividades demandarán costos? ¿Cuánto costará cada actividad? ¿Cuánto costará en total?</p> | | |
|---|------------|-----------|
| RUBROS | UNIDAD S/. | TOTAL S/. |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

| FINANCIAMIENTO (INGRESOS) | | |
|--|-------------------|------------------|
| ¿De dónde provendrán los fondos económicos? | | |
| ¿Qué instituciones pueden donar sus servicios? | | |
| ¿Qué instituciones pueden financiar las actividades? | | |
| ¿Qué convenios son necesarios realizar? | | |
| RUBROS | UNIDAD S/. | TOTAL S/. |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

V. IMPLEMENTAR EL CURRÍCULO ORGANIZADO EN COMPETENCIAS

Los documentos están, el problema es que no todos los docentes han recibido estos documentos; han sido escasos y esto hace que no se haya llegado al aula; los maestros no saben cómo implementarlo... tampoco hay materiales para los alumnos...

El sindicato no ha apoyado las capacitaciones y muchas veces indica a los docentes que no acudan a las mismas... todo esto se suma a la resistencia a los cambios, a que hay maestros por contrato, entonces no se involucran...

Sí bien hemos tenido capacitación y nos han venido a explicar su proceso de elaboración, todo esto es muy nuevo para nosotros; al verlo y escuchar la disertación, lo entendemos, pero después, siguen haciendo casi lo mismo ... Bueno, se han incorporado más dinámicas y juegos en algunas escuelas, pero creo que es una "falsa" interpretación de la pedagogía activa y se ha malinterpretado la concepción de pedagogía activa por "activismo".

La dificultad mayor está en la evaluación, ¿cómo evaluar las competencias? Este es todo un tema en el que no se sabe cómo orientar al maestro... Los documentos existen, pero ¿quién los lee? Quizás se deberían haber organizado grupos de trabajo en las escuelas, donde no sólo se informe, sino donde se pueda discutir y plantear lo que no se entiende, o buscar entre todos la forma.

Para gestionar el nuevo Currículo Nacional Base de Guatemala en el aula, es necesario que los actores del colectivo escolar comprendan:

- 1.- Los ejes de la Reforma Educativa y su relación con los ejes del currículo.
- 2.- El concepto de Descentralización curricular, a fin de atender las características y demandas de la población estudiantil de las diversas regiones sociolingüísticas, comunidades y localidades, en todos los ciclos, niveles y modalidades educativas de los subsistemas escolar y extraescolar.
- 3.- El Enfoque (fundamentos, principios, políticas y fines), las Características (flexible, perfectible, participativo e integral) y los Componentes (competencias marco, competencias de eje, competencias de área y competencias de grado o etapa) del nuevo CNB.
- 4.- Cómo se han seleccionado u ordenado, para cada una de las competencias de grado, los contenidos y los indicadores de logro.
- 5.- Las consideraciones generales sobre cada una de las Áreas para los ciclos, niveles y grados y las estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias en cuestión.

Estas cuestiones se encuentran desarrolladas en los documentos que el Ministerio de Educación de Guatemala ha elaborado a los efectos de explicar estos lineamientos generales del nuevo currículo. En los apartados que siguen, se presentan de manera general algunos conceptos básicos que plantea el CNB y que procuraremos ubicar en un marco más general, a fin de aportar nuevos elementos para su comprensión y operativización.

Este apartado, por tanto, sólo desarrolla un marco conceptual base, para ser analizado sobre los propios contenidos del CNB.

¿Qué aspectos considerar?

La operacionalización del currículo en el aula requiere la intervención del director, en tanto éste, como eje impulsor del sentido y articulador del colectivo docente, es un gestor que debe hacer que las cosas sucedan (Blejmar, 2005)⁴⁰.

Tanto para elaborar el PEI como para apoyar al docente en la programación de aula, será necesario que el director tenga en cuenta las siguientes consideraciones a fin de alinear con el colectivo, el marco teórico de partida:

- ❖ El concepto de educación en el marco del nuevo paradigma educativo
- ❖ Qué ciudadanos se espera formar; cuál es el perfil del egresado para los diferentes niveles
- ❖ El concepto de aprendizaje y de enseñanza que será necesario implementar para poder desarrollar el CNB
- ❖ Qué contenidos, desde el ámbito de la competencia, deben aprenderse y cómo deben estructurarse
- ❖ El nuevo papel que le asigna la transformación curricular a los diferentes actores (alumnos y alumnas, madres y padres de familia, docentes, consejos de educación, administradores (as) educativos, la comunidad, los administradores (as) escolares).

En tanto estas consideraciones están en los documentos del CNB, consideramos que en este apartado del Módulo, sólo haremos referencia a algunos de estos aspectos, ya que pueden encontrarse en los documentos.

Concepción de educación

Según sea la concepción de educación, se priorizarán o no los factores emocionales, los valores sociales, los contenidos, que sin pertenecer a una disciplina en particular, favorecen la formación integral del alumno. Por tanto, las intenciones sobre lo que se espera conseguir a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje está condicionado por la idea que se tenga de la persona y la sociedad, es decir, el modelo de ciudadano y el papel que éste debe tener en la sociedad.

⁴⁰ Blejmar, B. (2005) Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas. Novedades educativas. Bs.As.

Estas nociones se relacionan con el tipo de currículo a desarrollar:

- Si se considera que la educación es transmitir conocimientos, se estará de acuerdo en que el currículo debe contener ciertos contenidos que reflejen los aspectos más trascendentes de cada área de aprendizaje, para que los alumnos conozcan los saberes que se han acumulado a lo largo de la historia.
- Si se cree que educar es más que instruir, se incorporará al currículo aspectos culturales y educativos que no forman parte de ninguna disciplina.
- Si se asume la educación como aquello que ayuda a la formación integral de la persona, al desarrollo de capacidades y competencias individuales y al aprendizaje autónomo, el currículo no podrá ser un documento cerrado, estático, idéntico para diferentes contextos y alumnos diferentes, sino que será un documento flexible y contextualizado, a fin de que los alumnos construyan el conocimiento.

**El Currículo Nacional Base, de cada nivel, explicita claramente estos conceptos.
¿Cuáles podría destacar como más relevantes?**

Los perfiles de ciudadanos que se espera formar

El currículo, como documento que plantea nuevos paradigmas, profundiza la importancia del ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, explicita la importancia de la práctica de los valores de: convivencia, respeto, solidaridad, responsabilidad y honestidad, de manera de interiorizar actitudes adecuadas para la interculturalidad, la búsqueda del bien común, la democracia y el desarrollo humano integral.

**El Currículo Nacional Base, de cada nivel, explicita claramente estos conceptos.
¿Qué estrategias podría pensar para plasmar estos conceptos en los centros educativos?**

Concepción de enseñanza y aprendizaje

Dijimos ya, a lo largo de todos los Módulos de la serie Directores en Acción, que la función fundamental de la escuela, que representa el contrato que la institución educativa tiene con la sociedad y que debe oficiar como eje rector de las prácticas escolares, es lograr aprendizajes potentes y significativos para toda la población estudiantil. Los directores que promueven el

liderazgo pedagógico construyen una visión clara y compartida de los fines institucionales y aunque moviéndose en una realidad que les exige ocuparse también de los problemas sociales que viven sus alumnos, entienden que si dejan a sus alumnos al margen del conocimiento, los marginan de la posibilidad de su desarrollo (Filmus, 1993)⁴¹.

Para desarrollar el CNB en el centro educativo habrá que comprender y operativizar algunos conceptos sobre lo que entendemos por enseñanza y aprendizaje. Es por tanto clave que el director se apoye en los aportes de la psicología del aprendizaje, en torno a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, para disponer de criterios sobre el tipo de práctica educativa que construye capacidades y competencias y asesorar al docente al logro de los fines.

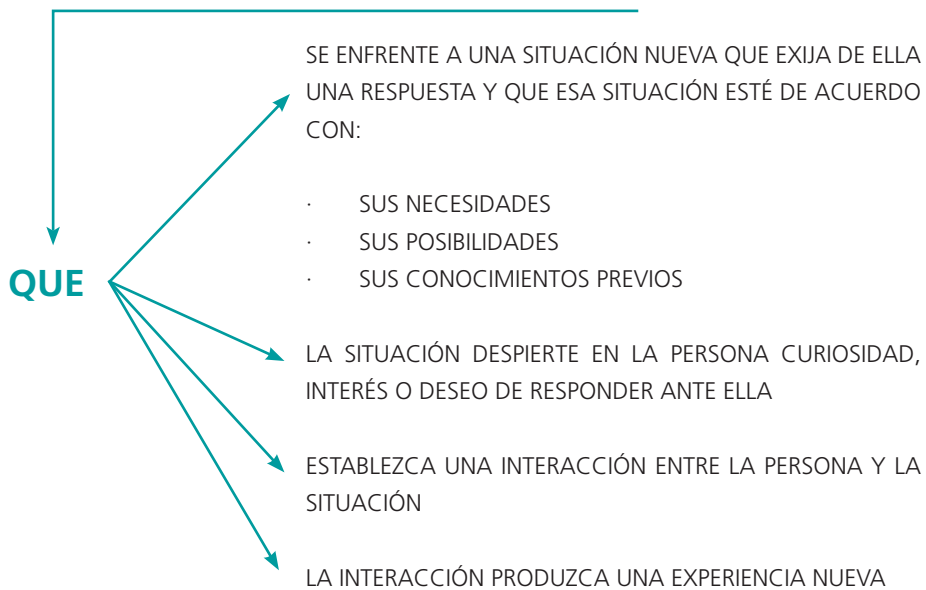
El aprendizaje es el resultado de un proceso interno y complejo que se produce en la persona y se manifiesta a través de modificaciones en la conducta, de manera más o menos permanente. Es una actividad inteligente porque no consiste en registrar un flujo continuo de información, sino en construir una imagen útil de hechos y actividades que haga posible el actuar con facilidad en diversas circunstancias. Durante el aprendizaje se captan las informaciones, se reordenan en el cerebro, se asocian con informaciones ya existentes y se construye una nueva estructura de conocimientos o procedimientos.

Al adquirir nuevas habilidades y destrezas, nuevos conocimientos, otras actitudes frente a un mismo fenómeno, las personas cambian el comportamiento; han aprendido. La psicología cognitiva explica que el aprendizaje consiste en construir una red sináptica entre las neuronas a partir de la red ya establecida. Por esto un aprendizaje concreto exigirá, para cada persona, operaciones diferentes. En otras palabras, y siguiendo a Pozo (2000)⁴² diremos que aprender la misma cosa no significa ejecutar las mismas operaciones: todo depende de la estructura cognitiva de partida. Esto significa que no todas las personas aprenden de igual manera y no todos los “saberes” se aprenden de la misma forma.

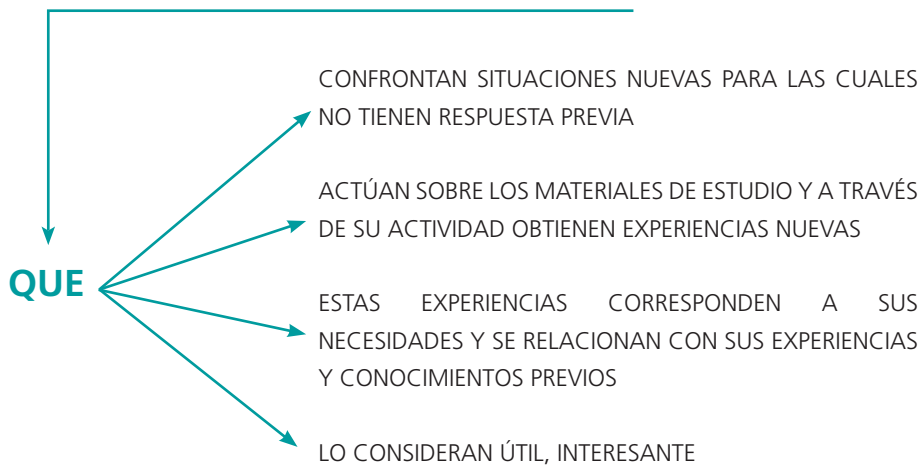
41 Filmus, D. Comp. (1993) Para qué sirve la escuela . Tesis Norma BsAs.

42 Pozo, I. (2000) Aprendices y Maestros. Alianza, Madrid,

Para que una persona aprenda se requiere...



Las personas aprenden en la medida...



Por ejemplo, aprendemos a cuidar el medio ambiente a través de una serie de conocimientos que ponemos en acción al no arrojar elementos tóxicos en forma indiscriminada, aprendemos a clasificar los insectos que atacan la madera, a través de la lectura, la observación y la experimentación; aprendemos acerca del fenómeno de la globalización por medio de la literatura, el cine, el intercambio y la contrastación de ideas, etc. Pero además, dependiendo de los conocimientos previos y de su estructura cognitiva, las personas aprenden de manera diferente.

Lo anterior conduce a una concepción del aprendizaje como un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos que lo conducen, necesariamente, a generar cambios en el significado de la experiencia (Palomino, 2005)⁴³. Aprender, entonces, quiere decir que los y las estudiantes atribuyen al objeto de aprendizaje un significado que se constituye en una representación mental que se traduce en imágenes o proposiciones verbales, o bien, elaboran una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo a dicho conocimiento. (Ausubel, 1983)⁴⁴

¿Qué es entonces lo que debemos recordar acerca de cómo aprenden los alumnos?

1.- Se aprende en forma activa

Las teorías constructivistas ponen énfasis en considerar que aprender no es una tarea pasiva, sino que el aprendizaje se realiza en la persona a través de su interacción con el medio ambiente, por su actividad sobre las cosas, incorporando lo nuevo en los esquemas de conocimiento que ya poseíamos (Carretero, 1995)⁴⁵. Las tres premisas básicas de esta teoría son:

a.- El aprendizaje es significativo, es decir que adquiere sentido para la persona que aprende cuando consigue conectar las ideas y conocimientos que ya posee con los nuevos contenidos que se le presentan.

b.- El aprendizaje se ve facilitado además cuando los contenidos se presentan bajo la forma de complejidad creciente.

43 Palomino, A.S. (2005) Educación especial II. Ámbitos específicos de intervención, Pirámide, México

44 Ausubel, D.P. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México: Trillas.

45 Carretero, M. (1995) Constructivismo y educación. Paidós, BsAs.

c.- El aprendizaje es resultado de procesos que involucran, entre otras, estas actividades:

- obtener información
- organizar información
- identificar relaciones que se dan entre sus componentes
- descubrir el porqué de esas relaciones
- sacar conclusiones
- formular hipótesis

En consecuencia se hace necesario:

- Detectar los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el tema e introducir los contenidos de manera adecuada al nivel actual de conocimientos.
- Utilizar recursos de diferente naturaleza en el aula: desde la pizarra, los medios audiovisuales, la consulta a biblioteca de aula o de centro, revistas, periódicos, etc. Poner en contacto a las alumnas y alumnos con información directa o virtual: visita a museos, obras teatrales, cinematográficas, encuentros con personalidades de la cultura, la ciencia, el arte, la producción, salidas de campo, etc.
- Elegir diferentes métodos de enseñanza.
- Combinar el trabajo individual (auto-aprendizaje) con los trabajos en grupo, siguiendo los principios de aprendizaje colaborativo.

2.- Se aprende resolviendo problemas

El aprendizaje se produce cuando se promueve el conflicto cognitivo⁴⁶ y esto se logra al enfrentar al alumno a variadas situaciones problema o retos.

En consecuencia se hace necesario:

- Enfrentar a los alumnos a situaciones reales o simuladas para la resolución de problemas.
- Ayudar a recuperar los conocimientos anteriores, relativos a la situación problemática.
- Organizar esos conocimientos previos con esquemas mostrando la interrelación con la nueva información.

⁴⁶ Conflicto cognitivo; información o situación que se opone a lo que el alumno sabe provocando un desequilibrio a sus esquemas de conocimiento. Puede considerarse como un desencadenante del aprendizaje, ya que para interpretar la realidad ese conocimiento no es válido y es necesario construir otros conocimientos.

- Desarrollar la capacidad en los alumnos de evaluar la resolución del problema.
- En una clase expositiva-interactiva, problematizar la exposición a través de ejemplos, preguntas, paradojas, comparaciones.

3.- Se aprende a través de la reflexión y la confrontación de ideas y perspectivas

La formación de ciudadanos que puedan desenvolverse y contribuir al desarrollo de la sociedad, se relaciona con la capacidad de pensamiento crítico-reflexivo, de resolver problemas y situaciones a través de múltiples estrategias a fin de poder actuar en forma efectiva en ámbitos complejos y poco estructurados.

Aprender críticamente supone formar para el cuestionamiento de las situaciones que nos rodean, de los fenómenos naturales y sociales, las formas de vida, de producción, de consumo, las formas autoritarias de organización; supone interrogarse por los trasfondos y objetivos de las actividades locales, regionales, nacionales e internacionales; supone formar lectores y telespectadores que desconfíen de la “neutralidad” de la información y busquen otras fuentes de datos para contrastar la información.(Pozo, 1998) ⁴⁷

En consecuencia se hace necesario:

- Presentar la información desde múltiples perspectivas, ofrecer varios ejemplos, situaciones, casos, estudios, que ilustren el contenido en cuestión.
- Mostrar las relaciones entre distintas ideas y contenidos, en lugar de presentar los temas en forma compartimentada.
- Organizar debates y discusiones para favorecer la adquisición de procesos de pensamiento.
- Promover preguntas para hacer que los alumnos se replanteen los conocimientos que ya poseen y duden de muchas de sus interpretaciones: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿De dónde proviene? ¿Cómo funciona? ¿Por qué se da esa situación? ¿Cuáles son las causas? ¿Qué pasaría si...? ¿Siempre sucede de esta manera? Cuáles es la mejor manera de...?

⁴⁷ Pozo, J.J. (1998) Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid Alianza

4.- Aprendemos si estamos motivados

La motivación surge en gran medida cuando se comprende la “utilidad” de ese saber; ese saber debe ser “necesario” para poder ser usado en diferentes situaciones. La motivación surge también cuando se producen, al menos, algunas de las siguientes condiciones⁴⁸:

En consecuencia se hace necesario:

- Crear un clima agradable.
- Enriquecer la enseñanza con humor.
- Transmitir entusiasmo e interés a través del lenguaje verbal y no verbal.
- Utilizar situaciones que estimulen la curiosidad, presentando la información de manera que sorprenda, planteando problemas e interrogantes y mostrando la relevancia del tema a través de ejemplos o situaciones que ilustren su relevancia.
- Promover el uso de variados métodos de enseñanza.
- Utilizar un lenguaje claro y vinculado con el mundo del estudiante.
- Señalar metas y objetivos a conseguir y los caminos para alcanzarlos.
- Ayudar a los estudiantes a integrar y relacionar el conocimiento anterior con la información nueva.
- Reconocer avances y logros, estimulando a los estudiantes a superar las deficiencias.

Si logramos generar sentimientos positivos en los estudiantes, aumentará la motivación y por ende el aprendizaje, ya que la información que absorbemos recibe un componente emocional en dos regiones del cerebro, el sistema límbico y el tálamo.

El Currículo Nacional Base, de cada nivel y para cada área de competencia, sugiere actividades para llevar a la práctica en el aula. Analice el CNB y destaque algunas actividades que le resulten más relevantes para la construcción de competencias.

La estructuración de los contenidos

El currículo es un instrumento que debe reflejar las culturas y los valores de la sociedad en la que el alumno actúa. Las diferentes perspectivas culturales de la sociedad se expresan en el currículo a través de los contenidos, que refieren a lo que el alumno debe saber, saber hacer

⁴⁸ El listado resume los resultados de una investigación que se presenta en ALONSO TAPIA, J. (1997) Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Barcelona: EDEBE.

valorar y estar predispuesto a aprender. Estos aspectos, relacionados entre sí, permiten lograr una formación integral.

Un currículo organizado en competencias pretende aportar para la formación de personas que sean capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano así como para participar en un mundo competitivo que requiere cada vez más conocimientos, habilidades y actitudes que ayuden a la resolución de problemas complejos.

De acuerdo con el CNB, la competencia es la capacidad o disposición que ha desarrollado la persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos conocimientos. Ser competente es saber utilizar los conocimientos, habilidades y actitudes, de manera adecuada ante nuevas situaciones.

Revise la forma en que el CNB ha estructurado los contenidos y cómo éstos se relacionan con un enfoque curricular por competencias.

Ejemplifique la importancia que le asigna el CNB a la articulación de la actividad y el contexto (cognición situada) como forma de comprender la realidad y de modificarla.

El rol del docente como facilitador del aprendizaje

La enseñanza es un proceso que permite desarrollar progresivamente nuevas capacidades en los alumnos. En este proceso, existe una vinculación explícita entre la actividad del profesor y la de los alumnos. Por eso se asume que la enseñanza y el aprendizaje son dos caras de la misma moneda. Si consideramos que la enseñanza es un proceso intencional de interacción con otro, en donde tiene lugar el aprendizaje, es necesario que los profesores posean las competencias necesarias para realizar las tareas específicas relativas a su función. La competencia del profesor o maestro se consigue cuando éste:

- Conoce la disciplina que enseña y elabora estructuras conceptuales y reorganiza los conocimientos.
- Organiza sus objetivos de aprendizaje en relación al perfil deseado y a los objetivos del currículo.
- Estructura las estrategias -métodos-técnicas- de enseñanza para que los alumnos estén en mejores condiciones de desarrollar las competencias definidas en el currículo.
- Toma en cuenta y conoce los conocimientos previos de los alumnos, necesarios para el logro de los objetivos de aprendizaje realizando un diagnóstico inicial.

La competencia individual del profesor se conforma por algunas variables, entre las que Zabalza (2003) ⁴⁹ destaca:

Las habilidades didácticas. Se refiere a las habilidades y destrezas básicas de la acción docente a un nivel de dominio que le permiten un desempeño adecuado en los diversos contextos escolares, considerando las diferencias de sus alumnos y facilitando la comunicación y el trabajo con sus pares. Esto implica:

- planificar en forma integrada la enseñanza, a nivel de unidad educativa y de aula;
- diseñar o seleccionar estrategias de conducción y animación de la adquisición de aprendizajes,
- evaluar los aprendizajes escolares a través de la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación.

El dominio de los conocimientos y la transferencia. Se refiere al dominio de conocimientos y saberes y a la capacidad de transferirlos a otros dominios en forma gradual e integrada para favorecer su adquisición y manejo cognitivo.

Las habilidades de comunicación. Se trata de las destrezas de comunicación básicas para el proceso educativo y se refieren a las habilidades de comunicación efectiva, tanto escrita como oral que facilitan la enseñanza, el trabajo de equipo, las acciones de diseño y planificación colectivas, la atención didáctica de los alumnos y el manejo de aula.

La capacidad de aprendizaje permanente. Hace alusión al perfeccionamiento permanente y a la participación en actividades que favorezcan el crecimiento y la realización profesional.

Además de las competencias individuales, la implementación de las reformas curriculares por las que atraviesan varios países de la región Centroamericana exige el trabajo conjunto del colectivo docente, por esto es necesario ir más allá de la competencia individual de cada docente y poner en juego las competencias colectivas.

Este término no refiere a la simple suma de las competencias individuales, sino a las combinaciones específicas de las competencias individuales. Es un resultado que aparece a partir de la cooperación y de la sinergia existente entre las competencias individuales y

49 Zabalza, M. (2003) Competencias docentes del profesorado. Ed. Narcea. Madrid

representa la ventaja competitiva de una institución, puesto que facilita los procesos de integración disciplinar, coordinación conceptual y metodológica de las diversas disciplinas académicas.

Reconocemos la existencia de una competencia colectiva en el equipo docente cuando:

- Se consiguen acuerdos sobre un problema, objetivo a alcanzar, o situación a mejorar.
- Existe un lenguaje común, se logra un mismo entendimiento sobre determinada información.
- Se es capaz de elegir los modos de cooperación apropiados para las diversas formas de organización.
- Hay entendimiento claro de lo que se espera de cada uno en la actuación colectiva.
- Se aprende de la experiencia y se aprovechan los resultados para la toma de decisiones.
- Se intercambian experiencias y prácticas.

Para que la competencia colectiva pueda emerger es necesario que se conjugue una serie de factores:

- Objetivos comunes.
- Instancias de trabajo colaborativo entre diversos actores: director, equipo directivo, docentes, personal administrativo, alumnos, etc.
- Empleo de modos de trabajo y procesos de aprendizaje que faciliten la sinergia de las competencias: proyectos, grupos polivalentes, intercambios de experiencias.
- Una dirección que valore las contribuciones individuales a la actuación colectiva, que anime a la creación de redes e intercambios, y aprecie la complementariedad.

El CNB de Guatemala asigna nuevos papeles a los actores que interactúan en el hecho educativo, entre ellos le asigna un nuevo papel a los docentes y directivos escolares, además de los alumnos y alumnas, madres y padres de familia, consejos de educación, la comunidad. ¿Cuáles son estas características y cómo se relacionan con el marco conceptual presentado?

Micro casos reales y actividades de formación

Como complemento de la propuesta de capacitación del presente módulo, se presenta una serie de casos que pueden ser utilizados por el formador, para la enseñanza.

Al finalizar el relato de cada caso, el formador podrá encontrar:

1. Ejes temáticos que pueden ser abordados a partir del caso.
2. Preguntas que permiten orientar la discusión grupal.
3. Propuesta de planificación de la actividad.
4. Material para integrar un “banco de casos”.

GESTIONAR CON SENTIDO:

CASO 1: Una visión global de liderazgo

“La escuela está ubicada en una zona populosa de la capital y aunque sólo imparte el nivel primario es una escuela con casi 1500 alumnos. Una de sus principales características es la forma de relacionamiento con los padres de familia. Esta innovación surgió de los compromisos asumidos por todo el colectivo escolar, incluido el personal auxiliar, cuando comenzaron a elaborar el proyecto educativo de la escuela y descubrieron que no conocían a las familias, que pocas veces los padres se acercaban al centro educativo, la escuela y por tanto el involucramiento era escaso.”

Durante el proceso de elaboración del PEI, la directora logró convencer y comprometer a los docentes para buscar formas de incidir en la comunidad y ganarse el respeto entre las familias. Primero se logró conformar un equipo cohesionado de maestros a través de la generación de un fuerte sentido de pertenencia. Se implementaron varias estrategias para que los maestros pudieran sentirse orgullosos de su escuela y construir un clima de alegría pese a la precariedad de la infraestructura (aulas pequeñas en relación a la cantidad de niños, falta de ventilación en los salones, muy pocos espacios amplios para el esparcimiento).

A partir de la cohesión interna lograda, se abocaron a elaborar planes de actividades

para atraer a los padres a la escuela. Intentaron que éstos no se limitaran solamente a solicitar que asistieran a reuniones o a pedir colaboración para reparar daños en la estructura de la escuela. De forma creativa y con una idea clara de mejorar los aprendizajes de sus alumnos, crearon las “olimpiadas del saber” donde padres e hijos intercambiaban sus saberes y aprendían unos de otros. Así, los padres que tenían un oficio lo enseñaban a los niños y éstos enseñaban a los padres lo que habían aprendido en las clases.

En la entrevista mantenida con la directora comenta lo siguiente: “Esta escuela tiene un perfil propio, se fomenta la relación con los padres de familia en forma continua y de maneras diversas... Hemos visto que esto tiene efectos muy positivos en el aprendizaje de los alumnos, pese a las dificultades de un entorno muy vulnerable.”

Ejes temáticos

- Gestionar haciendo uso de todas las dimensiones del liderazgo.
- La planificación para el logro de objetivos que contribuyan a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cómo surgió el proyecto de innovación?
- b) ¿Cómo caracterizaría la gestión de la directora?
- c) ¿Qué significa gestionar con sentido?
- d) ¿Qué otras experiencias exitosas conoce para establecer buenos vínculos con los padres de familia?

Propuesta de planificación de actividad

En el rol de formador se sugiere que planifique una actividad con el grupo de participantes a los efectos de lograr que éstos comprendan la importancia de “Gestionar con sentido”.

CASO 2: DANDO PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN

“En un comienzo, cuando empecé a trabajar en esta escuela, no había reuniones, no se planificaba en forma participativa. . . , se puede decir que se seguía una rutina muy individual. Cuando empezamos con esto de la transformación curricular, algunos se pusieron en contra, a veces por miedo al cambio, a veces por comodidad, porque la reforma les exigía cambiar. Poco a poco empezamos a hacer reuniones, pero yo no quería que se convirtieran en lugares de queja sobre los alumnos o los padres, así que con dos maestras muy activas empezamos a reunirnos para hablar sobre un tema educativo. Cada semana aportábamos una lectura; se trataba de materiales del MEP a veces artículos de revistas de educación. Al final del año conseguimos que las reuniones fueran espacios para la reflexión pedagógica, donde se analiza, se discute y se planifica el trabajo con los alumnos. En una de esas instancias, varios maestros plantearon que estaban “percibiendo” que los alumnos estaban disminuyendo el rendimiento y que algunos estaban faltando mucho a las clases. Entonces les manifesté que si bien las percepciones podían ser un buen indicio para iniciar un diagnóstico, era necesario trabajar en forma ordenada con los datos por lo que solicité a los maestros y maestras que emplearan dos reuniones para elaborar una lista con alumnos y alumnas que, de continuar con el rendimiento escolar actual, estarían en peligro de perder el curso. Los maestros me entregaron la lista y aportaron además situaciones especiales de inasistencias de alumnos y alumnas por causas de enfermedad, por las largas distancias del hogar a la escuela, por problemas familiares, económicos, etc. Con esta información elaboramos propuestas de atención personalizada para todos los alumnos que no habían logrado desarrollar las competencias mínimas requeridas para el nivel que están cursando.

Ejes temáticos

- Competencias del director (equipo directivo) para la conducción pedagógica de la institución educativa que gestiona.
- Modalidades de trabajo pedagógico potenciadores de la gestión de centro y de aula.

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuáles son las prioridades de este centro? ¿Cuál es el sentido de esta gestión?
- b) ¿Cómo estima que son los vínculos que predominan entre los actores de esta institución: director-docentes, docentes entre sí, docentes-alumnos y docentes-familia?
- c) ¿Qué tipo de liderazgo situacional (Ver: Módulo liderazgo) ejerce este equipo directivo?

Propuesta de planificación de actividad

1. Analizar las preguntas orientadoras en pequeños grupos; aclarar dudas y responderlas.
2. Realizar una simulación de la situación, donde se actúen los roles de director y de maestros, según lo que relata el caso:
 - El directivo informa al equipo docente. (qué información se va a transmitir y cómo se hará).
 - El equipo docente trabaja para dar repuesta a la comunicación recibida; (determinar cómo lo hará, estrategias a emplear, etc.)
 - La dirección recibe la información: (quién y cómo se procesa, cómo se maneja esta información, a quién se devuelve y con qué fines).
3. Las producciones de los subgrupos se registran en papelógrafos y se trabajan en plenario, priorizando las propuestas que presentan los grupos sobre trabajo personalizado para los alumnos y alumnas con bajo rendimiento escolar: (en qué consisten, qué metodologías se emplean, cuándo se realiza, cómo y quiénes lo evalúan, etc.).

CASO 3: GESTIÓN INSTITUCIONAL Y GESTIÓN DE AULA: ¿HACIA UNA MISMA DIRECCIÓN?

Dos docentes de la Universidad, en el proceso de investigación para realizar su tesis de maestría, analizan la documentación que les proporciona la dirección del centro. Durante el proceso de recopilación de los datos para su posterior manejo, encuentran el proceso que ha seguido la institución para elaborar su PEI, a la vez que descubren la forma cómo la institución llegó a consensuar uno de sus ejes referido a los estudiantes.

En forma destacada los documentos señalan que la prioridad sería mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, formar en valores, involucrar a los padres en el aprendizaje de sus hijos y lograr que el 100% de los estudiantes egresara del ciclo.

Los investigadores pretenden saber cómo estos ejes se incorporarían al trabajo compartido del equipo docente y penetrarían en el aula, para convertirse en puentes imprescindibles entre el nivel institucional y el nivel del trabajo en el aula. En este sentido plantean realizar grupos foco a informantes clave de la institución a los efectos de indagar si los objetivos plasmados en los documentos se traducen en proyectos concretos. La sistematización de la información recogida de los grupos foco pone de manifiesto la realización de una serie de actividades, entre las cuales se destacan:

Estrategias dirigidas a la familia

- Asesorías periódicas a los padres de familia respecto a las expectativas y exigencias que caracterizan su trabajo en la escuela solicitando el apoyo familiar.
- Disposición para que los padres puedan concurrir a la biblioteca de la escuela y a la sala de computación, en horas de la noche.
- Facilitación de encuentros de padres con especialistas para el tratamiento de temas como la violencia, drogadicción, sexualidad, etc.

Estrategias para conocer el nivel inicial de aprendizaje de los alumnos

- Diagnóstico de comienzos de año de sus alumnos y alumnas elaborando una ficha de registro para posibilitar su seguimiento, a fin de evaluar el proceso que recorren en su aprendizaje y elaborar estrategias de apoyo desde el inicio.
- Apoyos personalizados a los niños y niñas a través del conocimiento de sus necesidades, incentivos y motivaciones que hacen posible la exigencia de tareas académicas.

De las observaciones de aula realizadas, se ha constatado que los maestros en sus aulas:

- Hacen trabajar al alumnado mediante diversos procedimientos (grupales e individuales);

- Expresan sus intenciones con consignas claras;
- Realizan un manejo exigente del tiempo;
- Corrigen tanto en el plano conceptual como actitudinal con fuerza y convicción.

Estrategias didácticas

En cuanto al uso de técnicas el éxito no parece asentarse en el uso de prácticas muy “novedosas” sino que, si bien se manejan de modo integrado técnicas grupales e individuales, la característica más importante es la de hacer pensar y reflexionar a los alumnos a través de la resolución de situaciones problema. En general se manejan estrategias, tanto en Matemática como en Lenguaje para disparar representaciones que suponen múltiples procesos cognitivos tales como: identificar, comparar, clasificar, definir, seleccionar, inferir, establecer relaciones; en una palabra, aprender a razonar.

Los investigadores perciben que lo que se privilegia en esa escuela es el estudiante y no los contenidos o la disciplina o el programa; los alumnos se sienten apoyados, apreciados y atendidos y se observa un clima distendido, de colaboración, haciendo preguntas y reclamando atención por parte del maestro.

Por otra parte, los investigadores observan que la capacidad que manifestaron algunos maestros para el manejo interdependiente de diferentes contenidos, las estrategias para trabajar con esos contenidos (aprender a razonar, “aprender a aprender”), adquirir autonomía y compartir conocimientos con compañeros, posibilita, desde la práctica, la intención de todo currículo: la formación integral de los alumnos.

Ejes temáticos

- Contextualización del currículo en el centro y en el aula.
- Gestión institucional y gestión de aula: interdependencia.
- Sociedad y escuela: ¿reproducción inevitable?

Preguntas orientadoras

- ¿Qué se entiende por contextualización del currículo?
- Desde su experiencia, ¿qué modalidades de relación ha encontrado entre la gestión

institucional y la de aula?

- c) ¿Cuáles de ellas favorecen la mejora de los aprendizajes y cuáles son obstaculizadoras de los mismos?

Propuesta de planificación de actividad

1. El grupo se divide en dos; cada uno de estos grupos se subdivide a la vez en cuatro. Cada uno de estos grupos contesta una de las preguntas orientadoras según lo señale el formador. Al finalizar cada grupo socializa con el subgrupo su respuesta.
2. La totalidad de los asistentes lee detenidamente el caso propuesto.
3. A continuación realizan preguntas sobre aquellos aspectos del caso que presenten dudas, aclaraciones, comentarios, etc.
4. En pequeños grupos seleccionan del texto lo que se solicita en el siguiente cuadro:

| Aspectos de gestión institucional | Aspectos de gestión de aula | Interrelaciones | Estrategias de gestión institucional | Estrategias de aula |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------|--------------------------------------|---------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

5. Registren el producto en papelógrafo o filmina.
6. Evalúen críticamente el trabajo que se realiza en esa escuela.
7. Agrupados en pequeños grupos:
 - Señalen algunos factores de la gestión institucional que posibilitan aprendizajes de calidad en la escuela.
 - Señalen algunos factores de la gestión institucional que obstaculizan aprendizajes de calidad en la escuela.
 - Señalen algunos factores de la gestión de aula que obstaculizan aprendizajes de calidad en la escuela.

- Ubíquenlos por orden de importancia según razones explicitadas en el siguiente cuadro:

| Factores de gestión institucional favorables | Factores de gestión institucional obstaculizadores | Factores de gestión de aula favorables | Factores de gestión de aula obstaculizadores |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

8. Registren el producto en papelógrafo o filmina.
9. ¿Qué estrategias podrían emplear los directores para minimizar los aspectos desfavorables de ambas gestiones?

CASO 4: LA BRECHA ENTRE EL DECIR Y HACER

“Yo trabajé varios años como docente en una institución donde se tenía claro que la prioridad eran los alumnos y alumnas y que éstos tenían que aprender con gusto para seguir aprendiendo toda la vida, que tenían que construir aprendizajes significativos para que perduraran a lo largo del tiempo. Es cierto que en los centros hay muchos estilos de gestión y que esto depende mucho del director, porque cuando el director tiene una clara visión de lo que quiere y motiva a su equipo para lograr las metas, se motiva a los estudiantes también.

En la escuela donde estoy trabajando actualmente, la mayoría de los maestros dan su clase y se van, dicen cosas como que educar en valores no es de su competencia, es de la familia; no tienen tiempo para revisar las tareas de los alumno, ni dan oportunidad para rehacer un trabajo, por ejemplo.

Así no se va a cambiar... Nos preguntamos por qué hay bajo rendimiento de los alumnos en las pruebas de evaluación ...pero si seguimos con estos directores que de dirigir... ¡nada! Se hacen los tontos... para no tener problemas con nadie.

Lo mismo pasa con los proyectos educativos, muchos de los planes anuales que las escuelas tienen que realizar, están escritos de forma muy bonita, con todo lo que indica la teoría, pero los resultados de las pruebas no se reflejan de la misma manera ... ¿entonces qué estamos haciendo?"

Es que entre el decir y el hacer hay una brecha...

Ejes temáticos

- Gestionar con y sin sentido
- El docente como profesional de la educación

Preguntas orientadoras

Imagine las preguntas que podría plantear a los participantes de un programa de formación de directores, siendo su objetivo que éstos comprendan la importancia de trabajar en base a un proyecto.

Propuesta de planificación de actividad

Proponga una actividad cuyo objetivo permita a los participantes elaborar lineamientos generales para trabajar en y con proyecto. Consulte el marco teórico que se presenta en este módulo.

CONCEPTUALIZAR EL CURRÍCULO

CASO 5: CONTRA VIENTO Y MAREA

“La escuela está ubicada en una localidad de viviendas muy modestas; en una zona de las llamadas peligrosas, porque se producen frecuentemente asaltos y hay mucha venta de drogas ilegales en la cercanía.

El director de la escuela se tomó en serio la transformación curricular y empezó con su equipo de docentes a definir cómo iban a trabajar para comprender mejor lo que decían los documentos que mandaban del Ministerio de Educación. La tarea no fue fácil, hubo mucha resistencia de parte de los docentes, algunos por desconocimiento de lo que trataban los cambios, otros influenciados por algunos dirigentes sindicales que confundían, en vez de aclarar y que no argumentaban seriamente pero que se oponían a la transformación curricular con enfoque de competencias.

En ese centro el magisterio empezó a dividirse. Unos que veían el currículo como algo abstracto: el plan, el que viene del Ministerio y que poco tiene que ver con lo que pasa en el aula. Otros consideraban que: ... la tarea de desarrollar el currículo en esta escuela es un desafío que nos compromete como profesionales de la educación...

Así las cosas, el director reunió al equipo de docentes más proactivo durante varios meses y en forma sistemática, intentaron comprender los lineamientos del nuevo currículo, su fundamento, principios, enfoques, y a discutir sobre algunas preguntas tales como:

¿Por qué se seleccionaron estos contenidos y no otros? ¿Cuáles son las características de nuestros alumnos y cómo podremos flexibilizar el currículo para que se adecue a sus características? ¿Qué estructuras nos debemos dar para lograr mejores aprendizajes?

El director está convencido de que las condiciones económicas y sociales de sus niños no son impedimento para obtener altos logros. Nos explica que la clave para conseguir las metas que se trazaron está en la gestión institucional participativa, a fin de que

entre todo el equipo docente puedan imaginar la mejor manera de implementar los principios de la transformación curricular. Algunas de las acciones que emprendieron fueron: la capacitación de los docentes, la planificación colectiva y la organización diferenciada de los alumnos, según rendimientos observados”.

Ejes temáticos

- Conceptualizar el currículo y flexibilizarlo de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
- La participación del colectivo en la transformación curricular.

Preguntas orientadoras

- a) ¿En qué cree que se basó el equipo innovador para planear las estrategias de facilitación del cambio?
- b) ¿Cómo evalúa las acciones que implementaron en esa escuela y para esos alumnos, para conseguir las metas?
- c) ¿Cómo influyó la negatividad del sindicato?
- d) Algunos autores como Bolívar (1992) consideran que no es necesario distinguir en forma tajante el currículo de enseñanza. ¿Qué opina de esta aseveración en relación al caso? Justifique su respuesta en base a lo que se plantea en el marco conceptual de este módulo.

CASO 6: LOS DISIDENTES CLAUDICARON FRENTE A LOS HECHOS

“La directora de una escuela semirural ha convocado a una reunión a los docentes a efectos de comenzar a trabajar con el “nuevo currículo”. Al conocer la convocatoria, un grupo de maestros y maestras se reunió informalmente, previo a la reunión para conversar sobre el tema y acordaron no asistir a la misma ya que el nuevo currículo presentaba todos los lineamientos y allí se decía lo que había que hacer.

La reunión se realizó tal como estaba planificada, aunque sin los “disidentes”. Al comenzar, la directora, que quería motivar al equipo docente, mostró un diagnóstico que habían realizado unos estudiantes de maestría de la Universidad el año pasado, y planteó que podría ser útil a los efectos de visualizar los logros de la institución y un punto de partida para iniciar el diagnóstico y adaptar el Currículo hacia los nuevos enfoques. Mostró un cuadro conteniendo parte del informe que realizaron los estudiantes:

Evaluación y control constante de los resultados obtenidos

La matriz de planificación que desarrolla la dirección contiene metas explícitas que se relacionan, a su vez, con los contenidos del Currículo

Especialización de los profesores

Se fomenta la capacitación de los maestros y se convoca en forma sistemática a la realización de cursos de especialización de los maestros por nivel y por área

Búsqueda de mejores prácticas

La dirección procura impulsar diferentes metodologías de enseñanza y las mejores prácticas, es decir las que producen mejores resultados son difundidas entre los colegas

Involucramiento de la dirección

La dirección se mantiene vinculada al trabajo en aula y tiene una fuerte presencia en la planificación y control del desarrollo de las actividades pedagógicas, brindando apoyo donde se necesite. Visita y observan clases, corrige y evalúa

Disciplina en el centro educativo y en el aula

La buena conducta se logra mediante una estructuración amena y variada de las clases -que mantiene concentrada la atención de los niños- y el uso de un sistema de refuerzos y sanciones

Expectativas de padres y alumnos

La escuela ha fortalecido la identificación de las familias y ha incentivado las expectativas de los padres con respecto a los hijos, lo cual, a su vez, los motiva a cooperar en la medida de sus posibilidades. Además, la deserción y el ausentismo se mantienen en niveles bajos. A los alumnos se les ha recalcado desde pequeños que pueden aspirar a un mayor nivel de bienestar que el de sus padres a través de la educación, por lo cual estudian con ahínco para materializar sus aspiraciones universitarias.

Al día siguiente a la reunión, los que participaron de la misma, comentaron a los “disidentes” que ésta había sido muy productiva puesto que se habían tomado importantes decisiones a fin de “contextualizar” el currículo para ese centro educativo. Las ideas se concretaron en un interesante proyecto en el que casi todo estaba por hacerse: el currículo de esa escuela”.

Ejes temáticos

- El currículo: complejidad de su definición
- Niveles de concreción del currículo
- El currículo como proceso

Preguntas orientadoras

- a) ¿Podría distinguir entre el currículo prescripto, el currículo organizado y el currículo en acción, según la denominación dada por Gimeno Sacristán? ¿Cuál de ellos tiene mayor generalidad y cuál mayor concreción? ¿Cuál es la importancia de cada uno de ellos?
- b) ¿Qué diferencias existen entre el currículo como documento y el currículo como proyecto? Ejemplifique.
- c) ¿Qué tareas le corresponden a la escuela respecto al currículo oficial?

Propuesta de planificación de la actividad

1. Lea personalmente los conceptos que sobre esta temática se encuentran en el módulo.
2. Subraye las ideas que considera más importantes y aquéllas que requieren un

- proceso de análisis y elaboración conceptual.
3. Formen grupos pequeños e intercambien ideas, especialmente aquellas que han sido consideradas importantes o generado dificultades de elaboración conceptual.
 4. Registren las dudas que han permanecido en los subgrupos para ser consultadas a las formadoras.
 5. Formen subgrupos.
 6. Identifiquen la o las situaciones problema planteadas en el caso.
 7. Seleccionen aquella que es generadora del conflicto.
 8. ¿A qué causas responde?
 9. Desde su experiencia, ¿qué pueden aportar para compartir con los colegas?

CASO 7: ORGANIZANDO EL CURRÍCULO REGIONAL

“La directora de una escuela ha recibido información sobre los lineamientos curriculares de Primaria y desea trabajar de manera coordinada con otras escuelas de la región a efectos de contextualizar el nuevo diseño curricular a nivel regional. Realmente se encuentra confundida porque nunca ha realizado una tarea similar; no sabe si está capacitada para hacerlo pero sabe que es una oportunidad para trabajar proyectos educativos y productivos que serían significativos para la comunidad y para los niños de su escuela”.

Ejes temáticos

- El currículo: complejidad de su definición
- Niveles de concreción del currículo
- El currículo como proceso

Preguntas orientadoras

- a) ¿Cuáles son los niveles de concreción que presenta el nuevo diseño curricular?
- b) ¿Qué diferencias existen entre el currículo como documento y el currículo como proyecto? Ejemplifique.

- c) ¿Qué tareas le corresponden a la escuela respecto al currículo oficial?

Propuesta de planificación de la actividad

1. Se subdivide el grupo general en dos: a uno se le asigna el rol de director y al otro el de supervisor.
2. Se reúnen los directores por región y contestan las siguientes preguntas:
3. ¿A quién o a quiénes corresponde que la directora del caso solicite apoyo?
4. ¿Qué preguntas debería formular?
5. ¿Cuál y cuáles documentos debería consultar?
6. Se reúnen los supervisores por región.
7. La tarea a realizar es planificar el asesoramiento a la directora del caso.
8. Deben resolver cómo lo harán.
9. Qué estrategias emplearán.
10. Qué recomendaciones darán.
11. Al terminar las tareas de ambos grupos, el de directores planteará al de supervisores su demanda y el de supervisores su asesoramiento. Ambos grupos tendrán registrado su trabajo a presentar.

ELABORAR Y MONITOREAR EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

CASO 8: CONSTRUYENDO Y RECONSTRUYENDO EL PEI

Relato de una directora de escuela⁵⁰

“En el año 96 se hizo un diagnóstico de las características del alumnado, su procedencia, nivel socioeconómico y cultural, tipo de familia, condiciones edilicias, material didáctico disponible, etc. Identificamos las fortalezas y las debilidades del Centro. Luego comenzamos con la elaboración del proyecto en base a tres pilares fundamentales: lograr que los alumnos mejoraran la autoestima, la autonomía y la socialización.”

⁵⁰ Los relatos que se presentan son tomados de un trabajo de investigación. El PEI de esta escuela se comienza a elaborar en 1996 y las entrevistas tuvieron lugar a fines del 2000.

Todo el equipo docente, Secretaría y personal de servicio, TODOS (refuerza) trabajaron del 1º de febrero al 30 de diciembre.

Año a año, como algunos docentes se renuevan, se retoma el tema de objetivos, se analiza y profundiza. Nos preguntábamos: ¿Cuál es la realidad nueva del liceo? ¿Qué cambió? ¿Debemos apuntar a lo mismo?

El objetivo general –«Que los alumnos se desarrollen plenamente como personas en la dirección de los ejes mencionados»– se mantiene y van cambiando los objetivos específicos.

En el año 2000 por decisión del Ministerio la escuela quintuplica su alumnado. De 12 grupos pasamos a 37. Se entorpecen los caminos por los que tan bien veníamos transitando. Uno de esos problemas lo constituye el nuevo tipo de alumnos que se está incorporando. Éstos no son aceptados por los alumnos de este liceo ya que tienen características de otro perfil socioeconómico y cultural.”

Relato de una maestra de la misma escuela

El punto de partida del Proyecto fue la problemática de los alumnos. Hicimos un diagnóstico y vimos que eran niños y niñas que tenían problemas de autoestima, confianza en sí mismos y socialización. Por esto se establecieron tres pilares fundamentales en los que asentar el Proyecto: la autonomía, la autoestima y la socialización a efectos de lograr el objetivo de que los alumnos logran aprendizajes significativos. Este proyecto, que se llamó «Creciendo en la escuela ...» apuntaba a que los alumnos aprendieran a trabajar en grupos, en la sociedad, a compartir los bienes que la sociedad les brinda, para poder luego manejarse en ella, respetando a sus compañeros y padres.

Pretendimos fortalecer la autoestima y la autonomía. Había alumnos que nos decían: «Yo no sé ni para qué vengo si total no sé nada». «Yo no entiendo nada». Yo no puedo aprender». Para cambiar esta postura creímos importante revalorizar el tiempo de aula y aprovecharlo al máximo”.

Eje temático

Proyecto Educativo Institucional: su proceso de elaboración

Preguntas orientadoras

- a. ¿Cómo podría conceptualizar el PEI?
- b. ¿Se trata de un documento curricular? Fundamente la respuesta.
- c. ¿A quién le corresponde su elaboración? ¿Por qué?
- d. ¿Podría diseñar la estructura básica de un PEI, aplicable a cualquier institución educativa en tanto carece de contenidos?

Propuesta de planificación de la actividad

1. El grupo se subdivide en ocho subgrupos.
2. Siete grupos contestan, cada uno, una de las preguntas orientadoras registrando su respuesta.
3. El grupo restante será quien observe atentamente el trabajo de los grupos y en la ponencia de los mismos tomará notas, pedirá aclaraciones si fuera necesario, realizará una síntesis de lo trabajado y hará una evaluación crítica. Esta tarea requiere la participación activa de todos los integrantes del grupo.
4. Cada integrante del grupo lee atentamente los dos relatos que integran el caso. A continuación:
5. Infieran cinco ideas que libremente surjan a partir de la lectura de los relatos (impresiones de la situación vivida, cómo siguió el proceso, participación de los diferentes actores, tipo de liderazgo de la directora, etc.)
6. A partir del material testimonial, construyen un nuevo relato.

CASO 10: LOS PRIMEROS PASOS PARA LA ELABORACIÓN DEL PEI

La directora de esta escuela primaria lleva 23 años como docente y tres como directora. La escuela es pequeña, tiene 273 niños, desde la educación hasta 5º grado. En el diálogo mantenido, reflexiona de esta manera:

“Cuando recién llegué como directora de este centro, faltaba liderazgo, era difícil organizar el trabajo. Decidí ir trabajando con aquéllos que se acercaban y que se mostraban más interesados, por eso empecé preguntando las opiniones, haciendo sugerencias y de a poco, cuando la relación estuvo más afianzada, comenzamos con los pasos para elaborar el PEI.

Yo defiendo mucho a mi equipo docente porque cumplen con su trabajo, asumen la responsabilidad de la educación, introducen innovaciones. Claro que eso no se dio de la nada, sino que fue gracias al compromiso que establecimos al inicio, al diagnóstico que elaboramos juntos y sobre todo cuando nos pusimos de acuerdo en la visión de esta escuela.

Los conflictos entre el equipo docente se dan generalmente por los celos profesionales y mi estrategia ha sido y es la de conversar, hablar, preguntar y escuchar a ambas partes. El diálogo es fundamental, yo trato de rescatar la parte humana y recién cuando no hay otro remedio, me apoyo en la normativa.

Elaborar el proyecto de centro es difícil, por eso nosotros recurrimos a la Universidad. Me acerqué a decirles que teníamos que trabajar con un PEI y quería saber si nos podían orientar. Así fue como empezamos a participar en los cursos de capacitación. La capacitación es necesaria, te abre la cabeza y te da seguridad, pero muchos maestros no tienen tiempo ya que ésta debe hacerse fuera del horario de trabajo.

De todas maneras elaborar el PEI nos “obligó” a organizarnos, a elaborar las normas de convivencia, a establecer los valores sobre los que se iba a apoyar nuestro trabajo, organizamos la escuela de padres, porque nos dimos cuenta que si no trabajamos con ellos, poco podemos lograr con los niños”.

Eje temático

- Proyecto Educativo Institucional: su proceso de elaboración

Preguntas orientadoras

- a. Analice los dos modelos que se presentan en el módulo y que constituyen los pasos para la elaboración de un PEI. Confróntelo con otros modelos que Ud. conozca.
- b. Señale las similitudes y las diferencias. ESTÁ REPETIDA

| SIMILITUDES | DIFERENCIAS |
|-------------|-------------|
| | |

- c. ¿Existe relación estrecha entre el CBN y los PEI de las escuelas? Si la respuesta es afirmativa desarrolle porqué y ejemplifique.
- d. ¿Existe relación estrecha entre el PEI y las planificaciones de los docentes de las escuelas? Desarrolle su respuesta y tenga en cuenta además del “deber ser”, su propia experiencia.
- e. ¿El trabajo escolar se modifica trabajando con un Proyecto Institucional? Señale las diferencias que existen en una escuela que trabaja con un proyecto educativo y otra que no.

MATERIAL PARA INTEGRAR UN BANCO DE CASOS

CASO: LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO: ¿POR DÓNDE EMPEZAR?

Al principio, no nos poníamos de acuerdo sobre cómo o por dónde empezar, porque teníamos un montón de lagunas. Inclusive muchas veces nos acercábamos a preguntarle a la directora. Entonces empezamos por las inquietudes y las percepciones que teníamos de cómo estaba funcionando nuestro centro educativo y muchas veces cuando nos reuníamos y leíamos lo que habíamos escrito, entonces por ahí una persona o varias de nosotras decíamos: pero, esto no me parece que sea tan así... o no es un problema en relación con nosotros.

Por ahí empezó la inquietud de todos nosotros, hasta que al final armamos el rompecabezas y logramos ponernos de acuerdo en un listado de pasos a seguir.

Empezamos por reconstruir la historia del centro educativo, nos entrevistamos con

las personas que ya tenían tiempo de trabajar aquí en la institución, recabamos información sobre los padres de familia, su situación socioeconómica, dónde vivían los niños, qué dificultades enfrentaban las familias. Esto nos ayudaba mucho a ubicarnos, porque tal vez algunos tenían una idea de la escuela que queríamos, pero este “baño de realidad” clarificó nuestra visión.

Para las personas que no habíamos trabajado en base a un PEI, fue una experiencia bastante bonita, porque al haber estado trabajando en escuelas que no tenían proyecto, nos dimos cuenta de la diferencia... Las cosas son totalmente diferentes... Esto lo hace a uno renovarse, porque en la universidad mucho nos enseñan, pero a la hora de la hora de estar trabajando en una escuela manejada en base a proyectos es que uno se da cuenta que tenemos que renovar todos los conocimientos, planificar, recopilar la información y usarla para tomar decisiones de manera más objetiva, trabajar en equipo, compartir experiencias.

CASO: CONOCER LA REALIDAD DE LA ESCUELA Y DEL ENTORNO PARA CONSTRUIR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Nuestra escuela era, como seguramente muchas de las escuelas del país. Si bien intentaba acertar en los aprendizajes que entregaba a los niños y a las niñas y a la comunidad, porque se tenía esa preparación, existía el concepto de diagnóstico más teórico que práctico, y tampoco como un proceso organizado y suficientemente institucional.

En los casos en que se hacía, según docentes y ex directoras, se realizaba de modo empírico pero no se registraba, ni se utilizaba como instrumento indispensable para la planificación.

A partir del año 2005, gracias a la auto y mutua capacitación y a la variedad de bibliografía a la que pudimos acceder, los docentes inician un proceso de diagnóstico de un modo más sistemático, tomando en cuenta tres áreas: la administrativa, la psicosocial y la técnico-pedagógica y también tres ámbitos: la comunidad, la institución y el aula.

En relación al diagnóstico comunal, un equipo de docentes se da a la tarea de investigar

desde los antecedentes y orígenes de la comunidad, hasta aspectos geográficos, administrativos, sociales y culturales. Es así como, según docentes entrevistados y vecinos de la comunidad, se dieron cuenta de datos y situaciones que a pesar de su importancia, los desconocían, como es el origen nombre de de la escuela.

A nivel institucional, según la docente María Flores, el diagnóstico lo elaboraba un equipo de forma unidireccional, no involucraba al personal ni les daba a conocer la información. Con la llegada de una nueva directora y nuevas directivas del Ministerio, se realiza Diagnóstico Institucional y Comunal, involucrando a los docentes de la institución y a personeros de la comunidad; se confeccionaron instrumentos que sirvieron para iniciar el proceso, abarcando cada vez más miembros y mejorando así su elaboración, y dándolo a conocer posteriormente.

Ahora, el diagnóstico se actualiza año a año, tomando en cuenta los diferentes estratos que se involucran en la Institución: padres, docentes y estudiantes. En los últimos años, el diagnóstico reflejó cambios muy evidentes en lo que refiere a la condición urbana y comercial que rodea la Escuela. Por ejemplo, antes, al lado suroeste y al lado este de la Escuela, había cafetales en abandono que albergaban criaderos de dengue, botaderos clandestinos de basura, guarida de antisociales, expendios de drogas. Todo esto, además de poner en riesgo a los estudiantes, afectaba la estética que rodeaba las instalaciones educativas.

El diagnóstico, a nivel de aula permite al docente contar con herramientas para su elaboración, garantizando de esta forma que cada docente conozca en detalle las condiciones físicas, económicas, emocionales, familiares, sociales y culturales de cada estudiante. De tal modo que se utiliza como fuente que nutre las adecuaciones curriculares en su verdadero sentido, dando énfasis al rendimiento académico y al estado emocional de los alumnos y las alumnas.

En los últimos años, las docentes y los docentes han detectado, ante la llegada masiva de emigrantes nicaragüenses, problemas específicos de tipo socio-económicos y culturales entre lo estudiantes. Gracias al diagnóstico, se hacen los ajustes correspondientes para responder a las necesidades de esa población.

CASO: EL PROYECTO INSTITUCIONAL ES EL FARO QUE NOS GUÍA

La escuela inicia el proyecto con el diagnóstico, que forma parte del Proyecto Educativo Institucional, del Plan Anual de Labores y los diferentes Planeamientos Didácticos que sustentan la práctica pedagógica de los docentes.

Hemos logrado que el Plan Anual de Labores sea un proceso participativo, creativo y permanente, que contribuye a prever y construir un conjunto de decisiones dirigidas al desarrollo de la Institución, familia y comunidad, basados en el Diagnóstico Institucional y comunal. Antes, el Planeamiento Institucional se limitaba a la recopilación de los planes de los comités, confeccionados por los docentes que los integraban. Estos Planes eran recopilados por la Dirección y no se daban a conocer al personal.

Con la nueva administración de la Escuela, esta líder pedagógica comienza a tomar en cuenta a un grupo mayor de docentes para la elaboración del PEI y a la vez, lo da a conocer a todo el resto del personal administrativo, a los tutores, a los miembros de la Junta de Educación, al Patronato Escolar, a los padres y madres.

La Directora organiza de modo creativo y aprovecha los recursos que brinda la escuela, por ejemplo: la sala de cómputo, donde los docentes, mediante la computadora, analizan en forma crítica y profesional el Plan Anual de Labores, abriendo así el espacio para que se den sugerencias y aportes a los proyectos que se van a desarrollar, con el fin de mejorar dicho Plan.

Las fuentes que emplea el planeamiento, además del diagnóstico son: los resultados de la autoevaluación institucional, así como las políticas nacionales, regionales y circunscritas.

Al entrevistar a compañeros y compañeras que han sido partícipes de los cambios que se han dado a través de la implementación del PEI han opinado lo siguiente: “Como miembros de la institución manejamos una visión clara de nuestra misión, conociendo así el rumbo, sabemos hacia dónde vamos”.

El planeamiento didáctico es, por otra parte, una tarea fundamental para organizar la labor docente y constituye el proceso que permite tomar las previsiones necesarias

para orientar adecuadamente las experiencias de aprendizaje que vivirá el estudiante. Antes, la elaboración y la ejecución del Planeamiento Didáctico era muy rígida, se limitaba sólo a lo que se tenía anotado, no se podía salir de lo establecido, la metodología era pasiva y magistral. El Planeamiento Didáctico de ese entonces se estructuraba con base en los programas emanados del MEP, que se apegaban a los procesos, que era lo que estaba en boga en estos momentos.

Las capacitaciones, el apoyo bibliográfico y los talleres mensuales, permitieron que se actualizaran los docentes proponiendo un planeamiento con clases activas, rompiendo con los esquemas tradicionales y dando más participación a los niños y a las niñas en el proceso enseñanza aprendizaje. En la actualidad, se continúa con estas mismas pautas, aunque se observa un mejoramiento de la calidad de su elaboración, respondiendo a características como: flexibilidad, permanencia, relevancia, coherencia, pertinencia, precisión, prospectiva, participación y funcionalidad. Para los alumnos, estar en la Escuela se ha convertido en un momento atractivo, las clases son compartidas y participativas, propiciando un aprendizaje significativo.

Una maestra dice: “La flexibilidad del Planeamiento actual, me permite dar la clase con mayor participación de los alumnos, hace al alumno más investigador, creativo, los alumnos interactúan en los aprendizajes, a la vez permite que él mismo se autoevalúe mediante la práctica o juegos y el enriquecimiento de los procedimientos”.

CASO: UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INNOVADORA PARA FACILITAR LOS APRENDIZAJES

Algunos docentes de esta escuela de San José, destacan lo siguiente:

“... ahora hay un cambio, las lecciones son más creativas, agradables, amenas, en fin, les gustan más a los alumnos...Yo me baso en el planeamiento que el Ministerio de Educación Pública nos brinda, sin embargo, ahora puedo adecuar los procedimientos y el currículo a las necesidades del alumno, de modo que las lecciones le sean agradables y divertidas. Muchas veces lo que traemos planeado para dar la lección, debemos cambiarlo en el momento, porque los alumnos quieren o necesitan otra cosa”.

Según lo conversado con docentes, éstos señalan que en el modelo tradicional, la Educación y la Enseñanza se daban como un acto de autoridad. “El maestro o la maestra tenía la consigna de enseñar conocimientos y normas, de allí, siendo un transmisor de clases o lecciones, mientras el alumno funcionaba domésticamente, como dijera Freire, siendo un simple receptor de aquellas informaciones y normas transmitidas, sin asumir ninguno de los dos, un papel verdaderamente activo en el proceso docente-educativo”, expresa un maestro.

Muchas y muchos de los que trabajaban con el enfoque de ese modelo tradicional, opinan acerca de los métodos pedagógicos utilizados para trabajar con los alumnos y las alumnas: “Yo recuerdo, que el Ministerio de Educación Pública nos daba un programa, el cual debía cumplirse a cabalidad, era muy estricto y vertical, el docente no podía modificar los procedimientos o enriquecerlos; adaptarlo a gustos y las necesidades de los educandos era algo problemático porque el Director o Directora casi no lo permitía.”

Otro expresa: “En ese entonces y para las personas que estudiábamos en la Normal de Heredia nos habían formado profesionalmente para acatar las estructuras emanadas por el MEP, eran inflexibles y la verdad es que nos prepararon para salir al campo docente a impartir clases magístralmente.”

De esta situación, podemos analizar, quiénes ahora aplicamos la propuesta curricular del SIMED, que el maestro o maestra era un simple reproductor e implantador de los saberes producidos fuera de la escuela, y el niño o la niña era solamente un ser reproductor de los saberes que le eran implantados en ella.

El viejo modelo favorece lo memorístico, la interacción docente-alumno está marcada por el repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir, en tanto que el estudiante imita y copia casi todo el tiempo. De esta situación tan incómoda, somos conscientes, aun hoy, de que algunos compañeros y compañeras docentes, todavía en pleno siglo 21, siguen impartiendo en su salón de aula, clases magistrales y utilizando un planeamiento carente de estímulos, innovaciones y propuestas de cambio, que es lo que se pretende implantar con las prácticas pedagógicas renovadas o innovadoras, que focalizan en la resolución de problemas, en investigaciones, en preguntas, en la reflexión.

Hoy día podemos hacer la lección fuera del aula, en las zonas verdes, enviar a los y las estudiantes dentro de la misma escuela a investigar, en fin lo que llamamos “Adecuaciones curriculares significativas”, que le dan a la Educación un sentido más de respeto y atención a las necesidades educativas y también al respeto a la igualdad de oportunidades entre los educandos.

El nuevo paradigma, que adopta una perspectiva constructivista, debe orientar a los alumnos, motivarlos, utilizar guías didácticas para que los alumnos y alumnas las discutan y las desarrollen en pequeños grupos, con la asesoría del docente.

En una primera instancia fue difícil acoplarse al nuevo cambio; se necesitó ayuda, asesoramiento, guías, libros y otros, pero lo más fundamental fue la apertura al cambio por parte de docentes y la voluntad que se tenga y la decisión necesaria para cambiar.

“Empezamos con reuniones mensuales y también con asesoramientos en las diferentes áreas, hasta que los docentes comprendieran la importancia del nuevo rumbo; también se trabajó con los padres de familia en Escuela para Padres, donde poco a poco se involucraron y aceptaron la nueva metodología.”

Sí bien es cierto que trabajar con un PEI genera mucho trabajo, porque exige hacer las cosas con profesionalismo y responsabilidad, también es cierto que los resultados que se consiguen son muy motivadores para todos y gracias a un proceso pedagógico mejoramos cada día para brindar lecciones agradables y amenas, según sean las necesidades del grupo y se consiguen buenos resultados, como por ejemplo, la participación de las escuelas en eventos culturales, deportivos y académicos.

Referencias bibliográficas

- Bolivar (1997) Liderazgo mejora y centros educativos, Madrid UNEA.
- A. Medina (cord) El liderazgo en educación.
- Pozner, pilar (1998). El directivo como gestor de aprendizajes. Aique, BsAs
- Guarro, A. (2003) El diseño del currículo y el consenso como mecanismo decisorio. Cuadernos digitals. Centre d estudis vall de segó.
- Marco General de la transformación curricular. Ministerio de educación Comisión consultiva, (2003).
- Kemmis S. (1998). El currículo: más de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Grandy , S. (1991). Producto o praxis del currículo. Madrid : Morata.
- Jimeno Sacristán, J. (1998). El currículo : una reflexión sobre la práctica. Madrid : Morata .
- Sabían , D (1982). las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. en cuadernos de pesquisa.
- Revista de estudios e pesquisas en educao. San pablo No.42.
- Carr, W. y Kemmis, S (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación: acción en la formación del profesorado. Barcelona .martínez Roca.
- Habermas , J (1986). Conocimiento e interes. Madrid. Taurus 2° ed.
- Stenhouse , L (1998). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid. Morata .49.Ed.

El libro "Gestión Curricular", se imprimió en la Dirección General del Diario de Centro América y Tipografía Nacional, dependencia del Ministerio de Gobernación, bajo la dirección de Ana María Rodas, en el mes de marzo de 2009. La edición consta de 3,000 ejemplares impresos a dos tintas (pantone DS 251-1C y negro), tamaño 7.5x9.5 en papel bond b/75. Carátula a fullcolor en textcote calibre 12 con barniz UV. Guía No. 37327