



ANTOLOGÍA

Referentes de la RIEB, un marco para el fortalecimiento técnico
de los profesionales de Educación Especial

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.
Dirección General de Operación de Servicios Educativos

Dirección de Educación Especial

Calzada de Tlalpan 515 Col. Álamos, Del. Benito Juárez,
C.P. 03400, México, D.F.

Norma Patricia Sánchez Regalado

Directora de Educación Especial

Coordinadora:

Martha Valdés Cabello

Subdirección de Gestión y Proyectos Estratégicos

Autores:

Juana Trejo Arrona

Agustín Pérez Rodríguez

Asesores Técnico Pedagógicos de la
Subdirección de Gestión y Proyectos Estratégicos

Diseño Gráfico:

Elizabeth Cielo García Meléndez

México, D.F., septiembre de 2010



Alonso Lujambio Irazábal
Secretario de Educación Pública

Luis Ignacio Sánchez Gómez
Administrador Federal de Servicios Educativos
en el Distrito Federal

Antonio Ávila Díaz
Director General de Operación de Servicios Educativos

Norma Patricia Sánchez Regalado
Directora de Educación Especial

PRESENTACIÓN

DESTINATARIOS:

Docentes, Directivos, Apoyos Técnico Pedagógicos y Autoridades Educativas de los Centros de Atención Múltiple y de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular de la Dirección de Educación Especial.

JUSTIFICACIÓN:

En el marco de la política educativa (2007-2012) la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal sigue impulsando acciones que contribuyen a la mejora de la calidad de los aprendizajes; por ello, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos reitera su compromiso por mejorar los resultados educativos a través de la transformación de la práctica docente; el fortalecimiento académico de todas las figuras de la cadena pedagógica; la ampliación de la cobertura en los servicios educativos; la vinculación entre la escuela, las familias y la comunidad; así como la conjugación de acciones que tomen en cuenta la realidad de cada centro educativo.

Considerando el Programa General de Trabajo de la Dirección de Educación Especial 2008-2012 y particularmente la Agenda de Trabajo para el ciclo 2010-2011, se da continuidad al logro del objetivo estratégico referido a la formación permanente de los docentes, directivos y asesores técnicos como un elemento de mejora para la atención educativa que se brinda en los Servicios de Educación Especial; específicamente se inicia este ciclo escolar con la Primera Reunión con Supervisores de Zona Escolar, cuyo tema central es el desarrollo de competencias para la asesoría técnica en los Centros de Atención Múltiple y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en el marco a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

En virtud de que se han generado procesos de actualización sobre la RIEB a nivel nacional y estatal, en los diferentes niveles educativos, se reconoce como fundamental el hecho de que los profesionales de la Dirección de Educación Especial sean partícipes de estos procesos; por ello, se asume la tarea de impulsar el desarrollo de competencias en los Coordinadores Regionales, Supervisores de Zona, Asesores Técnicos, Directores de CAM y USAER, Docentes frente a grupo y Maestros de Apoyo, lo que les permitirá responder a los planteamientos y exigencias de la generalización de la RIEB.

Es así, como la presente Antología "Referentes de la RIEB, un marco para el fortalecimiento técnico de los profesionales de Educación Especial", surge ante la necesidad de aportar los referentes fundamentales sobre la puesta en marcha de la RIEB, a fin de que compartan una visión común sobre las bases legales, la política educativa, principios filosóficos y pedagógicos que se plantea para este país; tanto para las orientaciones e implicaciones didácticas, como para la evaluación de los aprendizajes a partir del enfoque basado en el desarrollo de competencias en Educación Básica, para de responder a las necesidades actuales de nuestra sociedad, la cual es cada vez más compleja, plural y dinámica, demandando la generación de conocimiento como insumo para el logro de los propósitos educativos.

Este documento retoma referencias bibliográficas actuales abordadas en los tres módulos del Diplomado para Docentes de Primaria sobre la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 que llevó a cabo la Secretaría de Educación Pública, los dos últimos Cursos Nacionales para la Actualización sobre la Asesoría Académica en la Escuela y el Curso de Nivelación Académica para el Distrito Federal, los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura en educación; así como la recopilación en línea de materiales sobre temáticas relevantes para la Educación Especial. Por ello, esta Antología se acompaña de un Disco Compacto Interactivo que permite complementar el acervo que se pone a disposición de las Zonas de Supervisión de Educación Especial para el fortalecimiento técnico de los profesionales a su cargo durante el ciclo escolar 2010-2011 en los Consejos Técnicos Consultivos como parte de las acciones para impulsar la línea técnica de la Dirección de Educación Especial y el seguimiento técnico de las mismas desde la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario y la Subdirección de Operación.

PROPÓSITO

Promover el fortalecimiento profesional de los docentes, directivos y asesores técnicos mediante el reconocimiento de los aspectos fundamentales de la Reforma Integral de la Educación Básica para su implementación en los Servicios de Educación Especial, retomando la importancia de su función técnico pedagógica para la asesoría y acompañamiento como elementos para la mejora en la atención educativa.

RESUMEN

Desde su contenido, en la presente Antología se aborda un panorama sobre el proceso de la RIEB, para ello da inicio con el marco normativo que fundamenta su puesta en marcha desde el 2004 en el nivel de preescolar, el 2006 en el nivel de secundaria y su implementación en el nivel de primaria (2008-2012); la propuesta de la atención a las necesidades básicas de aprendizaje como eje de una reforma curricular, continuando con el análisis del enfoque educativo para el desarrollo de competencias y su relación con la articulación entre los niveles educativos que conforman la Educación Básica, los principios que la orientan a partir del perfil de egreso y las competencias para la vida; así como referentes actuales sobre la función de asesoría para promover la generación de estrategias para el acompañamiento técnico a los CAM y USAER.

La riqueza de referentes conceptuales y metodológicos que aporta a la práctica docente, permitirá a cada Zona de Supervisión orientar, asesorar y acompañar a los Servicios de Educación Especial en la mejora de los procesos de atención educativa que se brinda a la población escolar, para coadyuvar al logro educativo. De ahí la relevancia de que además de su versión impresa, los profesionales de la Educación Especial cuenten con las versiones electrónicas de los materiales y, en su caso de algunas versiones íntegras de los documentos base.

EJES TEMÁTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS

MARCO NORMATIVO

- Legislación
 - Derecho a una educación integral. Artículo 2, 3 y 31 Constitucional..... 11
 - Características y Finalidades de la Educación Básica..... 14
- Política Educativa
 - Programa Nacional de Desarrollo..... 
 - Programa Sectorial de Educación..... 
- Acuerdos Secretariales
 - Para implementar la RIEB..... 
 - Para la evaluación del aprendizaje 17

RETOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

- Acciones para la articulación curricular 2007-2012. México..... 
- Competencias para la vida y rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica..... 27
- Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio 2009 
- Puntos de Continuidad y cambio entre los Planes y programas de estudio de 1993 y 2009 
- Competencias, aprendizajes esperados y propuestas de trabajo de las asignaturas contenidas en los programas de estudio 2009..... 

REFORMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA

- Planes y Programas de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria)..... 33
- Libros para el alumno..... 
- Material de apoyo al docente..... 
- Sugerencias didácticas (matemáticas)..... 
 - Guía Articuladora de materiales educativos de apoyo al docente..... 
 - Libro para el Docente de FCyE..... 

□	Enfoque por competencias	
•	Aproximaciones a la noción de competencias.....	35
•	Implicaciones para la forma de trabajo en el aula, la escuela y la comunidad.....	39
•	Competencias docentes para el desarrollo curricular.....	51
□	Enfoque de evaluación por competencias	
•	La evaluación en el Plan y los Programas de Estudio de Educación Primaria 2009	66
•	Enfoque.....	78
•	Técnicas e Instrumentos.....	
•	Portafolio.....	107
□	Elementos para la Planeación Didáctica	
•	Consecuencias para el trabajo del profesor	110
•	Modelos de intervención y estrategias didácticas en el aula.....	
•	El lugar de los materiales educativos en la planeación por competencias	
•	La transversalidad curricular	
□	Estrategias pedagógicas	
•	Aprendizaje Basado en Problemas.....	
•	Enseñanza por Proyectos	
•	Método de Casos.....	

FUNCIÓN DE ASESORÍA DESDE LA SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

□	La función de asesoría y su enfoque.....	121
□	Asesoría como proceso	
□	La asesoría y acompañamiento a los Servicios en el contexto actual.....	

EDUCACIÓN ESPECIAL 131

□	Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial.....	
□	Orientaciones Técnico Operativas par la Educación Secundaria en CAM.....	
□	Derechos humanos, convivencia democrática e inclusión.....	
□	Sentido de la Educación Inclusiva.....	



MARCO NORMATIVO

MARCO NORMATIVO

Legislación

Derecho a una educación integral

Constitución política de los estados unidos mexicanos

Artículo 2º.

La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional.

El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.

II. Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.

III. Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a los varones, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los estados.

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

V. Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras en los términos establecidos en esta Constitución.

VI. Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución. Para estos efectos las comunidades podrán asociarse en términos de ley.

VII. Elegir, en los municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos.

Las constituciones y leyes de las entidades federativas reconocerán y regularán estos derechos en los municipios, con el propósito de fortalecer la participación y representación política de conformidad con sus tradiciones y normas internas.

VIII. Acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución.

Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura.

Las constituciones y leyes de las entidades federativas establecerán las características de libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público.

B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

I. Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno, con la participación de las comunidades. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos.

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

III. Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, aprovechando debidamente la

medicina tradicional, así como apoyar la nutrición de los indígenas mediante programas de alimentación, en especial para la población infantil.

IV. Mejorar las condiciones de las comunidades indígenas y de sus espacios para la convivencia y recreación, mediante acciones que faciliten el acceso al financiamiento público y privado para la construcción y mejoramiento de vivienda, así como ampliar la cobertura de los servicios sociales básicos.

V. Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

VI. Extender la red de comunicaciones que permita la integración de las comunidades, mediante la construcción y ampliación de vías de comunicación y telecomunicación. Establecer condiciones para que los pueblos y las comunidades indígenas puedan adquirir, operar y administrar medios de comunicación, en los términos que las leyes de la materia determinen.

VII. Apoyar las actividades productivas y el desarrollo sustentable de las comunidades indígenas mediante acciones que permitan alcanzar la suficiencia de sus ingresos económicos, la aplicación de estímulos para las inversiones públicas y privadas que propicien la creación de empleos, la incorporación de tecnologías para incrementar su propia capacidad productiva, así como para asegurar el acceso equitativo a los sistemas de abasto y comercialización.

VIII. Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.

IX. Consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo y de los estatales y municipales y, en su caso, incorporar las recomendaciones y propuestas que realicen.

Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones señaladas en este apartado, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, las legislaturas de las entidades federativas y los ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán las partidas específicas destinadas al cumplimiento de estas obligaciones en los presupuestos de egresos que aprueben, así como las formas y procedimientos para que las comunidades participen en el ejercicio y vigilancia de las mismas.

Sin perjuicio de los derechos aquí establecidos a favor de los indígenas, sus comunidades y pueblos, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley.

Artículo 3°.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y;

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y

b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue

autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las

características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

Características y Finalidades de la Educación Básica

Ley General de Educación

Artículo 31°.

Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

II. Asistir en los días y horas designados por el Ayuntamiento del lugar en que residan, para recibir instrucción cívica y militar que los mantenga aptos en el ejercicio de los derechos de ciudadano, diestros en el manejo de las armas, y conocedores de la disciplina militar.

III. Alistarse y servir en la Guardia Nacional, conforme a la ley orgánica respectiva, para asegurar y defender la independencia, el territorio, el honor, los derechos e intereses de la Patria, así como la tranquilidad y el orden interior; y;

IV. Contribuir para los gastos públicos, así de la Federación, como del Distrito Federal o del Estado y Municipio en que residan, de la manera proporcional y equitativa que dispongan las leyes.

Artículo 1°.

Esta Ley regula la educación que imparten el Estado - Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con

autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

Artículo 2°.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

Párrafo reformado DOF 17-04-2009

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7°.

Artículo 7°.

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

Párrafo reformado
DOF 17-04-2009, 17-04-2009

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

Fracción reformada DOF 13-03-2003

V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

Fracción reformada DOF 17-06-2008

VII.- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX.- Estimular la educación física y la práctica del deporte;

X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias;

Fracción reformada DOF 15-07-2008

XI.- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad.

Fracción reformada DOF 30-12-2002

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

XIII.- Fomentar los valores y principios del cooperativismo.

Fracción adicionada DOF 02-06-2006

XIV.- Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo.

Fracción adicionada DOF 15-07-2008

XIV Bis.- Promover y fomentar la lectura y el libro.

Fracción adicionada DOF 17-04-2009

XV.- Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercerlos.

Artículo 8°.

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

Párrafo reformado
DOF 10-12-2004, 17-04-2009

I.- Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

II.- Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos - atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Artículo 10°.

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público.
Constituyen el sistema educativo nacional:

I.- Los educandos y educadores;

II.- Las autoridades educativas;

III.- El Consejo Nacional Técnico de la Educación y los correspondientes en las entidades federativas;

Fracción adicionada DOF 02-11-2007

IV.- Los planes, programas, métodos y materiales educativos;

Fracción reformada DOF 02-11-2007 (se recorre)

V.- Las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados;

Fracción reformada DOF 02-11-2007 (se recorre)

VI.- Las instituciones de los particulares, con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y

Fracción reformada DOF 02-11-2007 (se recorre)

VII.- Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

Fracción reformada DOF 02-11-2007 (se recorre)

Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar.

Artículo 41°.

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Párrafo reformado DOF 12-06-2000

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y

superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Párrafo adicionado DOF 22-06-2009

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

ACUERDOS SECRETARIALES

Ver  Para implementar la RIEB (Artículos 348, 494 y 384)

Para la evaluación del aprendizaje

(Acuerdos 17, 165, 200 Y 499)

Acuerdo número 17, QUE ESTABLECE LAS NORMAS A QUE DEBERÁN SUJETARSE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS DISTINTOS TIPOS Y MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN, BAJO EL CONTROL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

(Publicado en el Diario Oficial de la Federación el lunes 28 de agosto de 1978)

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-Secretaría de Educación Pública.

Acuerdo número 17

ACUERDO que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Con fundamento en los artículos 38 fracción I, inciso a) de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 7, 24, fracción II; 46 y 47 de la Ley Federal de Educación; y 2 y 6, fracción I, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.

Considerando

Que la evaluación del aprendizaje es un proceso inherente a la tarea educativa, indispensable para comprobar si se han logrado los objetivos del aprendizaje, planear la actividad escolar; decidir la promoción del educando y contribuir a elevar la calidad de la enseñanza.

Que la evaluación del aprendizaje coadyuva al diseño y actualización de planes y programas de estudios; a la selección de métodos educativos; al aprovechamiento racional de los recursos humanos y materiales y a la planeación general del sistema educativo nacional.

Que la evaluación del aprendizaje debe instrumentarse atendiendo a las características específicas de los diferentes tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Que para representar los resultados de la evaluación del aprendizaje se requiere de una simbología que unifique la comunicación o interpretación de esos resultados.

Que para fines de unificar y coordinar la educación en toda la República, conviene normar los procedimientos de evaluación del aprendizaje, en los tipos y modalidades que conforman el sistema educativo nacional, he dictado el siguiente:

Acuerdo:

Artículo 1º.

Es obligación de las escuelas y demás unidades que prestan servicios educativos, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendido éste como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y la formación de actitudes, señalados en los programas de estudio vigentes.

Artículo 2°.

La evaluación del aprendizaje deberá realizarse a lo largo del proceso educativo, a través de procedimientos pedagógicos adecuados. Los programas de estudio y actividades escolares deberán responder a estos propósitos.

Artículo 3°.

La escala oficial de calificaciones será numérica, del 5 al 10, con la siguiente interpretación:

10 Excelente

9 Muy bien

8 Bien

7 Regular

6 Suficiente

5 No suficiente

Artículo 4°.

Para su operatividad la escala será congruente con el contenido de los programas y cada escuela o unidad que preste servicios educativos determinará los comportamientos necesarios que el educando deberá alcanzar al término de una etapa del aprendizaje.

Artículo 5°.

La evaluación permanente del aprendizaje deberá conducir a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje, así como la integración de calificaciones parciales que expresen el rendimiento alcanzado por el educando dentro de una etapa definida de dicho proceso.

Artículo 6°.

La evaluación final será el resultado de la integración de las calificaciones parciales en cada materia, asignatura y área del plan de estudios conforme a las disposiciones que establezcan las direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública que administren servicios educativos.

Artículo 7°.

Los educandos que obtengan la anotación 5 en la evaluación final, se sujetarán a los procedimientos de regularización que al respecto se determinen.

Artículo 8°.

Las direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública que administren servicios educativos, podrán disponer la realización de exámenes finales. En caso de efectuarse éstos, se tomarán como un elemento más de juicio para completar las evaluaciones parciales.

Artículo 9°.

Las escuelas y demás unidades que presten servicios educativos, deberán informar al educando y a los padres o tutores en su caso, del nivel de aprovechamiento alcanzado por el educando.

Artículo 10°.

El educando acreditará un ciclo, grado, materia, área de estudio o asignatura de acuerdo con el plan de estudios vigente, cuando obtenga, según lo estipulado en la escala de calificaciones, la anotación 6 o más.

Artículo 11°.

Las direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública a las que se encuentran adscritas las escuelas y demás unidades que presten servicios educativos, deberán determinar para efectos de promoción y acreditación de estudios, los prerrequisitos correspondientes.

Artículo 12°.

Es competencia y obligación de cada dependencia de la Secretaría de Educación Pública que administre servicios educativos, determinar los instrumentos y técnicas de evaluación que convengan, así como las normas y procedimientos para establecer las acciones pedagógicas adecuadas. Será, además, responsable de la observancia del presente acuerdo y, con la asesoría del Consejo Nacional técnico de la Educación y la coordinación de la Subsecretaría de Planeación Educativa, dictará disposiciones para hacer operante su contenido.

Transitorios

PRIMERO.- El presente acuerdo tendrá efectos a partir del año escolar 1978- 1979, en los distintos tipos y modalidades de la educación, bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

SEGUNDO.- Se abrogan los acuerdo 3810 del 30 de marzo de 1976; el 9909 de la Dirección general de Enseñanza Normal del 25 de junio de 1959, en la parte relativa a la estimación del aprovechamiento así como todas las disposiciones que se opongan al presente acuerdo.

TERCERO.- El presente acuerdo deberá ser publicado en el "Diario Oficial" de la Federación. México, D.F., a 25 de julio de 1978.- El Secretario, Fernando Solana.- Rúbrica.



Acuerdo número 165, POR EL QUE SE ESTABLECEN NORMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL.

(Publicado en el Diario Oficial de la Federación el lunes 24 de agosto de 1992).

Al margen un sello con el Escudo Nacional que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

Con fundamento en los artículos 38 fracción I inciso a) de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 7o., 24 fracción II, 46 y 47 de la Ley Federal de Educación; 2o. y 5o. fracción I del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y;

Considerando

Que una evaluación del aprendizaje de los educandos continua y sistemática permite conocer con oportunidad el aprovechamiento de éstos y determinar los aspectos en los que deban ponerse mayor empeño, da certeza sobre la frecuencia con la que deban formularse las calificaciones, y facilita a directores y demás autoridades educativas la revisión de los registros respectivos;

Que los objetivos de aprendizaje a ser alcanzados por los educandos, señalados en los programas de estudios, dan elementos al maestro para evaluar el aprovechamiento de aquellos;

Que una escala de calificaciones proporcional y más precisa permite contar con mayor información sobre el aprovechamiento de los educandos y facilita la interpretación y comparación de resultados obtenidos por cada uno de ellos, y;

Que una mejor evaluación facilita la selección de métodos educativos adecuados, aporta mayores elementos para decidir sobre la promoción de los educandos, coadyuva al diseño y actualización de planes y programas y, en general, permite una mejor planeación del sistema educativo nacional, he tenido a bien expedir el siguiente:

Acuerdo numero 165

Artículo 1º.

Es obligación de los establecimientos públicos - federales estatales y municipales- así como de los particulares con la autorización correspondiente, que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como la formación de actitudes, señalados en los programas de estudio vigentes.

Artículo 2º.

La evaluación del aprendizaje deberá realizarse a lo largo del proceso educativo, a través de procedimientos pedagógicos adecuados.

Artículo 3º.

La escala oficial de calificaciones es numérica, del 0.0 al 10.0 En su aplicación, podrá utilizarse una fracción decimal de la unidad.

Artículo 4º.

La calificación será proporcional al aprovechamiento alcanzado por el educando respecto de los programas de estudio establecidos.

Artículo 5º.

La evaluación permanente del aprendizaje deberá conducir a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje. Esta evaluación dará lugar a la formulación de calificaciones mensuales.

En el caso de meses con menos de quince días de clases, el aprovechamiento se calificará junto con el del mes inmediato siguiente.

Artículo 6°.

El resultando final de cada asignatura o área no será menor al promedio de las respectivas calificaciones mensuales. Podrá ser mayor a dicho promedio cuando, a juicio del maestro, el aprovechamiento del educando se haya recuperado al final del curso. Para este último efecto, podrán practicarse exámenes finales que se refieran al curso completo.

Artículo 7°.

El educando aprobará una asignatura o área cuando obtenga una calificación final no menor de 6.0. La calificación de 5.9 no es aprobatoria.

Artículo 8°.

Los establecimientos educativos, públicos y particulares con la autorización o reconocimiento de validez oficial correspondiente, deberán informar mensualmente al educando y, en su caso, a los padres de familia o tutores, de las calificaciones parciales y observaciones sobre el desempeño académico del propio educando.

Artículo 9°.

La promoción de grado, acreditación de estudios y regularización de los educandos se llevará a cabo conforme a las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública.

Artículo 10°.

La Subsecretaría de Coordinación Educativa podrá determinar instrumentos y técnicas de evaluación, normas y procedimientos para establecer acciones pedagógicas adecuadas y, en general dictar disposiciones para la correcta aplicación del presente Acuerdo.

Transitorios

PRIMERO.- El presente Acuerdo tendrá efectos a partir del año escolar 1992-1993.

SEGUNDO.- Se deroga en lo conducente el Acuerdo número 17, de 25 de julio de 1978, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28 de agosto del mismo año.

México D. F., a 19 de agosto de 1992 Sufragio Efectivo. No Reelección.

El Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León.- Rúbrica.



Acuerdo número 200, POR EL QUE SE ESTABLECEN NORMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL.

(Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de septiembre de 1994)

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

JOSÉ ÁNGEL PESCADOR OSUNA, Secretario de Educación Pública, con fundamento en los artículos 38 fracción I inciso a) de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 12 fracción I, 47 fracción IV, 50 de la Ley General de Educación, y 5o. fracción I, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y;

Considerando

Que de conformidad con la Ley General de Educación, la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio;

Que en este contexto, una evaluación permanente y sistemática posibilita la adecuación de los procedimientos educativos, aporta más y mejores elementos para decidir la promoción de los educandos, coadyuva al diseño y actualización de planes y programas y, en general, conduce a una mejor planeación en el sistema educativo nacional, y;

Que la evaluación permitirá al docente orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje y, además, asignar calificaciones parciales y finales conforme a su aprovechamiento, en relación con los propósitos de los programas de estudio, he tenido a bien dictar el siguiente:

ACUERDO NUMERO 200 POR EL QUE SE ESTABLECEN NORMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL.

Artículo 1°.

Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

Artículo 2°.

La evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados.

oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.

Artículo 3°.

La evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.

Artículo 4°.

La asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

Artículo 5°.

La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10.

Artículo 6°.

El educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.

Artículo 7°.

Las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar. El conocimiento de las calificaciones parciales por parte de los padres de familia no limita el derecho de éstos a informarse sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos en el momento que lo deseen.

Artículo 8°.

La calificación final de cada asignatura será el promedio de las calificaciones parciales.

Artículo 9°.

Las actividades de desarrollo: educación física, educación artística y educación tecnológica se calificarán numéricamente, considerando la regularidad en la asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual, de grupo y de relación con la comunidad mostradas por el alumno.

Artículo 10°.

Los directivos de las instituciones educativas comunicarán las calificaciones parciales a los educandos y a los padres de familia o tutores y promoverán la comunicación permanente entre éstos y los docentes, para atender las necesidades que la evaluación del proceso educativo determine.

Artículo 11°.

La promoción de grado, acreditación de estudios y regularización de los educandos se realizará conforme a las disposiciones que en ejercicio de sus facultades emita la Secretaría de Educación Pública.

Transitorios

PRIMERO.- El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación y será aplicable a partir del ciclo escolar 1994-1995.

SEGUNDO.- Se derogan el acuerdo 165 y las demás disposiciones administrativas emanadas de la Secretaría de Educación Pública que se opongan a lo dispuesto en este instrumento.

Sufragio Efectivo. No. Reelección.

México, D. F., a 31 de agosto de 1994.- El Secretario de Educación Pública, José Ángel Pescador Osuna.- Rúbrica.

— ■ —

ACUERDO número 499. Por el que se modifica el diverso número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

ALONSO JOSÉ RICARDO LUJAMBIO IRAZABAL, Secretario de Educación Pública, con fundamento en los artículos

3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 38, fracción I, inciso a) de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 12, fracciones XI y XIII, 47, fracción IV y 50 de la Ley General de Educación; 1, 4 y 5, fracciones I y XVI del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y;

Considerando

Que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3 ("Igualdad de Oportunidades") establece, entre las estrategias de su Objetivo 9 ("Eleva la calidad educativa"), la necesidad de impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, así como de los procesos de enseñanza;

Que el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, entre los criterios para elevar la calidad de la Educación a que se refiere su Objetivo 1, señala que la evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación;

Que de conformidad con la Ley General de Educación, la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio;

Que con fecha 19 de septiembre de 1994, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal, en cuyo numeral 7o. se dispuso que las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar, norma que ha sido interpretada de forma tal que la última evaluación del ciclo escolar se desarrolla incluso antes de los últimos quince días anteriores a

que éste finalice, a efecto de asignar calificaciones durante los últimos quince días; situación que provoca inactividad en muchas escuelas durante los últimos días del ciclo escolar o la realización de actividades distintas a las contenidas en los planes y programas de estudio;

Que en términos de lo dispuesto en el artículo Segundo Transitorio del Acuerdo número 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica, publicado en el referido órgano informativo el 1 de octubre de 1999, las disposiciones concernientes a la educación normal contenidas en el Acuerdo número 200 quedaron derogadas;

Que conforme al referido Acuerdo número 200, la asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones, parciales y final, del aprovechamiento

alcanzado por los educandos de los niveles de primaria y secundaria, resultandonecesario precisar en días hábiles el periodo que abarca la etapa final para la aplicación de las mismas, la asignación de calificaciones y la comunicación de éstas a los padres y madres de familia, y;

Que en virtud de lo anterior, he tenido a bien expedir el siguiente:

Acuerdo numero 499

POR EL QUE SE MODIFICA EL DIVERSO NUMERO 200 POR EL QUE SE ESTABLECEN NORMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y NORMAL

ARTICULO ÚNICO.- Se reforman los Artículos 7o. y 8o. del Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal, para quedar en los siguientes términos:

Artículo 7°.

Las calificaciones parciales se asignarán y comunicarán a los padres y madres de familia o tutores en cinco momentos del año lectivo:

- I. Durante el mes de octubre;
- II. Durante el mes de diciembre;
- III. Durante el mes de febrero;

IV. Durante el mes de abril y

V. Dentro de los últimos cinco días hábiles previos a la conclusión de cada ciclo escolar.

Para efectos de la fracción V, la evaluación final deberá practicarse necesariamente dentro de los últimos ocho días hábiles de cada ciclo escolar, en primaria. Por otro lado, para secundaria, la evaluación final deberá practicarse necesariamente dentro de los últimos trece días hábiles de cada ciclo escolar.

Asimismo, en estos últimos ocho días, se realizarán actividades de repaso de los conocimientos de lectura y matemáticas adquiridos durante el ciclo escolar en primaria. Por otra parte, una vez efectuada la evaluación final en secundaria, las y los maestros dedicarán el tiempo restante del ciclo a repasar los conocimientos adquiridos durante el mismo, especialmente aquellos que requieran de reforzamiento.

El conocimiento de las calificaciones parciales por parte de los padres y madres de familia o tutores no limita el derecho de éstos a informarse sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos en el momento que lo deseen.

Artículo 8º.

La calificación final de cada asignatura será el promedio de las calificaciones parciales, la cual se asignará y comunicará dentro de los últimos cinco días

hábiles del ciclo escolar correspondiente."

Transitorios

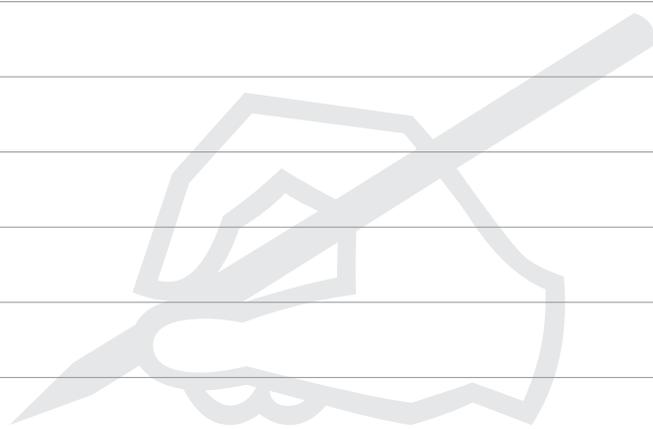
PRIMERO.- El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación y será aplicable a partir del ciclo escolar 2009-2010.

SEGUNDO.- Las autoridades educativas locales, en el ámbito de sus respectivas competencias, adoptarán las medidas necesarias para garantizar la debida aplicación del presente Acuerdo, y para ello instrumentarán los procedimientos de supervisión y seguimiento que se requieran.

TERCERO.- La Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, con la opinión de las autoridades educativas locales, resolverá cualquier problemática particular derivada de la aplicación del presente Acuerdo.

CUARTO.- Se derogan las disposiciones administrativas que se opongan al presente Acuerdo.

México, D.F., a 20 de octubre de 2009.- El Secretario de Educación Pública, Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal.- Rúbrica.





RETOS DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA



Competencias para la vida y rasgos del perfil de egreso de la Educación Básica

Programa de Educación Preescolar

Con la finalidad de que la educación preescolar favorezca una experiencia educativa de calidad para todas las niñas y todos los niños se ha optado por un programa que establezca propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional, y cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país.

1. El programa tiene carácter nacional

De acuerdo con los fundamentos legales que rigen la educación, el nuevo programa de educación preescolar será de observancia general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado. Tanto su orientación general como sus componentes específicos permiten que en la práctica educativa se promueva el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

2. El programa establece propósitos fundamentales para la educación preescolar

El programa parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

En virtud de que no existen patrones estables respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados.

Tomando en cuenta que los propósitos están planteados para toda la educación preescolar, en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada niño ha conseguido y

sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar; en este sentido los propósitos fundamentales constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación preescolar.

3. El programa está organizado a partir de competencias

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias.

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver

en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas) se inicia en el Jardín de Niños, pero constituyen también propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Retos de Educación Básica

Competencias para la vida y perfil de egreso de la Educación Básica

Plan y Programas de Estudio. Educación Primaria

En el mundo contemporáneo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

La investigación educativa ha buscado precisar el término competencias, coincidiendo en que éstas se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto "movilizar conocimientos" (Perrenoud, 1999). Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

Las competencias para la vida

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta, organizar una actividad, escribir un cuento o un poema, editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es sólo cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos.

Competencias para el aprendizaje permanente.

Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencias para el manejo de la información.

Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones.

Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

Competencias para la convivencia.

Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

Competencias para la vida en sociedad.

Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Plan y Programas de Estudio. Educación Secundaria

Competencias para la vida

En todo el mundo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como

propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta; organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva; montar un espectáculo; escribir un cuento o un poema; editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

a) Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

b) Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el

conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

c) Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

d) Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

e) Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Ver



Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio 2009.

Puntos de continuidad y cambio entre los planes y programas de estudio de 1993 y 2009.

Competencias, aprendizajes esperados y propuestas de trabajo de las asignaturas contenidas en los programas de estudio 2009.



REFORMA CURRICULAR
DE EDUCACIÓN BÁSICA

REFORMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA

Planes y programas de Educación Básica

La Noción de Competencias en la Educación Básica

3. El programa está organizado a partir de competencias.¹

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias.

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas) se inicia en el Jardín de Niños, pero constituyen también propósitos

de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

5. Competencias para la vida y perfil de egreso de la Educación Básica.²

En el mundo contemporáneo cada vez son más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

La investigación educativa ha buscado precisar el término competencias, coincidiendo en que éstas se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos; ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores

¹ SEP. Programa de Educación Preescolar, 2004, Pp. 21-22.

² SEP. Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Pp.40-42 y SEP. Plan de estudios 2006. Educación Básica. Secundaria Pp 10-12

y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto "movilizar conocimientos" (Perrenoud, 1999). Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

5.1. Las competencias para la vida

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, poner en juego los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta, organizar una actividad, escribir un cuento o un poema, editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es sólo cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos.

Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizarlos diversos

saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.



REFORMA CURRICULAR DE EDUCACIÓN BÁSICA

Planes y programas de Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria)

Libros para el alumno

Material de apoyo al docente

Sugerencias didácticas (matemáticas)

Guía Articuladora de materiales educativos de apoyo al docente

Libro para el docente de FCyE

Enfoque por competencias

Aproximaciones a la noción de competencias

Como Aprender y Enseñar Competencias (Zabala A. y Laia Arnau 2008)

El concepto de competencias se ha extendido en la enseñanza de forma muy rápida. Como muchas otras ideas, ha encontrado en el mundo educativo terreno abonado para su desarrollo. Al mismo tiempo, como es habitual también, se ha producido un intercambio de opiniones favorables o detractoras en función de criterios asociados a su pertenencia a uno u otro paradigma pedagógico. Y sin lugar a dudas existen razones consistentes en ambas direcciones.

Como todos sabemos, las ideas por sí solas no mejoran la enseñanza y mucho menos cuando éstas se limitan a la forma en que se ha de plantear aquello que debe ser objeto de la educación. Si al final el avance sólo consiste en cambiar los nombres de los objetivos educativos, seguirá cumpliéndose de forma persistente el pensamiento de Lampedusa, en el que, una vez más, los cambios aparentes sólo sirven para que todo siga igual.

¿Hasta qué punto una enseñanza basada en competencias representa una mejora de los modelos existentes? Nuestra opinión es que la introducción del concepto de competencias de forma generalizada puede ser un medio notablemente eficaz para extender unos principios pedagógicos que aún hoy en día siguen siendo parte de una minoría; pero no sólo eso, de algún modo puede ser un «recipiente» apropiado para contener de forma rigurosa una

enseñanza más acorde con una perspectiva de **formación integral**¹ en equidad y para toda la vida.

Si observamos el movimiento que han seguido las propuestas curriculares desarrolladas, veremos que han sufrido un proceso muy lento de superación de una visión centrada en contenidos temáticos hacia una visión centrada en el alumno: temas, objetivos más o menos operativos, el recurso a la taxonomía de Bloom, objetivos por capacidades y, ahora, las competencias.

Una evolución consistente en la búsqueda de una alternativa a un modelo basado en el aprendizaje de unos saberes disciplinares organizados en torno a unas materias convencionales, en el que el alumno debía asumir los contenidos tal como eran definidos desde las distintas aportaciones científicas.

Una escuela transmisora. De forma progresiva y lenta, pero en un proceso afortunadamente irreversible, los currículos se han ido desplazando de las materias al alumno. La enseñanza por objetivos intenta analizar los distintos grados de aprendizaje que el alumno debe adquirir, pero aún en función de los distintos contenidos disciplinares. En definitiva, sólo se trata de un intento de clarificar lo que el alumnado debe conocer o dominar para superar unas pruebas de selectividad universitaria.

1. Todos los términos que aparecen en negrita pueden encontrarse en el glosario del libro (pp. 217-222).

Pero más allá de la superación de estas pruebas, ¿cuál es el paso siguiente? ¿Es suficiente con memorizar, comprender, aplicar, aunque sólo sea para poder realizar una carrera universitaria? ¿Para qué? ¿Qué sentido tiene o debe tener el conocimiento adquirido? ¿Qué debe o puede hacer el alumno con dicho conocimiento? y, por lo tanto, ¿cuál es el papel de la escuela? Como respuesta a estas cuestiones, «una nueva vuelta de tuerca»: la formación para el desarrollo de capacidades.

Ahora ya no sólo es suficiente adquirir unos conocimientos o dominar unas técnicas, aunque sean de forma comprensiva y funcional, sino que es necesario que el alumno sea «capaz» cognitivamente y, sobre todo, en las otras capacidades: motrices, de equilibrio, de autonomía personal y de inserción social. Propuesta curricular por capacidades como antesala premonitoria de las competencias.

No es suficiente saber o dominar una técnica, ni es suficiente su comprensión y funcionalidad, es necesario que aquello que se aprende sirva para poder actuar de forma eficiente ante una situación concreta y determinada. Y en eso estamos.

Nosotros creemos que una enseñanza basada en competencias es una nueva y gran oportunidad para que la mejora sostenida de la educación no sea patrimonio de unos pocos privilegiados.

La introducción del concepto de competencias en la enseñanza obligatoria puede ser una oportunidad para profundizar en un proceso de cambio que se fraguó a finales del siglo XIX, tuvo su efervescencia en el primer tercio de siglo XX, para desarrollarse con dificultades a largo de los otros dos tercios.

Así pues, partiendo de esta visión y sólo de ésta, entendemos que la introducción de las competencias en la escuela puede representar una aportación sustancial a la mejora general de la enseñanza.

Este libro pretende defender una manera de entender las competencias asumiendo los grandes principios de los movimientos renovadores. Para ello vamos a analizar y responder, a lo largo de las distintas ideas clave, las cuestiones que plantea su implantación en la enseñanza, desde las razones que las justifican hasta las características que, a nuestro

criterio, deben adoptarse en la educación reglada. Once ideas clave para responder a once cuestiones en torno a las competencias

1. Como hemos dicho el concepto de competencia se introduce de forma generalizada asemejándose, una vez más, a una de las muchas ideas que periódicamente van difundándose en la enseñanza. Moda que como tal puede tener sus días contados.

Sin embargo, existen razones de peso que nos permiten considerar que las ideas que subyacen al concepto de competencia pueden tener una incidencia trascendental en la enseñanza. ¿Cuáles son los argumentos que justifican la introducción del concepto de competencia en la educación? ¿Qué tipo de enseñanza se pretende superar con su introducción en las aulas?

Idea clave 1: El uso del término «competencia» es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida.

2. Distintas son las definiciones de competencia que a lo largo de las últimas décadas se han ido elaborando desde diferentes instancias.

Al principio surgieron dentro del mundo laboral, para después extenderse a todos los ámbitos formativos y entre ellos, de forma contundente, a la educación reglada. Sin embargo, no todas las definiciones son coincidentes, algunas de ellas se centran en su función y otras en su estructura. ¿Cuál es el sentido que deben tener las competencias en la escuela? ¿Cuáles son sus componentes y cuál es su estructura?

Idea clave 2: la competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida.

Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

3. Una de las tendencias habituales en el ámbito educativo ha consistido en establecer sucesivos enfrentamientos entre la escuela heredada, la

tradicional, fundamentada en los saberes, y cualquier propuesta de cambio, generalmente, sustentada en el saber hacer, como si esta nueva propuesta representase un rechazo a lo existente y no un intento de mejora.

Así, el concepto de competencia puede entenderse como una negación de los contenidos tradicionales. ¿Hasta qué punto una enseñanza basada en competencias comporta la disminución de conocimientos? ¿Se puede ser competente sin disponer de conocimientos?

Idea clave 3: La competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.

4. Un currículo basado en competencias comporta la formación en unos aprendizajes que tienen como característica fundamental la capacidad de ser aplicados en contextos concretos.

Lo esencial de las competencias es su carácter funcional ante cualquier situación nueva o conocida. Pero cuando trasladamos estas ideas a la enseñanza obligatoria, ¿cuál debe ser su alcance?, ¿debe limitarse a una formación funcional de unos contenidos sobre ámbitos convencionales académicos o debe ampliarse a otros ámbitos del desarrollo humano?

Idea clave 4: Para poder decidir qué competencias son objeto de la educación, el paso previo es definir cuáles deben ser sus finalidades. Existe un acuerdo generalizado en que éstas deben contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.

5. Todas las instituciones internacionales cuando se han manifestado sobre la función social que debe cumplir la enseñanza han optado, de acuerdo con la declaración universal de los derechos humanos, por el pleno desarrollo de la persona.

De todos modos, esta definición es lo suficientemente general como para que merezca múltiples interpretaciones, entre ellas la del distinto grado de responsabilidad de los diferentes agentes educadores: familia, escuela, medios de comunicación, entidades de tiempo libre, etc. Teniendo en cuenta las limitaciones y posibilidades de la escuela, ¿cuáles son las competencias que deben plantearse como fines de la enseñanza obligatoria?

Idea clave 5: las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.

6. los estudios realizados sobre el modo en que las personas aprenden, sea cuál sea la corriente psicológica que los sustenta, permiten establecer un conjunto de principios suficientemente contrastados.

En estos momentos disponemos de un notable conocimiento sobre cómo las personas aprendemos: existen datos irrefutables acerca de la manera en que se aprenden los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero ¿cómo se aprenden las competencias?, ¿pueden precisarse principios rigurosos sobre su aprendizaje?

Idea clave 6: El aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, implica el mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido tanto la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales.

7. El conocimiento del modo en que se aprenden los distintos componentes de las competencias y su naturaleza de «procedimiento de procedimientos» permite comprender la complejidad de sus procesos de aprendizaje. De ahí que se puedan extraer algunas conclusiones sobre las condiciones que debe tener su enseñanza.

Ahora bien, una de las características fundamentales de las competencias es la capacidad para actuar en contextos y situaciones nuevas, y dado que éstas pueden ser infinitas, podríamos llegar a la conclusión de que no pueden ser enseñadas.

¿Es eso así? ¿Pueden precisarse criterios fiables sobre las características que debe tener el proceso de enseñanza de las competencias? Si la respuesta es afirmativa, ¿cuáles deben ser estos criterios?

Idea clave 7: Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado.

8. la escuela debe participar activamente en el desarrollo de la persona en los ámbitos social, interpersonal, persona I y profesional. Las competencias necesarias para actuar eficientemente en cada uno de estos ámbitos son numerosas y complejas.

Cada una de ellas se compone de actitudes, habilidades y conocimientos, que a su vez disponen de distinto grado de soporte científico.

Algunos de estos componentes tienen un claro sustento en ciencias estables y bien definidas, pero en muchos otros casos el soporte es compartido por varias disciplinas, en otros el apoyo de una ciencia determinada es débil, y en algunos componentes no existe ningún soporte disciplinar.

Tomando en consideración estas características, ¿es adecuado el modelo tradicional de organizar el currículo mediante asignaturas o disciplinas convencionales para una enseñanza basada en el desarrollo de competencias para la vida?

Idea clave 8: El análisis de las competencias nos permite concluir que su fundamentación no puede reducirse al conocimiento que aportan 105 distintos saberes científicos, lo que implica llevar a cabo un abordaje educativo que tenga en cuenta el carácter metadisciplinar de una gran parte de sus componentes.

9. Si las disciplinas no son suficientes para desarrollar las competencias y lograr el pleno desarrollo de la persona, se deberá encontrar una alternativa.

Pero tenemos que tener en cuenta que la estructura del sistema escolar, la propia formación del profesorado, las características de los modelos existentes para la interpretación de la realidad y la organización de los currículos heredados están fundamentadas en las disciplinas.

Siendo esto así, ¿cómo podemos abordar una enseñanza basada en competencias que cumpla con sus objetivos y que al mismo tiempo pueda sustentarse en una estructura sólida y contrastada como la que ofrecen las disciplinas?

Idea clave 9: Una enseñanza de competencias para la vida exige la creación de un área específica para todos sus componentes de carácter metadisciplinar, que permita la reflexión y el estudio teórico y, al mismo

tiempo, su aprendizaje sistemático en todas las otras áreas.

10. A partir de los criterios establecidos para la enseñanza de las competencias podemos revisar las estrategias metodológicas utilizadas habitualmente. Este análisis nos permitirá apreciar que no existe una metodología específica para las competencias, y que será necesario añadir, suprimir o cambiar aspectos, más o menos profundos, en dichas metodologías para que puedan adecuarse a una enseñanza de competencias.

Ahora bien, más allá de estos criterios, en cierto modo puntuales, ¿existen algunas características metodológicas generales que determinen con claridad cuándo una secuencia didáctica es apropiada para el aprendizaje de las competencias?

Idea clave 10: No existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas, entre las que cabe destacar la de que todas deben tener un enfoque globalizador.

11. Sólo podemos considerar que una actuación es competente cuando se realiza en una situación que generalmente es o puede ser nueva.

Si esto es así, difícilmente podremos valorar con precisión si se ha adquirido una competencia, ya que sólo podemos valorarla como competente cuando ésta se lleva a cabo en situaciones que no son las escolares.

Es evidente que la función de la escuela siempre ha sido pensada para un futuro, ya que aquello que se evalúa se realiza sabiendo que es un medio para conocer el grado de aprendizaje adquirido y la posibilidad de ser aplicado en un futuro más o menos lejano.

Por lo tanto, la evaluación de las competencias comporta también la búsqueda de medios que permitan prever la capacidad para que pueda ser utilizada en el momento en que sea necesaria. Aceptando esta premisa, las preguntas que nos debemos hacer están relacionadas con las características de la evaluación de las competencias y, por lo tanto, con cómo debe realizarse, qué medios se deben utilizar y en qué momentos hay que efectuarla.

Idea clave 11: Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de

situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.

Implicaciones para la forma de trabajo en el aula, la escuela y la comunidad

Ambientes de Aprendizaje

Una Aproximación Conceptual (Duarte Duarte, Jakeline)

Son varias las disciplinas relacionadas de alguna manera con el concepto de ambientes de aprendizaje, también llamados, ambientes educativos, términos que se utilizan indistintamente para aludir a un mismo objeto de estudio.

Desde la perspectiva ambiental de la educación, la ecológica, la psicología, la sistémica en teoría del currículo, así como enfoques propios de la etología y la proxémica, entre otros, se ha contribuido a delimitar este concepto, que actualmente demanda ser reflexionado dada la proliferación de ambientes educativos en la sociedad contemporánea y que no son propiamente escolares. Conceptualizar los ambientes educativos desde la interdisciplinariedad, enriquece y hace más complejas las interpretaciones que sobre el tema puedan construirse, abre posibilidades cautivantes de estudio, aporta nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares y sobre todo, ofrece un marco conceptual con el cual comprender mejor el fenómeno educativo, y de ahí poder intervenirlos con mayor pertinencia.

En la contemporaneidad la escuela ha perdido presencia en la formación y socialización de los jóvenes, y cohabita con otras instancias comunitarias y culturales que contribuyen a ello, como los grupos urbanos de pares y los medios de comunicación.

En correspondencia con ello, las grandes transformaciones de la educación en los últimos años, suponen el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización, que le confieren a la Pedagogía un claro sentido social que rebasa los escenarios escolares, dirigiéndose a la atención de problemas asociados con la exclusión, los conflictos socio-educativos y el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades, en escenarios que no son necesariamente escolares.

La emergencia histórica de "nuevos" escenarios para la Pedagogía, sobrepasando los tradicionales linderos

escolares que la monopolizaban, se remontan a los años sesenta en Latinoamérica con las experiencias educativas lideradas por comunidades e instituciones, con ideales liberacionistas en contextos de marginación, explotación económica y dominación política (Giroux, 1997).

Debido a la reconfiguración cultural que ha sufrido la educación en la actualidad, se viene reconociendo una "generalización" de lo educativo en diferentes escenarios y procesos culturales, de modo que pensadores como Regis Debray (1997) señalan que la cultura contiene un "segmento pedagógico".

Este señalamiento es bien importante, pues evidencia el declive de la hegemonía de la institución escolar en las sociedades contemporáneas, donde los significados de la Pedagogía se habían restringido a lo escolar, olvidándose sus significados complejos y polisémicos referidos a su sentido social y a prácticas sociales históricas muy diversas que le eran propias. Este fenómeno que toma forma en la actualidad, recuerda que antes de existir la forma "escuela", las sociedades aprendían y se socializaban por medio de otras agencias culturales como la familia, las cofradías, los gremios de artesanos donde se transmitía el saber de los oficios a las nuevas generaciones, la comunidad local con sus tradiciones y la parroquia, entre otras.

Igualmente, la educación se halla "descentrada" de sus viejos escenarios como la escuela, y sus prácticas, actores y modalidades han mutado y traspasado sus muros para extender su función formativa y socializadora a otros ambientes como la ciudad y las redes informáticas, a sujetos que no son necesariamente infantiles sino también adultos, y mediando otras narrativas y saberes que escapan a la racionalidad ilustrada centrada en el discurso

racionalista del maestro y en el libro, vehículo cultural por excelencia desde la Ilustración.

Como se sugiere hasta acá, el objeto abordado en éste artículo supone un acercamiento conceptual de tipo exploratorio, a lo que se ha denominado ambientes de aprendizaje, también asumidos como ambientes educativos, en tanto hace referencia a lo propio de los procesos educativos que involucran los objetos, tiempos, acciones y vivencias de sus participantes. Para ello se parte de una revisión de bibliografía que no pretende ser exhaustiva y de algunas experiencias institucionales en Colombia, insumos desde donde se inicia una reflexión teórica sobre el tema.

Una noción diversa y compleja

Según Daniel Raichvarg (1994, pp. 21-28), la palabra "ambiente" data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra "medio" era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea.

Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

Desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social.

El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.

El desarrollo de la noción de ambiente ha derivado a otros ámbitos como los de la cultura y la educación, para definir dinámicas y procesos específicos que otros conceptos o categorías no permiten. Según lo manifiesta Lucié Sauv  (1994, pp. 21-28), el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas en la educación relativa al ambiente ha permitido identificar seis concepciones sobre el mismo:

1. El ambiente como problema... para solucionar: este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse unos conocimientos relacionadas con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales.

2. El ambiente como recurso...para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.

3. El ambiente como naturaleza...para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollar de una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella.

4. El ambiente como biosfera...para vivir juntos por mucho tiempo. Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la compresión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos. Desde ésta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad global (ciudadanía global), con una responsabilidad global.

5. El ambiente como medio de vida...para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: Escolar, familiar, laboral, ocio. El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida.

6. El ambiente comunitario...para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

Cada una de estas concepciones define unas prácticas que desde su especificidad se complementan, de manera que pensar en el ambiente implica una realidad compleja y contextual, que sólo se puede abordar desde la pluralidad de perspectivas para pensar el ambiente educativo.

Una lectura sobre lo previo

La Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, en Colombia, viene realizando acciones orientadas al desarrollo de las prácticas investigativas por parte de los docentes.

Actualmente existen grupos de maestros realizando investigaciones sobre ambientes de aprendizaje en relación con los procesos cognitivos, las relaciones participativas y democráticas de la comunidad educativa y los ambientes lúdicos. Allí, el elemento tecnológico no aparece con la fuerza con que debería presentarse, si se atiende a los cambios contemporáneos al respecto.

A manera de antecedentes, es importante mencionar algunos estudios y experiencias que se han desarrollado en el ámbito latinoamericano, de forma que permita tener una idea sobre la manera como se ha ido configurando el objeto central de este artículo.

El estudio de Hernando Romero (1997), presenta un análisis del espacio educativo como parte de la naturaleza de las actividades académicas, administrativas y de proyección social. Expone los campos de desarrollo y cómo se articula en ellos el espacio educativo, la relación existente entre este y la calidad de la educación, y finalmente analiza las relaciones de poder que propician los espacios educativos.

Según el autor, no todos los espacios físicos son válidos para todos los modelos educativos en la perspectiva de lograr la excelencia académica, por eso el espacio forma parte inherente de la calidad de la educación: Los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y de poder gubernativo.

La relación entre la lúdica y el aprendizaje, es el tema abordado por uno de los estudios de la Fundación FES (1993, pp. 14-20), en donde se presenta una mirada a las complejas relaciones que existen entre el juego y la pedagogía. Se sugiere asumir el juego y utilizar los materiales educativos desde una postura crítica e innovadora que permita contribuir a la construcción del conocimiento con los niños que asisten a las escuelas colombianas.

Se destaca que entre muchos pedagogos ha existido la concepción del juego como mediador de procesos, que permite incentivar saberes, generar conocimientos y crear ambientes de aprendizaje, mientras que otros han optado por una oposición entre juego y aprendizaje.

En una experiencia educativa realizada por Erick de Corte (1995, pp. 5-19) en Uruguay, se analizan los diferentes aportes de las ciencias de la mente al

mejoramiento de la práctica educativa. El trabajo tuvo como guía tres preguntas claves: Primero, ¿qué tipos de conocimientos, estrategias cognitivas y cualidades afectivas deben ser aprendidos, de manera que los alumnos tengan disposición para aprender a pensar y resolver problemas con habilidad? Segundo, ¿qué tipo de procesos de aprendizaje deben ser llevados a cabo por los alumnos para lograr la pretendida disposición, incluyendo la mejora de categorías de conocimientos y habilidades? Y, tercero, ¿cómo pueden crearse ambientes de aprendizaje lo suficientemente dinámicos y poderosos para lograr en los alumnos una disposición a aprender a pensar activamente?

El estudio detecta cuatro componentes de aprender, pensar y resolver problemas con habilidad: un cuerpo teórico organizado y flexible, métodos heurísticos, habilidades metacognitivas, aspectos afectivos, actitudes, motivos y emociones. Cobra especial importancia la metacognición, ya que su desarrollo favorece la transferencia de habilidades adquiridas en un dominio del conocimiento hacia otros.

Estos pilares para el aprendizaje autónomo remiten el análisis de la naturaleza del aprendizaje. Así, enuncia algunas de sus características: proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, intencional; se produce en un contexto particular, es interactivo y cooperativo. A partir de las dos categorías analizadas se destaca un análisis acerca de los ambientes de aprendizajes poderosos y dinámicos. En la búsqueda de nuevas claves que posibiliten la creación de ambientes de aprendizajes estimulantes y eficientes, el autor se detiene en experiencias exitosas y en los modelos teóricos que los sustentan. De este modo, presenta el modelo de contrato de aprendizaje cognitivo propuesto por Collins, Brown y Newman. A partir de esta teoría Brown y Campione han desarrollado un proyecto de desarrollo de comunidades de aprendizaje.

A manera de conclusión, en el estudio se dice que un individuo aprende a través de un proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los alumnos en auténticas y reales situaciones.

La posición del alumno cambia, puesto que progresivamente debe asumir la responsabilidad de

sus propios procesos de aprendizaje. Cambia la posición del docente, quien deja de ser la única fuente de información y se convierte en un activo participante de la comunidad de aprendizaje, pues define un clima estimulante en el plano intelectual, que funciona como modelo para la definición y solución de problemas, realiza preguntas desafiantes, propicia el feedback y la ayuda necesaria a sus alumnos y favorece en ellos la autoconducción de sus aprendizajes. Mucho más que un cambio de técnicas, esta nueva visión exige un cambio de mentalidad en todos los involucrados en la enseñanza, especialmente directores y docentes.

Frente a los graves problemas de violencia y conflicto social que afectan a la sociedad colombiana, el departamento de Antioquia viene desarrollando una propuesta educativa llamada: La escuela como cátedra viva de convivencia y paz.

Se trata de una propuesta que hace de la convivencia democrática un modo de ser y de actuar en la escuela. Promueve la construcción participativa y solidaria de alternativas pedagógicas, curriculares, administrativas, culturales y sociales que propicien mejores ambientes de convivencia institucional y social; y se desarrollan estrategias metodológicas y formas de concertación que favorecen la formación integral y promueven la socialización en la escuela (SEDUCA, 2000).

La unidad de análisis de éste programa corresponde a la convivencia escolar, entendida como la interacción de las relaciones pedagógicas, personales, de gestión, de gobierno escolar y las relaciones escuela-comunidad. Se trata de la búsqueda de la convivencia escolar, concebida como proyecto de transformación de la cultura escolar, para que en ella y desde ella, cada uno de sus protagonistas sea respetado y reconocido como actor fundamental y en el encuentro diario se construya y recree la paz. Esta búsqueda incluye el aula de clase y los ámbitos más amplios de la comunidad local y regional.

Una vez realizado un breve recorrido por algunas experiencias sobre ambientes de aprendizaje, se hace necesario iniciar una conceptualización teórica, que delimite más claramente el objeto del presente escrito.

¿Qué se entiende por ambiente educativo?

El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (OSPINA, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma.

De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora) (Naranjo y Torres, 1996), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse.

Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Centro de Educación en Apoyo a la Producción y al Medio Ambiente. A. C. CEP Parras, México).

Para los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes en todo ambiente educativo: los desafíos y las identidades.

Los desafíos, entendidos como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Son desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores.

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

El ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos.

Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran

acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Teniendo en cuenta estos aspectos la pregunta por los ambientes educativos ya no resulta tan obvia y de sencilla respuesta.

Actualmente, por ambiente educativo se refiere una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio.

Son tenidas en cuenta, por tanto la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

A continuación se mencionan algunas necesidades, identificadas como la columna vertebral de la educación, y que aportan algunas pistas para pensar en los ambientes educativos, ellas son:

- Planteamiento de problemas, diseño y ejecución de soluciones.
- Capacidad analítica investigativa.
- Trabajo en equipo, toma de decisiones y planeación del trabajo.
- Habilidades y destrezas de lectura comprensiva y de expresión oral y escrita.
- Capacidad de razonamiento lógico-matemático.
- Capacidad de análisis del contexto social y político nacional e internacional.
- Manejo de la tecnología informática y del lenguaje digital.
- Conocimiento de idiomas extranjeros.
- Capacidad de resolver situaciones problemáticas.

A la hora de hablar de ambientes educativos y reconociendo que no obstante que han tenido lugar transformaciones estructurales en la cultura contemporánea que le han sustraído a la escuela el monopolio que ejercía de lo educativo, la escuela todavía tiene una gran importancia y un gran peso social y cultural, y por ello merece caracterizarse y fundamentarse el problema de los ambientes desde ella.

La escuela y el medio

La escuela es concebida de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de interacción. Juan Carlos Pérgolis (2000, pp. 33-34) la concibe como un mediador fundamental de la cultura urbana, en tanto puede expresarse en tres dimensiones:

La escuela como lugar de la ciudad: ¿es parte del barrio, es del barrio, está en el barrio? La escuela explica y propone sus fronteras y su localización. Por lo general ha estado asociada a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada en un gran territorio.

La escuela como formación para la ciudad: La escuela parece como lugar de significado.

Independiente del territorio y la localización, la escuela se asume como lugar para el todo de la ciudad y ve a ésta como su proyecto. Es una ciudad en pequeño.

La escuela como punto de encuentro: aquí la escuela opera para ser un foro en el que las diferentes versiones de ciudad se encuentren. Todos los sectores de la ciudad se reúnen y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

Según Pérgolis, estas tres dimensiones pueden operar individualmente o cruzarse en diversas combinaciones.

De esta manera los ambientes educativos pueden ser vistos como contenido, como proyecto o como construcción y fundamentalmente deben responder a una escuela donde predomina la complejidad; en donde cada institución educativa es reconocida desde sus particularidades. Sin embargo, estas complejas consideraciones declinan frente al carácter disciplinario y de control social que ha moldeado a la

escuela y que todavía conserva. Según Gildardo Moreno y Adela Molina (1993), en las escuelas actuales el ambiente educativo se mantiene inalterado:

En cuanto al ordenamiento sigue siendo prescriptivo, en cuanto a las relaciones interpersonales es dominado por consideraciones asimétricas de autoridad (autoritarismo).

En cuanto a la relación con el conocimiento está inmerso en concepciones transmisionistas y en lo referente a valores se halla sumido en una farsa en donde lo que se hace está orientado más por la conveniencia que por consideraciones éticas, en donde se privilegia "el saber racionalista e instrumental" y se descuida el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes.

Parece que en la sociedad occidental, afirman los autores, existe una actitud hacia la aceptación pasiva de los ordenamientos sociales y no hacia la transformación o a los cuestionamientos que conduzcan a convivencias sociales diferentes.

Tradicionalmente la escuela ha sido leída como una organización cerrada y que en sí misma pareciera un conjunto de mundos individuales aislados entre sí. Se trata de un aislamiento que sobrepasa las dimensiones físicas, las aulas, y llega hasta el aislamiento psico-sociológico en el que parecen convivir distintos sujetos. Los autores señalan como características de estos ambientes de aprendizaje:

1. El trabajo del estudiante y la actividad profesional del maestro carecen de sentido y de posibilidad de autorrealización.
2. Como el conocimiento se considera posible sin la existencia de tensiones afectivas, del deseo del saber y de la voluntad del saber, el resultado es un conocimiento sin comprensión.
3. Las actividades y la organización escolar se fundan en normas que son ajenas a un proyecto ético, propio de estudiantes y maestros.

Redimensionar los ambientes educativos en la escuela implica, además de modificar el medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja, exige un replanteamiento de los proyectos educativos que en ella se desarrollan y

particularmente los modos de interacciones de sus protagonistas, de manera que la escuela sea un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general.

En éste orden de ideas, la escuela "permeable" se caracteriza porque se concibe abierta, lo mas arraigada posible a su medio, con fronteras no claramente delimitables y relaciones con el conocimiento y entre los individuos que buscan establecer vivencias culturales cruzadas por prácticas democráticas altamente participativas.

Es posible pensar la escuela en coherencia con una concepción de educación como un sistema abierto, en la medida en que se supone que su estructura y funcionamiento se realiza en un intercambio permanente con su contexto. Las interacciones permanentes y sustanciales implican que el afuera no sea algo ajeno o desconectado de ella y de los procesos que le son propios. Desde esta perspectiva hablar de ambiente educativo escolar es concebir no una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.

De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma.

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar a lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general.

La escuela es después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, el espacio determinante en la formación individual. Es por ello por lo que puede ser definitivo pensar una

escuela del sujeto cuyos ambientes educativos apunten a la formación humana y contemporánea de individuos, alumnos y maestros conscientes de su lugar en la sociedad. Pensar en una escuela cuyos ambientes educativos tomen en consideración las interacciones entre sujetos vistos como totalidades, esto es que vaya más allá de lo cognoscitivo y que se consideren los sentimientos y deseos en relación con el saber, que vaya más allá de las respuestas correctas y tome en cuenta los errores, que en vez de propiciar la farsa y la obediencia propicie la sinceridad y la rectitud y los deseos de los sujetos.

Como espacio para la vivencia de la democracia, la escuela no se limita a ser un escenario para el diálogo de saberes, es también un espacio para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que tengan por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales, basado sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo (Moreno y Molina, 1993).

Cada uno de los participantes de la actividad escolar tiene unos referentes diferentes al hablar de la escuela, generalmente los especialistas y los profesores siempre hablan de planes de estudio y régimen disciplinario, mientras que los padres de familia hablan de formas de relación, tolerancia, comprensión y los alumnos hablan de las relaciones afectivas. Los maestros con menos frecuencia de ambiente educativo, de la red viviente que agencia ideas y afectos, en un marco de acción vital que de lugar a la pasión por el saber.

De acuerdo con lo expuesto se reconocen diversos espacios del sujeto, que se convierten en ambientes educativos, pero a la vez no se puede desconocer que uno de ellos tiene una trascendencia en la formación y estructuración de la cultura y es la escuela.

El aula como lugar de encuentro

Dentro del mundo de la escuela, tal vez es el aula de clases donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes. Una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores. Es aquí donde el maestro se hace y se muestra,

aquí ya los deseos se convierten en una realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio de lo que es.

Son muchos los investigadores que se han dedicado a estudiar la clase como el momento crucial del acto educativo. En la investigación realizada por María Isabel Cano (1995) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean unos principios como hipótesis de trabajo, que merecen ser retomados acá.

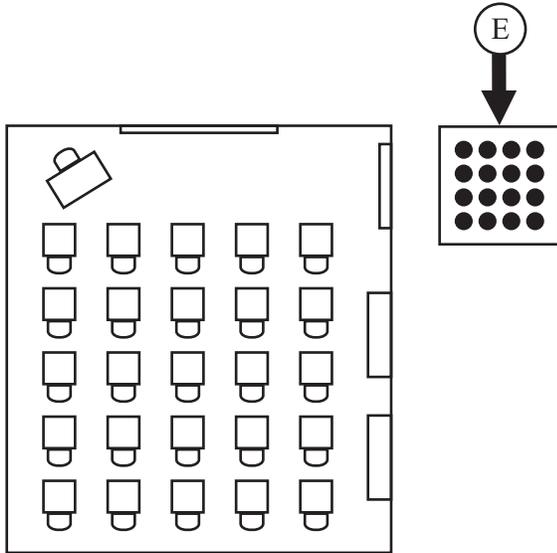
Principio N° 1:

El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.

De este principio surge la pregunta por lo social, la posibilidad de construirse a partir del otro. Es el paso de la socialización a partir de la misma individuación, espacio para acceder a un grupo cohesionado, uno de los mayores aprendizajes de tipo socio-afectivo y cognitivo que pueda tener un ser humano. Gracias a la interacción con otros, el niño empieza a reconocer que además de sus propias necesidades, gustos, intereses e ideas, existen las de muchos otros que conviven con él. Por tanto en el aula de clase se debe favorecer el desarrollo de la autonomía de los sujetos en el marco de unas relaciones cooperativas con los demás y con el medio. El desarrollo integral del niño debe estar unido y a la vez posibilitado por la construcción de un grupo cohesionado y solidario. María Isabel Cano y Ángel Lledó (1995) han hecho un valioso análisis de la relación entre la organización y disposición espacial y los fenómenos sociales que se dan el grupo-clase y sus actividades. Parece observarse una enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individuación pero también la socialización.

Los siguientes diagramas permiten apreciar lo expuesto.

A) ejemplo de tipo de organización espacial “tradicional”:



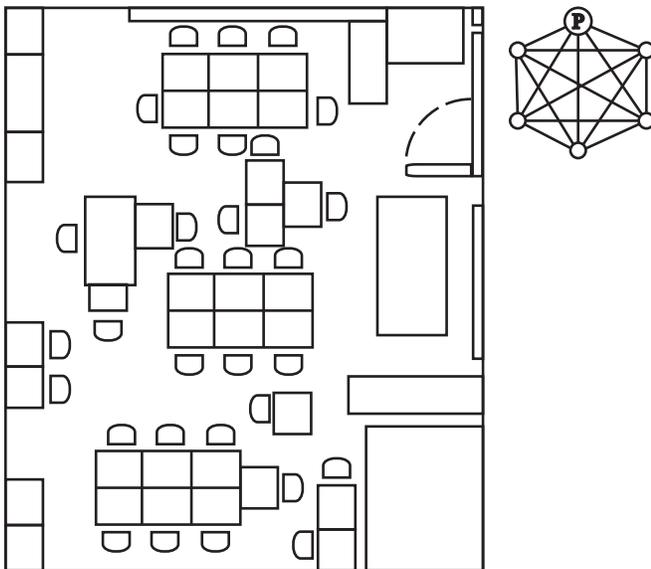
Estructura de comunicación en clase :

- Unidireccional:
- Grupal:
- Informativa/académica/formal

Características de las actividades

- Individuales
- Competitivas
- La misma actividad para todos y al mismo tiempo
- Académicas
- Programa oficial

B) ejemplo de tipo de organización espacial “activa”:



Estructura de comunicación en clase :

- Bidireccional:
- Todos son Emisores y Receptores
- Grupal e Individual
- Integradora de contenidos “formales” e “informales”: metodológica, efectiva...

Características de las actividades:

- Opcionalidad del alumno
- Grupales e individuales
- Cooperativas.

Principio N° 2:

“El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales”

Es conocido por los profesionales en pedagogía, que el aprendizaje en los niños se propicia mediante la interacción del niño con el medio físico y social, mediado por el lenguaje. Reconocer cómo aprenden los niños tiene repercusiones en lo que se refiere a la construcción del ambiente del aula, pensado como ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse, dependiendo de los proyectos que se estén desarrollando.

Principio N° 3:

“El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, -ya sean contruidos o naturales- dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos”.

En la intención de involucrar espacios exteriores como prolongación de la actividad escolar, y lo escolar mismo como un cuerpo poroso que no da la espalda a su contexto, existen varias propuestas. Casi todas hacia el desarrollo de currículos integradores de distintos escenarios y que consideran como un todo el conjunto espacial entre el interior y exterior del entorno físico del aula.

Principio N° 4:

“El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses”.

Parece existir, según lo establecen los autores citados, una relevancia entre los estados de ánimo, las relaciones personales y los objetivos de la actividad, tanto como las características del material y las metodologías que se emplean. Por consiguiente es importante crear ambientes en el aula, cualitativamente diferentes: unos orientados hacia la lúdica, la relajación, la libertad de hacer, otros espacios más individuales y otros más colectivos.

Principio N° 5:

“El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad”.

Así como ocurre en otros ambientes sociales, la casa, y en ella el cuarto, los individuos tienen el derecho a decidir sobre la organización de su espacio, en el aula con mayor razón se debe permitir que sus habitantes participen en su estructuración, pues son ellos quienes vivirán en ella la mayor parte de su tiempo, por no decir de sus vidas. Esto genera en los estudiantes sentido de identidad y marca la territorialidad que todo ser humano requiere para desplegar su vida.

En síntesis, se pretende propiciar ambientes altamente favorables para la convivencia social y los aprendizajes, por lo tanto se propone:

- Establecer una interacción comunicativa efectiva y circular entre el maestro, el estudiante y el grupo.
- Considerar las diferencias individuales.
- Fortalecer el autoconcepto y autoestima en los estudiantes y el maestro.
- El manejo de la clase debe basarse en sólidas relaciones de grupo.

Ambiente educativo y estética social

El carácter ético del entorno escolar es un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje. La racionalidad sensorial y la tematización de la afectividad, deben dar lugar al despliegue de las subjetividades en sus configuraciones estéticas. Desde la perspectiva de Luis Carlos Restrepo (1993), se puede entender el ambiente educativo como un clima cultural, campo de agenciamientos simbólicos que inscriben al sujeto en ese medio de cultivo específicamente humano, el lenguaje.

En la escuela se generan procesos de construcción y reconstrucción de la identidad subjetiva, dentro de una empresa cuyo propósito es eminentemente ético: “lo que (para Restrepo) determina nuestra actitud ética es a la larga nuestra afectación sensible, la disposición corporal a convivir en ese engranaje de implícitos y no dichos que caracterizan el espacio humano. Afecciones y no argumentos, hábitos y no

juicios, gestos más que palabras y proposiciones, es lo que nos queda después de muchos años de trajinar por las aulas y la academia, como sedimento residual de experiencias y aprendizajes".

Estos perceptos y disposiciones sensibles, según Restrepo, son construidos de manera sutil en la interacción cotidiana, en la dinámica del aula, en los intercambios afectivos y los ejercicios del poder que cruzan tanto la familia como la escuela. Todo problema ético remite a un asunto estético, al campo de lo que se podría llamar "estética social" (Restrepo, sf.) en tanto está en juego una forma de sensibilidad y es social porque no se trata de la experiencia individual, sino de la afección que se comparte con el grupo y que decide el curso del comportamiento del sujeto y su escena en público.

En esta perspectiva, la noción propuesta por André Leroi-Gourhan (1971, p. 267) se compadece con lo expuesto hasta ahora. Para este peleontólogo francés, la estética social o "comportamiento estético" remite no a las nociones de la filosofía sobre lo bello en la naturaleza y en el arte. No se trata tampoco de la sensibilidad eminentemente auditiva o visual para el arte "...sino de rebuscar, en toda la densidad de las percepciones, cómo se constituye, en el tiempo y en el espacio, un código de las emociones, asegurando al sujeto étnico lo más claro de la inserción afectiva en su sociedad".

Preguntarse por la estética social es hacerlo por la sensibilidad que se forma en la escuela. Negar la afectividad que atraviesa todo proceso de aprendizaje, es desconocer la importancia de ligarse por el deseo a los contextos escolares y sus actores singulares. Es negar las cogniciones afectivas en la construcción del conocimiento.

En éste sentido, el trabajo del maestro es posibilitar la formación de sensibilidades, las que se construyen y cultivan en ambientes interhumanos a través de mediaciones e interacciones culturales específicas. De igual manera negar la afectiva es negar también la posibilidad del disfrute y el goce, por ello parte de lo que vive el ser humano también tiene que ver con lo lúdico y placentero, sin deponer la exigencia y esfuerzo que supone todo proceso educativo. En este sentido resulta pertinente dar una mirada a esta dimensión que resalta una de las expresiones más típicamente humanas: lo lúdico.

Ambientes de aprendizaje lúdicos

La lúdica es una dimensión que cada día ha venido tomando mayor importancia en los ambientes educativos, particularmente porque parece escapar a la pretensión instrumentalista que caracteriza a la escuela.

La lúdica se presta a la satisfacción placentera del niño por hallar solución a las barreras exploratorias que le presenta el mundo, permitiéndole su autocreación como sujeto de la cultura, de acuerdo con lo que señala al respecto Huizinga (1987): "La cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica".

Aquí es importante resaltar la relación existente entre juego, pensamiento y el lenguaje, tomando el juego como parte vital del niño que le permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales superiores que lo inscriben en un mundo humanizado.

Para el tema que se expone, se trata de incorporar la lúdica en los ambientes educativos, pues da lugar a los procesos de construcción de identidad y pertenencia cognitiva, opción que se sustenta desde el reconocimiento de que lo lúdico también reside en el lenguaje y atraviesa los procesos educativos constituyéndose en medio y fuente que permita relacionar pensamientos para producir pensamientos nuevos.

Se debe ser consciente que en la formación del niño y el joven interactúan varios factores, y que lo lúdico es un escenario enriquecedor por lo cual no hay que perderlo de vista, si se quiere abordar unas pedagogías propias del imaginario y representaciones de ellos.

Uno de los elementos que han permitido generar ambientes de aprendizaje lúdicos es la incorporación del juego: Este es un recurso educativo que se ha aprovechado muy bien en los niveles de preescolar y primaria, pero que, a medida que se avanza en la escolaridad tiende a relegarse, a favor de formas más expositivas de enseñanza.

El juego es una función vital sobre la que no es posible aún dar una definición exacta en términos lógicos, biológicos o estéticos. Descrito por sus características, el juego no es "vida corriente" ni "vida real", sino que hace posible una evasión de la realidad a una esfera temporal, donde se llevan a cabo actividades con orientación propia.

El aislamiento espacio-temporal en el que tiene lugar el juego genera mundos temporales dentro del mundo habitual, a partir de una actividad particular. El juego introduce en la confusión de la vida y en la imperfección del mundo una perfección temporal y limitada: permite al sujeto crear un orden.

La noción de juego en su forma coloquial, tal como es presentada por algunos autores, se concibe como una actividad u ocupación voluntaria, ejercida dentro de ciertos y determinados límites de tiempo y espacio, que sigue reglas libremente aceptadas, pero absolutamente obligatorias; que tiene un final y que va acompañado de un sentimiento de tensión y de alegría, así como de una conciencia sobre su diferencia con la vida cotidiana.

Estudiosos del juego (Ferrari, 1994, pp. 47-49) destacan que puede emplearse con una variedad de propósitos dentro del contexto de aprendizaje. Señalan que dos de sus potencialidades básicas, las más importantes, son la posibilidad de construir autoconfianza e incrementar la motivación en el jugador.

Es un método eficaz que posibilita una práctica significativa de aquello que se aprende; el juego en la educación ha servido como motivador y a veces como recurso didáctico, sin embargo, en la práctica pedagógica no se ha explorado suficientemente su potencial como espacio de conocimiento y de creatividad.

De este modo, cabe pensar que los ambientes lúdicos pueden ser no sólo ocasión de entretenerse y divertirse, que es lo primero que se asocia con el juego; la sorpresa, lo gracioso, son componentes naturales en el juego.

Pero el juego-juego va más allá, permite vivir en micromundos usualmente entretenidos y amigables (al menos no amenazantes), sea situaciones de menor complejidad que las reales, o mucho más allá de estas, fantasiosas y especulativas, pero en cualquier caso ceñidas a las reglas vigentes y en pos de metas valederas.

Y es por esto que el juego permite desarrollar la creatividad, pues las reglas, dando un orden a la interacción entre los participantes, no son necesariamente lógicas o ceñidas al comportamiento del mundo físico, cabe inventárselas o concertar unas nuevas de camino; esto brinda una muy sólida base

para potenciar las capacidades humanas, para traspasar el umbral de lo conocido, para desarrollar el potencial creativo del ser humano y dar lugar a lo que más caracteriza al hombre: su capacidad para simbolizar el mundo: la "libertad simbólica".

Éste aspecto es sumamente destacado y valorado en los estudios de la semiótica y las ciencias sociales contemporáneas. Para el antropólogo Gilbert Durand, el símbolo remite la libertad del sujeto para crearse y crear el mundo: "Así se revela el papel profundo del símbolo: es 'confirmación' de un sentido a una libertad personal.

Por eso el símbolo no puede explicitarse (...) Y la potencia poética del símbolo define la libertad humana mejor que ninguna especulación filosófica: esta última se obstina en considerar la libertad como una elección objetiva, mientras que en la experiencia del símbolo comprobamos que la libertad es creadora de un sentido: es poética de una trascendencia en el interior del sujeto más objetivo, más comprometido con el acontecimiento concreto. Es el motor de la simbólica. Es el Ala del Ángel".

Los ambientes virtuales Un desafío para la educación

El paso del siglo XX al XXI será conocido como el que marcará la transformación de una sociedad basada en las relaciones materiales, a otra que se apoya en las relaciones virtuales comunicativas en su sentido más amplio. Ahora, la existencia humana se desarrolla en la esfera de lo virtual y lo semiológico, constituyendo la comunicación mediática.

En la época actual las relaciones físicas personales empiezan a perder peso, obviamente sin desaparecer, y empieza a tomar fuerza el universo mediático-relacional, el espacio de los lenguajes y el tiempo de las nuevas comunicaciones.

Aparece el concepto de cibercultura, como un escenario tecnológico para la producción cultural, de la mediatización de lo social.

Con éste fenómeno, las instituciones, los roles personales, los individuos, las identidades y los grupos se transforman, lo que de alguna manera introduce incertidumbre, desconcierto y a veces desorientación, pero también nuevas posibilidades de organización social e institucional.

Una sociedad de la información, exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios técnicos y en los nuevos lenguajes que ellos suponen. Son muchas las novedades y escasa la toma de conciencia sobre los cambios que se nos presentan. Los sistemas de educación, no son ajenos a este escasísimo discernimiento.

Los procesos de enseñanza se ven obligados a indagar como se suscitan en una relación de aprendizaje ya no sólo mediada por el lenguaje oral y escritural sino por el icónico-gráfico, la imagen digital y los variados sistemas de representación que traen consigo nuevas maneras de pensamiento visual.

Es en la mediación como se va pasando de un estado de información al conocimiento, pues la diferencia entre información y conocimiento es que este último está dotado de significación, por ello, las organizaciones que pretenden desarrollar acciones educativas con sus integrantes más allá de pensar en una serie de contenidos, algunas veces llamadas asignaturas e impartidas bajo modelos instruccionales, deben pensar en los fundamentos y directrices didácticas y pedagógicas que la educación digitalizada exige. A partir de la aparición de los medios, el papel del aprendiz, o también llamado alumno se resignifica.

Las relaciones con sus profesores, tutores o instructores se modifica así como su relación con el saber mismo. En la medida en que aparecen una amplia gama de fuentes y se consigue un fácil acceso a la información, se desplaza la noción de saber a la de saberes, la noción de verdad a la de verdades, distanciándose la concepción del saber monolítico o el saber constituido, y surgiendo una visión más cercana al "conocimiento como construcción".

Pero las nuevas mediaciones tecnológicas no sólo traen aparejados una transformación estructural en el conocimiento, sino también en los vínculos intersubjetivos que se suceden en la escuela y en las familias.

En esta dirección, debe destacarse el papel que cumple y ha cumplido la televisión y la internet con respecto a la familia y a la escuela, pues trae por consecuencia un "desorden cultural" que descompone las formas de autoridad vertical entre los jóvenes, sus padres y maestros.

Como lo ha sugerido Jesús Martín-Barbero, la televisión "deslegitima" y "deslocaliza" las formas continuas del saber promovido en la escuela desde el texto escrito, que constituye el centro de un modelo lineal mecánico, basado en aprendizajes graduales de acuerdo con las edades evolutivas del niño. Por medio de la televisión el joven accede rápida y cómodamente a un "saber visual" que subvierte el modelo escolar por etapas, legitimado por la autoridad del maestro.

Trasladada al hogar, la televisión cortocircuita las relaciones de autoridad entre padres e hijos, al permitir que estos últimos accedan por su propia cuenta al mundo que antes les estaba vedado, el mundo de los adultos (Pérez Tornero, 2000, pp. 37-57).

De esta manera los medios han venido a recordar que antes de que los aprendizajes adquirieran la forma escuela, los niños se encontraban entremezclados con el mundo de los adultos, sin los escrúpulos y cuidados con que hoy se los trata y aprendiendo los códigos culturales por medio de prácticas sociales bastante versátiles y efectivas.

De otro lado, la posibilidad de profundizar en la interactividad, otra característica de los nuevos medios, adquiere un sentido pleno en el terreno educativo. El estudiante está en posibilidad de decidir la secuencia de la información que desea seguir, establecer el ritmo, cantidad y profundización de la información que pretende y elegir el tipo de código con el que quiere establecer relaciones con la información.

Los anteriores elementos y otros no mencionados, hacen pensar que la educación virtual en las instituciones educativas amerita un acercamiento desde lo conceptual y teórico que fundamente las acciones, procedimientos y rutas que se han de tomar para su realización y para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje de calidad y pertinencia social.

Competencias docentes para el desarrollo curricular

Diez nuevas competencias para enseñar (Philippe Perrenoud 2004)

Competencias de referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> * Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje * Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos * Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje * Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas * Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> * Concebir y hacer frente a situaciones-problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. * Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza * Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje * Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo * Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión
Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> * Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase * Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio * Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades * Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> * Fomentar el deseo de aprender, explicitar su relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar, y desarrollar la capacidad de autoevaluación del alumnado * Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de centro) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos * Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta" * Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> * Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones * Formar y renovar el equipo pedagógico * Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales * Hacer frente a crisis o conflictos entre personas

Competencias de referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua (ejemplos)
Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> * Elaborar, negociar un proyecto institucional Administrar los recursos del centro * Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen) * Organizar y hacer evolucionar, en el mismo centro, la participación de los alumnos
Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer reuniones informativas y de debate * Dirigir las reuniones * Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los* conocimientos
Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizar los programas de edición de textos * Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza * Comunicarse a distancia a través de la telemática * Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza

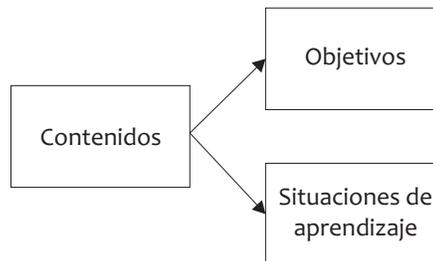
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje

En la perspectiva de una escuela más eficaz para todos, organizar y animar situaciones de aprendizaje ya no es un modo a la vez banal y complicado de definir lo que hacen de manera espontánea todos los profesores.

Este lenguaje hace hincapié en la voluntad de elaborar situaciones didácticas óptimas, incluso y en primer lugar para los alumnos que no aprenden escuchando lecciones. Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.

La verdadera competencia pedagógica consiste en relacionar los contenidos por un lado con los objetivos, y por el otro lado, las situaciones de aprendizaje. Esto no parece necesario cuando el profesor se limita a recorrer, capítulo tras capítulo, página tras página, el "texto del conocimiento".

Los objetivos intervienen en tres estadios:



❑ El de la planificación didáctica, no para dictar situaciones de aprendizaje propias a cada objetivo, sino para identificar los objetivos trabajados en las situaciones consideradas, para elegir las y fomentarlas con conocimiento de causa.

❑ El del análisis a posteriori de situaciones y de actividades, cuando se trata de delimitar lo que realmente se ha desarrollado y modificar la serie de actividades propuestas.

❑ El de la evaluación, cuando se trata de controlar las experiencias de los alumnos.

La competencia necesaria hoy en día es controlar los contenidos con suficiente soltura y distancia para construirlos en las situaciones abiertas y las tareas complejas, aprovechando las ocasiones, partiendo de los intereses de los alumnos, explotando los acontecimientos, en resumen, favoreciendo la apropiación activa, la transferencia de conocimientos, sin pasar necesariamente por su exposición metódica, en el orden prescrito por un índice de contenidos.

Esta soltura en la gestión de situaciones y contenidos exige un control personal, no sólo de los conocimientos, sino de la "matriz disciplinaria" [Develay], es decir, los conceptos, las preguntas, los paradigmas que estructuran los conocimientos en el seno de una disciplina. De ahí la importancia de saber definir los conceptos núcleo o las competencias clave, en torno a las cuales organizar los aprendizajes y en función de las cuales guiar el trabajo en clase y fijar las prioridades.

Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos

Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos no consiste en hacer que se expresen para despreciarlos inmediatamente. Lo importante es darles regularmente derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por ellos, tratar de comprender sus raíces y su forma de coherencia, no sorprendernos de que éstas aparezcan cuando las creíamos perdidas. El profesor que trabaja a partir de las representaciones de los alumnos trata de reencontrar la memoria del tiempo en la que todavía no sabía, de ponerse en el lugar de los alumnos, de recordar que, si no lo entienden, no es por falta de buena voluntad, sino porque lo que al experto le parece evidente a los alumnos les parece complicado y arbitrario.

Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje

Esta competencia se basa en el postulado de que aprender no es primero memorizar, almacenar las informaciones, sino más bien reestructurar su sistema de comprensión del mundo. Supongamos, por ejemplo, que pedimos a los alumnos que se imaginen que tienen que asaltar una fortaleza y calcular la longitud de la escalera que les permitirá franquear el foso de 6m. de ancho para llegar a la cima de una muralla de 9m. de altura. Si conocen el teorema de Pitágoras y son capaces de ver su pertinencia y aplicarlo correctamente a los datos, deducirán que bastará con una escalera de 11m.

Si no conocen el teorema, deberán, o bien descubrirlo, o bien proceder del modo más pragmático, por ejemplo, construyendo una maqueta a escala reducida. Según la edad de los alumnos y el programa que el profesor tenga en mente, éste puede introducir limitaciones, por ejemplo, prohibir el procedimiento más empírico, si quiere que descubran el teorema, o al contrario, favorecerlo, si quiere que introduzcan un trabajo sobre las proporciones.

Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas

Los conceptos de dispositivo y de secuencia didáctica hacen hincapié en el hecho de que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. La pasión personal que pone el profesor no basta si nos es capaz de establecer una complicidad y una solidaridad creíbles en la búsqueda del conocimiento.

Debe buscar con sus alumnos, aunque tenga un poco de ventaja, por lo tanto a renunciar a la imagen del "profesor que lo sabe todo", aceptar mostrar sus propios errores e ignorancias, no situar siempre el conocimiento al lado de la razón, la preparación del futuro y el éxito.

La capacidad de organizar y fomentar situaciones problema y otras situaciones de aprendizaje fértiles supone competencias bastante cercanas a las que exige un proceso de investigación de más larga duración. Sin embargo, mientras una situación problema se organiza en torno a un obstáculo y desaparece una vez éste se ha superado, un proceso de investigación parece más ambicioso, puesto que invita a los alumnos a construir ellos mismos la teoría.

Desgraciadamente, los procesos de investigación exigen tiempo, por lo que las progresiones didácticas se organizan a menudo en función de los conceptos previstos en el programa más que en una lógica de investigación, más caprichosa y ansiosa de tiempo. Las situaciones problema representan una forma de compromiso entre estas dos lógicas.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes

La escuela en principio está totalmente organizada para favorecer la progresión de los aprendizajes de los alumnos hacia objetivos previstos al final de cada ciclo de estudios. Podría decirse que, al encargarse el sistema, la progresión no exige ninguna competencia particular de los profesores.

Pero esto no es así en la realidad, debido a la diversidad de estudiantes y la autonomía de los temas.

Por consiguiente, toda enseñanza debería ser estratégica, concebida en una perspectiva a largo plazo, en la que cada acción se decide en función de su contribución a la progresión óptima de los aprendizajes de cada uno.

Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos

Astolfi (1997) definió así las diez características de una situación problema:

1. Una situación problema se organiza en torno a la superación de un obstáculo por parte de la clase, obstáculo previamente bien identificado.
2. El estudio se organiza en torno a una situación de carácter concreto, que permita de un modo efectivo al alumno formular hipótesis y conjeturas.
3. Los alumnos perciben la situación que se les propone como un verdadero enigma que resolver, en el cual están en condiciones de emplearse a fondo. Es la condición para que funciones la transmisión: el problema, aunque inicialmente propuesto por el maestro, se convierte entonces en "su asunto".
4. Los alumnos no disponen, al principio, de los medios de la solución buscada, debido a la existencia de un obstáculo que deben superar para lograrlo. Es la necesidad de resolverlo lo que conduce al alumno a elaborar o apropiarse colectivamente de los instrumentos intelectuales que serán necesarios para la construcción de una solución.
5. La situación debe ofrecer una resistencia suficiente que lleve al alumno a emplear a fondo sus conocimientos anteriores y sus representaciones, de

modo que esa resistencia le conduzca a cuestionarse sus representaciones y a elaborar ideas nuevas.

6. La solución no debe percibirse fuera del alcance de los alumnos. La actividad debe trabajar en una zona próxima, propicia al desafío intelectual y a la interiorización de las "reglas de juego".

7. La anticipación de los resultados y su expresión colectiva preceden a la búsqueda efectiva de la solución, el "riesgo" asumido por cada uno que forma parte del "juego".

8. El trabajo de la situación problema funciona también sobre el modo del debate científico en el interior de la clase, y estimula los conflictos sociocognitivos potenciales.

9. La validación de la solución y su sanción no la aporta el profesor de una forma externa, sino que resulta del modo de estructuración de la situación por sí misma.

10. Reexaminar de forma colectiva la progresión llevada a cabo es la ocasión para un repaso reflexivo, con carácter metacognitivo; esto ayuda a los alumnos de las estrategias que han puesto en práctica de manera heurística, y a estabilizarlos en procedimientos disponibles para nuevas situaciones problema.

El funcionamiento colectivo puede marginar a los alumnos que tendrían más necesidad de aprender. Para neutralizar este riesgo, resulta, pues, indispensable que el control de las situaciones problema se haga a un doble nivel:

En la elección de las situaciones propuestas, que deben, grosso modo, convenir al nivel medio del grupo y situarse en la zona de desarrollo próximo de la mayoría de los alumnos.

En el interior de cada situación, a la vez para influirla en el sentido de un mejor ajuste, diversificarla y controlar los efectos perversos de la división espontánea del trabajo, que favorece a los favoritos.

Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza

Cada profesor se inclina a dar una importancia desmesurada a varios años del programa en los que tiene experiencia, sin que sea claramente consciente de lo que sucede antes y después. Sería mejor que se tuviera una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza, sobre todo para juzgar lo que se debe adquirir ahora y de lo que se podría aprender más

tarde, sin que ello implique ninguna consecuencia. Este modo de hacer exige competencias de evaluación y de enseñanza que van más allá del control de un programa anual. Esta visión longitudinal exige también un buen conocimiento de las fases de desarrollo intelectual del niño y del adolescente, para poder articular aprendizaje y desarrollo, y juzgar si las dificultades de aprendizaje remiten a una mala apreciación de la fase de desarrollo y la zona proximal, o si existen otras causas.

Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje

Es importante que cada profesor sea capaz de pensar constantemente por sí mismo, en función de sus alumnos en ese momento, la relación entre lo que es hacer y la progresión de los aprendizajes. La mayoría de organizaciones humanas funcionan según rutinas ampliamente desconectadas de sus razones de ser y no sólo hace falta competencia, sino también energía y, a veces, valor para preguntarse constantemente por qué hacemos lo que hacemos... Elegir y modular actividades de aprendizaje es una competencia profesional esencial, que no sólo supone un buen conocimiento de los mecanismos generales de desarrollo y de aprendizaje, sino un control de las didácticas de las disciplinas.

Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo

Para dirigir la progresión de los aprendizajes, no se puede prescindir de los controles periódicos de los conocimientos de los alumnos. Son necesarios para establecer decisiones de promoción u orientación. Estos controles deberían confirmar o intensificar lo que el profesor ya presiente. Por lo tanto, no eximen de una observación continua, una de cuyas funciones consiste en poner al día y completar una representación de los conocimientos de los alumnos. Esta observación tiene un primer objetivo formativo, lo que significa que debe tener en cuenta todo lo que puede ayudar al alumnos a aprender mejor: sus conocimientos, que condicionan las tareas que se le pueden proponer, su modo de aprender y razonar, su relación con el conocimiento, sus angustias y sus posibles loqueos ante ciertos tipos de tareas, de lo que tiene sentido para él y le moviliza, sus intereses, sus proyectos, la imagen que tiene de sí mismo como sujeto más o menos capaz de aprender, su entorno escolar y familiar.

Cardinet insiste en la evaluación de las condiciones de aprendizaje más que de los conocimientos adquiridos, puesto que permite regulaciones mucho más rápidas. El profesor tiene igualmente el derecho de confiar en su intuición. Para no sentirse desbordado, es importante:

Que apueste por tecnologías y dispositivos interactivos, portadores de regulación. Que forme a sus alumnos en la evaluación mutua.

Que desarrolle una evaluación formadora, de la cual se encargue el sujeto aprendiz; la autoevaluación no consiste, pues, en rellenar un mismo su libreta sino en dar prueba de una forma de lucidez con respecto a la manera como se aprende.

Que favorezca la metacognición como fuente de autorregulación de los procesos de aprendizaje.

Que logre seleccionar muy deprisa un gran número de observaciones fugaces, para identificar una forma que guiará su acción y sus prioridades de intervención reguladora.

Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión

Los estudios escolares, en ciertos momentos, obligan a tomar decisiones de selección u orientación. Es el caso del fin de cada año escolar, en unos estudios estructurados en etapas anuales, o al final de cada ciclo. Participar en semejantes decisiones, negociarlas con el alumno, sus padres y otros profesionales, encontrara el compromiso óptimo entre los proyectos y las exigencias de la institución escolar, todo esto forma parte de las competencias básicas de un profesor.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Para que cada alumno progrese hacia los objetivos previstos, conviene ponerlo muy a menudo en una situación de aprendizaje óptima para él (ZDP). El problema es insoluble siempre que imaginemos que, para crear una situación de aprendizaje óptima para cada alumno, es necesario encargarse de él personalmente. Esto no es ni posible ni deseable. Frente a ocho alumnos, tres, o incluso uno solo, un profesor no sabe necesariamente proponer a cada uno una situación de aprendizaje óptima. No basta con volverse completamente disponible para cada

alumno: todavía es preciso comprender por qué tiene dificultades de aprendizaje y saber cómo superarlas. Todos los profesores que han intentado el apoyo pedagógico o han dado clases particulares saben hasta qué punto uno puede encontrarse desprovisto en una situación de tutoría, mientras que ésta resulta aparentemente ideal.

Algunos aprendizajes sólo pueden hacerse gracias a interacciones sociales, ya sea porque se tiene como objetivo el desarrollo de competencias de comunicación, ya sea porque la interacción es indispensable para provocar aprendizajes que pasan por un conflicto cognitivo o una forma de cooperación.

Diferenciar la enseñanza no podría, pues, consistir en multiplicar los "cursos particulares". Se trataría de acudir a una "competencia global" que consistiría en organizar las interacciones y las actividades de manera que cada alumno constantemente o por lo menos muy a menudo se enfrente a situaciones didácticas más productivas para él.

Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase

Merieu propone renunciar a querer formar grupos homogéneos debidamente preparados para seguir un tratamiento estandarizado, para afrontar la heterogeneidad en el mismo grupo de trabajo, tal como se manifiesta ante una tarea y sobre todo una situación problema. Eso conduce, sin renunciar a toda regulación retroactiva (apoyo) o proactiva (microorientación hacia tareas o grupos distintos), a priorizar las regulaciones interactivas en situación, mientras los alumnos siguen juntos. No significa que debamos renunciar a recurrir puntualmente a grupos de nivel, todavía menos que haya que trabajar en una composición estable. Merieu ha demostrado la pertinencia de trabajar, de vez en cuando, en grupos de necesidades y, en otras ocasiones, en grupos de proyecto.

La diferenciación exige métodos complementarios, una forma de inventiva didáctica y organizativa, basada en un pensamiento arquitectural y sistémico.

Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio

Una cosa parece segura: entre las cuatro paredes de clase y durante los ocho o nueve meses de un año

escolar, pocos profesores son capaces de hacer milagros. Parece razonable invitar a los profesores a poner sus fuerzas en común para organizar la diferenciación a nivel de varias clases y, si es posible, en varios años. La gestión de una clase tradicional es el objetivo de la formación inicial y se consolida a voluntad de la experiencia. El trabajo en espacios más amplios precisa nuevas competencias. Unas giran en torno a la cooperación profesional. Las otras hacen referencia a la gestión de la progresión de aprendizajes en varios años.

Ahora hablaremos de una competencia puramente gestora, definida en un ámbito más amplio que la clase: pensar, organizar, habitar, hacer vivir espacios de formación reagrupando decenas de alumnos, durante varios años. Estos funcionamientos representan problemas inéditos de organización y coordinación. En una pedagogía diferenciada y una organización por ciclos de aprendizaje, estos problemas son el motor de los profesores, que sólo pueden resolverlos en equipo y de forma local.

Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades

Algunos alumnos encuentran dificultades que sobrepasan las posibilidades ordinarias de diferenciación y exigen medidas excepcionales. En algunos casos, se puede considerar la colocación en una clase especializada, el apoyo pedagógico fuera de la clase, incluso una forma u otra de repetir curso, aunque sabemos la poca eficacia que esto tiene en la mayoría de los casos.

Sin embargo, lo ideal sería, en una organización de equipo, encontrar los recursos para encargarse de esos niños, si es preciso con apoyos externos, pero sin excluirlos.

Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua

Estamos condenados a inventar nuevas formas de enseñanza mutua, que requieren la autonomía y la responsabilidad de los alumnos, lo cual no resulta fácil.

Quizá basta con que se les asigne una tarea cooperativa que provoque conflictos sociocognitivos y favorezca la evolución de las representaciones, los conocimientos, los métodos de cada uno mediante la confrontación de otras maneras de ver y de hacer. La confrontación de puntos de vista estimula una

actividad metacognitiva de la que cada uno saca un beneficio, incluso si no desemboca en una acción colectiva.

Trabajar juntos no consiste en hacer en equipo lo que se podría hacer por separado. El desarrollo de la cooperación pasa por actitudes, reglas de juego, una cultura de la solidaridad, de la tolerancia, de la reciprocidad y una práctica regular del consejo de clase.

4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo

Si la escuela quisiera crear y fomentar el deseo de saber y la decisión de aprender, debería aligerar considerablemente sus programas, para integrar al tratamiento de un capítulo todo lo que permite a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de él. Ahora bien, los programas están pensados para alumnos cuyo interés, deseo de saber y voluntad de aprender se considera que se han adquirido y son estables. Sus autores no pasan por alto que están condiciones previas faltan en algunos alumnos, pero apuestan entonces por una motivación "extrínseca" e imaginan que trabajarán bajo la amenaza de una mala nota, una sanción, un futuro comprometido o, para los más jóvenes, una falta de amor o cariño por parte de los adultos. No se puede pedir a los profesores que hagan milagros cuando su conjunto de condiciones se basa en una ficción colectiva. El hecho de ocuparse del sentido de construir no debería descansar únicamente sobre los hombros de los profesores.

Sin embargo, no esperemos que los autores de los programas los hayan aligerado para preguntarnos cómo se podría implicar mejor a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Tener más tiempo sólo es una condición necesaria. La competencia necesaria es de tipo didáctico, epistemológico, relacional. Son éstas:

Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación del niño.

La distinción entre deseo de saber y decisión de aprender sugiere por lo menos dos medios de acción. Algunas personas disfrutan aprendiendo por aprender, les gusta controlar las dificultades, superar obstáculos.

En definitiva, poco les importa el resultado. Sólo el proceso les interesa. Una vez finalizado, pasan a otra cosa. A semejantes alumnos el profesor puede limitarse a proponerles desafíos intelectuales y problemas, sin insistir demasiado en los aspectos utilitarios

Excepto para unos cuantos, aprender cuesta tiempo, esfuerzos, emociones dolorosas: angustia por el fracaso, frustración por no lograrlo, sentimiento de llegar a sus límites, miedo a lo que pensarán los otros. Para consentir una inversión semejante y, por lo tanto, tomar la decisión de aprender y resistir, hace falta una buena razón. El placer de aprender es una cosa, el deseo de saber es otra. Este deseo es múltiple: saber para comprender, para actuar con eficacia, para superar un examen, para ser querido o admirado, para seducir, para ejercer un poder... El deseo de saber no es de una sola pieza. La escuela, incluso si aboga a ojos cerrados por una relación desinteresada por el conocimiento, no puede permitirse menospreciar las otras motivaciones. Enseñar es reforzar la decisión de aprender, sin hacer como si se hubiera tomado de una vez por todas. Enseñar es también estimular el deseo de saber. Una relación con el saber siempre es solidaria con una representación de las prácticas sociales en las que ésta se emplea.

La competencia profesional apuntada aquí requiere dos recursos precisos:

Una comprensión y un cierto dominio de los factores y los mecanismos sociológicos, didácticos y psicológicos en juego en el nacimiento y el mantenimiento del deseo de saber y de la decisión de aprender.

Las habilidades en el dominio de la transposición didáctica, las situaciones, las competencias, el trabajo sobre la transferencia del conocimiento, así como los recursos para ayudar a los alumnos a imaginarse las prácticas sociales para las que se les prepara y el papel de los conocimientos que las hacen posibles.

Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y obligaciones

El consejo de clase es un lugar donde es posible hacer frente abiertamente a la distancia entre el programa y el sentido que los alumnos dan a su trabajo. Hay, en cada clase, un contrato pedagógico y didáctico, por

lo menos implícito, que fija algunas reglas del juego en torno al conocimiento y prohíbe, por ejemplo, al profesor hacer preguntas sobre cuestiones que todavía no se han trabajado o al alumno preguntar constantemente por qué se estudia esto o lo otro. Un consejo de clase podría ser el lugar donde se hace frente abiertamente a la distancia entre los alumnos y el programa, donde se codifican reglas ("los derechos imprescindibles del estudiante").

Los derechos imprescindibles del estudiante

1. El derecho a no estar atento constantemente.
2. El derecho a su conciencia.
3. El derecho a no aprender lo que tiene sentido.
4. El derecho a no obedecer entre seis y ocho horas al día.
5. El derecho a moverse.
6. El derecho a no cumplir todas sus promesas
7. El derecho a no gustarle la escuela y a decirlo.
8. El derecho a elegir con quién quiere trabajar.
9. El derecho a no cooperar en su propio proceso.
10. El derecho a existir como persona.

Ofrecer actividades de formación con opciones

Al estudiar los efectos de la organización del trabajo sobre la dinámica psíquica, se demuestra que el cansancio, el estrés, la insatisfacción, el sentimiento de alienación y la sinrazón aumentan cuando la organización del trabajo es rígida y no deja ningún margen a la persona para adaptar la tarea a sus ritmos, su cuerpo, sus preferencias, su visión de las cosas. Lo que vale para los trabajadores en la empresa también vale para los alumnos.

Se podría definir la competencia profesional apuntada aquí como "el arte de hacer de la diversidad la regla", la estandarización de las actividades sólo aparece, según el caso, por razones específicas. Pero la diversificación sistemática de las tareas supone problemas de gestión y de material que pueden convertirse en prohibitivos.

La formación de los profesores los familiariza a menudo con actividades asociadas a capítulos del programa más que a suministrarles competencias necesarias para elegir o eliminar actividades en función de un objetivo de formación.

5. Trabajar en equipo

Existen varias razones para incluir la cooperación en las rutinas del oficio del profesor:

❑ La intervención creciente, en la escuela, de psicólogos y otros profesionales del sector medicopedagógico o medicosocial, requiere nuevas colaboraciones, en torno al caso de alumnos que tienen graves dificultades, sufren discapacidades o son objeto de violencias u otras formas de maltrato.

❑ La división del trabajo pedagógico aumenta en la escuela primaria, con la aparición repentina de papeles específicos (apoyo pedagógico, coordinadores de proyectos, intervención de maestros especialistas) y el desarrollo del trabajo en pareja. Esto suscita nuevas formas de cooperación.

❑ Se insiste cada vez más en la continuidad de las pedagogías, de un año escolar al siguiente, como factor de éxito escolar. La redefinición del oficio del alumno, el contrato didáctico, las exigencias al principio de cada año escolar perturban a los alumnos más frágiles y a sus familias; además, la ausencia de colaboración entre profesores titulares de grados sucesivos aumenta la probabilidad de que los alumnos con dificultades repitan curso.

❑ La evolución en el sentido de ciclos de aprendizaje de dos años o más induce una fuerte presión en la colaboración entre profesores, a los cuales se les pide que se encarguen de forma conjunta y se corresponsabilicen de los alumnos de un ciclo.

❑ La voluntad de diferenciar y dirigir métodos de proyecto contribuye a compartimentaciones puntuales, incluso de puestas en común más amplias.

❑ Los padres se organizan y esperan respuestas coherentes de los profesores, lo cual empuja a estos últimos a hacer frente común.

❑ La constitución de institución de "personas morales", en colectividades, que se supone que desarrollan un proyecto, a las cuales el sistema pretende conceder una mayor autonomía, requiere funcionamientos cooperativos más regulares.

Trabajar en equipo es una cuestión de competencias, pero presupone también la convicción de que la cooperación es un valor profesional. Los dos aspectos están relacionados: normalmente se desvaloriza lo que no se domina. Algunas de estas reticencias al trabajo

en equipo esconden el miedo a no saber salir del apuro, "ser comido" o dominado por el grupo o por sus líderes. Por el contrario, una adhesión entusiasta al principio del trabajo en equipo lo debilitará si se descubre que no se sabe funcionar de forma cooperativa, que esto supone mucho tiempo o crea un resentimiento o un estrés que no se llega a superar, ni incluso a verbalizar. Lo cual conduce a distinguir tres grandes competencias:

1. Saber trabajar con eficacia en equipo y pasar de un "pseudoequipo" a un verdadero equipo.

2. Saber discernir entre los problemas que requieren una cooperación intensiva. Ser profesional no es trabajar en equipo "por principio", es saberlo hacer en el momento oportuno, cuando resulta más eficaz. Por lo tanto, es participar en una cultura de cooperación, estar abierto a ella, saber encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas, en función de los problemas que hay que resolver.

3. Saber detectar, analizar y combatir las resistencias, obstáculos, paradojas, callejones sin salida relacionados con la cooperación, saber autoevaluarse, adoptar una mirada comprensiva sobre un aspecto de la profesión que nunca caería por su peso, teniendo en cuenta sus complejidad.

Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes

Podemos definir un equipo como un grupo reunido para un proyecto común, cuyo cumplimiento pasa por varias formas de consenso y cooperación. Hay dos tipos de proyectos:

□ Los proyectos que se establecen en torno a una actividad pedagógica precisa; por ejemplo, montar un espectáculo en común, organizar una jornada deportiva, proponer talleres para facilitar la comunicación, editar un periódico. La cooperación es entonces el medio para realizar una empresa para la que nadie tiene las fuerzas o las ganas de dirigir solo. Se detiene en el momento en que se acaba.

□ Los proyectos en los que la misma cooperación es el desafío, y que no tiene plazos precisos porque pretenden instaurar una forma de profesionalidad interactiva que se parece más a una forma de vida y de trabajo que a un camino para lograr un objetivo preciso.

En los dos casos es importante saber elaborar un proyecto. En una "cultura de proyecto", cada uno está familiarizado con la idea del proyecto. La génesis de un proyecto es una cuestión de representaciones compartidas de lo que los actores quieren hacer juntos.

Esta competencia sobrepasa la simple capacidad de comunicar. Supone una cierta comprensión de las dinámicas de grupos y de varias fases del "ciclo de la vida de un proyecto", sobre todo en su génesis, siempre incierta.

Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones

Todos los miembros de un grupo son colectivamente responsables de su funcionamiento.

Pero en un grupo de cierta envergadura, acosado por el tiempo o amenazado por un claro desequilibrio de las fuerzas presentes, es razonable, sin descargar al grupo de esta preocupación, delegarla sobre todo a un animador que garantice una continuación entre las reuniones, que haga un seguimiento de la anterior y prepare la siguiente. Para hacer surgir este papel y permitir que el animador lo represente por completo, es importante que el equipo afronte la cuestión del liderazgo y no lo confunda con la autoridad administrativa.

Formar y renovar un equipo pedagógico

Los problemas a los que se debe enfrentar son principalmente dos:

1. Hacer nacer un equipo cuando no existe ninguno.

2. Garantizar la continuidad del equipo más allá de las salidas o las llegadas de integrantes.

Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales

El verdadero trabajo en equipo empieza cuando nos alejamos del "muro de las lamentaciones" para actuar, utilizando toda la zona de autonomía disponible y toda la capacidad de negociación de un actor colectivo que está decidido, para realizar su proyecto, a dejar atrás las obligaciones institucionales y obtener los recursos y los apoyos necesarios. Cuando los miembros del equipo esperan de la cooperación

una forma de reflexión sobre las prácticas y los problemas profesionales, tienen interés en luchar contra la huida hacia delante en el activismo, tener tiempo para hablar de lo que hacen, creen, piensan, sienten, y no de lo que queda todavía por hacer para preparar la fiesta, la exposición o la semana musical. Son necesarias entonces algunas competencias para navegar entre dos escollos: protegerse demasiado, a riesgo de no decirse nada, o exponerse demasiado, lo cual puede llevar a algunos a encerrarse en su tienda para curarse las heridas.

Hacer frente a crisis o conflictos entre personas

En la mayoría de los equipos existen personalidades o configuraciones de personalidades más favorables que otras a un funcionamiento armonioso. En un equipo, una parte de la regulación consiste en suavizar los conflictos que provienen del "eslabón débil de la cadena"; por ejemplo, un compañero que le tiene miedo a todo, que nunca hace concesiones sobre los principios o que manifiesta un perfeccionismo sin límites. Hay en cada grupo mediadores que anticipan y atenúan los enfrentamientos.

Cada vez que hay que decidir, se corre el riesgo de no estar de acuerdo. Según lo que haya en juego, el desacuerdo puede transformarse en conflicto. Las competencias necesarias se construyen entonces a partir de una moderación centrada en la tarea. Por ejemplo, es importante que en un equipo varias personas tengan suficiente imaginación, informaciones y conocimientos para reestructurar el debate de modo que surja un compromiso, una decisión que no enfrente de una forma violenta perdedores y ganadores.

En la gestión de conflictos, una competencia preciosa es la capacidad de romper las amalgamas y las espirales, reconducir un conflicto a una divergencia delimitada más que a fomentar una guerra de religión, un combate de directores, un conflicto ideológico típico. El trabajo cotidiano de la mediación es esencialmente preventivo y consiste en impedir que cada divergencia degenera en conflicto.

6. Participar en la gestión de la escuela

El conjunto del funcionamiento de una escuela proviene del currículum real y contribuye a formar a los alumnos, de forma deliberada o involuntaria. Gestionar la escuela es siempre, de forma indirecta, disponer espacios y experiencias de formación.

Elaborar, negociar un proyecto institucional

En su vida personal, familiar, profesional, un profesor es, en general, capaz de formar y dirigir proyectos. ¿Por qué las personas que trabajan en la misma institución no podrías del mismo modo comprometerse en un proyecto común? Porque las individualidades, reunidas casi por azar, no pueden constituirse fácilmente en actor colectivo, sobre todo en el campo de una profesión todavía muy individualista.

Normalmente, favorecer el desarrollo y la supervivencia de un proyecto institucional exige actores que posean competencias fuera de lo común:

- Comprender la ambigüedad de este progreso, la tensión entre proyecto y mandato, la realidad y los límites de la autonomía, aceptarlas pero a la vez seguir siendo crítico, jugar con estas normas sin caer en la trampa.

- Construir una estrategia colectiva a partir de un conjunto de personas que no se han elegido y que sólo tienen en común, a priori, lo que destaca del ejercicio del mismo trabajo en una misma organización, es decir, pocas cosas en un oficio de lo humano, donde la parte de los valores, las creencias, las relaciones, la afectividad, por lo tanto la subjetividad, es inmensa.

Los proyectos institucionales que duran en general son testimonios de la presencia de estas dos competencias. Sin duda la génesis de un proyecto es en parte el resultado de conjeturas o contextos favorables. Por ejemplo:

- Un espacio que obliga a ponerse en el proyecto para hacer frente a la realidad de los alumnos, las familias, el barrio.

- Una política de personal que garantice una cierta homogeneidad del cuerpo docente en términos de visión pedagógica, concepción del oficio, relación con el trabajo, el tiempo, la cooperación, los alumnos, los padres, la evaluación.

□ Un director de institución que aprovecha las ocasiones para crear una dinámica colectiva y funciona como líder cooperativo, un mediador, una garantía de la ley y la equidad.

□ Compañeros externos (asociaciones de padres, trabajadores, poderes locales) que esperan de la institución una fuerte coherencia y una cierta colaboración.

Administrar los recursos de la escuela

Invertir recursos compromete la responsabilidad individual y colectiva de los profesores tanto como afirmar valores o defender ideas pedagógicas.

Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes Organizar y hacer funcionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos

La clase es evidentemente el primer lugar de participación democrática y de educación a la ciudadanía. Es ahí donde se enfrenta la contradicción entre el deseo de emancipar los alumnos y la tentación de adaptarlos, entre la asimetría incluida en la relación pedagógica y la simetría que requiere la democracia interna. Una educación para la ciudadanía y una participación en las decisiones difícilmente pueden resultar creíbles si excluimos todo lo que proviene de la didáctica, el programa, la evaluación, los deberes, el trabajo en clase, el oficio del alumno. Por esta razón, la participación de los alumnos remite a otros dos niveles sistémicos:

□ La capacidad del sistema educativo para reconocer a las instituciones y a los equipos pedagógicos una verdadera autonomía de gestión.

□ La capacidad de los profesores para no monopolizar ese poder delegado y compartirlo a su vez con los alumnos.

Competencias para trabajar en ciclos de aprendizaje

7. Informar e implicar a los padres

Fomentar reuniones informativas y de debate Conducir reuniones Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos.

8. Utilizar las nuevas tecnologías

"Si no se pone al día, la escuela se descalificará". Bajo este título, una revista (suplemento informático de L'Hebdo, diciembre de 1997, pág.12) da motivo a

Patrick Mendelsohn, responsable de la unidad de tecnologías de la formación en la facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, para formular dos propósitos que merecen que se les preste atención:

Los niños nacen en una cultura en que se claca, y el deber de los profesores es integrarse en el universo de sus alumnos.

Si la escuela ofrece una enseñanza que ya no resulta útil en el exterior, corre el riesgo de descalificarse. Por lo tanto, ¿cómo queréis que los niños confíen en ella?

La informática en la escuela:

¿disciplina de pleno derecho, habilidad o simple medio de enseñanza?

Formar en las nuevas tecnologías es formar la opinión, el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, las facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura y el análisis de textos e imágenes, la representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación.

Utilizar programas de edición de documentos

La transferencia de lo impreso a soportes digitales supone que el profesor construya una gran capacidad de saber lo que está disponible, moverse en este mundo y elegir las opciones. Se pasa de un universo documental limitado (el de la clase y el centro de documentación cercano) a un universo sin límites verdaderos, el del hipertexto. Este concepto no está relacionado con la red, sino con la posibilidad que ofrece la informática de crear vínculos entre cualquier parte de un documento y otras partes, u otros documentos. Todo el mundo utiliza el hipertexto sin saberlo al consultar un diccionario o un atlas, cuando una página le remite a otra. La diferencia es que la informática prevé estos vínculos y los propone al usuario, lo cual exige una mínima creatividad y un mínimo esfuerzo, pero en cambio pone a su alcance una navegación fácil y rápida.

Un profesor puede publicar en la red, pero también puede limitarse a utilizarla en clase, como base para la información en la cual los alumnos pueden navegar con facilidad, con la condición de prever vínculos

entre las páginas. La competencia necesaria es cada vez menos técnica; es, sobre todo, lógica, epistemológica y didáctica.

Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza Comunicar a distancia mediante la telemática

Se pueden asociar los instrumentos tecnológicos a métodos activos, puesto que favorecen la exploración, la simulación, la investigación, el debate, la construcción de estrategias y de micromundos. ¿Es esto suficiente para justificar la inversión? Todo dependerá de la forma en que el profesor enmarque y dirija las actividades. Su dominio técnico facilita las cosas, pero aquí se trata de dominio didáctico y de relación con el saber.

Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza Competencias basadas en una cultura tecnológica

Tardif¹ propone un marco pedagógico a las nuevas tecnologías. Hace hincapié en el cambio de paradigma que éstas exigen y al mismo tiempo facilitan. Se trata de pasar de una escuela centrada en la enseñanza (sus finalidades, contenidos, su evaluación, planificación, su aplicación bajo la forma de cursos y ejercicios) a una escuela centrada no en el alumno, sino en los aprendizajes. El oficio de profesor se redefine: más que enseñar, se trata de hacer aprender. Las nuevas tecnologías pueden reforzar la contribución de los trabajos pedagógicos y didácticos contemporáneos, puesto que permiten crear situaciones de aprendizaje enriquecedoras, complejas, diversificadas, con la ayuda de una división del trabajo que ya no hace descansar toda la inversión en el profesor, puesto que de la información así como de la dimensión interactiva se encargan los productores de instrumentos.

9. Afrontar los deberes y los dilema éticos de la profesión

Podemos tener en cuenta las cinco competencias

específicas retenidas por el referencial adoptado aquí igual que tantos otros recursos de una educación coherente con la ciudadanía:

- Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
- Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta.
- Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

Los profesores que desarrollan estas competencias actúan no sólo para el futuro, sino también para el presente. Crean las condiciones de un trabajo escolar productivo en el conjunto de las disciplinas y ciclos de estudios. No se trata solamente de inculcar un modelo para que los alumnos lo lleven consigo en la vida, sino de aplicarlo aquí y ahora, a la vez para hacerlo creíble y para sacar beneficios inmediatos.

10. Organizar la propia formación continua

Saber explicitar sus prácticas

Formarse no es ir a seguir cursos (incluso de una forma activa); es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación.

De entre estos métodos, se puede mencionar la lectura, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, la participación en un proyecto institucional, la reflexión personal regular, la escritura de un diario o la simple discusión con los compañeros.

Cada vez más se sabe de una forma más clara que el mecanismo fundamental proviene de lo que en adelante se llama con Schön² una práctica reflexiva.

El adjetivo reflexivo se presta a confusiones. Toda práctica es reflexiva, en el doble sentido: en el que su autor reflexiona para actuar y mantiene a destiempo una relación reflexiva con la acción llevada a cabo.

1 TARDIF, J. (1998): Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique? Paris. ESF éditeur.

2 SCHÖN, D. (1994): El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós, 1998. O Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Montréal. Éditions Logiques.

Una parte de nuestra vida mental consiste en pensar lo que vamos a hacer, en lo que hacemos, en lo que hemos hecho.

Todo ser humano es un practicante reflexivo. Si insistimos en ello es para invitar a una reflexión más metódica, que no se mueva únicamente por sus móviles habituales –angustia, preocupación por anticipar, resistencia de lo real, regulación o justificación de la acción- sino por una voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar su práctica de año en año.

En todos los casos, la práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje y regulación. La diferencia es que nuestra inclinación más fuerte es poner estos mecanismos al servicio de una adaptación a las circunstancias, de una victoria de confort y seguridad, mientras que el ejercicio metódico de una práctica reflexiva podría convertirse en una palanca esencial de autoformación e innovación, por lo tanto, de construcción de nuevas competencias y nuevas prácticas.

Saber analizar y explicitar su práctica permite el ejercicio de una lucidez profesional que nunca es total y definitiva, por la simple razón de que también tenemos necesidad, para permanecer en vida, de contarnos historias.

Una práctica reflexiva no se basa únicamente en un saber analizar, sino en una forma de "sabiduría", la que permite encontrar su camino entre la autosatisfacción conservadora y la autodenigración destructora.

Queda aprender a analizar, a explicitar, a concienciarse de lo que uno hace. Participar en un grupo de análisis de prácticas constituye una forma de entrenamiento, que permite interiorizar posiciones, métodos, cuestionamientos que se podrán traducir el día en que se encontrará solo en su clase o, mejor todavía, activo en el seno de un equipo o de un grupo de intercambios. Esto favorece una elaboración y una formalización de la experiencia profesional.

Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios

La lucidez profesional consiste en saber cuándo se puede progresar por los medios que ofrece la situación (individualmente o en equipo) y cuándo resulta más

económico y rápido exigir nuevos recursos de autoformación: lectura, consulta, resultado de proyecto, supervisión, investigación-acción o aportaciones estructuradas de formadores susceptibles de proponer nuevos conocimientos y nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje. Esto no significa que los practicantes adopten, sin otra forma de proceso, los modelos que se les propongan. Más bien los adaptarán, incluso construirán una cosa completamente distinta, pero la formación les habrá permitido dejar de hacer más de lo mismo, realizar una ruptura, distanciarse para comprender mejor, imaginar formas completamente distintas de enfrentarse a los problemas. Podemos lamentar que los formadores se obstinen demasiado a menudo de convencer de una ortodoxia, mientras que su aportación principal es alimentar un proceso de autoformación, enriquecer e instrumentar una práctica reflexiva, sobre el modelo: "vale más enseñar a pescar que dar el pescado".

Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red)

Un proyecto de formación en común, sobre todo si coexiste en la misma escuela, puede desencadenar un proceso de explicitación y confrontación de prácticas del cual nadie saldrá indemne.

Es precisamente por esta razón que es un modelo interesante de formación: mientras que la formación continua fuera del centro proviene de una elección individual que separa al profesor de su medio de trabajo, una formación en común, en el centro, hace evolucionar el conjunto del grupo, en condiciones más cercanas de los que unos y otros viven cotidianamente.

Esto representa una oportunidad para avanzar más deprisa si las condiciones se prestan a ello, pero también se corre el riesgo de que se produzcan conflictos y sufrimiento si las relaciones entre los profesores son difíciles y si la paz solamente se mantiene porque cada cual evita expresar una opinión sobre las prácticas de los demás. La competencia considerada aquí es, por lo tanto, doble: saber aprovechar la ocasión de proponer y desarrollar proyectos colectivos cuando la situación lo permita, y saber renunciar a ello cuando la escuela

todavía no ha logrado un estadio de cooperación mínimo. Un proyecto de formación común puede reforzar una cultura de cooperación, no la reemplaza por completo y puede impedirla si violenta a algunos profesores.

Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo

Implicarse en las tareas de un nivel general de la enseñanza o del sistema educativo es una vía de formación continua muy productiva, incluso si la formación resulta entonces un beneficio secundario, más que un objetivo primero. Esta clase de experiencia impone una decentración, una visión más sistémica, la concienciación de la diversidad de prácticas y discursos, una percepción más lúcida de recursos y obligaciones de la organización, así como desafíos a los cuales ésta se enfrenta o se enfrentará.

Cuanto más nos alejamos de la clase, más nos enfrentamos a otros adultos, que defienden otros valores u otros intereses, con los cuales hace falta aprender a organizar sistemas, construir programas, elaborar medios de enseñanza, concebir o dirigir reformas, elegir inversiones o recortes presupuestarios.

Este aprendizaje de la negociación, de la mediación, la decisión colectiva es evidentemente transferible a nivel institucional, incluso si los desafíos son distintos. Los que tienen un pie fuera de la institución a menudo son personas-recursos: moderadores en el interior, portavoces en el exterior, informadores sobre lo que se hace fuera, expertos en los métodos de proyecto y la toma de decisión.

Estas competencias son transferibles igualmente a las negociaciones con los alumnos y los padres.

Aquellos que se "distancian para comprender mejor" también aprenden que el sistema no es una máquina monolítica, que se puede presionar sobre su evolución elaborando dossiers, haciendo alianzas, formulando proposiciones.

Esto participa de lo que los anglosajones llaman empowerment (Hargreaves y Hopkins, 1991),³ el

sentimiento de tener poder sobre las decisiones que condicionan los presupuestos, las estructuras, incluso las finalidades. Pasa por la conciencia de tener derecho a participar en las decisiones colectivas y disponer de los medios. Introduce una ruptura con la actitud burocrática que trata el "sistema" como una pura obligación y no se limita a crear un "biotipo" tan soportable como posible.

De forma más global, la participación en otros niveles de funcionamiento del sistema educativo amplía la cultura política, económica, administrativa, jurídica y sociológica de los profesores en ejercicio, con las incidencias que nos imaginamos debido a su práctica cotidiana en un doble sentido: enriquecimiento de los contenidos de la enseñanza y enfoque más analítico y menos defensivo de fenómenos de poder y conflicto y, en general, de funcionamiento institucionales.

Acoger y participar en la formación de los compañeros

Desde hace mucho tiempo, los partidarios de las nuevas pedagogías y la enseñanza mutua han descubierto que formar a alguien es una de las formas más seguras de formarse.

A partir de la experiencia, la preocupación de compartir conocimientos o crear experiencias formadoras lleva a explicitar, organizar y profundizar en lo que se sabe. También conduce a reconocer la impenetrabilidad de sus propias prácticas, el número de cosas que se hacen sin saber exactamente desde cuándo, ni por qué, por costumbre. El trabajo sobre el habitus, sobre el inconsciente profesional, está muy estimulado por la presencia de alguien que, sin amenazarnos, nos observa en el trabajo y tiene derecho a sorprenderse, cuestionarse, hacer caso de su propia forma de hacer, o prácticas diferentes observadas o evocadas fuera.

Un observador ve cosas elementales que el discurso esconde, porque el practicante literalmente "no sabe lo que hace" o porque no sabe poner en palabras algunas prácticas en las cuales se siente vulnerable.

Una observación es formadora en el otro sentido: al ver a una persona de prácticas reaccionar, el practicante más experimentado se concientiza, por contraste, de lo que hace. Pretende explicar la diferencia, se da

³ HARGREAVES, D.H.; HOPKINS, D. (1991): *The empowered School: The management and Practice of School Development*. London, Cassell

cuenta de que no se trata solamente del nivel de experiencia, sino que depende de personalidades, elecciones, historias personales, obsesiones y angustias de unos y otros.

Lo cual resulta muy formador para el practicante experimentado y, si acepta verbalizar sus reflexiones y discutir sobre ellas, para la persona en prácticas.

No es menos importante cuando se inicia una verdadera acción de coaching, a la manera de un entrenador, o incluso de modelaje, a la manera de un instructor que prescribe un procedimiento eficaz y lo controla en una dimensión doble.

Ser actor del sistema de formación continua

Sería importante que cada vez más los profesores se sintieran responsables de la política de formación continua e intervinieran en ella, de forma individual o colectiva, en los procesos de decisión.

Conclusión: ¿hacia un oficio nuevo?

El referencial de Ginebra elaborado en 1996 [y en el que se basa este autor] pretende comprender el movimiento de la profesión, haciendo hincapié en competencias emergentes o competencias existentes, cuya importancia se refuerza debido a nuevas ambiciones del sistema educativo, que exige niveles de control siempre elevados.

Dos concepciones de la experiencia en evaluación

Experiencia tradicional

- ❑ Evaluar rápidamente, en la fase de la planificación de pruebas, de su composición, corrección, determinación de los baremos, la atribución de las notas. Llevar a cabo enseguida inevitables negociaciones con algunos alumnos o sus padres.
- ❑ Evaluar según todas las apariencias de la imparcialidad, la seriedad, el rigor comprensivo (ser severo pero justo, a veces indulgente).
- ❑ Servirse del sistema de evaluación para obtener la cooperación de los alumnos y su respeto del contrato didáctico.
- ❑ Evaluar de forma que tranquilice o movilice a los padres, pero al mismo tiempo tenerlos al margen de la gestión de la clase.
- ❑ Conservar una rutina de evaluación más allá de los cambios del currículo y los discursos reformistas del sistema.
- ❑ Utilizar la evaluación para modular la progresión en el programa de forma que se saque provecho al final del año.
- ❑ Mantener el nivel de los alumnos y la tasa de repetidores, abandono o fracaso en los límites "razonables".
- ❑ Limitar las dudas o la culpabilidad que acompañan a menudo la evaluación.

Experiencia nueva

- ❑ Analizar con precisión los objetivos de un año o un módulo de enseñanza.
- ❑ Tener una clara conciencia de los conceptos trabajados, aprendizajes favorecidos y lo que se ha dejado en la sombra –por falta de tiempo o interés- y por lo tanto no puede ser evaluado de forma apropiada.
- ❑ Servirse de la evaluación para diagnosticar las dificultades individuales y remediarlas rápidamente mediante una pedagogía diferenciada o la llamada de maestros de apoyo u otros interventores externos.
- ❑ Hacer el balance preciso de los conocimientos esenciales, para certificar el nivel de los alumnos al final del itinerario, cuando aspiran a un título o al acceso a la clase superior u otra escuela.
- ❑ Dar a los alumnos la oportunidad de autoevaluarse o participar en su evaluación.

Cada uno puede contribuir, en su medida, a hacer evolucionar el oficio hacia la profesionalización.

¿Cómo? Por ejemplo, esforzándose en:

- Centrarse en las competencias que se deben desarrollar en los alumnos y las situaciones de aprendizaje más productivas.
- Diferenciar su enseñanza, practicar una evaluación formativa, para luchar activamente contra el fracaso escolar.
- Desarrollar una pedagogía activa y cooperativa, basada en proyectos.
- Asignarse una ética explícita de la relación pedagógica y mantenerse en ella.
- Seguir formándose, leyendo, participando en las manifestaciones y reflexiones pedagógicas.
- Cuestionarse, reflexionar sobre la propia práctica, de forma individual o en grupo.
- Participar en la formación inicial de futuros profesores o en la formación continua.

Trabajar en equipo, explicar lo que se hace, cooperar con los compañeros.

Implicarse en un proyecto institucional o una red.

Comprometerse en métodos de innovación individuales o colectivos

En el mejor de los mundos, los profesores eligen libremente elaborar un balance y construir competencias, sin que sea necesario incitarlos a ello de forma autoritaria o con sanciones o recompensas en mano. Idealmente, la autoformación resulta de una práctica reflexiva que debe más a un proyecto (personal o colectivo) que a un deseo explícito de la institución. El hecho de que los interesados se encarguen de su propia formación continua es uno de los índices más seguros de profesionalización de un oficio.

Los referenciales de competencias no son instrumentos reservados a los expertos, sino medios, para los profesionales, para construir una identidad colectiva.

La Evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica

La Evaluación en el Plan y los Programas de Estudio de Educación Primaria, 2009.

La Evaluación en el Plan y los Programas de Estudio de Educación Primaria, 2009.

En el Plan de estudios de Educación Primaria 2009, la evaluación es “uno de los elementos del proceso educativo para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos”. Hasta el momento, el docente se ha podido percatar de que cada reforma de la Educación Primaria ha incorporado modificaciones sobre la evaluación con la intención de fortalecer el aprendizaje del alumnado. En el Plan de Estudios 2009 se considera que la evaluación es un proceso permanente que involucra al alumno, al docente y a la planeación con la intención de identificar los avances en el logro de los aprendizajes, los aspectos que puede mejorar el docente en la enseñanza para establecer ajustes en las estrategias didácticas, el tiempo, los recursos, entre muchos más; es decir, una evaluación para la formación.

En consecuencia, en la actual propuesta la evaluación no es la medición de los aprendizajes, sino el establecimiento de criterios cuantitativos y cualitativos que posibilitan conocer el avance que va teniendo cada alumno en su aprendizaje. “Lo cual implica cambiar la visión de la calificación únicamente por la de proceso”. En este punto cada docente requiere profundizar en la visión de evaluación de cada uno de los programas de Educación Primaria 2009, con la finalidad de que incorpore esta propuesta a su práctica docente.

Conceptualización de la Evaluación

La evaluación es uno de los elementos del proceso educativo que contribuye de manera importante para mejorar el aprendizaje de los alumnos, debe ser entendida como el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los alumnos aprenden en función de las experiencias provistas en clase y aporta elementos para la revisión

de la práctica docente. En los programas de estudio y los materiales educativos, la evaluación se concibe en términos formativos como un proceso, no como un momento de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido, la evaluación formativa implica una interacción permanente que se realiza en el curso del aprendizaje, una reflexión sistemática y un diálogo con los alumnos acerca de los resultados obtenidos.

Asimismo, aclara el origen de las dificultades educativas proporcionando al docente elementos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para desarrollar las competencias propuestas en los programas, se requiere una evaluación formativa por lo que las evidencias del aprendizaje guían la práctica docente y con ellas, se reconocen las dificultades que los alumnos pueden presentar en sus procesos de aprendizaje. No se trata de medir, sino tener elementos cualitativos y cuantitativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, lo cual implica cambiar la visión de la evaluación. A continuación se presentan algunos de los elementos que caracterizan a la evaluación en cada una de las asignaturas de la Educación Primaria:

ESPAÑOL

¿Qué se evalúa?

Es importante que el docente considere los propósitos del grado y los aprendizajes esperados para observar los avances en el logro, tanto grupal como individual, de los alumnos.

Más que la calidad en la evaluación de los productos, es decir su presentación, se busca que sean pertinentes y satisfagan eficientemente una necesidad comunicativa específica, atendiendo a la práctica social del lenguaje. Es decir, que contengan los elementos suficientes, formales y comunicativos, para que la comunicación sea eficiente y muestre los aprendizajes alcanzados por los alumnos. En esta asignatura se considera que la evaluación permite ver el avance y el logro de los alumnos, tanto en el desarrollo de las actividades como en la calidad y pertinencia de los productos obtenidos.

¿Para qué se evalúa?

La evaluación permite tomar conciencia de los aprendizajes alcanzados de manera integrada y cómo son utilizados en situaciones concretas. La evaluación, tanto del proceso como del producto, contribuye a

retroalimentar al docente y a los alumnos durante la enseñanza y el aprendizaje, sobre la eficacia y pertinencia de las acciones así como sobre las dificultades encontradas. Además, ayuda a identificar lo que aprendieron al término de un proyecto o un periodo escolar. Esto también permite la toma de decisiones y la reorientación de las estrategias docentes, considerando las necesidades de los alumnos.

La evaluación abarca tres momentos: el diagnóstico, el formativo y el sumativo y contribuye a obtener información sobre el tipo de ayuda que debe proporcionarse a los alumnos en función de sus necesidades para que el profesor reestructure y oriente las situaciones didácticas consideradas en la planeación, así como la organización del trabajo en el aula.

¿Con qué se evalúa?

Los instrumentos para evaluar los proyectos didácticos son aquellos que:

- Permiten conocer cada una de las etapas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Muestran evidencias de los avances en el desarrollo de los productos.
- Dan información sobre los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y su puesta en marcha en la resolución de problemas, por parte de los alumnos.

Algunos de los instrumentos sugeridos son:

- Portafolio
- Rúbrica o matriz de verificación
- Listas de cotejo o control
- Escalas de valoración
- Registro anecdótico o anecdotario
- Escala de actitudes
- Observación directa

Con el fin de establecer el instrumento más adecuado para realizar la evaluación, el docente puede hacerse preguntas como:

¿Cómo evaluar?

Si bien no es posible hablar de un sistema de pasos a seguir para realizarla evaluación, se pueden sistematizar algunos momentos que implica este proceso y que inciden en las actividades docentes:

La evaluación diagnóstica o inicial permite la planificación y adaptación de las actividades, con el propósito de responder a las necesidades del grupo. En este momento se realiza una detección general de

los conocimientos y/o aprendizajes previos de los alumnos, como punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Durante el desarrollo de los proyectos, la evaluación del proceso permite valorar e, incluso, ajustar la planificación docente en razón de los logros alcanzados para el desarrollo de las siguientes actividades o de los siguientes proyectos didácticos.

Asimismo, con la información recabada durante todo el proceso se realiza un registro y observación permanentes de los logros y necesidades individuales y grupales de los alumnos.

A través del seguimiento y valoración permanentes de los conocimientos previos de los alumnos, el desarrollo de las actividades planeadas, los avances de los alumnos, el desempeño docente, se pueden seleccionar los recursos didácticos que la planificación, el grupo y los estudiantes necesitarán para proyectos posteriores.

La finalidad de la evaluación debe considerar los elementos del programa que permitan definir claramente aquel aspecto que se desea evaluar a partir de los:

- Propósitos del grado.
- Propósitos del proyecto.
- Aprendizajes esperados.

Todos estos elementos permitirán definir el propósito comunicativo y la intención pedagógica de las situaciones didácticas, así como los conocimientos, actitudes y habilidades específicas (y su puesta en marcha) que se pretende evaluar.

¿A quién se dirige la evaluación?

La evaluación apoya el trabajo de los docentes, retroalimentando y permitiendo ajustes a las actividades programadas, así como a los alumnos, pues a través de las actividades de retroalimentación identifican sus logros y necesidades de mejora. Por lo tanto, se dirige tanto a los alumnos como a los docentes.

¿Cuándo evaluar?

La evaluación, al ser formativa, se realiza a lo largo del desarrollo de los proyectos didácticos. Al inicio, como evaluación diagnóstica:

☐ Permite establecer los conocimientos, actitudes y habilidades previas de los educandos.

Durante el desarrollo, como evaluación formativa:

☐ Proporciona información permanente para adecuar el contenido y los procedimientos que se están desarrollando a las características y expectativas del grupo;

☐ Indica el grado en que se van logrando los propósitos establecidos;

☐ Ofrece indicadores acerca de la efectividad de cada una de las acciones y permite hacer reajustes al programa durante el proceso.

Al final, como evaluación sumativa:

☐ Su función es definir la efectividad de la planeación y medir en qué grado se cumplieron los propósitos y constatar los efectos de la enseñanza;

☐ Es apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados;

☐ Establece criterios para perfeccionar futuras actividades de aprendizaje.

Es importante destacar que cada tipo o modalidad de evaluación cumple una función específica dentro del proceso educativo y que por tal motivo, todas son importantes; sin embargo, la evaluación que permite retroalimentar la labor docente, y que apoya de manera directa los procesos de enseñanza y aprendizaje, es la evaluación formativa.

MATEMÁTICAS

¿Qué se evalúa?

En esta asignatura se considera que deben evaluarse los tres elementos fundamentales del proceso didáctico: el docente, las actividades de estudio y los alumnos. Los dos primeros pueden ser evaluados mediante el registro de juicios breves en los planes de clase, sobre la pertinencia de las actividades y de las acciones que realiza el profesor al conducir la clase. Respecto a los alumnos deben evaluarse dos aspectos.

El primero se refiere a qué tanto saben hacer y en qué medida aplican lo que saben, en estrecha relación con los contenidos matemáticos que se estudian en cada grado. Para apoyar a los profesores en este aspecto se han definido los aprendizajes esperados en cada bloque temático, en los cuales se sintetizan los conocimientos y las habilidades que todos los alumnos deben aprender al estudiar cada bloque.

Los aprendizajes esperados son saberes que se construyen como resultado de los procesos de estudio

mencionados. Con el segundo aspecto por evaluar se intenta ir más allá de los aprendizajes esperados y, por lo tanto, de los contenidos que se estudian en cada grado. Se trata de las competencias matemáticas, cuyo desarrollo deriva en conducirse competentemente tanto en el estudio como en la aplicación de las matemáticas, ante las situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

¿Para qué se evalúa?

Aunque suena redundante, se evalúa para mejorarlo que se evalúa, es decir, para mejorar el desempeño de los alumnos y del profesor, así como la calidad de las actividades que se plantean para estudiar matemáticas.

Los profesores frente a grupo tienen la responsabilidad de evaluar en todo momento del curso escolar qué saben hacer sus alumnos, qué desconocen y qué están en proceso de aprender. Evaluar debe tener como propósito para el profesor recabar información y realizar las acciones necesarias para mejorar lo que se evalúa.

Para el estudiante, la evaluación es una oportunidad de mostrar lo que ha aprendido y lo que aún le falta por aprender. Es una forma de establecer un diálogo con el profesor en el que ambos obtienen una retroalimentación recíproca y es una fuente de sugerencias de acción (Clark, 2002).

¿Con qué evaluar?

Para evaluar el desempeño de los alumnos es necesario plantear tareas que sean nuevas, es decir, que no reproducen una tarea ya resuelta, sino que constituyen una variante de ésta. Preferentemente dichas tareas deben ser complejas, o sea, que impliquen movilizar diversos conocimientos y habilidades. Además, las mencionadas tareas deben ser adidácticas, esto es que el enunciado de la consigna no induzca el proceso a seguir y no indique los recursos pertinentes para su resolución (Denyer, 2007). Además de la información que aportan las tareas planteadas, se pueden utilizar otros recursos, como registros breves de observación, cuadernos de trabajo de los alumnos, listas de control, anecdotarios, portafolios, etcétera.

¿Cómo evaluar?

Principalmente, mediante la observación del trabajo que realizan los alumnos, para tratar de conocer sus logros y el origen de las dificultades que enfrentan. Es

necesario acostumbrarnos a tomar notas breves que nos informen sobre el desempeño de los alumnos, sobre todo de aquellos que muestran más dificultades.

Toda la información que logremos recabar nos permitirá establecer juicios tanto de los logros y dificultades que muestran los alumnos, como de las acciones pertinentes para que los resultados mejoren. Es importante que dichos juicios sean conocidos por los propios alumnos, por otros profesores involucrados en su proceso de formación y por los padres de familia, con el fin de que puedan apoyar las acciones para mejorar.

Con el fin de aportar algunos elementos que permitan describir el avance de los alumnos en aspectos que van más allá de los conocimientos y habilidades, y que hemos llamado competencias matemáticas, en seguida se establecen algunas líneas de progreso que definen el punto inicial y la meta a la que se puede aspirar.

De resolver con ayuda a resolver de manera autónoma. La mayoría de los profesores de nivel básico estará de acuerdo con que cuando los alumnos resuelven problemas hay una tendencia muy fuerte a recurrir al maestro, incluso en varias ocasiones para saber si el procedimiento que siguen es correcto.

¿Qué se evalúa?

Resolver de manera autónoma implica que los alumnos se hagan cargo del proceso de principio a fin, considerando que el fin no es sólo encontrar un resultado, sino comprobar que es correcto, tanto en el ámbito de los cálculos como en el de la solución real, en caso de que se requiera.

De la justificación pragmática al uso de propiedades. Según la premisa de que los conocimientos y las habilidades se construyen mediante la interacción de los alumnos con el objeto de conocimiento y con el maestro, un ingrediente importante en este proceso es la validación de los procedimientos y resultados que se encuentran, de manera que otra línea de progreso que se puede apreciar con cierta claridad es pasar de la explicación pragmática "porque así me salió" a los argumentos apoyados en propiedades o axiomas conocidos.

De los procedimientos informales a los procedimientos expertos. Un principio fundamental que subyace en la resolución de problemas tiene que ver con el hecho de que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, con la posibilidad de que éstos evolucionen poco a poco ante la necesidad de resolver problemas cada vez más complejos. Necesariamente, al iniciarse en el estudio de un tema o de un nuevo tipo de problemas los alumnos usan procedimientos informales; a partir de ese punto es tarea del maestro sustituir estos procedimientos por otros cada vez más eficaces. Cabe aclarar que el carácter de informal o experto de un procedimiento depende del problema por resolver; por ejemplo, para un problema de tipo multiplicativo la suma es un procedimiento informal, pero esta misma operación es un procedimiento experto para un problema de tipo aditivo.

¿A quién se dirige la evaluación?

La evaluación se dirige a los tres elementos fundamentales del proceso didáctico: el docente, las actividades de estudio y los alumnos. Los dos primeros pueden ser evaluados mediante el registro de juicios breves en los planes de clase. Los alumnos deben evaluarse considerando los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias matemáticas.

¿Cuándo evaluar?

La evaluación es un proceso permanente y continuo, se evalúa durante el desarrollo de las actividades y mediante la búsqueda de información en los trabajos que realizan los alumnos. Si se considera que la evaluación es una forma de dialogar entre el profesor y el alumno, este diálogo debe ser constante para que se puedan realizar en tiempo y forma, las acciones necesarias para mejorar.

EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD

¿Qué se evalúa?

El proceso de evaluación tiene como propósito no sólo evaluar los aprendizajes que va logrando el alumno, sino también valorar la práctica docente y los recursos didácticos utilizados. De tal forma que la evaluación debe ser un indicador cualitativo para aplicar estrategias oportunas que mejoren el aprendizaje de los alumnos, así como las formas de enseñanza de los maestros.

¿Para qué se evalúa?

La evaluación representa un proceso importante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, ya que aporta información oportuna para cambiar, adecuar o continuar con determinadas estrategias docentes que mejoren el desarrollo de aprendizajes de los alumnos.

¿Con qué se evalúa?

Se sugiere que el docente apoye el proceso de evaluación con:

- Portafolios y carpetas: en las que lleve un registro sistemático de los trabajos que los alumnos han realizado en la asignatura a lo largo del bimestre o del ciclo escolar para identificar los avances de su aprendizaje.
- Registro de los aprendizajes logrados y de las actitudes de los niños y las niñas: se anotarán observaciones de los valores y actitudes que manifiesten los niños al trabajar en equipos; cuando comparten y comparan información; al escuchar a sus compañeros; al respetar y ser tolerantes ante las diferencias de opinión; al cuidar el patrimonio cultural y natural, cuando proponen alternativas de solución a problemas, entre otros.
- Rúbrica: registro de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que sistemáticamente van logrando los alumnos a lo largo del ciclo escolar.

¿Cómo se evalúa?

Es importante que el trabajo que se realice en el aula permita evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos en los siguientes aspectos: los conocimientos; lo que deben saber al lograr la comprensión y el manejo de nociones y conceptos que se trabajan en los contenidos; las habilidades: lo que saben hacer, que incluye la aplicación práctica de los conocimientos -por ejemplo, la observación, la lectura e interpretación de textos breves, la consulta y utilización de fuentes, la elaboración de dibujos, esquemas, croquis, la realización de investigaciones y experimentos, etc.-; y el desarrollo de actitudes y valores como: respeto, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, convivencia, empatía, participación y el cuidado de su salud, del ambiente y del patrimonio natural y cultural, logrado con la orientación del maestro.

Asimismo, es recomendable que el maestro promueva que los alumnos se evalúen a sí mismos y entre pares para generar un ambiente de reflexión y crítica constructiva ante el trabajo realizado.

¿A quién se dirige la evaluación?

La evaluación se dirige a los alumnos y a los docentes, mediante ella el docente tiene la posibilidad de analizar el aprendizaje de sus alumnos e identificar los factores que influyen en la enseñanza y en los aprendizajes esperados.

¿Cuándo se evalúa?

La evaluación en su concepción de proceso formativo considera una valoración permanente de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que van logrando los alumnos a lo largo del ciclo escolar, para identificar situaciones que requieran cambios o modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CIENCIAS NATURALES

¿Qué se evalúa?

En esta asignatura se evalúan los avances en la delimitación conceptual y en el fortalecimiento de procedimientos y actitudes planteados en los aprendizajes esperados, en términos de los alcances en los propósitos de la formación científica básica, las competencias específicas.

¿Para qué se evalúa?

Los fines principales de la evaluación son conocer los avances en el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes, identificar sus necesidades y sugerir acciones para mejorar y facilitar la progresión de su aprendizaje, así como aprovechar los resultados obtenidos por los alumnos para revisar la planeación y la práctica docente con que se desarrolló.

¿Con qué se evalúa?

Es necesario aprovechar diversos procedimientos, instrumentos y recursos que aporten información cualitativa y cuantitativa relevante en relación con los avances y logros en el aprendizaje de los alumnos, entre ellos se sugiere:

- La observación directa.
- Rúbricas o matrices de valoración.
- Listas de cotejo.
- Portafolios.
- Ejercicios de autoevaluación y coevaluación.

¿Cómo evaluar?

Las actividades de evaluación, así como las de aprendizaje, deben presentar situaciones diversas, y los alumnos deben comprender claramente qué se espera que aprendan o sepan hacer.

El docente deberá identificar la estrategia de evaluación con carácter formativo más conveniente, de acuerdo con los alcances y limitaciones de la misma, así como las características y necesidades de los alumnos.

A continuación se mencionan algunas de las posibilidades para evaluar los avances en la delimitación conceptual y en el fortalecimiento de procedimientos y actitudes. Corresponde al maestro elegir, de entre éstas y otras que conozca, las más adecuadas para procurar una evaluación integral de los contenidos con base en los propósitos y aprendizajes esperados.

Evaluar los avances en la delimitación conceptual por parte de los alumnos implica reconocer en qué medida han sido comprendidos y resultan útiles para explicar situaciones, procesos o fenómenos. Por ejemplo, puede pedirles que describan con sus propias palabras, que representen los contenidos mediante dibujos o algún organizador gráfico (puede ser un mapa conceptual), que realicen una exposición temática oral, que identifiquen o expongan ejemplos donde se use el concepto y lo apliquen en la solución de situaciones específicas.

Para evaluar los procedimientos empleados por los alumnos en la resolución de situaciones diversas, en términos de habilidades adquiridas durante el desarrollo del curso, se debe identificar hasta qué punto los alumnos reflexionan y son capaces de utilizarlas de manera consciente en diferentes circunstancias o en nuevas tareas. Al respecto, se pueden plantear actividades que permitan a los alumnos conocer, practicar y dominar la habilidad o procedimiento; emplearla en contextos específicos y avanzar en su generalización para aplicarla en diversas situaciones, o bien seleccionar de entre una serie de habilidades y procedimientos el más adecuado para resolver un problema.

Respecto a la evaluación de las actitudes, el propósito es conocer la disposición que muestran los alumnos para valorar la coherencia entre las intenciones expresadas y sus comportamientos, así como

determinar su nivel de reflexión sobre los posibles cambios de su propia actuación en circunstancias similares.

Para ello, es conveniente desarrollar estrategias que les permitan clarificar sus actitudes y valores de acuerdo con su contexto, carácter personal o social; asimismo, realizar actividades para que analicen algunas de las razones científicas, sociales y culturales en que se basan esas disposiciones para actuar.

Una buena opción para la evaluación integral de conceptos, habilidades y actitudes es emplear las rúbricas o matrices de valoración.

Los proyectos son el espacio privilegiado para constatar los avances en el desarrollo de las competencias de los alumnos, pues les permiten integrar y aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes, y darle sentido social y personal al conocimiento científico. Los registros para el seguimiento del desarrollo de los proyectos pueden ser aprovechados por los alumnos para que, con la guía del docente, lleven a cabo ejercicios de autoevaluación y coevaluación donde identifiquen logros, retos, dificultades y oportunidades para avanzar en el desarrollo de nuevos aprendizajes.

¿A quién se dirige la evaluación?

Al docente le proporciona elementos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A los alumnos les orienta y apoya en su proceso de aprendizaje.

¿Cuándo se evalúa? De manera permanente

GEOGRAFÍA

¿Qué se evalúa?

Los avances de los estudiantes en relación con los conceptos, habilidades y actitudes geográficas que se desarrollan a partir de los aprendizajes esperados. No deben valorarse sólo en función de los resultados del trabajo en equipo; sino también los logros individuales.

¿Para qué se evalúa?

Es importante evaluar para conocer las dificultades de los alumnos en sus aprendizajes, obtener información sobre el tipo de ayuda que se debe brindar, conocer el grado de apropiación de conceptos, habilidades y actitudes, para que el profesor adquiera indicadores de los logros y debilidades, acreditarlos y promoverlos.

Se propone evaluar con actividades significativas que correspondan a factores afectivos y relacionales de los alumnos. y con recursos que permitan su desarrollo sociocognitivo; con diversos instrumentos que faciliten el desarrollo de los aprendizajes esperados, como:

- Mapas.
 - Gráficos.
 - Cuadros estadísticos.
 - Modelos.
 - Álbumes.
 - Periódicos murales.
 - Videos, presentaciones orales, escritas o multimedia; ya sea por equipo o en forma individual.
 - La bitácora del docente.
 - La libreta del alumno.
 - Investigaciones de interés para alumnos y profesores en distintas escalas.

Entre los instrumentos y actividades que los alumnos pueden desarrollar en el inicio están las preguntas de asociación libre, el uso de analogías, procesos de empatía, dibujos, imágenes, observación de mapas, cuadros o gráficas. En la fase de desarrollo se pueden implementar actividades donde los niños elaboren diarios de clase, portafolios, proyectos, libreta de clase y diversos escritos. En la fase sumativa o acumulativa es importante hacer una planificación global de la evaluación; entre las estrategias que se pueden utilizar destacan el mapa conceptual, las mesas redondas y los debates, entre otros. La información resultante de estas evaluaciones permite a los profesores ser más eficaces cuando se trata de ayudar a los alumnos sobre sus diferencias individuales, de aprender y de hablar con los padres sobre el aprovechamiento de sus hijos; en tanto esta comunicación forma parte del aprendizaje dialógico y del proceso de evaluación. También se plantea realizar un proyecto en el tramo final del curso que integre los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas a lo largo del ciclo escolar; ésta es una oportunidad más de retroalimentación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Se evalúan el proceso de planeación, la asesoría, el desarrollo de actividades, el producto final y la presentación o exposición de los resultados del proyecto.

¿Cómo evaluar?

En estrecha relación con la planeación y sus momentos: inicial o diagnóstica, la permanente o formativa, y la sumativa o final.

La evaluación inicial o diagnóstica pretende reconocer los conceptos previos de los alumnos en el inicio de una secuencia didáctica; es útil para que el profesor se percate de los conocimientos y habilidades que poseen sus alumnos.

La evaluación formativa constituye la parte medular; en ésta el docente puede utilizar instrumentos de evaluación que respalden los procesos y productos elaborados que den cuenta del cumplimiento de los aprendizajes esperados a través del trabajo individual, en equipo y por grupo.

La evaluación sumativa o final es la revisión de lo ocurrido durante todo el proceso de aprendizaje y la valoración de los logros alcanzados por parte de los alumnos. También se sugiere que los alumnos aprendan a autoevaluarse, lo pueden hacer a través de la socialización entre pares.

¿A quién se dirige la evaluación?

Para lograr un mejor aprendizaje es fundamental evaluar los elementos que intervienen en el proceso: los alumnos, los profesores, los recursos y estrategias empleadas e incluso los padres de familia.

¿Cuándo evaluar?

Se evalúa en forma permanente y no de manera extraordinaria, en diversas situaciones y en correspondencia con las formas de enseñanza y aprendizaje.

HISTORIA

¿Qué se evalúa?

Es importante que el trabajo que se realice en el aula permita evaluar las competencias de los alumnos en los siguientes aspectos: los conocimientos: lo que debe saber, al lograr la comprensión y el manejo de nociones y conceptos que se trabajan en los contenidos; las habilidades: lo que sepa hacer, que incluye las técnicas y destrezas relativas a la aplicación práctica de los conocimientos -por ejemplo, la lectura e interpretación de textos breves, la consulta y utilización de fuentes, la elaboración de esquemas, etc.-, y las actitudes y valores: lo que se considera deseable que logre, con la orientación del maestro, en relación con el respeto, la solidaridad, tolerancia, responsabilidad, convivencia y empatía. Estos aspectos se encuentran en los aprendizajes esperados.

¿Para qué se evalúa?

La evaluación representa un proceso importante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, ya que aporta información oportuna para cambiar, adecuar o

continuar con determinadas prácticas docentes para favorecer el desarrollo de competencias de los alumnos.

Los alumnos podrán ser evaluados a partir de los resultados de algunas actividades de aprendizaje como:

- Uso de materiales gráficos: líneas del tiempo, mapas, gráficas, estadísticas, imágenes y fotografías, a partir de los cuales los estudiantes sitúen la duración de un proceso o periodo; expliquen hechos y procesos, los ubiquen espacial y temporalmente e identifiquen cambios, entre otros aspectos.
- Utilización de fuentes escritas: libros, documentos, periódicos o revistas que permitan conocer el avance que tienen los niños en el uso de las fuentes, principalmente en la búsqueda, la selección, el análisis y la interpretación de la información.
- Visitas a museos locales, sitios y monumentos históricos de la comunidad: son espacios donde se enseña y se aprende; por tanto, tienen una función educativa y el docente puede pedir a sus alumnos relatos escritos u orales donde contextualicen espacial y temporalmente lo observado, además de que expresen una actitud de respeto hacia su entorno y su cultura.
- Exposición: escrita, oral o gráfica en la que pongan en práctica sus habilidades para la presentación de los resultados de alguna indagación, sus conclusiones sobre un tema o los argumentos que sustentan sus ideas.
- Uso de las TIC: donde los alumnos muestren sus conocimientos y habilidades para la búsqueda y selección de información histórica sobre determinados temas.
- Realizar un proyecto en el tramo final del curso que integre los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridos a lo largo del ciclo escolar; esta es una oportunidad más de retroalimentación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.
- Se evalúan el proceso de planeación, la asesoría, el desarrollo de actividades, el producto final y la presentación o exposición de los resultados del proyecto.

¿Cómo evaluar?

El proceso de evaluación observa tres momentos: la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación inicial o diagnóstica recupera los conocimientos y habilidades que poseen sus alumnos. La evaluación formativa tiene como finalidad informar y valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos para ofrecerle, en todo momento, las propuestas educativas más adecuadas para el logro de los aprendizajes esperados. La evaluación sumativa valora la trayectoria que han seguido los alumnos, los aprendizajes logrados, el desarrollo de competencias y especialmente, a partir de estos resultados, plantear previsiones sobre lo que hay que seguir haciendo o lo que hay que hacer de nuevo.

Se sugiere apoyar el proceso de evaluación con:

- Portafolios y carpetas: en las que lleven un registro sistemático de los trabajos de la asignatura que los alumnos han realizado a lo largo del bimestre o del ciclo escolar, en los que sea posible identificar los avances de su aprendizaje.
- Registro de los aprendizajes logrados y de las actitudes de los niños y las niñas: se observarán las actitudes y los valores de los estudiantes al trabajar en equipos; compartir y comparar información; escuchar a sus compañeros; respetar las diferencias de opinión; cuidar el patrimonio cultural y natural, y proponer alternativas de solución a problemas, entre otros.
- Rúbrica: Registro de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que sistemáticamente van logrando los alumnos a lo largo del ciclo escolar.

¿A quién se dirige la evaluación?

Llevar a cabo el proceso de evaluación tiene como propósito no sólo evaluar las competencias que va logrando el alumno, sino también valorar la práctica docente y los recursos didácticos utilizados. De tal forma que la evaluación debe ser un indicador cualitativo para aplicar medidas oportunas que mejoren el aprendizaje de los alumnos en el desarrollo de competencias, así como las formas de enseñanza de los maestros.

¿Cuándo evaluar?

La evaluación en su concepción de proceso formativo considera una valoración permanente de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que van logrando los alumnos a lo largo del ciclo escolar, para identificar ámbitos de oportunidad que requieran cambios o modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

¿Qué se evalúa?

Los aprendizajes esperados, referidos en los programas, expresan el desarrollo deseado de las competencias a lo largo del trabajo en cada bloque. Son indicadores para el maestro sobre los aspectos que debe considerar al evaluar el desempeño de los alumnos y facilitan a los docentes la identificación de los aprendizajes de los alumnos a lo largo de cada grado y de toda la Educación Primaria.

¿Para qué se evalúa?

Los aprendizajes de los alumnos tienen prioridad en las decisiones que los docentes habrán de tomar al diseñar estrategias, actividades y recursos de carácter didáctico.

Muchas de las acciones que los alumnos realizan durante el trabajo de un bloque pueden dar lugar a la manifestación de algunos aprendizajes esperados, por lo que estos últimos no son un producto final, sino que forman parte del desarrollo de la evaluación. Es preciso señalar que, debido a la singularidad de cada alumno, estos aprendizajes esperados no se expresan de manera homogénea ni simultánea. El conocimiento que el maestro tiene de la diversidad de rasgos de sus alumnos contribuirá a ejercer una mirada abierta y flexible respecto a sus logros.

¿Con qué se evalúa?

La tarea de evaluar requiere que el docente considere diversas estrategias y recursos que le permitan obtener información sobre los aspectos que favorecen o dificultan a los alumnos avanzar en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas. A continuación se sugieren algunos recursos para la evaluación.

- Producciones escritas y gráficas elaboradas por los alumnos en las que expresen sus perspectivas y sentimientos ante diversas situaciones.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.

- Esquemas y mapas conceptuales que permitan ponderar la comprensión, la formulación de argumentos y explicaciones.
- Registros y cuadros de actitudes de los alumnos observadas en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos desarrollados por los alumnos en cada bloque en los que sea posible identificar diversos aspectos de sus aprendizajes.

Entre las características que la evaluación debe tener en esta asignatura se encuentran:

- Que se desarrolle en torno a las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos.
- Que proporcione información para reflexionar y tomar decisiones sobre el tipo de estrategias y recursos que es necesario introducir o modificar.
- Que involucre a los alumnos en la valoración de sus aprendizajes para identificar dificultades y establecer compromisos con su mejora paulatina.
- Que contemple al aprendizaje y el desarrollo de las competencias cívicas y éticas como un proceso heterogéneo y diverso en cada alumno, que puede expresar saltos y retrocesos en lo que se requiere respetar la diversidad de formas de aprender.
- Que tome en cuenta los aprendizajes esperados que se plantean en cada bloque como referencias de lo que los alumnos deben saber y saber hacer al término del mismo.
- Que considere la disposición de los alumnos para construir sus propios valores respetar los de los demás y participar en la construcción de valores colectivos.

¿A quién se dirige la evaluación?

Para desarrollar competencias cívicas y éticas se requiere un trabajo con retos o problemas, por lo que la evaluación de los aprendizajes que sobre ellos se han desarrollado conviene realizarlos en función del alumno, desde la heteroevaluación, la coevaluación o la autoevaluación; sin embargo, la valoración no puede limitarse a la observación de una sola variable en los procesos o los resultados, por lo que se deberá considerar diversas estrategias y recursos que permitan obtener información sobre los aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo de las competencias cívicas y éticas y que inciden en los aprendizajes de las niñas y los niños y en sus competencias para la vida.

¿Cuándo evaluar?

Durante el trabajo de un bloque pueden dar lugar a la manifestación de algunos aprendizajes esperados, incluso trabajando en proyectos o de forma transversal con otras asignaturas, por lo que los aprendizajes esperados no son un producto final, sino que forman parte del proceso formativo, por lo que es necesario realizar una evaluación permanente considerando los diferentes momentos y finalidades.

EDUCACIÓN FÍSICA

¿Qué se evalúa?

El aprendizaje a través de los aprendizajes esperados, la enseñanza y la planeación de actividades.

¿Para qué se evalúa?

Los fines de la evaluación en Educación Física están orientados a que el propio alumno se reconozca y recupere lo que es capaz de hacer y de alcanzar. A través de la evaluación, se pretende realizar una observación sistemática de los avances de los procesos implícitos en el desarrollo de las competencias de la asignatura.

La evaluación tiene como finalidades:

- Verificar los logros o dificultades en el aprendizaje de los alumnos; para ello, los aprendizajes esperados permiten ver el dominio o adquisición de las competencias en construcción.
- Reflexionar sobre aspectos globales de la aplicación de estrategias didácticas.
- Analizar los elementos que regulan el proceso didáctico en su conjunto para reorientar la acción educativa en los casos necesarios.

¿Con qué se evalúa?

Se evalúa con registros de indicadores que dan cuenta del desarrollo de la competencia y de los alcances de los aprendizajes esperados, para el proceso de evaluación se sugiere partir de:

- La observación sistemática.
- El registro anecdótico.
- Las listas de cotejo.
- La recopilación de evidencias, entre otros

Además de considerar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

¿Cómo evaluar?

Evaluación del aprendizaje. El programa orienta sus contenidos hacia la adquisición de competencias; por ello será necesario utilizar instrumentos para la evaluación criterial, la cual busca comparar al alumno consigo mismo, con criterios derivados de su propia situación inicial, que adquiera conciencia de sus avances, atendiendo sus respuestas para construir nuevas situaciones de aprendizaje.

Evaluación de la enseñanza. El docente debe tener la habilidad en el manejo de la competencia presentada y una adecuada conducción del grupo para dinamizar las estrategias que hacen posible la construcción de las competencias propuestas, darle tratamiento adecuado a cada una de ellas, observando las conductas motrices que desencadenan las sesiones en sus alumnos, verificar la complejidad de la tarea asignada a cada uno, así como sus respuestas y el nivel de apropiación de cada competencia.

Con ello, determinar el ritmo personal de aprendizaje y orientar la puesta en marcha de acciones cada vez más complejas. Crear ambientes de aprendizaje incrementa la posibilidad de predecir futuras acciones en la sesión.

Llevar un registro anecdótico de las conductas observables del alumno durante la sesión, a través del diario del profesor resulta de gran utilidad para la evaluación, y compartirla con otros docentes será de gran valor para la intervención pedagógica.

Evaluación de la planeación de actividades. En este proceso de la evaluación, el docente analiza el cumplimiento de los aprendizajes esperados, de las actividades, la temporalidad de cada bloque de contenidos, la pertinencia de los recursos materiales y espaciales utilizados, el dominio de la competencia mostrada, las dificultades en relación con la gestión escolar entre otros.

Cada bloque presentado debe considerar una evaluación inicial, a fin de determinar las experiencias previas de los alumnos respecto a la competencia en desarrollo, para de esta manera diagnosticar las habilidades del grupo y determinar las posibles dificultades y fortalezas en la implementación del siguiente bloque.

Al término de cada bloque se aplica nuevamente un

mecanismo de verificación criterial de los aprendizajes logrados. Se sugiere repetir la estructura básica de la primera sesión para partir y continuar con los mismos elementos de diagnóstico.

¿A quién se dirige la evaluación?

En este programa, la evaluación está dirigida a los alumnos para fortalecer su trabajo y mejorar su desarrollo, les permite auto reconocerse y tomar conciencia de sus potencialidades, superando sus limitaciones. Sin embargo, se deja de considerar al alumno como el único evaluado; en el docente, la evaluación le permite realizar los ajustes necesarios para que la relación pedagógica se oriente hacia los fines establecidos.

¿Cuándo evaluar?

Al inicio y final de los bloques (diagnóstico y valoración), durante el proceso (evaluación formativa) y al final de éste confrontando el logro de los aprendizajes esperados. No se trata de evaluar cada una de las actividades o de las secuencias, sino que han de buscarse momentos clave que permitan recuperar la información que brinda el proceso de evaluación.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

¿Qué se evalúa?

Evaluar permite reconocer las capacidades propias y de otras personas, ampliarla visión constructiva al aportar ideas y sugerencias al apreciar, valorar y mejorar los procesos de diseño y construcción de creaciones, los cuales representan experiencias favorables en el desarrollo de la competencia cultural y artística, así como el de las competencias para la vida.

En educación artística los alumnos y el maestro desarrollan habilidades para la observación, argumentación y reflexión que los lleva a emitir opiniones informadas y críticas, en el proceso mismo de evaluar, al ser evaluado, autoevaluarse y evaluar a los otros (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación).

Algunos aspectos que se pueden observar en el trabajo de los alumnos para ser evaluados son:

- El conjunto de procedimientos que utiliza el alumno para lograr un propósito estético-artístico determinado, tomando en cuenta el proceso de creación y el producto final. Es importante que el maestro se de cuenta como el alumno se va apropiando gradualmente de

- los diferentes lenguajes artísticos.
- El grado de inventiva en el proceso y los productos. Esto tiene que ver con el desarrollo de la creatividad del alumno, es decir, saber cómo resuelve situaciones y reflexiona sobre sus procesos de logro.
- La expresividad estética reflejada en la forma como los alumnos hacen uso de los medios, materiales y herramientas de los lenguajes artísticos.
- La valoración que da el alumno a las manifestaciones culturales de su entorno y del mundo.

¿Para qué se evalúa?

La evaluación permite apreciar y reconocer el trabajo realizado en el proceso de aprendizaje de los alumnos; esto implica analizar, reflexionar y sacar conclusiones sobre cómo aprenden y como utilizan ese aprendizaje. Con lo anterior el docente puede recuperar información necesaria que apoye las formas en las que organiza su práctica docente y mejorarlas, por lo que es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocer el nivel de logro educativo de los aprendizajes de sus alumnos.
- Identificar los intereses y las necesidades educativas de sus alumnos como áreas de oportunidad para seguir aprendiendo.
- Valorar la participación del alumno en el estudio de la educación artística como creador, productor, diseñador, público espectador y crítico.
- Reconocer las competencias docentes, lo que se refiere al dominio y práctica de formas de enseñanza acordes a las necesidades de sus alumnos a partir del programa de educación artística.
- Orientar los procesos continuos y finales en la toma de decisiones que respondan a las necesidades específicas de los alumnos.

La evaluación también permite al maestro comentar con los padres de familia los logros de los alumnos y hacerlos copartícipes y corresponsables de su proceso educativo. Es importante que las familias valoren los alcances de los niños y los apoyen a enfrentar retos, si esto sucede podrán apoyar y estimular a los niños a seguir aprendiendo.

¿Con qué se evalúa?

Algunos instrumentos que permitirán realizarla evaluación son:

- Portafolios.
- Bitácora o diario de clase.
- Rúbrica.
- Guía de observación.
- Cuestionarios de opinión y entrevistas.
- Registros de logros relevantes.
- Fotografías, videos, audios, entre otros.

¿Cómo evaluar?

Las formas de trabajo y evaluación deben permitir al maestro acompañar a los alumnos como guía en su proceso de construcción y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de la observación, para reconocer qué ocurre en los procesos de desarrollo infantil. Por lo que es necesario recuperar la información, que sea relevante y útil, que refleje lo que el alumno ha logrado.

Es importante preguntar a los alumnos en los momentos de acción y estudio en el aula, ¿qué es lo que está sucediendo?, ¿qué es lo que hacen? y ¿por qué lo hacen de esa forma? ya que es a través de la comunicación con ellos que se puede conocer el nivel de adquisición de los aprendizajes propios de las artes y su utilización pertinente en diferentes situaciones.

La observación, la argumentación, el cuestionamiento, la reflexión de lo sucedido y el análisis de sus creaciones es lo que permite la retroalimentación del maestro con los niños, así como la reflexión y valoración de sus aprendizajes. A continuación se explica cada una:

- Observar es mirar con atención lo que saben los niños; cómo lo utilizan para explorar, indagar, conocer y resolver situaciones en lo individual y en el trabajo colaborativo. La observación puede realizarse dentro de la participación en las actividades o sólo como espectador.
- El análisis de producciones ayuda a saber cómo trabajan los niños y qué son capaces de hacer; indican las particularidades en el uso y conocimiento de materiales y formas de hacer; asimismo muestra las áreas de interés que expresan. Permite el tratamiento del error como una experiencia formativa y como una oportunidad para realizar tareas y acciones de forma nueva y diferente.

- Argumentar se refiere a la acción de comentar lo que sucedió o se realizó; es una forma de validar y justificar lo que se piensa o se hace. Sucede cuando los alumnos exponen su trabajo ante los demás y describen cómo lo realizaron y explican por qué y para qué ejecutaron tal o cual acción o producción. Exponen abiertamente sus opiniones y escuchan las opiniones y propuestas de los demás; de esta forma no sólo se enriquece su trabajo, también exploran y reconocen diversas formas de pensar y de hacer, ejercitan el juicio crítico y conocen formas diferentes de percibir y conocer el mundo.
- Reflexionar sobre su participación en los procesos de aprendizaje permite a los alumnos reconocer lo que son capaces de hacer, identificar formas de cómo obtener nuevos logros y a su vez los orienta a buscar diferentes formas de enfrentar nuevos retos con mayores elementos.

Enfoque de evaluación por competencias

Enfoque

La evaluación auténtica centrada en el desempeño:
Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza

En los capítulos precedentes vimos que, desde el punto de vista de las perspectivas experiencial y situada, es crucial que los educandos aprendan a participar en el mismo tipo de actividades que realizan los expertos en diferentes campos del conocimiento, así como en situaciones lo más reales y cercanas posible a las que enfrentarán en la vida y para las cuales tienen que desarrollar competencias sociofuncionales y profesionales apropiadas. Asimismo, se argumentó que la realización de proyectos, la resolución de problemas, el análisis de casos y el aprendizaje basado en el servicio son metodologías con un gran potencial siempre y cuando aborden de manera estratégica cuestiones reales, de verdadera relevancia social, académica y práctica para el alumno. A lo largo de estos capítulos se exploró la necesidad de un cambio de visión no sólo en la enseñanza y el aprendizaje, sino también en la evaluación de ambos procesos. Es por ello que en este

¿A quién se dirige la evaluación?

Participan en el proceso de evaluación el maestro y los alumnos a través de la evaluación cualitativa, la autoevaluación y la coevaluación.

¿Cuándo evaluar?

Se evalúa al inicio, como diagnóstico, para reconocer los conocimientos previos de los alumnos e identificar necesidades y expectativas; así como intereses y gustos de ellos. Durante los procesos de acción de los alumnos para tener evidencias que permitan reconocer el nivel de logro de los aprendizajes. Al final del ciclo escolar, con la finalidad de dar cuenta si se ha alcanzado, y en qué medida, el logro de los aprendizajes esperados, tanto de forma individual como grupal.

capítulo se revisará una perspectiva que resulta acorde con los postulados de los enfoques experiencial y situado: la evaluación auténtica.

Hacia una evaluación auténtica de aprendizajes situados

Como bien sabemos, la aproximación constructivista plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación.

Una de las principales críticas posibles a la evaluación que por lo común se realiza en las instituciones educativas es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra. En alguna medida, éste sería uno de los peligros de adoptar los enfoques revisados a lo largo de este libro, al dejar sin modificación la forma en que se piensa y se practica la evaluación.

Por ejemplo, supongamos que el docente adopta en su clase la enseñanza basada en la realización de

proyectos de indagación científica con equipos de trabajo cooperativo, pero, en el momento de evaluar, se circunscribe a calificar el reporte escrito en términos de su presentación y ajuste a los rubros del protocolo convencional, y otorga a todos los integrantes la misma calificación sin distinción ninguna y deja de lado cuestiones como el proceso de grupo y la cooperación, la adquisición de competencias comunicativas orales y escritas, las habilidades metodológicas requeridas para la realización de la investigación, e incluso los que serían los aprendizajes meta en este caso: el razonamiento científico, la rigurosidad en la investigación, y la creatividad o curiosidad científica en la conducción del experimento.

En la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002). En palabras de Herman, Aschbacher y Winters (1992, p. 2), este tipo de evaluación se caracteriza por "demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales".

Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holistas, sino rigurosas.

La evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba ex profeso. La evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real.

Recordemos, no obstante, que "situación de la vida real" no se refiere tan sólo a "saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela"; más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado

comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social.

Así, encontramos ejemplos de evaluaciones auténticas en el seno de una comunidad educativa: la demostración del proyecto realizado por los estudiantes en una feria de las ciencias, en una presentación artística, en una colección de trabajos integrada en un portafolios, en la ejecución en un recital de danza, música o teatro, en la participación en debates sobre asuntos sociales o en la presentación de escritos originales (Arends, 2004). Pero al mismo tiempo encontramos otros ejemplos referidos a las prácticas auténticas de intervención o investigación que se realizan in situ, es decir, en talleres profesionales de diseño o arquitectura, en centros comunitarios de atención a adultos mayores, en clínicas de salud mental, en hospitales, empresas, despachos contables y jurídicos, etc., en los cuales los alumnos desarrollaron o perfeccionaron las competencias propias de dicha comunidad de práctica profesional. El Cuadro 5.1 muestra una comparación entre los tipos de evaluación del aprendizaje más comunes entre los docentes (Airasian, 2001, p. 230).

Tipos Dimensiones	Pruebas objetivas	Preguntas orales	Pruebas de ensayo	Evaluaciones centradas en el desempeño o ejecución
Propósito	Obtener una muestra del conocimiento logrado con un máximo de eficiencia y confiabilidad.	Evaluar el conocimiento durante la instrucción misma.	Evaluar las habilidades de pensamiento y/o el dominio alcanzado en la organización, estructuración o composición de un cuerpo determinado de conocimiento.	Evaluar la habilidad de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción.
Respuesta del alumno	Leer, recordar, seleccionar.	Responder oralmente.	Organizar, componer.	Planear, construir y proporcionar una respuesta original.
Ventaja principal	Eficiencia: se pueden administrar muchos reactivos por unidad de tiempo de prueba.	Vincula la evaluación a la instrucción de manera sincrónica.	Puede medir resultados cognitivos complejos.	Proporciona evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión.
Influencia en el aprendizaje	Énfasis en el recuerdo, fomentan la memorización; aunque también pueden fomentar ciertas habilidades del pensamiento si se construyen apropiadamente.	Estimulan la participación durante la instrucción; proporcionan al docente realimentación inmediata acerca de la efectividad de la enseñanza.	Fomentan las habilidades de pensamiento y el desarrollo de habilidades de composición escrita.	Destacan el empleo del conocimiento y habilidades disponibles en contextos de solución de problemas importantes.

La evaluación auténtica se considera alternativa en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual.

En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación.

Asimismo, implica un la autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje.

En este sentido es una evaluación de proceso y

formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Tal como sostuvimos en los capítulos precedentes, sería un error plantear que la evaluación centrada en el desempeño es algo nuevo o que antes no se habían hecho ya intentos por plantear lo que hoy llamamos evaluación alternativa y auténtica.

Al respecto, Airasian (2001) describe cinco dominios de evaluación del aprendizaje basados en el desempeño, que desde su punto de vista se han empleado ampliamente en las escuelas desde mucho tiempo atrás:

- ☐ Habilidades de comunicación (ensayos escritos, presentaciones orales, seguimiento de instrucciones, pronunciación de un lenguaje extranjero, etcétera).
- ☐ Habilidades psicomotrices (manejo de instrumentos de dibujo geométrico, montaje de equipo de laboratorio, disección de una rana, etcétera).

□Actividades atléticas (cachar una pelota, saltar una valla, nadar estilo crawl, etcétera)

□Adquisición-aplicación de conceptos (construir circuitos abiertos y cerrados, identificar sustancias químicas desconocidas, generalizar a partir de datos experimentales, etcétera).

□Habilidades afectivas y sociales (compartir juguetes o instrumentos para el trabajo escolar, trabajar en grupos cooperativos, mantener el autocontrol, etcétera).

Este autor considera que los docentes están constantemente atentos a los sentimientos, valores, actitudes o habilidades diversas de sus estudiantes, y que llegan a "chechar" si éstos son satisfactorios en términos generales, al plasmar en los reportes de los estudiantes valoraciones del tipo "trabaja arduamente", "obedece las reglas", "coopera con sus compañeros", o incluso disponen de formatos de observación y escalas de puntaje para calificar ciertos desempeños académicos.

No obstante, a pesar del eventual reconocimiento por parte de los docentes de dominios como los anteriores, la evaluación de éstos ha sido más bien asistemática, poco clara e imprecisa, y sobre todo, ubicada en un segundo plano en comparación con las evaluaciones objetivas centradas en información declarativa. Por otra parte, en nuestro medio educativo, las evaluaciones centradas en el desempeño, y sobre todo las auténticas, son poco frecuentes. Desde nuestra perspectiva, el gran problema que los ámbitos de desempeño referidos plantean a los docentes es qué evaluar y cómo, y sobre todo, cómo traducir dicha evaluación en una calificación adecuada y justa.

A nuestro juicio, es hasta fechas recientes que se da una mayor atención a la evaluación alternativa, del desempeño y/o auténtica.

Y esto es resultado no sólo de las críticas e insatisfacción con las pruebas objetivas, sino por el auge de la enseñanza que destaca la solución de problemas o el pensamiento de alto nivel, y sobre todo, por la intención renovada de desarrollar capacidades o competencias complejas demostrables en "el mundo real".

En la bibliografía reciente se reportan diversas estrategias para la evaluación auténtica centradas en el desempeño, entre otras: los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las

pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración.

Es interesante notar que para algunos autores, los proyectos, el ABP y el análisis de casos constituyen una suerte de binomio enseñanza-evaluación auténtica centrada en el desempeño, donde ambos procesos son indisolubles, pues, a la par que se enseña, se evalúa formativamente y la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la realimentación y la práctica correctiva.

Hay que recalcar que dichas estrategias e instrumentos no son fines en sí mismos y que pierden todo sentido si quedan al margen del análisis de los contextos y prácticas que posibilitaron los aprendizajes.

Así, todas las estrategias mencionadas tienen en común que su importancia estriba en que permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente. También permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal.

Y sobre todo, conducen a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la instrucción y la evaluación en distintos contextos de aplicación. Pero estas estrategias serán auténticas sólo en la medida que se conecte la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, es decir, si se vinculan la escuela con la vida.

En la práctica suele darse el uso combinado de una diversidad de estrategias de enseñanza y evaluación auténticas, las cuales no deben verse como opciones únicas ni excluyentes. También es importante no perder de vista que un uso meramente técnico de las mismas en contextos de evaluación –y de enseñanza– por demás tradicionales aportará poco en la dirección de cambiar la cultura de la evaluación del aprendizaje en nuestros centros escolares. La evaluación auténtica sólo tiene sentido si representa una verdadera motivación para el cambio:

los estudiantes necesitan desarrollarse y sentirse capaces en el mundo, dentro y fuera de la escuela, por lo que requieren trabajar cooperativamente en

equipos, y esforzarse para alcanzar metas grupales y sociales en un ambiente de realimentación continua y autorreflexión (Díaz Barriga, 2004a).

Por lo antes dicho es que la resolución de pruebas de opción múltiple en donde el alumno tiene ante todo que reconocer información declarativa o mostrar niveles de memorización o comprensión elementales resulta inapropiada para determinar el logro y calidad de habilidades del más alto nivel como las que se demandan hoy en día a los alumnos. Sobre todo por la forma en que se diseñan, administran y emplean dichas pruebas.

Conforme avanzan en escolaridad, se pide a niños y jóvenes que participen en la realización de proyectos académicos cada vez más complejos e interdisciplinarios, sustentados en conocimiento de punta, apoyados en multimedia y en nuevas tecnologías, acompañados de reportes de investigación y presentaciones orales ante audiencias cada vez más informadas y críticas.

Se espera que demuestren la capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, de sopesar afirmaciones conflictivas, y de argumentar y defender sus puntos de vista apoyados en evidencia válida y confiable.

Pero ante todo, hoy el ideal pedagógico apunta a que estén facultados para participar de forma responsable en los asuntos éticos, sociales y profesionales del mundo que les tocó vivir.

Visto así, el asunto de la evaluación y las estrategias que la acompañan no puede resolverse de forma aislada, centrando el problema en el diseño o administración de instrumentos estáticos, valiosos sólo por su potencial técnico, por las facilidades en su aplicación y calificación o por su economía.

Ante todo, debemos arribar a la comprensión de las relaciones, propósitos y oportunidades educativas que ofrecen diversos contextos a los educandos, y en ellos enmarcar las evaluaciones.

En esta dirección, retomamos una cita de Darling-Hammond, Ancess y Falk, (1995, p. 18), donde se recoge el verdadero sentido de la evaluación -y enseñanza- auténtica y situada:

[...] estas estrategias de evaluación están vivas y en constante evolución [...] Es la acción en torno

a las evaluaciones -las discusiones, reuniones, revisiones, argumentos y oportunidades que permiten crear continuamente nuevas direcciones a la enseñanza, el currículo, el aprendizaje y la evaluación- las que a fin de cuentas tienen consecuencias. Las cosas que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos.

Hay que reconocer que las evaluaciones centradas en el desempeño y las habilidades de alto nivel que pretenden un carácter situado y responden a un contexto y propósitos determinados salen de la lógica de las evaluaciones estandarizadas, masivas o de gran escala. Tampoco satisfacen el ideal de la prueba masiva o "rápida y fácil" de administrar y calificar, donde el docente sólo aplica la plantilla de opciones correctas y suma el puntaje para obtener la calificación final, o en el "mejor" de los casos ni siquiera tiene que leer las evaluaciones de los alumnos porque se procesan por computadora.

Es otra la filosofía de la construcción y administración de las pruebas de desempeño y de la evaluación auténtica. Se considera de lo más valioso el tiempo y esfuerzo que los docentes dedican a construir y administrar estas evaluaciones, y más aún, la posibilidad de compartirlas con los alumnos y de reflexionar con ellos sobre los procesos y resultados que dichas pruebas revelan con miras a replantear y mejorar la enseñanza misma.

Por otro lado, la construcción de instrumentos de evaluación centrados en el desempeño requiere tanto de los conocimientos de diseño técnico apropiados como de la existencia de criterios claros, de empleo riguroso y de una mirada imparcial y ética por parte del profesor.

En atención a lo anterior, algunos principios para el diseño de este tipo de evaluaciones son los siguientes:

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera, conjugar la instrucción con la evaluación.

□ Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.

□ Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos.

□ Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los permitió y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Para que la evaluación auténtica sea efectiva, se requiere que los criterios y los estándares que se asocien se vinculen directamente al tipo y nivel de trabajo que pueden desarrollar los alumnos. Ambos, criterios y estándares, tienen que ser claros, conocidos y no arbitrarios.

Arends (2004, p. 248) traduce lo anterior en la siguiente analogía: "Los estudiantes que realizan tareas académicas tienen que saber cómo se va a juzgar su propio trabajo, de la misma manera en que los clavadistas y los gimnastas que compiten en las olimpiadas saben cómo se va a juzgar su ejecución".

Esta analogía es válida en el sentido de que a los deportistas se les evalúa en las competencias mediante rúbricas de puntuación (*scoring rubrics*), que consisten en la ponderación de descripciones detalladas de cierto tipo de ejecución. Los criterios son explícitos y los niveles de ejecución o estándares son precisos, de manera que los jueces pueden juzgar apropiadamente el desempeño de cada participante. Dichas rúbricas de puntuación se basan en la descripción del desempeño que tendría un atleta o ejecutante del más alto nivel dentro del área o especialidad deportiva que se evalúa. Es importante notar dos cosas: la primera es que los participantes conocen de antemano y muy bien los criterios y estándares con los que se les evalúa, y de hecho se entrenan concienzudamente para alcanzarlos. Tal entrenamiento *in situ* suele incluir videograbaciones y otros ejemplos que muestran (y modelan) el desempeño del más alto nivel. En segundo lugar, más allá de la existencia de la rúbrica de puntuación, lo que define en último término la calificación del ejecutante

es la decisión o juicio calificado del propio juez o equipo de jueces, quienes, en su calidad de expertos en la materia en cuestión, representan una "mirada" más que apropiada para valorar el desempeño y resolver las posibles controversias.

En este punto es conveniente preguntar: ¿qué hace a una evaluación en verdad auténtica? Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995) plantean cuatro características:

1. Las evaluaciones auténticas están diseñadas para representar el desempeño real en el campo en cuestión. Por ejemplo, los alumnos escriben para audiencias reales, en vez de resolver una prueba de ortografía o de responder preguntas acerca de las reglas aplicables a la forma correcta de escribir. Los alumnos conducen un experimento científico en vez de reproducir de memoria las definiciones de determinados conceptos científicos. Es decir, las tareas que permiten evaluar están contextualizadas, plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales.

2. Los criterios de la evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta. Por otro lado, dichos criterios se expresan abiertamente ante los sujetos de la evaluación, no se guardan en secreto como en las pruebas centradas en conocimiento factual. Así, conocer de antemano las tareas y los criterios de evaluación y practicarlos con antelación al episodio de evaluación, en vez de considerarse una forma de "hacer trampa", es algo valioso y deseable.

3. La autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensados, al poder revisar, modificar y redirigir su

aprendizaje. Por consiguiente, el concepto de progreso académico, entendido como el refinamiento y mejora de lo aprendido, constituye la base del trabajo autodirigido y automotivado.

4. Puesto que la construcción del conocimiento se entiende como una empresa humana de interés para la sociedad, en una evaluación auténtica se espera que lo que los alumnos aprendieron y generaron se comparta y discuta públicamente en la comunidad de aprendizaje pertinente.

La evaluación auténtica centrada en el desempeño resulta una opción excelente para valorar las llamadas competencias, sean de índole académica, sociofuncional o profesional, según la acepción que da Perrenoud al término, tal como se planteó en el segundo capítulo de este libro. Asimismo, la evaluación auténtica focaliza la evaluación de la calidad de la ejecución, recurso por lo general de evaluación cualitativa, aunque, como veremos más adelante, no está reñida con la cuantificación que conduce a obtener una calificación numérica.

Algunas ventajas y alcances de este tipo de evaluación son los siguientes:

□ Permite confrontar con "criterios del mundo real" el aprendizaje en relación con cuestiones como manejo y solución de problemas intelectuales y sociales; roles desempeñados; situaciones diversas; actitudes y valores mostrados; formas de interacción y cooperación entre participantes; habilidades profesionales o académicas adquiridas o perfeccionadas.

□ Permite mostrar y compartir modelos de "trabajo de excelencia" que ejemplifican los estándares deseados.

□ Conduce a "transparentar" y aplicar consistentemente los criterios desarrollados por el docente y obtener consenso con los alumnos, con otros docentes e incluso con los padres u otros participantes en la experiencia educativa.

- Amplía las oportunidades en el currículo y la instrucción de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.

□ No se reduce a la "aplicación y calificación de pruebas", sino que consiste en una evaluación en sentido amplio, pues ofrece oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido, así

como de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por los alumnos (y los docentes).

□ Desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.

□ Proporciona una realimentación genuina tanto a los alumnos sobre sus logros de aprendizaje como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean.

□ Faculta a los alumnos a actuar y a autoevaluarse de la manera en que tendrán que hacerlo en contextos situados de la vida real.

Puesto que es imposible incluir en un solo capítulo la diversidad de estrategias posibles para una evaluación auténtica centrada en el desempeño, destacaremos las rúbricas y los portafolios, así como algunos otros recursos de interés para la reflexión y autoevaluación del alumno y el profesor.

Las rúbricas

Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.

Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas.

En todo caso, representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Son instrumentos de evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con "criterios de la vida real". Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación (Díaz Barriga, 2004a).

De acuerdo con Airasian (2001), las rúbricas son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración de proyectos, la producción oral y escrita, así como en las investigaciones y el trabajo práctico de los estudiantes. Resultan apropiadas no sólo en el campo del

aprendizaje científico, sino en la evaluación de procesos y productos relacionados con arte, diseño e intervención profesional, entre otras.

En este sentido, son estrategias apropiadas para evaluar tareas o actividades auténticas, en particular las referentes a procesos y producciones ligadas con simulaciones situadas y aprendizaje *in situ*. Así, una rúbrica es una buena opción para evaluar un informe de laboratorio, un ensayo original, un prototipo o modelo, una producción artística o el análisis de una obra literaria; pero incluso más allá de las producciones de los alumnos, permiten evaluar (y autoevaluar) los procesos y las habilidades; por ejemplo, la manera en que se resolvió un problema complejo y abierto, el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo; las competencias comunicativas de los alumnos cuando realizan una exposición oral frente a una audiencia o la calidad en el manejo de medios audiovisuales e informáticos en un proyecto determinado.

Hay que destacar que las rúbricas son pertinentes para evaluar tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas en el sentido tradicional del término, sino más bien aquéllas donde lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno.

De esta manera, la rúbrica necesariamente implica un juicio de valor acerca de la calidad del trabajo realizado por los alumnos, y ante el problema de que dicho juicio conduzca a un sesgo subjetivo es como se define y consensa una pauta que orienta la evaluación.

Dicha pauta define los atributos y el grado en que los atributos deseados están presentes en un rango de ejecución que establece lo aceptable e inaceptable.

Ahumada (2003) emplea el término "matrices de valoración" para denominar a las rúbricas, pues están construidas a partir de la intersección de dos dimensiones: los criterios o indicadores de calidad (se enlistan en la columna a la izquierda en la matriz) y la definición cualitativa y de manera progresiva de los mismos (columnas a la derecha).

La escala ordenada así construida debe mostrar una variación o gradación del rango de desempeños posibles, desde los desempeños o ejecuciones más pobres o incipientes (desempeño del novato) hasta los excelentes (desempeño del experto).

A manera de ilustración, en el Cuadro 5.2 se reproduce una rúbrica diseñada para la evaluación de las presentaciones orales realizadas en clase por estudiantes de bachillerato (Pearson Education, 2002). Observe que la valoración en este caso es por completo cualitativa y considera los niveles progresivos de desempeño amateur > aceptable > admirable > excepcional.

En la elaboración de los criterios de desempeño se consideraron indicadores referentes al manejo del contenido, la coherencia y organización de la información presentada, la creatividad de la presentación, los materiales empleados, las habilidades expositivas de los alumnos, la respuesta de la audiencia y la duración de la presentación.

En este caso se espera que los alumnos que realizan la presentación oral expongan consistentemente una tesis o argumentación principal, que la desarrollen y sustenten de modo apropiado, y ante todo, que logren entablar un proceso de comunicación fluido, motivador y significativo con sus interlocutores. Así que, de entrada, resulta evidente para todos que será del todo inapropiada una presentación en la que el o los expositores se limiten a reproducir fragmentos literales de textos académicos o información inconexa y sin sustento, o que no conduzca al empleo del discurso como un medio y producto de la comunicación social.

Por lo anterior, y de acuerdo con Montecinos (2003), una rúbrica responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos caracterizan la ejecución de un especialista o experto?
- ¿Cuáles son las características que distinguen entre una ejecución excelente, buena, promedio y deficiente?

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE PRESENTACIONES ORALES
(PEARSON EDUCATION, 2002).

	Excepcional	Admirable	Aceptable	Amateur
Contenido	Abundancia de material claramente relacionado con la tesis que se expone; los puntos principales se desarrollan con claridad y toda la evidencia da sustento a la tesis; empleo variado de materiales, fuentes.	Información suficiente que se relaciona con la tesis expuesta; muchos puntos están bien desarrollados, pero hay un equilibrio irregular entre ellos y poca variación.	Hay una gran cantidad de información que no se conecta claramente con la tesis principal que se expone.	La tesis o argumentación principal que se expone no está clara. Se incluye información que no da soporte de ninguna manera a dicha tesis.
Coherencia y organización	La tesis se desarrolla y especifica claramente; los ejemplos específicos son apropiados y permiten desarrollar la tesis; las conclusiones son claras; muestra control del contenido; la presentación es fluida; se hacen transiciones apropiadas; es sucinta pero no fragmentada; está bien organizada.	La mayor parte de la información se presenta en una secuencia lógica; generalmente bien organizada, pero necesita mejorar las transiciones entre las ideas expuestas y entre los medios empleados.	Los conceptos y las ideas se encuentran estrechamente conectados; carece de transiciones claras; el flujo de la información y la organización aparecen fragmentados.	La presentación es fragmentada e incoherente; no es fluida; el desarrollo de la tesis central es vago; no aparece un orden lógico de presentación.
Creatividad	Presentación de material muy original; aprovecha lo inesperado para lograr un avance superior; captura la atención de la audiencia.	Hay algo de originalidad en la presentación; variedad y combinación apropiadas de materiales y medios.	Poca o ninguna variedad; el material se presenta con poca originalidad o interpretación propia.	La presentación es repetitiva con poca o ninguna variación; empleo insuficiente de medios y materiales.
Material	Empleo balanceado de materiales y multimedia; se usan apropiadamente para desarrollar la tesis central expuesta; el empleo de medios es variado y apropiado.	El empleo de multimedia no es muy variado y no se conecta bien con la tesis.	Empleo desigual de multimedia y materiales; carece de una transición suave de un medio a otro; el empleo de multimedia no se vincula claramente a la tesis.	Empleo pobre o ausente de multimedia, o uso no efectivo de ésta; desequilibrio en el empleo de materiales; demasiado de alguno, no suficiente de otro.
Habilidades expositivas	Articulación pausada, clara; volumen apropiado; ritmo constante; buena postura; contacto visual; entusiasmo; seguridad.	Articulación clara pero no pulida.	Se habla entre dientes, farfullando; poco contacto visual; ritmo irregular; poca o ninguna expresividad.	Voz inaudible o muy alta; no hay contacto visual; el ritmo de la presentación es muy lento o muy rápido; el expositor (es) parece poco involucrado y es monótono.
Respuesta de la audiencia	Involucra a la audiencia en la presentación; se exponen los puntos principales de manera creativa; mantiene todo el tiempo la atención de la audiencia.	Presenta los hechos con algunos giros interesantes; mantiene la atención de la audiencia la mayor parte del tiempo.	Algunos hechos están relacionados, pero se sale del tema y la audiencia se pierde; en su mayoría, se presentan hechos con poca o ninguna imaginación.	Presentación incoherente; la audiencia pierde el interés u podría no entender el punto central de la presentación.
Duración de la presentación	+/- dos minutos del tiempo asignado.	+/- cuatro minutos del tiempo asignado.	+/- seis minutos del tiempo asignado.	Demasiado extensa o demasiado breve; diez o más minutos por arriba o por abajo del tiempo asignado.

La rúbrica anterior puede ser útil para el profesor y sus alumnos en la evaluación de la presentación oral ante una audiencia de trabajos de investigación documental, de análisis de textos y materiales literarios o científicos, así como de proyectos muy diversos generados por los estudiantes, de propuestas para la intervención en determinados ámbitos, de resultados de trabajos de discusión colaborativa al interior de un equipo, entre otras producciones relevantes.

Otra competencia comunicativa de suma importancia es la que se refiere a la composición escrita, relativa a situaciones donde se solicita a los alumnos que desarrollen ensayos originales, análisis de documentos, narración de historias, reportes escritos de observaciones y experimentos, estudios biográficos, entre otros. Desafortunadamente en la literatura se reporta que tanto profesores como alumnos se centran, tanto al redactar como al calificar una producción escrita, en los aspectos gramaticales, ortográficos y en la presentación, y en mucho menor medida en juzgar el contenido, en términos de la

calidad y originalidad de las ideas que plasma el alumno, en los argumentos que ofrece, en la coherencia y claridad de lo que escribe (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Pero asimismo encontramos algunos esfuerzos por establecer criterios más amplios para evaluar una competencia comunicativa de tal complejidad, algunos de los cuales proceden precisamente del campo del diseño de rúbricas que permiten modelar y evaluar la composición escrita. En el Cuadro 5.3 se encuentra una rúbrica denominada Guía para la evaluación holista de la escritura, desarrollada por el Departamento de Educación de Frankfort, Kentucky (en Arends, 2004, p. 273). Conviene hacer notar las variaciones en el formato de la misma en relación con la rúbrica anterior sobre presentaciones orales, aunque en ambos casos está presente la definición de criterios de evaluación y el desarrollo de niveles de desempeño.

CUADRO 5.3 GUÍA PARA LA EVALUACIÓN HOLISTA DE LA ESCRITURA (ARENDS, 2004).

Criterios de calificación	Niveles de desempeño
<p>Propósito/Audiencia</p> <p>El grado en que el escritor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece y mantiene un propósito • Se comunica con la audiencia • Emplea un tono apropiado <p>Desarrollo de las ideas/Estructura</p> <p>El grado en que el escritor proporciona una estructura detallada y bien pensada que le permite el desarrollo de las ideas principales contenidas en el escrito.</p>	<p>Novato</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia limitada de la audiencia y/o del propósito • Desarrollo mínimo de las ideas; pocos detalles o no relacionados • Organización azarosa o endeble • Estructura de las oraciones incorrecta o poco efectiva • Uso del lenguaje incorrecto o poco efectivo • Errores en ortografía, puntuación, sintaxis, etc. que son desproporcionados en cuanto a la longitud y complejidad del escrito.

Propósito/Audiencia

El grado en que el escritor:

- Establece y mantiene un propósito
- Se comunica con la audiencia
- Emplea un tono apropiado

Desarrollo de las ideas/Estructura

El grado en que el escritor proporciona una estructura detallada y bien pensada que le permite el desarrollo de las ideas principales contenidas en el escrito.

Organización

Grado en que el escritor demuestra:

- Un orden lógico
- Coherencia
- Transiciones/señales de organización

Oraciones

El grado en que el escritor incluye oraciones que son:

- Variadas en su estructura y organización
- Construidas de manera efectiva
- Completas y correctas

Lenguaje

El grado en que el escritor exhibe de forma correcta y efectiva:

- Selección de términos, vocabulario
- Empleo de los mismos

Corrección

El grado en que el escritor demuestra un empleo correcto de:

- Ortografía
- Puntuación
- Sintaxis
- Manejo de mayúsculas y minúsculas

Novato

- Conciencia limitada de la audiencia y/o del propósito
- Desarrollo mínimo de las ideas; pocos detalles o no relacionados
- Organización azarosa o endeble
- Estructura de las oraciones incorrecta o poco efectiva
- Uso del lenguaje incorrecto o poco efectivo
- Errores en ortografía, puntuación, sintaxis, etc. que son desproporcionados en cuanto a la longitud y complejidad del escrito.

Aprendiz

- Alguna evidencia de comunicación con una audiencia y con un propósito específico; algunos lapsus (equivocaciones u omisiones) en el enfoque del escrito
- Desarrollo poco elaborado de las ideas; detalles repetitivos o poco elaborados
- Lapsus en la organización y la coherencia
- Estructura de oraciones demasiado simple, torpe
- Lenguaje muy simple, impreciso
- Algunos errores de ortografía, puntuación, redacción, etc. que no interfieren con la comunicación

Proficiente o competente

- Se enfoca en un propósito, se comunica con una audiencia; evidencia de un tono o tratamiento apropiado
- Profundidad en el desarrollo de las ideas, con apoyo en detalles relevantes y elaborados
- Organización coherente y lógica
- Estructura de las oraciones: controlada y variada
- Lenguaje efectivo y aceptable
- Pocos errores de ortografía, puntuación, etc. en comparación a la longitud y complejidad del escrito

Distinguido

- Establece un propósito y mantiene claro el foco o asunto central del escrito; fuerte conciencia de la audiencia, evidencia de un tono o tratamiento apropiado, distintivo
- Profundidad y complejidad en las ideas, con apoyo en detalles pertinentes, atractivos, enriquecedores

Por supuesto que se deben hacer las adecuaciones necesarias para que rúbricas como las anteriores sean pertinentes y útiles a un determinado contexto y situación. Pero lo interesante es que puedan compartirse en la clase y permitan al docente enseñar al grupo los atributos deseables de una buena presentación oral o de un buen trabajo escrito. Empleada de esta manera, la rúbrica permitirá al docente tanto *modelar* como *realimentar* los desempeños esperados, y en el caso del alumno ofrecerá elementos para la *autoevaluación* y la *regulación* personal del aprendizaje. No está de menos enfatizar que el nivel de desempeño esperado en estos dos ejemplos es alto y que el docente tendrá que hacer las adecuaciones pertinentes para el nivel educativo y contenido que enseña, pero sobre todo, en función de los alumnos concretos con los que trabaja y el avance que reportan.

En atención a lo anterior, Goodrich (1997) menciona las razones por las cuales las rúbricas son herramientas poderosas para la enseñanza y la evaluación:

- Permiten mejorar y supervisar el desempeño del alumno, al establecer expectativas claras y criterios concisos para lograr dichas expectativas.
- Ayudan a definir en qué consiste la "calidad" de los aprendizajes, lo que permite que alumnos y profesores realicen juicios reflexivos sobre su trabajo y el de los demás.
- Ayudan a los profesores a incrementar la propia calidad de su enseñanza, pues les permiten focalizar y destacar los aspectos particulares que desean modelar en sus alumnos, ya que abarcan tanto procesos como productos del aprendizaje.
- Incrementan el sentido de responsabilidad y la autodirección de los alumnos.
- Consolidan estrategias para la autoevaluación y la evaluación de pares.
- Realimentan a los alumnos acerca de sus fortalezas y de las áreas que requieren mejorar.
- Debido a que por lo general se presentan tres, cuatro o hasta cinco niveles de calidad del desempeño (novato, principiante, competente, proficiente y experto), el profesor puede ajustar las rúbricas a las características de clases muy heterogéneas, considerando tanto a los alumnos con necesidades educativas especiales como a los sobresalientes.

Elaboración y calificación de rúbricas

En relación con la elaboración de rúbricas, a continuación se ofrece una integración propia de las propuestas de los diversos autores que hemos citado, tomando en cuenta que dichos pasos no son rígidos y que la secuencia no tiene que ser lineal.

1. *Determinar las capacidades o competencias que se pretende desarrollar en los alumnos.* Precisar los contenidos y aprendizajes específicos deseados, e indicar las tareas y prácticas educativas pertinentes.

2. *Examinar modelos.* Recopilar y analizar ejemplos de trabajos y desempeños buenos y no tan buenos; identificar las características de los mismos así como las de los alumnos que los elaboraron, clarificar los apoyos a la enseñanza necesarios por parte del propio docente.

3. *Seleccionar los criterios de evaluación.* Tomar en cuenta el análisis de los modelos revisados para iniciar una lista de lo que define la calidad del desempeño en un trabajo escolar determinado. Identificar la evidencia que debe producirse en relación con los procesos y/o productos que se busca enseñar y evaluar.

4. *Articular los distintos grados de calidad.* Desarrollar una matriz o parrilla de verificación. Conectar en ella los criterios y los niveles de desempeño progresivos. Se puede iniciar con los desempeños extremos: los niveles de calidad más altos y bajos, y después llenar en el medio los desempeños intermedios.

5. *Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes.* Discutir con ellos su sentido y contenido, practicar la evaluación con algunos ejemplos del trabajo que se realiza en clase o con algunos modelos. Ajustar la rúbrica.

6. *Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares.* Enseñar a los alumnos su empleo en situaciones auténticas de enseñanza-aprendizaje, dar a los alumnos la oportunidad de detenerse a revisar su trabajo, así como a reflexionar sobre la utilidad y forma de uso de la rúbrica misma.

7. *Evaluar la producción final.* Comparar el trabajo individual/por equipos de los alumnos según sea el caso, con la rúbrica para determinar si se logró el dominio esperado del contenido.

8. *Conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente, con la misma rúbrica que han venido trabajando los estudiantes.* Prever de manera realista los cambios requeridos en la enseñanza y los apoyos a los alumnos como consecuencia de la evaluación realizada.

El manejo propuesto en los puntos anteriores nos acerca al empleo de las rúbricas como verdaderas estrategias de enseñanza o *estrategias docentes*, en el sentido de procedimientos y ayudas que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Por lo anterior, resulta evidente que la manera más inapropiada de trabajar una rúbrica sería que sólo el docente la elaborara y la presentara a los alumnos el día de la evaluación final, y en ese momento les anunciara que éstos son los criterios que va a aplicar para calificar sus trabajos.

En una dirección similar, Airasian (2001) plantea algunas notas precautorias respecto del diseño y empleo de rúbricas y otras estrategias de evaluación del desempeño:

□ Es importante entender que los criterios que en un momento dado se identifican y definen no son los únicos posibles ni tienen un carácter absoluto. Diferentes profesores pueden identificar ya sea distintos criterios o bien niveles de ejecución o desempeño más o menos complejos en función

de las características de sus alumnos, del avance logrado respecto del programa curricular, y del tipo de tareas o proyectos solicitados. En todo caso, lo importante es desarrollar criterios significativos, adecuados y comprensibles para los alumnos en un contexto educativo determinado.

□ Sería un error confundir la identificación de criterios y niveles de desempeño con la elaboración de largas listas de cotejo con criterios o comportamientos superficiales, fragmentarios y triviales, o que conduzcan a observaciones inoperantes e intrusivas.

- La identificación de criterios de desempeño es un proceso continuo, que pocas veces concluye al primer intento. La lista inicial de criterios se debe revisar y replantear de cara a las producciones y desempeños que manifiestan los alumnos a lo largo de la unidad de trabajo, del ciclo o curso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es importante asegurar la validez y confiabilidad de la evaluación.

El error más común al definir un criterio de desempeño es su *carencia de especificidad*. Por ejemplo, en la evaluación de una presentación oral, supongamos que el docente establece como criterio "expresión verbal *apropiada*". Planteado así, el criterio resulta ambiguo para los estudiantes, incluso el profesor puede ser inconsistente o sesgar la evaluación ante la carencia de mayor especificidad. Sería más específico si desglosa lo que considera apropiado en relación con el criterio de "expresión verbal" con indicadores como los siguientes:

Expresión verbal
"apropiada"

- Se dirige a una audiencia determinada con un propósito comunicativo definido.
- Emplea palabras precisas que transmiten significados.
- Evita repeticiones innecesarias.
- Destaca los puntos principales.
- Construye oraciones con pensamientos o ideas completas.
- Organiza la información de manera lógica.
- Sintetiza los puntos principales en una conclusión.

Por lo anterior, resulta obvio que se debe evitar una adjetivación ambigua y que es más apropiada una descripción detallada del desempeño.

También es evidente que un lenguaje comparativo en términos negativos puede resultar peyorativo para los alumnos, que podrían recibir un mensaje de

descalificación personal en vez de una realimentación que les ofrezca pistas para pensar y mejorar.

El establecimiento de niveles de desempeño progresivos, de menor a mayor complejidad y calidad de la ejecución, se puede generar y jerarquizar tomando en consideración los objetivos curriculares y

la meta establecida en términos de lo que los alumnos podrán lograr en una secuencia o ciclo de enseñanza determinado.

A manera de ejemplo, véanse los niveles de desempeño progresivos planteados en una aproximación holista a la evaluación de la competencia comunicativa básica de los alumnos (basado en Arends, 2004).

A partir de la identificación de estos niveles de desempeño o competencia progresivos, será posible desarrollar estándares apropiados y precisos aplicables a tareas académicas específicas donde sea relevante la manifestación de dicha competencia comunicativa (Figura 5.2).



Debido a que las rúbricas se fundamentan en juicios de valor, y para evitar un sesgo subjetivo por demás inapropiado, es importante establecer algunos controles en el sentido de la validez y consistencia de la evaluación. Montecinos (2003) plantea al respecto algunos requisitos de los descriptores contenidos en la rúbrica:

- Los descriptores deben ser sensibles a los objetivos educacionales perseguidos.
- Tienen que ser apropiados para la etapa de desarrollo de los alumnos.
- Requieren credibilidad ante los diversos agentes involucrados en la evaluación.
- Necesitan ser claramente comunicables.

- Implican hacer explícita la dimensión ética de la evaluación: tienen que ser justos y libres de sesgos.

La autora recomienda someter a prueba las rúbricas con muestras de trabajos realizados por los alumnos de manera que se dé respuesta a dos cuestiones clave: ¿son adecuadas las descripciones para ordenar los trabajos del mejor al peor desempeño? y ¿diferentes evaluadores llegan a una misma conclusión?

Por otra parte, el énfasis en la evaluación mediante rúbricas es eminentemente cualitativo, pero es posible cuantificar los diversos niveles de desempeño para generar una calificación; no obstante, ésta no será nunca el fin último de este tipo

de evaluaciones. En caso de trabajar con rúbricas ponderadas, la calificación puede otorgarse al dar el mismo peso o calificación a los diferentes y criterios, o bien, más peso a unos en comparación con otros según su importancia. En el Cuadro 5.4 se ejemplifica una rúbrica para la autoevaluación del alumno relativa a la elaboración de un

trabajo de investigación de nivel secundaria. Por razones de espacio, se ejemplifica sólo lo relativo al criterio de desarrollo de la pregunta de investigación en términos de la selección y manejo de la información recabada y se incluye el criterio de calificación en términos de puntos que el propio alumno puede adjudicarse en cada nivel de respuesta.

CUADRO 5.4 AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO MEDIANTE RÚBRICAS. EJEMPLO: CRITERIO DE SELECCIÓN Y MANEJO DE INFORMACIÓN PARA RESPONDER UNA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

Puntaje	Criterio/Niveles de desempeño
4	Seleccioné y organicé información que me permitió dar respuesta a mi pregunta de investigación de manera organizada. Seleccioné información apropiada.
3	Seleccioné y organicé información que respondió a mi pregunta de investigación sin cometer demasiados errores.
2	Traté de organizar la información que encontré, pero cometí varios errores. No pude mantenerme enfocado en información que me ayudara a responder mi pregunta de investigación.
1	No fui capaz de seleccionar y organizar la información que encontré para responder a mi pregunta de investigación.

Hemos argumentado que las rúbricas son de utilidad no sólo con fines de evaluación, sino de enseñanza. Ahora pretendemos ilustrar su empleo con fines tanto de diseño instruccional como de evaluación de la enseñanza misma, por lo que a continuación (véase el Cuadro 5.5) se reproduce una rúbrica que puede ser útil al docente para evaluar situaciones de aprendizaje basado en problemas (ABP). Ya mencionamos en el tercer capítulo de este libro que el ABP es una metodología propia de los modelos de enseñanza situada y experiencial, que ha cobrado un interés

renovado en el diseño curricular e instruccional. En el caso de este ejemplo, el establecimiento de una tarea de aprendizaje basado en problemas tiene como criterios de desempeño la autenticidad de dicha tarea, la apertura del problema, su complejidad y su vínculo con el currículo (adaptado de IDE Corp., 2002). Se incluye un ejemplo de cómo ponderar la rúbrica con una calificación máxima posible de 40 puntos, con la metodología de Teacher Vision (2003).

CUADRO NO. 5.5. RÚBRICA PARA EVALUAR UNA SITUACIÓN INSTRUCCIONAL DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP).

Crterios	Novato	Aprendiz	Profesional	Experto
Autenticidad 30%	El contenido y las habilidades por aprender en esta tarea permiten su empleo ulterior sólo en contextos escolares. (.30 x 1) 3 pts	El contenido y las habilidades se encuentran de alguna manera conectadas con la vida en entornos que van más allá de la escuela. (.30 x 2) 6 pts	El contenido y las habilidades se encuentran claramente conectadas con la vida más allá de la escuela, así como con el ámbito laboral. (.30 x 3) 9 pts	El contenido y las habilidades de esta tarea tienen una alta relevancia social y se conectan de inmediato con la vida actual de los alumnos. (.30 x 4) 12 pts
Apertura del problema 20%	La tarea tiene sólo una respuesta correcta posible. (.20 x 1) 2 pts	La tarea permite un espacio limitado para diferentes enfoques. (.20 x 2) 4 pts	La tarea permite diferentes enfoques basados en el mismo contenido y habilidades. (.20 x 3) 6 pts	La tarea permite a los estudiantes seleccionar diferentes formas de resolverla. (.20 x 4) 8 pts
Complejidad 25%	La tarea promueve diferentes habilidades, la mayoría de bajo nivel. (.25 x 1) 2.5 pts	La tarea promueve muchos contenidos y habilidades diversas. (.25 x 2) 5 pts	La tarea promueve muchas habilidades y contenidos diversos, incluso pensamiento de alto nivel. (.25 x 3) 7.5 pts	La tarea promueve muchas habilidades y contenidos diversos, incluso pensamiento de alto nivel. La tarea ofrece a los alumnos la oportunidad de seleccionar algunos contenidos y habilidades. (.25 x 4) 10 pts
Relación con el currículo 25%	La tarea sólo se relaciona cercanamente con las habilidades clave y los contenidos principales del currículo. (.25 x 1) 2.5 pts	La tarea se relaciona estrechamente con las habilidades clave y los contenidos principales del currículo. (.25 x 2) 5 pts	La tarea se relaciona estrechamente con las habilidades clave y los contenidos principales del currículo. La estructura, tiempo y alcance de la tarea son equiparables a los del currículo. (.25 x 3) 7.5 pts	Además de los estándares establecidos en el currículo, se consideran los estándares profesionales y/o los relativos a la preparación para el campo laboral. (.25 x 4) 10 pts

El portafolios como instrumento de evaluación del aprendizaje y la enseñanza

El portafolios como instrumento de evaluación del aprendizaje y la enseñanza

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza basada en el portafolios adquiere una presencia creciente en el campo de la evaluación educativa, y tal vez es hoy en día la estrategia de evaluación alternativa y auténtica más socorrida. Su éxito creciente se debe a que permite evaluar lo que las personas hacen, no sólo lo que dicen que hacen o lo que creen saber. Puesto que se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. De esta manera, la evaluación mediante

portafolios suele contraponerse directamente a las evaluaciones centradas en instrumentos estáticos de lápiz y papel, que sólo permiten explorar la esfera del conocimiento declarativo, sobre todo de tipo factual, o a las escalas e instrumentos de opinión e instrumentos de autorreporte, en donde los alumnos dicen que saben hacer o mencionan lo que creen saber, pero no ofrecen evidencia de su desempeño real (Díaz Barriga, 2004b).

¿Qué es un portafolios? Autores como Airasian (2001), Arends (2004) o McKeachie (1999) definen al portafolios como una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizan en el transcurso de un ciclo o curso escolar (o con base en alguna dimensión temporal determinada) y se ajustan a un proyecto de trabajo dado.

El término "portafolios" deriva de las colecciones de modelos, fotógrafos, arquitectos, diseñadores o artistas, donde se demuestra la calidad o nivel alcanzado en su trabajo. No es una colección al azar o de trabajos sin relación, por el contrario, muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por los autores en relación con el currículo o

actividad profesional en cuestión. En el contexto escolar, la evaluación mediante portafolios también recibe el nombre de "método de carpeta".

Se ha dicho que la evaluación mediante portafolios es de carácter semiformal y eminentemente cualitativa, aunque es muy posible integrar criterios cuantitativos. Permite dilucidar el progreso del alumno en términos procesuales, al destacar el aprendizaje de habilidades complejas que se evalúan de manera longitudinal e integral (Herman, Aschbacher y Winters, 1992).

La evaluación mediante portafolios es una evaluación del desempeño, y en determinadas situaciones se convierte en una evaluación auténtica (Arends, 2004). Es una evaluación del desempeño porque los estudiantes tienen que demostrar que son capaces de ejecutar determinadas tareas (escribir un ensayo, resolver un problema, conducir una indagación) y porque se evalúa el conocimiento procedural, no sólo el declarativo, al incursionar incluso en la actitud y disposición hacia el trabajo realizado. Puede convertirse en una evaluación auténtica si la demostración de los aprendizajes buscados ocurre en escenarios de la vida real, en situaciones de probada relevancia social o profesional.

Los trabajos que pueden integrar un portafolios son de muy diversa índole: ensayos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, exámenes, tareas extraclase, proyectos específicos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas realizadas, autorreflexiones, reportes de laboratorio, hojas de trabajo, videos, cintas de audio y planes, entre otros. Es decir, suelen integrar la diversidad de trabajos que en este texto caracterizamos en el ámbito del aprendizaje experiencial y vinculados a actividades generativas enfocadas a proyectos situados en contextos reales (véase los capítulos respectivos). De esta manera, la evaluación por portafolios es una opción viable cuando se tienen que resolver problemas, generar proyectos o analizar casos, y sobre todo, cuando los alumnos realizan propuestas originales. Por otro lado, la evaluación mediante portafolios resulta compatible y se complementa con otras evaluaciones centradas en el desempeño, por ejemplo, con las rúbricas antes descritas y con otros instrumentos de autoevaluación, observación y reporte del desempeño.

Según Cooper (1999), los dos tipos más comunes de portafolios son el que se conforma con "los mejores trabajos" del alumno y el que demuestra "el crecimiento y progreso en el aprendizaje", que incluye un muestrario de los trabajos "típicos" realizados a lo largo del tiempo. En el primer caso, el interés se centra en valorar el nivel de dominio, la "maestría" en el aprendizaje, y en el segundo, el proceso de crecimiento gradual o el contraste entre el desempeño del alumno en los estados inicial y final. Pero en ningún caso la integración de un portafolios se reduce a una agrupación indiferenciada de todo lo hecho, sin otra lógica que reunir los productos del alumno.

Por el contrario, la metodología de evaluación del aprendizaje basada en portafolios implica delimitar sus propósitos, los criterios de selección y desempeño pertinentes así como una serie de formatos claros y consensados para asignar una calificación o ponderar su calidad. En este sentido, la precaución que hay que tomar es que el portafolios no sea una mera "acumulación de papeles" que recopile las desgastadas tareas rutinarias y los ejercicios triviales y mecánicos, productos de aprendizajes sin sentido y de una enseñanza transmisivo-reproductiva (Díaz Barriga, 2004b).

El portafolios del alumno puede ser útil como estrategia de evaluación del aprendizaje debido a que permite lo siguiente:

- ❑ Supervisar el avance de los alumnos a lo largo del ciclo educativo en cuestión.
- ❑ Ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo y a identificar sus logros y problemas.
- ❑ Dar información a los profesores acerca de lo apropiado del currículo y de la enseñanza conducida, a fin de planear los cambios pertinentes.
- ❑ Establecer criterios y estándares, así como construir instrumentos múltiples para la evaluación del aprendizaje en diferentes esferas (p. ej., manejo de conceptos, uso apropiado del lenguaje, presentación, originalidad, capacidad de toma de decisiones y solución de problemas, pensamiento crítico y reflexión).
- ❑ Ponderar el aspecto cualitativo de la evaluación con el cuantitativo.

Desde el punto de vista del aprendizaje, resalta la importancia que otorga a los procesos y productos del

mismo así como la posibilidad de supervisión gradual del progreso de los alumnos. Pero para algunos autores, su principal virtud estriba en que integra el elemento autoevaluativo del aprendizaje y permite desarrollar en el alumno procesos de reflexión personal y autocrítica, o, en otros términos, fomentar las habilidades metacognitivas y apoyar la autorregulación. Según McKeachie (1999, p. 108), "un portafolios ayuda tanto al estudiante como a mí como profesor a apreciar el progreso de los alumnos; los estudiantes reportan un incremento en su autoconciencia, y a menudo descubro evidencias de aprendizajes que de otra manera se perderían".

Pero el portafolios del alumno que permite evaluar su aprendizaje es al mismo tiempo un instrumento muy útil para evaluar la docencia impartida. Es decir, el portafolios del alumno proporciona al docente elementos para evaluar tanto a sus estudiantes como la enseñanza misma. De esta manera, una de las principales ventajas del portafolios es su poder de realimentación del enfoque de enseñanza y de la actuación del profesor, porque permite valorar los aprendizajes logrados por sus estudiantes en relación con su actividad docente y con el programa del curso. De acuerdo con McKeachie (1999), el portafolios del alumno no sólo es útil en el ámbito de la evaluación, sino que apoya al docente en el proceso de diseño de la instrucción y es al mismo tiempo un importante recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues facilita a los profesores juzgar lo apropiado del currículo, les permite organizar reuniones tanto con los alumnos como con sus padres o con el claustro docente, y proporciona información que conduce a detectar a los alumnos en situación de riesgo académico, así como a replantear la enseñanza y los apoyos didácticos requeridos. Por lo anterior, puede afirmarse que el portafolios del alumno no es sólo una forma de evaluación del aprendizaje, sino que puede emplearse como un instrumento de reflexión de la propia práctica docente y como pauta que permite planear cambios para mejorar la enseñanza y subsanar deficiencias en los alumnos.

Sin embargo, además del portafolios del alumno, también puede elaborarse un portafolios del profesor. En este caso, la idea del portafolios del

alumno (que de por sí ya integra la posibilidad de evaluar la docencia) puede extenderse a la idea de elaborar un portafolios del profesor que dé cuenta de su desempeño y producción como enseñante. En gran medida, los principios expuestos en relación con el portafolios del alumno pueden extenderse para el caso de los profesores. Una revisión del diseño y empleo del portafolios del docente se encuentra en Díaz Barriga (2004b). Aquí sólo retomaremos la definición que por extensión se hace en dicho artículo del portafolios del profesor, el cual consiste en una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por los profesores de manera individual o colectiva, enfocados a la planeación, conducción o evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, realizados en el transcurso de un ciclo o curso escolar, con base en alguna dimensión temporal o de acuerdo con un proyecto de trabajo dado. La citada colección puede abarcar una diversidad de cosas hechas por el profesor tanto en el aula como en algún otro espacio relacionado, que demuestren el conocimiento, habilidades, talento o competencias docentes. El portafolios del docente es una alternativa innovadora y cada vez más común en el terreno de la evaluación de las competencias del docente frente al grupo, pero también hay reportes de su empleo en la formación, selección y promoción del profesorado. Al respecto, si consideramos que el profesor que participa en un proceso de formación o actualización determinado asume el rol de alumno o aprendiz de la profesión docente, la construcción del portafolios del profesor es una buena opción para evaluar de forma auténtica, in situ, su avance en logro de las competencias docentes deseadas.

La "cultura del portafolios" y las estrategias para su diseño y empleo

La adopción de los portafolios del docente o del alumno como estrategia de evaluación requiere, para ser en verdad efectiva y congruente, que se produzca un cambio en la cultura de la evaluación de una institución educativa. Al respecto, Wolf (2001) considera que la "cultura del portafolios" requiere y apoya a la vez una comunidad de aprendices -docentes y alumnos- que asuman la responsabilidad de demostrar lo que saben y pueden hacer, de manera que:

- La colaboración sea una práctica común en el aula.
- Los participantes revisen y puedan replantear su trabajo.
- Estudiantes y profesores reflexionen sobre el trabajo en el nivel individual y en el del grupo en su conjunto.
- Los involucrados y responsables del proceso de evaluación puedan generar, comprender y emplear estándares explícitos apropiados y justos para juzgar la calidad del propio trabajo y del de los demás.
- Estudiantes y profesores se sientan comprometidos y orgullosos de su trabajo, se fijen metas más altas y se esfuercen en mejorar su desempeño, y les interese difundir sus producciones, publicarlas o exhibirlas ante la comunidad educativa.

Como el lector habrá notado, en el discurso anterior quedan plasmados los principios de la evaluación alternativa y auténtica que se revisaron al principio del capítulo. Por lo mismo, no es suficiente ni apropiado introducir el portafolios como "una técnica más" para evaluar a los alumnos en un contexto donde no haya un replanteamiento de la filosofía y prácticas implícitas en la cultura tradicional de la evaluación educativa. Como es bien sabido, dicha "cultura" se caracteriza por su orientación al control, su carácter unidireccional y su énfasis en la exploración de aprendizajes inertes y descontextualizados, así como por la resistencia y tensión que genera en el sujeto de la evaluación. Pero lo más preocupante es que deja de lado el fin último de la evaluación educativa: la comprensión y mejora del aprendizaje y de la enseñanza. En esta dirección, es importante que el docente revise críticamente sus creencias y concepciones respecto del sentido y papel de la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, así como su enfoque práctico en el aula.

En relación con los aspectos que debe planear el profesor respecto a un portafolios orientado a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, las tareas básicas son las siguientes:

Establecer el propósito y contenido del portafolios en estrecha relación con el curso y los aprendizajes deseados.

- Acordar con los alumnos el tipo y calidad de trabajos por incluir, así como los criterios y escalas de calificación que empleará en la evaluación.

- Definir el sistema de supervisión o realimentación que empleará, así como el tipo de participación de los alumnos en la (auto)evaluación de su propio trabajo.

Son factores importantes en el diseño del portafolios la edad y el grado escolar de los alumnos, porque determinan en gran medida sus usos y propósitos. En los niveles iniciales es por lo general el docente quien inicia el programa de evaluación por portafolios y los estudiantes necesitan más apoyo para decidir qué trabajos incluir. Los alumnos preadolescentes y de mayor edad pueden entender mejor y generar criterios de selección y evaluación apropiados, sobre todo si el docente y otros compañeros participan con ellos en sesiones de "lluvia de ideas" o discusiones grupales para llegar a acuerdos. Por supuesto que la experiencia continua y satisfactoria de los alumnos con este tipo de evaluaciones los hará cada vez más competentes.

En relación con su propósito, de acuerdo con Mills (2003), los profesores emplean los portafolios más que nada para involucrar y motivar a los alumnos en el trabajo académico, para impartir una buena enseñanza y para mejorar el aprendizaje. Pero con frecuencia se tienen propósitos adicionales: lograr un reporte más profundo del progreso individual e involucrar a los padres en el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, este autor comenta que se requiere trabajar con los padres para que entiendan la filosofía educativa y la metodología de la evaluación por portafolios, y encuentra que los padres son más receptivos cuando no se eliminan por completo las pruebas tradicionales a las que están acostumbrados. Asimismo, los padres participan con entusiasmo cuando observan y apoyan en la práctica el trabajo de sus hijos mediante portafolios. Por último, es la interacción entre el currículo, la población estudiantil y el contexto y soporte que ofrece la administración escolar lo que permite al docente un manejo exitoso del portafolios.

En el reporte de King y Campbell-Allan (2000) se presenta una experiencia de replanteo del sistema de evaluación en una escuela primaria, en la cual durante el primer año se condujo una prueba piloto donde los profesores de los diferentes grados, reunidos como claustro, diseñaron y probaron un sistema de evaluación mediante portafolios del alumno. Se realizaban reuniones mensuales en las que los profesores revisaban muestras de los trabajos de los alumnos y desarrollaban los criterios y sistema de

evaluación. Resulta interesante que los autores hayan encontrado que "los docentes se asombraron al ver lo que podían realizar los alumnos, sobre todo en los grados inferiores", que "la práctica de exhibir trabajos de sus alumnos los obligó [a los docentes] a reflexionar más sobre cómo enseñar" y que fue muy provechoso que "los colegas de otros grados explicaran estrategias que ellos podrían emplear en sus clases" (op. cit., p. 228). Se enseñó a los alumnos a seleccionar sus trabajos, eligiendo dos o tres ejemplos que a su juicio fueran los más representativos de su proceso de aprendizaje; entre éstos, seleccionaban uno para reflexionar sobre él. Según comprobaron los maestros, la destreza de reflexionar era la más difícil de enseñar, pero también la más provechosa para sus alumnos. Los debates más importantes entre los profesores se referían al porqué los alumnos seleccionaban determinados trabajos, pues, desde su punto de vista, no eran los mejores que habían hecho. Por considerarlo de interés para el lector, en el Cuadro 5.6 se incluye el tipo de reflexiones que se solicitaba a los alumnos y algunos ejemplos de ellas en relación con sus trabajos escritos.

CUADRO 5.6 PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE SUS PORTAFOLIOS (KING Y CAMPBELL-ALLAN, 2000)

Los alumnos responden por escrito a las siguientes preguntas:

- Seleccioné este trabajo para mi portafolios porque...
- ¿De cuál objetivo da pruebas este trabajo?
- Explica lo que prueba el trabajo con ejemplos concretos (por ejemplo, "apliqué correctamente las reglas de puntuación y de ortografía").
- Describe qué otra cosa podrías haber hecho para que este trabajo fuera aún mejor (por ejemplo, "cumplí mis objetivos en ortografía, pero debería haber prestado más atención a la puntuación").

Ejemplos de reflexiones de los alumnos:

B: Mi cuento estaba bien detallado y contenía una variedad de oraciones. Utilicé bien los detalles, pero tendría que haber escrito con más prolijidad.

R: Me pareció un trabajo divertido y me gustó transmitir por carta el relato. Lo dividí en párrafos, pero creo que no anduve bien con la puntuación.

S: Me gustó este trabajo porque me interesó aprender sobre la inmigración. Cumplí mis objetivos en ortografía, puntuación y mayúsculas, pero tendría que haber incluido más detalles en el relato.

El portafolios electrónico

Es importante que los alumnos logren expandir su experiencia con los portafolios más allá de los materiales escritos e incursionen en el empleo de materiales y equipo audiovisual y multimedia (fotografía, video y audiograbación, programas informáticos, etc.) como apoyos tanto al proceso de construcción como de edición y exhibición de sus trabajos. Lo anterior ha generado un interés creciente por los llamados portafolios electrónicos o digitales, mediante los cuales la información se almacena digitalmente en el disco duro de la computadora, en una unidad removible o se encuentra a disposición de una audiencia amplia en un sitio o página WEB. De esta manera, la información no sólo será más accesible y atractiva, sino que el profesor y los alumnos podrán aprovechar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Una gran ventaja del portafolios electrónico es que se pueden adicionar imágenes, fotografía, video, sonido y música, entre otros recursos. Por otro lado, para los alumnos ofrece la oportunidad de aprender de manera situada diversas habilidades informáticas, artísticas y electrónicas. Por su interés creciente, el lector puede encontrar en Internet diversas organizaciones abocadas al diseño y evaluación educativa mediante portafolios, abarcando los portafolios del alumno y del docente con propósitos formativos, de selección, acreditación y promoción. Asimismo, se ofrece software, plataformas informáticas y recursos multimedia para "armar" un sistema de evaluación por portafolios en la propia escuela y con las producciones académicas de los alumnos. Por lo general, el equipo mínimo consiste en computadoras, escáneres, cámaras digitales y algún programa de software multimedia (HyperCard, HyperStudio o Digital Chisel, entre otros multimedia disponibles), o bien, un programa de autor diseñado ex profeso mediante

formatos o plantillas preestablecidas para crear el portafolios electrónico (véase Electronic Portfolio HomePage).

Los elementos o tarjetas (cards) mínimas que deben incluirse en un portafolios electrónico son los siguientes (de acuerdo con www.essdack.org, 2003):

1. Título/identificación: Muestra el nombre del estudiante, curso, profesor, tema, proyecto o problema abordado en el portafolios. Puede incluir una fotografía o video del propio alumno con la finalidad de reflejar su identidad y/o su participación en el asunto central desarrollado en el portafolios. Es importante incluir botones (buttons) que permitan entrar a los diferentes apartados de dicho menú. El espectador puede seleccionar la información y el orden en que la quiere ver.

2. Contenido: Incluye el menú o índice de contenido del portafolios

3. Información: Consiste básicamente en el trabajo o los trabajos realizados por el alumno o equipo de trabajo, sus producciones y autorreflexiones, así como la explicación del porqué y el cómo de dichos trabajos. Algunos ejemplos:

☐ Composiciones escritas y ensayos que pueden mecanografiarse directamente mediante un procesador de texto o escanearse.

☐ Discurso oral del alumno, lectura, oratoria, explicaciones frente al grupo, entrevistas, que es posible recuperar de una grabación en audio o en video.

☐ Trabajo artístico diverso generado gracias a los mismos recursos informáticos que proporciona la computadora o recuperable mediante escáner o video.

☐ Problemas matemáticos y científicos resueltos.

☐ Diarios y registros que den cuenta de los aprendizajes logrados.

Proyectos diversos: sociales, científicos, artísticos e informáticos, entre otros.

4. Texto dirigido al observador del portafolios: El estudiante, o el equipo de trabajo en su caso, pueden escribir un texto o carta dirigido a las personas que revisan su portafolios electrónico, para compartir con ellos su perspectiva, motivos, logros, inquietudes o

cualquier información adicional que deseen ofrecer a su audiencia.

5. Respuesta del observador: Después de revisar el portafolios, el observador (profesores, padres, compañeros de clase, estudiantes de otras escuelas, miembros de la comunidad o público interesado) puede escribir comentarios o sugerencias a los autores del mismo o incluso iniciar un intercambio de ideas por correo electrónico o chat. En ocasiones, los docentes o los alumnos mismos propician foros de discusión respecto de los asuntos abordados y de la construcción misma de sus portafolios. Éstos pueden subirse en Internet y de esa manera tener acceso a contactos con personas de prácticamente todo el mundo.

Como ejemplo de lo anterior están los portafolios elaborados en la clase de informática por un grupo de alumnos de bachillerato de la escuela Mt. Edgecumbe situada en una pequeña comunidad en Alaska. En estos portafolios electrónicos, los alumnos aplican lo que han aprendido del manejo de programas informáticos en una tarea auténtica: el diseño de un sitio personal con fines de comunicación global, donde la finalidad es expresar quiénes son ellos como personas y como estudiantes. Los jóvenes suelen reflexionar en sus portafolios sobre su trayectoria como estudiantes de bachillerato, pero también respecto a la comunidad y familia a qué pertenecen, a la construcción de su identidad y proyecto de vida. En el menú se ofrece el acceso a distintos proyectos estudiantiles y trabajos académicos desarrollados por los estudiantes, que incursionan en prácticamente todas las áreas curriculares. En dichos trabajos se incluyen imágenes, producciones artísticas, proyectos escolares, experimentos, resolución de problemas, diapositivas con animación donde explican conceptos científicos, ensayos originales, reportes de trabajo comunitario y ambiental, entre otros. Se incluyen reflexiones sobre los intereses personales plasmados en dichos trabajos, las estrategias empleadas en su desarrollo y la relevancia percibida en los mismos para su formación presente y futura. Estos portafolios se pueden consultar en: <http://www.mehs.educ.state.ak.us/portfolios/portfolios.html>.

Ya mencionamos que la combinación rúbricas-portafolios es una posibilidad interesante en este

esfuerzo de evaluación alternativa y auténtica, ya sea mediante entornos de aprendizaje presencial o virtual. En el Cuadro 5.7 el lector encontrará una propuesta de rúbrica para la evaluación de un portafolios electrónico. Insistimos en la necesidad de tomar estas pautas de evaluación como instrumentos flexibles, que requieren adecuarse al contexto de interés y a sus actores. En este ejemplo, la rúbrica fue diseñada por un docente de nivel medio superior que pide a los estudiantes que tomen parte activa en el diseño, edición y mantenimiento de su portafolio electrónico, en el cual integran sus proyectos y trabajos académicos más relevantes. El docente proporciona a éstos una copia de la rúbrica al

principio del curso, y toma acuerdos con ellos respecto de los criterios, de manera que los alumnos toman conciencia de lo que se espera de su portafolios electrónico, cuya elaboración se convierte en un proyecto de trabajo en sí mismo. La tercera columna representa el estándar esperado por el profesor para cada estudiante (nivel "bien ubicado en la finalidad de la tarea"), pero los alumnos pueden sobrepasarlo o no llegar a él. Es importante notar que este profesor le da importancia tanto a la selección o colección de los trabajos académicos de los alumnos como a la reflexión sobre ellos. Asimismo, pondera en la evaluación el uso de la tecnología y logística por parte del estudiante.

CUADRO 5.7 RÚBRICA PARA EVALUAR UN PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO.
FUENTE: WWW.ESSDACK.ORG, 2003.

Nivel de logro Criterios	Por debajo del nivel esperado: 5 puntos	Cerca del nivel esperado: 10 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 15 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 17 puntos
Tarjeta de título	El diseño es inapropiado, no da cuenta del proyecto de trabajo realizado por el alumno.	Aunque es apropiado al proyecto del alumno, el diseño debería ser más cuidadoso y	El diseño es apropiado, atractivo y colorido.	El diseño es apropiado, atractivo, colorido y muestra creatividad.
Manejo de lenguaje	Muchos errores de ortografía, sintaxis o puntuación que resultan distractores.	Son evidentes los errores en ortografía, sintaxis o puntuación.	Los errores de ortografía y puntuación son menores y pocos.	No hay errores de ortografía ni puntuación, excelente manejo del lenguaje.
Botones	La tarjeta que da cuenta del proyecto desarrollado por el estudiante contiene 4 o menos botones de vínculo a sus proyectos o trabajos académicos específicos.	La tarjeta del proyecto realizado por el estudiante contiene 5 o 6 botones que vinculan a sus proyectos o trabajos específicos.	La tarjeta del proyecto del estudiante contiene 7 botones de vínculo a sus proyectos o trabajos específicos.	La tarjeta del proyecto del estudiante contiene 8 botones de vínculo a sus proyectos o trabajos específicos.
Sonido/ Imagen	Muchos sonidos/imágenes son inapropiados o distractores.	Algunos sonidos/imágenes resultan distractores o inapropiados.	Los sonidos e imágenes son de alta calidad y apropiados al proyecto.	Los sonidos e imágenes aumentan considerablemente la calidad del trabajo.

Nivel de logro	Por debajo del nivel esperado: 5 puntos	Cerca del nivel esperado: 10 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 15 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 17 puntos
Criterios				
Contenido de las reflexiones sobre el proyecto	Pocas reflexiones acerca del trabajo, del empleo del portafolios y de las principales habilidades aprendidas.	Algunas reflexiones acerca de su trabajo, del empleo del portafolios y de las principales habilidades aprendidas.	Incluye una variedad de reflexiones pertinentes acerca de su trabajo, del empleo del portafolios y de las principales habilidades aprendidas.	Incluye una variedad de reflexiones pertinentes, detalladas y bien argumentadas acerca de su trabajo, del empleo del portafolios y de las principales habilidades aprendidas.
Reacciones personales ante los proyectos o trabajos realizados	Pocas reflexiones incluyen reacciones personales. Dichas reacciones son vagas, repetitivas.	Algunas reflexiones incluyen reacciones personales. Las reacciones tienden a ser vagas o repetitivas.	Las reflexiones incluyen reacciones personales que claramente reflejan los sentimientos de los estudiantes.	Todas las reflexiones incluyen reacciones personales descriptivas, ingeniosas y lúcidas.

La autoevaluación como práctica reflexiva y autorreguladora. En repetidas ocasiones a lo largo de este texto destacamos la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento reflexivo y de los procesos de autorregulación en los estudiantes. También argumentamos en favor de la autoevaluación como uno de los mecanismos que conduce a dicho desarrollo. En esta sección nos restan algunas palabras en torno a la importancia de la autoevaluación en el contexto de la evaluación del desempeño y auténtica.

Desde esta perspectiva, y sin soslayar la mediación que ejerce el docente, la autoevaluación puede tomar la forma de una realimentación autogenerada que conduzca al alumno a valorar su propio trabajo de manera lúcida, honesta y con un nivel de introspección y reflexión lo bastante profundo. Dicha valoración, por supuesto, tiene como cometido principal la comprensión y mejora de los procesos y producciones de aprendizaje personales y compartidos. En el marco de la enseñanza situada que hemos venido exponiendo a lo largo de varios capítulos, la autoevaluación representa no sólo la posibilidad de que el alumno se valore en relación con determinados estándares de desempeño, sino, ante todo, permite el cambio del locus de la evaluación y de la responsabilidad y autonomía en la realización de las tareas.

No obstante, en nuestras instituciones educativas existe suspicacia, por no decir desconfianza, en torno a las

posibilidades de la autoevaluación del aprendizaje por parte del alumnado. Al parecer, los profesores consideran que no es un procedimiento fiable, y que los alumnos se aprovechan del mismo para "inflar" sus éxitos y cubrir sus deficiencias o incumplimiento, pues lo único que buscan es "la calificación" (véase los estudios de Monroy, 1998, y Mendoza, 2004, con profesores y alumnos de bachillerato). La cuestión es qué se entiende por autoevaluación y cómo se plantea su práctica en el aula. Autoevaluación del aprendizaje no es pedir al alumno que al final del curso, sin prácticamente evidencia ni argumentación, se asigne a sí mismo -o al compañero de al lado- "la calificación que cree merecer". La autoevaluación que propugnamos sigue los principios de la evaluación que analizamos en este capítulo, e implica ante todo el seguimiento longitudinal y procesual del trabajo realizado, la elaboración de juicios sustentados y la toma de decisiones con ética y responsabilidad.

Por otra parte, la diversidad de habilidades y actitudes requeridas para ejercer la autoevaluación por necesidad deben ser objeto de una enseñanza explícita y del establecimiento de un clima de aula propicio. En otras secciones se estableció la importancia de captar los sentimientos, motivaciones y opiniones de los alumnos, los cuales son importantes en el ejercicio de la autoevaluación,

pero no suficientes. Es decir, no basta con pedir al alumno que exprese abiertamente qué opina de su crecimiento en el curso o sobre los aprendizajes puntuales logrados, tiene que contarse con evidencia explícita y argumentos razonados. Es un error pensar que por la carga interpretativa, la apertura a la subjetividad o el carácter cualitativo del juicio experto que se tiene que emitir se puede dejar de lado un

manejo riguroso, sistemático y transparente de la información que se toma como base para emitir dicho juicio.

Con el propósito de ilustrar una pauta para la autoevaluación de los alumnos, reproducimos la propuesta de Wassermann (1994) que se aplica en contextos de educación secundaria y profesional y que la autora juzga en particular apropiada en la enseñanza basada en el método de casos y proyectos (véase el Cuadro 5.8).

CUADRO NO. 5.8 REPORTE DE AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE (WASSERMANN, 1994)

Nombre _____ Curso _____ Fecha _____

Este reporte de autoevaluación te proporciona la oportunidad de reflexionar y valorar tu cumplimiento en relación con los requerimientos del curso.

I. Cumplimiento de los requerimientos del curso

Por favor, reflexiona en qué medida has cumplido los requerimientos de este curso. Puedes calificarte con la siguiente escala o puedes hacer un comentario, o ambas cosas.

Escala de puntuación:

- 1 Si consideras que la afirmación es verdadera en tu caso en la mayoría de las ocasiones.
- 2 Si consideras que la afirmación es generalmente verdadera en tu caso.
- 3 Si consideras que la afirmación es poco verdadera en tu caso.

A. Asistencia y participación

1. Mi asistencia a clases fue perfecta (no perdí clases por cualquier motivo) y siempre llegué a tiempo.
2. Fui un participante muy activo en los equipos y grupos de estudio, y mis aportaciones consistentemente contribuyeron a enriquecer el pensamiento de los demás integrantes del equipo.
3. Fui un participante activo de las discusiones con todo el grupo y fui capaz de utilizar dichas discusiones para examinar mi propio pensamiento acerca de los asuntos tratados.
4. Completé todas las lecturas requeridas en el curso.
5. Fui responsable de establecer y respetar los plazos de entrega de mis trabajos. Terminé todas mis tareas y trabajos y los entregué a tiempo.

B. Comprensión

1. Logré avanzar en la comprensión de los temas y asuntos estudiados en este curso. Soy capaz de determinar los factores más significativos y de entender su importancia más allá de los límites del aula.
2. Mi trabajo en los equipos y en las discusiones con todo el grupo demostró una valoración genuina de los pensamientos e ideas de los demás.
3. Aprendí a apreciar el valor de la autoevaluación. Soy capaz de analizar críticamente mis fortalezas y debilidades. Pienso que la autoevaluación es un factor muy importante en mi desarrollo personal.

II. Autoevaluación y calificación

1. Considerando todo el trabajo que realizaste, tu portafolios, la realimentación del profesor y tus propias respuestas evaluativas en este reporte, indica la calificación final que refleja tu trabajo en este curso. Argumenta tu respuesta.

III. Pregunta abierta

Incluye cualquier comentario adicional o sugerencia que desees incluir y que no hayas expresado en tus respuestas anteriores.

El ejemplo anterior se ofrece sólo como un prototipo. La asignación de la calificación requiere el seguimiento de una serie de principios, los cuales se desprenden de los principios de la evaluación auténtica que se analizaron en el capítulo:

1. Los requerimientos –tareas, trabajos, participación, proyectos- del curso deben quedar claros y acordarse desde el inicio.
2. Los procedimientos y criterios de calificación también deben ser explícitos y transparentes. Ante todo, habrá que anteponer la calidad, sentido y funcionalidad de los aprendizajes logrados por los alumnos, más allá de la sola satisfacción o entrega de los requerimientos pedidos o de la cualificación de los productos de trabajo.
3. También deben quedar claros los pesos relativos de las dimensiones por evaluar; por ejemplo, ¿qué peso tiene la participación en clase en la calificación final y qué tipo de participación se va a solicitar, con qué criterios se va a valorar?, ¿se van a incluir exámenes formales y de qué tipo, qué sentido tiene su empleo, cuándo se van a aplicar y qué peso tendrán en la calificación?; si se da el caso, ¿cómo se van a ponderar los exámenes, las participaciones y las pruebas de desempeño?
4. Los profesores necesitan crear los medios e instrumentos apropiados para llevar un registro del desempeño de los alumnos.

Wassermann (1994) plantea que cuando la evaluación auténtica reemplaza a las pruebas formales y escritas se tiene que hacer acopio de mucha más información sobre el aprendizaje de los alumnos para otorgar una calificación final.

De la misma manera, se tiene que documentar y registrar la extensión con que los alumnos cumplieron los requerimientos del curso en función de la calidad del trabajo realizado.

Por ello, se otorga un gran valor al tiempo y dedicación del docente en el diseño y puesta en práctica de su aproximación a la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. La construcción de instrumentos de evaluación como los que hemos venido mencionando también requieren un importante esfuerzo además de un conocimiento que trasciende el de la técnica misma.

Por otro lado, el ejercicio de la autorreflexión y la observación crítica de las actividades referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje no es exclusivo del alumno. Ya en el primer capítulo del libro se analizaron el enfoque de la enseñanza reflexiva y la importancia de los procesos de autorreflexión sobre la propia actuación por parte del docente.

En esta dirección, Reed y Bergemann (2001) diseñaron diversos de instrumentos de reflexión dirigidos al profesor en servicio y en formación, los cuales abarcan cuestiones como las actividades de planeación y preparación de la enseñanza, el currículo, la observación del aula y de los alumnos, la tutoría, la enseñanza en grupos pequeños y la evaluación mediante portafolios.

Dichos instrumentos son congruentes con los principios de la evaluación auténtica aquí descritos, y siguen las fases de la enseñanza reflexiva que expusimos en el primer capítulo: selección, descripción, análisis, valoración y reconstrucción de la actividad docente.

Consisten básicamente en series de preguntas abiertas referidas a las fases del ciclo reflexivo en cuestión, cuyas respuestas pueden registrarse en un diario o bitácora del docente, o bien en un formato de respuesta abierta tipo ensayo. Las respuestas pueden registrarse por escrito o bien audiograbarse o videograbarse.

Por razones de espacio es imposible reproducir la serie completa de materiales para la evaluación de estas autoras, por lo que seleccionamos y adaptamos, sólo con fines de ejemplificación, la pauta de reflexión para las actividades de tutoría (véase el Cuadro 5.9).

CUADRO NO. 5.8 REPORTE DE AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE
(WASSERMANN, 1994)

Nombre del tutor: _____

Fecha y duración de la tutoría _____

Tutorado(s) _____

Grado/Curso/Escuela _____

Objetivo de la observación/intervención _____

1. Selección

- ¿Qué tipo de actividades de tutoría realizó?
- ¿Por qué decidió realizarlas?, ¿qué finalidad perseguía?
- ¿Cómo se relacionaron las actividades de tutoría con las características y necesidades del alumno o alumnos tutorados?

2. Descripción

- Brevemente, describa al alumno o alumnos tutorados (edad, género, antecedentes, características, problemática...)
- ¿Qué necesidades e intereses especiales tomó en cuenta cuando planeó y realizó la tutoría?
- ¿Qué recursos empleó?
- ¿Quiénes más participaron en la planeación o desarrollo de la tutoría?
- ¿Cómo supervisó el progreso del alumno en tutoría?

3. Análisis

- ¿De qué manera afectaron las características del estudiante su plan de acción tutorial y su ejecución?
- ¿Cómo se desarrolló la sesión de tutoría? ¿Se realizaron modificaciones no anticipadas, cómo y por qué?
- ¿Por qué seleccionó las estrategias docentes que incorporó en la sesión tutorial?

4. Valoración

- ¿Qué resultados o efecto tuvo la sesión en el o los alumnos tutorados? ¿Qué objetivos o avances se lograron?
- ¿Qué tan efectivo sintió su desempeño como tutor?

5. Reconstrucción

- ¿Qué cambios requiere realizar en el plan de acción tutorial como resultado de los avances mostrados por el o los alumnos?
- ¿Cómo tiene que ajustar su enfoque personal en la tutoría y su actuación como tutor?
- ¿Qué nuevas metas u objetivos puede establecer como resultado de esta sesión, y cómo puede alcanzarlos?

Notas precautorias sobre el empleo de los instrumentos de evaluación auténtica

Los hallazgos de la psicología cognitiva acerca de la naturaleza del aprendizaje significativo apoyan el empleo de las evaluaciones alternativas que se vinculan al currículo y la instrucción, y que resaltan las habilidades de pensamiento de alto nivel y la calidad del desempeño en tareas auténticas. Dichas alternativas de evaluación son consistentes con los objetivos educativos vigentes: promover en los alumnos la solución de problemas complejos y de la vida real. Por otro lado, dichas evaluaciones motivan a los estudiantes a mostrar y cultivar sus talentos o inteligencias múltiples.

No obstante, los especialistas en el campo de la evaluación consideran que se cometería un gran error si las instituciones educativas se limitasen a intercambiar las evaluaciones mediante pruebas estandarizadas de respuesta fija por las evaluaciones alternativas o auténticas con fines de retención, promoción o graduación de los estudiantes. Puesto que las evaluaciones alternativas como las que hemos explicado pueden incluso revelar mayores disparidades o lagunas en las competencias de los alumnos que sus contrapartes enfocadas en explorar el conocimiento declarativo, dichas evaluaciones se tienen que desarrollar y emplear con cuidado y pertinencia. De acuerdo con expertas como Linda Darling-Hammond, se requiere asegurar la equidad en la evaluación, y entender que las llamadas evaluaciones alternativas o auténticas, basadas en el desempeño, son instrumentos que operan mediante estándares referidos al criterio, y no pruebas referentes a la norma. Esta situación cobra particular importancia porque en este caso el concepto de equidad se relaciona con el del reconocimiento del derecho a la diversidad, y nos confronta con situaciones por lo menos delicadas cuando se evalúa a estudiantes provenientes de distintas culturas, lenguas maternas, géneros, grupos étnicos, entornos socioeconómicos, talentos y necesidades educativas especiales.

Algunas de las opciones planteadas consisten en la creación de sistemas de evaluación múltiples, la práctica de la evaluación desde diversas perspectivas y actores, incluso la autoevaluación y la evaluación por pares, así como el establecimiento de regulaciones de tipo ético que permitan asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación. Sin embargo, se debe resaltar que la equidad en la evaluación no sólo se

asegura mediante los instrumentos o pruebas, sino que abarca en su conjunto las creencias y prácticas educativas vinculadas al currículo, la instrucción y la profesionalización del docente. Hay que destacar que el margen de flexibilidad y el reconocimiento del papel que desempeña la relativa subjetividad del juicio del experto en la evaluación auténtica centrada en la calidad del desempeño, así como la variabilidad de contenidos y opciones de construcción de los instrumentos, representan a la vez tanto ventajas como restricciones. Esto ha generado una serie de controversias y notas precautorias. Por ejemplo, en el plano de la discusión actual sobre el empleo del portafolios se argumenta en favor y en contra de la manera en que puede "calificarse", y respecto del tipo de juicios y decisiones que permite tomar, sobre todo en relación con el manejo y peso que puede tener la autoevaluación por parte del alumnado. Tanto en el caso del portafolios como en el de las rúbricas o de otros instrumentos de evaluación auténtica, se afirma que lo que se pretende es proponer indicadores contextualizados y lo más precisos posible del desempeño del aprendiz, que el enfoque de la evaluación que propugnan es más cualitativo que cuantitativo, que interesa explorar los procesos de crecimiento y avance de alumnos y/o docentes y que necesariamente integran elementos de autoevaluación y reflexión.

Sin embargo, la tarea no es sencilla; el evaluador tiene que tomar conciencia de lo que implica emitir un juicio acerca de las producciones generadas por alguien (incluso por él mismo) en torno a lo que aconteció en un proceso formativo dado. Se requiere un conocimiento amplio –y en ese sentido "experto"- para especificar estándares de desempeño apropiados.

Planteamos ya (Díaz Barriga, 2004b) que en la aproximación a la evaluación educativa que elabora el docente, éste hace un importante recorte de lo que ocurre en su aula, pues en su enfoque e instrumentos quedan plasmadas sus concepciones acerca de lo que vale la pena enseñar y aprender, y por ende, evaluar. Desde nuestro punto de vista, siempre está presente el qué y el cómo se evalúa, quién lo hace y para qué se emite un juicio o calificación sobre el otro. Si se parte de que la construcción de un portafolios, de una rúbrica o de otro tipo de pauta de evaluación es un reflejo de la docencia de un profesor particular, ante un grupo de

alumnos y en un contexto educativo singular, debe concluirse que éstos son únicos y que deben juzgarse como una producción situada en un contexto particular. Lo anterior es muy apropiado cuando la evaluación se emplea con fines formativos, de realimentación para el alumno o como instrumento de desarrollo profesional del docente, pero la falta de estandarización y la dificultad de conducir evaluaciones en "gran escala" plantea importantes problemas si lo que interesa al profesor o escuela es sólo calificar al alumnado para decidir si merece o no aprobar el grado. De nuevo, la cultura de la evaluación educativa que prolifera en nuestro medio tiene como supuesto que aquello que puede medirse y cuantificarse en gran escala es lo valioso y lo que hay que evaluar; mucho mejor si es lo que las "agencias" internacionales o los organismos nacionales estipulan como conocimiento nuclear o básico. Creemos importante que el evaluador tenga claros los alcances y límites de la evaluación auténtica centrada en el desempeño, para aprovecharla y situarla convenientemente. No puede perder de vista que en este caso se emplean instrumentos que establecen con amplitud y precisión una serie de estándares cualitativos mínimos por cumplir, y que son susceptibles de calificarse en una escala ordinal o tipo Likert, que permite la asignación de puntajes categoriales o globales. Una vez más, su empleo exitoso ha sido en la lógica de evaluaciones referentes al criterio, no a la norma. Las tareas que implican un desempeño son complejas, por lo cual requieren que se proporcione a los estudiantes una instrucción acorde a dicha complejidad. Esto implica ofrecer a los alumnos los apoyos o andamiaje pertinente para que construyan una base común de conocimientos y habilidades a partir de la cual incrementen su motivación y ejecución. En el caso concreto de la evaluación por portafolios, las ideas de Doolittle (1994) resultan de interés cuando se desea aplicar un programa de evaluación educativa por portafolios, ya sea del profesor o del alumno. Retomamos algunos de los pasos que propone:

1. Comenzar despacio, pues los cambios requeridos llevan tiempo, por lo que se necesitan uno o dos años para diseñar, aplicar y regular este tipo de programas.
2. Lograr aceptación: es en extremo importante que tanto administradores como educadores y

alumnos, e incluso los padres, acepten el uso de los portafolios y no sólo estén convencidos de su utilidad, sino que asuman la responsabilidad que representa su construcción y sepan cómo hacerlo.

3. Promover la apropiación de la estrategia, pues los profesores tienen que participar desde el principio, sentir que pertenecen al programa y que colaboran en su dirección y uso.

4. Comunicar su aplicación y explicarla con detalle, pues es crucial (y ético) que los profesores y los alumnos entiendan cómo y para qué se va a emplear el portafolios, su estructura y métodos de evaluación y calificación.

5. Utilizar modelos que puedan adaptarse al contexto propio de la institución y proporcionen ejemplos claros a alumnos y docentes de cómo desarrollar sus propios portafolios.

6. Ser selectivo: ya se ha dicho que no es conveniente incluir todo lo que hace o ha producido el individuo o el equipo evaluado, sino que se requiere una selección de elementos que reflejen sustancialmente los logros y ámbitos de dominio que interesa evaluar.

7. Ser realista: el portafolios es una forma de evaluación auténtica, no una panacea, por lo cual es deseable que no sea la única opción, sino que forme parte de un conjunto de estrategias de evaluación educativa que abarquen tanto el plano de la enseñanza como el del aprendizaje.

Por otro lado, si no hay acuerdos y estándares apropiados, o si no se capacita apropiadamente a los profesores para diseñar y calificar este tipo de instrumentos, o a los alumnos a autoevaluarse, es muy probable que se genere ambigüedad, controversia y conflicto en el proceso de evaluación. Estos problemas pueden ser incluso mayores cuando se tiene que emitir una calificación numérica con base en un portafolios, una rúbrica o una pauta de autorreflexión que cuando se califica una prueba objetiva de opción múltiple.

Lo anterior nos indica que es necesario conducir investigación de diversa índole acerca del diseño y empleo de los instrumentos de evaluación educativa auténtica y basados en el desempeño, para asegurar que su aplicación y eventual calificación sea justa, eficiente y efectiva, para que no exista duda de que es tan fiable como otros instrumentos de evaluación y para que su empleo se inserte en políticas y prácticas éticas apropiadas.

Enfoque de la evaluación por competencias

El Portafolio

El desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. (Val Klenowsky)

Introducción

El USO DEL PORTAFOLIO para el aprendizaje y la evaluación, se está convirtiendo en algo popular a nivel internacional. Artistas, escritores, fotógrafos, agentes publicitarios, modelos y arquitectos han utilizado tradicionalmente los portafolios para presentar sus trabajos y los ejemplos de sus obras más importantes. Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje, como en la promoción y evaluación. Un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional.

Este libro se propone diversos objetivos. El primero es proporcionar a los profesionales, educadores y estudiantes una orientación sobre cómo usar el portafolio para su evaluación y aprendizaje, demostrando su utilidad. Con el fin de poder explicar los procesos y principios implicados en el trabajo del portafolio, se han incluido tanto los contextos de la formación del profesorado y de la educación médica, como el desenvolvimiento de las clases de primaria y secundaria, de las cuales se describen los objetivos técnicos y de gestión. Asimismo se han empleado estudios de casos característicos para esclarecer la gama de factores que deben tenerse en cuenta cuando se planea usar el método de evaluación de portafolios.

El segundo objetivo consiste en analizar y discutir el impacto del uso del portafolio en la evaluación, el currículo y la pedagogía. Para ello, se identifican también objetivos clave, las limitaciones y los apoyos necesarios para el desarrollo e implementación de este sistema. Se describe la interrelación que debe existir entre la evaluación del portafolio y el currículo y la pedagogía, así como los cambios que deben realizarse en la enseñanza y el aprendizaje. Para aclarar dichos propósitos, se han incorporado distintas investigaciones recogidas en la educación médica y en la formación del profesorado, así como casos prácticos del alumnado de primaria y secundaria. Por

ejemplo, en Australia Occidental el cambio hacia un currículo basado en los resultados ha ocasionado que el método de portafolios tenga como meta la transformación de la evaluación, mientras que en Escocia dicho método es utilizado para lograr una evaluación sumativa en un nivel secundario.

El tercer objetivo de este libro es analizar las teorías relevantes del aprendizaje que sostienen esta forma de evaluación. Se utilizan ejemplos para describir y analizar la integración de las teorías de aprendizaje y evaluación con la práctica. Por otro lado; se resaltan los posibles riesgos de los resultados que pueden surgir con el uso del portafolio, tanto para el aprendizaje como para la evaluación, proporcionando ejemplos que ayudan a aclarar dichas cuestiones.

¿Por qué usar el método de portafolios?

Existen muchas razones, tanto teóricas como prácticas que recomiendan el uso del portafolio en un abanico de contextos y para distintos propósitos; además la insatisfacción que existe con los enfoques evaluativos derivados de la tradición cuantitativa. Por ejemplo, recientemente en Inglaterra hubo numerosas quejas señalando que "los estudiantes están siendo examinados en exceso" (Hackett, 2001), lo que "lleva a nuestros niños hacia la destrucción" (Guttenplan, 2001), por lo que ya es momento de "confiar en los profesores" (Henry, 2001).

Por este motivo, los métodos más cualitativos como el portafolio, proporcionan una alternativa que se encuentra en expansión, además de que dicho procedimiento está relacionado con la teoría actual de la evaluación y el aprendizaje. A lo largo del libro se presentan distintos puntos de vista sobre la evaluación, el currículo y la pedagogía a través del portafolio mientras se argumenta que su uso ofrece una oportunidad para corregir el desequilibrio causado por las pruebas, las conceptualizaciones técnicas y mecánicas del currículo dependientes de la evaluación tradicional.

La gran variedad de funciones del portafolio hace más explícita la importancia de la relación que debe existir entre el currículum, la evaluación y la pedagogía, debido a que proporciona en la evaluación una estructura y procesos para documentar y reflejar la enseñanza, así como las prácticas de aprendizaje relacionadas. A pesar de que se ha dado mucha importancia al seguimiento de un nuevo paradigma evaluativo (Gipps, 1998^o; Grupo de Reforma de la Evaluación, 1999), la relación teórica entre currículum y evaluación ha sido menos estudiada. Recientemente se ha visto la necesidad de desarrollar una unidad teórica, como la del currículum y la evaluación, para relacionar el aprendizaje con la pedagogía. Shepard (2001) y Looney (2000) han resaltado la necesidad de establecer una simbiosis entre las políticas del currículum y la evaluación que se refleje en las prácticas pedagógicas. El uso del portafolio ofrece la oportunidad de realizar esta importante integración de la evaluación con el desarrollo del currículum, siendo este uno de los temas que se tratan a lo largo del libro.

Los educadores aspiran a hacer de sus alumnos tanto estudiantes reflexivos como profesores profesionales; de los resultados encontrados en el uso del portafolios, se concluye que promueve el desarrollo de habilidades importantes, tales como la reflexión, la autoevaluación y el análisis crítico. El método de portafolios se está utilizando cada vez más para la evaluación y el aprendizaje debido al gran potencial que tiene para fomentar el desarrollo metacognitivo, tanto en relación con el aprendizaje en un contexto curricular determinado, como en las prácticas pedagógicas. Las herramientas para la metacognición y su conexión con las habilidades necesarias para lograr el aprendizaje y la comprensión, necesitan ser entendidas desde el inicio. En el capítulo 2 se señalan dichas habilidades así como su integración en el proceso del portafolios.

¿Qué es un portafolios?

En 1992, Arter y Spandel observaron que el término portafolios estaba de moda, sin embargo vieron que no quedaba claro lo que dicho término implicaba o significaba en la realidad, particularmente cuando se usaba en el contexto de la evaluación. Estos autores ofrecieron la siguiente definición:

“...una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esa colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión”.

(Arter y Spandel, 1992:36)

Esta definición reconoce la naturaleza del desarrollo del proceso evaluativo y da importancia a la implicación activa que deben tener los estudiantes al reconocer lo que saben y lo que pueden hacer. Otra dimensión significativa de dicha definición es el reconocimiento del estudiante sobre los procesos de aprendizaje necesarios durante su trabajo, así como la integración de la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje. La definición detallada sobre qué es un portafolios se detalla más adelante, por ahora nos vamos a concentrar en la autoevaluación y la reflexión del estudiante representándolos en el trabajo del portafolios. Torrance (2000) ha descrito cómo deben desarrollarse las prácticas evaluativas para identificar:

“¿Qué es lo que los alumnos piensan sobre su contexto particular, pero también *por qué* piensan eso, *cuáles* son sus criterios o razones para responder cómo lo hacen y qué piensan sobre las opiniones de los profesores/examinadores? La evaluación debería centrarse también en descubrir qué más saben los alumnos y qué es lo que quisieran saber, creándose de esta forma un diálogo sobre los fines, procesos y resultados deseables para la escolarización con el fin de conseguir una experiencia educacional de mayor calidad que conduzca a estándares educativos más elevados”.

(Torrance, 2000:186)

Sugiere pues, que tal enfoque de la evaluación reconocería que “es posible que algunos alumnos estén entre saber y no saber-aprendiendo de hecho, y siendo capaces de continuar haciéndolo-“(Ibíd.). Cuando un trabajo de portafolios incorpora la autorreflexión, se refuerza el aprendizaje del alumno, debido a que le proporciona oportunidades para autoevaluar su propio crecimiento. Los estudiantes necesitan herramientas cognitivas para ser capaces

de comprender su desarrollo. Por esto, la metacognición es un proceso esencial que debe tomarse en cuenta como forma alternativa de evaluación y debe estar presente en un trabajo de portafolios.

¿Cómo usar el portafolios?

El uso del portafolios es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo. El método de evaluación de portafolios tiene como finalidad conseguir el aprendizaje del alumno junto con el desarrollo de sus puntos de vista, habilidades, estrategias, disposiciones y comprensiones para la instrucción continua.

El crecimiento metacognitivo que se pretende lograr con el desarrollo de un trabajo de portafolios, es un medio por el que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje, pero sobretodo implica procesos que le motivan a ser responsables de su propio aprendizaje continuo. El concepto de "libertad de acción" (Dewey, 1916) influyó mucho a la hora de escribir este libro.

El portafolios no es un fin en sí mismo, sino que más bien gracias a él se consigue un aprendizaje exitoso, el cual se debe a la asociación de la evaluación con las prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo con dicho método. El aprendizaje tiene lugar como consecuencia de estos procesos, más allá de la entrega del trabajo de portafolios. Existe un desarrollo continuo que tiene que ver con la noción de Dewey (1916) de que el individuo está inmerso en actividades humanas continuas. Dewey indica que el término "ver el final" sugiere la terminación o la conclusión de un proceso; no aceptó la separación entre fines y medios, siendo ésta la clave en la utilización del portafolios. No son un producto aislado; tanto el proceso como el resultado final son importantes. Los sistemas de evaluación actuales que se apoyan que se apoyan en objetivos centrados en el detrimento de los estudiantes y los profesores en cuanto a la elección de medios y procesos de acción, son erróneos.

Dewey al describir el concepto de "libertad de acción" enfatiza que el objeto final no es el fin mismo, sino que lo importante es la realización de las tareas. El trabajo de portafolios es por tanto "un factor de actividad" (Dewey, 1916:123). Un trabajo de portafolios podría ser un acta del progreso personal

para usarse con propósitos de mejora, o podría usarse también para seleccionar el mejor trabajo y otorgar una calificación, una promoción o una nueva posición."El resultado por tanto es el logro conseguido mas no el portafolios en sí". Para el buen desarrollo de un trabajo de portafolios, se requieren habilidades cognitivas y metacognitivas como observar, planificar, reflexionar y autoevaluar; de esta forma no puede separarse de los pasos implicados en su proceso de gestión, siendo esto lo que Dewey entiende por "actividad liberadora".

En este libro hablamos de los procesos y principios implicados en el desarrollo de un portafolios. Creemos que separar los fines de los medios es erróneo en términos educativos. Para los estudiantes de hoy en día existe la necesidad e continuar aprendiendo más allá de la escuela, pudiendo desarrollar los medios que les capaciten para lograrlo de forma satisfactoria. En términos de Dewey, el objetivo es "un medio de acción". La creatividad. La conversación y la crítica son algunos de los medios de acción de este proceso.

Existen aún problemas y limitaciones asociados con este enfoque. Sin embargo los pasos implicados en el desarrollo del portafolios, hacen que los estudiantes se centren en sus propias estrategias y logros de aprendizaje. Tanto el proceso como la calidad de su aprendizaje son valorados en función de cuánto han aprendido y si el aprendizaje representó una respuesta objetiva predeterminada.

El portafolios incluye más de un indicador de logro. Es útil para varios tipos de evaluación; por ejemplo, disertaciones, proyectos de investigación o grabaciones en vídeo de presentaciones de aprendizaje. Permite la promoción del aprendizaje individual y promueve habilidades de pensamiento. Los estudiantes aprenden activamente además de que desarrollan sus habilidades en contextos reales.

El método de evaluación de portafolios es diseñado con fines formativos lo que suscita que existan más posibilidades para que los estudiantes reciban feedback. La evaluación se integra en el proceso, usando un sistema de criterios de referencias. El profesor asume el importante papel de "facilitador" de aprendizaje y se implica activamente en la tarea evaluativa; su juicio profesional es respetado y se espera que colabore en el desarrollo de los planes de

progreso o aprendizaje continuo. Dichas prácticas evaluativas capacitan para la adquisición de destrezas de aprendizaje, habilidades y actitudes. Este nuevo método de aprendizaje estimula que los estudiantes adquieran habilidades de organización, pensamiento reflexivo y de gestión, permitiéndoles continuar aprendiendo y mejorar su capacidad para encontrar empleo en una época de incertidumbre y cambios continuos.

¿Para qué se usa el portafolios?

El uso del portafolios se encuentra en expansión a nivel internacional. Se utiliza en el campo educativo para la evaluación, la valoración y la promoción. En la formación del profesorado, por

ejemplo, los portafolios son utilizados para valorar los logros de los profesores en formación; en la ecuación médica están centrados en el alumno enfocándose en las necesidades profesionales individuales. El profesorado de educación superior y los que están formación presentan portafolios para conseguir su promoción y valoración, mientras que el alumnado de primaria y secundaria desarrolla portafolios con propósitos evaluativos y de exposición. En el campo de la educación vocacional los portafolios se usan también para la evaluación de competencias.

Elementos para la Planeación Didáctica Consecuencias para el trabajo

Orientaciones para la Planeación Didáctica en Educación Básica

Preescolar

VI. La organización del trabajo docente durante el año escolar.¹

La apertura en la aplicación del programa da mayores posibilidades de adecuar la intervención educativa a las características de los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje, para lo cual es indispensable que la educadora conozca ampliamente a sus alumnos y comprenda profundamente el programa que será su guía de trabajo.

El dominio, la comprensión del programa, se manifiesta cuando la educadora puede anticipar sus implicaciones para el trabajo durante el año escolar: los cambios o ajustes necesarios en sus formas de trabajo y de relación con los alumnos; las situaciones didácticas y los tipos de actividades que conviene poner en marcha para favorecer las competencias; el uso y la distribución del tiempo durante la jornada y durante periodos más amplios (la semana o el mes), además de las formas o acciones en que puede aprovechar los espacios escolares y los recursos didácticos disponibles en la escuela y en el entorno. Del dominio del programa se

obtienen también elementos para orientar las actividades que se realizarán para conocer mejor a los alumnos.

1. El inicio del ciclo escolar: conocimiento de los alumnos y establecimiento del ambiente de trabajo.

a) El conocimiento de los alumnos.

El conocimiento de las niñas y los niños se logra a lo largo del año escolar en la medida en que existen oportunidades para observar su actuación y convivir con ellos en diversos tipos de situaciones dentro y fuera del aula; sin embargo, en virtud de su importancia, es indispensable realizar al inicio del curso una serie de actividades para explorar qué saben y pueden hacer en relación con los planteamientos de cada campo formativo y, en consecuencia, identificar aspectos en los que requieren de mayor trabajo sistemático. Este conocimiento permite establecer el grado de complejidad de una situación didáctica y las formas de trabajo –con sus variantes para algunos niños– adecuadas a las características de los alumnos: nivel de dominio de sus competencias en cada campo, rasgos personales (seguridad, confianza para expresarse y relacionarse con los demás), ritmos de

¹ SEP. Programa de Educación Preescolar, 2004, Pp. 117-120.

aprendizaje. Asimismo, es la base para identificar quiénes requieren un acompañamiento más directo en las actividades, quiénes pueden presentar necesidades educativas especiales y requieren de una evaluación psicopedagógica, es decir, para diseñar estrategias de atención individual y actividades de reforzamiento para ayudarlos a avanzar en sus aprendizajes. De otro modo, cuando la educadora ignora lo que cada uno de sus alumnos conoce y sabe hacer, la funcionalidad de las actividades como medio de aprendizaje depende enteramente de la casualidad: para algunos alumnos una actividad puede ser interesante y representar desafíos, mientras que para otros puede ser repetitiva, no representar ningún reto intelectual y, por lo tanto, carecer de sentido.

El diagnóstico inicial del grupo, en general, permite saber quiénes lo integran. Pero lo más importante es conocer las características de cada alumno y cada alumna:

- ❑ Qué saben hacer, es decir, qué logros manifiestan en relación con las competencias señaladas en el programa.
- ❑ Cuáles son sus condiciones de salud física (visual y auditiva, entre otras). Esta información puede obtenerse mediante los instrumentos que usualmente se utilizan en los Jardines de Niños.
- ❑ Qué rasgos caracterizan su ambiente familiar (formas de trato, actividades que realizan en casa, con quiénes se relacionan, sus gustos o preferencias, sus temores, etcétera). La información sobre estas cuestiones puede obtenerse mediante el juego libre, el organizado y, en particular, el juego simbólico, además de la observación directa, la entrevista con la madre y el padre de familia y con el alumno.

El diagnóstico inicial se realiza mientras se desarrollan las actividades de la jornada durante las primeras semanas del ciclo escolar. Su diferencia con el trabajo del resto del año es que las situaciones didácticas se seleccionan o preparan con el fin de observar y registrar rasgos de las acciones de los niños y las niñas; es decir, la educadora pondrá en marcha una serie de actividades para explorar niveles de dominio de las competencias que corresponden a los distintos campos formativos. Una guía para seleccionar esas actividades es la columna contigua a cada competencia. La información recopilada se incluirá en el expediente de cada alumno, este instrumento

permitirá documentar su proceso (avances, dificultades) de aprendizaje y desarrollo personal. Cuando el grupo haya sido atendido anteriormente por la misma educadora esta tarea puede ser más sencilla y ocupar una o dos semanas; pero en los casos en que el grupo sea nuevo para la educadora, y más cuando se trata de un grupo de primer grado, esta tarea puede ocupar hasta el primer mes de trabajo. Ambos elementos (el dominio del programa y el conocimiento de las características y necesidades de la población atendida) son el referente común del personal docente y directivo para establecer acuerdos y realizar acciones de mejoramiento de la escuela en su conjunto y para prever las acciones necesarias que la escuela debe promover con la finalidad de fortalecer la colaboración de madres y padres de familia en la educación de sus hijos.

b) El ambiente de trabajo El desarrollo del trabajo durante el ciclo escolar requiere de un ambiente en el que las niñas y los niños se sientan seguros, respetados y con apoyo para manifestar con confianza y libertad sus preocupaciones, dudas, sentimientos e ideas. Del mismo modo, deberán asumir y comprender nuevas reglas para la convivencia y el trabajo, varias de ellas distintas a las que se practican en el ambiente familiar.

Es importante que los niños perciban, con claridad creciente, que el sentido de ir a la escuela está en la oportunidad de saber y de entender más, de ser capaces de más. Esta idea, que es totalmente obvia para los adultos, no lo es para los niños. Su propia experiencia les debe mostrar que el Jardín no es sólo un lugar grato y divertido, sino que por el hecho de participar en sus actividades, saben lo que antes no sabían y pueden hacer lo que antes no podían.

Explorar semejanzas y diferencias entre el hogar y la escuela, hacer el recorrido por los espacios escolares, dialogar con ellos acerca de lo que el Jardín les puede ofrecer, y promover que los más grandes les platicuen algunas experiencias, puede ayudar a que los más pequeños, sobre todo los de nuevo ingreso, comiencen a integrarse a la comunidad escolar, a entender las razones por las que asisten a la escuela y a sentirse más seguros. Especial atención requieren los alumnos de primer grado porque su integración es probablemente más difícil y compleja que para quienes cursan los

siguientes grados. En el establecimiento de este ambiente en el aula es importante considerar los siguientes elementos:

- La confianza en la maestra del grupo. Un clima afectivo requiere que las niñas y los niños perciban que su maestra es paciente, tolerante, que los escucha, los apoya, los anima y los estimula, que pueden contar con ella para estar seguros y resolver los conflictos que enfrentan. Especial cuidado debe prestarse a quienes se mantienen aislados de sus compañeros y a quienes se integran por primera vez al grupo.

- Las reglas de relación entre compañeros y compañeras. La convivencia continua con otras personas –así sean de la misma edad– que tienen distintos temperamentos, gustos y modos de ser, es un reto para varios pequeños; por eso es importante establecer reglas mínimas que propicien el respeto entre compañeros (evitar expresiones agresivas y la violencia física, por ejemplo), la buena organización del trabajo y la asunción de responsabilidades compartidas (tales como mantener en orden y limpia el aula). Actuar en apego a estas reglas favorece la autorregulación y el ejercicio de los valores necesarios para vivir en sociedad.

- La organización de los espacios, la ubicación y disposición de los materiales. Estos elementos son indicadores importantes del modo en que se organiza la vida en el aula. El hecho de que estén al alcance de los niños y organizados, que ellos los utilicen en distintos momentos, aprendan a cuidarlos, asuman que se trata de recursos colectivos, y que hay algunas reglas para su uso (cuidado, establecer turnos para poder ocuparlos, etcétera), también contribuye a la creación de un ambiente favorable al aprendizaje.

En el desarrollo de las actividades destinadas a explorar competencias y modos de ser de los niños y las niñas es cuando se establecerán los cimientos del ambiente del aula que se desea crear. Entre esas actividades pueden incluirse situaciones –como distintos tipos de juegos– relacionadas con competencias del campo de desarrollo personal y social. De la relación de situaciones en que se promueven y manifiestan las competencias pueden elegirse situaciones que favorecen la creación de un buen ambiente de trabajo: “Habla libremente sobre cómo es él...”, “expresa cómo se siente y controla

gradualmente conductas impulsivas...”, “acepta tomar y compartir responsabilidades”, etcétera.

La participación de los alumnos en la organización del material, en la elaboración de reglas para su uso y para el acceso a otros espacios de la escuela es importante para que se sientan a gusto y atendidos en sus inquietudes y para que generen expectativas positivas respecto a su estancia en el Jardín de Niños.

El establecimiento de un buen ambiente de trabajo se inicia con el ciclo escolar, pero en realidad se trata de un proceso permanente, pues se va alimentando con la convivencia cotidiana entre niñas, niños y maestras.

2. La planificación del trabajo docente

De acuerdo con lo expresado en el punto anterior, las primeras semanas de trabajo se dedicarán principalmente a actividades de diagnóstico (que también son actividades de aprendizaje) para conocer a los alumnos y, paralelamente, iniciar el establecimiento de un buen ambiente en el aula. El conocimiento de los alumnos y del Programa se constituyen en los fundamentos para planificar el trabajo en los meses subsiguientes del año escolar.

La promoción del desarrollo de competencias de comunicación, cognitivas, socioafectivas y motrices, como se ha señalado, no está sujeta necesariamente a una secuencia preestablecida y tampoco a formas de trabajo determinadas y específicas. De hecho, en la experiencia cotidiana los niños desarrollan y ponen en juego muchas competencias; la función educativa del Jardín de Niños consiste en promover su desarrollo tomando como punto de partida el nivel de dominio que poseen respecto a ellas.

El logro de algunas competencias (por ejemplo, “interpretar el contenido de un texto” o “utilizar los principios del conteo...”) requiere de actividades específicas y continuas. En cambio el logro de otras (por ejemplo, las capacidades de movimiento y coordinación, el respeto a las reglas o el desarrollo de la autoestima y la autonomía) depende principalmente de las formas de relación en el aula, de la organización del trabajo y del tipo de actividades en las que participen los alumnos. La experiencia y los resultados de investigaciones recientes en el ámbito de la pedagogía indican que no existe una forma o método único que resuelva todas las necesidades que implica el trabajo con los niños pequeños. No existe un programa que sirva para todo o una pedagogía que

sea mejor; muchas estrategias son útiles para propiciar que los niños y las niñas aprendan: la instrucción iniciada y dirigida por la maestra o iniciada por los niños, la enseñanza a través del juego o a través de actividades estructuradas, el trabajo con compañeros de otros grupos y grados, etcétera.

Un juego organizado, un problema a resolver, un experimento, la observación de un fenómeno natural, el trabajo con textos, entre otras, pueden constituir una situación didáctica, entendida como un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes. Algunas condiciones que deben reunir son las siguientes:

- ❑ Que la situación sea interesante para los niños y que comprendan de qué se trata; que las instrucciones o consignas sean claras para que actúen en consecuencia.
- ❑ Que la situación propicie el uso de los conocimientos que ya poseen, para ampliarlos o construir otros nuevos.

Las situaciones didácticas pueden adoptar distintas formas de organización de trabajo, como proyectos, talleres, unidades didácticas. También pueden mantenerse como actividades independientes y permanentes por cierto periodo con una finalidad determinada.

La educadora, con base en su conocimiento del grupo, decidirá las situaciones o secuencias de situaciones didácticas y modalidades de trabajo que son más convenientes para el logro de las competencias y de los propósitos fundamentales. Las condiciones que deben cumplirse en cualquier caso son las siguientes: a) que la intervención educativa y, en consecuencia, las actividades tengan siempre intencionalidad educativa definida, es decir, que mediante ellas se promuevan una o más competencias; b) que, considerando cierto lapso de tiempo (un mes, por ejemplo) se atiendan competencias de todos los campos, y c) que la intervención educativa sea congruente con los principios pedagógicos en que se sustenta el programa.

Considerando estas condiciones, las opciones para planificar y llevar a cabo la intervención educativa son múltiples; dependen del conocimiento, la experiencia y la creatividad de las profesionales de la educación

infantil. El punto de partida para la planificación será siempre las competencias que se busca desarrollar (la finalidad). Las situaciones didácticas, los temas, motivos o problemas para el trabajo y la selección de recursos (los medios) estarán en función de la finalidad educativa.

Si el punto de partida son las competencias, la primera cuestión que debe resolverse es la siguiente: ¿en qué orden abordar esas competencias? Esta pregunta admite varias respuestas; a continuación se presenta una opción para planificar el trabajo.

Con base en los resultados del diagnóstico inicial, elaborar una lista de competencias en el orden que se considera adecuado atenderlas, considerando las siguientes razones:

- ❑ Porque los niños muestren bajos niveles de dominio.
- ❑ Porque su dominio sea indispensable para trabajar con otras competencias.
- ❑ Porque exista una relación estrecha entre las mismas.

Las competencias se pueden seleccionar partiendo de un solo campo formativo o de varios de ellos. "Exploración y conocimiento del mundo" o "Lenguaje y comunicación" son campos formativos que pueden ser particularmente útiles y fecundos para servir como eje de la planificación didáctica, porque permiten la articulación, el tratamiento suficiente y el ejercicio de competencias de varios campos según el tipo de actividades que se pongan en marcha.

Lo importante es que las competencias sean siempre el punto de partida de la planificación.

Dada una cierta secuencia de competencias, ¿Cómo se garantiza atender en determinado periodo todos los campos formativos? ¿Cómo se aprovecha la interrelación entre competencias de diversos campos, es decir, la integralidad del aprendizaje? El siguiente procedimiento puede constituir una respuesta a estas preguntas:

- a) Enlistar las competencias según el orden en que, de acuerdo con el diagnóstico y con los avances que vayan teniendo los niños deben ser atendidas.
- b) Elegir o diseñar situaciones didácticas –es decir, un conjunto de actividades didácticas

articuladas entre sí— para la primera competencia de la lista elaborada antes. Estas situaciones pueden ser, por ejemplo: un problema, la indagación o el estudio sobre un tema, un experimento, la elaboración o construcción de artefactos.

c) Una vez diseñadas las situaciones didácticas es necesario revisar qué otras competencias se favorecen con las mismas situaciones, porque — como bien se sabe— al realizar una actividad los niños ponen en juego muchos conocimientos, muchas habilidades y actitudes y obtienen nuevos aprendizajes referidos a distintos campos formativos. En este punto es útil recordar que el desarrollo de varias competencias depende del ambiente, las formas de trabajo, las oportunidades para el juego y la convivencia, entre otras.

d) Realizar el mismo procedimiento (a, b, c) con la siguiente competencia de la lista; puede ser útil verificar antes si se considera suficientemente atendida con las situaciones diseñadas para la primera competencia de la lista. Y así sucesivamente, hasta agotar la lista.

e) Una vez agotado el diseño de situaciones didácticas por cada competencia de la lista, se procederá a revisar si en la secuencia están incluidas competencias de todos los campos. En caso de no ser así, se procederá a diseñar situaciones específicas para competencias de los campos no atendidos.

f) Al final se obtendrá una secuencia que permite el abordaje de competencias de todos los campos, incluyendo las que requieren tratamiento específico o aquellas cuyo desarrollo se fomenta en forma transversal, en el trabajo mismo.

Finalmente, podrá calcularse el tiempo necesario para el desarrollo de cada secuencia y el total. Se sugiere tomar como unidad un mes de trabajo, pero es posible que las actividades pensadas abarquen periodos más amplios o más cortos. En este plan de trabajo conviene, además, prever actividades permanentes y tener en cuenta que habrá sucesos imprevistos que demanden ajustes sobre la marcha.

Las actividades permanentes

En el proceso de planificación es importante prever ciertos momentos para realizar determinadas

actividades de manera periódica (todos los días, dos o tres veces por semana, según el tipo de actividad y la intención de realizarla) con el fin de atender competencias que se consideran muy importantes según la situación del grupo y en función de los propósitos fundamentales.

Estas actividades deben estar relacionadas, especialmente, con las competencias de comunicación y las cognitivas; así, por ejemplo, pueden realizarse diariamente actividades para favorecer la expresión oral (adivinanzas, trabalenguas, conferencias dictadas por los niños) y la lectura (de cuentos u otro tipo de textos que gusten a los niños); igualmente convendrá realizar periódicamente experimentos con distintos materiales, y el registro de información a partir de los mismos o de la actividad libre en áreas de trabajo. El tipo de actividades puede variar mes con mes, pero siempre tendrán como finalidad favorecer las competencias de los pequeños.

Primaria

Características del Plan y los Programas de Estudio².

El plan y los programas de estudio de educación primaria dan continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudio de educación secundaria 2006 en relación con tres elementos sustantivos: a) la diversidad y la interculturalidad, b) el énfasis en el desarrollo de competencias y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

La diversidad y la interculturalidad. El tratamiento de esta temática no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, por el contrario, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias.

Asimismo, se reconoce que los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad permanente o transitoria. En este sentido se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una

2 SEP. Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Pp.44-45.

característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo.

Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. Se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo.

Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados. El plan y los programas de estudio propician que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales, por lo que plantea el desarrollo de competencias. Es decir, se pretende favorecer que los alumnos adquieran y apliquen conocimientos, así como fomentar actitudes y valores que favorezcan la convivencia, y el cuidado y respeto por el ambiente.

A fin de orientar el trabajo de los maestros respecto al desarrollo de las competencias establecidas, los programas de estudio expresan, además de los contenidos que se abordarán, los aprendizajes que se espera los alumnos logren en cada grado y en cada asignatura. Esto puede facilitar la toma de decisiones de los maestros. Los aprendizajes esperados también son un importante referente para mejorar la comunicación y colaboración entre profesores, alumnos y padres de familia.

Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. Una de las prioridades en educación primaria es favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas de cada uno de los grados. Se busca que dicha integración responda a los retos de una sociedad que cambia constantemente y que requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural.

En este contexto, de manera progresiva en cada uno de los grados en diferentes asignaturas se abordan contenidos que favorecen el desarrollo de actitudes, valores y normas de interrelación. Dichos contenidos están conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven.

Específicamente, los temas que se desarrollan de manera transversal en educación primaria se refieren a igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, y educación para la paz.

Estas temáticas deben ser el hilo conductor de la reflexión y la práctica educativa en la escuela. La reflexión de todos los actores educativos sobre la posición que tienen en relación con los valores y actitudes que se favorecen en el ámbito escolar, familiar y social es un aspecto esencial para lograr que los alumnos desarrollen dichos valores y actitudes.

Asimismo, es fundamental tener presentes las condiciones socioculturales y económicas de las alumnas y los alumnos y propiciar que el trabajo escolar incluya temas y situaciones de relevancia social y ética.

Secundaria

VII. Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio³.

Para que una reforma de la educación secundaria se convierta en realidad, debe reflejarse en el aula. En otras palabras, el logro de los objetivos propuestos en el presente Plan de Estudios depende, en gran medida, de la posibilidad que tengan los docentes de renovar su práctica, de tal manera que los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para sus alumnos.

Algunas de las principales responsabilidades del docente son: dar cumplimiento a los programas de estudio; promover diversas formas de interacción dentro del aula; organizar la distribución del tiempo y el uso de materiales. Para realizar estas tareas de manera efectiva es necesario planificar el trabajo didáctico tomando en cuenta el "qué" (contenidos) de la lección, el "cómo" (tareas), el "cuándo" (tiempos) y el "con qué" (materiales), así como evaluar permanentemente las actividades que se llevan a cabo, a fin de contar con elementos que permitan valorar los beneficios que han obtenido los alumnos y hacer las modificaciones necesarias. Con el propósito de aprovechar mejor los programas de estudio de cada asignatura, se sugiere tomar en cuenta las siguientes orientaciones didácticas.

a) Incorporar los intereses, las necesidades y los conocimientos previos de los alumnos.

Conocer a los alumnos es un requisito fundamental para promover un aprendizaje verdaderamente significativo y duradero. El aprendizaje es un proceso de construcción de significados, habilidades y actitudes a partir de contenidos o experiencias nuevas o no familiares que han de relacionarse con las ideas o experiencias de los estudiantes. Por ello, es indispensable que en la planificación de la enseñanza los docentes tomen en cuenta los intereses, las motivaciones y los conocimientos previos de los alumnos. Integrarlos al trabajo cotidiano implica conocer las actitudes que los alumnos tienen hacia ciertas prácticas y el valor que les confieren dado que estos factores condicionarán su aprendizaje.

De manera adicional, el trabajo didáctico atenderá también la modificación, el fortalecimiento o la construcción de nuevas prácticas, habilidades, actitudes y valores, e incluso el surgimiento de nuevos intereses en los estudiantes. En otras palabras, si bien ha de tomarse en cuenta la experiencia previa de los alumnos, no debe perderse de vista el carácter formativo de la escuela.

El ambiente escolar es un primer elemento que influye en las estrategias que los estudiantes desarrollan para concentrar sus esfuerzos en aprender. Hacer de la escuela una mejor experiencia para ellos implica reconocer los profundos cambios y las transformaciones por los que se atraviesa en esta etapa –que adoptan distintas formas según cada individuo y su contexto–, pero aún más importante es el compromiso pedagógico de los maestros con los alumnos. Esto es, tener una clara disposición para apoyar y acompañar al alumno en su proceso formativo. Asuntos como la rigidez de la disciplina escolar, que suele relacionarse con formas de control autoritarias, podrían empezar a modificarse de tal manera que los estudiantes percibieran un aprecio por sus personas y un mensaje de interés sobre su tránsito por la escuela.

b) Atender la diversidad

La heterogeneidad de los estudiantes de educación secundaria es una característica que debe ser considerada en el aula con la finalidad de mejorar la calidad de la propuesta educativa. Lejos de ser un obstáculo para la planeación didáctica y la organización de la enseñanza, la diversidad étnica, cultural y lingüística, así como la heterogeneidad en sus múltiples dimensiones, constituyen una oportunidad para el intercambio de experiencias, en la medida en que se logre aprovechar la coexistencia de diferencias para generar oportunidades de aprendizaje.

En un país multicultural, el desarrollo y fortalecimiento de la diversidad será el punto de partida para la construcción de un país intercultural, de ahí que la diversidad sea inherente a la práctica docente y la base común de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, es necesario considerar que:

El objetivo principal de atender la diversidad es garantizar condiciones de aprendizaje equitativas

³ SEP. Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria. Pp.45-54.

para todos los alumnos. En consecuencia, en algunos casos será indispensable atender de manera individual a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo con lo establecido en los programas de integración educativa, para analizar sus posibilidades de aprendizaje y evaluar las medidas adoptadas.

Lo anterior implica respetar las diferencias y transformarlas en un factor de aprendizaje y de enriquecimiento de los alumnos, en lugar de ignorarlas o de tratar de anularlas. Asumir la diversidad representa una fuente de riqueza y fortaleza para un país. No hacerlo se traduce en un fuerte bloqueo social, cultural y lingüístico, que afecta de manera severa al aprendizaje.

c) Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento

La interacción con otros proporciona diversos beneficios a los alumnos, ya que favorece su sentido de responsabilidad y la motivación individual y de grupo para aprender, además de que promueve la tolerancia a la frustración, la iniciativa, la capacidad autocrítica, el sentido de colaboración, el respeto a los demás y la aceptación de los diferentes ritmos de aprendizaje.

Uno de los objetivos de la educación es que los alumnos aprendan a participar en grupo de manera productiva y colaborativa. Para lograrlo, es necesario propiciar un ambiente adecuado dentro del aula, donde los estudiantes puedan desarrollar diferentes papeles que optimicen su aprendizaje. Es un hecho que la interacción cooperativa es un factor esencial para generar su disposición cognitiva y emocional para aprender.

El trato que los alumnos reciban del maestro y de sus compañeros constituirá modelos de relación para vincularse con los demás. Por esta razón es fundamental establecer relaciones más igualitarias entre el maestro y los alumnos, que favorezcan la confianza, la responsabilidad, el respeto a los demás y la motivación para participar y, en consecuencia, para aprender dentro de espacios de pluralidad, donde exista la posibilidad de compartir opiniones.

Además de replantear las relaciones que se establecen dentro del aula, para lograr mejores condiciones de aprendizaje se requiere promover la participación activa de los alumnos en diferentes

modalidades de trabajo, en grupos de distinto número de integrantes y mediante el uso de diversas estrategias discursivas.

Distintas formas de organización del grupo sentarán las bases para una enseñanza socializada: aquella que trata de sacar partido de la interacción mental y social, inherente a las situaciones en que dos o más personas están en contacto y actúan en función de un objetivo común.

Finalmente, es recomendable que los docentes posibiliten a los alumnos involucrarse en tareas de organización de actividades, selección de temas, formas de comunicación e incluso en el establecimiento de las reglas de interacción.

Para lograr lo anterior, se sugiere:

- ❑ Ser sensibles, en la planeación de las actividades, a diversas formas de aprendizaje, ritmos, ideas, experiencias y diferentes estilos de relación.
- ❑ Promover la participación de todos los alumnos en el desarrollo de las actividades escolares.
- ❑ Permitir que los estudiantes elijan algunas actividades de manera que se les ayude a identificar sus intereses y a comprometerse con la toma de decisiones.
- ❑ Estimular el intercambio entre alumnos que tienen diferentes niveles de conocimiento, ya sea entre los que cursan un mismo grado o de distintos grados.
- ❑ Facilitar el intercambio de experiencias entre los alumnos, especialmente entre los que hablan otras lenguas además del español.
- ❑ Ampliar la idea de recursos de aprendizaje, considerando el apoyo de compañeros y adultos diferentes al profesor, la comunicación oral, las imágenes, los medios de comunicación y la experiencia extraescolar como valiosas fuentes de información.

d) Diversificar las estrategias didácticas: el trabajo por proyectos Los proyectos son estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes. Para que sea exitoso, el trabajo por proyectos requiere una gran participación de los estudiantes en el planteamiento, el diseño, la

investigación y el seguimiento de todas las actividades.

Una de sus ventajas es que permite reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes, y ofrece oportunidades para preguntarse acerca del mundo en que viven, además de reflexionar sobre su realidad. Los fines y propósitos del trabajo por proyectos se orientan a que los alumnos encuentren espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes, estableciendo sus propias reglas para el trabajo en equipo, participando en la conducción de sus procesos de aprendizaje, diseñando procedimientos de trabajo activo y relacionándose de una manera cada vez más autónoma con la cultura y el mundo natural.

En el trabajo por proyectos los estudiantes son protagonistas activos que manifiestan su curiosidad y creatividad en el desarrollo de sus propias propuestas.

Llevar a primer plano el trabajo de los alumnos implica la atención y actividad continua del docente para ayudarlos a ampliar su campo de interés, perfilar sus temas de investigación y orientar el proceso, de manera que se cumplan los propósitos establecidos en los programas y se integren los contenidos. Asimismo, demanda al docente verificar el cumplimiento de las actividades, ayudando a los alumnos a consultar bibliografía, orientar las búsquedas adicionales de información y ofrecer sugerencias de trabajo, alentar una buena comunicación de resultados y crear un clima de apoyo, aliento y reconocimiento a los logros. En el desarrollo de proyectos, los alumnos se plantean cuestiones de diversa índole a nivel personal o social que responden a sus preguntas, necesidades y a su propia acción social, fortaleciendo sus habilidades y actitudes.

Entre éstas destacan el manejo de diversas fuentes de información; la realización y el cumplimiento de planes; el trabajo colaborativo; la capacidad de diálogo, la libertad, la tolerancia y el juicio crítico; la cooperación y el respeto que se ven reflejados en una mejor convivencia; la toma de decisiones; el diseño de objetos originales; la participación en grupos autónomos de trabajo; la comunicación efectiva y el uso de diferentes medios y lenguajes.

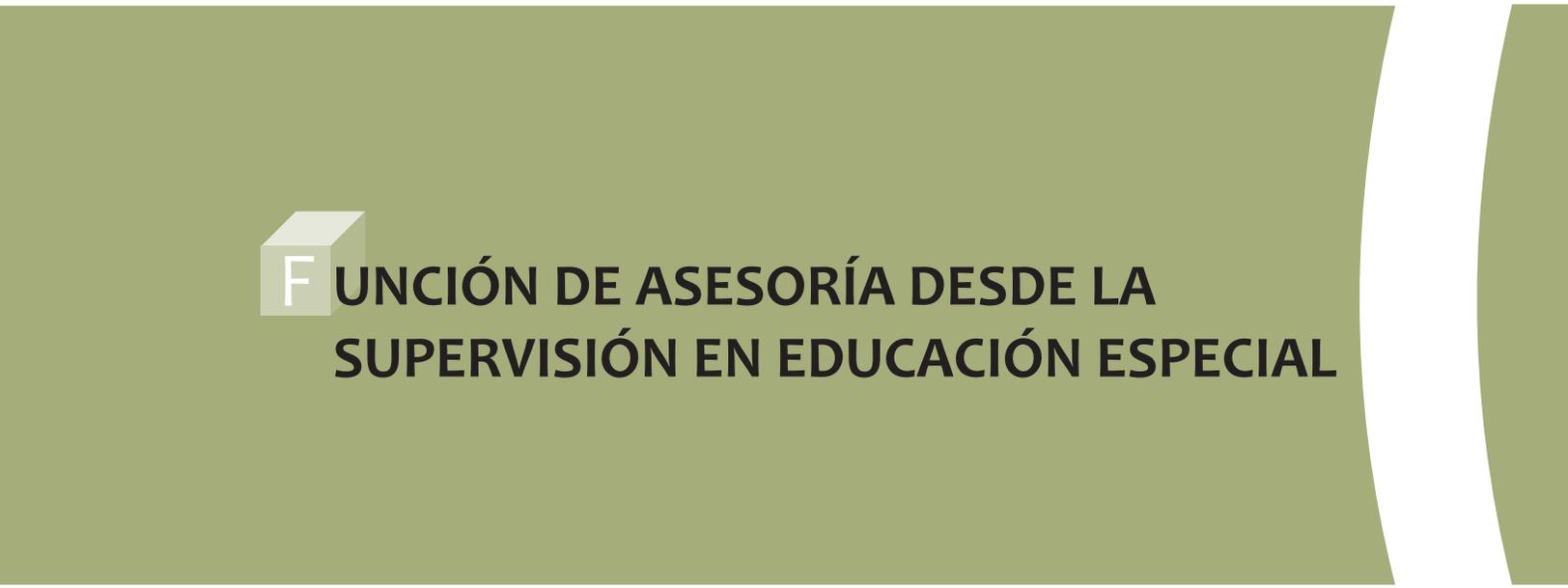
En términos generales, se apuntan tres etapas en los proyectos, mismas que llevan implícita la evaluación. La primera fase es la planeación, donde se especifica el asunto, el propósito, las posibles actividades a desarrollar y los recursos necesarios. En la fase de desarrollo se pone en práctica el proyecto y los alumnos realizan el seguimiento del proceso. La etapa de comunicación significa la presentación de los productos a destinatarios determinados, que incluso pueden trascender el ámbito del aula.

Generalmente, los proyectos involucran la elaboración de productos específicos como exposiciones y demostraciones públicas, documentos, periódicos u objetos de diversa índole dirigidos a destinatarios reales. El trabajo por proyectos implica el abordaje de distintos temas desde las perspectivas particulares de las asignaturas, planteando retos de aprendizaje en los aspectos comunicativos, económicos, afectivos, éticos, funcionales, estéticos, legales y culturales. En este sentido, los proyectos fortalecen el desarrollo de las competencias transversales al tener la posibilidad de integrar y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas.

En los programas de Artes, Ciencias, Español y Formación Cívica y Ética se propone un trabajo basado en el desarrollo de proyectos y en cada uno se hacen recomendaciones específicas, aquí sólo se plantean las características generales de esta modalidad de trabajo.

e) Optimizar el uso del tiempo y del espacio La distribución del tiempo es determinante para la organización de las actividades dentro del salón de clases. En los nuevos programas de estudio se buscó estructurar los contenidos a fin de favorecer su profundización. Sin embargo, la otra parte de la solución corresponde al maestro y a su capacidad de optimizar el uso del tiempo, pues la premisa fundamental es garantizar que las diferentes actividades que se realizan en las aulas se centren en la tarea principal de la escuela que es la enseñanza.

En función de lo anterior, será necesario tomar las medidas que permitan disminuir la influencia de actividades que alejan a maestros y estudiantes de la tarea educativa, entre ellas: reportes administrativos, participación en múltiples programas o actividades externas, elaboración de informes periódicos, así como la realización de ceremonias cívicas, festivas y concursos escolares.



F UNCIÓN DE ASESORÍA DESDE LA
SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

FUNCIÓN DE ASESORÍA DESDE LA SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La función de asesoría y su enfoque

La función de apoyo técnico-pedagógico:
Su relación con la supervisión y la formación continua (Alberto Arnaut Salgado*)

Introducción

La ponencia que presento esta mañana,¹ se refiere –fundamentalmente– a la historia de la función de apoyo técnico pedagógico, en su estrecha relación con la supervisión escolar. Una primera parte de mi exposición la dedicaré a comentar sus inicios; en la segunda, hablaré de esta función en la escuela post-revolucionaria; en la tercera, la expansión acelerada del Sistema Educativo Mexicano, de 1940 a 1976; en la cuarta etapa abordaré –lo que yo llamo– el primer resurgimiento de la función de apoyo técnicopedagógico, al final de la década de 1970, a propósito de la desconcentración de la Secretaría de Educación Pública y de todas las actividades desarrolladas en el marco del *Programa Educación para Todos*, durante la administración de Fernando Solana; para terminar mi exposición, y es a lo que dedicaré mayor atención, comentaré el resurgimiento de la función de apoyo técnico-pedagógico ocurrida a principios de los años noventa, cuando, de manera simultánea, se desconcentró y federalizó la educación, e inició una importante reforma educativa en varios frentes: reforma curricular, renovación de libros de texto, actualización docente y programas encaminados a mejorar la calidad y la equidad de la educación en México.

La fundación del Sistema Educativo Nacional

Como ustedes saben, el Sistema Educativo Nacional, en sus rasgos esenciales, se fundó –o comenzó a configurarse– en el último tercio del siglo XIX, con la interposición de muchos factores: los liberales triunfantes decidieron una mayor intervención, ya sea de forma, indirecta, por ejemplo a través de la reglamentación, o directa, mediante el establecimiento de las escuelas públicas que dependían de los ayuntamientos de los estados y del gobierno federal, según el ámbito de referencia o de su cobertura.

Así es que, la escuela –tal y como la conocemos en México– desde la perspectiva de un historiador no es algo tan lejano en el tiempo, pues no tiene más de 130 años como institución; podríamos decir que dicha imagen se empezó a difundir durante la república restaurada y continuó durante el porfiriato.

La fundación de la escuela coincide con la transformación de la profesión docente, que era una ocupación desempeñada, fundamentalmente, en la casa del maestro o en la del alumno; eran maestros particulares que ofertaban sus servicios de enseñanza para la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo matemático; dichos servicios eran, directamente, ofrecidos a los padres, quienes pretendían que sus niños aprendieran a leer, escribir, contar, y, a veces, a estudiar el catecismo religioso y el catecismo cívico.

Luego, la profesión del docente se transformó gracias a la creciente intervención del Estado en la fundación de las hoy llamadas escuelas; ese espacio público que no es la casa del maestro, ni la casa del niño, sino un espacio físico, organizacional, reglamentario moral, profesional. Así, de ser una profesión casera pasó a ser una ocupación realizada en un espacio nuevo, de carácter público y, además, obligatorio y dependiente del Estado.

La profesión docente también sufrió otras transformaciones, como por ejemplo, de ser una ocupación remunerada directamente por los padres de los niños, se convirtió en una ocupación asalariada, es decir, remunerada por el ayuntamiento, por el gobierno del estado o por el gobierno federal. Este cambio es importante porque de ser una ocupación casera se transformó en una ocupación escolarizada; de un trabajo remunerado directamente por los clientes, se convirtió en un trabajo

* Investigador de El Colegio de México.

¹ Conferencia dictada en La Trinidad, Tlaxcala el 28 de noviembre de 2005.

asalariado, al tiempo que pasó a ser una profesión a la que se ingresa, ya no mediante una mera autorización para el establecimiento de los servicios de la docencia en las primeras letras, sino por medio de la formación especializada en las escuelas normales, que comenzaron a fundarse en esos años.

Hasta ese momento, los maestros no tenían que pasar por un examen, la mayoría, simplemente, se presentaba en el lugar y anunciaba directamente sus servicios. Cuando ofertaban sus servicios, tenían como obligación saber leer, escribir y contar.

Pero, a partir de la creación del Sistema Educativo Nacional y de los factores enunciados, surge la necesidad y obligación de recibir una formación especializada para la docencia, ya no era suficiente saber leer, escribir y contar, sino saber cómo iban a enseñar. En ese sentido, la ocupación casera y asalariada se convierte en una profesión; un cambio muy importante que llega hasta nuestros días.

Por supuesto que, de forma paralela, comienza a difundirse la nueva pedagogía y los nuevos métodos de enseñanza y de instrucción en la educación. Ya no se trata de enseñar a leer, escribir, contar y ver algo de catecismo y de civismo, sino además, se empieza a plantear que la instrucción o la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo son parte de un proceso más vasto, que es el de la educación; es decir, aquel que incluye el desarrollo integral de los niños, el desarrollo de sus potencialidades mentales, físicas, actitudinales, morales, etcétera; es ahí, cuando de la instrucción se pasa a la educación.

Garantizar la obligatoriedad de la educación

Conforme se empieza a expandir el sistema escolar público en los ámbitos municipal, estatal y federal, también aparece la necesidad de coordinar y administrar este creciente sistema escolar. Pero, sobre todo, en los inicios de nuestro Sistema Educativo Nacional surge la necesidad de garantizar que los padres cumplan con el principio de educación obligatoria.

La administración educativa, en la mayoría de los estados, aparece con la inspección escolar. Antes de la existencia de los jefes de departamento de instrucción primaria, antes del surgimiento de los directores de educación primaria en cada uno de los

estados, antes de la aparición de los regidores de educación primaria en cada uno de los ayuntamientos, estuvieron los inspectores.

En el comienzo, para decirlo con tono bíblico, fueron los inspectores. La primera administración educativa que surgió en nuestro país fue la inspección escolar, y se destacó por su función esencialmente político-administrativa e, incluso, por su carácter penal. Los primeros inspectores tenían como función esencial asegurar que los padres enviaran a sus niños a la escuela, porque la educación primaria elemental, ya se había declarado como obligatoria y el Estado debía garantizar la asistencia de los niños, sobre todo, los provenientes de los sectores sociales a los que estaba destinada, en su origen, la instrucción pública.

Como es de imaginarse, la creciente escuela pública tardó tiempo, poco, pero tardó, en implantarse socialmente.

La escuela pública, desde su origen hasta nuestros días, es la escuela de los pobres, es la escuela de los grupos marginados; los grupos más privilegiados –a finales del siglo XIX– no enviaban a sus hijos a la escuela, seguían contratando a los maestros para que les enseñaran en su casa o en la casa del maestro. Este tipo de instrucción dio pie a lo que hoy conocemos como el Subsistema de Escuelas Privadas.

Con el paso del tiempo, la obligación de los padres se transforma en una obligación del Estado. La obligatoriedad de la educación primaria, que inicialmente era una obligatoriedad pensada para los padres de escasos recursos económicos, se convirtió, muy pronto, en la obligatoriedad del Estado, para satisfacer una creciente demanda de los pobres por la educación.

Actualmente, la obligatoriedad de la educación está señalada en la Constitución –Reforma de 1993– y en la *Ley General de Educación*, donde explicita que la responsabilidad no corresponde solamente a los padres, sino también al Estado.

En aquella época, la función de supervisión era –como dije antes– una función, esencialmente político-administrativo y penal, establecida para garantizar la educación de los niños. Los inspectores tenían las siguientes tareas: verificar la asistencia de los niños a la escuela, vigilar que los niños –en edad escolar– no anduvieran en las calles, hablar con los padres y, en su caso, consignarlos ante el ayuntamiento. Posteriormente, el ayuntamiento decidía los castigos,

como la privación de la libertad o el pago de las multas correspondientes. Cabe decir que casi nunca se aplicaban estas multas, pero, el posible castigo era –como la espada de Damocles– un incentivo drástico para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela.

La supervisión administrativa y la supervisión técnico-pedagógica

El nacimiento de la escuela coincidió con una primera revolución pedagógica en el subsistema federal, en el distrito y en los territorios federales; la función supervisora se dividió en dos: permanecieron los supervisores administrativos y surgieron los supervisores técnicos.

Los técnicos tenían como tarea principal las actividades que han desempeñado, y siguen desempeñando, los supervisores, pero que además es ejercida por muchos equipos técnico-pedagógicos, en todas las mesas técnicas de cada nivel y modalidad educativa. ¿Qué función tenían los supervisores técnicos? Llevar la buena nueva de la pedagogía moderna a los maestros carentes de una formación en las escuelas normales –a finales del siglo XIX–, docentes reclutados sin una formación inicial normalista; situación que predominó en las zonas rurales hasta la década de 1960.

La supervisión técnica o pedagógica se convirtió en una función esencialmente de apoyo técnico-pedagógico, tal y como ahora la conocemos. Los supervisores administrativos tenían como función garantizar que: los niños asistieran a la escuela, los maestros impartieran sus clases, se cumplieran los programas de estudio y que la escuela contara con una infraestructura mínima. En cambio, los supervisores técnicos tenían como tarea principal la de organizar academias, conferencias pedagógicas y actualizar a los maestros que no se hubieran formando en las primeras escuelas normales modernas –durante los últimos años del siglo XIX– y con los nuevos métodos de enseñanza.

Sin embargo, dada la gran cantidad de conflictos entre la supervisión administrativa y la supervisión técnica, éstas terminaron unificándose y quedando una sola, la cual se responsabilizaría, al mismo tiempo, de los asuntos administrativos y de los técnicopedagógicos.

La supervisión y su apoyo en la formación y actualización de los docentes

Con la Revolución Mexicana llegó la buena nueva de la escuela rural mexicana; Vasconcelos, Rafael Ramírez, y otros grandes educadores, querían construir una nueva escuela y llevarla al campo; pero, sucedió que los maestros normalistas eran insuficientes para atender a las escuelas rurales y quizás no tenían la formación necesaria, ni querían ir al campo. Entonces, para llevar la escuela a los contextos más desfavorecidos, igual que sucedió con las tierras y el dinero durante la revolución, se reclutaron maestros de donde los hubiera, no se podía esperar a crear un sistema de formación de maestros rurales. Este es el rasgo más original de la política educativa post-revolucionaria. Sin embargo, el reclutamiento masivo de maestros rurales obligó, también, al desarrollo de funciones complementarias de este grupo; como por ejemplo, funciones de apoyo técnico-pedagógico. La actualización y educación de los maestros rurales, apenas egresados de cuarto grado de la primaria elemental, en un 80%, requerían de acompañamiento, orientación y formación continua, las cuales se les tenía que ofertar de alguna manera. De ese modo, los supervisores de la escuela rural mexicana se convirtieron, en sus respectivos estados, en entes morales y polifuncionales.

En ese entonces, los supervisores se encargaron de identificar las necesidades educativas; decidir, por ejemplo, el lugar donde se iba a establecer la escuela rural, selección del personal que se desempeñaría como docentes de la nueva escuela rural; además de orientar a los jóvenes maestros sobre cómo llegar a cada comunidad, y las formalidades para ponerse en contacto con las autoridades municipales, las autoridades tradicionales del pueblo, el sacerdote y con todos aquellos que pudieran aportar algo para la construcción de la escuela. Luego, participaban en la edificación de la escuela, junto con la comunidad. Posteriormente, se encargaban de supervisar y apoyar a los jóvenes maestros.

Así, la función del supervisor, como inspector que garantizaría la asistencia de los niños a la escuela, –función un tanto policiaca– vino a menos, para dar paso a otras tareas propias de la expansión de los servicios a zonas rurales e indígenas: la búsqueda del

apoyo de la comunidad y la actualización, el acompañamiento y la orientación de los maestros rurales.

Al final de la década de 1920, se dio una nueva diferenciación; los supervisores siguieron cumpliendo las funciones antes señaladas, pero surgieron las escuelas normales rurales y las misiones culturales para la capacitación de los maestros. Las misiones culturales nacieron para contribuir a la actualización, acompañamiento y orientación de los maestros rurales, quienes, habiendo terminado la primaria elemental, se les habilitaba para la docencia. Las escuelas normales rurales, creadas durante la década de 1920 y, sobre todo, en la década de 1930, surgen para la formación inicial y profesional de los docentes. En ese entonces, las funciones de acompañamiento, actualización y orientación del trabajo docente en la escuela rural fue realizado por diversas instancias: delegados instaladores, inspectores, misioneros culturales, las escuelas normales rurales, etcétera. Aun cuando aparecen nuevos nombramientos, la función del supervisor rural sigue siendo central.

A finales de la época cardenista, las vertientes de actualización y de capacitación, provenientes de las misiones culturales y de las escuelas normales rurales, entraron en crisis y el gobierno de Cárdenas decidió sacarlos de la función, quedando los supervisores escolares como dueños de la escena.

A partir de 1940, la situación comenzó a cambiar; la función de capacitación, es decir, la función de regularización de los estudios profesionales de los maestros rurales, se encomendó a la normal más grande del mundo, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que tenía como tarea principal la capacitación y el mejoramiento profesional de los maestros rurales y urbanos, entre los cuales había un grupo considerable que ejercía el trabajo docente sin título. Esta institución permitió a los profesores cursar los estudios de secundaria y los estudios profesionales, para obtener el título de Profesor de Educación Primaria, equivalente a la del egresado de la Escuela Nacional de Maestros, de la Ciudad de México.

Por otro lado, la función de actualización, por lo menos teóricamente, quedó encomendada a los supervisores escolares. Sin embargo, fue tan acelerada la expansión del sistema escolar a partir de

los años cuarenta, y, específicamente, en los cincuenta, que la función supervisora prácticamente no se dio a basto en la tarea –continua y permanente– de acompañamiento, orientación, apoyo y formación continua de los maestros en servicio. Incluso, podríamos decir que, de 1940 a 1978, en un periodo de expansión tan acelerado del Sistema Educativo Nacional –particularmente en la educación primaria–, la supervisión realizó tantas actividades que poco pudo hacer para desempeñar la función de acompañamiento y de apoyo técnico-pedagógico a las escuelas.

Este es un periodo donde, la decisión política urgente fue crecer, expandir e incorporar al mayor número de niños mexicanos a la escuela, se priorizó una política fundamentalmente expansiva; así, el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la equidad quedaron subordinadas a la expansión: no existía mejor escuela y de mayor calidad que aquella que se creaba, porque no había antes ninguna otra.

La Secretaría de Educación Pública centralizó la elaboración y aplicación de los planes, programas de estudio y, además, en 1959, creó la Conaliteg, institución encargada de la producción de los libros de texto gratuitos, obligatorios y, prácticamente, únicos para todo el país. Entonces, tenemos un contexto donde prevaleció una política privilegiadora de la expansión y una política –centralizada– promotora de la uniformidad de libros, de planes y programas de estudio, como medios para garantizar la misma educación, para todos, en el menor tiempo posible.

De esta forma, temas como calidad, pertinencia y equidad, –que emergieron a finales de la década de 1970 y, concretamente, en la década de 1990– fueron obviados, frente al reto que significó la demanda excesiva por la educación, provocada también por la creciente explosión demográfica desatada en el país, entre 1940 y 1970. En ese tiempo, tuvimos un panorama completamente distinto a los anteriores, con una educación similar para todos, en el menor tiempo posible, gracias a: la misma escuela, los mismos planes, los mismos programas, los mismos textos.

Así, el principal papel de los supervisores fue desempeñar funciones acordes con la política expansiva y uniformizadora, además de garantizar la paz en un sistema que estaba creciendo a ritmos muy acelerados, en un gremio que, ya para entonces, se había multiplicado a grandes pasos (de 1920 a 1970, el total de profesores federales pasó de tres mil a 300 mil).

Durante esta temporada se presentó un desdibujamiento de la función técnica en la gestión del sistema, y no sólo en el ámbito de la supervisión, sino también, en la dirección del Sistema Educativo Nacional.

Lo anterior porque, en primer lugar, había que garantizar la normalidad político-administrativa, la gestión de recursos humanos, financieros y materiales de –alrededor– 150 mil maestros de educación primaria, 50 mil maestras de preescolar y 80 mil maestros de secundaria; así que para garantizar la continuidad de los servicios, los supervisores realizaron –con intensidad– actividades administrativas y de control, como: estar pendientes de que los libros de texto llegaran a tiempo a las escuelas, de que los maestros recibieran sus pagos con la mayor puntualidad posible, porque sin maestros, no habría escuelas. En segundo lugar, fue importante mantener la paz en las diferentes zonas, en las escuelas, en las sesiones de trabajo, etcétera; al grado, que el presidente Adolfo López Mateos afirmó: “La paz en las escuelas es la paz de la Nación”. En tercer lugar, se debía garantizar la fluidez de los recursos mínimos indispensables, del centro hasta las escuelas, pasando por mil instancias.

Dentro de este contexto, la función de apoyo técnico-pedagógico, de conducción pedagógica, se desdibujó y ocurrió –entre las décadas de 1940 y 1960– el periodo de expansión más acelerado del sistema. De esta manera, podríamos decir que aquella función de apoyo técnico-pedagógico –esencial en el origen del Sistema Educativo Nacional Mexicano de finales del siglo XIX– se fue desvaneciendo progresivamente durante las dos primeras décadas después de la revolución y, más aún, a partir de la década de 1940, pues los supervisores fueron rebasados por el crecimiento del Sistema Educativo Mexicano y, sobre todo, por el ritmo de expansión del Subsistema Educativo Nacional General, dependiente de una misma autoridad nacional.

Educación para Todos

La situación comenzó a cambiar cuando terminó el periodo de expansión más acelerado del Sistema Educativo Nacional, a finales de la década de 1970, particularmente, en el periodo de Fernando Solana; porque, aunque no hubo una reforma curricular importante en este periodo, sí se desarrollaron dos aspectos importantes de recordar: la conformación de

las Federaciones Generales de la SEP, en cada uno de los estados de la República, y la creación de la estructura básica para la educación: director de planeación, director general de administración, área de operación de educación básica, etcétera, en cada una de las federaciones.

Pero, al mismo tiempo, durante este periodo se puso en marcha un programa de tipo comando, que dio cobertura a muchos programas experimentales y pilotos, bajo el nombre de Educación para Todos (1979-1982). Durante estos años se reactivó y consolidó la educación llamada indígena-bilingüe; todavía no se pensaba en interculturalidad, como ocurrió a partir de la década de 1990. Asimismo, la educación especial recibió particular atención, al impulsarse nuevos métodos de enseñanza de lecto-escritura y de matemáticas; también, cabe señalar, se produjo el libro integrado de primero y segundo grados; se generaron programas pilotos, como el llamado 12-14, para los niños de educación primaria en extra-edad; se desarrolló una primera experiencia de programas educativos compensatorios; se multiplicaron los jardines de niños, a partir de investigaciones educativas, de organizaciones de la sociedad civil, etcétera.

Para este momento, podríamos decir que, por dos razones se dio un primer resurgimiento de la función de apoyo técnico-pedagógico: la creación de las federaciones y la de estos programas diferenciados y de carácter piloto experimental, desarrollados al margen del sistema burocrático tradicional y de las escuelas regulares –a pesar de que muchos de ellos intervenían directamente en las escuelas regulares– bajo la cobertura del Programa Educación para Todos.

Así empezaron a desarrollarse a un ritmo más acelerado, especialmente en la administración educativa federal de cada estado, las llamadas mesas técnicas de cada nivel y modalidad educativa; es decir, se conformaron los equipos técnicos para sacar adelante los métodos de enseñanza de lecto-escritura, la enseñanza de las matemáticas, la emergencia de la educación bilingüe indígena, así como la de la educación especial, la cual constituyó la primera emergencia para atender a niños con capacidades diferentes.

Además, en esos años, por primera vez, el currículo nacional vivió sus primeros ajustes para operar al margen de las escuelas regulares, de manera tal que

surgió, con la creación del INEA, la educación sistematizada para adultos. En esta época, también se acentuó la experimentación y comenzó la primera expansión acelerada de educación indígena.

Por otro lado, cada uno de los programas que conformaban el de Educación para Todos dejó una influencia de largo alcance, con la consecuente creación de equipos técnicos para desarrollar estos nuevos modelos pedagógicos. La diversificación de los programas educativos se dio todavía en una época en la que predominaba una política, cuyo objetivo principal era garantizar la asistencia de los niños a la escuela; pero, la política expansiva comenzó a reconocer sus límites precisamente en los grupos marginados, aislados e incommunicados, de nuestro país. Es ahí, cuando nace el instructor comunitario, en los sectores rurales e indígenas, y los promotores para la educación de los adultos y de estudios a distancia.

Este fue el cambio más importante en la historia de la educación del siglo XX; si recordamos, el desarrollo de una escuela rural que buscaba resolver la manera de llegar al campo y a los indígenas, luego, se pasa de una escuela uniforme para todos, durante las décadas de 1940 a 1970, a una escuela diferenciada, para poder universalizar la educación primaria.

Estos elementos influyeron en la formación de cuadros de acompañamiento técnico-pedagógico para cada programa; aquí tenemos una primera expansión importante de los cuadros de apoyo técnico-pedagógico, aunque todavía pequeña si la comparamos con el decenio de 1990.

Otro factor que contribuyó a desarrollar los cuadros de apoyo técnico-pedagógico, a finales de la década de 1970, fue la necesidad de contar con personal calificado, pedagógicamente hablando, en las nuevas delegaciones de la SEP, pues, la mayoría de los delegados de la SEP de los estados no provenían del magisterio y necesitaban comunicarse con supervisores, con los jefes de sector y con los responsables de la administración directa de cada sistema escolar, y de cada nivel y modalidad educativa.

Así, en esta etapa tenemos un doble origen del personal de apoyo técnico-pedagógico: por la diversificación de programas y por la descentralización. Este fue el primer destello de lo que

ahora conocemos como equipos de apoyo técnico-pedagógico, y que trabajan en torno a distintos programas y áreas ejecutivas de la administración de cada nivel y modalidad educativa.

Reforma educativa y calidad de la educación

Una segunda emergencia de la función técnico-pedagógico, la encontramos a principios de la década de 1990, con dos reformas muy importantes; una reforma político administrativa, es decir la federalización, transferencia y descentralización de los servicios de educación básica y normal, que pasaron a depender de cada uno de los gobiernos de los estados, ya que hasta ese momento dependían del gobierno federal.

La segunda reforma fue la educativa, con la modificación de planes y programas de estudio de educación básica y normal, pero, al mismo tiempo, la puesta en marcha de diversos programas educativos que buscaban mejorar la calidad, y, sobre todo, acompañar y provocar que la reforma curricular llegase hasta las escuelas, aulas, maestros y niños.

En este momento, ambas reformas –la político administrativa y la educativa– promueven la necesidad de consolidar los cuadros técnicos en cada uno de los estados; recordemos que éstos se desarrollaron más temprano y de manera rápida en la administración educativa federal, que en las administraciones educativas –antiguas– de los estados.

La concentración se dio porque el gobierno federal necesitaba más de esos cuadros dentro de su propia estructura, pues de él dependían las dos terceras partes de las escuelas públicas del país; pero, quizá también, porque el gobierno federal contaba con mayores recursos financieros para disponer de segmentos del magisterio federal dispuestos a dejar las escuelas, para desempeñar las funciones de apoyo técnico-pedagógico en cada una de las modalidades y niveles, situación que se multiplicó aceleradamente a principios de la década de 1990.

La descentralización fue muy radical en los aspectos administrativos y laborales; los estados tuvieron que asumir la responsabilidad de conducir y de gestionar ya no sólo los respectivos sistemas estatales, sino que los recibieron con la transferencia de los servicios educativos de básica y normal. Además, la Ley General de Educación señala, entre las atribuciones exclusivas de los estados, la de operar los servicios

educativos, lo cual conlleva la transferencia de la conducción y la gestión técnico-pedagógica de los sistemas escolares.

Si se observa, por el cambio en la estructura operativa de los sistemas estatales, por la puesta en marcha de una reforma curricular y por la creación de una gran diversidad de programas educativos, la función de apoyo técnico pedagógico llegó a ocupar un espacio cada vez más importante en la conducción y operación en el ámbito central de la Secretaría de Educación; pero, también en la conducción, operación y concreción de todos los programas educativos que se pusieron en marcha a partir de 1992. No obstante que la función de apoyo técnico-pedagógico emerge en esta época, como una de las más importantes en la gestión del sistema educativo mexicano y de los nuevos sistemas educativos de los estados, presenta severos problemas.

Cuando emerge una reforma educativa como la de principios de los años noventa y se ponen en marcha tantos programas necesitados de equipos técnico-pedagógicos, la supervisión –que hasta finales de la década de 1970 se había dedicado, fundamentalmente, a garantizar la continuidad de los servicios, al cumplimiento de funciones de carácter político, administrativo, social e, incluso, gremiales y laborales– se vio sometida a una fuerte presión, porque, de la noche a la mañana, se convocó a los profesores a desempeñar funciones de carácter técnico pedagógico, sin una formación inicial previa como supervisores centrados en actividades técnicas.

Así, a las funciones –políticas, administrativas, sociales y gremiales– desempeñadas formalmente por los supervisores se agregaron, sobre la marcha, programas y proyectos, concursos, campañas, capacitación, trabajo con las comunidades y otras actividades de asistencia social, que los supervisores se encargaban de difundir en la escuela.

Pero, además, la supervisión se convirtió en un campo invadido por un cúmulo de equipos técnicos de otros programas que llegan a su territorio y, a veces, sin aviso.

Además, se agrega la complejidad alcanzada por el sistema escolar, en tanto los maestros y los alumnos ya no son los mismos de las décadas pasadas. En estas circunstancias, y particularmente desde el decenio de 1990, no ha sido nada fácil ser supervisor.

Cuando uno ve el panorama de los años noventa llega a la conclusión de que la función de apoyo técnico pedagógico, que inicialmente parecía propia de la figura del supervisor, ante esta gran diversidad de equipos técnico-pedagógicos, mesas técnicas de cada nivel o modalidad y de cada programa o proyecto, ya no puede pensarse como una función individualizada.

Es aquí que la función de apoyo técnico-pedagógico tiene que ser repensada y ejecutada, esencialmente, como una función colectiva y no exclusiva de los supervisores, o de las mesas técnicas, o de cada equipo técnico de cada programa; por lo contrario, debe ser una tarea de todos.

La función de apoyo técnico-pedagógico y la formación continua

Por otro lado, a diferencia de la función y el nombramiento del supervisor, la función de apoyo técnico-pedagógico no se cubre mediante un nombramiento y plaza específica, sino con maestros en servicio, comisionados, como auxiliares, apoyos o asesores técnicos. Aquí se desata una intensa polémica, pues sabemos que hay muchas alternativas; algunos señalan que podría ser la creación de la plaza de asesor-técnico de base, otros plantean convertir en asesores técnicos a todos los empleados de confianza. Por lo pronto, ninguna de estas dos alternativas es recomendable porque, en la situación actual, apesar de que el personal de apoyo técnico-pedagógico no tiene seguridad en la función, la tiene en el empleo y esto, por lo menos, ofrece cierta flexibilidad para el desarrollo e sus funciones técnicas.

Para mi no es muy fácil la solución al problema administrativo y laboral del personal de apoyo técnico-pedagógico, porque lo ideal sería que estuvieran en mejores condiciones y, al mismo tiempo, existieran las posibilidades de renovar permanentemente los cuadros, evitando que quienes sean renovados queden fuera del servicio o sin ocupar el lugar que les corresponde, después de desempeñar durante mucho tiempo esta función tan delicada y especial.

No es fácil la solución, como tampoco lo es definir, de una sola vez, los aspectos que corresponden a la función de apoyo técnico-pedagógico.

El desempeño de la función técnico-pedagógica, ya sea como supervisores o bien como equipos de mesas técnicas, de programas, de Centros de Maestros, etcétera, es polifuncional; asimismo, sabemos que hay funciones de carácter general que requieren, a su vez, de una formación general: conocimiento de planes, libros de texto, programas educativos, etc.; pero, también hay áreas, tareas y trayectos formativos que exigen –como en el caso de los auxiliares técnico-pedagógicos, que desempeñan una actividad polifuncional– grados importantes de especialización y no es fácil siquiera hacer ofertas; es decir, si es difícil construir ofertas pertinentes para los maestros en servicio, aún es más difícil construirlas para la formación continua del personal de apoyo técnicopedagógico.

Por otro lado, sabemos que los directores y los supervisores están recibiendo demandas cambiantes y diversas de parte de los maestros, en lo que se refiere a la formación, precisamente, por los importantes cambios que se están operando en la formación continua.

Uno de los cambios que más impacto tiene en la actualidad, sobre la función de apoyo técnico-pedagógico, se refiere a la formación continua, a la transición del Pronap en Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, con sus Programas Rectores Estatales; pues, todo ese

esfuerzo que se está generando por transformar e invertir, en cierto sentido, la dinámica para pasar de una serie de programas dominados por la oferta, a una serie de programas y de servicios de actualización y de acompañamiento técnico-pedagógico a los maestros que están en las escuelas, a partir de la demanda generada por la construcción colectiva de su propio trayecto formativo.

Creo que este es un cambio muy importante porque, además, pretende terminar con la segmentación y el aislamiento entre las distintas áreas que participan en la actualización y, en general, en el acompañamiento técnico pedagógico a los maestros.

Si logran consolidarse estas redes, por escuela, zona, o región; los maestros –a través de la construcción de la demanda– pueden obligar a los de arriba, que también se encuentran aislados, y no pocas veces enfrentados entre sí, a coordinarse para responder a la demanda que se está planteando a los maestros, no sólo por la reformas educativas, sino también desde la vida cotidiana de las escuelas.

Con estas reflexiones culmino mi exposición, pero no el debate sobre el tema de la formación continua y el apoyo técnico, el cual debe continuar para buscar alternativas que verdaderamente apoyen a la escuela en el cumplimiento de su tarea fundamental.



E DUCACIÓN ESPECIAL

Ver 

Educación Especial

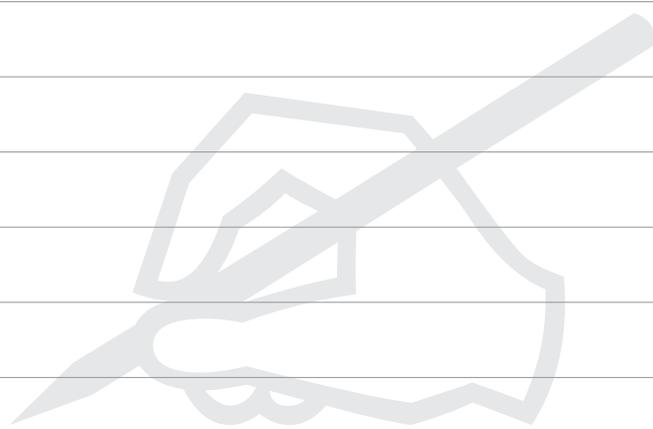
MODELO DE ATENCIÓN PARA LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ORIENTACIONES TÉCNICO OPERATIVAS PARA LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN CAM

DERECHOS HUMANOS, CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA E INCLUSIÓN

SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA





BIBLIOGRAFÍA

FUENTES DOCUMENTALES PARA LA CONFORMACIÓN DE ANTOLOGÍA

MARCO NORMATIVO

Legislación

- Constitución política de los estados unidos mexicanos
<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>

Ley general de educación
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

Política Educativa

- Plan nacional de desarrollo 2001-2012
<http://pnd.presidencia.gob.mx/>
- Programa sectorial de educación 2007-2012, México, sep, 2007
http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf

Acuerdos Secretariales

- Para implementar la RIEB
 - Acuerdos sobre las Normas sobre los Procedimientos de Evaluación del Aprendizaje. 17, 165, 200 y 499
- Para la evaluación del aprendizaje
 - Acuerdo Secretarial sobre la Reforma Curricular en Educación Básica 348, 494 y 384
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=acuerdossec>

RETOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

- | | |
|----------------|--|
| SEP/SEB (2008) | Acciones para la articulación curricular 2007-2012. México, La Subsecretaría de Educación Básica. |
| SEP/SEB (2009) | Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio 2009. México, La Subsecretaría de Educación Básica. |
| SEP/SEB (2009) | Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (puntos de continuidad y/o cambio.) México. La Subsecretaría de Educación Básica. Julio de 2009. |
| SEP/SEB (2010) | Competencias, aprendizajes esperados y propuestas de trabajo de las asignaturas contenidas en los programas de estudio 2009. México. La Subsecretaría de Educación Básica. |
| UNESCO (2005) | "De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento" en Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO. Pp.29-45. |



□ Planes y Programas de Educación Básica

• Preescolar

- SEP (2004) Programa de Educación Preescolar. México. La Secretaría.
- SEP (2008) Guía para la Educadora. Tercer grado. Educación Preescolar. México. La Secretaría.
- SEP (2008) Guía para la Familia. Tercer grado. Educación Preescolar. México. La Secretaría.
- SEP (2008) Guía para la Educadora. Tercer grado. Educación Preescolar. México. La Secretaría.
- SEP (2006) La implementación de la reforma curricular en la Educación Preescolar orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. México. La Secretaría.
- SEP (2004) Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. México, La Secretaría.
- SEP (2005) Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. México. La Secretaría.
- SEP (2005) Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen 1. México. La Secretaría.
- SEP (2005) Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen 2. México. La Secretaría. Primaria

• Primaria

- SEP (2009) Plan de Estudios para Educación Básica. Primaria. México. La Secretaría.
- SEP (2009) Programa de Estudio de 1º, 2º., 5.o. y 6º. Grados de Educación Primaria. México. La Secretaría.
- SEP (2009) Libros para el alumno de las diferentes asignaturas para 1º., 2º. 5º. y 6º. de Educación Primaria. México. La Secretaría.
- SEP (2009) Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia. De 1º. a 6º. Grado de Educación Primaria. La Secretaría. México.
- SEP (2008) Libro para el Maestro Formación Cívica y Ética. Primaria. México. La Secretaría.
- SEP (2009) Matemáticas. Secuencias Didácticas. Primer Grado. México. La Secretaría.
- SEP (2009) Matemáticas. Secuencias Didácticas. Sexto Grado. México. La Secretaría.

• Secundaria

- SEP (2006) Plan de Educación Secundaria. México
- SEP (2006) Programa de Estudio de las diferentes Asignaturas. México. La Secretaría

□ ENFOQUE POR COMPETENCIAS

COLL, C. Y ELENA MARTÍN (2006). "Vigencia del debate curricular, Aprendizajes Básicos, Competencias y Estándares" en Serie Cuadernos de la Reforma. México. Secretaría de Educación Pública.

DENYER, MONIQUE ET AL. (2007), "Las competencias en la educación. Un balance" en HistoriAgenda un acercamiento al enfoque educativo por competencias.

DUARTE DUARTE, JAKELINE. (s/a). "Ambientes de Aprendizaje. Una Aproximación conceptual" en Revista Iberoamericana de Educación.

MARTÍN ORTEGA, ELENA. (s/a). "Aprender a Aprender: Una competencia Básica entre las básicas" en Revista del Consejo Escolar del Estado. (En prensa). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

PHILIPPE PERRENOUD (2004). "Introducción: Nuevas competencias profesionales para enseñar" en Diez competencias para enseñar. SEP. México. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Pp. 7-18

PHILIPPE PERRENOUD (2006). "¿Efecto de moda o respuesta decisiva ante el fracaso escolar?" en Construir competencias desde la escuela. Ediciones Noreste. Santiago. Chile. Cap. 4 Pp. 93-116.

UNAM (2009). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? Año 4, núm.22 (enero-abril, 2009). México. Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 7-17.

ZABALA A. Y LAIA ARNAU (2008). "Presentación. Once ideas clave para responder a once cuestiones en torno a las competencias". en 11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Serie Didáctica, Diseño y Desarrollo Curricular. Barcelona. Ediciones Grao. Pp. 11-18.

□ Enfoque de evaluación por competencias

• Enfoque

ÁLVAREZ MÉNDEZ JUAN MANUEL. (2001). "El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones" en Evaluar para conocer, examinar para excluir. en Morata, Madrid.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL. (2008) "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias" en Sacristán, Gimeno, et al (compls.) Morata, Madrid. Pp. 221 a 233.

DÍAZ BARRIGA FRIDA, (2006), "La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza" en Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México, McGraw Hill. Capítulo 5 Pp. 125-164.

JAUNE JORBA, NEUS SAUMARTÍ. (1993). "La función Pedagógica de la Evaluación" en Revista Aula de Innovación Educativa, No. 20, Noviembre de 1993. Pp. 20-30.

PICARONI, BEATRIZ. (2009). "La evaluación en las aulas de Primaria: Usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres" en Grupo de Trabajo sobre estándares y evaluación. Instituto de Evaluación Educativa Facultad de Ciencias Humanas Universidad Católica del Uruguay. PREAL.

RAVELA, PEDRO. (s/a). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Grupo de Trabajo sobre estándares y evaluación. Instituto de Evaluación Educativa Facultad de Ciencias Humanas Universidad Católica del Uruguay. PREAL.

ROCHERA, MA. J. Y NARANJO, M. (2000). Finaliza la prueba escrita. ¿Qué se puede hacer para mejorar la evaluación? en Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de psicología: Hacia una Psicología integradora. Organizado por la federación Española de Asociaciones de Psicología, la

Sociedade Portuguesa de Psicologia y la Sociedade Galega de Psicoloxia. San Santiago de Compostela, 20-23 de Septiembre de 2000.

SEP. (2010). "Anexo 1. La evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica" en Reforma Integral de la Educación Básica, 2009. Diplomado para Docentes de Primaria.

SEP, México. La Secretaría. Pp.50-74

• Técnicas e Instrumentos

LÓPEZ FRÍAS, BLANCA SILVIA; ELSA MARÍA HINOJOSA KLEEN.(2000). "Técnicas Alternativas para la evaluación" en Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México. Trillas. 15p.

LÓPEZ FRÍAS, BLANCA SILVIA; ELSA MARÍA HINOJOSA KLEEN.(2000). "Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos" en Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México. Trillas. 30p.

PIEDAD GÓMEZ, MARÍA DEL PILAR, AGUIRRE, FERNANDO POSSO Y GUILLERMO GARCÍA (2002). Matriz de valoración. EduteKa/Colegio Bolívar, Colombia.

RAMÍREZ D. JESSICA Y SANTANDER EDUARDO. (2003). Instrumentos de Evaluación a través de competencias. Pizarron. Santiago de Chile.

• Portafolio

C. GIL, M.G. Montoya, A. Alías, R. Baño. (2008). Acción Tutorial a través del Portafolios Digital en Un Entorno de Aprendizaje Cooperativo. Escuela Politécnica Superior Universidad de Almería.

KLENOWSKI, VAL. (s/a). "Introducción" en Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Narcea Ediciones. Pp.12-16.

SOLANO ATEHORTÚA, JOSÉ ANTONIO. (2009). "Estructuración de portafolios que incluyen opciones" en Revista Soluciones de Postgrado EIA, Número 4.Pp. 65-76. Medellín, agosto 2009.

□ Elementos para la planeación didáctica

BERNARD REY. (2000). "¿Existen las competencias transversales?" en Educar No. 26. Pp 9-17.

DÍAZ BARRIGA, FRIDA Y GERARDO ROJAS (1998), "Estrategias para el aprendizaje significativo. Fundamentos, adquisición y modelos de intervención" en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, McGraw Hill. Cap. 6. Pp. 231-270.

GARCÍA HERRERA, ADRIANA P. "El Libro de texto en la planeación a nivel Primaria". Ideas y Reflexiones para el maestro en Revista de Educación/Nueva época. Núm 5/ Abril-Junio.

PALOS RODRÍGUEZ, JOSÉ. (2008). "Características comunes de los ejes transversales" en Educar para el futuro: temas transversales del currículm. Desclée. España. Pp. 18-34.

PHILIPPE PERRENOUD (2006). "Consecuencias para el trabajo del profesor" en Construir competencias desde la escuela. Ediciones Noreste. Santiago. Chile. Cap. 3 Pp. 69-92.

TOBÓN, SERGIO. (2004). "Aspectos básicos de la formación basada en competencias" en Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá. Ecoe ediciones. Pp.25-41.

□ Estrategias pedagógicas

• Aprendizaje Basado en Problemas

DÍAZ BARRIGA FRIDA, (2006), "El aprendizaje basado en problemas y el método de casos" en Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México, McGraw Hill. Capítulo 3 Pp. 61-96.

SOLA AYAPE, CARLOS (2009). Aprendizaje Basado en Problemas: de la teoría a la práctica. México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. (2008). Aprendizaje basado en problemas. Servicio de Innovación Educativa. Madrid España.

• Enseñanza por Proyectos

DÍAZ BARRIGA FRIDA, (2006), "La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados" en Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México, McGraw Hill. Capítulo 2 Pp. 29-60.

PHILIPPE PERRENOUD, (1999). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo? en Revista de Tecnología Educativa. XIV, No. 3, Santiago de Chile. Pp. 311-321.

TOBÓNTOBÓN, SERGIO (2009). El aprendizaje de competencias mediante proyectos formativos. 5º Coloquio Interuniversitario de Investigación. Universidad La Salle Benavente. Bogotá. México: 22 de mayo de 2009.

□ Método de Caso

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA. (2006). Ficha metodológica sobre el método de casos. Mayo 2006. Versión 1. España.

WASSERMANN, SELMA. Adaptación (1994). "La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general" en El estudio de casos como método de enseñanza. Capítulo 1. Buenos Aires, Amorroutu.



FUNCIÓN DE ASESORÍA DESDE LA SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

□ La Función de asesoría y su enfoque

ARNAUT SALGADO, ALBERTO. La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En: La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. pp. 15-28.

DOMINGO SEGOVIA, J. (2001). "Funciones de asesoramiento" en Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y cambio en la institución. Octaedro. Cap. 9. Parte II. Pp.183-202.

POZNER, PILAR, (2006). El papel de la supervisión en la mejora. De la calidad de la educación En La supervisión de educación básica: impulsar mejora continua. OEIAFSEDF, México, D.F., México, 2006.

UPN, (2007). El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación, 17 al 26 de octubre de 2007, en la Universidad Pedagógica Nacional, México, DF/ DIE/ y AIE.

□ Asesoría como Proceso

ANTÚNEZ SERAFÍN. Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares. En: La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. pp. 58-60

DOMINGO SEGOVIA., J. Los momentos del proceso asesor. En La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. pp. 107-131.

DOMINGO SEGOVIA., J. (2005, Febrero 28). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 13(17), Retrieved [10-agosto 2010] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/>

NIETO CANO JOSÉ MIGUEL, (2001) Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En: Jesús Domingo Segovia (coord.) "Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución", Barcelona, Octaedro-EUB pp. 147-166

□ Asesoría y Acompañamiento en el contexto actual

AINSCOW, MEL (2002) Rutas para el desarrollo de practicas inclusivas En los sistemas educativos.

BOLÍVAR, ANTONIO (2006.La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula.) En: La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros.

RAMÍREZ RAYMUNDO RODOLFO. La función de asesoría en el proceso de reforma a la educación preescolar. Director de la Revista Cero en Conducta. Educación y Cambio, A.C.

ZAVALA A. Y L. ARNAU (2007), "La enseñanza de las competencias " en Revista Aula de Innovación Educativa Núm. 161. Pp.40-46.



EDUCACIÓN ESPECIAL

DEE. (2009). Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial. Documento de Trabajo. DEE. México.

DEE. (2010). Orientaciones Técnico Operativas para la Educación Secundaria en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial. Documento de Trabajo. DEE. México.

Parrillas, Latas. (2002). "Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva" en Revista de Educación No. 327. España. Pp. 11-29.

UNESCO (2008). "Tema 1. Enfoque, Alcances y Contenido" en La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Documento de referencia. **UNESCO.** Ginebra. Pp.9-14.

UNESCO. (2008). "Educación como aporte a la construcción de una convivencia democrática y una cultura de paz" en Derechos humanos, convivencia democrática e inclusión. Lecciones desde la Práctica Educativa Innovadora en América Latina. OREALC/UNESCO Santiago de Chile. Pp. 11-14.

UNESCO. (2008). "Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz ¿fin o medio? en Derechos humanos, convivencia democrática e inclusión. Lecciones desde la Práctica Educativa Innovadora en América Latina. OREALC/UNESCO Santiago de Chile. Pp. 14-16.

UNESCO. (2009). "Los docentes y los ambientes de aprendizaje" en Directrices sobre Políticas de Inclusión en Educación. UNESCO Francia. Pp. 20-21.