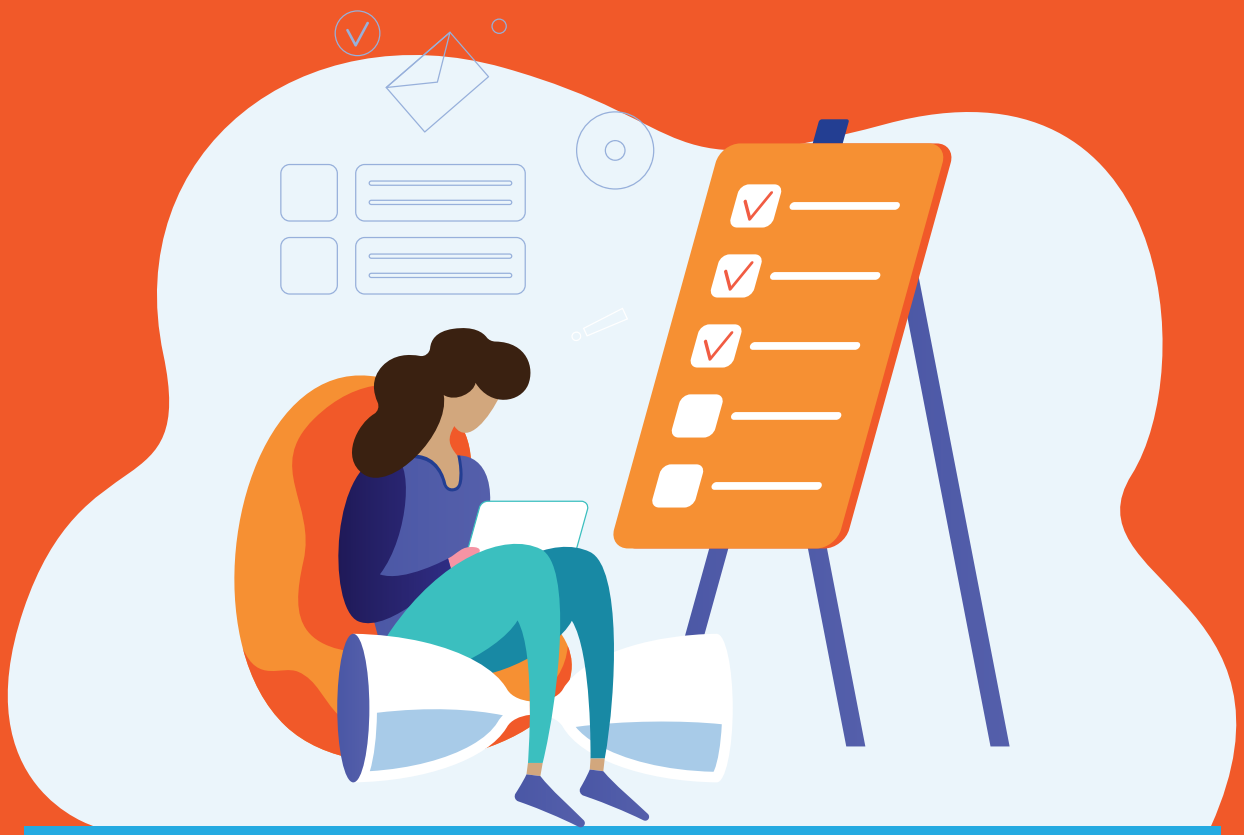
LA EDUCACIÓN EN PRIMER LUGAR

Flexibilización curricular

Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica



Volumen 3: Tres preguntas para orientar la flexibilización curricular

Aprende en casa

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Claudia López Hernández
Alcaldesa Mayor de Bogotá

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

Edna Cristina Bonilla Sebá
Secretaria de Educación de Bogotá

Andrés Mauricio Castillo Varela
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Carlos Alberto Reverón Peña
Subsecretario de Acceso y Permanencia

Deidamia García Quintero
Subsecretaria de Integración Interinstitucional

Nasly Jennifer Ruiz González
Subsecretaria de Gestión Institucional

Ulia N. Yemail Cortés
Directora de Ciencias, Tecnologías y Medios Educativos

Coordinación Editorial

Patricia Niño Rodríguez
Yadira Marcela Mesa

Textos

María Caridad García Cepero

Diseño y diagramación

Juliana Echeverri Gómez
Portal Educativo Red Académica

Corrección de estilo

Fredy René Aguilar Calderón
Duna E. García Hoyos
María Paula Silva

Flexibilización curricular

Una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica

2021

Publicación bajo licencia *Creative Commons BY-NC-SA 4.0*, que permite adaptarla y desarrollar obras derivadas, siempre que los nuevos productos atribuyan a la obra principal a sus creadores y se publiquen de forma no comercial bajo la misma licencia.

Tabla de contenido

Introducción: De la "crisis" a las oportunidades de transformación: el sentido de esta cartilla 4

El directivo docente como gestor y líder de la flexibilización curricular 8

Actividad 1: Haciendo un mapa de 2020, aprendizajes para 2021 9

Tres preguntas para orientar la flexibilización curricular 13

1. ¿Qué necesito para flexibilizar? 14

Condiciones para la flexibilización curricular 14

Condiciones curriculares 14

Disposiciones de la comunidad educativa 18

2. ¿Qué debo tomar en cuenta para realizar procesos de flexibilización curricular? 19

Flexibilización en función de la preparación "Readiness" 20

Flexibilización curricular en función de los intereses de los estudiantes 31

Flexibilización en función de los perfiles de aprendizaje 41

Desarrollo de capacidades para el mejoramiento institucional: Cultivando el talento docente 48

3. ¿Qué elementos del currículo puedo flexibilizar? 50

1. Los actores y sus roles 51

2. El contexto 52

3. Los propósitos y metas de aprendizaje 54

4. Los aprendizajes 54

5. Los indicadores de aprendizaje (logro o desempeño) 55

6. El contenido 56

7. Los procesos 57

8. Los productos 58

9. La retroalimentación 60

Referentes 62

Introducción: De la "crisis" a las oportunidades de transformación: el sentido de esta cartilla

No desperdicies la crisis. Puede ser hora de una revolución en el aprendizaje. [...]

Todo en la escuela era igual hasta que no lo era. Así sucede lo inesperado.

El cambio llegó como una pandemia. Al principio, miramos para otro lado. Las escuelas continuaron inmersas en rutinas diarias que ahora parecen no tener importancia. Entonces las escuelas cerraron. Su futuro, desconocido. Entre padres y estudiantes aumentaron las preocupaciones sobre el aprendizaje. Sin embargo, como siempre con lo inesperado, prevaleció la esperanza. Lo haremos mejor cuando esto termine [...]

Las crisis abren portales hacia lo desconocido donde lo imposible se vuelve posible. Nuestro experimento forzado con educación remota puede hacer posible una fusión enriquecida de la enseñanza en el aula y a distancia, que ayudará a nuestros estudiantes a desarrollar el aprendizaje y la capacidad creativa que se requerirá en la próxima Cuarta Revolución Industrial.

Barry Sheckley, 19 de abril 2020, The Day

El año 2020 se ha vuelto un hito en la vida de todas las personas, independientemente de edad, lugar de origen, género, clase social u ocupación. Fue un año en el que los modos en los que estábamos acostumbrados a vivir cambiaron radicalmente. En el campo educativo surgió un gran reto: no permitir que las trayectorias educativas se interrumpieran por el aislamiento forzoso y las situaciones difíciles vividas en cada hogar y en la sociedad en general. Fue un momento que obligó a revisar las estrategias que se utilizaban y las herramientas disponibles para llegar, de alguna manera, a donde se encontraban los estudiantes.

Ese año hizo evidente más que nunca **la diversidad** en los estudiantes: en sus competencias, capacidades y habilidades, sus intereses, sueños y aspiraciones, sus contextos económicos, sociales y culturales, su realidad familiar y el acompañamiento que reciben de sus cuidadores, el acceso que tienen a recursos tecnológicos y culturales. Los efectos de estas diferencias se tradujeron, en muchos casos, en un aumento en las brechas de aprendizaje.

Esa etapa, nos puso a prueba como educadores y educadoras, nos forzó a salir de los espacios de confort y nos obligó a explorar estrategias y metodologías. Pero, sobre todo, nos pidió acción inmediata mediada por la reflexión.

De ahí que sea muy común escuchar que en 2020 nos tuvimos que "reinventar". Dicha palabra es oportuna porque en realidad nos llevó a buscar herramientas —algunas de las cuales ya estaban empezando a posicionarse en ciertos espacios de los sistemas educativos—, con las características idóneas para mantener la conexión con los estudiantes, acompañarlos en la distancia y, en alguna medida, alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados al inicio del año.

Muchos cambios fueron implementados. El más obvio fue la modalidad de interacción con los estudiantes, lo que nos llevó a adaptar contenidos, procesos, productos y ambientes de aprendizaje, en función de lo que las herramientas tecnológicas disponibles nos permitían y teniendo en cuenta aquellas a las que los estudiantes tenían acceso. Exploramos la potencialidad de las plataformas virtuales (***Moodle, Teams***, entre muchas otras) y los recursos que internet nos ofrece (por ejemplo, Red Académica). Descubrimos cómo aplicaciones de mensajería electrónica (por ejemplo, ***WhatsApp, Telegram***, entre otras) pueden ser útiles cuando se cuenta con conectividad intermitente, y cómo la radio (Aprende en Casa), la televisión (¡Eureka! Aprende en Casa) y el material impreso (por ejemplo, las guías) podían estar vigentes y ser muy potentes en otras condiciones.

El año pasado nos llevó más que nunca a evaluar los recursos disponibles en internet y a ser productores de material pedagógico. Pero, sobre todas las cosas, ratificó que **lo que hace a un excelente educador es su capacidad de toma de decisiones pedagógicas y de convertirlas en oportunidades de desarrollo para los estudiantes**. Esta capacidad es la que le permite identificar y valorar la pertinencia

de diversas oportunidades de aprendizaje, construir ambientes de manera remota, directa, sincrónica o asincrónica que sean óptimos para responder a la diversidad de sus estudiantes y, en esa medida, lograr aprendizajes intencionales, significativos y trascendentes.

La innovación fue posible en la medida en que se desarrolló una sinergia que llevó a explorar las herramientas pedagógicas, didácticas y tecnológicas, que para muchos de nosotros eran distantes. En adición, implicó realizar ajustes en nuestro currículo, flexibilizarlo de manera explícita o implícita. Esto nos llevó a encontrar alternativas que, de una manera u otra, por medio de los recursos disponibles e involucrando a los diferentes miembros de la comunidad educativa (directivas, docentes, orientadores, administrativos, estudiantes, familias, entre otros), permitieron implementar modalidades educativas flexibles que posibilitaron llegar a los hogares de los estudiantes y continuar con el proceso formativo. Todo esto para que los estudiantes estén en capacidad de construir una perspectiva de vida plena, de transitar por los escenarios que su contexto les presente y, en ellos, agenciar como personas autónomas y comprometidas con el cuidado y transformación de la sociedad.

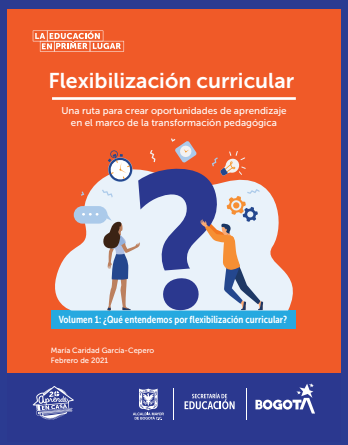
De esta forma, la "crisis" que se inició en 2020 es una oportunidad que nos permite posicionar preguntas que ya estaban en el escenario educativo. Nos convocan a cuestionarnos sobre la naturaleza del currículo de las instituciones y cómo podemos lograr que este sea una herramienta que permita a los estudiantes reconocer sus potencialidades y cultivarlas. **En este momento, se nos presenta la oportunidad de pensar el currículo como una construcción colectiva de los actores educativos, que está al servicio del logro de aprendizajes significativos y pertinentes, como una herramienta orgánica que tiene su eje en el reconocimiento y potenciación de capacidades y que permite crear oportunidades para que todos los estudiantes puedan construirla mejor versión de ellos mismos.**

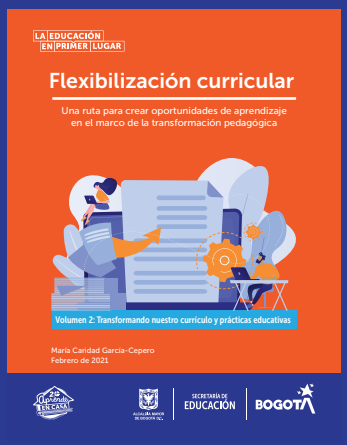
Es así como en esta línea de ideas la crisis evidenció lo que hace ya hace varios años se propone desde diferentes esferas académicas y políticas, y es la importancia de que los currículos sean flexibles; que permita reconocer la diversidad, no en función de homogenizarla, sino de identificar los elementos valiosos y aprovecharlos para impulsar el proceso educativo, de la misma manera que comprender las barreras que se presentan en los procesos de aprendizaje para poder ofrecer los andamiajes requeridos para superarlas.

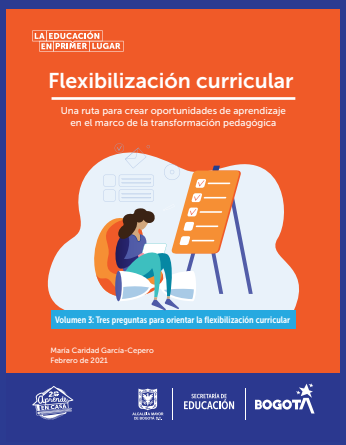
El objetivo central de esta cartilla es aportar elementos de fundamentación y herramientas que permitan a los docentes y directivos tomar decisiones para flexibilizar su currículo con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes; no solo para afrontar la situación de contingencia actual, sino los desafíos que implica ofrecer una educación centrada en la equidad y la excelencia, una educación que le da a cada uno de los estudiantes las oportunidades de reconocimiento y desarrollo,

óptimas para su formación como ciudadanos capaces de ejercer su autonomía y a la vez comprender su rol en el cuidado y sostenibilidad del mundo en el que viven.

Esta cartilla se organiza en tres volúmenes. En el primero abordaremos los fundamentos de lo que es la flexibilización curricular. En el segundo se identificarán las condiciones bajo las cuales es óptimo desarrollar procesos de flexibilización. En el tercer tomo, se presentarán alternativas que pueden ser integradas a las prácticas escolares para flexibilizar las prácticas pedagógicas.







A lo largo de las secciones se encontrarán actividades que ayudan a reflexionar sobre su práctica como docente o directivo y a transferir las ideas presentadas en la cartilla a su realidad. Algunos de los recuadros resaltan las ideas fuerza y otros están orientados a enriquecer la exploración del texto. Por ejemplo, algunos de ellos están particularmente orientados para aquellos en posición de liderazgo institucional y otros dan cuenta de temas de profundización que pueden ser explorados posteriormente.

Estamos ante la oportunidad de acelerar los procesos de transformación pedagógica, comenzando por el corazón de nuestras escuelas: el currículo, desde donde podemos movilizar procesos de formación y aprendizaje que permitan a las actuales generaciones participar de la construcción del nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI, donde la educación esté en primer lugar.

El directivo docente como gestor y líder de la flexibilización curricular

Al analizar los procesos vividos en 2020 alrededor de la flexibilización del currículo, es posible observar que, para la implementación de muchas de las iniciativas, se requirió no solo del esfuerzo y compromiso de los docentes, sino también de la puesta en marcha de diversas acciones a nivel de dirección y gestión de la institución. Implicó pensar la institución y sus rutinas de manera distinta, articular procesos de manera vertical y horizontal en el currículo, optimizar los recursos (tiempo, espacios, tecnología, capital humano, etc.) a disposición de la institución y construir nuevas formas para apoyar a todos los miembros de la comunidad, facilitar su comunicación e interacción y desarrollar estrategias que permitieran analizar los logros y desafíos, en función de un crecimiento institucional, entre muchas otras cosas.
Esta experiencia nos permite visualizar que la flexibilización curricular implica reflexionar sobre los modos más apropiados para fortalecer la institución educativa, a partir de la gestión y el liderazgo de sus directivos docentes. Los directivos se constituyen en **catalizadores** de dichos procesos, facilitándolos, pero también, dependiendo de su disposición, haciéndolos más difíciles de implementar.

Los directivos docentes deben ser los primeros en comprender qué se requiere para realizar procesos de flexibilización curricular, pues en sus manos está la creación de condiciones que los hacen posible. En términos de gestión, los directivos docentes **abonan el terreno** en el que sus docentes van a sembrar los nuevos aprendizajes, crean oportunidades para que los terrenos sean más fértiles y el proceso educativo dé frutos. El directivo **gestiona recursos** materiales y humanos para hacer posible la flexibilidad, pero a la vez **"gesta"** procesos con su equipo en la institución, para dar a luz las transformaciones que se requieren en aras ofrecer a sus estudiantes la mejor experiencia educativa posible y construye mecanismos para que toda la comunidad pueda **rendir cuentas** de los procesos desarrollados, los desafíos enfrentados y las metas logradas.

Por otra parte, los directivos, al tener la visión amplia de lo que ocurre en la institución, están en una posición privilegiada para poder ver y **articular los esfuerzos** proyectados y desarrollados por los diversos actores (docentes, áreas, grados), de manera que no sean acciones independientes sino sinérgicas que permitan el alcance del horizonte institucional a través de una diversidad de oportunidades de desarrollo que responden a las características de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sus entornos y su realidad. En términos de

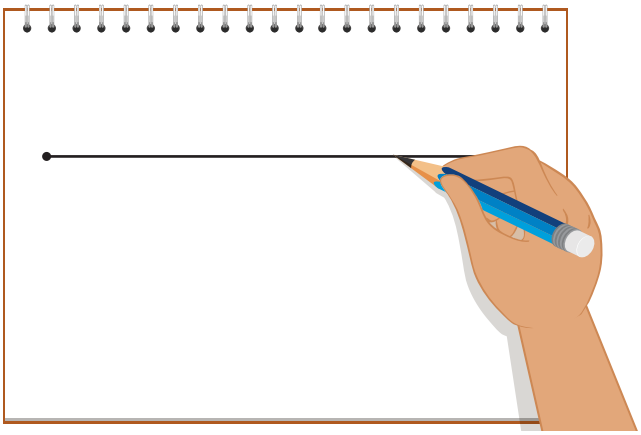
liderazgo, los directivos docentes se constituyen en una **brújula que acompaña y orienta** a los demás miembros de la comunidad a seguir su travesía sin perder de vista el norte, el horizonte institucional. A la vez, le proporciona **grados de libertad** a los docentes para tomar decisiones oportunas y pertinentes sobre cuál es la mejor ruta por tomar, dadas las condiciones particulares de sus estudiantes.

A través de esta cartilla presentaremos algunas reflexiones que consideramos importantes para facilitar el liderazgo y la gestión de currículos flexibles.

Actividad 1: Haciendo un mapa de 2020, aprendizajes para 2021

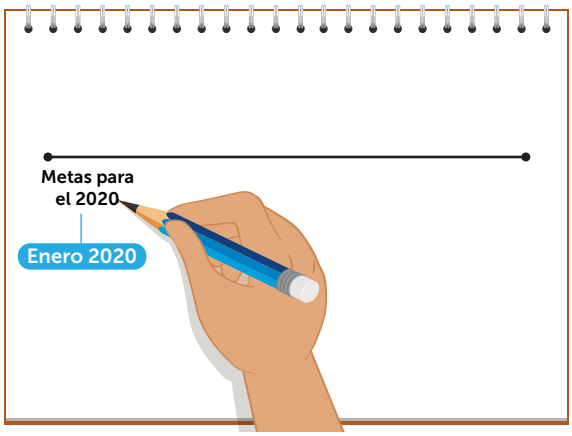
Para realizar el cierre de la sección introductoria de esta cartilla, queremos invitarles a hacer el siguiente ejercicio.

1. Para comenzar tome una hoja (mientras más grande mejor) y colóquela horizontalmente sobre la mesa donde va a trabajar. Trace una línea horizontal por la mitad de la hoja. Esta línea de tiempo representa el año 2020.



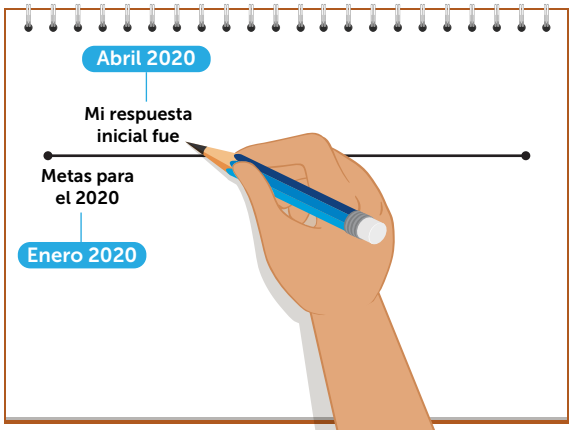
2. Piense en el inicio escolar de 2020. ¿Cuáles proyectos planeaba desarrollar en su institución/aula? ¿Cuáles fueron las metas que se plantearon para el desarrollo académico en 2020? Si usted es docente, piense en sus asignaturas y proyectos. Si usted es orientador, piense en los planes que pensaba implementar con los estudiantes. Si usted es directivo, piense en los proyectos y planes de mejoramiento... si es necesario, mire sus apuntes y planeaciones realizadas en ese momento. Ahora escriba en el costado

inferior izquierdo de la línea de tiempo todo eso que tenía programado hacer en 2020.



3. En marzo 2020 se dio la situación de contingencia en el país. Se iniciaron las cuarentenas y los distanciamientos sociales, entre otras medidas. ¿Cómo fue su respuesta inicial? ¿Qué desafíos encontró y qué soluciones desarrolló para abordarlas? ¿Qué aspectos del currículo y de su práctica educativa tuvo que ajustar o modificar y de qué manera lo hizo?

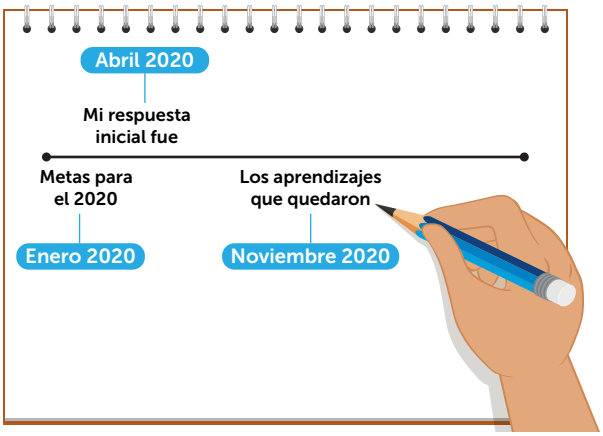
   En la parte superior izquierda, describa esas primeras acciones de respuesta, las dificultades que enfrentó y cómo trató de superarlas.



4. Ubíquese finalizando el año 2020. Entre marzo y noviembre muchas instituciones tuvieron que realizar ajustes a los modos de enseñanza, los contenidos a abordar, los modos de gestionar la institución; en suma, las prioridades y la manera de llevarlas a cabo.

   Describa esta experiencia en la parte inferior derecha, concéntrese en los ajustes y cambios que realizó. ¿Qué aprendizajes quedaron? ¿Qué buenas

prácticas surgieron y qué se debe mantener? ¿Cuáles fueron los aprendizajes negativos, para no repetirlos?



5. Ahora piense en este momento. Seguramente este año enfrentaremos desafíos similares a los de 2020, pero también con la reapertura gradual, progresiva y segura el escenario presentará otras complejidades.

Identifique los principales desafíos a enfrentar en este 2021 y, teniendo en cuenta la experiencia de 2020, qué alternativas se le ocurren para abordarlos.

6. Para finalizar, reúnase con sus compañeros de área o ciclo y compartan la experiencia (grupos de entre 4 y 6 personas). Inicie cada uno contando brevemente las tres reflexiones más importantes que le permitió hacer este ejercicio.

- Identifiquen los principales desafíos que la mayoría del grupo tuvo que enfrentar.
- Identifiquen los ajustes o modificaciones exitosas desarrolladas en 2020 y que es posible aprovechar en 2021.

- Identifiquen los desafíos de 2021. Organícelos jerárquicamente, del más al menos urgente.
- Tomen en grupo el desafío más urgente y escriban posibles alternativas que podrían implementar, como equipo o individualmente, para abordar ese desafío.

Puede compartir los resultados de esta actividad en el siguiente enlace: https://forms.office.com/r/B4GkpCgwav a partir de ellos identificaremos experiencias que fortalezcan el acompañamiento a los colegios en el marco de la flexibilización curricular.

Tres preguntas para orientar la flexibilización curricular

Utilizando la pentada de Burke, presentada en la sección 2 para el volumen completo, pudimos hacer un ejercicio de análisis de acciones mediadas específicas desde una perspectiva de flexibilización curricular. En el plan de aula se encadenan diversas acciones mediadas, de la misma forma que en los proyectos trasversales y en otras iniciativas como los semilleros y grupos de enriquecimiento, entre otros. Por otra parte, al contemplar los 9 elementos planteados en la última sección, empezamos a concretar elementos del currículo en los cuales es más estratégico y oportuno realizar los procesos de flexibilización.

Si hacemos un "zoom" para tener una mirada panorámica tanto en el microcurrículo como en el mesocurrículo, es posible identificar varios aspectos sobre los cuales es importante reflexionar y tomar decisiones. Es por esto que proponemos organizar el abordaje de tres preguntas que orienten el proceso de transformación pedagógica del currículo y las prácticas educativas.
Inicialmente, vale la pena preguntarse sobre las condiciones deseables para realizar procesos de flexibilización. **¿Qué necesitamos para flexibilizar?**

Por otra parte, es necesario identificar aquellos aspectos de los estudiantes y sus contextos relevantes para la implementación de ajustes al currículo general. **¿Qué debemos tomar en cuenta?**

Finalmente, podemos reflexionar sobre aquellos aspectos del currículo que vale la pena modificar para poder lograr que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial. **¿Qué flexibilizar?**

En términos generales, podemos resumir que el proceso de flexibilización curricular se da anticipando, o en respuesta a las necesidades de los estudiantes. Esta respuesta está configurada a partir de una forma de ver la realidad basada en el respeto por los estudiantes, la excelencia curricular, la flexibilidad en la forma de gestionar y

organizar los ambientes, las experiencias y oportunidades de aprendizaje, en procesos de valoración y evaluación continua y en la construcción de comunidad.

Los principales aspectos que se pueden tomar en cuenta en los procesos de flexibilización son la preparación y disposición de los estudiantes, sus intereses y sus perfiles de aprendizaje. A partir de estos pueden hacerse modificaciones en los contenidos, en los procesos producto, en el ambiente de aprendizaje, en las modalidades educativas y en los roles asumidos por los diferentes agentes involucrados.

1. ¿Qué necesito para flexibilizar? Condiciones para la flexibilización curricular

"Cuando se ponen en entornos apropiados, todos los seres vivos florecen"

Del Siegle

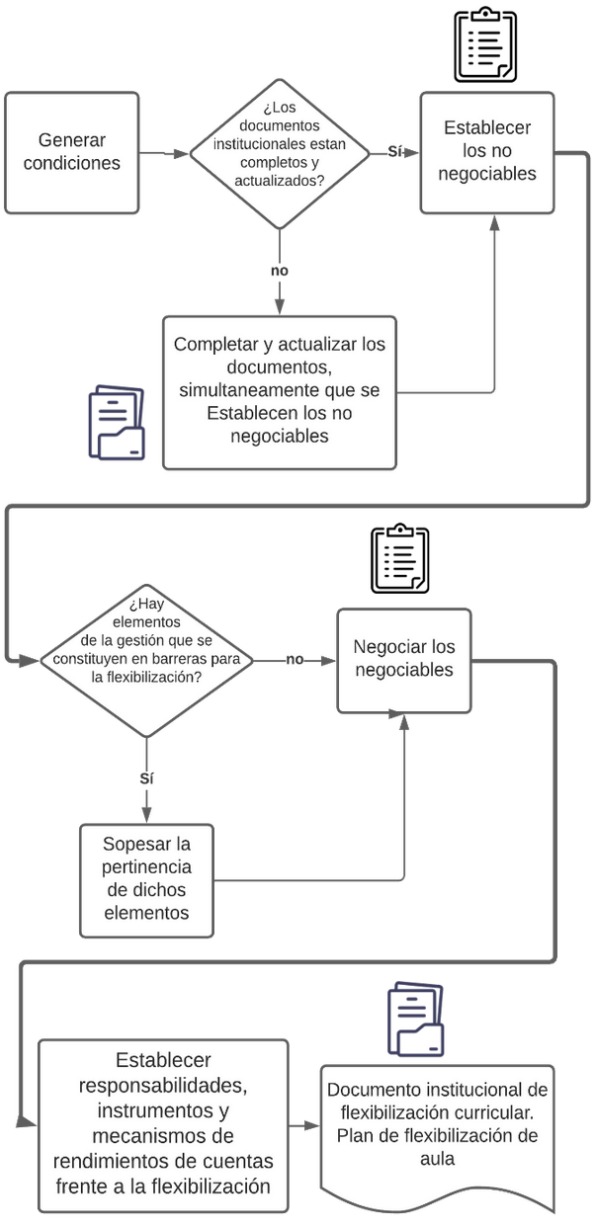
La creación de condiciones para la flexibilización no es algo que se logra de un momento a otro y, en general, implica un proceso de reflexión continuo por parte de las comunidades educativas. Debemos resaltar dos tipos de condiciones, las primeras tienen que ver con el currículo mismo y las segundas con la comunidad educativa.

Condiciones curriculares

Para realizar procesos de flexibilización curricular es necesario formalizarlo en los documentos institucionales (proposicionalización o puesta en palabras). En ausencia de estos documentos, los procesos de flexibilización se realizan de manera informal y es muy difícil asignarles recursos, darles seguimiento y hacer procesos de rendición de cuentas. Esto implica que es necesario contar con un Proyecto Educativo Institucional completo y actualizado, los Planes de Estudio, las Mallas Curriculares, los Planes de Aula o de Clases, los Proyectos Pedagógicos Transversales y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), lo suficientemente detallados, de manera que sea posible sobre ellos identificar los aspectos prioritarios para la formación de los estudiantes. **Estos aspectos prioritarios se constituyen en los no-negociables del currículo.**

Desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje, como la Enseñanza Diferencial y los documentos orientadores del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital, **los propósitos educativos, así como los aprendizajes esperados son los elementos del currículo que no deben flexibilizarse.** Esto, como lo enunciamos previamente, permite mantener el horizonte de formación

del proceso. En el marco de la propuesta de organización y flexibilización escolar, la Secretaría de Educación propone priorizar las competencias socioemocionales y del siglo XXI; las competencias comunicativas, matemáticas y científicas; y las capacidades ciudadanas.



Posteriora esto es importante identificar si hay elementos en las formas en las que gestionamos y organizamos las actividades académicas o en el mismo currículo, que impiden la flexibilización curricular o aumentan la rigidez del currículo. Por ejemplo, aspectos como la organización de los horarios escolares, las formas y criterios de agrupación, requisitos para acceder a algunas actividades o cursos, entre otros. Sin embargo, es importante anotar que la existencia de una organización clara en la institución es necesario para el desarrollo exitoso de los procesos de flexibilización. Por ejemplo, desde hace unos años los estudiantes pueden acceder a promoción anticipada, pero esto requirió identificar unos criterios y crear mecanismos, de manera que el estudiante pudiera realizar un salto de curso, siempre y cuando se cumplieran varias consideraciones académicas y de desarrollo personal. Este es un ejemplo de un mecanismo de flexibilización que permite a estudiantes que manifiestan alto rendimiento, y desarrollo acelerar su proceso formativo, pero solo es viable en la medida que el currículo y los mecanismos de flexibilización son claros para el estudiante y la comunidad educativa, y se crea un ambiente de acogida en el curso al que ingresará el estudiante.

A continuación, es importante acordar los elementos que son susceptibles de flexibilizar y que se pueden negociar en los diferentes niveles de la institución, definiendo quiénes son los responsables de tomar las decisiones del proceso de flexibilización y los mecanismos de rendición de cuentas. Por ejemplo, es importante

definir qué tipo de ajustes solo pueden ser realizados bajo la aprobación del consejo académico, cuáles requieren el consenso de los docentes de un campo o área de formación, cuáles dependen directamente del docente y cuáles del estudiante o de sus acudientes.

Para concluir, es importante definir los instrumentos y mecanismos que se utilizarán para la planeación, registro y seguimiento de los procesos de flexibilización. Estos facilitarán el monitoreo de los procesos, contribuirán a tener prácticas pedagógicas reflexivas y permitirán tener evidencias para procesos de rendimiento de cuentas.

El sentido de la sistematización de los procesos de flexibilización curricular; visibilizando el "know-how" (saber cómo) de la institución

Autores como Kidwell y sus colaboradores (citados por Rodríguez, 2008), plantean que el origen de las buenas prácticas, ya sean corporativas como educativas, está en buena medida en el conocimiento tácito, que incluye el Know-how (saber cómo) y los aprendizajes que están embebidos en las mentes de las personas de una institución. Es frecuente, al hablar con docentes o directivos excelentes, que les sea difícil explicar el cómo obtienen los resultados que logran, a menos que ellos hayan hecho un ejercicio intencionado por comunicar ese "saber cómo".

Uno de los bienes más preciados que tiene una institución educativa es el know-how de los integrantes y en particular cuando se logran experiencias exitosas. El problema es que muchas veces este saber solo reposa en las cabezas de ellos y, al dejar la institución por una u otra razón, ese conocimiento no queda. Ese conocimiento es como la receta secreta de las galletas de la abuela, que solo ella sabe cómo hacerlas y si no la animamos (y a veces incluso le servimos como escribas) nunca va a poner en papel la receta y esas galletas se perderán en el tiempo.

En ese sentido, los directivos y líderes cumplen una función fundamental al crear condiciones para que las prácticas exitosas de su institución se sistematicen, muchas veces partiendo del ejemplo y creando incentivos para que no solo se sistematicen sino que socialicen con la comunidad educativa y en el ecosistema de aprendizaje local y, por qué no, en ámbitos académicos y de difusión pedagógica.
Para muchas instituciones en el país, la flexibilización curricular es una aproximación reciente, que se volvió altamente relevante en el contexto del distanciamiento social generado para contener el impacto del COVID-19. Pero, como hemos reiterado en este documento, los aprendizajes realizados sobre flexibilización y los que desarrollemos, no solo buscan mantener las trayectorias educativas de los estudiantes, ya sea a través de modalidades

remotas o, cuando sea posible, con retorno gradual, progresivo y seguro a la presencialidad. **La meta es hacer una transformación pedagógica que nos permita ofrecer a todos y cada uno de los estudiantes oportunidades de aprendizaje en condiciones de excelencia y equidad.**

La creación de registros que plasmen **por qué, para quién, quiénes, cómo, cuándo y dónde** realizamos o realizaremos procesos de flexibilización, nos permite inicialmente contar con una herramienta que nos da cuenta de los ajustes y modificaciones preparadas e implementadas. Este registro facilita la comprensión de los procesos realizados y los motivos que nos llevaron a ellos de manera transparente y clara para la comunidad educativa.

También, estos registros nos facilitan la realización de los procesos de monitoreo y valoración de los procesos de flexibilización, pues se constituyen en un objeto concreto (documento) sobre el cual podemos construir y reflexionar más fácilmente, es la ventaja de la escritura sobre la oralidad.

Lógicamente, los registros no pueden capturar toda la información del proceso. Es la desventaja de la escritura frente a la oralidad. Por esto los instrumentos de registro que se diseñen deben incluir los elementos esenciales que permitan capturar la esencia del proceso, de manera que pudiera ser ejecutado o analizado por un actor informado, pero externo al proceso; por ejemplo, un profesor nuevo que ingresa a la institución. Estos instrumentos deben pensarse, diseñarse e implementarse estratégicamente de manera que no se conviertan en un ejercicio burocrático, sino un registro de saber y experiencia de la institución.

La decantación de este *"know-how"* debería nutrir los documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional completo y actualizado, los Planes de Estudio, Mallas Curriculares, Planes de Aula o de Clases, Proyectos Pedagógicos Transversales y Sistema Institucional de Evaluación) ya sea como un nuevo apartado en ellos o como un anexo.

El visibilizar los procesos de flexibilización facilitará a la comunidad educativa la comprensión y el sentido de las decisiones pedagógicas que se tomen. A los educadores les permitirá tener claro los alcances de la flexibilización y dará soporte y fundamento a sus decisiones pedagógicas. A los estudiantes les ayudará a comprenderse y comprender que la diversidad permite formar nuestra identidad y proyectar la perspectiva de vida. A los padres les posibilitará entender acciones diferenciales creadas para atender la diversidad de sus hijos, para reconocer y valorar "quiénes son" y en "quiénes se podrán convertir".

Disposiciones de la comunidad educativa

A partir de lo descrito anteriormente, es posible suponer que para el desarrollo óptimo de los procesos de flexibilización es necesario involucrar a toda la comunidad educativa. De la buena disposición de ellos, su comprensión y aportes, depende el éxito de las implementaciones que se realicen. Para esto, es importante abordar tres puntos que se describen a continuación.

Un punto inicial es que todos los involucrados en el proceso de flexibilización se encuentren **articulados sinérgicamente**, es decir, aunando esfuerzos. Esto evita reprocesos, confusiones y malentendidos. También, potencia el proceso al capitalizar estratégicamente los esfuerzos entre las diferentes partes involucradas. Por ejemplo, cuando los padres de familia o los estudiantes no entienden por qué el profesor asigna materiales, consignas, tareas o productos distintos a los alumnos en un curso, se tienden a presentar conflictos con el docente y la institución (o entre ellos), pues no les es claro que la meta del profesor está encaminada a favorecer la equidad y excelencia en los aprendizajes de los estudiantes, ajustando algunos de los elementos descritos, sus necesidades y características. En contraste, cuando los estudiantes y padres comprenden cómo, por qué y bajo qué circunstancias se realizan ajustes o flexibilizaciones, ellos pueden aportar con sus ideas y a veces, incluso, con recursos. Supongamos que en el curso hay una niña altamente interesada y brillante en el campo de los negocios, y que los padres de una compañera, quienes tienen una microempresa, pueden invitarla a conocer cómo funciona el negocio y cómo iniciaron.

Un segundo punto es que es importante promover en la comunidad educativa la **co-responsabilidad, la confianza, la autonomía, y la excelencia**. Todos los miembros de la institución (directivos, docentes, orientadores, administrativos, estudiantes y familiares) son responsables y cumplen un papel relevante en los procesos de flexibilidad, lo que implicará depositar la confianza en el otro. Ese "otro" debe buscar desarrollar las competencias necesarias para poder alcanzar mayores niveles de autonomía académica, permitiéndoles tomar decisiones asertivas y acertadas en función del logro de las metas de aprendizaje y el horizonte institucional. Esto, en una lógica de la búsqueda de la excelencia que se traduce en que los estudiantes y cada miembro de la comunidad educativa logren ser la mejor versión de ellos mismos.

Como tercer punto es importante orientar las acciones y las decisiones desde **una ética del cuidado de la persona, de los educadores, de la institución, de la familia y de la sociedad en general.** Los procesos de flexibilización inicialmente son desgastantes pues requieren pensar y realizar acciones para las que muchas veces los educadores y los estudiantes no hemos sido formados. Es importante hacer las flexibilizaciones incrementalmente, partiendo con algunos pocos elementos. A medida que los involucrados van aclimatándose y desarrollando mayores niveles

de dominio y apropiación, se pueden integrar nuevos aspectos. Por otra parte, es importante en todos los niveles hacer un manejo cuidadoso de los espacios, tiempos y responsabilidades, de manera que podamos evitar el agotamiento (burnout) que puede generar el migrar a una lógica donde todos los actores tienen responsabilidades de toma de decisión frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes (empezando por ellos mismos).

Como estamos orientando los procesos de flexibilización teniendo como horizonte el lograr de cada estudiante "la mejor versión de sí mismo", es importante reflexionar desde qué paradigma ético nos estamos planteando esta idea. Desde una ética del mercado, como nos plantea Bernardo Toro (2015), nos guiamos por el principio guerrero en el cual, para poder tener excelencia y lograr nuestro máximo potencial, debemos derrotar al otro a toda costa en un juego "ganar-perder". Esta postura es riesgosa para nosotros como individuos y como sociedad, y no es sostenible en el tiempo. Sobre todo, en el entorno educativo esta postura ética va en contradicción de los principios del reconocimiento de potencial de los estudiantes.

El segundo pilar, la universalidad (que inspira nuestras acciones de flexibilización), solo tiene sentido en el marco de una ética del cuidado, que cambia el significado de qué es la excelencia. No podemos lograr que los estudiantes sean las mejores versiones de ellos mismos a costa de los demás (como es el caso de las competencias malsanas), o a costa de sí mismos (como es en el caso de la sobreexigencia). Es posible que implementemos interacciones gana-gana desde un principio de altruismo cognitivo, en las cuales, alcanzar mi máximo potencial no implique derrotar al otro ni acabar conmigo mismo, sino llevar a ese "mi mismo", a mayores niveles de desarrollo en beneficio propio y de la sociedad.

2. ¿Qué debo tomar en cuenta para realizar procesos de flexibilización curricular?

Tomlinson (2017) y Reis y Renzulli (2018) plantean que, para poder responder de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes, los procesos de flexibilización curricular pueden hacerse tomando en cuenta tres características de los educandos: la preparación, los intereses y los perfiles de aprendizaje:

- La preparación *"Readiness"*, se entiende como el nivel de proximidad que tiene el estudiante al dominio y apropiación de la competencia o el aprendizaje. La meta de la flexibilización por preparación **"Readiness"** es proveer del andamiaje apropiado, de manera que las oportunidades de aprendizaje impliquen un nivel de desafío adecuado, es decir que implique esfuerzo, sin involucrar dificultad excesiva. Y una vez se logran niveles de apropiación, proveer el apoyo que se requiere para alcanzar el nuevo nivel de desarrollo.

- Los intereses corresponden a aquello que involucra la atención, la curiosidad y el compromiso de los estudiantes. Cuando una persona está interesada en algo, sus niveles de motivación frente al aprendizaje aumentan, lo que mejora los resultados del aprendizaje. Con la diferenciación por intereses, lo que se busca es que el estudiante se aproxime a información actualizada, a nuevas formas de pensar y desarrolle habilidades al hacer conexiones con temas que ya encuentra interesantes, valiosas y que le generan curiosidad.
- Los perfiles de aprendizaje hacen referencia a preferencias que tienen los estudiantes para explorar o expresar un aprendizaje. Estos perfiles se tienden a formar con factores como el género, la cultura, los estilos cognitivos y los estilos de expresión. La flexibilización centrada en perfiles de aprendizaje busca encontrar canales a través de los cuales el estudiante tiene una mejor disposición para realizar el aprendizaje y efectivamente tienden a aprender mejor.

En adición, las experiencias provenientes del trabajo con discapacidad y poblaciones diversas, así como la vivida en 2020 por motivo de la pandemia, nos permiten incluir en la lista la accesibilidad, la cual nos lleva a modificar las modalidades, a través de las cuales el estudiante se acerca a las experiencias de aprendizaje, con el fin de eliminar barreras que impiden o afectan negativamente su aprendizaje.

Flexibilización en función de la preparación "Readiness"

Por diversos motivos, siempre encontraremos diferencias en los niveles de preparación "*Readiness"* de los estudiantes. Es parte natural de la configuración de todo curso, por homogéneo que parezca, agruparlos por un mismo criterio, como es el caso de la edad. En algunas oportunidades, estas diferencias tienen sus raíces en las trayectorias educativas de los estudiantes, en otras, en su desarrollo intelectivo, y en los niveles de exposición al campo disciplinar, cultural o social del que se nutren las asignaturas.

Si reconocemos que los estudiantes son heterogéneos en su preparación *"Readiness"* frente a un aprendizaje, debemos tener en cuenta también, que van a presentar diferencias en lo que para ellos se constituye en sus zonas de desarrollo próxima y efectiva de este proceso. Esto implica que una misma actividad puede significar desafíos diferentes para estudiantes que se encuentran en un mismo curso y grado. De esta manera, podemos pensar que el nivel de mediación requerido es heterogéneo y que una acción mediada puede ser oportuna para un estudiante, y para otro no.

Desde una perspectiva de una educación tradicional con un currículo rígido, aquellos estudiantes que se encuentren muy por debajo del dominio y apropiación de la competencia o el aprendizaje tenderán a frustrarse, pues el nivel de desafío es muy alto. Esto los lleva, en muchas oportunidades, a desanimarse y a quedarse

rezagados. En algunos casos, deberán participar en procesos de nivelación, a veces proporcionados por la institución y otras, financiados por las familias, o simplemente, repetir el año o, de aprobarlo, es posible que presenten vacíos en su aprendizaje que posteriormente afectarán nuevos procesos. Por otra parte, estudiantes que ya presentan niveles de dominio y de apropiación de las competencias o aprendizajes, o que lo logran de manera rápida, tenderán a ser dejados de lado pues, aparentemente, la labor con ellos ya se ha cumplido, o se verán obligados a realizar actividades que están por debajo de su potencial y que no implican niveles de desafíos óptimos para su desarrollo pleno.

Herramientas para reconocer el nivel de preparación "readiness" de los estudiantes

Actividad 3-1 Analicemos un ejemplo

Para comenzar, pensemos en la siguiente situación. Supongamos que estamos trabajando en la construcción de un seminario breve de formación para los docentes de nuestra institución. Una de las competencias que queremos desarrollar es la capacidad de comprender, de manera sistémica, prácticas de aula. Para esto decidimos que nos centraremos en el concepto de acción mediada, abordado desde una perspectiva histórico-cultural por Wertsch (1999)[1] y en particular, a través del uso de la "Pentada de Burke" como herramienta de comprensión. Esperamos que al final del trabajo de formación los participantes hayan incrementado su capacidad analítica de acciones pedagógicas.

Ya tenemos en nuestra cabeza algunos insumos que podemos usar, así como actividades que nos permitirían alcanzar el objetivo, pero llegamos a la conclusión de que es importante conocer el nivel de preparación "readiness" de los maestros que se inscribieron en el seminario pues, por experiencia, aquellos participantes que tienen mayor experticia tienden a aburrirse (o dedicarse a tratar de enseñar lo que saben, en lugar de incrementar su aprendizaje) y los que tienen poca o ninguna experiencia, tienden a perderse en las actividades y desmotivarse. Es así como concluimos que los insumos a usar, las situaciones a desarrollar y los productos a construir variarían, dependiendo de la trayectoria de los participantes. Pero para eso tenemos que determinar qué mecanismos podemos utilizar para reconocer el nivel de entrada de los participantes.

¿Qué mecanismos utilizaría usted?

_____

1 Wertsch, J. V. (1999). La mente en acción. Buenos Aires: Aique.

_____

_____

_____

Existen muchos mecanismos que podemos utilizar para recolectar la información, como por ejemplo revisar, en este caso, las hojas de vida de nuestros compañeros y, por los años de trayectoria y la formación, estimar la probable experiencia que tienen en la temática. No obstante, esta aproximación es un poco limitada. Podríamos hacer un sondeo durante la inscripción en la actividad, que sirva como evaluación diagnóstica. Algunas opciones serían: formular unas preguntas abiertas sobre la temática, una lista de chequeo o un formulario con escala Likert mediante las cuales valoren la percepción que tienen sobre su capacidad de analizar las experiencias pedagógicas. Es viable complejizarlo, planteando un par de problemas asociados a nuestros objetivos y, a partir de estos, evaluar el nivel de preparación. En caso de que el grupo no sea tan numeroso, cabe la posibilidad de dialogar con ellos.

En este punto, tenemos que hacer un balance que nos permita encontrar el instrumento que nos aporte la mejor información posible, pero a la vez que sea práctico en su implementación. De nada sirve crear mecanismos que arrojen muy buena información, pero cuya sistematización demande demasiado tiempo. Así mismo, no son muy útiles los mecanismos prácticos o rápidos, pero que no arrojan información suficiente.

En este caso podríamos pensar que la primera actividad que desarrollemos en el seminario esté orientada a identificar el nivel de preparación ***"readiness"*** de los participantes, pero corremos el riesgo de no tener con antelación las herramientas que necesitamos para atender a la diversidad de los participantes. Esta estrategia es solo conveniente cuando se cuenta con una muy alta capacidad para flexibilizar las actividades durante su ejecución (es decir tener una gran capacidad de improvisación[2]).
Las ideas que hemos cosechado del pasado ejercicio, nos permiten identificar diversas estrategias que podríamos usar, ya no en el ejemplo anterior, sino con los estudiantes.

2 Al hablar de improvisación no nos referimos a hacer una cosa sin tenerla preparada, sino al concepto que plantea Tomlison (2017) traído del campo de la interpretación de jazz, en el cual el artista tiene un grado de competencia musical que le permite expresarse con o sin partitura. La pericia de este músico lo lleva a salirse de lo indicado en la partitura y volver a ella de manera orgánica, y se debe a su conocimiento de la obra sobre la que improvisa, al grupo con el que está interpretando y al público que lo escucha.

Las evaluaciones diagnósticas y los registros de las trayectorias educativas de los estudiantes (como por ejemplo los portafolios de evidencia) son herramientas importantes para poder conocer sus niveles de preparación *"readiness"*. Estas permiten hacernos una idea del nivel de cada educando frente a los aprendizajes esperados. No es suficiente reconocer que vamos a encontrar diferencias, es necesario estimar los niveles de cada uno, para saber quiénes están en rangos similares, y anticiparnos en el proceso de planeación a lo que el grupo y los estudiantes van a necesitar.

Es importante entender que las evaluaciones diagnósticas no permiten predecir la velocidad en la que los estudiantes van a alcanzar los aprendizajes. Por tanto, es fundamental que los resultados del proceso de evaluación preliminar no encasillen al estudiante, en términos de su "aptitud" o "capacidad" de desarrollo. Por ejemplo: es posible que al hacer una evaluación diagnóstica de nuestra preparación *"readiness"* para dominar el esperanto, nos muestre un nivel bajo de dominio de este idioma, lo que nos habla del punto de partida. Pero es posible que para una persona que ya maneja varios idiomas, el aprendizaje de esta sea más rápido que para una que incluso tiene dificultades en el dominio de su lengua materna. En esa medida, es importante realizar un monitoreo continuo del proceso de los estudiantes, pues el panorama que nos formamos en la evaluación diagnóstica se dinamiza en el proceso formativo. En esa medida, el uso de portafolios nos permite tener una idea más clara de los avances de los estudiantes.

Una herramienta para visualizar parametros en la flexibilización de acciones mediadas tomando en cuenta los niveles de preparación "readiness".

Retomemos el ejercicio anterior, y supongamos que a partir de la evaluación diagnóstica que realizamos pudimos concluir (como pasa muchas veces) que en el seminario se pueden identificar varios grupos de participantes de acuerdo con su nivel de preparación *"readiness"*.

Un primer grupo, integrado por tres practicantes de pedagogía que están haciendo una observación en el colegio, tienen poca experiencia conceptual con la temática y ninguna experiencia docente. Un segundo grupo, con experiencia docente, pero sin contacto con el concepto de acción mediada desde la perspectiva de Wertsch. Un tercer grupo de docentes noveles de literatura y teatro, que al igual que el anterior, cuenta con experiencia docente, no ha trabajado a Wertsch, pero por su formación literaria conoce muy bien el concepto de la pentada de Burke. Y, finalmente, un cuarto grupo, conformado por dos profesoras que en un proceso de formación anterior trabajaron desde la pentada de Burke, planteada por Wertsch.

Muy seguramente los practicantes que no tienen experiencia conceptual con la temática necesitarán que las lecturas sean más básicas e introductorias. Por otra parte, con este grupo deberíamos ser más directivos y trabajar inicialmente en actividades que lo lleven en el paso a paso a identificar, por ejemplo, los elementos de la lectura en las aulas en donde están haciendo su práctica de observación. Posiblemente, el producto esperado para ellos tendrá que ver con ser capaces de describir lo que pasa en el salón que observan, usando como marco de comprensión, la pentada de Burke.

Con el segundo grupo, podríamos iniciar el trabajo con una lectura básica que les sirva como glosario para, posteriormente, abordar el capítulo 1 y 2 de "La mente en acción" de Wertsch (que es complejo a nivel conceptual y de lecturabilidad).

A partir del texto, podríamos pedirles construir en grupo una red conceptual, que es una actividad de abstracción, en la cual identifiquen los elementos de la acción mediada y cómo estos interactúan desde los 10 principios que la determinan y, finalmente, de manera individual, o con un par con el que acostumbran a hacer enseñanza compartida (***co-teaching***), filmar y analizar una sesión de clase, utilizando el ideograma que construyeron.

Es posible que el grupo de docentes noveles de literatura y teatro puedan también abordar, directamente, el capítulo 1 y 2 de ***"La mente en acción"***, pero es posible que las instrucciones deban ser más concretas, pues tienen el dominio de los conceptos, pero no necesariamente un nivel de apropiación que les permita hacer la transferencia de los estudios literarios a la pedagogía.

Es posible que ellos se beneficien de actividades más concretas, como identificar en una clase propia los elementos de la pentada. Para esto, se podría hacer un ejercicio colaborativo en el que los integrantes del grupo 1, 2 y 3 analicen un texto escrito por el docente novel de literatura, mediante el cual describa una de sus clases.

Con el cuarto grupo tenemos un inconveniente y es que ya han abordado el trabajo de Wertsch. Podríamos asignarles el monitoreo de los demás grupos, pero en términos de aprendizaje no es justo, pues ellos también merecen incrementar sus niveles.

Es por esto que, para iniciar, se podría pedir a las dos docentes que crearan una intervención que permitiera a los participantes afianzar los conceptos antes de iniciar las lecturas; dándoles libertad de seleccionar el tipo de actividad y dejando las decisiones del proceso en sus manos. Esto nos permitiría sopesar su nivel de apropiación de los conceptos y su capacidad de transferirlos. Posteriormente, podríamos invitarlas a hacer un proyecto de transferencia que implicara la creación de un producto que contribuyera a la transformación pedagógica del colegio, haciendo uso del modelo de la acción mediada como marco de comprensión.

Estas son solo algunas de las iniciativas que podríamos planear para el seminario. Todas las alternativas están configuradas para que lleven de forma incremental al participante a un nivel de dominio o apropiación mayor. Pero para lograrlo, es posible que debamos hacer ajustes, que en algunos casos serían sustanciales, como con el grupo cuatro, o simples, como se hace con los otros tres.

Dependiendo del grupo, se modificaron varios de los parámetros de las acciones mediadas trazadas. Por ejemplo, ¿qué tan fundacionales o transformacionales eran las lecturas o las ideas trabajadas?, ¿qué tan concretos o abstractos eran los insumos o los productos esperados?, ¿qué tan simples o complejas, las tareas?, o ¿qué tan direccionados y estructurados, los procesos?

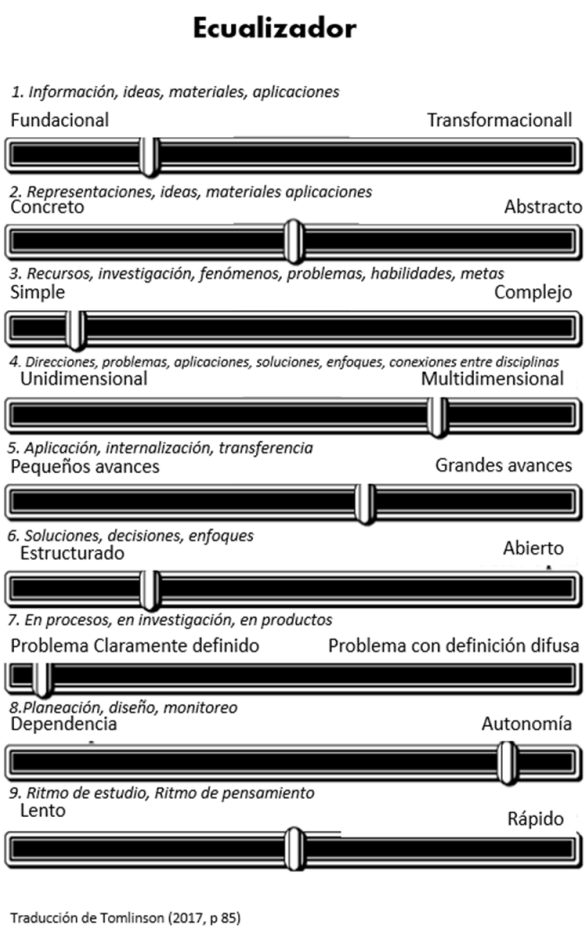
El ecualizador

Esos son ejemplos de algunos de los parámetros que pueden ser flexibilizados en función a la preparación ***"readiness"*** de los estudiantes. Tomlinson (2017) identifica nueve parámetros que pueden ser manipulados para ajustar el nivel de desafío en las prácticas que realizamos con los educandos. Con estos nueve parámetros, desarrolla una herramienta llamada **el ecualizador**, que permite visualizar los ajustes que pueden realizarse en las acciones mediadas, incluso desde la fase de planeación.

El ecualizador funciona de la misma manera que los ecualizadores usados por los músicos, los cuales pueden ser ajustados para hacer que un mismo sonido se escuche de manera distinta de acuerdo con las intenciones del intérprete. De manera análoga, la naturaleza y estructura de las acciones mediadas que proyectamos realizar, pueden ajustarse utilizando algunos o todos los parámetros del ecualizador, de manera que el nivel de desafío de la actividad sea apropiado para el estudiante y la naturaleza de la acción permita el desarrollo de los aprendizajes esperados.

En el ejemplo del curso de formación docente, ajustamos el nivel de las lecturas a partir del primer parámetro. A los practicantes se les ofreció una lectura básica (fundacional) y actividades más simples, concretas en las que tenían mayor direccionamiento y dependencia.

Tomlinson (2017) presenta los parámetros como continuos, de los cuales, ninguno de los extremos es mejor o peor. Lo importante es que estos parámetros estén ajustados de manera que respondan a los niveles de preparación de los estudiantes.



Traducción de Tomlinson (2017, p 85)

1. Cuando los estudiantes están enfrentándose a un aprendizaje específico por primera vez, pueden beneficiarse más con insumos (información, ideas, materiales) o procesos **fundacionales**, es decir básicos y presentados de manera clara y precisa, que les permitan la exploración de los nuevos conceptos, habilidades, disposiciones que están en la base de dicho aprendizaje. A medida que ya tienen un conocimiento o dominio de ese aprendizaje, es más oportuna la utilización de insumos o procesos **transformacionales** que requieren o incitan a la profundización apropiación y transferencia del aprendizaje.
2. Desde una lógica similar, cuando los estudiantes están empezando a comprender o explorar una competencia u otro tipo de aprendizajes, es más oportuno involucrar representaciones, ideas, aplicaciones y materiales **concretos** e información tangible que pueda ser manipulada físicamente o que puede estar plasmada en eventos o situaciones específicas. A medida que logra mayores niveles de dominio y apropiación, es pertinente abordar elementos más **abstractos**, centrados en el sentido, las implicaciones, los principios o interrelaciones.
3. En niveles bajos de preparación, es preferible abordar fenómenos, problemas, habilidades **simples**, o involucrar recursos o metas básicas. A medida que el estudiante presenta mayores niveles de dominio, requiere elementos más **complejos** para tener desafíos que lo lleven a nuevos aprendizajes. En este caso, puede trabajar con múltiples eventos simultáneamente o con situaciones que involucran más aspectos, dimensiones o que tienen múltiples interpretaciones.
4. Para algunos estudiantes es importante iniciar con actividades desde un enfoque **unidimensional**, que puedan resolverse con unos pocos pasos o una ruta muy estructurada, en la que las conexiones que se realizan sean directas. En contraste, otros estudiantes encuentran un desafío apropiado cuando se involucra un enfoque **multidimensional**, que implica materiales, propuestas y situaciones multifacéticas, cuyos procedimientos incluyen seguir direcciones más complicadas y establecer conexiones que no son tan obvias.
5. En estudiantes que tienen poca preparación *"readiness"* o que presentan

dificultades, puede ser conveniente trabajar de manera inicial en **pequeños avances**, en los que buena parte del material o de los procesos es conocida. Así, se evoluciona con pasos más pequeños, de manera que pueda garantizarse un dominio paulatino de los aprendizajes. Aquellos estudiantes que tienen un mayor nivel de preparación pueden dar saltos más grandes (**grandes avances**), trabajando en terrenos desconocidos, con más elementos poco conocidos y que impliquen una mayor necesidad de exploración.

6. Cuando los estudiantes están enfrentándose a nuevos aprendizajes, es oportuno trabajar con contenidos, procesos o productos **estructurados,** en los que el estudiante recibe instrucciones precisas, trabaja por imitación y modelamiento, hay una supervisión más constante del docente y poca elección por parte de los educandos. En contraste, los que dominan los aprendizajes pueden trabajar con elementos (contenidos, problemas, productos) **abiertos**. En este caso, el estudiante recibe menos instrucciones (pero de todos modos claras) y requiere de tomar decisiones y construir procedimientos, ideas o productos de manera independiente y con supervisiones muy puntuales por parte del maestro.

7. En esta misma lógica, los estudiantes noveles encontrarán un nivel de desafío oportuno al abordar **problemas claramente definidos**. En contraste, para estudiantes con mayores niveles de experticia, **los problemas con definición difusa**, les ofrecerán la posibilidad alcanzar mayores niveles de desarrollo. La definición de un problema (o de un fenómeno o de una pregunta) dependerá de la cantidad de variables o incógnitas involucradas, de si es algorítmico o heurístico, de si tiene una respuesta definida o existen múltiples respuestas (o realmente hay que crear una respuesta), de si se cuenta con la información necesaria o hay que investigarla y si está claramente definido o es ambiguo.

8. Estos tres últimos casos tienen una relación muy cercana con el parámetro 8, que hace referencia a los niveles de autonomía del estudiante en la acción mediada. Los que tienen poca preparación *"readiness"* van a trabajar de manera más **dependiente** con el docente, pues este tendrá más control y orientará de modo más cercano al estudiante, proporcionando oportunidades más direccionadas, en las que el estudiante va a aprender a ser autónomo. En contraste, estudiantes con más preparación "readiness" están en capacidad de ejercer su autonomía a través de materiales, propuestas y actividades en las cuales debe planear, ejecutar y valorar sus propias acciones y ser asesorados por sus docentes solo cuando es necesario.

9. Finalmente, la velocidad en la que los estudiantes deban desarrollar las acciones mediadas estará asociada con su nivel de preparación. Los noveles se beneficiarán de ritmos más **lentos**, en los que hay más tiempo para la

tarea, más oportunidades para la práctica y se proceda pausadamente. En contraste, cuando un estudiante tenga mayor experticia frente a un aprendizaje específico, podrá desarrollar las acciones más **rápido**, requerirá de menos práctica y enseñanza directa. Es importante entender que la velocidad o el ritmo que requiere un estudiante es producto del nivel de preparación "readiness" y no lo contrario, pero, a su vez, que los ritmos de aprendizaje pueden estar asociados con el estilo de procesamiento o de aprendizaje del estudiante.

Actividad 3-2. Apliquemos los parámetros en nuestra práctica

Parte 1.

Piense en los propósitos formativos que tiene la próxima semana en una de sus asignaturas e identifique las acciones mediadas que planea realizar y descríbalas en la tabla que encontrará a continuación.

Propósito
Acciones mediadas

Actividad 3-2. Apliquemos los parámetros en nuestra práctica

Parte 2.

Suponga que, durante el último mes, uno de sus estudiantes, Jaime, estuvo desescolarizado por razones familiares (tiene baja preparación *"readiness"*) y usted debe proceder con el mismo propósito de aprendizaje. ¿Le serviría trabajar con las acciones mediadas que tiene planeadas?
También suponga que una de sus estudiantes, Diana, está tan motivada por el tema, que por su cuenta avanzó y ya maneja el propósito de aprendizaje ¿Le serviría trabajar con las acciones mediadas que tiene planeadas?

Muy seguramente, las acciones tal como están planeadas requerirían de ajustes para ser oportunas para cada uno de los estudiantes. ¿Qué ajustes podría realizar de manera que tanto sus estudiantes regulares como los dos casos hipotéticos puedan alcanzar los propósitos de aprendizaje?

- Podríamos caer en la tentación de aprovechar y ya que Diana domina los aprendizajes, ponerle como tarea enseñarle los fundamentos que se requieren a Jaime, en lugar de realizar la actividad de sus compañeros, mientras usted trabaja con los demás estudiantes. ¿Qué inconvenientes tiene esta solución? ¿No ganaríamos todos?
- El problema de esta solución es que no garantiza aprendizaje para Jaime o para Diana. Por parte de Jaime, solo lo lograríamos, si Diana supiera cómo mediar dicho aprendizaje. Y por parte de Diana, aunque recurrentemente hemos escuchado el dicho que enseñando aprendemos, esto no quiere decir que ella vaya a lograr mayores avances, pues no cuenta con un mediador en ese proceso, que la jalone a su zona de desarrollo próximo y podría simplemente estar trabajando, al enseñarle a Jaime, en su zona de desarrollo efectivo.
- Esto no quiere decir que en algún momento sea oportuno utilizar la configuración descrita como parte de nuestras acciones mediadas. De hecho, el aprendizaje colaborativo puede ser una muy buena oportunidad, pero es importante que garanticemos que todos los estudiantes reciban una mediación apropiada, que les permita alcanzar mayores niveles de aprendizaje.
- Otra tentación en la que podríamos caer es dejar que Diana haga uso del tiempo como quiera y que Jaime se lleve a la casa el trabajo que se realizó durante el último mes para que se nivele. Lo primero es equivalente a cuando terminábamos una actividad rápido y nos indicaban que durmiéramos sobre el pupitre o que sacáramos un cuaderno y nos pusiéramos a dibujar o a leer. Lo segundo, corresponde a decirle a Jaime que vuelva a clase cuando esté nivelado, pues las acciones que se desarrollan en el aula están completamente distantes a su nivel y se va a aburrir o, en el peor de los casos, a angustiar. El problema de estas opciones, tal como las describimos, es que Diana y Jaime no están recibiendo oportunidades de aprendizaje que los lleven a nuevos niveles de desarrollo.

Ahora sí, ¿cómo podría modificar la acción para ajustar que el nivel de desafío de la acción mediada para que corresponda al nivel de preparación "readiness"? Lo invitamos a analizar la acción mediada que describió en el cuadro anterior, desde cada uno de los parámetros del ecualizador.

Primero, analice cada uno de manera independiente y para cada caso, diligencie cada una de las siguientes casillas:

	Jaime	Diana	
Fundacional			Transformacional
Concreto			Abstracto
Simple			Complejo
Unidimensional			Unidimensional
Pequeños avances			Grandes avances
Estructurado			Abierto
Problemas definidos			Problema difuso
Dependencia			Autonomía
Lento			Rápido

Durante el proceso de análisis que desarrolló, es posible que se haya dado cuenta de que hay una diversidad de modos para realizar las modificaciones y los ajustes en las acciones desde cada parámetro. Pero también se podrá evidenciar que hay ajustes que responden a diferentes parámetros. La clave para empezar a desarrollar una mentalidad *"mindset"* para hacer flexibilización, teniendo en cuenta el nivel de preparación, es apropiarse de estos 9 parámetros e integrarlos en la planeación y en la implementación del currículo. Poco a poco estos se van interiorizando, los empezaremos a usar casi sin darnos cuenta. Pero eso requiere que inicialmente empecemos a integrarlos a nuestras prácticas.

Flexibilización curricular en función de los intereses de los estudiantes

Al abordar el tema de los intereses de los estudiantes, es frecuente que dediquemos nuestra energía a lograr que los campos de formación sean el centro de la motivación en los alumnos y, para esto, utilizamos múltiples estrategias.

Nos enfrentamos a preguntas como ¿cómo motivo a Diana o a Jonathan en mi clase o en los talleres?, ¿por qué a Jesús o a Sacramento no les interesa nada?, ¿por qué Marcelo o Isabella, a pesar de que parece que les gusta mi clase, no le dedican tiempo o esfuerzo?

En estos interrogantes nos enfrentamos a la dinámica de cómo acercar a los estudiantes a nuestro campo de formación. Pero, a veces, la pregunta que vale la pena hacernos es ¿qué le interesa a Diana, a Jonathan, a Jesús, a Sacramento, a Marcelo o a Isabella?, ¿qué los hace vibrar?, ¿qué les preocupa tanto?, ¿a qué le dedicarían su tiempo libre, sus ahorros o su energía?, ¿cómo puedo aprovechar eso que sé que ya les motiva?

Muchas veces la potencia de estos intereses personales como motor del aprendizaje pasa desapercibida y, por el contrario, nos preocupa que éstos atraen o acaparan buena parte del tiempo y de la energía de los estudiantes. Así, vemos cómo nuestras asignaturas tienen que competir contra esos intereses "impertinentes" y diferentes de ellas.

Esto puede ocurrir puesto que no es evidente la manera de canalizar dichos intereses en función del logro de las metas de formación que nos proponemos. A veces, nos parecen muy banales o poco productivos, pues para nosotros, desde la distancia, carecen de sentido, pero para los estudiantes son uno de los ejes alrededor de los cuales gira su vida. Y aunque algunas de estas "pasiones" puedan ser pasajeras, son elementos que contribuyen a la construcción de su identidad. Mas aún, para algunos de ellos, estos intereses son el germen de su proyecto vital.

Una de las cosas maravillosas de entrar a un aula de cualquier grado, es que en ella siempre encontraremos que cada uno de los estudiantes gravita alrededor de diferentes cosas, temáticas, problemas, campos culturales, sociales o académicos. Esto es algo natural para todos los seres humanos y que forma parte de lo que nos hace diversos. Pero a su vez, también podemos observar cómo niños, niñas y jóvenes que aparentemente no tienen nada en común, crean vínculos potentes cuando descubren que hay intereses compartidos.

Finalmente, podemos encontrar una transformación en el tejido social de nuestras comunidades cuando reconocemos y valoramos estas diferencias y similitudes en los intereses (y en otros aspectos de nuestra esencia) como parte de lo que nos hace humanos.

Lo presentado en los párrafos anteriores no quiere decir que debamos dedicar nuestros esfuerzos a volcar todo el currículo a los intereses de los estudiantes, pues esto, en muchas oportunidades, no es pertinente para el logro de nuestros objetivos educativos. Lo que desarrollaremos a continuación es una invitación a aprovecharlos en dos líneas: primera, como herramienta estratégica para atraerlos y engancharlos en el proceso de aprendizaje; y segunda, como oportunidad para que el estudiante le otorgue sentido desde lo que es importante para él y que trascienda a la experiencia de aula.

Estrategias para la flexibilización curricular basada en los intereses de los estudiantes

Diferentes elementos del currículo pueden ser flexibilizados teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes; por ejemplo, los contenidos, los procesos o el tipo de productos que se van a generar. Los docentes influyen en las inclinaciones de sus estudiantes de dos maneras: reconociéndolos, al explorar las individualidades y comunalidades entre ellos, y desarrollándolos, cuando su propio entusiasmo por un tema, lo contagia y despierta en él un gusto. De hecho, es posible ver cómo este tipo de entusiasmo se aviva en muchos de los estudiantes (Tomlinson, 2018). Estos dos abordajes son complementarios y permiten hacer del proceso educativo una experiencia de vida.

Tomlinson (2018) propone que la enseñanza basada en los intereses busca (1) ayudar a los estudiantes a comprender que existe una comunalidad entre la escuela y sus propios deseos de aprender, (2) demostrar la conexión entre todos los aprendizajes, (3) emplear las competencias o ideas conocidas por los alumnos como un puente hacia las menos conocidas por ellos y (4) fortalecer la motivación por aprender. En adición, podemos agregar una meta (5) que es contribuir en la construcción de su identidad y perspectiva de vida.

Existen diferentes estrategias metodológicas que facilitan la articulación de los intereses de los estudiantes con el currículo, como la realización de **estudios paralelos**, en los cuales los estudiantes abordan una misma temática, pero utilizando metodologías o insumos de su propio interés. Por ejemplo, en clase de sociales, después de trabajar con los conceptos de ciudadanía y ***cultura***, de manera individual o grupal por intereses, cada estudiante recopila información —videos, libros, noticias— sobre el país al que le gustaría viajar y, a partir de lo indagado, hace una reconstrucción de lo que sería ser ciudadano en la cultura del país elegido. A partir de esto, el profesor podría también mediar la identificación de los consensos y disensos entre los diferentes países y Colombia. Permitiendo que los intereses de todos confluyan, además, en la construcción de aprendizajes comunes.

Los grupos **(clústeres) de enriquecimiento** (Renzulli, Reis y Brigandi, C. 2020) son colectivos de estudiantes acompañados por uno o varios mediadores, que se reúnen alrededor de un interés común, buscan cultivarlo y lograr aprendizajes de competencias de alto nivel en dicho campo.

Típicamente, el objeto de interés no es abordado curricularmente o no se trata en la profundidad que el interés de los estudiantes demanda. Muchos clubes, semilleros y grupos extracurriculares guardan similitudes con colectivos de enriquecimiento; la gran diferencia radica en que en los estos últimos, los estudiantes son el motor de lo que se desarrolla, el docente no llega con un plan preestablecido, sino que lo construye con los estudiantes, a partir de metas, roles y responsabilidades compartidas. El objeto de estos no es competir con otros grupos o educandos que tienen los mismos intereses, en eso se diferencian de las ligas, equipos y grupos de competencia; el referente de logro es el crecimiento propio.

Por otro lado, se propone el **modelo triádico de enriquecimiento** (Renzulli y Reis 2016) en el cual, a través del desarrollo de proyectos centrados en los intereses de los estudiantes, se desarrollan competencias que son básicas o transversales a su formación, así como se contribuye a la solución de problemas reales. Un ejemplo de esto puede verse en educación media cuando se quiere que los estudiantes desarrollen competencias de innovación y emprendimiento. Para esto, a partir de diferentes actividades de exploración, cada estudiante identifica un problema real[3]

3 Para Renzulli (2010), un problema es real para el estudiante cuando (1) es importante para la persona pues está en su marco personal de referencia (2) no tiene una solución preexistente o única para quienes están abordando el problema y/o siendo afectados por este, (3) resolverlo implica utilizar metodologías auténticas —es decir las que se usan en la vida real para resolver ese tipo de problemas— y la exploración y dominio de conocimientos y competencias avanzadas, de manera que el estudiante se convierta en productor de la solución (4), que resolver el problema beneficie a un público auténtico (no hipotético), de manera que el estudiante pueda comprometerse a abordar/solucionar el problema de manera muy natural y tener la experiencia de ver el efecto de sus esfuerzos en personas o comunidades reales. Un problema real puede ser: "no soy capaz de despertarme en las mañanas a tiempo", o que "mi hermana, siendo zurda, tiene problemas para utilizar mi guitarra pues es para diestros", o que "los abuelitos que viven en el barrio están enfermándose constantemente, aparentemente porque el caño que pasa por el barrio es un foco para infecciones", etc. La esencia es que el estudiante se encuentre involucrado tanto afectiva como cognitivamente con el problema.

sobre el cual trabajará en el desarrollo de una solución que implementará (o tratará de implementar) y que se presentará en la feria de proyectos. Cada estudiante (o grupo de estudiantes) cuenta con un docente orientador quien mediará el proceso de desarrollo del proyecto en lógica de mentoría.

Otras estrategias utilizadas comúnmente en nuestras instituciones son los **centros de interés**, en lo que los ambientes de aprendizaje están organizados de manera no secuencial y cada estudiante puede rotar por diversas experiencias que buscan desarrollar objetivos de aprendizaje, que pueden ser transversales o específicos. Otra posibilidad, son los **grupos de especialidad** en los cuales los estudiantes, dependiendo de sus intereses, exploran o profundizan a partir de un interés común, desarrollando su experticia en éste. Por ejemplo, en el campo del lenguaje se están estudiando las características de los diferentes tipos de texto, y el profesor organiza grupos que se van a especializar en una tipología de acuerdo con cuál le gusta más a cada uno de los estudiantes (Tomlinson, 2005). En esta dinámica, cada grupo se convierte en experto del tipo textual asignado, y desarrollará diferentes actividades paralelas que les permitirán, al finalizarla, presentar o incluso enseñar a sus compañeros y compañeras de otros equipos lo aprendido en la experiencia.

Finalmente, Tomlinson (2017) propone las siguientes pautas para tener en cuenta cuando se realiza flexibilización basada en intereses:

- **Vincule procesos de indagación centrados en intereses como elemento central de su currículo.** La relación entre los intereses de los estudiantes y los contenidos y metas curriculares no siempre será evidente para los alumnos, por eso es importante mostrarles esos hilos conductores, de manera que los aprendizajes tengan más sentido y puedan trascender entre diferentes campos de su formación.
- **Aporte una estructura (andamiaje) que conduzca al logro de las metas de aprendizaje,** pues a pesar de que se trabajará con ciertos niveles de autonomía, el estudiante debe tener claro el proceso, y cuándo acudir a usted por orientaciones adicionales.
- **Desarrolle modos eficientes para presentar los resultados de las actividades basadas en intereses.** Por ejemplo, sesiones de posters, ferias de emprendimiento, presentación a grupos de interés.
- **Cree un ambiente de apertura a los intereses de sus estudiantes.** Es importante que ellos sientan y sepan que sus ideas son bienvenidas y que pueden compartir sus intereses.
- **Mantenga abiertos los ojos y la mente para reconocer aquellos estudiantes que tienen auténtica pasión por una temática o campo particular.** Estos intereses pueden ser el germen de su perspectiva de vida y aunque no le

encuentren lugar fácilmente en el currículo, en muchas oportunidades son intereses que vale la pena cultivar con estrategias alternativas.

- **Aproveche al máximo los recursos digitales y apoye a los estudiantes para que hagan lo mismo.**
- **Recuerde que puede articular estrategias basadas en intereses con otros tipos de flexibilización.**

Para concluir, es importante recordar que la exploración de los intereses también requiere de la mediación de los docentes, mientras el estudiante desarrolla las competencias de autorregulación del aprendizaje y manejo de información, entre otras. Pero, además, para nosotros como maestros, es enriquecedor conocer y explorar los intereses de los estudiantes.

Temores y algunas formas de enfrentarlos

Frente al trabajo centrado en intereses, es común encontrarse con algunas preocupaciones por parte de los maestros.

Para comenzar, existe el temor de **"no saber lo suficiente"** para abordar los campos que atraen a los estudiantes, pues tomarlos en cuenta implica tener vastos conocimientos en muchas áreas. Esto es común cuando los intereses giran alrededor de culturas juveniles o infantiles que para nosotros son desconocidas, como por ejemplo la cultura k-pop (abreviación de la música popular coreana) que en la última década ha estado de moda. Pero también sucede cuando el estudiante tiene experiencias particulares que le permiten cultivar intereses que no son tan comunes a sus pares, como la estudiante de preescolar cuyo padre trabaja en una mina y tiene una fascinación frente a las rocas y diferentes materiales que le trae su papá del campo. Esto también sucede cuando, en nuestra asignatura, el estudiante muestra una alta motivación por un contenido de otra asignatura.

No es necesario que el educador sea un experto en dichos intereses. Nadie tiene el tiempo, la experiencia y los conocimientos para automáticamente saber de todos los temas, pero como educadores debemos tener no solo fortaleza en nuestro campo disciplinar, cultural o social, sino que además debemos tener claras las coordenadas de muchas otras áreas pertinentes al currículo y a la vida de los estudiantes. En términos de Renzulli y Reis (2016), los educadores debemos ser "especialistas" en enriquecimiento. **Es decir, no tienen que "saberlo todo", pero sí tienen que saber "cómo encontrarlo todo"**, esto incluye ser capaz de hallar (y también construir) experiencias, insumos, información, personas y oportunidades que le permitirán al estudiante perseguir de manera sana, segura, efectiva y productiva sus intereses. Recursos como por ejemplo los que se encuentran en "Aprende en Casa" (en sus programas de internet, radio o televisión) o en diversas plataformas de contenidos

educativos debidamente curados, nos permiten acceder a insumos útiles para enriquecer el currículo respondiendo a los intereses particulares de los estudiantes.

Un segundo miedo es el **dispersarse de las metas de aprendizaje por abordar los intereses de los estudiantes.** Es por esto, que es importante **determinar en la planeación del currículo** (a nivel macro y micro) **en cuáles momentos es oportuno que las acciones de los estudiantes estén centradas en sus intereses, y cómo hilarlos con los objetivos de aprendizaje.** Por ejemplo, cuando se están abordando las competencias básicas, transversales y las del siglo XXI, el contenido sustantivo de las actividades no es tan determinante, como sí lo son las competencias que se están usando al abordar ese contenido. Es así, que en casos como este, vale la pena invitar al estudiante a seleccionar entre diferentes contenidos sobre los cuales va a trabajar las competencias.

Los proyectos transversales, las metodologías centradas en preguntas, problemas, indagación o fenómenos se vuelven particularmente potentes si se articulan alrededor de lo que es importante para el estudiante, que no es necesariamente lo que queremos o creemos que debe ser importante para él. En adición, estas metodologías tienden a ser una excelente estructura de acogida para lograr aproximaciones multidisciplinares y transdisciplinares al aprendizaje, y si están orientadas a problemas, preguntas o fenómenos ***reales***, fácilmente se encarnan en la vida de los estudiantes, volviéndose significativas y trascendentes.

En este punto, es importante ser muy consciente de que cuando los estudiantes no están acostumbrados a dinámicas centradas en sus intereses van a requerir del andamiaje apropiado, en forma de instrucciones claras, retroalimentación, encuentros con pares o con el mediador, de manera que puedan desarrollar el proceso sin perder de vista los objetivos. **Es importante desde los primeros grados cultivar estas habilidades de toma de decisión y autorregulación, no obstante, nunca es tarde para aprenderlas, y el trabajo sistemático alrededor de los intereses es una excelente oportunidad para hacerlo.**

Un tercer temor es que **el trabajo tienda a multiplicarse** por la diversidad de temas o acciones que puedan estar haciendo los estudiantes. No obstante, esto no tiene que ser así. Vale la pena, primero aunar esfuerzos con otros docentes en pro de la identificación de los recursos necesarios para las actividades flexibilizadas por intereses. En esto resulta oportuno el desarrollo de tareas transversales a los campos de formación. En adición es importante que en la planeación se incluyan situaciones donde los estudiantes busquen y construyan los insumos que requieren para el logro de aprendizaje. **En otras palabras, es importante pensar el desarrollo de las actividades aprovechando los agentes (estudiantes, padres u otros docentes) y escenarios (internet, la casa y el barrio) que forman parte del ecosistema de aprendizaje en el que el estudiante está inmerso.**

Un cuarto temor puede ser **¿cómo saber los intereses de sus estudiantes? Reconocer lo que motiva a los estudiantes no surge por generación espontánea. Es necesario, de manera intencional observar, dialogar y crear oportunidades de reconocimiento que permitan tomar nota de hacia dónde gravitan los estudiantes.** Muchas veces solo es necesario darle la oportunidad al estudiante de elegir o de contarnos qué quisiera hacer, aunque a veces no sean conscientes de sus intereses más profundos. Sin embargo, es posible aunar esfuerzos para crear estrategias de reconocimiento con otros docentes, orientadores, padres y con los mismos estudiantes.

Es importante reconocer la naturaleza de los intereses y de las motivaciones. Algunos son pasajeros y algunos permanecen, eso hace que los perfiles de intereses de los estudiantes sean heterogéneos y dinámicos. Algunos intereses surgen de manera natural, a partir de la exposición de experiencias particulares, familiares y sociales; y algunos otros son aprendidos "por contagio" de sus pares, ídolos, familiares y también de sus mediadores, pues lo que nos hace gravitar a nosotros como educadores a veces es apropiado por algunos de los estudiantes, quienes terminan enamorados de los campos de nuestra fascinación. Es así como un primer paso para reconocer y cultivar los intereses de los estudiantes es reconocer y cultivar nuestros propios intereses, pero a la vez, reconocer que son nuestros y que pueden ser diferentes a los de los estudiantes.

Estrategias y herramientas para reconocer intereses de los estudiantes

Algunas estrategias son el diálogo o los sondeos/encuestas, en lo que de manera directa o indirecta se explora lo que les atrae. Ejemplos de preguntas que nos pueden orientar son: ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Qué tema es el que más te ha gustado o te llama la atención de lo que estudiaste el año pasado? ¿Si te propusieran que escribieras un libro, hicieras una novela gráfica o una película, sobre qué la harías? ¿Si tuvieras todos los recursos del mundo, cuál sería el primer problema que solucionarías?

También es posible crear oportunidades de reconocimiento en donde se observa el comportamiento de los estudiantes y sus preguntas, y se toma nota de aquello que me indique alrededor de qué gravitan. Un primer ejemplo de esto es cuando se crean centros de interés o estaciones por campos de formación en el aula, y se deja al estudiante explorar libremente los espacios. Notaremos que algunos estudiantes preferirán ciertos centros o estaciones y, aunque algunas veces son influenciados por sus amigos para elegir una u otra área, esta también es una información sobre sus intereses.

Otro ejemplo: en una salida al Jardín Botánico o a un parque natural, algunos estudiantes estarán muy interesados en las plantas, como se podría esperar, pero puede que otros, que estén más inclinados a la ingeniería, se hagan preguntas sobre

los sistemas de irrigación; o quizá un estudiante más preocupado por el campo estético esté intrigado por la organización paisajística del lugar (¿Cómo se verá desde una altura de 100 metros?), o también que una estudiante muy interesada en la música esté impaciente pues, en lugar de ir con los de otro grado al concierto de la filarmónica, la enviaron a ver plantas. Actividades que tienen como objetivo permitir a los estudiantes explorar diversos espacios o campos disciplinares, culturales o sociales, como las salidas de campo o llevar invitados a clase, son llamadas por Renzulli y Reis (2016), enriquecimiento tipo I, y resultan potentes para que, de manera espontánea, se evidencien los intereses. Sin embargo, para algunos estudiantes este proceso no es tan transparente, es por eso que se requiere de la mediación del docente, quien puede hacer una actividad en la que indague y tome nota de lo que a los estudiantes les llamó la atención. Esto permite construir un perfil de intereses en el aula. Estos perfiles pueden ser usados de manera estratégica para abrir, jalonar o cerrar procesos de aprendizaje.

Finalmente, al igual que en el caso de la flexibilización en función de la preparación, la creación de portafolios de evidencia, en los cuales se incluyan y mantengan actualizados los perfiles de intereses de los estudiantes (así como los productos fruto de su trabajo en dichos intereses), se convierte en una herramienta invaluable para la toma de decisión en los procesos de flexibilización curricular. En adición, estos portafolios pueden ser una herramienta pedagógica muy importante, en particular para los procesos que debe enfrentar el estudiante para construir su perspectiva de vida.

Actividad 3-3. Siguiendo la pista de los intereses

Esta actividad puede ser desarrollada de manera individual, sin embargo, si se realiza en conjunto con otros docentes con los que se comparte el grupo de estudiantes, puede resultar más enriquecedora.

Parte 1. Exploremos los intereses de los estudiantes.

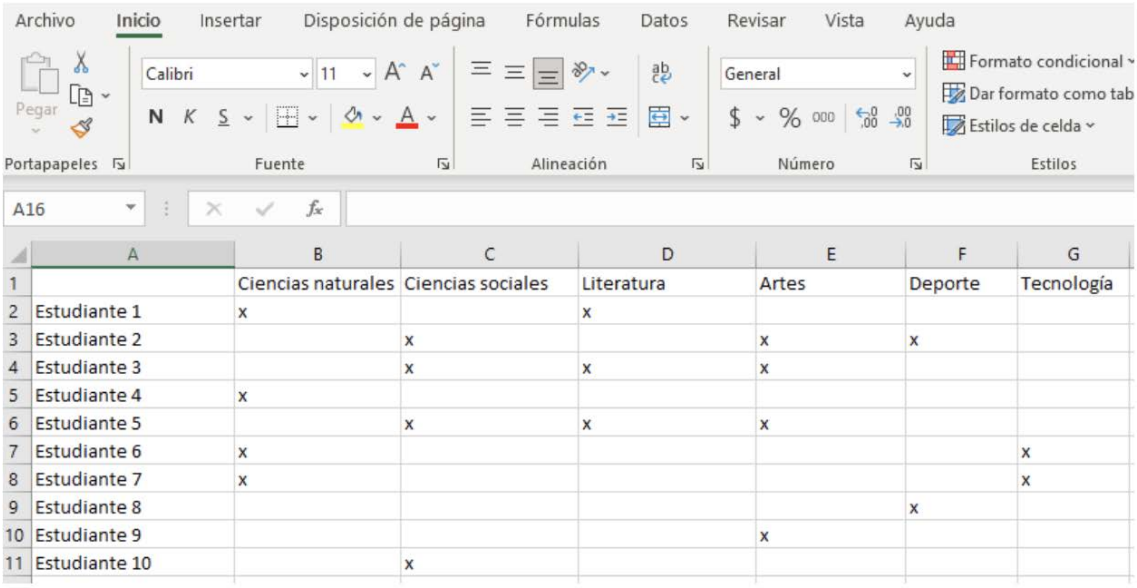
1. Para comenzar seleccione un grupo de estudiantes a los que les da alguna clase. Ellos serán los invitados a participar en este ejercicio.
2. Elabore un sondeo de entre 3 o 4 preguntas para rastrear los intereses de los estudiantes. Puede utilizar como referente preguntas similares a las que incluimos a continuación, pero recuerde que dependiendo de la edad de los estudiantes las preguntas deben ajustarse.
   - ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
   - ¿Si pudieras elegir una cosa o tema sobre la que quisieras aprender, sobre qué lo harías?
   - Fuiste seleccionado(a) para participar en la producción de una película, ¿qué tipo de película harías?
   - ¿Coleccionas alguna cosa? Describe brevemente tus colecciones. ¿Qué te gustaría coleccionar si tuvieras el tiempo y el dinero?

- El(la) rector(a) te ha pedido diseñar la clase novedosa perfecta para estudiantes del colegio que tienen tus mismos intereses. ¿Cuál sería la clase y cómo se llamaría? ¿Qué se enseñaría?
- Si tuvieras la oportunidad de ser un(a) estudiante de intercambio en cualquier otro país durante medio año escolar, ¿qué país te gustaría visitar como estudiante? ¿Por qué?
- Si estuviera en tus manos solucionar un problema real que tiene alguien a quien conoces, qué problema solucionarías (supón que tienes lo que se necesita para hacerlo).

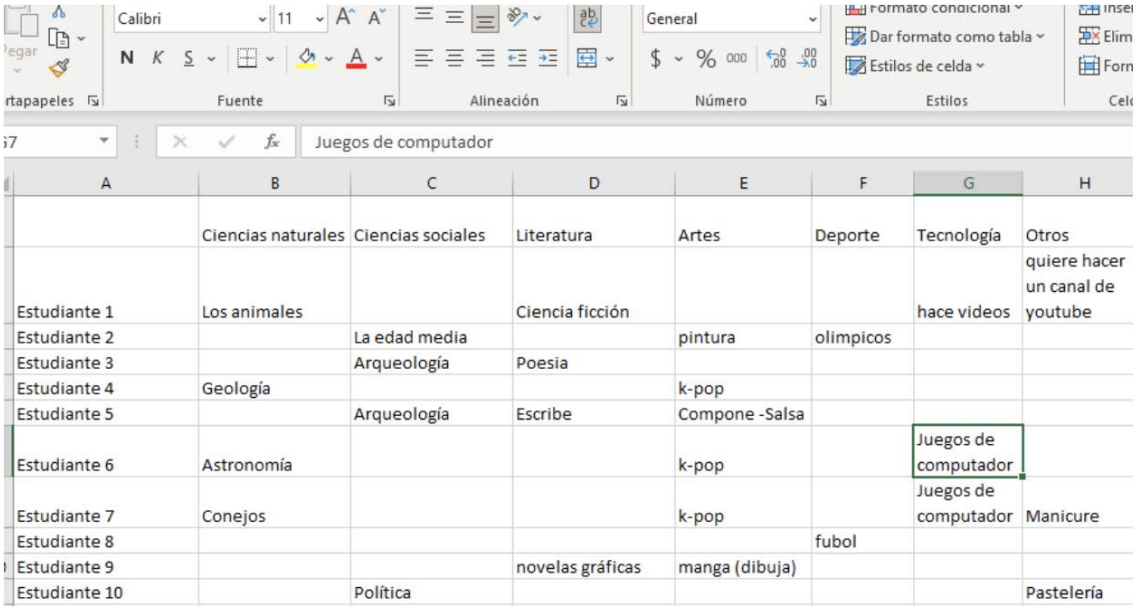
3. Aprovechando herramientas como el formulario de ***Microsoft o de Google***, cree un sondeo virtual para que sus estudiantes puedan responder electrónicamente a su cuestionario. En caso de que esto no sea conveniente puede desarrollar una actividad de clase que le permita aplicar el formulario. No olvide pedirles que pongan su nombre en el sondeo.

Parte 2. Mapeemos la información

4. Una vez tenga los resultados de los sondeos léalos sin mirar los nombres de quienes contestaron y empiece a identificar categorías de temáticas. Por ejemplo, puede identificar los campos de formación que aparecen y crear nuevos campos si alguno de los intereses no puede ser clasificado en los campos que originalmente tenía pensados.
5. Cree una hoja de cálculo en la que en un eje tenga los nombres de sus estudiantes y en el otro, las categorías que emergieron de la exploración. Tome cada una de las encuestas y señale para cada alumno en qué campo o campos manifestó interés. Dependiendo del tiempo que quiera invertir, puede simplemente marcar el cuadro correspondiente al campo con una X o escribir en él.



	A	B	C	D	E	F	G
1		Ciencias naturales	Ciencias sociales	Literatura	Artes	Deporte	Tecnología
2	Estudiante 1	x		x			
3	Estudiante 2		x		x	x	
4	Estudiante 3		x	x	x		
5	Estudiante 4	x					
6	Estudiante 5		x	x	x		
7	Estudiante 6	x					x
8	Estudiante 7	x					x
9	Estudiante 8					x	
10	Estudiante 9				x		
11	Estudiante 10		x				



Juegos de computador

	A	B	C	D	E	F	G	H
		Ciencias naturales	Ciencias sociales	Literatura	Artes	Deporte	Tecnología	Otros
	Estudiante 1	Los animales		Ciencia ficción			hace videos	quiere hacer un canal de youtube
	Estudiante 2		La edad media		pintura	olimpicos		
	Estudiante 3		Arqueología	Poesia				
	Estudiante 4	Geología			k-pop			
	Estudiante 5		Arqueología	Escribe	Compone -Salsa			
	Estudiante 6	Astronomía			k-pop		Juegos de computador	
	Estudiante 7	Conejos			k-pop		Juegos de computador	Manicure
	Estudiante 8					fubol		
	Estudiante 9			novelas gráficas	manga (dibuja)			
	Estudiante 10		Política					Pastelería

Este tipo de cuadros permite visualizar de manera transversal los intereses manifestados por los estudiantes, pero también los intereses que son compartidos entre ellos. Es importante recordar que los intereses son dinámicos y pueden cambiar en el tiempo. También recuerde que el sondeo que realizó es una herramienta limitada, preliminar y que mapas como el que desarrolla en Excel deben ser continuamente alimentados con la información de los intereses de los estudiantes. Finalmente, puede que a ustedes, como docentes, se les ocurran formas más eficientes y oportunas para reconocer los intereses y sistematizarlos para la toma de decisión, así que, si se le ocurre una idea oportuna, no dude en compartirla con la institución y con educadores de otras IED.

6. Una vez hecho el mapa de intereses, identifique en su plan de aula o en la malla curricular, puntos en los que los intereses reconocidos puedan ser aprovechados para enganchar a los estudiantes en los objetivos de aprendizaje o para aplicar o profundizar en el desarrollo de las competencias planteadas en el currículo.
7. Finalmente, para poder visualizar las conexiones encontradas diseñe una plantilla, formato o estrategia. Puede ser algo tan simple como poner anotaciones sobre el archivo del plan de aula, agregarle una columna, diseñar un mapa conceptual o una línea de tiempo en la cual incluya los hitos en los que trabajará con los intereses de los estudiantes.

Flexibilización en función de los perfiles de aprendizaje

En adición a las diferencias en preparación y en intereses que encontramos en el estudiantado, también es posible identificar diferencias en los ***perfiles de aprendizaje.*** En una misma aula de clase y por diferentes motivos, podemos reconocer en los estudiantes diferencias en los modos, condiciones y recursos intelectivos bajo las cuales tienden a aprender mejor y a sentirse más cómodos y motivados (Tomlinson, 2017; Renzulli y Reis, 2016).

Sentido de la flexibilización curricular en función de los perfiles de aprendizaje

Al abordar los perfiles de aprendizaje lo que se busca permitirle al estudiante es hacer conciencia de sus preferencias, sus habilidades intelectivas y las condiciones que le resultan óptimas para el logro de aprendizajes. En otras palabras, reconocer y mejorar la forma en la que orienta y se asume responsable de su propio aprendizaje. Por esto es necesario reconocer que la escuela y los campos disciplinares, culturales y sociales tienden a privilegiar formas de enseñar al estudiante y de organizar su entorno de aprendizaje. Finalmente, también tienden a requerir diferentes estilos de pensamiento y a privilegiar estilos expresivos para comunicar los logros o aprendizajes.

Pero a su vez, los estudiantes pueden presentar perfiles que no responden a esos modos privilegiados, y en ese momento es importante preguntarnos si es necesario y si es "óptimo" utilizar ese estilo hegemónico. En algunos momentos encontraremos que es más conveniente que las oportunidades de aprendizaje se ajusten a los perfiles de los estudiantes, y en otros casos, se encontrará oportuno que el estudiante desarrolle otros elementos de su perfil, aunque no sean con los que se siente cómodo.
En ese orden de ideas, la meta no es alinear las oportunidades de aprendizaje con el perfil de de cada niño o joven[4], sino crear oportunidades, ambientes y experiencias enriquecidas que permitan al estudiante explorar y aprovechar las fortalezas de su perfil, así como compensar aquellas situaciones en las que no es tan eficiente. Lo anterior permitirá identificar barreras frente al aprendizaje y superarlas con diversas alternativas que resultan más adecuadas para el estudiante. Esto último se ve claramente en la lógica que subyace al *Diseño Universal de Aprendizaje*.

Finalmente, al hacer flexibilización curricular desde los perfiles de aprendizaje, se busca proporcionar herramientas a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes

4 Frente a este punto, en la actualidad existe una fuerte discusión sobre la efectividad de ajustar los estilos de enseñanza a los de aprendizaje de los estudiantes. Es importante hacer seguimiento a las conclusiones de este debate y sus implicaciones en los procesos de flexibilización.

para aprovechar diversas oportunidades de aprendizaje, incluso cuando estas no responden a sus preferencias. En últimas, este tipo de flexibilización, cuando se implementa apropiadamente, puede contribuir al desarrollo de competencias centradas en las preferencias y fortalezas de los estudiantes y reconocer las contribuciones que sus perfiles intelectivos, género y cultura ponen en juego, en el proceso de aprendizaje mediado.

Factores que influencian la forma en la que los estudiantes se aproximan al aprendizaje

Tomlinson (2017) plantea cuatro factores que influencian los perfiles de aprendizaje:

El primer factor que plantea son **las preferencias en estilo para aprender**, refiriéndose a elementos personales y ambientales que pueden impactar el proceso de aprendizaje. Estos pueden incluir aspectos como (1) **las preferencias para el trabajo** en clase (individual/grupal, dirigido/autónomo, presencial/remoto, sincrónico/asincrónico experiencial/conceptual, lineal/no lineal, competitivo/colaborativo, etc.), (2) **preferencia en el ambiente de aprendizaje** (silencioso/ruidoso, con movimiento/sin movimiento, fijo/flexible, abierto/cerrado etc.) (3) **preferencias para recibir y analizar información** (a través de videos, lecturas, entrevistas, experimentos, etc.), y (4) **preferencias de expresión de los aprendizajes** (escrito, oral, manipulativo, gráfico, dramático, diseño de proyectos, inventos, etc.).

Este tipo de preferencias incluye lo que autores como Hederich y Camargo (2001) denominan estilo cognitivo: "El concepto de estilo cognitivo hace alusión a modalidades generales para la recepción, la organización y el procesamiento de la información, modalidades que se manifiestan en variaciones en las estrategias, planes, y caminos específicos seguidos por los sujetos en el momento en que llevan a cabo una tarea cognitiva" (p. 37).
El segundo factor, descrito por la autora, son las **preferencias intelectivas**. Basándose en los trabajos sobre la inteligencia de autores como Howard Gardner y Robert Sternberg. Tomlinson (2017) plantea que las personas tenemos diferentes fortalezas dada una combinación de capacidades que conforman el perfil intelectivo de las personas (en el caso de Gardner las múltiples inteligencias, y en Sternberg: sabiduría, inteligencia y creatividad).

El tercer factor corresponde a las **preferencias influidas culturalmente**. Nuestra cultura determina cómo aprendemos, cómo percibimos el tiempo, cómo expresamos nuestras emociones, si nos enfocamos en el todo o en sus partes, si valoramos la innovación, la reflexión y muchos otros aspectos de nuestra cotidianidad. En nuestras aulas, confluyen los elementos propios de las culturas de los estudiantes, que cada vez son más heterogéneas, debido a los procesos de migración, desplazamiento y globalización, y a que dentro de una misma cultura existe un entramado de

referentes y subculturas que contribuyen a crear la individualidad y la identidad de los estudiantes.

Finalmente, existen **preferencias influenciadas por el género**, y en muchos casos por la combinación entre éste y la cultura. En el siguiente diagrama, se pueden observar algunas disposiciones organizadas en continuos.

Continuo de ejemplos de disposiciones que influyen en las preferencias en estilo para aprender		
Desafiante	↔	Respetuoso
Colectivista	↔	Individualista
Creativo	↔	Analítico
Divergente	↔	Convergente
Énfasis en lo abstracto	↔	Énfasis en lo concreto
Énfasis en objetos	↔	Énfasis en personas
Expresivo	↔	Reservado
Orientado por sentimientos	↔	Orientado por hechos
Introspectivo	↔	Enfocado en lo extremo
Linear	↔	Global
Heteroestructurado	↔	Autoestructurado
Experimentación	↔	Observación
Orientación por lo social	↔	Orientación al logro
Proactivo	↔	Reactivo

Fuente: Adaptado de Dack y Tomlinson (2015).

Factores como los descritos previamente, y otros que podemos encontrar en nuestras prácticas, van a modelar las preferencias de los estudiantes. Estas preferencias van más allá de un capricho del estudiante por hacer las cosas a su modo, y pueden constituirse en elementos de entrada fundamentales para introducir a los estudiantes a las temáticas, problemas, fenómenos o preguntas que queremos abordar curricularmente. En adición, juegan un papel importante en el momento de organizar y dar sentido a los aprendizajes, así como comunicarlos.

Esto nos lleva a preguntarnos qué elementos del currículo vale la pena flexibilizar de acuerdo con las preferencias en los estilos de aprendizaje. En muchas oportunidades esto entra en sinergia con la idea de ofrecer múltiples formas de entrar a los aprendizajes, de manera que el estudiante pueda elegir aquellos medios con los cuales le es más fácil comprender, o pueden organizarse los procesos realizados por los estudiantes o los roles asumidos en proyectos, teniendo en cuenta sus

preferencias culturales. Finalmente, los productos que los estudiantes desarrollan, fruto de los aprendizajes, pueden ser presentados en múltiples formatos asociados a las preferencias de ellos.

Actividad 3-4. Un café para discutir nuestras preferencias

Para comenzar, de manera individual responda:

a. ¿Si usted tuviera que definir sus preferencias como aprendiz que características incluiría?				
Preferencias en la forma en la que se acerca a la información o a las temáticas (escritos, videos, experiencias, etc.)	Preferencias en la forma de organizar lo aprendido (textos, diagramas, interpretaciones, etc.)	Preferencias en la forma de trabajar (individual, remota, colaborativa, etc.)	Preferencias en el ambiente para trabajar. (Silencioso, abierto, flexible, etc.)	Preferencias en el modo de presentar aprendizajes (Videos, ensayos, exámenes, proyectos, productos, etc.)

b. Identifique los hitos en su vida —eventos, personas, vivencias, etc. — que usted cree que han forjado su perfil de preferencia de aprendizaje.
c. ¿En qué momentos de su trayectoria académica sus preferencias de aprendizaje le han resultado oportunas y en qué momento se han convertido en una barrera de aprendizaje? (Piense en anécdotas y escríbalas).

Para continuar, hagamos conexiones. Reúnase alrededor de un café con uno o dos compañeros o compañeras de la IED que estén haciendo este ejercicio. Preferiblemente que sean de campos de formación o ciclo diferente al suyo.
a. Compartan sus respuestas a las preguntas anteriores e identifiquen las similitudes y diferencias en los perfiles de cada uno.
b. Discutan a qué se deben las diferencias.
c. Analicen qué tanto se parecen sus preferencias como aprendices a sus preferencias como docentes (a su estilo de enseñanza o de mediación).
d. Discutan qué tan distintos o parecidos son los perfiles de ustedes y los de sus estudiantes.

e. Identifique al menos un aspecto en el que podría enriquecer su práctica docente, aprovechando las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, en función del logro de las competencias del Siglo XXI o de sus objetivos de formación particular.

Recuerde que no todos los estudiantes tienen los mismos perfiles y preferencias que usted. La esencia de la actividad 3-3 es permitirle reconocer (1) sus preferencias de aprendizaje (2) si estas o su estilo de enseñanza/mediación está permeado por su preferencia de aprendizaje (3) las diferencias entre los perfiles de sus estudiantes y el suyo (4) empezar a identificar oportunidades en las cuales se aprovechen las preferencias de los estudiantes y cultivar aquellas que tienen un gran impacto en su perspectiva de vida.

Es importante recordar que al hablar de flexibilización curricular, de acuerdo con los perfiles de aprendizaje, no nos estamos limitando a las aproximaciones que predican de la forma como el estudiante absorbe la información (auditivo/visual/quinestésico). Existen múltiples modelos que trascienden esta perspectiva como se puede observar en el siguiente recuadro.

Síntesis de algunos modelos sobre estilos de aprendizaje

a) Modelos cognitivos de estilos de aprendizaje:

1. **Modelo de Kagan (1980):** destaca la capacidad de reflexión del estudiante frente a su impulsividad.
2. **Modelo de Kolb (1984):** basado en la experiencia, establece cuatro tipos: a) experiencia-concreta; b) conceptualización-abstracción; c) experimentación activa; d) observación-reflexión.
3. **Modelo de Felder-Silverman (1988):** habla de diez estilos de aprendizaje distintos: sensorial frente a intuitivo; visual frente a verbal; inductivo frente a deductivo; acticvo frente a reflexivo; secuencial frente a global.
4. **Modelo de Myers-Briggs (1980):** los dos autores plantean un conjunto de estilos de aprendizaje que se combinan en 16 tipos diferentes: los estilos básicos son: extrovertidos/introvertidos, sensoriales/intuitivos; pensativos/emocionales; y juzgadores/receptores.
5. **Model de Howard Gardner (1983) (teoría de las múltiples inteligencias):** este autor estableció originalmente siete estilos: a) inteligencia verbal/lingüistica; b) inteligencia lógico/matemática; c) inteligencia visual/espacial; d) inteligencia corporal/kinestésica; e) inteligencia musical/rítmica; f) inteligencia interpersonal; g) inteligencia intrapersonal.

b) Modelos de estilos de aprendizaje de orientación psicológica:

1. **Modelo de A. Grasha y S. Hruska-Riechmann (1992):** plantea la existencia del estudiantes independiente; el estudiante dependiente; el estudiante competitivo; el estudiante colaborativo; el estudiante reticente; y el estudiante participativo.
2. **Modelo de Margaret Martínez (1999):** tiene una plena orientación psicológica -sobre emociones e intenciones-, y señala la existencia de varios estilos de aprendizaje: estudiante en transformación: estudiante ejecutor; estudiante conformista; y estudiante que se resiste.

Tomado de: Agudelo, L.N.R., Urbina V.S., y Gutiérrez, F.J.M. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. ***Apertura***, 2(1). p 7-8

Finalmente, es importante puntualizar que conocer, enriquecer y capitalizar los perfiles de aprendizaje son instrumentos potentes para equipar a los estudiantes con herramientas para enfrentar y asumir aprendizajes a lo largo de toda su vida.

Algunas ideas importantes de acuerdo con los perfiles de aprendizaje

Al igual que la flexibilización por preparación (*readiness*) y por intereses, la flexibilización por perfiles de aprendizaje puede ser implementada en diferentes elementos del currículo como en sus contenidos, procesos, productos, modalidades y roles que los estudiantes tienen en las diversas acciones incluidas en éste.

En términos de reconocimiento de los perfiles de aprendizaje, si bien es posible desarrollar instrumentos para su identificación, resulta más pertinente realizar un diálogo permanente con los estudiantes para que de manera reflexiva, y haciendo uso de sus habilidades metacognitivas, puedan ellos mismos reconocer y tomar decisiones que les permitan, de forma estratégica, orientar, modificar o adecuar su entorno y sus acciones en función del fortalecimiento de sus aprendizajes.

Por otra parte, es importante el reconocimiento de las estrategias que típicamente predominan en los campos disciplinares, culturales y sociales en los que se desenvolverá el estudiante, de manera que cuente con los recursos cognitivos para afrontarlos y en el caso de no ser así, desarrolle estrategias de compensación. Por ejemplo, un estudiante al que no le gusta (o le cuesta) presentar sus aprendizajes a través de productos narrativos como ensayos escritos, pero tiene fortaleza en la oralidad, puede simular una presentación oral, grabarla, transcribirla y a partir de ese primer insumo, iniciar la escritura del ensayo.

Dicho esto, es importante que ayude a su estudiante a reconocerse y reflexionar sobre sus preferencias de aprendizaje (Tomlinson, 2005). Esto le permitirá identificar preferencias que sí le están siendo efectivas y evitar las que no le están aportando buenos resultados. Esto es parte del aprender a aprender, y es herramienta fundamental tanto para el crecimiento académico, como para el laboral o el personal.

En adición, seleccione un número razonable de categorías para enfatizar en los perfiles de aprendizaje. Como observó en el recuadro anterior, existen diversas aproximaciones al tema. Identifique las que encuentra que tienen mayor evidencia en su impacto en el aprendizaje y que son pertinentes fortalecer el aprendizaje de los objetivos de formación de nuestro currículo.

Por otra parte, como plantea Tomlinson (2018) es importante que usted conozca sus propias preferencias de aprendizaje y que recuerde que "alguno" pero no todos sus estudiantes comparten con usted esas preferencias. Este reconocimiento le permite de manera deliberada ampliar el espectro de posibilidades que integra en el currículo sin sesgarse por su propia experiencia y reconociendo la diversidad en sus estudiantes.

Finalmente, y a modo de cierre de esta sección, un elemento esencial para poder flexibilizar nuestro currículo tomando en cuenta la preparación (***readiness***), intereses y perfiles de los estudiantes, debemos aprender a "ser estudiante de nuestros estudiantes", es decir, aprender a ver la vida desde sus ojos, y no sólo desde los nuestros, así como recordar que, al final del proceso, lo que estamos construyendo con ellos no son simples aprendizajes sino su trayectoria y perspectiva de vida, la forma en la que habitan y habitarán en el mundo.

Desarrollo de capacidades para el mejoramiento institucional: Cultivando el talento docente

Así como los estudiantes presentan diferencias en sus niveles de preparación (readiness), intereses, perfiles de aprendizaje, necesidades, condiciones, contextos, expectativas, etc., los docentes y orientadores que forman parte de la institución son altamente diversos. Frente a esto, surge una pregunta importante para los líderes y directivos. ¿Cómo aprovechar al máximo esta diversidad en función del logro del horizonte institucional?

Mucho se ha escrito sobre las características de los buenos educadores, pero se ha reflexionado relativamente poco sobre qué condiciones favorecen que el potencial de cada uno de los maestros y orientadores de la institución se convierta en desempeños excepcionales que lleven a la institución a hacer

transformaciones educativas, las cuales, a su vez, redunden en el bienestar de los estudiantes, en el logro de sus trayectorias educativas y en la construcción de perspectivas de vida viables, sanas, y plenas.

Recientemente, algunos autores han explorado esta situación desde el marco de comprensión del desarrollo del talento (García-Cepero y colaboradores, 2016, Barrios y colaboradores, 2019), encontrando una riqueza en esta aproximación pues permite:

(1) reconocer que los docentes excepcionales tienen trayectorias de vida diferentes, pero que en ellas se han evidenciado hitos que catalizaron su potencial.

(2) reconocer que la excepcionalidad en educadores implica, al igual que en otros campos, un romance con el campo, un desarrollo de experticia disciplinar y pedagógica y la capacidad de crear e innovar en la construcción de oportunidades, experiencias y ambientes de aprendizaje, así como conocimiento pertinente para el campo de la educación.

"Comprender la excelencia en este campo y desde esta perspectiva, integra tanto los elementos volitivos-motivacionales y de mística, propios de las concepciones centradas en la docencia como vocación, con los elementos de experticia que están típicamente presentes en las aproximaciones centradas en la profesionalización. Adicionalmente, reconoce tanto la producción como la ejecución creativa y experta, a manera de manifestaciones del talento docente y, dadas las concepciones contemporáneas del talento, su comprensión es desarrollista y sistémica. Dicho en otras palabras, no centra el problema de la excelencia docente exclusivamente en el docente mismo y sus capacidades internas y básicas (entendidas desde la perspectiva de Nussbaum, 2012), sino que, también se focaliza en la construcción de capacidades combinadas." (García y Cols, 2016 p.108)

(3) evidenciar que la excepcionalidad en educadores se manifiesta en la medida en que se generan condiciones institucionales (y personales) que catalizan sus habilidades, intereses y competencias.

Los directivos y líderes están en una posición privilegiada y también en el deber de preguntarse ¿cómo hacer que el equipo humano logre manifestar ese potencial y, además, articule sinérgicamente sus esfuerzos en pro de los logros institucionales?

Algunos elementos que pueden ser tenidos en cuenta para el desarrollo del potencial de su equipo son:

La construcción de ambientes de trabajo enriquecido, que reconozca el potencial, valore las diferencias y celebre los logros personales y colectivos. Es así como los esfuerzos de reconocimiento del potencial, características y necesidades que se están realizando para conocer a los estudiantes, deberían ser extendidos para conocer en mayor profundidad a su equipo de trabajo.

El trabajo articulado y los espacios de crecimiento profesional, académicos y personales son germen para el surgimiento de nuevas prácticas y de cualificación de docentes y orientadores. Esto nos lleva a plantear el fortalecimiento de comunidades de prácticas, redes académicas y ecosistemas de aprendizaje.
En las experiencias de docentes excepcionales (García-Cepero, y cols, 2016) se evidencia que contaron con buenos procesos de andamiaje cuando iniciaron su ejercicio profesional, que se encontraron con líderes y modelos que se preocuparon por hacer acompañamiento y que en el caso de encontrar dificultades invirtieron tiempo para ayudarlo a desarrollar las habilidades necesarias para superarlas.
Para las instituciones y docentes excepcionales los "problemas" son fuente de crecimiento, los asumen como parte natural de los procesos, y los entienden como desafíos y oportunidades de crecimiento e innovación.
El estilo de gestión que describen los docentes excepcionales de sus directivos es Liderazgo compartido y claro, que combina la apertura (escuchar y valorar las ideas nuevas), la confianza (creer en el potencial del docente), el apoyo (en términos de acompañamiento y recursos) y la exigencia (desde la perspectiva de rendimiento de cuentas).

Lo invitamos a reflexionar sobre qué elementos de flexibilización curricular por intereses, perfiles de aprendizaje o preparación sería oportuno tener en cuenta en los procesos de liderazgo y gestión directiva para facilitar el logro de las metas institucionales y conseguir que sus maestros y orientadores sean las mejores versiones de sí mismos.

Si algo nos han enseñado los años 2020 y 2021 es que los seres humanos tenemos un gran potencial para enfrentar los problemas, particularmente cuando unimos esfuerzos capitalizamos nuestras fortalezas. Esto sólo puede ser posible en la medida en la que se haga un ejercicio intencional de reconocimiento del potencial del equipo de trabajo y una orientación estratégica de éste.

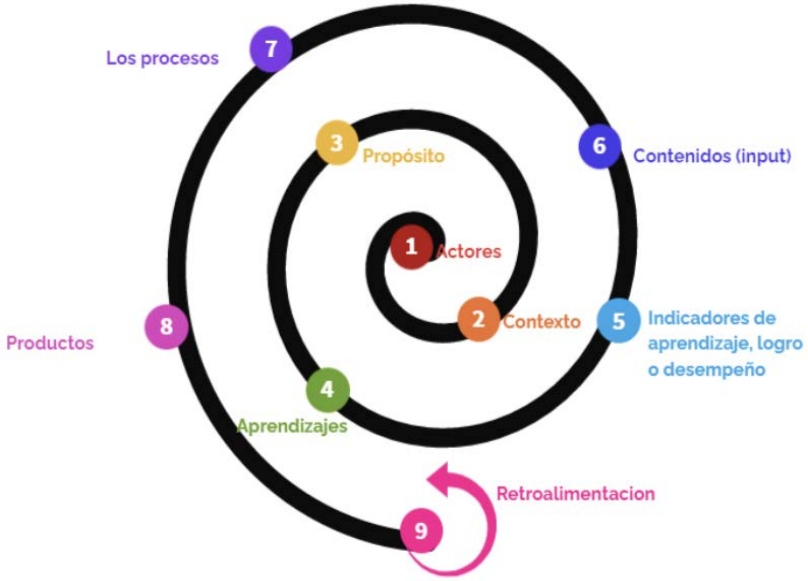
3. ¿Qué elementos del currículo puedo flexibilizar? Nueve elementos fundamentales en el proceso de flexibilización curricular

Son muchas las preguntas que es importante hacerse cuando se está trabajando en la creación o transformación de nuestro currículo: ¿a quién se dirige el proceso de aprendizaje?, ¿para qué?, ¿qué es importante que aprendan?, ¿cómo lograr esos aprendizajes?, ¿en qué momento son oportunos y bajo qué circunstancias?, ¿qué herramientas tenemos, necesitamos y podemos usar?, ¿por qué y cómo podemos valorar los aprendizajes logrados?, entre otras.

Diversos autores, como por ejemplo Cuervo y Colaboradores (2016) y De Zubiría (2013), han presentado la esencia de los currículos, a través de una estructura que articula dichos interrogantes. Haciendo una síntesis de los planteamientos de ellos, así como de las ideas de los modelos enseñanza diferenciada de Gentry (2014), Reis y Renzulli (2018), Tomlinson (2017) y Tomlinson y McTighe, (2007), y las de diseño universal del aprendizaje de Meyer, Rose y Gordon, (2014), es posible organizar la estructura curricular en torno a nueve elementos que juegan un papel importante

en el proceso de flexibilización curricular, particularmente a nivel del microcurrículo y el mesocurrículo.

Si bien presentaremos a continuación los elementos de la estructura curricular de manera lineal, es posible que, dependiendo de la situación, estos elementos se organicen de otro modo o que su secuencia más que lineal, sea en espiral, con el centro en los estudiantes, sus contextos y los propósitos que queremos alcanzar con ellos. La interacción entre los diversos elementos de la estructura curricular es orgánica y, en esa medida, su relación debe ser armónica, pues todos elementos son interdependientes.



ELEMENTOS
ESTRUCTURA CURRICULAR

1. Los actores y sus roles

Los actores corresponden a las personas involucradas en el proceso formativo, partiendo de los estudiantes y docentes, pero también incluyendo a los demás miembros de la comunidad educativa y el ecosistema de aprendizaje local. Dentro del proceso de flexibilización, es importante partir del conocimiento de los diferentes actores, empezando por los estudiantes, pero además es fundamental tener en cuenta a los educadores, su experiencia y conocimientos en flexibilidad curricular, sus fortalezas, intereses y demás características que tienen impacto en la construcción e implementación de currículos más flexibles.

Como se desarrolló en el segundo módulo, en toda acción mediada, es decir en la implementación de nuestro currículo, estarán involucrados diferentes actores, algunos de manera natural, pues forman parte del contexto, pero también podemos

involucrar otros que forman parte del ecosistema de aprendizaje de la institución (o que queremos vincular al ecosistema). Un elemento importante es determinar la forma y el momento en que estos actores van a entrar en juego.

Por ejemplo, en una clase de literatura, el docente tiene la posibilidad de invitar a un autor famoso y conocido por los estudiantes a participar, pues quiere fortalecer el interés por la lectura y, si es posible, por la escritura. Tiene 5 estudiantes que quieren ser escritores; 2 de ellos ya han ganado concursos nacionales de cuento; los otros 3, aún no se han animado a presentar sus escritos. Los demás estudiantes más que escritores, son lectores, y a la mayoría le gustan los libros del invitado. El docente puede pedirle al autor que (1) oriente un una presentación general para todos los estudiantes en la que les hable de cómo empezó a escribir y sobre su obra favorita, y haya preguntas de la clase basadas en sus inquietudes (2) realice una pequeña mesa redonda mediante la cual discuta con los interesados -en particular los 5 que quieren ser escritores- cuales son las mejores estrategias para lograr pasar de la idea pensada, al escrito sometido para publicación/valoración (3) invite al autor a que haga un proceso de mentoría editorial de los productos de los estudiantes que ya han tenido reconocimientos (o que han sometido escritos y han sido rechazados). En este ejemplo, se hace evidente que la forma cómo involucramos a otros actores, también requiere de una clara intencionalidad y de un diseño pedagógicamente pensado para que contribuya efectivamente al logro de los objetivos.

La pregunta de los roles de los diferentes agentes se reconfigurará durante el proceso formativo, dependiendo de los propósitos y metas de aprendizaje. En particular, los roles del estudiante dependerán del nivel de andamiaje que requieran, y de las intenciones pedagógicas de las acciones implementadas. Por ejemplo, dependiendo del nivel de preparación de los estudiantes, algunos podrán estar en capacidad de hacer investigaciones autónomas, mientras otros inicialmente requerirán de mayor acompañamiento. También puede pasar que haya momentos en los que es oportuno que el docente asuma un rol más interestructurante, por ejemplo, posterior a una actividad de exploración libre (autoestructurante) realizada por los estudiantes para aproximarse por primera vez a una temática.

2. El contexto

El contexto hace referencia a las diferentes esferas en las cuales transita el estudiante en el proceso formativo y en su vida diaria. Esto incluye, el contexto de aula, el escolar, el familiar, el local, el nacional y el global. Estas esferas afectan de manera directa o indirecta el aprendizaje de los estudiantes.

Estos dos primeros elementos son importantes, pues son los que nos permiten hacer el encuadre para determinar la pertinencia de los propósitos y aprendizajes que esperamos abordar en el proceso formativo. En adición, estos elementos nos proveen de la información necesaria para tomar la decisión de flexibilizar o no, los

contenidos, los procesos, los productos, los ambientes/entornos, modalidades, entre otros elementos susceptibles a ser modificados en el currículo.

Adicionalmente, es importante pensar que el aula de clase (presencial o virtual), en términos de lo presentado en el módulo dos, se constituye en el contexto o escenario donde ocurrirá buena parte del aprendizaje. Pero como fue descrito previamente, esos escenarios deben tener características particulares para facilitar los procesos de flexibilización y el éxito de estos. Tomlinson plantea las siguientes disposiciones a cultivar en el ambiente de aula, y en general en el ambiente escolar:

En adición, la organización y manejo del aula (o espacios de aprendizaje) ya sea virtual o presencial, es un factor determinante en el éxito de la flexibilización del currículo. En un inicio, mientras usted y los estudiantes se acostumbran a que no necesariamente todos tienen que estar haciendo las mismas cosas en el mismo momento, se vuelve determinante la forma de organizar los tiempos, espacios y otros aspectos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje. **El siguiente cuadro sintetiza algunas de las recomendaciones de Tomlinson (2005) frente este aspecto.**

Recomendaciones para la organización del espacio de aprendizaje en el proceso de flexibilización curricular

Las siguientes son recomendaciones que pueden resultarle útiles en este proceso:

- Tener fundamentación para las acciones de flexibilización.
- Flexibilizar a un ritmo cómodo para usted.
- Regular los tiempos de dedicación de las actividades, de manera que se facilite la conquista de la autonomía por parte de los estudiantes.
- Realizar actividades de anclaje en las cuales el estudiante pueda ubicar los procesos y procedimientos que va a seguir, sintentizar los aprendizajes, y proyectar futuras acciones.
- Elaborar y transmitir con cuidado las instrucciones.
- Agilizar la asignación de grupos y tareas.
- Tener una estructura y rutina base, clara para los estudiantes, de manera que sea fácil pasar las actividades en las que todos trabajen de la misma manera, a procesos flexibilizados.
- Reducir ruidos y movimientos innecesarios que distraigan a los estudiantesde sus propias actividades.
- Planear entrega de tareas.
- Enseñar a reoganizar el salón.
- Implementar mecanismos para obtener ayuda cuando usted está ocupado con otros estudiantes.
- Reducir el movimiento errático.
- Promover la concentración en la tarea. Tener un plan para aquellos estudiantes que terminan pronto.
- Elaborar un plan para cierre de los encuentros con estudiantes.Conversar con los estudiantes sobre procedimientos.

Fuente: Tomlinson, C.A., (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires: Paidós.

3. Los propósitos y metas de aprendizaje

Los propósitos hacen referencia a las metas y objetivos plasmados en el currículo. Están fuertemente anclados en los horizontes de formación de las instituciones, así como en las políticas a nivel local y nacional. Estos le dan sentido a las acciones que se quieren desarrollar e implican pensar en los perfiles que se esperan alcanzar con las oportunidades y experiencias de aprendizajes implementadas en la institución.

Como hemos desarrollado extensamente en los módulos anteriores, los propósitos se constituyen en los no-negociables del currículo, y a su vez son el marco de navegación de este.

4. Los aprendizajes

Los aprendizajes surgen directamente de los propósitos, hacen referencia a los constructos, disposiciones, competencias o capacidades que esperamos que el estudiante desarrolle en su tránsito por el currículo. Desde la perspectiva de Tomlinson (2017) y de Reis y Renzulli (2018) y Tomlinson, y McTighe, (2007) estos aprendizajes deben corresponder a las grandes ideas de los campos de pensamiento disciplinar, cultural y social, o a las competencias prioritarias a desarrollar en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Mientras más puntuales sean, es decir datos, información específica, hechos, entre otros, es más difícil implementar procesos de flexibilización. Este tipo de aprendizaje requiere de niveles de procesamiento muy simples, pero además tiene poca transferencia y aplicabilidad en la vida real. En ese sentido, y como se describió en el primer módulo, un aprendizaje centrado en competencias tiende a tener mayor pertinencia para la construcción de la perspectiva de vida de los estudiantes (si y solo si se priorizan bien las competencias a aprender/desarrollar) y tiene más grados de libertad para realizar ajustes que permitan responder a las características y necesidades de los estudiantes.

Para la identificación de los propósitos y los aprendizajes, la pregunta esencial es ¿qué vale la pena aprender? como se cuestiona David Perkins, en su libro Educar para un mundo cambiante y Howard Garner en las cinco mentes del futuro. El tomar la decisión de cuáles son los aprendizajes por priorizar en el currículo es un ejercicio complejo de discernimiento y amerita un análisis de los campos de pensamiento disciplinar, cultural y social, de los desafíos que enfrentan y enfrentarán los estudiantes para construir una perspectiva de vida que les permita desarrollarse plenamente y aportar a la sociedad.

A pesar de que estamos centrando el desarrollo curricular en el estudiante, no queremos decir que debamos abandonar los aprendizajes y conocimientos construidos a través de la historia humana, pues estos son necesarios, como propone de Zubiría (2013), para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan "aprehender" de los procesos llevados a cabo en otros contextos, épocas y regiones.

Es así como, en el marco de un currículo flexible, es necesario tener en cuenta los marcos o lineamientos comunes (por ejemplo, los planteados en la política nacional y local), y contextualizarse, de acuerdo con el horizonte institucional y las características y el contexto de los estudiantes.

5. Los indicadores de aprendizaje (logro o desempeño)

Una vez evidenciados los aprendizajes que esperamos lograr con los estudiantes, es importante identificar cómo se perciben. En un currículo centrado en datos e información, identificar los indicadores de aprendizaje es muy fácil, pues en general corresponden con ser capaz de repetir aquella información que se le transmitió al estudiante. En contraste, es más difícil, en el caso de las competencias, dado que son estructuras complejas que contienen elementos cognitivos, valorativos y pragmáticos (de Zubiría, 2013). Determinar los indicadores requiere hacer un ejercicio prospectivo que nos permite construir un imaginario de cómo se puede observar la competencia particular en contexto.

Este es el momento oportuno, en particular si se trabaja alrededor de competencias, para construir las rúbricas que permitan, tanto al docente como al estudiante, monitorear el nivel de desarrollo de los aprendizajes. Por ejemplo, indicadores de que la competencia se está explorando, o que se domina y se puede usar en el contexto de aula, o que se ha apropiado, es decir, que se puede utilizar en otros contextos —descontextualización— y que es posible encontrarle otros modos de implementación, y está articulada con otras competencias de manera sinérgica.

Si bien los indicadores pueden construirse en el momento de evaluar el producto del proceso de aprendizaje, una de sus grandes virtudes es que permiten, a docentes y estudiantes, desde el comienzo, tener una clara referencia de los logros esperados, de manera que se puedan hacer procesos intencionales de seguimiento y monitoreo del desarrollo de los aprendizajes.

Es posible, sobre todo cuando se implementan procesos de flexibilidad curricular, que algunos o algunas estudiantes superen las expectativas plasmadas en los indicadores. Esto implica que el nivel más alto de la "escala" o "rúbrica", a veces no da cuenta del potencial o desempeño del estudiante. Por tanto, hay que entender y tener en mente que es posible que durante el proceso formativo sea necesario ampliar las escalas representadas en los indicadores. En estos casos, es importante, antes de sentirse satisfecho con el proceso del estudiante, preguntarse si el nivel de desafío plasmado en los indicadores es apropiado, y si es posible ofrecerle oportunidades de desarrollo para seguir cultivando su potencial.

Tanto los propósitos, como los aprendizajes y sus indicadores, desde la perspectiva de Tomlinson, se constituyen en el norte del proceso formativo, y en el marco de referencia pedagógico del ciclo de flexibilización curricular. En general, tienden a no hacerlo, aunque esto es posible cuando hay elementos concernientes a los estudiantes o del contexto, que obligan a tomar esa decisión.

Puede ser un poco artificial dividir los siguientes componentes curriculares en contenido, procesos y productos, en la medida en la que los estudiantes construyen

sus aprendizajes cuando abordan y procesan los contenidos. Así mismo, este procesamiento, que se mueve en las esferas interpsíquica e intrapsíquica, se termina consolidando en producciones que surgen del dominio y apropiación de las herramientas culturales involucradas en los contenidos que el estudiante procesó a través de las diferentes acciones mediadas propuestas en el currículo. Esto nos pone de presente que, a pesar de que durante este texto las vamos a abordar de manera independiente, se debe tener presente que son elementos interconectados. Estos elementos corresponden a la parte más didáctica o metodológica del proceso curricular. A continuación, abordaremos brevemente estos tres elementos:

6. El contenido

El contenido *(input)* hace referencia a la concreción explícita de los propósitos educativos y los aprendizajes. Los contenidos incluyen los conceptos, ideas, estrategias, imágenes, información, entre otras herramientas culturales, que se ponen a disposición de los estudiantes para lograr los aprendizajes esperados. Para lograr el desarrollo de un aprendizaje, por ejemplo, de una competencia, es necesario abordar unos contenidos que se constituyen en el punto de entrada de las acciones mediadas. En el proceso se flexibilizan tanto elementos de la naturaleza de los contenidos (por ejemplo, qué tan concretos o qué tan abstractos deben ser), como las formas de acceder a ellos y el formato en el que se materializan (por ejemplo, videos, narrativas, ideogramas, entre otros). Este es un punto claro de encuentro entre el Diseño Universal de Aprendizaje y la Enseñanza Diferenciada, que invita desde un comienzo a ofrecer múltiples formas de contenido.

En adición, como plantea Maker y Nielson (2009) el contenido puede ser organizado de formas diferentes, en función de lograr aprendizajes óptimos. En términos de flexibilización es recomendable articularlos alrededor de grandes temáticas, preguntas generadoras, tópicos transversales, fenómenos o problemas. Esto facilita la comprensión e integración de los aprendizajes desde múltiples campos de pensamiento disciplinar, cultural o social. Y, a la vez, ayuda a encontrar alternativas atractivas a los estudiantes desde sus intereses y potencialidades, dado que no hay una dimensión única para llegar al aprendizaje.

La meta al flexibilizar los contenidos es ofrecer formas de abordarlos de acuerdo con el nivel y las condiciones en las que el estudiante esté, de manera que se constituya en andamiaje para avanzar hacia mayores niveles en su ciclo de aprendizaje (Tomlinson, 2018). En esta medida, la pregunta que orienta este proceso es **¿cuáles son los contenidos más oportunos para que el estudiante logre los aprendizajes?**

7. Los procesos

En general, los procesos hacen referencia a las acciones mediadas planteadas en el currículo. Indican qué debe hacer el estudiante con los contenidos (mental y

físicamente), los ambientes y entornos donde se desarrollará el aprendizaje, las modalidades de interacción, las formas de agrupación, el rol que ocupa el docente y otros actores en este proceso.

También determina la secuencia en la que se pueden abordar los contenidos y en general, el escenario que se requiere para que se den los aprendizajes esperados. En otras palabras, hace referencia a la puesta en escena de acciones que conducen al aprendizaje y, como toda puesta en escena, los procesos involucran también que los diferentes actores (docentes, estudiantes, familia, invitados) asuman roles que pueden ser diversos, dependiendo de los estudiantes.
Además, la puesta en escena implica pensar qué entornos y ambientes son los más apropiados, recordando que en la actualidad el aula no necesariamente son las cuatro paredes del salón de clase, pues el espacio donde ocurre el aprendizaje fácilmente puede extenderse a otros lugares del ecosistema (la casa, el barrio, los museos, las universidades y la ciudad, entre otros muchos).

Es importante recordar en este punto, que los procesos no son ajenos a los contenidos, pues la naturaleza de los aprendizajes condiciona las estrategias más apropiadas para desarrollarlos. Por ejemplo, dado que las competencias implican varias dimensiones (cognitiva, valorativa y praxeológica) que deben poderse aplicar en un contexto, en general, aprehenderlas involucrará en algún momento, actividades de transferencia o experienciales, pues el traspaso de los aprendizajes a la realidad no es automático.

Desde la perspectiva de Tomlinson (2018), los procesos tienen un elemento esencial y es otorgar sentido a los aprendizajes. A través de ellos, los estudiantes los hacen suyos. Son las oportunidades que tienen para construir significados, dominar y apropiarse de competencias, que formarán parte del repertorio de herramientas con las que contarán en el presente y en el futuro. En esa medida la pregunta más importante en este elemento no es ¿cómo le enseño al estudiante?, sino, **¿a través de qué acciones puedo lograr que el estudiante realice un aprendizaje significativo, intencional y trascendente?**

8. Los productos

Durante la implementación del proceso curricular, se realizan diversas actividades cuyos productos permiten valorar los avances de los estudiantes frente a sus aprendizajes, ejemplo de estos son las evaluaciones diagnósticas, las formativas, las sumativas, y las producciones creativas o expertas.

Las evaluaciones diagnósticas o las actividades preliminares que se desarrollan para identificar el nivel de preparación, aptitud, intereses, expectativas y perfiles de aprendizaje de los estudiantes son esenciales para realizar un proceso de flexibilización basado en evidencias. La evaluación diagnóstica implica un acercamiento a los estudiantes, que puede hacerse por diversos mecanismos, tales como encuestas

sobre las experiencias y expectativas de los estudiantes sobre las asignaturas, evaluaciones de los aprendizajes previos y los que se esperan lograr, dinámicas en los que los estudiantes puedan explorar su perfil de aprendizaje, entre otras.

Así mismo, la evaluación diagnóstica puede hacerse de manera articulada con los docentes de las otras asignaturas, de manera que entre todos puedan recolectar la información sobre intereses generales y perfiles de aprendizaje, y explorar los específicos, sobre expectativas, aprendizajes previos y los que se esperan lograr en la asignatura. El diálogo con los profesores que acompañaron a los estudiantes el año anterior también es útil. Finalmente, debemos recordar que es importante hacernos nuestras propias impresiones, muchas veces para esto la mejor oportunidad es el diálogo.

La toma de decisión sobre los puntos de inicio, los contenidos y procesos óptimos puede planearse con base en esta información y ajustarse durante el periodo escolar, a partir del monitoreo del proceso por medio de la observación, el diálogo y las oportunidades de evaluación formativa con los estudiantes. Las actividades de evaluación formativa, en las cuales se les pide escribir, presentar o hacer algo para evidenciar el estado de su aprendizaje, sirven para retroalimentar los procesos de aprendizaje.

Las evaluaciones sumativas suelen ser utilizadas para valorar el desempeño y típicamente se hacen al final de los periodos, se usan para rastrear qué tan bien pueden los estudiantes aplicar y transferir lo que se ha aprendido hasta el momento. Tanto la evaluación sumativa, como la formativa son susceptibles de flexibilizar, pero requiere, por una parte, tener muy claros cuáles son los "no negociables" de las metas de aprendizaje y entender que existen múltiples formas para reconocer el avance y los logros en el proceso formativo.

Un último tipo de producción es la creativa o experta. En esta, los productos son el resultado natural de los aprendizajes e implican, por parte del estudiante, no solo comprender los contenidos ,sino a partir de ellos, crear ideas, objetos, procesos o interpretaciones (actuaciones) que le permiten transferir y utilizar los contenidos apropiados para resolver problemas, entender situaciones y plasmar de manera intencional su comprensión del mundo (mediada por los nuevos aprendizajes). La generación de productos tangibles o intangibles, por parte de los estudiantes, ha sido utilizada como un mecanismo de valoración del logro de los propósitos de formación.

La producción creativa o experta involucra tareas a largo plazo (a veces de más de un periodo académico). Por lo general es de naturaleza más abierta que los otros mecanismos de evaluación del aprendizaje, permite a los estudiantes expandir y profundizar sus aprendizajes, y requiere dedicarle tiempo en la clase y fuera de ella para lograr su desarrollo. La apertura de estos productos permite ajustarlos

a los niveles de preparación, aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, pueden realizarse de manera individual, en parejas o en grupos pequeños (Tomlinson, 2018).

En currículos centrados en los estudiantes y en el desarrollo de competencias, la implementación del desarrollo de producción creativa o experta se vuelve una oportunidad única para valorar los aprendizajes contextualizados, y además, permiten fortalecer competencias como la regulación del propio aprendizaje, el manejo de la información, la creatividad, y en general las competencias del siglo XXI[5].

Pero lo que los hace más importantes, es que son elementos del currículo que en buena medida pertenecen al estudiante, le permiten expresarse en su individualidad y manifestar su potencial de talento. Autores como Renzulli han reportado que oportunidades orientadas a la producción creativa de sus estudiantes facilitan que, al conjugar el compromiso del estudiante con la tarea, emerjan tanto sus capacidades creativas y analíticas, como sus talentos.

Finalmente, en los currículos flexibles, centrados en el estudiante y en el desarrollo de competencias, es importante reconfigurar la comprensión que tenemos del proceso evaluativo y entenderlo como una práctica educativa (Cabra, 2007; 2009).

9. La retroalimentación

Si esperamos que los estudiantes sean capaces de regular su propio aprendizaje y perseguir sus intereses para construir una perspectiva de vida plena, es importante dotarlos con las herramientas para entenderse, afrontar y aprender de los fracasos y errores, valorar y construir sobre sus logros. La retroalimentación es esencial pues permite, poco a poco, interiorizar mecanismos de valoración para monitorear y evaluar sus procesos de aprendizaje.

La retroalimentación es una constante en el desarrollo curricular, debe estar presente en todo el proceso de implementación. Es un elemento definitivo para el cierre en los ciclos de aprendizaje, pues permite visualizar los avances y desafíos enfrentados durante el proceso. Proviene, en buena medida, del docente, pero también es de beneficio cuando en este proceso se involucra a otros actores como los pares o la familia.

Finalmente, la retroalimentación, en las experiencias de evaluación y de producción creativa y experta, establece las condiciones necesarias para el desarrollo del estudiante, en particular si entendemos la evaluación como una práctica educativa:

5 Un buen texto introductorio sobre competencias del S. XX, su desarrollo y evaluación, es el documento publicado en 2014, por la Fundación Omar Dengo, llamado Competencias para el siglo XXI: guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación.

Desde esta visión, la práctica evaluativa está preocupada, en principio, en mejorar la capacidad de los individuos para razonar de forma adecuada sobre un conjunto de alternativas posibles, para entender el tipo de decisiones evaluativas que se debe afrontar, así como en ayudar a las personas a deliberar bien para tomar la decisión correcta en un caso determinado. Por tanto, la intención educativa de la evaluación, en lo que se refiere a práctica moralmente comprometida, se orienta a apoyar a otros hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos, a tomar conciencia de sí mismos, de su relación con otros sujetos y con el entorno. Podemos decir que la evaluación está al servicio del entendimiento y la comprensión. Por eso la deliberación, a través del diálogo, surge como un imperativo (Cabra, 2009, p. 45).

Referentes

Agudelo, L. N. R., Urbina, V. S., y Gutiérrez, F. J. M. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. Apertura, 2(1).

Barrios-Martínez, D. M., Zuluaga-Ocampo, Z. P., García-Cepero, M. C., Gómez-Hernández, F. A., Santamaría, A., Castro-Fajardo, L. E., y Sánchez-Vallejo, A. (2019). Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 11(23), 75-94.

Cabra, F (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. Revista escuela de administración de negocios, (63), 91-105.

Cabra-Torres, F. (2009) La evaluación como práctica educativa: Pensando en el evaluador como educador. Bogotá, ONPE

Congreso de la Republica de Colombia (1994) Ley 115 general de educación

Cuervo, E. y Cols. (2016) Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad. Universidad de Antioquia.

de Zubiría, J. (2013). ¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias. Coop. Editorial Magisterio.

Dack, H., y Tomlinson, C. (2015, March). Inviting all students to learn. Educational Leadership, 72(6), 10–15.

Fundación Omar Dengo (2014) Competencias para el siglo XXI : guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación. San José, Costa Rica: FOD

García-Cepero, M. C., Gómez-Hernández, F. A., Barrios-Martínez, D. M., Santamaría, A., Castro-Fajardo, L. E., Sánchez-Vallejo, A. y Zuluaga-Ocampo, Z. P, (2016) Itinerarios, hitos y catalizadores asociados a la emergencia del talento docente. Revista de Psicología.34(1), pp.85-115.

Gentry, M. (2014). Total school cluster grouping and differentiation: A comprehensive, research-based plan for raising student achievement and improving teacher practice. Sourcebooks, Inc.

Hederich, C. y Camargo, Á. (2001). Estilos cognitivos en el contexto escolar: Proyecto de estilos cognitivos y logro educativo en la ciudad de Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; CIUP.

Maker, C., y Nielson, A. B. (2009). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners. Pro Ed; 3er edición: Austin

MEN (s.f) Introducción, modelos educativos flexibles? https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion

Meyer, A., Rose., D. y Gordon, D. (2014) Universal Design for Learning: Theory and Practice: CAST: Wakefield, MA https://www.cast.org/publications/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer

Reis, S. M., y Renzulli, J. S. (2018). The Five Dimensions of Differentiation. International Journal for Talent Development and Creativity, 87.

Renzulli, J. S., Reis, S. M., y Brigandi, C. (2020). Enrichment Theory, Research, and Practice. Critical Issues and Practices in Gifted Education: A Survey of Current Research on Giftedness and Talent Development.

Renzulli, J. S., y Reis, S. M. (2016). Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado. Ápeiron.

Renzulli, J. S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13(1), 33-40.

Rodríguez, D. J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. Educación, 17(33).

Sheckley, B., (19 de abril 2020) No desperdicies la crisis. Puede ser hora de una revolución en el aprendizaje. The Day

Silva, T. D. (2001). Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro.

Sousa, D. A., y Tomlinson, C. A. (2011). Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom. Solution Tree Press.

Tatara, N., y Giannoumis, G. A. (2017). Cultivating a universal design mindset in young students. The Design Society.

Tomlinson, C. A., (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. ASCD.

Tomlinson, C. A., y McTighe, J. (2007). Integrando comprensión por diseño+ enseñanza basada en la diferenciación. Paidós.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., y Burns, D. (2002). The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners. Corwin Press.

Toro, B. (2015). El cuidado: el paradigma ético de la nueva civilización: Elementos para una nueva cosmovisión. Recuperado de: https://www.almanaquedelfuturo.com/wp-content/uploads/2019/08/bernardo-toro-el-cuidado-como-paradigma.pdf

Toro B, y Rojas, P (Eds.). (2005). La educación desde las éticas del cuidado y la compasión. Pontificia Universidad Javeriana.

Toro B, Vargas, R.M Garcia, A., García-Cepero, M.C, Luque, P, y Urbina, L. (2006) Contribución de la educación media al desarrollo de competencias laborales generales en el distrito capital. Bogotá: Javergraf- IDEP

Touron, J. (2020 junio 1) ¿Qué sistema educativo necesitamos? [Blog] Recuperado de https://www.javiertouron.es/que-sistema-educativo-necesitamos/

Wertsch, J. V. (1999). La mente en acción. Buenos Aires: Aique.

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66 - 63
Teléfono (57+1) 324 10 00
Bogotá D.C. - Colombia

www.educacionbogota.edu.co

@Educacionbogota
Educacionbogota
/Educacionbogota
@educacion_bogota

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ