

LA EDUCACIÓN
EN PRIMER LUGAR

Flexibilización curricular

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



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



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

Ulía 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.....	5
El directivo docente como gestor y líder de la flexibilización curricular	9
Actividad 1: Haciendo un mapa de 2020, aprendizajes para 2021	10
Sección 1: ¿Qué entendemos por flexibilización curricular?	14
Actividad 1-1: Explorando nuestros imaginarios	14
Una aproximación al problema del currículo	15
¿Qué se ha entendido en Colombia por currículos y modelos educativos flexibles?	19
¿Qué no es y qué es flexibilización curricular?	20
Algunos mitos y confusiones	21
Y ¿qué SÍ es la flexibilización curricular?	26
Actividad 1-2: Reevaluando nuestros supuestos	31
Pilares de la flexibilización	31
Reflexiones para los líderes y gestores de la flexibilización curricular	34
Actividad 1-3: Analicemos nuestro currículo	35
Sección 2: Transformando nuestro currículo y prácticas educativas	37
Actividad 2-1: Un regalo para el colegio	37
La flexibilización curricular como una forma de ver el mundo educativo	38
La flexibilización desde la perspectiva de la acción mediada	40
La “pentada de Burke”	43
Actividad 2-2. Nuestras experiencias de mediación	45
Sección 3: Tres preguntas para orientar la flexibilización curricular	48
1. ¿Qué necesito para flexibilizar?	49
Condiciones para la flexibilización curricular	49
Condiciones curriculares	49
Disposiciones de la comunidad educativa	53

2. ¿Qué debo tomar en cuenta para realizar procesos de flexibilización curricular?	54
Flexibilización en función de la preparación “Readiness”	55
Flexibilización curricular en función de los intereses de los estudiantes	66
Flexibilización en función de los perfiles de aprendizaje	76
Desarrollo de capacidades para el mejoramiento institucional: Cultivando el talento docente	83
3. ¿Qué elementos del currículo puedo flexibilizar?	86
1. Los actores y sus roles	87
2. El contexto	88
3. Los propósitos y metas de aprendizaje	90
4. Los aprendizajes	90
5. Los indicadores de aprendizaje (logro o desempeño)	91
6. El contenido	92
7. Los procesos	93
8. Los productos	94
9. La retroalimentación	96
Referentes	98

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

No desperdiciés 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 de 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

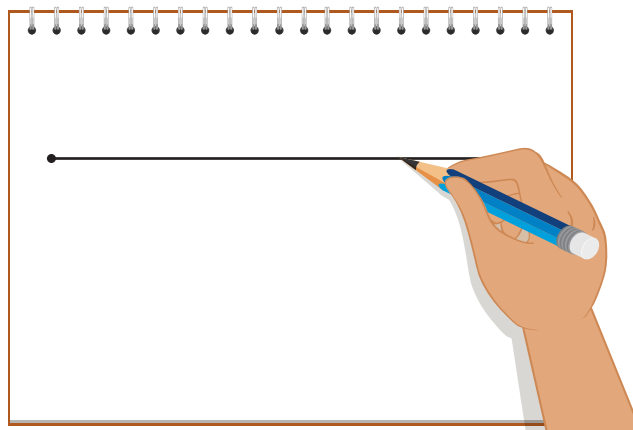
de oportunidades de desarrollo que responden a las características de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sus entornos y su realidad. En términos de liderazgo, los directivos docentes se constituyen en una **brújula que acompaña y orienta** a los demás miembros de la comunidad a seguir su travesía 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

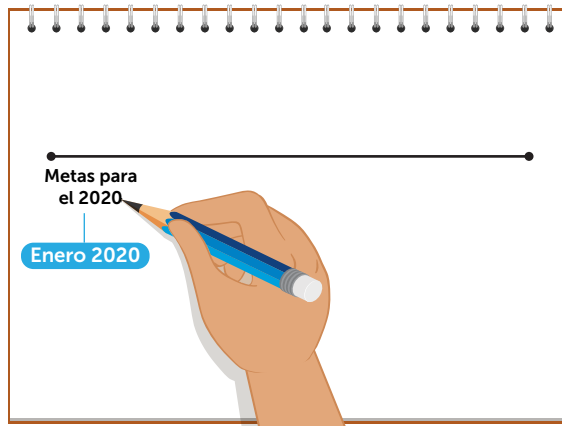
Para realizar el cierre de la sección introductoria de esta cartilla, queremos invitarles a hacer el siguiente ejercicio.

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.



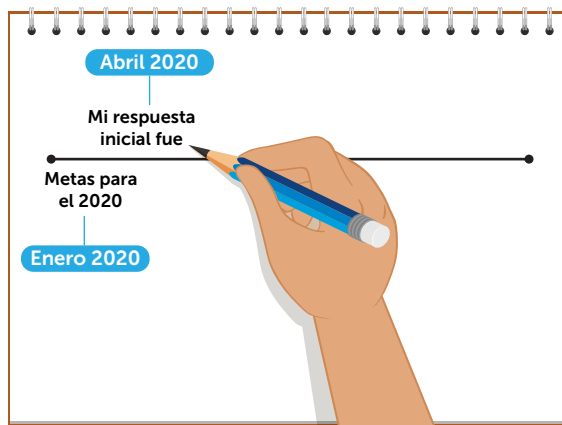
2. Piense en el inicio escolar de 2020. ¿Cuáles proyectos planeaba desarrollar en su institución/aula? ¿Cuáles fueron las metas que se plantearon para el desarrollo académico en 2020? Si usted es docente, piense en sus asignaturas y proyectos. Si usted es orientador, piense en los planes que pensaba 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.



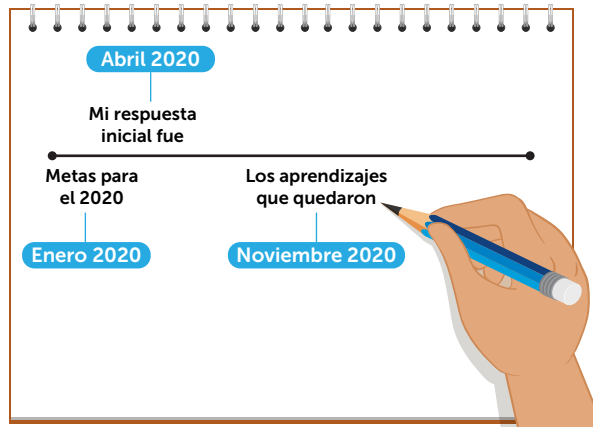
- En marzo 2020 se dio la situación de contingencia en el país. Se iniciaron las cuarentenas y los distanciamientos sociales, entre otras medidas. ¿Cómo fue su respuesta inicial? ¿Qué desafíos encontró y qué soluciones desarrolló para abordarlas? ¿Qué aspectos del currículo y de su práctica educativa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

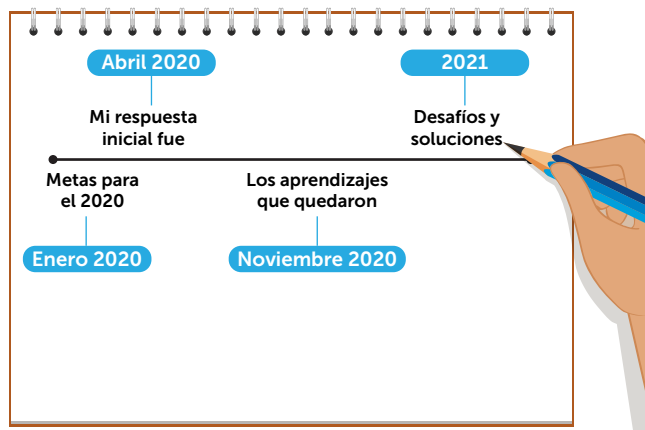


- Ubíquese finalizando el año 2020. Entre marzo y noviembre muchas instituciones tuvieron que realizar ajustes a los modos de enseñanza, los contenidos a abordar, los modos de gestionar la institución; en suma, las prioridades y la manera de llevarlas a cabo.

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.

Sección 1: ¿Qué entendemos por flexibilización curricular?

Actividad 1-1: Explorando nuestros imaginarios

Para iniciar esta sección, antes de continuar con la lectura, lo invitamos a hacer el siguiente ejercicio:

Cuando le hablan de “flexibilización curricular”, ¿qué ideas se le vienen a la mente? Escriba estas ideas y guárdelas para retomarlas en la actividad 3 de este módulo.

Frente a las siguientes afirmaciones, por favor señale su nivel de acuerdo 😊 o desacuerdo 😞:

	😊	😐	😞
1. La flexibilización curricular requiere de docentes proactivos y líderes.			
2. La flexibilización curricular parte del reconocimiento de los estudiantes.			
3. La flexibilización curricular se logra al hacer un currículo particular para cada estudiante.			
4. La flexibilización curricular es otra forma de reforma curricular.			
5. El primer paso que se debe seguir para flexibilizar el currículo es eliminar los estándares y competencias prescritas.			
6. La mejor forma de flexibilizar el currículo es reorganizar a los estudiantes en grupos homogéneos (los de alto y los de bajo rendimiento, por ejemplo) y crear una ruta de aprendizaje para cada grupo.			
7. El diseño universal de aprendizaje y la enseñanza diferenciada sirven como marcos de referencia para orientar los procesos de flexibilización curricular.			
8. La flexibilización curricular se hace para estudiantes que no son como el promedio.			
9. En el proceso de flexibilización curricular ajustamos las expectativas sobre los estudiantes, en particular para no pedirles más o menos de lo que pueden dar.			
10. La flexibilización curricular proporciona múltiples enfoques del contenido, procesos, productos, formas de agrupación, modalidades de interacción, entre otros.			

Reúnanse con varios de sus compañeros de la institución y comparen las palabras que evocaron, relaciónelas identificando consensos y disensos. Pueden hacer un mapa conceptual o un ideograma para sistematizar sus resultados. En adición pueden contrastar sus acuerdos o desacuerdos en cuanto a las 10 afirmaciones del punto 2.

Lo evidenciado en los 3 anteriores puntos, corresponde a los “referentes culturales” sobre flexibilización curricular de usted y sus compañeros. Los invitamos a tenerlos en mente durante la lectura de este módulo, de manera que pueda haber un diálogo entre sus presaberes y lo que se plantea en este módulo a cerca de lo que entenderemos por flexibilización curricular.

Una aproximación al problema del currículo

“Si le enseñamos a nuestros estudiantes de ahora como enseñábamos ayer, les robaremos su futuro”.

John Dewey

Un primer paso para comprender a qué nos estamos refiriendo con flexibilización curricular es partir de lo que entendemos por currículo. Existen diferentes posturas al respecto, pero todas tienen unos elementos compartidos y es que el currículo, en sentido general, se constituye en una carta de navegación que le permite a la comunidad educativa orientar sus esfuerzos para alcanzar un horizonte común. Desde los planteamientos de la política educativa en Colombia:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley 115 de 1994, cap 2, art 76).

Al hablar del currículo escolar nos referiremos, por una parte, al **currículo explícito e intencionado** (planeado) por la institución y plasmado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), 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), entre otros documentos. Nos referimos, también, al **currículo operativo**, declarado o práctico que surge de las experiencias de aula como resultado de los ajustes que el docente encuentra oportuno hacer durante la implementación y que favorecen el logro de los resultados pedagógicos propuestos. Finalmente, se encuentra el **currículo oculto** que, aunque no está planteado explícitamente, también es aprendido por los estudiantes.

El currículo escolar, en clave de autonomía escolar, se constituye en un pacto o contrato social, como la síntesis de una conversación continua entre los miembros de la comunidad, a través de los escenarios de participación y mecanismos de gobierno escolar, pero también a través de las prácticas de los educadores, las oportunidades y experiencias de aprendizaje que emergen en el ámbito escolar, cualesquiera sean sus fronteras.

Un elemento que hace que la autonomía escolar cobre sentido, es que los currículos deben ser pertinentes y responder de manera orgánica a las necesidades y características propias del contexto territorial e histórico. En adición, el currículo debe tener la capacidad para acoger la diversidad del estudiantado, dadas sus características particulares, sus contextos y las coyunturas particulares que estén viviendo.

Trayectorias educativas



Es por esto que las instituciones son llamadas a desarrollar currículos que tengan una estructura, cuyas raíces estén fundamentadas en los lineamientos del orden nacional que apoyan la construcción del currículo, pero que su tronco integre los elementos particulares que surgen de los intereses, aptitudes, experiencias y contextos de los estudiantes. De este tronco pueden surgir diversas acciones (ramas) que permitan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, encontrar trayectorias educativas que los lleven a alcanzar lo propuesto, tanto en el horizonte institucional, como en sus expectativas posmedia.

La estructura curricular debe permitir realizar ajustes **oportunos** en las acciones mediadas para responder a situaciones de contingencia educativa (como las vividas en 2020), ofrecer oportunidades educativas en **equidad y excelencia** para estudiantes a los cuales el currículo habitual presenta barreras para su aprendizaje (como es el caso

de estudiantes con discapacidad, excepcionalidad, diversidad cultural o alguna otra situación análoga), y construir, para todos sus estudiantes, oportunidades de desarrollo que favorezcan el reconocimiento y desarrollo de su **identidad**, su

capacidad para **agenciar sobre su propia vida** y su interés por **aportar al cuidado** de sí mismo, de los otros, de su territorio y de la sociedad en general.

Una educación de calidad es aquella que permite que los estudiantes logren cada día aprendizajes intencionales, significativos y trascendentes. No es fácil lograr esto si en los currículos no hay posibilidades para realizar ajustes que, de **manera sinérgica**, respondan a las demandas de la sociedad actual y a los desafíos que nos presenta un futuro que, en alguna medida, es difícil de predecir. En adición, si los currículos no permiten realizar adaptaciones que favorezcan poner en juego las individualidades de los estudiantes (fortalezas, intereses, competencias, estilos de expresión...), difícilmente lograremos llevarlos a desarrollar al máximo su potencial y construir, en este proceso, una perspectiva de vida donde ellos sean capaces de agenciarse como individuos maduros e integrados a la sociedad desde una ética de cuidado.



Esto es particularmente importante si entendemos que el currículo, desde la vivencia de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes involucrados en él, se constituye en un lugar, espacio y territorio, por el cual se desarrollan trayectorias que marcan la vida y construyen su identidad (Silva, 2001).

En muchas oportunidades, y utilizando el símil planteado por Reis y Renzulli (2018) y por Tomlinson (2017), el currículo es construido con la misma lógica que una camisa de “talla única” [*one-size-fits-all*], que en teoría debería quedarle bien a todo el mundo. Sin embargo, no hay nada más distinto en la realidad. La camisa de “talla única” tiende a quedarle a la persona “promedio”, o a la persona “ideal”, según los expertos en moda, pero, por experiencia, sabemos que las personas que no se ajustan a ese molde tienen que decidir entre resignarse y usar algo que no les queda bien, o que les incomoda o, simplemente, desmotivarse y buscar otra prenda. Pero también queda como alternativa ajustarla, cuando es posible, o desde un comienzo reconocer que una misma talla no le sirve a todo el mundo y diseñar alternativas flexibles de tallaje, o en algunos casos, prendas a la medida.

En siglos pasados, no era un problema que el currículo fuera rígido, pues era coherente con las concepciones de educación predominantes y la concepción de persona de la modernidad, en la cual existía un ideal de ser y los estudiantes debían y querían parecerse a ese ideal y ocupar su lugar en el orden establecido. Sin embargo, en la actualidad un currículo inflexible entra en contradicción con la idea de que el centro del proceso educativo es el estudiante y sus aprendizajes, en la medida en que no reconoce la diversidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y que ellos, como sujetos de derechos, merecen una educación incluyente que les permita desarrollar al

máximo sus potencialidades. Como plantea Gentry (2014), la misión de la educación es maximizar el potencial de los estudiantes, incentivarlos para que continúen su proceso de formación a lo largo de toda su vida, sean capaces de tomar decisiones, puedan pensar y actuar y sean individuos motivados y productivos.

En adición, como nos plantea Touron (2020) el aprendizaje ya no se concibe como antaño; ya no basta saber, es preciso saber hacer. Y, más aún, es necesario reconocer que los resultados del aprendizaje deben abordar la adquisición de otras competencias como el planteamiento y la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la alfabetización digital, la creatividad, la innovación, la toma de perspectiva, la regulación social, la conciencia social y cultural y tantas otras que se denominan competencias para el siglo XXI.

Un currículo rígido limita las posibilidades de llegar a todos los estudiantes, pues desconoce sus particularidades, las de sus condiciones de vida y sus contextos inmediatos. En adición, un currículo que no permite ajustes o modificaciones no es tan potente en capitalizar los intereses de los estudiantes y desarrollar sus potencialidades, pues tiende a ignorarlas (o castigarlas) cuando no se ajustan a lo esperado en él.

Por otra parte, la velocidad en la que nuestras sociedades están cambiando nos obliga a reflexionar sobre cómo hacer para que el currículo se mantenga pertinente y actualizado. Estos cambios han surgido y seguirán presentándose en virtud de los avances tecnológicos, los altos niveles de conectividad y de flujo de información, los cuales han permitido la generación acelerada de nuevo conocimiento, el desarrollo de nuevos modos de producirlo y la reconfiguración de las formas de transitar por el territorio local y la sociedad global.

Más aún, dada la rapidez en la que los conocimientos también pierden vigencia, aparece la pregunta de qué vale la pena ser aprendido y de cómo construir currículos que, identificando lo esencial, puedan a partir de esto extender los aprendizajes de los estudiantes en profundidad, de manera que los contextos, capacidades e intereses de los estudiantes se conviertan en motor que los comprometa en un rol activo en la construcción de sus trayectorias de aprendizaje y en últimas, en sus perspectivas de vida.

Como se planteó en la introducción, el 2020 se constituyó en una prueba de fuego para los currículos. Las condiciones de la contingencia resultaron, en muchos casos, inviables y la única forma que tuvimos para responder a ese desafío fue realizar ejercicios de flexibilización, en particular asociados a las modalidades utilizadas para poder llegar a los estudiantes. El año 2021 nos presenta el desafío de la Reapertura

Gradual, Progresiva y Segura (R-GPS) a las aulas, que nos muestra un panorama en donde los estudiantes transitarán por escenarios diversos, a veces de manera secuencial otras veces de manera paralela, lo cual nos impulsa a pensar qué características debe tener el currículo para que, bajo estas condiciones, se puedan mantener las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

Si bien, lo planteado en el párrafo anterior es urgente, no nos debe desviar de la razón más importante para tener currículos más flexibles. Un currículo flexible bien implementado involucra de manera más profunda y activa a los estudiantes, lo cual los lleva a tener mejores logros de aprendizaje, menos dificultades de comportamiento y un mayor gusto por el aprendizaje (Reis y Renzulli, 2018).

En suma, la flexibilidad curricular es algo que veníamos necesitando y explorando, pero la contingencia nos forzó a reconocerla y ponerla sobre la mesa.

¿Qué se ha entendido en Colombia por currículos y modelos educativos flexibles?

En Colombia, se pueden encontrar varias aproximaciones a lo que es un currículo flexible. Un aspecto relacionado con ese tema, en la educación superior, es que sus mallas curriculares, al tener pocas restricciones en los prerrequisitos de las asignaturas, permiten a los estudiantes elegir el momento y en algunos casos las materias (particularmente con asignaturas electivas) para construir su trayectoria educativa dentro del programa académico. Esto busca facilitar la autonomía de los estudiantes y favorecer la movilidad entre programas a nivel local, nacional e internacional.

En cuanto a educación preescolar, básica y media, un currículo flexible “es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural y de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar” (Decreto 1421 de 2017 Artículo 2.3.3.5.1.4.5). Esta definición se ha aplicado, en particular, con estudiantes con discapacidad o estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. En adición se encuentra el desarrollo de Modelos Educativos Flexibles para abordar, por ejemplo, poblaciones en extraedad y también población rural dispersa. Desde esta aproximación, podemos entender que:

Los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las

condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen (MEN, S.F.).

En la experiencia vivida en 2020, se favoreció la flexibilidad en los currículos de muchas maneras, como observamos en la introducción, y el énfasis principal estaba asociado a las modalidades utilizadas para poder acceder a los estudiantes, manteniendo las condiciones de distanciamiento social y dadas las dificultades de conectividad de los estudiantes. Por otra parte, se requirió **priorizar aprendizajes**, de manera que se abordaran aquellos que eran fundamentales y oportunos para las vivencias de los estudiantes.

En este momento es importante preguntarnos, ¿qué se puede aprender de estas experiencias para ofrecer a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes mejores oportunidades educativas?

Lo primero, es que **es posible** construir currículos flexibles, para lograrlo hay que permitirse salir de las formas tradicionales de educar y ver con nuevos ojos la experiencia educativa.

Lo segundo, es que el desarrollo de currículos flexibles requiere tener una gran **claridad sobre aquellos aprendizajes prioritarios**, de manera que sea viable el construir diferentes formas de llegar a ellos y, en muchos casos, sobrepasarlos.

El tercero, es que la flexibilización permite pensar en la institución como parte de un **ecosistema educativo** en el que se pueden conjugar diversos ambientes y oportunidades de aprendizaje, que nos permite unir esfuerzos entre las diferentes instituciones educativas al interior de las localidades o de la ciudad en general, e involucrar diferentes sectores académicos, sociales, productivos a nivel local, o global.

Finalmente, de estas experiencias se aprende que la flexibilización es un **trabajo colectivo** que tiende a ser más exitoso en la medida que todos los actores, directivos, docentes, orientadores, estudiantes, familias y demás miembros de la comunidad educativa, comprendan el sentido de las acciones diferenciales implementadas y contribuyan como co-responsables en el logro de los objetivos educativos.

¿Qué no es y qué es flexibilización curricular?

Cuando hablamos de flexibilidad curricular, nos referimos a una propiedad del currículo, que, valga la redundancia, le permite ser “flexible”. Un excelente ejemplo de flexibilidad es la del tronco del bambú (o la guadua). Su tallo leñoso, formado por nudos y sus raíces en forma de rizomas, le permite, cuando hay tormentas o vendavales, doblarse sin romperse (manteniendo su integridad), pero además puede recuperar fácilmente su forma original al estar firmemente anclada por sus raíces.

Esto contrasta fuertemente con lo que pasa en las mismas situaciones con un roble, que se mostrará muy resistente al viento, pero en la medida que lo hace aumenta la posibilidad de romperse o de caerse y, una vez pase esto, no puede volver a su forma original. En esa medida, un currículo flexible, dependiendo de las circunstancias, puede tomar una u otra orientación, pero siempre tendrá la posibilidad de volver a su estructura original sin perder su esencia.

La flexibilización curricular es el proceso mediante el cual, a partir de un currículo básico, es posible generar ambientes, experiencias y oportunidades diversas para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan terminar satisfactoriamente su trayectoria escolar.

Para empezar a puntualizar a qué nos referimos con flexibilización curricular, es útil partir de aclarar algunas confusiones que se presentan cuando se aborda este tema.

Algunos mitos y confusiones

Entre la comunidad educativa es frecuente encontrar algunas creencias equivocadas sobre lo que es la flexibilización curricular desde el marco de la enseñanza diferenciada y del Diseño Universal de Aprendizaje.

La flexibilización curricular va más allá de la maleabilidad

Una confusión común es pensar que un currículo flexible es lo mismo que un currículo maleable, es decir un currículo que cambia dadas las circunstancias. Pero la maleabilidad no garantiza que el currículo tenga una estructura original a la que naturalmente tenderá a volver cuando los ajustes a este no se justifiquen. Continuando con los ejemplos, el pino podría parecerse flexible pues la forma de su tronco o ramas pueden ser amoldada por un viento constante, como muchos árboles, pero su capacidad para volver a su forma original es muy baja, en contraste con lo que pasa bajo la misma circunstancia con el bambú.

Es importante que el currículo planeado plasme los elementos esenciales que deben lograrse de manera que, al realizar cambios y ajustes, no se pierda el horizonte de formación. Un currículo que no tiene estos elementos claros fácilmente puede alterarse y en este proceso perder su esencia como marco orientador de las trayectorias educativas.

La flexibilización curricular no es caótica

Otra confusión es pensar que un currículo flexible es como una enredadera, que crece de una manera caótica y aparentemente sin una estructura clara. Desde fuera, el proceso de flexibilización puede parecer espontáneo, pero no es un proceso improvisado y dominado por condiciones externas, sino que es intencionado por las decisiones que toman los educadores como mediadores del proceso de aprendizaje, que permiten o favorecen instancias de enseñanza y aprendizaje diferenciado.

Es necesario entender que el currículo no se flexibiliza en virtud de influencia del medio, de las coyunturas o por voluntad de los mismos estudiantes, sino por **un ejercicio de discernimiento** pedagógico que asume una institución y que lleva a los educadores de manera intencional a mediar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. **En procesos de flexibilización curricular eficaces, las actividades, comunicaciones verbales y movimientos de los estudiantes tienen un propósito de aprendizaje.**

Por otra parte, desde los planteamientos de Tomlinson (2017), este tipo de flexibilización requiere de los educadores mayor **liderazgo y rigor**, pues implica manejar y supervisar más actividades simultáneamente, lo que requiere promover entre los alumnos conciencia de su proceso de aprendizaje y habilidades de autorregulación.

Es así como la flexibilización curricular no es andar a la deriva o dejar al azar el desarrollo de las trayectorias educativas de los estudiantes. La escuela se ha creado para favorecer trayectorias educativas donde los educandos capitalicen su potencial. Pero para hacerlo se necesita contar con educadores creativos y con visión, que sean capaces de reconocer “quiénes son” sus estudiantes para ayudarlos a construir “quiénes pueden ser”.

La flexibilización curricular no busca formar grupos homogéneos

Aunque algunos marcos de referencia utilizados para orientar la flexibilización curricular surgen del campo de la “educación especial” y originalmente se utilizaron para responder a poblaciones en condición de vulnerabilidad, los investigadores han encontrado que los procesos desarrollados dentro de estos marcos tienen un efecto positivo en el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto ocurre en la medida en que el proceso de desarrollo de cada educando está en la mente del educador, quien adecuará las experiencias formativas de manera que tengan el mayor impacto posible en cada estudiante (Reis y Renzulli 2018; Tomlinson 2017).

Por otra parte, podríamos caer en la tentación de agrupar a los estudiantes de acuerdo a sus características para crear grupos homogéneos y, a partir de esta división, organizar las actividades del plan de aula (por ejemplo, el grupo de los más avanzados, el grupo de los de rendimiento promedio y el grupo de los de bajo rendimiento). Sin embargo, esta agrupación nos vuelve a dejar en una situación donde el currículo se vuelve rígido, pues se dejan de reconocer otros elementos que pueden ser más decisivos para el aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante puede tener alto rendimiento en una asignatura y no en otra, o su ritmo de desarrollo puede cambiar, pero el agrupar de manera permanente a los estudiantes para hacer grupos homogéneos invisibiliza otras diferencias. En esa medida es importante mantener la posibilidad de agrupaciones flexibles e intencionadas en función del logro del aprendizaje y no solo de lograr un grupo de estudiantes con las mismas características.

La flexibilización no es hacer ajustes “superficiales”

En algunas oportunidades la flexibilización curricular se ha comprendido como hacer pequeños ajustes al currículo y por lo general estos tienen que ver con cambios cuantitativos, más que cualitativos, o en acciones particulares y no un cambio en la forma en la que el currículo se vuelve realidad. Por ejemplo, es posible pensar que a los estudiantes que tienen dificultades se les enfrenta con menos material de evaluación o al estudiante que habla otra lengua materna se le permite usar traductor. Si bien estos ajustes pueden ser positivos, muy posiblemente se requieran elementos más profundos para lograr los resultados de aprendizaje esperados.

La flexibilización curricular no es lo mismo que la enseñanza personalizada

A pesar de lo dicho anteriormente, la flexibilización curricular no implica hacer un currículo para cada uno de los estudiantes. Es verdad que los currículos flexibles buscan responder a la diversidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que están en las instituciones educativas. No obstante, también hay que reconocer que, a pesar de las diferencias entre ellos, también hay muchas similitudes que ameritan el pensar en un currículo base compartido. Es como si, cuando quisiéramos cultivar un árbol, y dado que cada semilla es diferente entre sí, debiéramos crear ambientes únicos para cada una de ellas. En realidad, hay unos elementos transversales que son necesarios para todas las semillas: un sustrato, luz y agua. Sin embargo, las proporciones de cada uno de estos aspectos puede variar entre familias y tipos de plantas, y en algunas será similar.

Es así como en los currículos flexibles se generan múltiples oportunidades para el aprendizaje, pero esto no supone que se requiera desarrollar una actividad diferente para cada estudiante, sino que entiende que en algunos momentos el docente

trabajará simultáneamente con todos los estudiantes, en otros momentos se podrá trabajar en pequeños grupos y a veces de manera individual. Esto permite, a la vez, ahondar las particularidades de los estudiantes y construir una comunidad de aprendizaje.

Por otra parte, es necesario reconocer que, como seres humanos, muchas cosas las aprendemos como parte de un colectivo, con el cual construimos vínculos y crecemos.

La flexibilización curricular no es lo mismo que hacer una reforma curricular

Es posible que al realizar esta lectura emerja la idea de que la flexibilización curricular es lo mismo que hacer una reforma curricular. No obstante, son conceptos distintos. Es posible hacer una reforma curricular de un currículo rígido, pero si el nuevo currículo no permite grados de libertad para hacer acomodaciones, adaptaciones o modificaciones dependiendo del contexto y los estudiantes, no se ha producido flexibilización curricular.

En oportunidades, para poder flexibilizar un currículo es necesario reformarlo, en particular cuando el currículo está centrado en contenidos y temáticas y no en competencias y grandes ideas o preguntas, pues los currículos centrados en contenidos o temáticas tienden a ser más difíciles de adaptar a las necesidades de los estudiantes.

La flexibilización curricular no va en contravía de lineamientos o estándares

Una creencia común entre algunos educadores es que la flexibilización curricular es incompatible con la existencia de lineamientos o estándares de aprendizaje. Actualmente, la mayoría de los sistemas educativos están enfocados al desarrollo de competencias en diferentes áreas disciplinares, culturales y sociales, en contraste con aproximaciones anteriores que se centraban en la asimilación de contenidos y temáticas. En general, las competencias y aprendizajes planteados, por ejemplo, en Colombia, son lo suficientemente amplios para permitir que los desempeños asociados a estos puedan ser flexibilizados de manera que respondan a las características de los estudiantes. En adición, dichos estándares no prescriben los modos en los que los aprendizajes deban desarrollarse, dejando a las instituciones educativas y a sus educadores, la planeación, ejecución, monitoreo de las experiencias, ambientes y oportunidades de aprendizaje oportunas.

Frente a esto Tomlinson y Mc Tighe (2007) plantean que debe hacerse una **planeación retrospectiva**. Partiendo de las ideas fuerza incluidas en los lineamientos o estándares,

identificando los resultados de aprendizaje deseados, posteriormente determinando las evidencias del aprendizaje aceptables (en muchos casos son rúbricas que sintetizan los desempeños posibles y esperados), y por último, planeando las experiencias, los ambientes y las oportunidades de aprendizaje. Como detallaremos posteriormente, en esta etapa final se toman en cuenta múltiples enfoques de contenido, proceso, producto, agrupaciones, modalidades y roles que pueden ocupar las personas que se encuentran involucradas en las experiencias (estudiantes, docentes, familia y expertos, entre otros).

Tomlinson (2018) hace énfasis en la importancia de tener muy claros los puntos de llegada y los horizontes de formación, priorizando las “grandes ideas” de los campos de pensamiento disciplinar, cultural y social, y los aprendizajes esenciales (para nuestra realidad, competencias básicas, competencias del siglo XXI, etc). Con esto la autora plantea que no debemos quedarnos con los aprendizajes básicos, pues estos corresponden a lo mínimo esperado (entendido como lo que está en la base de lo que debe ser aprendido por un estudiante) y que, en el caso de muchos de ellos, está por debajo de su potencialidad (trabajando en su zona de desarrollo efectiva) y lejos de su zona de desarrollo próximo.

La flexibilización curricular no baja las expectativas sobre los estudiantes

Es posible encontrar educadores (por ejemplo, cuando trabajan con poblaciones en condición de vulnerabilidad) que interpretan que la flexibilización se realiza para hacerle más fácil el aprendizaje a los estudiantes y toman como ruta bajar el nivel de exigencia para dichas poblaciones. No obstante, al realizar flexibilización curricular en lugar que bajar las exigencias se busca identificar si hay barreras que puedan ser sorteadas a través de herramientas de mediación o fortalezas e intereses del estudiante en otros campos de pensamiento, se ajusta el nivel de desafío y se tiene como expectativa que el estudiante logre los mejores niveles de aprendizaje posibles.

Desde esta perspectiva se tienen altas expectativas de todos los estudiantes, pues se cree que ellos pueden aprender en la medida que el currículo les ofrece oportunidades de calidad y que reconocen sus características, intereses y potencialidades. Nunca se ajusta el currículo para no pedirle a los estudiantes “más” de lo que pueden dar. De hecho, desde una perspectiva sociocultural se debe pedir al estudiante “más de lo que puede dar por sí mismo (sin mediación)”, pues esto no permite llevarlo de su zona de desarrollo efectivo a su zona de desarrollo potencial, en la cual él puede dar más, inicialmente con andamiaje brindado por los docentes y posteriormente de manera autónoma.

Y ¿qué Sí es la flexibilización curricular?

A partir de los planteamientos de diversos autores como Tomlinson, Reis y Renzulli, entre otros, es posible identificar aspectos que delimitan a qué nos referimos con flexibilización curricular.

Permite hacer ajustes tanto en el macrocurrículo, el mesocurrículo y el microcurrículo

La flexibilización curricular es un proceso que involucra los diferentes niveles del currículo. Desde la perspectiva de las políticas educativas, es importante contar con políticas que, sin perder su rol orientador, permitan y favorezcan que las instituciones puedan construir proyectos educativos pertinentes para las características y el contexto de su comunidad educativa, en condiciones de equidad y de excelencia. Por ejemplo, dada la contingencia sanitaria en 2020, ministerios y secretarías de Educación en buena parte del mundo crearon decretos, lineamientos, orientaciones y guías, para facilitar la flexibilización escolar en términos de modalidades de enseñanza, reorganización en la gestión escolar (tiempos, jornadas, calendarios), entre otros aspectos.

A su vez, es importante que los proyectos educativos y mallas curriculares, en sí mismos, contengan elementos de flexibilización, permitiendo la movilidad estudiantil, las múltiples rutas de acceso y expresión de los aprendizajes y priorizando los más pertinentes para las necesidades sociales, económicas y culturales del siglo XXI.

Por ejemplo, es posible tomar decisiones, tales como hacer mallas curriculares que permitan a los estudiantes elegir entre diversas asignaturas, cuál es la que prefieren tomar, cuándo y dónde. Esto resulta particularmente oportuno en educación media, pero requiere crear la capacidad de ofertar un portafolio de asignaturas diversas. Una alternativa posible para esto es aunar esfuerzos entre instituciones de la misma localidad y hacer una oferta colectiva, donde se permita a los estudiantes asistir a una institución educativa para tomar asignaturas particulares. Esto requeriría, no solo hacer ajustes en mallas curriculares sino crear capacidades de colaboración y acuerdos académicos y administrativos entre las diversas instituciones aprovechando al máximo los recursos y fortalezas de cada una.

En las instituciones, por otra parte, se desarrollan múltiples proyectos interdisciplinarios o transversales que involucran más de un campo de pensamiento disciplinar, cultural y social o más de un grado académico. Estos, por su naturaleza, pueden ser fácilmente flexibilizados, pero requieren que se puedan articular diferentes elementos logísticos para que los estudiantes y docentes de diferentes áreas o grados puedan tener espacios y tiempos de encuentro, entre otros aspectos académicos y de gestión institucional.

Finalmente, en el nivel del microcurrículo, correspondiente a los planes de aula o asignaturas, se encuentran muchas oportunidades de flexibilización. Por ejemplo, durante 2020, con el distanciamiento social, y en 2021, dados los planes de retorno gradual, progresivo y seguro en una asignatura específica, el docente tendrá que flexibilizar la modalidad que utiliza para interactuar con sus estudiantes, dependiendo sus niveles de conectividad, la decisión de las familias sobre el regreso a la presencialidad, el nivel de aforo en las aulas, entre muchos otros factores. En adición, sus estudiantes continuarán siendo diversos, en sus niveles de preparación, capacidades, intereses, experiencias, perfiles de aprendizaje y expresión, entre otros aspectos, lo cual ameritará flexibilizar en algunas oportunidades, contenidos, procesos, productos, entornos, o roles de los actores involucrados en las experiencias y oportunidades de aprendizaje.

Parte del reconocimiento de los estudiantes y se centra en su aprendizaje

Como hemos planteado extensamente, la flexibilización curricular se realiza para ofrecer las oportunidades de aprendizaje que cada estudiante necesita, pero esto no es posible hacerlo si no se parte de un proceso de reconocimiento de ellos. El proceso de flexibilización implica, como señalamos previamente, una toma de decisión pedagógica, la cual debe estar fundamentada en información sobre el estudiante. Es por esto que es importante partir de un diagnóstico, no solo en cuanto a los aprendizajes previos de los estudiantes, sino de aspectos como sus intereses, su preparación, sus experiencias, sus perfiles de aprendizaje y de expresión, sus contextos y los recursos a su disposición. Este proceso de reconocimiento del estudiante es dinámico y se extiende en toda su trayectoria escolar, volviéndose un proceso continuo.

Información como esta le permite al docente determinar lo que educativamente necesitan sus estudiantes en un momento dado y con qué recursos cuentan para hacerlo. 2020 fue un año en el cuál las instituciones educativas, a pesar de las medidas de distanciamiento social, se acercaron mucho más a las realidades de sus estudiantes y sus contextos. Esta información permitió determinar las modalidades de acceso que se podían implementar.

En adición, como plantean Tomlinson (2018) y Gentry (2014), los modelos flexibles parten de la premisa que las experiencias de aprendizaje son más efectivas cuando resultan interesantes y relevantes para los estudiantes, involucrándolos profundamente. Pero dada la diversidad presente en los estudiantes, es difícil capturar su interés utilizando los mismos mecanismos y estrategias para todos. En adición, se reconoce que los aprendizajes futuros se construyen sobre los aprendizajes previos, lo cual requiere que el docente tenga un panorama de estos últimos. Esto, además, le permite al docente ajustar el nivel de desafío de las actividades y preparar los

andamiajes requeridos, entendiendo que actividades que para un estudiante pueden resultar complejas, para otros podrían resultar muy simples.

Es proactiva e intencional

Como plantea Tomlinson (2017), al partir de la idea que los estudiantes son diversos entre sí, es posible anticipar en los procesos de planeación e implementación del currículo diversas maneras de lograr las metas de aprendizaje propuestas. En esa medida, la actitud de la institución y sus docentes, más que “reactiva”, es “proactiva”. Si bien es posible que durante el proceso de aprendizaje sea necesario hacer ajustes en diferentes niveles, sobre todo a nivel microcurricular, el grueso de las acciones implementadas surge en los procesos de planeación a partir del reconocimiento de los estudiantes.

Al asumir desde un inicio la diversidad en el estudiantado, es posible planear de manera intencional múltiples formas de acceder al aprendizaje y de mostrar los logros alcanzados.

Un elemento que fortalece el proceso de flexibilización curricular es que los estudiantes entiendan el sentido de las acciones y los objetivos que persiguen, de manera que ellos también puedan ser proactivos en este proceso. Cuando el estudiante entiende los aprendizajes esperados, puede, también de manera proactiva, asumirse como corresponsable de su proceso educativo y orientar sus esfuerzos de manera más asertiva.

Es orgánica y dinámica

El proceso de flexibilización curricular se desarrolla de manera armónica. No es un accesorio a lo que pasa en la escuela, sino que se integra sinérgicamente en el día a día. Implica un proceso constante y continuo de aprendizaje por parte de toda la comunidad educativa. Los docentes y directivos, constantemente están aprendiendo cómo sus estudiantes aprenden mejor, de manera que se puedan refinar permanentemente las estrategias que resultan más efectivas para alcanzar las metas del currículo. Eso quiere decir que el proceso de flexibilización es monitoreado y ajustado, cuando es necesario, durante su implementación, recordando que la flexibilización en sí misma no es el objetivo, sino la herramienta para lograr hacer realidad la visión institucional encarnada en los objetivos de aprendizaje. En este sentido la flexibilización es dinámica y no estática.

Puede articular elementos de DUA y de enseñanza diferenciada

Dos marcos de referencia que aportan elementos para el desarrollo de procesos de flexibilización curricular son la enseñanza diferenciada, propuestos por autores como Carol Tomlinson, Joseph Renzulli, Sally Reis, Marcia Gentry, entre otros, así

como los planteamientos del modelo del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). De estos marcos de referencia se desprende la idea de que el **currículo planeado**, desde su construcción inicial, debe permitir y facilitar múltiples formas de representación, acción, expresión y vinculación del aprendizaje. En adición, el **currículo operativo** permitirá la incorporación de diversas estrategias en respuesta al proceso desarrollado por los estudiantes.

Diseño Universal de Aprendizaje y Enseñanza Diferenciada

Al hablar del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y del modelo de Enseñanza Diferenciada, surge un primer punto de encuentro y es el concepto de diversidad. Diversidad de aptitudes, de intereses y formas de aprender y procesar la información. De la misma manera, surgen otros términos asociados: aprendizaje, comprensión profunda, currículo de calidad, flexibilidad y evaluación permanente. Dos propuestas aparentemente diferentes, cuyo objetivo es el mismo: crear entornos que apunten al aprendizaje de cada uno de los estudiantes, respetando sus diferencias y potencializando sus talentos.

Desde la propuesta del DUA, es una posibilidad y a su vez una necesidad, desarrollar un entorno personal de aprendizaje, desde una visión humanista de la educación que considera a cada individuo como único e irrepetible. Por su parte, en la propuesta de Tomlinson¹ de Enseñanza Diferenciada es necesario recordar que la premisa "*one size fits all*" (o el concepto de talla única), no funciona en educación y mucho menos cuanto a aprendizaje se refiere, porque cada mapa de ruta de cada estudiante es diferente al de los otros. Así mismo, para el Diseño Universal de Aprendizaje existen tres áreas fundamentales a tener en cuenta: el qué, el por qué y el cómo; las cuales son representadas en la Enseñanza Diferenciada por un currículo de calidad que atrae las mentes de los estudiantes en un entorno que nutre y alienta el aprendizaje.

Para las dos propuestas mencionadas es necesario romper barreras y paradigmas con respecto al modo de enseñar en un contexto donde es posible desarrollar contenidos universales, con objetivos claros, con un enfoque de evaluación formativa que apoya a los estudiantes que traen al colegio diferentes talentos e intereses o que aprenden de otras formas o a otro ritmo. Igualmente, para construir cualquiera de las dos propuestas es esencial una actitud proactiva del docente frente a las necesidades de quienes aprenden. En otras palabras, maestros y estudiantes han de trabajar juntos para lograr el gran objetivo de aprender.

Colaboración de Olga Astrid Ortiz
Consultora y Asesora Educativa

La flexibilización curricular proporciona múltiples enfoques de contenido, proceso y producto, y combina diversas formas de organizar la clase y las modalidades de interacción.

Tanto desde la perspectiva de DUA como de la enseñanza diferenciada, la flexibilización del currículo, en particular a nivel micro (planes de aula y proyectos transversales, por ejemplo), coinciden en la importancia de tomar diversas aproximaciones frente los contenidos, procesos y productos, así como en aprovechar el potencial de diversas formas de organización de las experiencias educativas.

Durante 2020 observamos cómo la flexibilización en tiempos y en modalidades de interacción (remota, sincrónica o asincrónica), permitieron en alguna medida continuar desarrollando el proceso formativo. La pregunta es, una vez se acabe la necesidad de tener modalidades de interacciones remotas ¿podríamos seguir aprovechándolas? A pesar de que no tengamos estudiantes con discapacidad o capacidades y talentos excepcionales en nuestra aula, ¿vale la pena ofrecer diversas formas de representación de los contenidos a abordar y utilizar materiales con diversos niveles de complejidad o profundidad? ¿Será oportuno desarrollar oportunidades de aprendizaje donde los estudiantes puedan aplicar o explorar las competencias a desarrollar a partir de problemáticas o contenidos centrados en sus intereses? ¿Qué pasaría si los estudiantes contaran con un abanico de opciones para mostrar sus logros de aprendizaje y no utilizar un mecanismo único para evaluar los aprendizajes?

Dado que este elemento se constituye en los engranajes que permiten la creación de oportunidades de aprendizaje oportunas y pertinentes para los estudiantes, se desarrollará en profundidad posteriormente en este documento.

Busca desarrollar autonomía

Una de las metas últimas de la flexibilización curricular es desarrollar en los estudiantes la capacidad de regular sus propios aprendizajes y continuarlo a través de toda su vida, meta que es compartida por la Secretaría de Educación Distrital y muchas de sus instituciones educativas. Esta idea es compartida por los modelos de enseñanza diferenciada, que buscan lograr que el estudiante pueda convertirse en el gestor de su propio aprendizaje al cambiar los roles tradicionales del docente como dispensador del aprendizaje y del estudiante como receptor pasivo de este, y al permitirle al estudiante vivir experiencias de aprendizaje que se relacionan con sus intereses y que desafían sus capacidades, permitiéndoles observar en el proceso cómo van construyendo sus trayectorias de aprendizaje (Renzulli y Reis, 2016).

Actividad 1-2: Reevaluando nuestros supuestos

Una vez llegado a este punto de la lectura, vale la pena regresar a las respuestas de la **Actividad 1-1: Explorando nuestros imaginarios**. En la lectura se encontrarán elementos que entran en contradicción con lo expresado en la actividad por usted o sus compañeros, pero también encontrará elementos para fundamentar lo que es la flexibilización curricular.

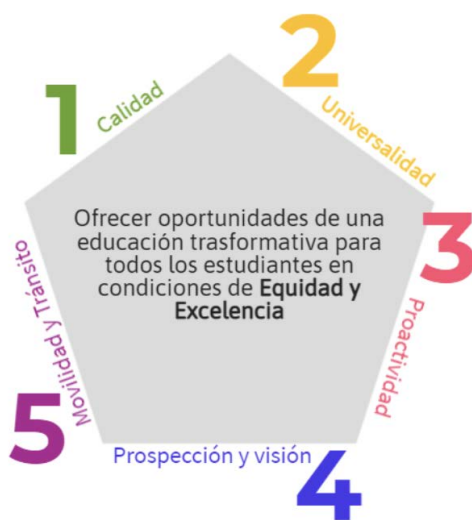
Lo planteado en esta primera sección sirve como marco de comprensión de lo que desde este momento entenderemos por un currículo flexible. En esa medida, el estar alineados en estos referentes nos permitirán de manera más clara presentar los elementos fundantes de este tipo de currículo, los diversos aspectos involucrados en su flexibilización y las posibilidades en términos de transformación educativa que se pueden lograr con él.

¿Cuál es la reflexión que le deja hasta ahora el ejercicio y la lectura?

Déjanos conocer tu opinión en el siguiente enlace:

<https://forms.office.com/r/B4GkpCgwav>

Pilares de la flexibilización



PILARES DE UN CURRÍCULO FLEXIBLE

Para cerrar es importante enunciar varios pilares en los que se fundamenta un currículo flexible y los procesos de flexibilización de este, entendiendo que la meta de dicho proceso es ofrecer oportunidades de una educación transformativa para todos los estudiantes en condiciones de equidad y excelencia.

En este marco, el respeto por el otro como valor y una postura ética de cuidado debe impulsarnos a apreciar la diferencia y no a entenderla como algo desafortunado que nos vemos avocados a sortear. En esa medida, todas las oportunidades de aprendizaje que desarrollemos en el marco de la flexibilización deben ser de

alta calidad e igual de interesantes y desafiantes para los estudiantes. Esto nos lleva a transformar el marco de referencia y dejar de pensar que hay unas actividades “normales” y otras “diferentes” y comprender, en el marco de la flexibilización, a

las oportunidades como múltiples rutas para alcanzar los logros planteados. Esto también implica crear un ambiente donde la diferencia no es una amenaza y los estudiantes encuentran en estas diferencias elementos para la construcción de su identidad y el desarrollo de capacidades de cuidado del otro y de sí mismo.

Las decisiones que se tomen a nivel curricular deben fundamentarse en los siguientes pilares:

- **Calidad:** se debe propender por lograr un currículo que cultive las fortalezas, potencialidades e intereses, acercando a todos los estudiantes como las mejores versiones de sí mismos. Es posible encontrar que los puntos de llegada de los estudiantes sean distintos cuando tienen diferentes puntos de partida, en una educación de calidad que busca la equidad y la excelencia, lo cual implica ofrecer a todos los estudiantes los andamiajes necesarios para favorecer su aprendizaje. Por ejemplo, para muchos es evidente que un estudiante con bajo rendimiento, en muchas oportunidades, requiere de acompañamientos y estrategias particulares que medien su aprendizaje. En contraste, es frecuente que un estudiante que tiene alta motivación y habilidad en unos campos de pensamiento disciplinar, cultural y social, no reciba ningún apoyo, pues, aparentemente, por sí mismo ya logró las metas de aprendizaje. En esta situación, el segundo estudiante no está recibiendo una educación en condiciones de equidad, ni de excelencia, pues no recibe, a diferencia de su compañero(a) con bajo rendimiento, una mediación que lo lleve a desarrollarse más allá de su zona de desarrollo efectiva, desaprovechándose la oportunidad y el derecho que tiene de alcanzar a convertir su potencial, en desempeño.
- **Universalidad:** la flexibilidad curricular cobra mucho valor al constituirse en una estructura de acogida para reconocer quién es el estudiante y permitirle reconocerse. Esto nos invita a enriquecerlo en clave de enfoque diferencial, de género, territorial y de curso de vida. Entendiendo que el dar cabida a estos 4 enfoques, nos acerca al reconocimiento de los estudiantes en todos sus aspectos, en su identidad, en su cultura y en función de su crecimiento, desde una perspectiva incluyente fundada en el altruismo cognitivo y en una postura ética del cuidado de sí mismo, del otro, del cercano, del lejano, de la sociedad y del planeta¹.
- **Proactividad:** el currículo debe estructurarse, anticipando mecanismos de ajuste, para responder ante la diversidad en sus estudiantes y también frente posibles situaciones disruptivas (emergencias naturales, situaciones sociales) del contexto inmediato o distante. La mayoría de los currículos de las instituciones educativas del mundo en 2020 no tenían contempladas estrategias que les

1 Para profundizar en el concepto ética del cuidado ver Toro y Rojas (2005) y Toro (2015).

permitieran responder a la contingencia del COVID-19. Cuando se cuenta con un currículo flexible, desde el inicio se plantean alternativas, tomando en cuenta la información disponible sobre los estudiantes y su contexto, y permanentemente se monitorea el proceso para tratar de anticiparse (cuando es posible) a las necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y sus contextos.

Por ejemplo, supongamos que en una institución educativa se ha tenido estudiantes migrantes, ante lo cual su currículo no está pensado para responder a esa situación. Dicha institución desde hace varias décadas podría haberles negado los cupos argumentando que no tenía cómo responder a sus necesidades, sin embargo, en la actualidad esta respuesta vulneraría el derecho a la educación que está enmarcado dentro de una política educativa incluyente. Esta institución podría actuar de manera reactiva, es decir esperar a que se les presente la situación para, en ese momento, pensar en las modificaciones. En contraste, una disposición proactiva identifica con antelación los elementos que podrían necesitar flexibilizarse en dicho momento, por ejemplo, la creación de rutas de nivelación, de estrategias para abordar la comunicación con estudiantes con poco dominio del español y que manejen otra lengua materna, la implementación de un plan padrino o madrina para que algunos de sus pares contribuyan en el proceso de inmersión a la institución.

- **Prospección y visión:** la preparación para la vida es importante y permite al estudiante enfrentar las situaciones que está viviendo, pero también es esencial que el currículo esté orientado a prepararlo para asumir, adaptarse y capitalizar nuevos entornos y condiciones de la sociedad en la que esté inmerso. En esa medida, el currículo debe permitir el ejercicio de prospección que ayude al estudiante a proyectar su perspectiva de vida. Los currículos flexibles son poderosos en este aspecto.

- **Movilidad y tránsito:** el currículo debe desarrollar las estructuras de acogida necesarias que permitan a los estudiantes transitar por ecosistemas de aprendizaje e innovación a nivel local y global. Por ejemplo, tres instituciones ubicadas en una de las localidades se pusieron de acuerdo para armonizar la oferta de asignaturas de énfasis en educación media. Como una de esas instituciones solo tiene la capacidad de ofrecer dos énfasis y las fortalezas docentes y de infraestructura de las instituciones son distintas, cada una se especializa en dos campos de pensamiento disciplinar, cultural y social, y así entre las 3 pueden ofrecer 6 opciones de énfasis a sus estudiantes y no solo 2.

Un segundo ejemplo implica la creación de redes con universidades, museos, bibliotecas, centros de investigaciones, empresas, entre muchas otras organizaciones, de manera que los estudiantes puedan asistir a actividades que dichas organizaciones ofrecen. Esto, en adición a las redes, requiere de

ajustes en los horarios y otros aspectos administrativos, pues muchas veces estas actividades se realizan en el horario escolar.

Finalmente, otro ejemplo es una estudiante que es deportista de alto rendimiento y pertenece a una de las ligas nacionales. Si la institución quiere apoyar a la estudiante, es posible que necesite realizar procesos de compactación curricular y desarrollar material para aprendizaje remoto, de manera que la estudiante pueda ausentarse de la institución para asistir a las competencias sin interrumpir su trayectoria educativa. Este caso es muy similar a lo que se requeriría cuando un estudiante está en condición de hospitalización o deba permanecer en casa por razones de enfermedad.

Reflexiones para los líderes y gestores de la flexibilización curricular

Como se ha podido observar durante esta sección, flexibilizar los currículos de las instituciones educativas implica realizar transformaciones en muchos ámbitos. Esto implica enfrentarse al cambio con la mente abierta, pero a la vez monitoreando el proceso. En su libro, *Liderazgo para la diferenciación* (2000) Tomlinson decanta algunos aprendizajes que se derivan de la literatura sobre el cambio escolar, y que nos dan luces sobre lo que implica el proceso de flexibilización.

Como se hizo completamente evidente durante 2020, el cambio es imperativo en las instituciones educativas actuales. Sabemos que el cambio es necesario para poder crecer y en muchos casos se vuelve una condición para poder existir, y si no cambiamos corremos el riesgo de volvernos irrelevantes. Si queremos tener instituciones educativas que ofrezcan educación en condiciones de equidad y excelencia, se deben construir mecanismos que permitan responder a las necesidades de los estudiantes y del momento histórico.

Si bien hay muchos aspectos que pueden ser modificados en las instituciones educativas para lograr una transformación escolar, la médula de esta debe ser las prácticas de enseñanza. No obstante, no deben quedarse solamente ahí, sino que deben permear todos los demás ámbitos institucionales. Más aún, para que las instituciones educativas puedan ser como deberían, requieren de un cambio sistémico. No es suficiente con que algunos docentes cambien sus prácticas, sino que debe convertirse en parte del horizonte real de la institución y, en adición, debe extenderse de manera que sea posible que emerja un ecosistema de aprendizaje donde instituciones y organizaciones aúnen esfuerzos para lograr metas educativas comunes.

El proceso de transformar las instituciones educativas, en función de crear oportunidades de aprendizaje más flexibles, requerirá por parte de los directivos y líderes una disposición de apoyo y escucha frente a los esfuerzos que, de manera fundamentada y diligente, se empiecen a realizar en los diversos ámbitos de la institución, y en particular en las aulas. De manera similar, también implicará un proceso de seguimiento y monitoreo a dichos procesos orientados por evidencias de los logros y resultados. Estas evidencias permiten, a las personas involucradas en los procesos y a los líderes y directivos, tomar decisiones sobre el curso que está tomando el cambio y su impacto en los estudiantes.

Las investigaciones muestran que el cambio es difícil, lento y lleno de incertidumbres, pero es un esfuerzo que vale la pena. Esto implica prepararse, no solo académicamente, sino también planear estrategias que permitan movilizar el cambio asertivamente, empezando por la cultura escolar.

Los directivos son los primeros llamados a liderar este proceso, con su disposición y compromiso. Sus acciones tienen un impacto más profundo que sus palabras en su equipo y en la comunidad educativa. Ellos son quienes deben dar los primeros pasos para que el cambio empiece en las aulas y trascienda en el sistema educativo en general.

Actividad 1-3: Analicemos nuestro currículo²

Para concluir este primer volumen vale la pena que reflexionemos sobre nuestro currículo actual. Este ejercicio se puede hacer explorando, por ejemplo, el plan de estudio, la malla curricular o un plan de aula. Leámoslo detalladamente y respondamos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de metas se plantean? ¿Están centradas en la adquisición de conocimientos específicos y temáticas o en aprendizajes más comprensivos, como competencias, núcleos problémicos? ¿Es posible identificar entre las metas, aquellos aprendizajes necesarios, no negociables, que el estudiante debe lograr al terminar la asignatura o el ciclo?
2. ¿Qué posibilidad hay de que un estudiante siga una secuencia diferente a la planeada? Por ejemplo, si viene de otro país y ya domina las competencias de la clase de ciencias, podría cursar la asignatura con el grado siguiente

² Esta actividad puede realizarse en grupos o de manera individual. Si se va a trabajar en grupos es importante determinar si se realizarán grupos homogéneos (ej. Docentes de la misma área permite generar un análisis transversal frente a las áreas de conocimiento) o en grupos heterogéneos (ej. docentes de áreas y ciclos distintos puede permitir identificar tendencias globales).

o validarla y ocupar este tiempo en un proyecto de enriquecimiento académico en esa área ¿Qué se necesitaría para que fuera así?

3. ¿Qué posibilidades hay para hacer modificaciones o ajustes de acuerdo con los intereses de los estudiantes? Si se tiene una estudiante a la que le gusta mucho la geología, ¿es posible aprovechar este interés para enriquecer su proceso formativo? O, si en la institución no hay los recursos para cultivar este interés y desarrollar las competencias requeridas en ese campo de pensamiento disciplinar, cultural y social, ¿qué posibilidad hay de que la estudiante, como parte de su trayectoria curricular, asista a otra institución para poder hacerlo?
4. ¿Qué posibilidad hay de que los estudiantes muestren de manera diferente su aprendizaje? Por ejemplo, un estudiante que se siente más cómodo trabajando con imágenes, dibujos y otras representaciones visuales, ¿podría presentar su aprendizaje de historia a través de una novela gráfica, en contraste con sus compañeros que prefieren hacerlo a través de una narración o un ensayo?
5. Supongamos que a la institución llegara un grupo de estudiantes que, por sus creencias religiosas y culturales, no pueden utilizar el lenguaje escrito. ¿Qué aspectos de su currículo deberían flexibilizar para ofrecer a dichos estudiantes la mejor educación posible?

Después de este pequeño ejercicio, y a partir de las reflexiones que les suscitaron estas preguntas identifiquemos las fortalezas y debilidades que encontraron en el currículo analizado:

Fortalezas

Debilidades

Déjanos conocer tu opinión en el siguiente enlace: <https://forms.office.com/r/B4GkpCgway>

Sección 2: Transformando nuestro currículo y prácticas educativas

“La cosa más importante que podemos hacer en nuestras aulas de clases es desarrollar en nuestros estudiantes sus intereses, fortalezas e ideas para hacer de nuestro colegio un lugar para el desarrollo del talento”

Joseph Renzulli

La meta de esta sección es aportar elementos para que la toma de decisión frente a la flexibilización curricular sea efectiva. En sus publicaciones más recientes Tomlinson, al igual que autores que implementan Diseño Universal de Aprendizaje (por ejemplo, Tataro y Giannoumis, 2017), proponen que la flexibilización, más que ser una metodología, es una forma de ver la realidad educativa y de enfrentarla.

Actividad 2-1: Un regalo para el colegio

Hagamos un pequeño ejercicio:



Al llegar al colegio le informan que han recibido una **donación de pupitres ajustables con ruedas** para los salones de clase. Un cuarto de las sillas de cada salón son azules, un cuarto verdes, un cuarto naranjas y un cuarto amarillas.

El brazo de la mesa se puede ajustar en caso que no se requiera usarla o si se prefiere al lado derecho o izquierdo de la silla, y la altura de la silla también se

puede ajustar. Además en la base de la silla hay espacio para que los estudiantes coloquen sus morrales y lonchera.
 Escriba lo primero que se le viene a la cabeza al ver el tipo de silla que le están mostrando:

La flexibilización curricular como una forma de ver el mundo educativo

Muchas ideas pudieron llegar a su mente en la actividad 2-1. Algunos de ustedes lo primero que pensaron fue que sería mejor recibir otro tipo de donación, otros se imaginaron el desorden que se armaría pues los estudiantes podrían moverse estando sentados en la silla (“si sin ruedas es difícil ¿Cómo sería con ruedas?”), otros se imaginaron las discusiones que habría entre los más pequeños por los colores de las sillas.

Otros se alegraron de ver a sus estudiantes estrenando mobiliario. También podrían haber pensado en que facilitan la inclusión y movilidad de estudiantes discapacitados. Otros pensaron que los colores alegrarían el salón y que se prestarían para trabajar integrando elementos lúdicos a la clase.

También pudieron pensar que eran interesantes para realizar diversas formas de agrupación tomando en cuenta los colores de las sillas, o dado que es fácil desplazarse se podría utilizar varias formas de organización intencionadas. Por ejemplo, se podría usar para la dinámica de **rompecabezas o grupos expertos**: empezar el trabajo de análisis de un fenómeno presentándolo al grupo completo, organizado en círculo, donde todos pueden verse la cara y hacer las preguntas o aportes cuando lo deseen, posteriormente cambiar a otra dinámica de grupos expertos, donde cada colectivo se especializa en el análisis del fenómeno desde un campo de pensamiento distinto. Seguidamente, pueden reagruparse de forma heterogénea de manera que en los nuevos grupos haya al menos un estudiante de cada campo de pensamiento para que discutan los consensos y disensos de lo encontrado por cada disciplina, y finalmente, se puede cerrar volviendo al círculo general para discutir los aprendizajes de la experiencia.

Y podríamos seguir nombrando las diversas ideas que surgen a raíz de este ejercicio. Pero la esencia está en la siguiente pregunta: **¿Qué hizo que se nos ocurrieran las ideas propuestas?**

Todos nosotros, a través de nuestra formación, hemos construido un marco de creencias, supuestos, saberes y expectativas que determinan nuestra forma de comprender y enfrentar la realidad, esto es lo que varios autores llaman “*Mindsets*” (mentalidad) (Sousa, y Tomlinson, 2011). **Es importante cuestionarnos si nuestros “Mindsets” o formas de ver el mundo nos permiten o impiden flexibilizar el currículo.** Por ejemplo, si desde nuestra mentalidad la forma óptima de realizar procesos de aprendizajes es estar ordenados en filas y en silencio (a menos que se pida o se dé la palabra), escuchando y tomando notas, los pupitres del ejercicio más que ser una ayuda al aprendizaje se constituyen en una amenaza. En contraste, desde una mentalidad más flexible, es posible ver que estos pupitres son una herramienta que facilita la flexibilización de los modos de agrupación (como se vio en el ejemplo del rompecabezas o grupo experto).

En adición, desde esta perspectiva se sabe que para prevenir que las sillas se conviertan en distractores para el aprendizaje, es importante crear una serie de acuerdos con los estudiantes, fortalecer su autonomía y capacidad de regulación y, posiblemente, cambiar nuestra concepción de disciplina, dejando de entenderla como estar ordenados, en silencio y quietos, a **“hacer lo que se debe hacer; dónde y cuándo debe hacerse”³**.

Muchos educadores fuimos formados para enseñar a los estudiantes en diferentes campos disciplinares, culturales y sociales. Muchos aprendimos cómo lograr hacer trasposiciones didácticas del saber docto, sabio o científico, de manera que se volviera un saber que el estudiante pudiera aprender. Para eso, estudiábamos juiciosamente dichos saberes, explorábamos los materiales didácticos que en el momento estaban disponibles y cuando no existían creábamos unos nuevos. Finalmente, construíamos en el aula (cualquiera que fuera su definición) una serie de actividades a través de la cual esperábamos que el estudiante aprendiera aquello que habíamos planeado. Al comienzo, ese proceso era bastante difícil para la mayoría de nosotros y nos llevaba bastante tiempo, pero con la experiencia y a veces con el apoyo y mentoría de otros docentes, muchos de esos procesos que nos costaban tanto trabajo se empezaron a volver naturales. Esta naturalidad, en buena medida, tiene que ver, por un lado, con el desarrollo de habilidades que en el inicio de nuestra carrera profesional no teníamos, y por el otro, con la apropiación de una manera de ver la realidad educativa.

3 En palabras de Julián y Miguel de Zubiría.

El ejercicio realizado nos debe llevar a reflexionar sobre **¿Qué debemos aprender y qué debemos DES-aprender?** para poder asumir una perspectiva efectiva de flexibilización curricular.

Desde esta perspectiva, los educadores en sus diferentes niveles de acción (gestión directiva, docencia y orientación) debemos desarrollar experticia para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas, de cara a atender las necesidades de la población con la que trabajamos en el momento de la concepción o revisión del currículo y durante su implementación. Estas decisiones deben partir del reconocimiento y la valoración de la diversidad, y se fortalecen al tener altas expectativas sobre la capacidad de crecimiento y aprendizaje de sus pupilos, cuando se les ofrecen oportunidades, experiencias y ambientes apropiados para su aprendizaje.

La flexibilidad, como forma de ver la realidad educativa y enfrentarla, permite estar dispuestos a hacer transformaciones en **donde sea necesario**. Pero no es flexibilización por flexibilizar sino en función del logro de los objetivos de aprendizaje y en aras de favorecer la continuidad de las trayectorias educativas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han sido confiados a nosotros, como garantes de su desarrollo y formación.

La flexibilización desde la perspectiva de la acción mediada

Los seres humanos tenemos la capacidad de aprender directamente de las experiencias de la vida. Guiados por una curiosidad natural podemos también experimentar y, por ensayo y error, aprender cosas interesantes y útiles. Para este aprendizaje solo requerimos las experiencias y vivencias que tenemos a nuestra disposición, en el entorno y de una serie de estímulos ambientales apropiados. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿entonces para qué nos inventamos las instituciones educativas si podríamos aprender por nuestra cuenta, sobre todo en esta época donde el conocimiento está a la distancia de un "clic"?

Lógicamente, esto supondría que de manera autónoma hubiéramos decodificado el lenguaje escrito, hubiéramos aprendido cómo funciona un computador y el internet, y tuviéramos las competencias necesarias para potenciar nuestro propio aprendizaje con la información que encontramos disponible. ¿Cuánto tiempo nos tomaría esto por nuestra cuenta? Y Más aún: ¿qué sentido tendría aprender solos, lo que necesitamos para enfrentar los desafíos de una sociedad como en la que vivimos? Sí, es innegable que los seres humanos podemos aprender directamente de la experiencia sin la necesidad de alguien más que apoye el proceso; pero, en buena medida, el aprendizaje directo deja al azar de la vida que se presenten oportunidades apropiadas para aprender y que uno sea capaz de aprovecharlas.

Además de aprender directamente de la experiencia, los humanos también tenemos la capacidad de realizar **aprendizajes mediados**. Esto ocurre cuando alguien más competente, de manera intencional, selecciona propósitos de aprendizaje relevantes, elige o crea herramientas, construye escenarios y realiza acciones que nos llevan a interactuar y a tener experiencias u oportunidades donde podemos dominar y apropiarnos de herramientas culturales pertinentes y potentes para nuestro desarrollo. Así mismo ocurre, cuando habiendo desarrollado la capacidad de autorregular nuestro aprendizaje “mediamos” de manera intencional las experiencias y o creamos oportunidades de formación orientadas a desarrollar aprendizajes autónomos, volviéndonos mediadores de nuestro aprendizaje o del de los estudiantes.

El mediador no deja al azar los aprendizajes, sino que busca aumentar la probabilidad de que ellos ocurran a través de diferentes acciones claramente deliberadas, o la resignificación intencional de las vivencias y experiencias de los estudiantes. En muchas oportunidades, en sistemas rígidos, los aprendizajes de aquellos estudiantes que no se ajustan al currículo, terminan en manos del azar o de sus propias habilidades para regular lo aprendido. Los currículos flexibles permiten, a la institución y a los docentes, desarrollar acciones que sí son efectivas en términos de mediación, que facilitan aprendizajes significativos y que trascienden a la oportunidad de aprendizaje particular.

Cuando los contenidos no están acordes con las capacidades de un grupo de estudiantes, por ejemplo, debido a que son migrantes, solo será posible mediar el aprendizaje si se usan herramientas que respondan al nivel de que ellos tienen. En el caso de esos supuestos migrantes que no dominan los aprendizajes, será necesario implementar acciones centradas en contenidos y procesos que les permitan nivelarse. En contraste, si estamos viendo el caso donde el estudiante ya se ha apropiado de los aprendizajes, será necesario construir nuevas acciones, con herramientas distintas para poder favorecer esos aprendizajes.

Una de las riquezas que tiene una buena institución educativa es que en ella se encuentran profesionales que han dedicado su vida a apropiarse de diversos campos disciplinares, culturales o sociales, a comprender cómo aprenden las personas y a crear de manera **intencional** oportunidades que permiten que los estudiantes se apropien de herramientas culturales (como son los saberes, las competencias, entre otros aprendizajes de los campos disciplinares culturales o sociales).

Desde una perspectiva sociocultural, esta apropiación implica que el aprendizaje resulte **significativo** (es decir que tiene sentido para el aprendiz) y que es **trascendente** (en otras palabras, que puede ser utilizado más allá de la experiencia educativa y se convierta en una herramienta para comprender la realidad y transformarla). Es así como, en las **prácticas educativas mediadas**,

los educadores no dejan al azar el aprendizaje de aquellas competencias que el estudiante necesita en su presente y que le permiten enfrentar el futuro, sino que construyen oportunidades y experiencias que aumentan la probabilidad de se alcancen los propósitos de formación planteados, dadas las características de los estudiantes y sus contextos.

En este punto surgen unas preguntas: tal como se plantea hasta el momento, ¿el aprendizaje mediado no entra en contradicción con una pedagogía centrada en los estudiantes? ¿No se hace mucho énfasis en el docente?

Desde los planteamientos de autores como Feuerstein y Wertch, entre otros, sobre el aprendizaje mediado, es muy difícil realizar acciones mediadas oportunas si no se reconocen las características de los estudiantes, sus trayectorias de vida y los contextos y escenarios en los que se ha desenvuelto.

Los educadores cumplen un rol protagónico en la acción mediada, lo cual no implica que el estudiante no desempeñe un rol protagónico también. De hecho, desde la perspectiva sociocultural la meta de las acciones mediadas es favorecer que el estudiante esté en capacidad de hacer por su cuenta aquello para lo cual requería del mediador (Propósito). Esto implica simultáneamente que el docente y el estudiante son agentes protagónicos de la acción, aunque sus roles deben ir cambiando a medida que se va logrando el aprendizaje y el estudiante va conquistando mayores niveles de autonomía.

El mediador (en este caso el educador), echa mano de diversas herramientas de naturaleza material (por ejemplo: tablero, tiza, textos, computadores, celulares) y construye o aprovecha escenarios (ambientes) para poder desarrollar la acción, que solo tiene sentido si conduce al logro del propósito. Por ejemplo, en el proceso de flexibilización del microcurrículo, el docente mismo, por su capacidad como mediador, está en capacidad de sopesar si la acción mediada está siendo exitosa, si las herramientas utilizadas están funcionando o si los ambientes están siendo favorables. Y, dependiendo de la valoración, realizar ajustes para lograr que los propósitos sean alcanzados. Estos ajustes requieren contar con un currículo flexible.

Desde una perspectiva muy tradicional, el centro de lo que hace el docente está en "enseñar" o "dictar clase", y lo equiparan con las acciones que realiza el docente en el aula de clase, independientemente de si el estudiante aprende o no. Desde la perspectiva de la acción mediada, lo que hace el maestro (y los estudiantes) en algunas oportunidades, no se parece a lo que tradicionalmente se llama "enseñar" o "dictar clase". A veces puede que sí se parezca, pero definitivamente está determinado por el propósito de formación centrado en lograr aprendizajes **intencionales, significativos y trascendentes**.

La “pentada de Burke”

Los elementos planteados por Burke y desarrollados por Wertch (1999), nos permiten comprender las prácticas educativas como un sistema e identificar elementos para tomar en cuenta dentro del proceso de flexibilización curricular, en particular cuando se están preparando las oportunidades de aprendizaje, pero también para comprender las dinámicas que se presentan en la implementación de estas.

Elementos involucrados en las acciones de las mediadas

Adaptado de Toro y Colaboradores (2006)



Por una parte, como se observa en el diagrama, en la base de las acciones mediadas están los propósitos y los aprendizajes que esperamos lograr, aspecto que se comparte con las características de un currículo flexible (como se presentó en el Módulo 1). Es decir que, en sí mismas, las acciones pierden sentido si no están fundadas en el logro del propósito. En un modelo flexible, es posible realizar diversas acciones mediadas dependiendo de, por ejemplo, los intereses de los estudiantes, si esto permite lograr de mejor manera los propósitos formativos.

Los agentes involucrados en las acciones son, como mínimo, el mediador y el estudiante, pero sus roles no siempre son los mismos, dependerán de los niveles de dominio de los aprendizajes esperados, sus historias previas, entre otros aspectos. En adición, puede ser oportuno involucrar otros actores, pero esto siempre estará fundamentado en los propósitos y aprendizajes centrales. En esa acción se verán involucradas diversas herramientas, desde el lenguaje que usan los actores para interactuar (por ejemplo, los tipos de preguntas que hace el mediador), hasta herramientas materiales como tizas, tableros, computadores, guías, implementos de

laboratorio, software, instrumentos musicales, un álbum de fotografías, una partida de bautizo, entre infinitas herramientas que encontramos en nuestros entornos.

Dentro de este modelo es importante tomar en cuenta que las escenas del aprendizaje (contexto) y las herramientas, solo permitirán el logro de los propósitos de aprendizaje si tienen propiedades oportunas para esto. Al analizar las herramientas y escenarios, (contextos) desde una perspectiva de flexibilización curricular, evidenciamos la importancia de tener claras las limitaciones que se presentan y, a la vez, las nuevas potencialidades que se generan por la inclusión de esa nueva herramienta.

Por ejemplo, el internet y, más específicamente, las aulas virtuales como herramientas de mediación, resultaron muy oportunas durante el periodo de distanciamiento social de 2020. La mayoría de las instituciones las utilizaron para emular las interacciones que se realizaban en el aula del colegio, en la medida que las aulas virtuales les permitieron construir escenarios cara a cara, donde educadores y estudiantes podían interactuar.

También existen aprendizajes asociados con competencias socioemocionales que fue difícil abordar a través de esta modalidad de interacción (aulas virtuales). Esto debido a que, en general, las aulas virtuales y nuestro manejo de ellas, no se prestan fácilmente para favorecer este tipo de aprendizajes. Por otra parte, el uso de aulas virtuales permitió favorecer aprendizajes que en el entorno del aula regular no es fácil hacerlo, como las habilidades de autorregulación del aprendizaje que se desarrollan cuando se aprovechan estas herramientas, usando modalidades que mezclan el trabajo sincrónico y asincrónico, o el uso de laboratorios virtuales y de herramientas que permiten potenciar la visualización mediada por los recursos informáticos, como la interacción a modo de experimentación, las simulaciones, las exploraciones con realidad aumentada, entre muchas otras posibilidades.

Finalmente, los cinco elementos de la pentada de Burke se constituyen en una buena herramienta para poder explorar nuestro microcurrículo encarnado en las prácticas de "aula", e identificar en esas prácticas qué elementos pueden contribuir en el proceso de flexibilización curricular. Lo anterior, nos lleva a hacernos preguntas sobre qué aspectos de las dinámicas escolares son susceptibles de ser ajustados. Por ejemplo: los actores involucrados en la acción mediada y sus roles, las propiedades de las herramientas y el modo más apropiado para usarlas, la creación de nuevos escenarios donde se pueden lograr los propósitos escolares y, sobre todo, la puesta en escena de diversas acciones que permiten el desarrollo del máximo potencial de los estudiantes.

Actividad 2-2. Nuestras experiencias de mediación

Parte 1.

Piense en una actividad de aprendizaje que el año pasado desarrolló con sus estudiantes y que cumple con los criterios de una acción mediada (intencional, significativa y trascendente). Utilizando el diagrama que encontrará a continuación describa la actividad tomando en cuenta el orden de los elementos y las preguntas correspondientes a cada uno de ellos.



1. Acción:

2. Propósito:

3. Agentes:

4. Contexto/Escena:

5. Herramientas:

Parte 2.

Si estuviera planeando la actividad para de nuevo realizarla este año, ¿qué elementos de la acción mediada flexibilizaría o cambiaría suponiendo que tiene un grupo de 30 estudiantes entre los que se destacan las siguientes situaciones?:

Una estudiante se va a ausentar por un mes (justo cuando va a realizar la actividad) porque va a estar de gira por toda Latinoamérica como parte del grupo de danza infantil/juvenil de Colombia.

A tres estudiantes les apasiona su asignatura. Dos de ellas, además, tienen mucha facilidad para esta.

Dos estudiantes, por razones de salud, llevan dos semanas en cuarentena y no pueden regresar al colegio, posiblemente en los próximos dos meses, pero están en capacidad de trabajar desde la casa.

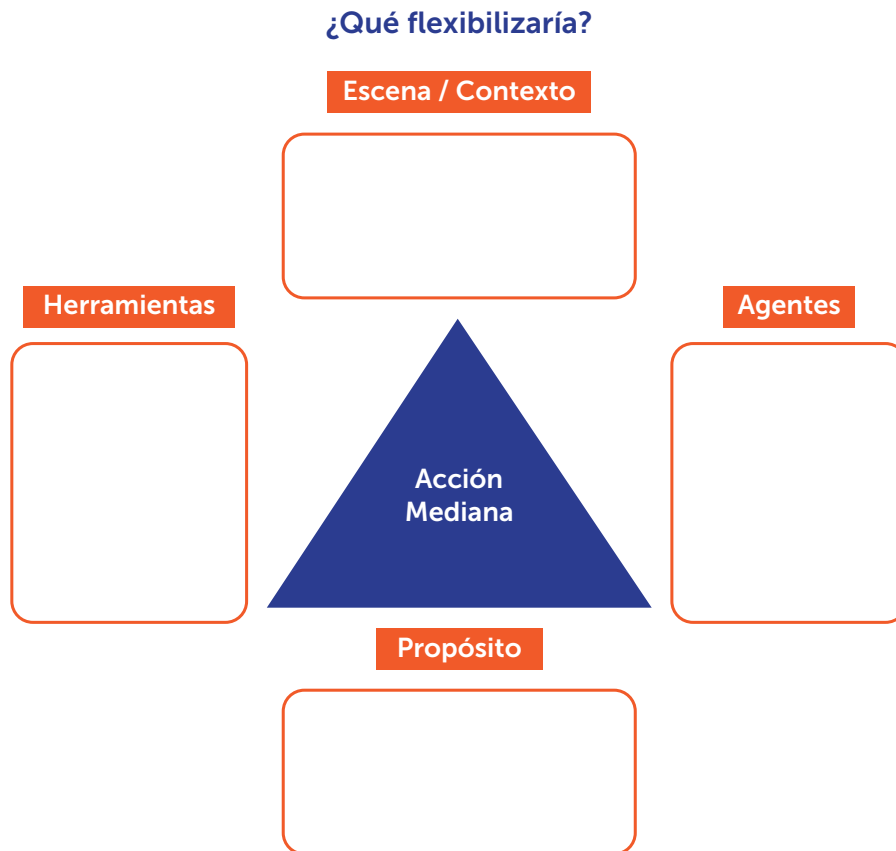
Dos estudiantes que están repitiendo el año y ya tuvieron la actividad el año anterior.

Tres estudiantes que no se sienten cómodos trabajando en grupos y tienden a tener mejor rendimiento cuando trabajan de manera individual.

Recuerde que, desde la perspectiva de flexibilización, no debería modificar los propósitos y aprendizajes esperados. Además, para los propósitos de

este ejercicio —y en la vida real— tampoco puede cambiar a quienes son sus estudiantes. En términos de recursos (tiempo, materiales y humanos) cuenta con los mismos del año pasado. Si hay información faltante, que crea importante, tome nota de esto, sin embargo, para que pueda realizar el ejercicio, suponga que tiene la información.

Organice sus respuestas al interior del siguiente cuadro:



Una vez realizado el ejercicio, los invitamos a discutirlo con sus colegas. Identifiquen acuerdos y desacuerdos en cuanto a las medidas que cada uno tomaría y qué tan efectivas creen que serían para capitalizar el aprendizaje de los estudiantes.

Sección 3: 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 transversales 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.

TRANSFORMANDO NUESTRO CURRÍCULO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS



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

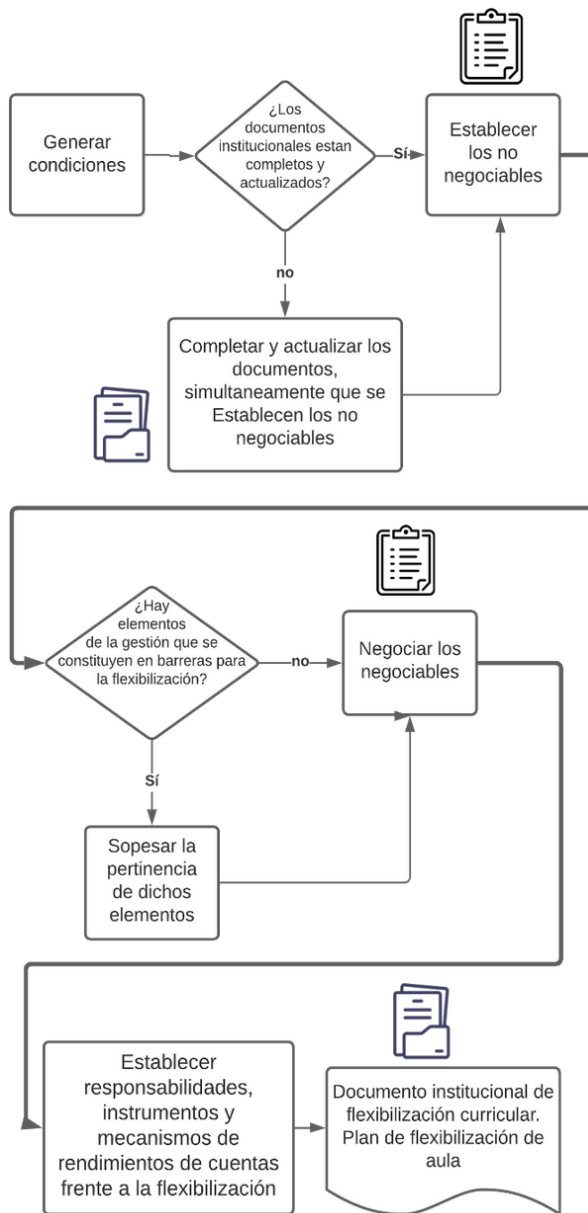
La creación de condiciones para la flexibilización no es algo que se logra de un momento a otro y, en general, implica un proceso de reflexión continuo por parte de las comunidades educativas. Debemos resaltar dos tipos de condiciones, las primeras tienen que ver con el currículo mismo y las segundas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



Posterior a 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 intelectual, 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)⁴ 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

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

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?

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 improvisación⁵).

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.

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

5 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.

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.

Ecuador



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 novales 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 angustiarse. 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

	Jaime	Diana	
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 debemos 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 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 real⁶ 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:

6 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.

- **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				

	A	B	C	D	E	F	G	H
		Ciencias naturales	Ciencias sociales	Literatura	Artes	Deporte	Tecnología	Otros
								quiere hacer un canal de youtube
	Estudiante 1	Los animales		Ciencia ficción			hace videos	youtube
	Estudiante 2		La edad media		pintura	olímpicos		
	Estudiante 3		Arqueología	Poesía				
	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 joven⁷, 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 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 influyen la forma en la que los estudiantes se aproximan al aprendizaje

Tomlinson (2017) plantea cuatro factores que influyen 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)

7 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.

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 intelectual 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 escribalas).

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 predicen 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; activo 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. **Modelo de Howard Gardner (1983) (teoría de las múltiples inteligencias):** este autor estableció originalmente siete estilos: a) inteligencia verbal/lingüística; 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 estudiante 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.

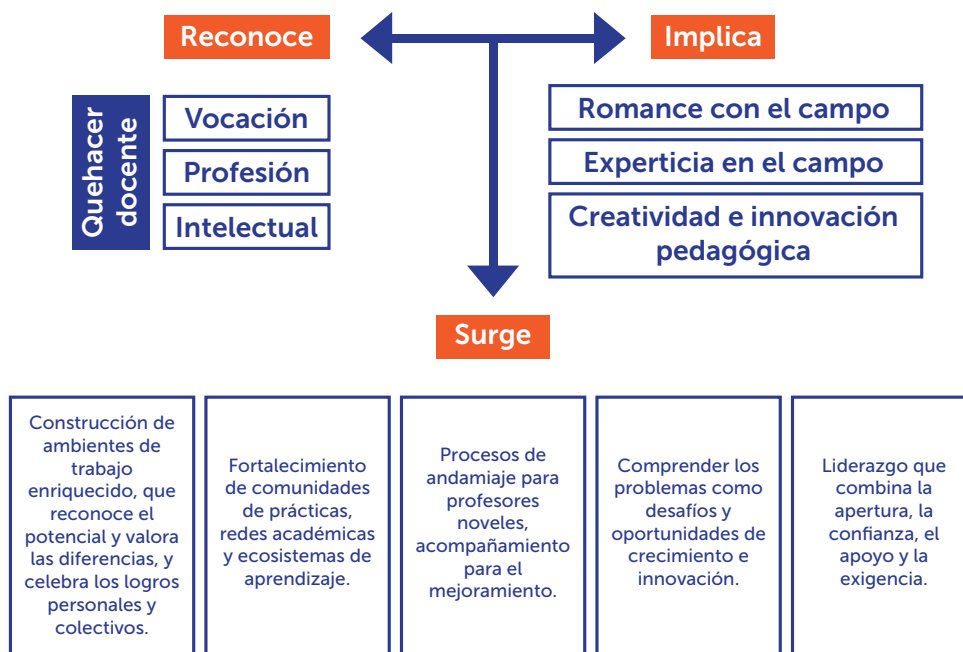
Para las instituciones y docentes excepcionales los “problemas” son fuente de crecimiento, los asumen como parte natural de los procesos, y los entienden como desafíos y oportunidades de crecimiento e innovación.

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.

Excelencia docente como Talento

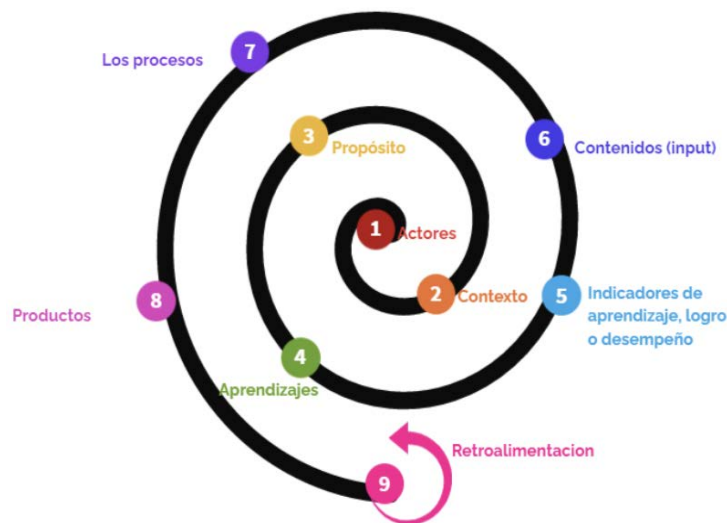


3. ¿Qué elementos del currículo puedo flexibilizar?

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.



ELEMENTOS ESTRUCTURA CURRICULAR

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.

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 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- cuáles 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, sintetizar 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 estudiantes de sus propias actividades.
- Planear entrega de tareas.
- Enseñar a reorganizar 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 *Educación 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 debemos 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 intersíquica 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 las 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 XXI⁸.

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:

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

8 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.

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 desperdices 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

