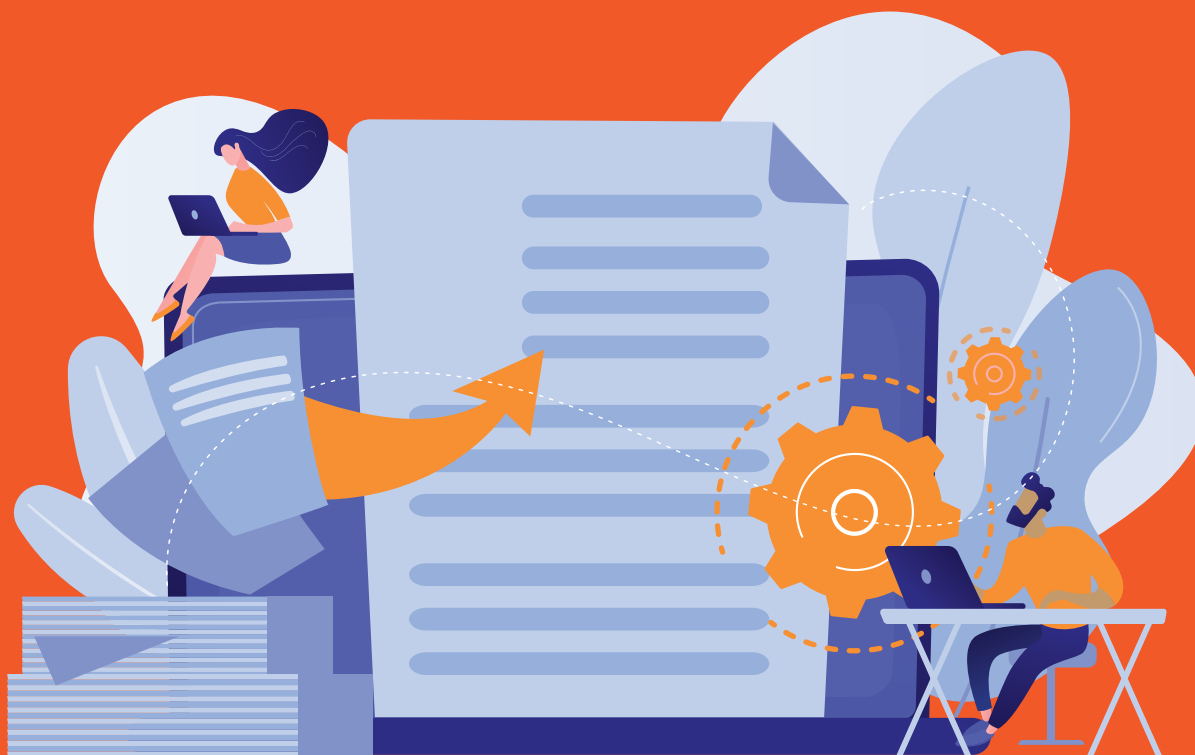


LA EDUCACIÓN
EN PRIMER LUGAR

Flexibilización curricular

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



Volumen 2: Transformando nuestro currículo y prácticas educativas



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.....4

El directivo docente como gestor y líder de la flexibilización curricular8

Actividad 1: Haciendo un mapa de 2020, aprendizajes para 20219

Transformando nuestro currículo13

y prácticas educativas13

Actividad 2-1: Un regalo para el colegio13

 La flexibilización curricular como una forma de ver el mundo educativo14

 La flexibilización desde la perspectiva de la acción mediada16

 La “pentada de Burke”19

Actividad 2-2. Nuestras experiencias de mediación21

Referentes24

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

No desperdices 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

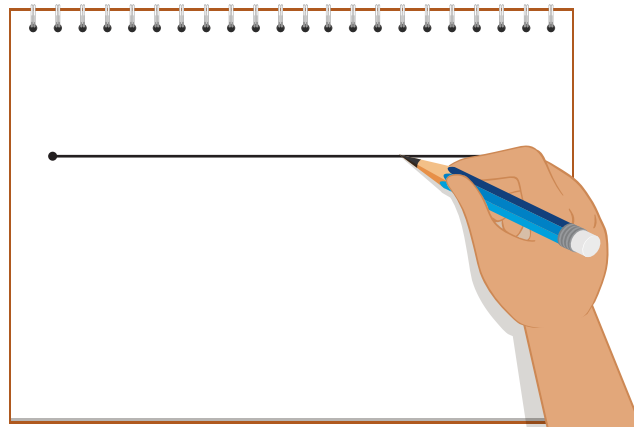
liderazgo, los directivos docentes se constituyen en una **brújula que acompaña y orienta** a los demás miembros de la comunidad a seguir su travesía sin perder de vista el norte, el horizonte institucional. A la vez, le proporciona **grados de libertad** a los docentes para tomar decisiones oportunas 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

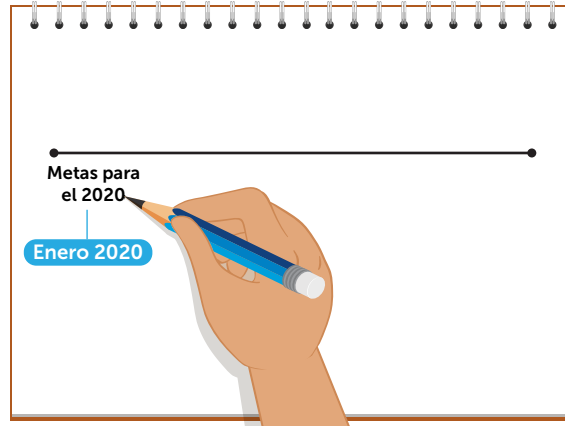
Para realizar el cierre de la sección introductoria de esta cartilla, queremos invitarles a hacer el siguiente ejercicio.

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.



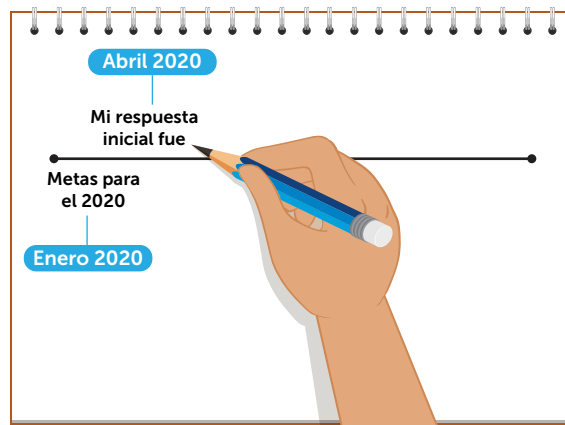
2. Piense en el inicio escolar de 2020. ¿Cuáles proyectos planeaba desarrollar en su institución/aula? ¿Cuáles fueron las metas que se plantearon para el desarrollo académico en 2020? Si usted es docente, piense en sus asignaturas y proyectos. Si usted es orientador, piense en los planes que pensaba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

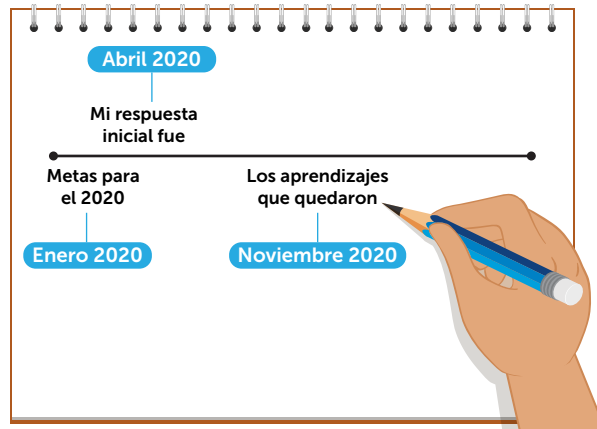
En la parte superior izquierda, describa esas primeras acciones de respuesta, las dificultades que enfrentó y cómo trató de superarlas.



- 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/B4GkpCgway> a partir de ellos identificaremos experiencias que fortalezcan el acompañamiento a los colegios en el marco de la flexibilización curricular.

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, Tatara 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”**¹.

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.

1 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.

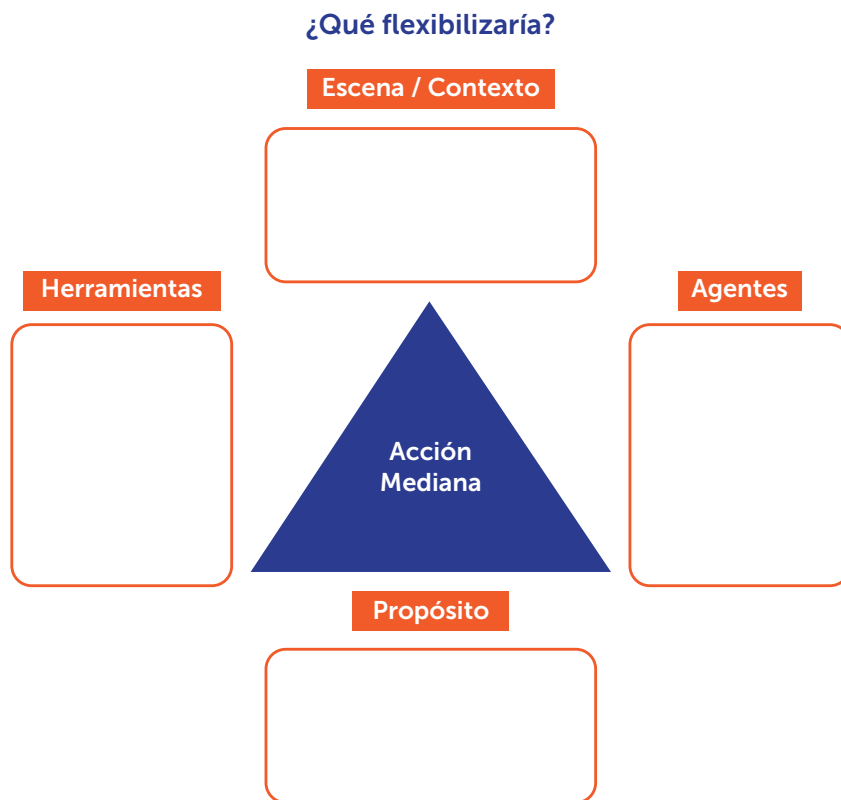
Dos estudiantes, por razones de salud, llevan dos semanas en cuarentena y no pueden regresar al colegio, posiblemente en los próximos dos meses, pero están en capacidad de trabajar desde la casa.

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.

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

