



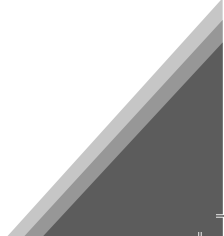

**Ministerio de Educación y Cultura
REPÚBLICA DEL PARAGUAY**

Queda hecho el depósito que establece la Ley 1328/98.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, 2014

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS
APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS DEL PARAGUAY**

LA GESTIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR

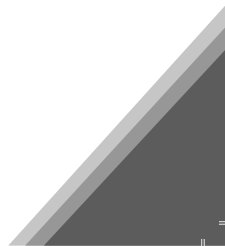
Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables del presente material, ya sea para su uso privado o público, por medios mecánicos, electrónicos, magnéticos o cualquier otro o parcialmente, con o sin finalidad de lucro, salvo expresa autorización del Ministerio de Educación y Cultura.






LA GESTIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR







Presidente de la República
Horacio Manuel Cartes Jara

Ministro de Educación y Cultura
Enrique Riera Escudero

Viceministro de Educación Superior
José Arce Farina

Directora General de Instituciones de Formación Profesional del Tercer Nivel
Laura Liliana Delvalle

Directora de Formación Docente
Sindy Evelyn Sánchez Naeher





FICHA TÉCNICA

Equipo Elaborador

Dr. Luis Ortíz Jiménez
Docente Investigador de la Universidad de Almería

Asesor Internacional

Dr. José Antonio Torres González

Coordinación de Edición

Dirección de Comunicación Institucional

Liliana Ghiglione

Andrés Deggeller

Archivo Fotográfico

Archivo Ministerio de Educación y Ciencia

Archivo Universidad Autónoma de Asunción



LA GESTIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR

Fundamentación

Todo directivo sueña construir una buena escuela. La definición de buena escuela ha ido cambiando en el tiempo. Muchas veces se define una buena escuela como: “Una buena escuela es la que tiene buena disciplina”, o “la que tiene un edificio bien mantenido”, “la que tiene prestigio en la comunidad” o “la que tiene fama de exigente”.

Al analizar estas creencias, a veces naturalizadas, se descubre con sorpresa que encierran serios reduccionismos. Una buena escuela es, básicamente, una escuela que enseña. Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011), sostienen que una buena escuela es una escuela en la que todos los niños tengan la misma oportunidad de aprender, de acceder a conocimientos de calidad y relevantes para sus vidas. Una escuela en donde todos puedan ingresar sin ser discriminados y de la cual puedan graduarse con los mismos saberes y de la misma manera que cualquier otro chico de su edad. Una escuela en la que todos puedan disfrutar de adquirir, transformar, producir y transmitir conocimiento. Todos soñamos con ese lugar en donde los niños puedan realizarse como niños y los maestros y miembros de los equipos directivos puedan hacerlo como los profesionales que son.

En este módulo se pretende problematizar la gestión pedagógica curricular, reflexionar con los directivos acerca de los problemas de la enseñanza que enfrentan y que deben tener una solución pedagógica. También conocer toda la producción normativa que el MEC ha elaborado para la planificación, implementación y gestión del curricular que orientan el proceso de toma de decisiones pedagógico didácticas. Para finalmente relevar y analizar las tareas que realiza el directivo en esta dimensión y visualizar como mejorarlas.

OBJETIVOS:

- Identificar problemáticas y desafíos de la gestión pedagógica curricular.
- Identificar estrategias y acciones relevantes que propicien la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer y aplicar la normativa curricular vigente.
- Favorecer el desarrollo profesional de los docentes, facilitando un mejor ajuste en su trabajo y la mejora de la participación en la escuela .
- Registrar, sistematizar y socializar prácticas educativas contextualizadas en las escuelas.
- Investigar y socializar los resultados de la investigación en comunidades de aprendizaje que lleven a la mejora continua y propicien el desarrollo de prácticas innovadoras.

CONTENIDO TEMÁTICO

INTRODUCCIÓN	10
1. LA GESTIÓN CURRICULAR	12
1.1. El desafío es educar con calidad y equidad	15
1.2. Globalización y los cambios culturales	16
1.3. Fases de un modelo de gestión pedagógica	19
2. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA GESTIÓN ESCOLAR	24
3. EL DIRECTIVO COMO CAPACITADOR Y FACILITADOR	27
3.1. El rol del nuevo directivo	27
3.2. ¿Por qué hablar de competencias?	28
3.3. Gestionar una institución compleja y dinámica	30
3.4. Diagnosticar situaciones problemáticas y promover procesos de mejora	36
3.5. Generar vínculos proactivos con la comunidad	36
3.6. Trabajar en equipo	37
3.7. Comunicar de manera efectiva	39
4. EL PROCESO DE DESARROLLO CURRICULAR	40
4.1. El desarrollo curricular y niveles de concreción curricular en Paraguay	42
4.2. El rol de los docentes en el desarrollo curricular	43
5. EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA	44
5.1. La elaboración del Proyecto Curricular Institucional	46
5.2. Fuentes de información del PCI	47
5.3. Quién participa en la elaboración del PCI	47
5.4. Orientaciones para diseñar el Proyecto Curricular Institucional	48
6. PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI) EN PARAGUAY	50
6.1. Características del Proyecto Curricular Institucional (PCI)	52
6.2. Elementos y sus definiciones	55
6.3. Elaboración del cronograma mensual	56
6.4. Registro de actividades	56
7. RESPUESTA A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE EL PCI	57
7.1. Definición de dificultades de aprendizaje	57
7.2. Tipo de problema en relación con las Dificultades en el Aprendizaje	60
7.3. Causas de los problemas escolares	60
7.4. Respuestas a nivel centro	62
8. ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	63
8.1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje	65
9. PROPUESTA DE ACCIONES O ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS. PASANDO A LA ACCIÓN	69
10. BIBLIOGRAFÍA	70

INTRODUCCIÓN

Al tratar de acercarnos al concepto de currículum no podemos olvidar que es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. De hecho es un campo propicio a la crítica, por lo que no se puede hablar de un concepto acabado, absoluto de currículum; a lo sumo podemos hablar de opiniones más o menos justificadas que no llegan a ofrecer una definición de la naturaleza del currículum en su amplitud.

En este sentido recurrir a dicho concepto puede ser un camino de inicio para las reflexiones en este ámbito. Por lo que elegir uno u otro concepto depende de la capacidad de integrar en un esquema prescriptivo para la acción, valorando las reflexiones aportados por la práctica y por los resultados de la investigación curricular en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin duda el análisis de estas definiciones y el contexto donde se desarrollaron constituyen una aportación para conocer su evolución, sin embargo, es una aportación limitada porque en muchos casos resultan aclaraciones ambiguas, que pueden dificultar la profundización necesaria para su interpretación adecuada en la práctica.

Los fundamentos del currículum ocupan un lugar destacado en el campo de la educación, no obstante el concepto del mismo es muy relativo, donde cada autor ajusta su definición en vinculación con su campo de acción. Podemos conseguir tantas definiciones como escritos encontremos sobre él, pues en cierto sentido la bibliografía consultada así lo ha demostrado.

Tratando de revisar las muchas definiciones que sobre curriculum se han hecho (y se harán) recogemos como ejemplo las que realizan Chitay y Ortiz (2016) en el documento de tesis doctorales (en prensa), ordenadas cronológicamente:

- *“Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades” (Tyler 1949).*
- *“El esfuerzo total de toda escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extraescolares” (Salvador y Alexander, 1954:52).*
- *“El currículum consiste esencialmente en el estudio disciplinado de cinco grandes áreas: a) el dominio de la lengua materna y el estudio sistemático de la gramática, literatura y escritura; b) matemáticas; c) ciencias; d) historia, y e) lengua extranjera” (Bestor, 1955).*
- *“Un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia” (Bestor, 1958).*
- *“El plan general del contenido o los materiales específicos de la instrucción que la escuela*

ha de ofrecer a los estudiantes de cara a prepararlos para su graduación y su ingreso en el mundo profesional o vocacional” (Good, 1959).

- “Una serie de unidades de contenidos organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno” (Gagné, 1966).
- “Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia el resultado de aprendizaje predeterminado” (Inlow, 1966).
- “El currículum estaría constituido por todas las oportunidades de aprendizaje que proporcione la escuela” (Sylor y Alexander, 1966).
- “Currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción” (Johnson, 1967).
- “Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela” (Wheeler, 1967).
- “La suma de las experiencias que **los alumnos** realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela” (Johnson, 1970).
- “El currículum como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporciona consciente e intencionalmente” (Rule, 1973).
- “El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje” (Taba, 1974).
- “Se define el currículum como un documento que planifica el aprendizaje” (Beauchamp 1975).
- “Es el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales” (Tanner y Tanner, 1975).
- “Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela” (Wheeler, 1976).
- “El término currículum es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras: 1) para indicar un plan para la educación de los alumnos; y 2) para identificar un campo de estudios”; y añade: “El currículum como un plan para la educación es calificado como un Currículum o el Currículum... Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)” (Zais, 1976).
- “La reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo

el auspicio de la escuela, **para capacitar al alumno e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia**”(Tanner, 1980).

- “Conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela en función de sus objetivos y vividas por el alumno bajo la responsabilidad de los maestros” (Nassif, 1980).
- “El currículum es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza” (Lundgren, 1981).
- “Hablar de programación curricular significa referirse no al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela, sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela, esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo” (Scurati, 1982).
- “Un currículum es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, **es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar**” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983).
- Desde la restrictiva alusión al currículum, como un programa estructurado de contenidos disciplinares, hasta su laxa consideración como el conjunto de toda experiencia que tiene el niño bajo la tutela de la escuela, hay un espacio demasiado amplio que favorece el caos y la confusión (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983).

Podemos apreciar en las definiciones antes mencionadas que el currículum encuentra su sentido y razón de ser a través de un determinado modelo curricular a apunta a determinadas finalidades en la formación integral del educando. Desde esta perspectiva el currículum puede ser considerado la planeación necesaria que de manera anticipada declara explícitamente los fines, resultados de aprendizaje y los componentes didácticos necesarios para alcanzarlos.

1. LA GESTIÓN CURRICULAR

La gestión curricular se define como la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución a partir de la definición de qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes.

La gestión curricular está orientada hacia la formación de los estudiantes por medio de las interpretaciones del PEI (Proyecto Educativo Institucional) en el aula y busca un mejoramiento permanente de la enseñanza y el aprendizaje en la institución. Esto exige un trabajo en equipo organizado por la institución y unos acuerdos mínimos establecidos de acuerdo con el PEI sobre aspectos críticos de la enseñanza y el aprendizaje: la evaluación, la articulación de niveles, áreas y grados, la jerarquización de contenidos, el uso de textos, la elaboración y utilización de material didáctico y de apoyo la formación permanente de docentes. Además de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Existe consenso en la literatura especializada acerca de la importancia de la gestión curricular y el efecto que ésta tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los movimientos de eficacia escolar dedican amplios apartados para dar cuenta de este factor en aquellos colegios que han logrado estándares de desempeño acordes a las exigencias del mundo actual y por ende han conseguido entregar una educación de calidad a pesar de encontrarse en contextos de pobreza. Es indiscutible que una gestión adecuada del currículo juega un rol protagónico en el éxito, por tanto, todos los procesos de mejora educativa deben tener presente este factor tan relevante para el logro de los objetivos educativos.

En la actualidad, con el “Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión Escolar y Adecuación del Curriculum al Contexto Local” MEC–JICA **(dada la trascendencia e importancia de este documento hemos optado por incluir sus referencias clave de forma literal y no interpretada al objeto de no desvirtuar el contenido del mismo y como forma de valorizar el trabajo realizado por sus elaboradores)** La incorporación de los modelos de Gestión de Calidad, la necesidad de focalizar las políticas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los aportes de la teoría educativa, especialmente de los movimientos de escuelas efectivas y eficacia escolar, se ha tomado conciencia real del potencial que tiene el desarrollo de una gestión efectivamente descentralizada y el rol principal de la dirección en el logro de resultados

Lo anterior ha significado el incremento en estrategias para potenciar el rol de cada comunidad educativa como eje principal en los procesos de mejora. Así es posible, desde este ámbito, gestionar con eficacia los procesos que ocurren en el interior de la escuela, específicamente los factores que dicen relación con una adecuada gestión del currículo.

El desafío que enfrentan los colegios, para avanzar a niveles mayores de calidad en el servicio educativo, es transformarse en Instituciones que se autogestionan. La toma de decisiones de manera endógena permite a los centros escolares, por un lado determinar su rumbo según su realidad local y, por otro, asumir responsabilidades por los resultados de su gestión. La falta de capacidad de gestión del currículo no permite, en muchos casos, aprovechar recursos valiosos que se pone a disposición de los centros educativos.

En el marco de la Reforma Educativa de Paraguay, se plantea una gestión participativa que busca desarrollar trabajos colaborativos; donde los directivos, docentes, alumnos, padres de familias y autoridades locales, asuman mayor protagonismo en la toma de decisiones que genere cambios educativos en las instituciones escolares. Esta participación debe ser asumida con compromiso y gran desafío en la construcción de una nueva forma de hacer escuela, esto significa que la institución educativa debe transformarse en una organización inteligente que genere situaciones de los aprendizajes en los alumnos.

Una manera de hacer realidad la gestión participativa es a través de la conformación de un equipo representado por los distintos actores de la escuela. En el contexto de programas y proyectos de mejoramiento es denominado a este equipo como “Equipo de Gestión de Instituciones Educativas” (EGIE) (Resolución N°.15917/2015 y Resolución N°.19324/2015). Este equipo constituye un grupo de personas que se desenvuelven con cierta autonomía bajo el liderazgo del director de la escuela; conformado por el director, vicedirector, representante de docentes, representante de padres y representante de alumnos, quienes son elegidos por sus pares. Los miembros se agrupan según la misión que deben emprender como equipo de trabajo, orientado por el objetivo general del proyecto educativo institucional (PEI).

Su función es facilitar y hacer posible un trabajo colectivo, cooperativo y más autónomo entre los docentes, director, vicedirector, padres, alumnos y la comunidad en general. Es decir, la escuela debe ser sostenida y mejorada en todas las dimensiones de la gestión escolar por estos actores mencionados.

Los espacios de participación, a su vez, se articulan a través de espacios colectivos, donde participa la totalidad de la comunidad escolar. Se consensuan las propuestas de trabajo y se hace el seguimiento de los compromisos asumidos por cada actor.

Una herramienta para llevar adelante la gestión escolar participativa es el PEI, que constituye un espacio de participación dado en la escuela, que debe ser aprovechado para la toma de decisiones con respecto a la vida institucional.

La cultura institucional juega un papel muy importante en el contexto del PEI, pues de la misma depende que los actores educativos se involucren “sinceramente” en los procesos de elaboración, ejecución y evaluación de dicho proyecto. Una institución cuya cultura sea de participación tiene asegurada óptimos resultados, por el contrario una institución en que la participación sea tan sólo un “ideal” está lejos de alcanzar los objetivos propuestos. De ahí la importancia de que todos los actores educativos tengan la oportunidad de “actuar” para transformar la realidad que les rodea.

La participación de los representantes de todos los actores se puede desarrollar en varios niveles.

- **Primer nivel es la colaboración:** la autoridad llama a las demás personas a colaborar con una idea, planificada y decidida. Entonces deben trabajar en esa idea, pero no discutirla. Esta forma de participación limita el poder de las personas.
- **Segundo nivel es la participación de las decisiones:** la autoridad decide que las cosas se decidan entre todos, e invita a las demás personas a discutir juntas sobre algunas cosas

que la autoridad elige, no sobre otras cosas. Esta forma de participación limita el poder de las personas, porque sólo pueden decidir sobre las cosas que la autoridad quiere.

- **Tercer nivel es la construcción conjunta:** las personas entienden que el poder está en ellas. Entonces dialogan y discuten, proponen y crean, piensan y reflexionan, se comprometen y actúan. La autoridad está al servicio de la comunidad y de la construcción conjunta que realizan todas las personas en la misma. Esta forma de participación reconoce el poder de las personas porque se considera que todas las personas son iguales y tienen algo que aportar a la comunidad.

Desde la propuesta de la guía sobre la gestión participativa lo ideal es desarrollar el tercer nivel centrado en aprender a hacer juntos una escuela democrática, formadora de capacidades y potenciadora de competencias en un modelo holístico, planteado al servicio de los alumnos como principales protagonistas de la educación. Hacer realidad la gestión participativa depende de toda una organización institucional iniciada con una buena planificación y articulación de todas las dimensiones de la gestión (Pedagógico–Curricular, Administrativo–Financiera, Comunitaria, Organizacional-Estructural). Esta planificación se configura en el Proyecto Educativo Institucional donde se enmarca la hoja de ruta a seguir a largo plazo cuyas acciones concretas se delimitarán en los diferentes proyectos vinculados a él y plasmados en actividades concretas en el Plan Operativo Anual (POA).

1.1. El desafío es educar con calidad y equidad

El Gobierno de Paraguay tiene el gran desafío de asegurar la equidad en educación. Hoy el foco educativo es lograr disminuir la brecha determinada por el origen social de los alumnos. No basta con asegurar educación para todos, sino una educación de calidad que permita el desarrollo pleno de las potencialidades de todos los alumnos que ingresan al sistema educativo, independiente de su origen social.

Según la UNESCO (2005), en el informe “Monitoreo de Educación para Todos”, establece tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación.

En este sentido y apuntando a satisfacer una educación de calidad, el Sistema Educativo de Paraguay considera como pilar fundamental la innovación curricular, apuntando a desarrollar un nuevo estilo educativo centrado en el que aprende. Esto significa dar lugar a una metodología diferenciada, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. El planteamiento curricular conlleva a reorientar el trabajo desde una mirada “lectiva y predominante, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de la información y construcción de nuevos aprendizajes por parte de los alumnos.

El tercer componente de la calidad establecido habla de resultados, es decir, entregar herramientas de carácter cognitivo a los alumnos del país, para que enfrenten con éxito los desafíos que le impone la sociedad, de manera de insertarse en igualdad de condiciones al mundo laboral, conlleva necesariamente poner a los alumnos como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades.

Según el último informe entregado por la UNESCO (2008) equidad significa ofrecer a todos los habitantes de un país las oportunidades educativas que requiere de acuerdo con las características y necesidades que le son propias. En este sentido es necesario distinguir entre el concepto de equidad e igualdad.

Igualdad significa entregar a todos los integrantes de una comunidad lo mismo. En cambio, el concepto de equidad tiene que ver con entregar oportunidades de educación, a los alumnos, orientadas a satisfacer su particularidad. Esto necesariamente conlleva entregar los recursos de manera diferenciada, mayor recursos para quienes más lo necesitan, en definitiva a mayor necesidad mayores recursos.

En este sentido las instituciones educativas paraguayas tienen un rol fundamental, ya que son ellas las encargadas de gestionar los recursos entregados por el Gobierno de Paraguay, de ellas dependerá la correcta utilización de los recursos. Entregar una educación de calidad para aquellos alumnos con mayor vulnerabilidad social significa hacer un esfuerzo mayor por parte de los centros educativos, por lo tanto, el rol protagónico debe asumirlo la comunidad educativa que atenderá a este tipo de alumnos.

1.2. Globalización y los cambios culturales

En el marco del proceso llamado globalización, Paraguay ha tenido que enfrentar los cambios culturales provenientes de distintas fuentes occidentales, éstas tienen que ver con la concepción de ser humano, la percepción y convivencia con el medioambiente, esto conlleva una nueva forma de vivir y asumir los proyectos de vida de la sociedad en su conjunto.

La sociedad actual requiere que los individuos que la componen sean capaces de autoaprender. Este concepto de formación continua requiere de la capacidad para reconocer las necesidades de información a través de la búsqueda, análisis y uso eficiente de ésta. En este paradigma el profesor debe ser un guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediando entre el alumno y la información disponible, monitoreando los procesos y desarrollando la capacidad de autoevaluación de los procesos internos del individuo, provocando la metacognición, componente fundamental para lograr un ser autárquico en la búsqueda del conocimiento.

Las demandas que impone la sociedad del conocimiento a las instituciones educativas exigen establecer una cultura de constante mejora, con el fin de perfeccionar los servicios que ésta entrega. Las instituciones educativas deben ser un modelo que promueva una gestión acorde con los cambios permanentes que enfrenta la sociedad actual, es decir, una institución que está en constante aprendizaje y en un proceso permanente de mejora, adaptándose a las necesidades de la sociedad. Los profesionales de la educación, deben poseer capacidades para liderar proyectos educativos pertinentes orientados a satisfacer las necesidades de la comunidad en las que imparten sus clases.

Por otra parte, los directores de los centros educativos deben ser capaces de gestionar los recursos humanos y financieros, para hacer de estos proyectos, oportunidades educativas contextualizadas a la realidad de los alumnos que asisten a sus centros. Para que esto suceda el estilo de liderazgo debe ser horizontal y democrático, con el fin de permitir la participación de todos los integrantes en el proceso de mejora de la escuela.

Por tanto, todos los integrantes de la comunidad educativa (alumnos, profesores, asistentes y directivos) deben estar preparados para actuar de una forma distinta, esto requiere traspasar competencias pertinentes de cambio a los profesores y directivos con el fin de que éstos provoquen el impulso y transmitan a los diferentes actores de la comunidad la nueva forma de hacer educación.

Por lo antes dicho, se hace necesario fijar la atención en los distintos centros educativos del país, ¿cómo se está desarrollando el proceso de gestión curricular? Declarar la importancia de esta variable en el logro de los objetivos educativos, estableciéndola como uno de los factores que puede acortar la brecha existente entre colegios de distintos orígenes sociales.

En este sentido, la responsabilidad social que pesa en las espaldas de aquellos que reciben la subvención del Estado de Paraguay, no es menor, disminuir la brecha existente entre los estratos sociales dependerá de la correcta utilización de los recursos y de la capacidad de las instituciones educativas para gestionar en Proyectos Educativos que satisfagan las necesidades educativas de la comunidad.

La labor de directivos y docentes cobra relevancia y protagonismo, ya que a través de una adecuada gestión se puede entregar una educación de calidad y, de esta manera, disminuir la brecha existente entre los colegios. Esto obliga a los equipos directivos de los centros educativos a provocar un cambio en la forma de orientar los esfuerzos para lograr aprendizajes de calidad. Se hace necesario gestionar no sólo los recursos financieros, para la mejora de los centros educativos, también gestionar el recurso humano, esto conduce necesariamente a los profesores a asumir un rol protagónico en los procesos de mejora de la escuela y a res-

ponsabilizarse de los resultados educativos de sus alumnos. Durante años los Directores han recibido las orientaciones de cómo hacer las cosas y de los Objetivos que deben alcanzar. Hoy son los propios centros educativos los que deben establecer sus metas y la forma como alcanzarán sus propósitos.

A modo de reflexión final, en el momento actual, los centros educativos necesitan actualizar sus prácticas internas en vías de ofrecer un servicio de calidad, es decir, los colegios deben urgentemente actualizar las formas de gestionar los recursos humanos y económicos, con el fin de convertirse en Instituciones que aprenden y que provocan impacto en sus localidades. Esto obliga a centros escolares a optimizar al máximo los recursos que poseen, es por esto, que el rol de los directivos, docentes y alumnos debe ser protagónico en todo proceso de mejora.

Todas las iniciativas deben surgir desde el interior de las escuelas; son los actores de la comunidad quienes conocen, más que nadie, sus debilidades y fortalezas. En este sentido, el rol del profesor como agente que propone y promueve la autogestión del currículo cobra relevancia.

Para que esto ocurra las Instituciones Educativas deben transformarse en centros que poseen un alto compromiso con la calidad y la excelencia, esto obliga a los equipos directivos a perfeccionar su capital humano, con el fin de lograr comunidades que están en un constante aprendizaje. Las instituciones que han logrado éxito, se destacan por tener entre su capital humano integrantes que poseen un alto compromiso con el Colegio, conocen las metas institucionales y los objetivos son compartidos por todos.

Por otra parte, las familias y alumnos, como usuarios del sistema deben exigir a la escuela el servicio educativo que desean recibir, involucrándose en los procesos de mejora. Esto conlleva, por parte de los centros escolares, generar espacios de participación activa que permitan a padres y alumnos ser parte importante en la toma de decisiones.

El estilo de liderazgo ejercido por los equipos directivos es de vital importancia. Éstos deben ser capaces de optimizar al máximo el capital humano que poseen, estimulando la participación, entregando autonomía en el desempeño de sus docentes, haciendo responsable a cada integrante de la comunidad educativa. Esto implica ofrecer la oportunidad de participación a todos los actores del centro escolar en los procesos de mejora: sólo de esta forma, los profesores, se sentirán comprometidos y responsables de los resultados.

Las políticas educativas deben apuntar a promover la autogestión de los centros educativos del País entregando autonomía, sólo así, Directivos y Profesores asumirán responsa-

bilidades en los procesos educativos. El Estado Paraguayo debe asumir un rol protagónico en asegurar que todos los alumnos reciban una educación de calidad, exigiendo cuentas a los responsables de la gestión realizada al interior de cada colegio. El cambio educativo debe surgir de manera endógena, debe satisfacer las necesidades de cada comunidad educativa y la única forma que esto ocurra es que los procesos de mejora surjan desde el interior de cada colegio.

Dentro de este proceso llamado “educación” existen muchos factores que inciden en el logro de los objetivos académicos propuestos en el currículum para los distintos alumnos, en los diferentes niveles de enseñanza que componen el sistema educativo. Dentro de esta gama de variables que inciden en el rendimiento académico de los alumnos, se debe reconocer la importancia que cobra la gestión curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una adecuada estructura curricular permite garantizar que todas las prácticas realizadas en el establecimiento educacional sean intencionadas y sistemáticas, con el fin de asegurar que todos los alumnos aprendan, lo que implica el diseño e implementación de una propuesta curricular que incorpore desde la planificación de la enseñanza hasta la evaluación de la misma, incluyendo la retroalimentación de los procesos para incorporar el concepto de mejora continua, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Toda institución que busque mejorar sus procesos internos, en vías de entregar una educación de calidad a sus alumnos, debe considerar el factor gestión curricular como columna vertebral en el camino hacia la mejora continua. Esto conlleva mirar con atención aquellas prácticas exitosas, de manera de incorporarlas en forma sistemática en la cultura institucional.

1.3. Fases de un modelo de gestión pedagógica

Siguiendo a Cerdas, Marín y Vargas (2007) El MGP (Modelo de Gestión Pedagógica) es un método orientado a estructurar los pasos o fases que se deben seguir para la innovación en los centros educativos. Presenta herramientas clave que permiten a una institución lograr los objetivos propuestos.

A continuación, se detalla, especialmente, la primera fase del diagnóstico, ya que de éste dependen las fases a seguir. Y, aunque todo proceso de cambio inicia con la definición del problema por solucionar, la pertinencia de éste depende de contar con información objetiva y actualizada, por lo que el proceso inicia con un diagnóstico.

MGP Fase 1. Diagnosticar

Este diagnóstico constituye la primera fase del MGP y debe incluir la siguiente información:

- *Intereses de los “clientes”* Consiste en definir el cliente o los clientes que hay que satisfacer, así como sus necesidades e intereses. Existen diferentes clientes que un centro educativo debe satisfacer: los estudiantes (*sus “clientes directos”*), los responsables legales de éstos, los docentes, el personal administrativo, el Ministerio de Educación y la sociedad paraguaya.
- *Entorno comunitario.* Deben establecerse, claramente, las condiciones actuales de la comunidad en la que está inmerso el centro educativo, las características geográficas, climáticas (si pudieran afectar la actividad del centro educativo), económicas y sociales.
- *Identificación del problema.* Una vez clarificado el entorno y las necesidades de los clientes, se puede iniciar el planteamiento del problema o necesidad por solucionar; sin embargo, éste no es que no sean un obstáculo. Además, si el centro educativo cuenta con objetivos ya definidos debe verificarse su interrelación, coherencia y cumplimiento con la gestión que se lleve a cabo en ese momento.
- *Entorno educativo.* Éste incluye diversos aspectos: primero, se debe conocer cuáles son las restricciones del centro, ya que todo lo que se diseñe debe tenerlas en cuenta para que no sean un obstáculo. Además, si el centro educativo cuenta con objetivos ya definidos debe verificarse su interrelación, coherencia y cumplimiento con la gestión que se lleve a cabo en ese momento.
- *Procesos actuales.* La revisión y el análisis de las condiciones en que labora el centro educativo, permite disponer de datos válidos y suficientes para iniciar los procesos de mejoramiento.
- *Análisis FODA.* Este análisis permite conocer la posición interna del Centro, en función de sus debilidades y fortalezas; y de la externa, con sus: oportunidades y amenazas. De esta forma, se pretende que el Centro, obtenga ventaja de sus fortalezas, y cuide y fortifique aquellos aspectos clasificados como débiles. Por otra parte, el conocimiento interno permite hacer frente a las amenazas del entorno y aprovechar las oportunidades. La importancia de este tipo de análisis se acentúa bajo el supuesto de que un conocimiento interno, puede convertir las amenazas en oportunidades. todavía definitivo hasta que se conozcan las capacidades y las restricciones institucionales.

Cuadro 1. Diagnóstico del MGP

DIAGNÓSTICO
Intereses de los “clientes”: educandos, responsables legales de estos, docentes, personal administrativo, Ministerio de Educación y sociedad paraguaya.
Entorno Comunitario: condiciones actuales de la comunidad, características geográficas, climáticas económicas y sociales.
Identificación del problema principal de la comunidad educativa.
Entornos Educativos: infraestructuras, recursos físicos y humanos disponibles, sistemas de información, clima escolar.
Restricciones del colegio.
Procesos actuales.
Análisis FODA

Fuente: Cerdas, Marín y Vargas, (2007)

MGP Fase2. Planear

Una vez finalizado el diagnóstico se verifica, nuevamente, el problema y se ajusta, en caso de ser necesario, para que, con base en éste, se inicie la planificación del modelo que comienza con la verificación de la legislación aplicable, los requerimientos del MEP y el propio diagnóstico.

Esta etapa del MGP tiene como objetivo principal determinar y clarificar hasta dónde quiere llegar el centro educativo; definir, paso a paso, las diferentes etapas o estrategias que deben realizarse para la implementación del rol seleccionado.

El centro educativo debe definir su razón de ser, es decir, su misión, visión y rol institucional, que serán la base para la definición de los objetivos estratégicos y operativos, de lo contrario los planes de acción no tendrán coherencia entre sí o no se integrarán dirigiendo al centro educativo a un resquebrajamiento. Es necesario establecer las metas de los objetivos, así como los indicadores que son necesarios para verificar su cumplimiento.

Es importante recalcar que estos indicadores son de gestión. El error común es plantear indicadores operativos, y en demasía, pues se debe pensar sólo en los necesarios y claves para la toma de decisiones. Deben plantearse adecuada, clara y oportunamente, reduciendo, así, el riesgo o el oportunismo.

MGP Fase 3. Implementar

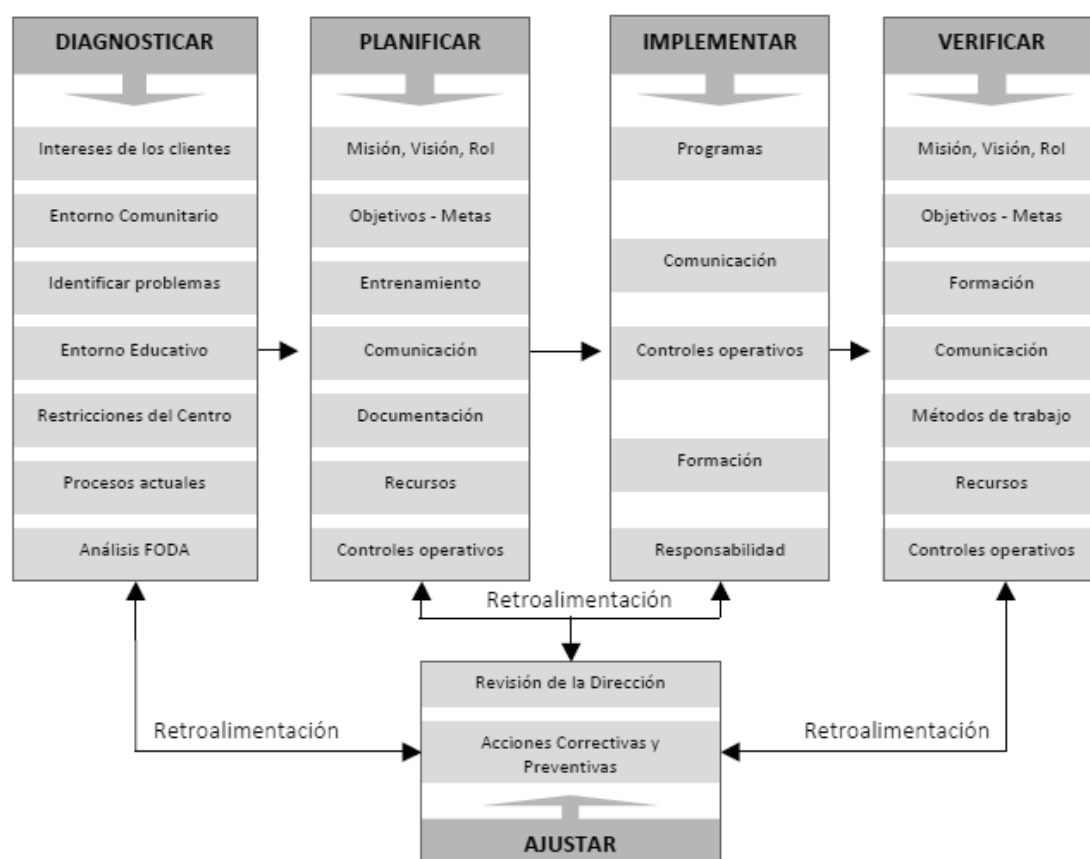
Se pone en marcha todo lo planeado, verificando, a cada paso, su realización, de acuer-

do con los indicadores y la información que se va recibiendo al ejecutar cada actividad, con el fin de analizar y verificar el cumplimiento de los objetivos y la posibilidad de logro. En caso contrario, se deben tomar las acciones correctivas.

En esta fase, la comunicación es de vital importancia para reducir la resistencia al cambio y facilitar el proceso de implementación, así como para obtener la realimentación adecuada y oportuna, para llevar a cabo los ajustes durante la marcha.

El entrenamiento o capacitación proporcionará a los integrantes las destrezas, las habilidades y los conocimientos adecuados para realizar las nuevas actividades; asimismo, permitirá establecer los nuevos métodos de trabajo y la organización del centro, y explicar los controles operativos: cuáles son, cuál es su uso y el porqué de su importancia.

Figura 1. Modelo de gestión pedagógica



Fuente: Cerdas, Marín y Vargas (2008, p. 17)

MGP Fases 4 y 5. Verificar y Ajustar

Estas fases están totalmente ligadas entre sí y con la fase 3, ya que no se debe dar tiempo para realizar los ajustes; la verificación contra los parámetros establecidos y las metas

propuestas requieren de ajustes pronto y solícitos, con el fin de reducir el riesgo de fracaso del MGP.

Si se encuentran diferencias entre lo planificado y lo ejecutado, no sólo se deben dar ajustes, sino que, también, es necesario analizar la causa de tal brecha y constituir acciones correctivas que la minimicen o eliminen, así como plantear las acciones preventivas para que la situación no se repita en el futuro. Sin embargo, se establece que, al menos una vez al año, se lleve a cabo una revisión total del modelo por parte de la Dirección del centro educativo, para que se realicen todos los ajustes estratégicos necesarios, y no sólo los operativos.

Finalizado este ciclo, inicia de nuevo, de tal manera que permita al centro educativo generar una cultura de mejoramiento continuo y de adaptación a las necesidades de la sociedad dinámica en la que se encuentra inmerso.

Por tanto, el MGP se integra de las siguientes fases; diagnóstico, planificación, implementación, verificación y ajuste. Éstas corresponden al ciclo de mejoramiento continuo.

Debe recordarse que el diagnóstico es una actividad constante, con el fin de tener la información necesaria para prever el cambio o ajustarse a él lo más pronto posible y, así, que el centro educativo sea realmente una organización actualizada.

Cuadro 2. Principios para mejorar la gestión curricular

DISEÑO CURRICULAR	
Único y prescriptivo	Todo alumnado participa de un marco de referencia común (carácter comprensivo), al margen de que sea necesario arbitrar medidas de atención a la diversidad.
Abierto y flexible	El grado de concreción del currículo posibilita un amplio margen de acción. Permite el ajuste a las singularidades de cualquier contexto educativo.
Descentralizado y contextualizado	Mayor grado de autonomía en la toma de decisiones educativas acompañada de un incremento en la responsabilidad compartida en la gestión y el desarrollo de programas educativos.
Sistemático	Todos los elementos que lo componen se hallan estrechamente vinculados, generando la modificación de uno de ellos cambios en los demás.
Científico	Currículo fundamentado en las aportaciones de las ciencias.
Profesionalizador	Instrumento de trabajo para que los docentes desarrollen y revisen sus prácticas educativas.

Fuente: Marchena (2001)

2. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA GESTIÓN ESCOLAR

El equipo directivo planifica y ejecuta las actividades de la institución para el logro de la meta educativa, que se traduce en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Para ello, se presentan instrumentos que contribuyan a mejorar la gestión de los directivos y que se mencionan a continuación (Manual de Orientación para el fortalecimiento de la Gestión Escolar, 2015).

Observación de clases

La observación de clases es una actividad necesaria del equipo directivo que se realiza en forma periódica. Esta acción implica observar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos; como también que los directivos brinden las orientaciones propicias al personal docente.

Sobre la base de una planificación mensual o semanal, se desarrolla la observación de clases, con los indicadores de evaluación que permitan verificar el proceso de enseñanza de los docentes y conocer el nivel de aprendizaje de los niños, relacionando con las metas contempladas en el PEI.

Para la elaboración de los indicadores y el instrumento de evaluación es importante que el equipo directivo involucre al plantel docente y tenga en cuenta las orientaciones brindadas al respecto por la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico de la zona. Los resultados obtenidos en la observación de clases se difunden a la comunidad educativa.

Los centros educativos que cuentan con equipo técnico deben compartir la acción de observación de clases con estos actores, determinando con claridad las funciones de los mismos. Es conveniente que la observación de clases sea contemplada en el POA y en la planificación mensual.

Recorrido institucional

“Recorrido Institucional” es una metodología de la Gestión Escolar para que los directivos conozcan el estado real de su institución y tomar la estrategia inmediata para solucionar o mejorar la situación. Otra responsabilidad del equipo directivo es velar por la seguridad de los alumnos a través del recorrido institucional. Es una metodología que permite verificar el estado de la infraestructura edilicia para tomar las medidas correspondientes si fuera necesario, con el fin de proveer un ambiente propicio y seguro, asimismo en este recorrido se puede visualizar algunos aspectos del desarrollo pedagógico a fin de orientar el mismo.

Uno de los roles de los directivos de una institución educativa es mantener y mejorar el ambiente educativo en óptima condición para el aprendizaje de los niños.

Después del recorrido institucional es muy importante:

- Valorar las fortalezas encontradas y estimular a los alumnos y a los docentes.
- Ayudar al docente a mejorar la situación buscando juntos alternativas de solución a las debilidades detectadas.
- Tomar medidas rápidas para solucionar los problemas antes de que se agraven y que los daños sean irreparables.

Círculo de Aprendizaje (Capacitaciones Intraescolar)

El docente debe planificar el desarrollo de las clases, aplicando métodos y técnicas de enseñanza eficaces, que faciliten un óptimo nivel de aprendizaje. El equipo directivo debe realizar acciones tendientes a la formación y capacitación de los docentes de la institución, propiciar un ambiente donde todo el plantel docente pueda compartir el proceso de enseñanza- aprendizaje y capacitarse al mismo tiempo.

La formación brindada a los docentes por los directivos, se realizan en los círculos que propone el MEC, para abordar temas específicos que pueden ser desarrollados por el equipo directivo, los docentes o por especialistas invitados. Es conveniente que este círculo de aprendizaje sea planificado en el POA y en la planificación mensual para asegurar su funcionamiento.

Participación de la comunidad educativa

El vínculo de la escuela con la familia es uno de los componentes importantes para la gestión escolar. Promover este vínculo permite que los padres participen en las políticas de gestión, intercambien experiencias y cooperen en el quehacer institucional. Propiciar y planificar las reuniones con los padres en el POA, con fechas y temas a tratar son funciones del equipo directivo. Es importante establecer estrategias (fecha, hora, agenda, forma de convocatoria, etc.) para lograr mayor interés y participación de los padres en la educación de sus hijos.

Estudio de clases

El estudio de clases es una estrategia para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, vinculada a la Capacitación Intra Escolar (CIE) y a la clase abierta, requiere del consenso del equipo técnico institucional de una buena planificación previa para que la misma genere los resultados esperados.

Para qué implementar la CIE, las clases abiertas y el estudio de clases

- Para lograr los objetivos de la escuela establecidos en el PEI – PCI.
- Para resolver los problemas educativos y administrativos de la escuela.
- Para fortalecer la vocación y las capacidades de los docentes dirigidas al mejoramiento en el desarrollo de las clases y el desarrollo del pensamiento del niño.
- Para compartir experiencias y conocimientos didácticos acumulados personalmente y con

los compañeros, de tal forma a crecer profesionalmente como equipo y así mejorar las prácticas pedagógicas.

Horario de clase

En el horario de clases se establece la distribución del tiempo, por días de la semana y horas pedagógicas de las asignaturas desarrolladas por el docente.

Los directivos orientan a los docentes para que cada uno cuente con un horario de clases, atendiendo las horas establecidas en la malla curricular, y la realidad institucional diagnosticada en el Plan de Estudios adecuado en el PCI.

Los objetivos del horario de clases son

- Distribuir racionalmente el tiempo para alcanzar la meta del aprendizaje de los niños por área.
- Tomar conciencia del uso racional del tiempo.
- Dar a conocer al equipo directivo y a la comunidad educativa las horas de clases semanal y anual destinadas por área académica determinadas según la adecuación realizada al Plan de Estudios que responda a la solución de la problemática detectada.
- Conocer las clases realizadas y las pérdidas de clases para su recuperación posterior.
- Realizar la revisión diaria de horario de clases con los niños para su mejor organización.

Para su utilización se recomienda que:

- Cada maestro planifique el horario de clase conforme al Plan de Estudios adecuado, al programa de estudios y el POA de la institución.
- El equipo directivo debe analizar el horario de clases atendiendo al PCI.
- El equipo directivo use como material de referencia para el recorrido de la institución.
- El equipo directivo proponga conjuntamente con el plantel docente las estrategias para recuperar las pérdidas de clases.

Cronograma mensual

Conceptualización

Es la planificación mensual de las actividades concretas establecidas en el POA, como también de las actividades cotidianas de la escuela, propia de los directivos y aquellas emanadas del MEC.

Esquema

Para la planificación de las diferentes actividades de la escuela se propone el siguiente esquema:

Fecha	Día	Actividad de la Escuela		Responsable	Local	Revisión	Actividades Imprevistas
		Desarrollo de clases	Otras Actividades				
1	M						
2	M						
3	J						
4	V						
5	S						
6	D						
7	L						
8	M						

3. EL DIRECTIVO COMO CAPACITADOR Y FACILITADOR

3.1. El rol del nuevo directivo

La magnitud de los desafíos que actualmente enfrentan las instituciones educativas, requiere directivos que no sólo administren los recursos y organicen las prácticas sino que logren promover, en el colectivo escolar, el interés, la participación y el compromiso para la construcción del sentido de esa escuela y para esos niños y jóvenes en particular, con el fin de mejorar sus aprendizajes.

Los escenarios actuales requieren directores que desarrollen su capacidad de liderazgo a fin de:

- Influir en la definición de los grandes lineamientos de las prácticas colectivas.
- Establecer una impronta institucional que se traduzca en un determinado estilo de gestión, ciertas modalidades de vinculación y un clima de trabajo particular.
- Articular y retroalimentar una cultura institucional que sostenga y organice el centro a través de valores, principios y normas que marquen el rumbo de las prácticas colectivas.

Este liderazgo representa una influencia en los otros para lograr acuerdos que permitan obtener resultados y comprender los problemas y relaciones complejas dentro de la escuela y entre la escuela y otros organismos. Así, cuando el directivo realiza algunas transacciones con las autoridades para flexibilizar ciertas normativas o incluso transgredirlas, o cuando adopta diferentes estilos para obtener resultados, está desplegando el rol de líder político, negociando y buscando acuerdos y consensos para la consecución de los objetivos planteados.

En su nuevo rol, el director deberá partir de una visión global e integradora de la institución que le permita “mirar” y actuar sobre el conjunto de actividades, ya sean pedagógico-didácticas, administrativo organizacionales o comunitarias, a fin de consolidar, en la percepción colectiva, “una unidad de acción”, una visión sistémica que refleje que todo lo que se lleva a cabo en un sector del centro educativo repercute en su conjunto.

Más allá del escenario institucional, este líder educativo debe efectuar una integración entre las necesidades personales, grupales e institucionales en función de ciertos objetivos

organizadores de las prácticas. En este caso, oficiará de “enlace” entre diversos intereses y necesidades, a fin de consolidar un verdadero sistema de relaciones que facilite:

- Mantener un cierto equilibrio interno.
- Promover sistemas de participación e implicación de los docentes.
- Crear equipos de trabajo en torno a tareas específicas.
- Generar canales de comunicación.
- Establecer sistemas de monitoreo y apoyo.
- Administrar los conflictos.

Por otra parte, este rol de enlace permite al director establecer coordinaciones y acuerdos con el entorno (padres, agentes comunitarios, otras organizaciones, etc.) a partir de la negociación, el intercambio de ideas y valores que impulsan el proyecto educativo y la difusión de la misión y la visión de la escuela.

Cumplir con tales funciones exige que el directivo gestor esté atento, observe y realice el monitoreo de las prácticas institucionales, acompañando los procesos en marcha de tal forma de comprender lo que está sucediendo dentro de la institución y en su entorno y actuando en consecuencia.

- Tener en cuenta estas consideraciones implica plantearse nuevos abordajes para la formación de directivos e indagar sobre la contribución de otros enfoques que ayuden a dar respuesta a las exigencias que requiere el rol de un director comprometido con una educación de calidad con equidad; en definitiva, un profesional competente

3.2. ¿Por qué hablar de competencias?

La experiencia recogida a través de la investigación, el desarrollo de programas de formación de formadores en competencias para la gestión escolar permiten afirmar que la clave del éxito de los directivos de las escuelas con logros y buena gestión es que son “competentes”: pueden resolver problemas reiterados y nuevos movilizando sus conocimientos y esquemas de acción. Pueden actuar con pericia en su rol y, pese a las situaciones adversas, dirigen la institución escolar de modo tal que los alumnos siguen asistiendo al colegio y aprenden.

Cuando un profesional pone en juego sus competencias, éstas no aparecen “recortadas” sino que ese “saber actuar” es el resultado de un proceso complejo que realiza la persona al seleccionar, movilizar y combinar un conjunto de “saberes” (conocimientos, habilidades, actitudes) y cualidades personales que se ponen en acción a fin de llevar a cabo una actividad.

Este “saber actuar” se refiere a saber movilizar saberes y conocimientos en un contexto profesional, saber integrar o combinar saberes múltiples y heterogéneos, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender y saber comprometerse.

¿Qué competencias pone en acción un “buen directivo”?

El informe de la OCDE (2009, p 75) nos indica que estas podrían ser:

- Gestionar una institución teniendo en cuenta su complejidad y dinamismo.
- Construir el sentido de esa institución.
- Diagnosticar situaciones problemáticas y promover procesos de mejora.
- Generar vínculos proactivos con la comunidad.
- Trabajar en equipo.
- Comunicar de manera efectiva.
- El trabajo de campo también reveló que estas capacidades se conjugan con un “saber ser”, es decir, un comportamiento ético y ciertas cualidades personales que hacen a los directivos competentes.

Cuadro 3. Criterios de selección de Supervisor Educacional (competencias)

- ✓ Conocimientos de planificación, organización, supervisión y evaluación de procesos educativos.
- ✓ Conocimientos acerca de mecanismos de gestión de calidad en educación.
- ✓ Capacidad de dirección, motivación, negociación, construcción de alianzas, vinculación social efectiva y toma de decisiones informadas.
- ✓ Conocimientos sobre gestión pedagógica y administrativa.
- ✓ Comunicación efectiva en los dos idiomas oficiales del país.
- ✓ Conocimiento de legislación del ámbito educacional.
- ✓ Capacidad para mediar y administrar conflictos.
- ✓ Manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- ✓ Apertura a la rendición de cuentas acerca de su desempeño profesional.
- ✓ Conocimiento de las políticas educativas, la estructura organizacional y funcional del sistema educativo nacional.

Fuente: Elaboración propia, a partir del informe OCDE (2009)

Cuadro 4. Criterios de selección del Directivo Escolar (competencias)

- ✓ Conocimientos de planificación, organización, supervisión y evaluación de procesos formativos.
- ✓ Conocimientos acerca de mecanismos de gestión de calidad en educación.
- ✓ Capacidad de dirección, motivación, negociación, construcción de alianzas, vinculación social efectiva, toma de decisiones informadas y control de gestión.
- ✓ Conocimientos sobre gestión pedagógica y administrativa.
- ✓ Comunicación efectiva en los dos idiomas oficiales del país.
- ✓ Conocimiento de legislación del ámbito educacional.
- ✓ Apertura a la formación continua y permanente en servicio
- ✓ Apertura a la rendición de cuentas acerca de su desempeño profesional
- ✓ Capacidad para mediar y administrar conflictos.
- ✓ Manejo de las tecnologías de la información y comunicación.
- ✓ Conocimiento de las políticas educativas, la estructura organizacional y funcional del sistema educativo nacional.

Fuente: Elaboración propia, a partir del informe OCDE (2009)

3.3. Gestionar una institución compleja y dinámica

Uno de los aspectos a tener en cuenta es que los directivos logran resultados mas significativos cuando facilitan procesos de innovación. Por ejemplo, cuando alientan la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, promueven otras maneras de organizarse internamente o buscan formas creativas de resolver problemas.

Sin embargo, los estudios realizados también revelan que, para promover procesos de cambio o innovación, estos buenos directivos consideran y entienden a las instituciones educativas como sistemas dinámicos y complejos, articulados no sólo por un conjunto de reglas y roles bien estructurados sino por grupos sociales y por la red de relaciones que éstos van estableciendo a lo largo de su vida.

Esto hace que su mirada sea cada vez menos reduccionista al analizar lo que allí sucede y los lleva a considerar no sólo la estructura formal de la institución sino la complejidad interna y la complejidad de sus interacciones con el entorno.

Para poner en acción esta competencia, los directivos desarrollan estas capacidades:

- ***Comprender la complejidad y el dinamismo de las instituciones.***

Esto permite gestionar la institución teniendo en cuenta sus necesidades, particularida-

des, cultura, entorno y las relaciones de poder que tienen lugar en ella.

Cuando se hace referencia a sistemas dinámicos, se quiere decir que están en continuo movimiento y en constante pugna entre dos tipos de fuerzas: las que tratan de adaptarse a los cambios que se producen constantemente a su alrededor y las que se oponen al cambio para mantener ciertas funciones o estructura interna que consideran vitales para su supervivencia y para mantener parte de su esencia e identidad. Este equilibrio, al cual se llega en determinados momentos, es dinámico porque se rompe en el momento en que cambian las circunstancias o cuando se plantean nuevas exigencias, que darán lugar a nuevos procesos de transformación.

Se dice que estos sistemas son complejos porque lo característico, lo fundamental, no son los elementos que los configuran (los sujetos, por ejemplo) sino las relaciones que se establecen entre ellos; y las relaciones se construyen en función de las necesidades del sistema y se ven condicionadas y modificadas por factores de todo tipo: históricos, geográficos, políticos, culturales, tecnológicos, etc.

Los “directivos” que gestionan y dinamizan las innovaciones, a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, comprenden lo que sucede en las instituciones educativas, a la vez que entienden que los procesos de transformación no dependen solamente de desear el cambio o de realizar una correcta planificación. Pensar la escuela como sistema social requiere no olvidar la enorme complejidad que las personas aportan en este proceso siendo capaces de acelerarlo o detenerlo.

- ***Visualizar el “lado oculto” de las instituciones***

Las instituciones no sólo tienen un lado formal, explícito, reconocible (es decir, estrictamente organizativo) sino también un lado oscuro, implícito, oculto –a veces intencionalmente oculto o negado–, no declarado, profundo, que cuesta reconocer pero que reúne lo verdaderamente importante, lo que está cargado de significado, lo que influye en la vida de la organización. Los directivos que tienen en cuenta este aspecto institucional, que permite o impide llevar a cabo un proyecto, una reforma, un cambio, etc.

- ***Interpretar la(s) cultura(s) institucional(es)***

La cultura es el conjunto de creencias, valores, modos de percibir la realidad, normas, actitudes y formas de expresión que los miembros de una organización construyen a lo largo de su historia.

Los directivos, al analizar la institución para construir su sentido, desentrañan la trama

de significados que el sistema social ha construido y que se expresa a través de símbolos; símbolos que los otros miembros de la organización también saben interpretar y llegan a compartir en mayor o menor medida.

De esta manera, las instalaciones y los equipamientos, el lenguaje, la forma de agrupar a las personas o segmentar a los grupos, los proyectos educativos, los métodos y las estrategias para acometer las tareas, el reparto de las funciones o el modo de verificar su cumplimiento son manifestaciones de la cultura organizacional.

Dado que la cultura es un importante mecanismo de cohesión, puede oficiar como filtro de las innovaciones, como barrera protectora de la identidad de la organización dificultando o incluso impidiendo los cambios que se juzguen ajenos o incompatibles con dicha identidad.

Por lo tanto, la cultura puede verse como lo que une a un grupo social pero también como aquello que lo separa de otros grupos; un conjunto de sujetos puede utilizarla como factor de cohesión y para diferenciarse del grupo más amplio en el que se encuadra. Por esto, muchas veces se habla de la cultura organizacional en plural, en tanto que pueden coexistir varias culturas en una organización.

Al utilizar la cultura como perspectiva de análisis, el directivo pone en juego sus saberes para desmenuzar los elementos de la cultura que le permiten explicar y responder a los problemas inherentes a la vida institucional y para entender que la cultura oficia como elemento estructurante de los procesos educativos, facilitando unos y limitando otros.

- ***Formar parte de una determinada estructura de poder***

Si la cultura es la estructura de significados compartidos por la organización, el poder es la estructura de relaciones y vínculos de influencia entre los participantes del proceso de comunicación que configura un sistema social como lo es la institución educativa. Ambas estructuras -cultura y poder- están íntimamente unidos, se sostienen la una a la otra ya que la estructura de creencias y significados colectivos se apoya y se propaga mediante la estructura de poder, y ésta encuentra en la cultura una fuente necesaria de justificación y legitimidad.

Por eso, los directivos que comprenden que forman parte de una estructura de poder reconocen que los actores (docentes, padres de familia, autoridades, otros miembros de la comunidad) pueden emplear una variada gama de estrategias (repartos de poder, conflictos, formación de coaliciones, etc.) para alcanzar fines particulares o grupales que conformarán la micropolítica institucional. Las instituciones se consideran una arena política, un lugar donde

se desarrolla la lucha por el poder y el control (en contraste con el punto de vista de que las organizaciones están integradas por personas que persiguen una meta común), y la metáfora política induce a ver las instituciones como amplias redes con personas con intereses divergentes que se reúnen por conveniencia. Esto implica que grupos con intereses afines desarrollan sistemas ideológicos para defender sus intereses y se involucran en procesos de negociación, en la formación de coaliciones y, si es necesario, en la generación de conflictos.

- ***Construir la escuela***

Los directivos que construyen el sentido de la escuela lo hacen considerando la particularidad de cada institución educativa y, aunque se mueven en una realidad que les exige ocuparse de los problemas sociales que viven sus alumnos, asignan a la educación un lugar preponderante porque entienden que, al igual que lo que sucede con las naciones, quedar al margen del conocimiento es también marginarse de toda posibilidad de desarrollo, y dejar de focalizar en los aprendizajes sería condenar a los alumnos de las escuelas pobres a una mayor desigualdad.

Para materializar la construcción, los directivos deben comprender el dinamismo y la complejidad de las instituciones en tanto sistemas, para lo que es necesario conocer su entorno, los problemas que existen en él y también las potencialidades que ofrece, conocer quiénes son los alumnos y sus familias.

El trabajo de campo pone de relieve que los directivos se deben interesar por saber:

- Cómo viven los alumnos y sus familias; cuáles son las ocupaciones de los padres, sus problemas, sus oportunidades, sus rutinas (horarios, roles de los niños y los adultos).
- Cuáles son sus representaciones y sentimientos, sus preocupaciones, miedos, esperanzas y deseos.
- Cuáles son sus códigos, cómo hablan, cómo se mueven, cómo comunican.
- Cuáles son los contenidos básicos que los alumnos tienen que aprender y cómo se aprende y enseña en general, y en ese contexto en particular.

Conocer y comprender lo que está sucediendo dentro de la institución y en su entorno es importante pero no suficiente para un gestor competente. Es necesario llevar la comprensión a la acción. En sociedades cambiantes como las actuales, los directivos que promueven las innovaciones formulan permanentemente preguntas como qué debe incluir el currículo y qué tiene que saber y hacer el alumnado para poder actuar e interpretar los cambios sociales y ejercer su ciudadanía.

Los líderes educativos deberán estar atentos, observar y monitorear las prácticas institucionales, y acompañar los procesos en marcha para comprender lo que está sucediendo en la institución y en su entorno, y actuar en consecuencia. Por eso, se considera importante

emplear herramientas como el PEI, que permiten organizar las prácticas colectivas, generar dispositivos para su evaluación y apoyar los aspectos pedagógicos del aula, orientados a la operacionalización de la misión y visión que ha definido el centro educativo.

Los directivos de las escuelas con logros -aquéllas que mejoran la calidad educativa de sus alumnos- logran promover en el colectivo escolar el interés, la participación y el compromiso para la construcción del sentido de la escuela, y así influyen en los cambios e inducen a otros a cambiar acciones, supuestos y creencias en función de proyectos que representen los intereses de sus alumnos.

Para poner en acción esta competencia, los directores desarrollan algunas de estas capacidades:

- ***Focalizar en el aprendizaje***

Los directivos deben entender que enfrentan desafíos adicionales porque deben compensar dificultades culturales, apoyar el desarrollo psicoafectivo de sus alumnos, respaldar a las familias y contribuir a la mejora de la salud si desean mejorar el aprendizaje. Atender un conjunto de factores de orden social y afectivo los lleva a focalizar su atención también en el trabajo con la comunidad de padres, aunque esto provoque conflictos, y a generar alianzas con otras organizaciones sociales, aunque esto implique esfuerzos y dedicación de tiempo. Al trabajar sobre la dimensión pedagógica, centran la atención en los procesos de aprendizaje pero no se dejan “abrumar” por las carencias del entorno y ejercen influencia sobre el colectivo educativo para:

- Desarrollar sensibilidad y comprensión acerca de las dificultades de las familias a las que pertenecen sus alumnos.
- Rescatar la confianza en las capacidades de aprendizaje de todos los niños.
- Utilizar métodos de enseñanza variados y creativos para mejorar el aprendizaje y atender la diversidad.
- Socializar en valores y prácticas democráticas.
- Desarrollar el pensamiento autónomo.
- Promover el pensamiento crítico.

Las escuelas “abiertas e innovadoras” acercan el conocimiento desde nuevas perspectivas e incorporan “docentes” que pertenecen a otras tradiciones y disciplinas para abrirse a nuevas perspectivas y visiones en el afán de mejorar la calidad educativa. Adecuar el currículum para que converja con las necesidades diferenciadas de los alumnos a fin de satisfacer necesidades específicas es una necesidad.

- *Superar dificultades*

Entre las dificultades que enfrentan los directivos y docentes para la construcción del sentido en las escuelas, es posible destacar:

- Las carencias del contexto (salud, alimentación, vestimenta, higiene, etc.) que inciden en los avances educativos.
- La focalización en las tareas asistenciales (vacunaciones, atención a las adicciones, documentación, apoyo a las madres con hijos que han cometido delitos, entre otros) que quitan tiempo y energía para lo estrictamente curricular.
- La falta de interés de la propuesta educativa por parte de los niños y jóvenes a los que está destinada.
- La baja expectativa de los docentes en el logro de aprendizaje de calidad en sus estudiantes.
- La falta de apoyo que la escuela logra del ámbito familiar.
- La presencia de maestros muy jóvenes, sin experiencia de trabajo en estos contextos, que asumen estos puestos para acceder a otras escuelas ubicadas en otros contextos.
- La alta rotación de maestros.
- La falta de recursos materiales (locales no adecuados, equipamiento deficiente) con los que la escuela debe enfrentar la tarea de educar en contextos de pobreza.

- *Desarrollar habilidades*

A fin de superar las dificultades, los directores deben desarrollar habilidades que les permitan:

- Motivar a los docentes para que elaboren e implementen un PEI que dé sentido a la labor educativa para los alumnos en ese contexto.
- Implementar métodos de enseñanza que utilicen lo lúdico, el deporte y el arte en sus diferentes formas, para enfrentar a los alumnos a situaciones que atrapen su interés.
- Incorporar en la propuesta educativa elementos significativos para la población estudiantil que se atiende, a partir de ejemplos y códigos de comunicación que resulten familiares y comprensibles.
- Analizar el nivel de expectativas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes hacia sus estudiantes, de los padres hacia el centro educativo y de la institución hacia sus docentes.
- Establecer con el cuerpo docente estrategias pedagógicas (dentro y/o fuera del aula) que motiven y promuevan el interés de los estudiantes.
- Definir criterios básicos de evaluación de avances y logros que puedan compartirse con los estudiantes y sus familias como mecanismo que ilustre los avances logrados.
- Analizar la utilización y el sentido que adquieren, desde la percepción de los alumnos, las actividades extracurriculares y los espacios de currículum abierto que promueve el centro.

3.4. Diagnosticar situaciones problemáticas y promover procesos de mejora

La capacidad del directivo de orientar y dar sentido a los procesos pedagógicos, organizacionales y comunitarios que se desarrollan dentro de la institución se demuestra cuando éste logra acuerdos con el resto de la comunidad educativa en torno a la misión y visión del centro, definiendo objetivos, metas y líneas de acción.

El proceso de planificación estratégica y situacional que se inicia se caracteriza por:

- Partir del diagnóstico de una situación problemática antes de iniciar procesos de mejora.
- Diseñar metas para el corto y mediano plazo, explicitando hacia dónde se quiere llegar, para qué y por qué se requiere la acción.
- Establecer modalidades de trabajo colectivo que contribuyan a la construcción de una identidad colectiva.

3.5. Generar vínculos proactivos con la comunidad

La escuela representa una entidad particular, que funciona como un sistema constituido por aspectos estructurales y funcionales que le dan identidad propia y lo diferencian del entorno.

Según la relación que la escuela establezca con el entorno o los límites que establezca con él, ésta será más o menos permeable a los cambios que se produzcan “fuera” y terminará por adaptarse a las variaciones del entorno y transformarse. Cada institución ocupa una parcela del terreno social y establece un cerco material o simbólico, cuyo análisis permite hablar de instituciones “cerradas” o “abiertas”. Una escuela excesivamente permeable se diluye con el contexto y pierde fuerza e identidad, mientras que otra amurallada se vuelve insensible a las fluctuaciones del medio por permanecer centrada exclusivamente en procesos autorreferenciales.

Cuando la idea que guía las acciones es no renunciar a enseñar sino enseñar mejor, las escuelas comienzan a establecer relaciones con otros profesionales (psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales, etc.) a los efectos de apoyar a los maestros y alumnos para tratar problemas que escapan a su área de conocimiento.

En consecuencia, los buenos directivos deben:

- Registran las demandas y necesidades internas y del entorno.
- Generan mecanismos de regulación interna y se adaptan a las demandas del entorno, pero sin perder de vista el eje pedagógico.
- Diseñan proyectos y elaboran convenios que promueven líneas de acción coordinadas entre la escuela y la comunidad, a partir de objetivos, metas y estrategias claramente definidas.

- Incentivan la creación de redes y vínculos de colaboración entre actores de la institución y del medio en torno a tareas concretas.
- Dinamizan y promueven procesos de aprendizaje organizacional.

3.6. Trabajar en equipo

El trabajo colaborativo entre el equipo directivo y los docentes, y el trabajo de los docentes con el equipo directivo cobran relevancia debido a la complejidad en la que están inmersas las instituciones educativas.

En particular, los colegios que se encuentran en contextos de pobreza y enfrentan serios problemas de desigualdad y exclusión deben encontrar nuevas formas de gestión que superen los métodos tradicionales de “administración escolar” a los efectos de desarrollar, en los niños y jóvenes, las competencias necesarias para enfrentar el futuro.

El trabajo en colaboración implica la interacción entre los miembros del colectivo escolar para reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas, tomar decisiones sobre acciones de mejora o resolver problemas sobre la base de un objetivo común.

El trabajo en equipo puede generar mejores condiciones para analizar el sentido de la acción educativa cuando las personas se implican en procesos de reflexión y apertura a nuevas perspectivas. En consecuencia:

- Quienes participan en una situación compartida generan una autopercepción y unas expectativas creadas en común, a través del lenguaje y de los referentes que normalmente utilizan.
- La percepción así autoconstruida está relacionada con los significados que emergen a partir de la propia relación.
- Las culturas de la enseñanza compartidas, las creencias comunes y las percepciones entre subgrupos de docentes y directivos favorecen determinadas respuestas a los problemas más comunes y se convierten en recursos y fuentes de aprendizaje para los recién incorporados a la profesión.

Para promover el trabajo colaborativo, los directivos deben desarrollar algunas de estas capacidades:

- **Establecer las condiciones básicas para trabajar en equipo**

Entendiendo que un equipo de trabajo está signado por la colaboración y el debate, por la compartimentación de las percepciones y la confrontación de ideas en pos de la consecución de determinados objetivos, esta modalidad de trabajo requiere esfuerzos sistemáticos y permanentes que le otorguen continuidad a los procesos.

En este sentido será necesario:

- Clarificar los propósitos.

- Establecer objetivos.
- Acordar normas de funcionamiento.
- Explicitar los principios y valores compartidos que actuarán como marco de referencia de la tarea colectiva.
 - **Coordinar los equipos de trabajo**
- Todo equipo de trabajo necesita un líder que oficie de coordinador referente de la tarea. El colegio cuenta con el directivo como líder. Ésta es la cabeza visible de la institución y habitualmente ejerce la función de coordinación. Sin embargo, algunas situaciones requieren que otros coordinadores apoyen la tarea del directivo como responsables de diferentes equipos de trabajo.

La dirección es quien estructura la tarea grupal y define las funciones del coordinador, que tendrá a su cargo:

- Clarificar el propósito de la tarea.
- Definir los perfiles, roles y responsabilidades de los participantes del equipo (incluyendo los del propio coordinador).
- Establecer las principales líneas de acción para desarrollar.
- Explicitar las metas que se esperan lograr.
- Fijar los tiempos con los que se cuenta para alcanzar dichas metas.
- Negociar con el grupo las estrategias para implementar.
- Construir con el colectivo las normas de funcionamiento interno.
- Promover la autoevaluación sistemática del funcionamiento del equipo.

- **Ayudar al equipo en su proceso evolutivo**

El directivo cumple un rol fundamental para “crear” equipos. Los equipos no logran funcionar en forma eficiente desde el inicio, sino que pasan por un proceso evolutivo que es necesario conocer para impedir su estancamiento ante dificultades o problemas y dirigirlo hacia los objetivos que se ha fijado alcanzar. De aquí la importancia que adquiere el liderazgo del directivo al apoyar a los equipos en su tránsito por las diferentes etapas de madurez.

- **Desarrollar el “profesionalismo interactivo”**

Dado que un equipo de trabajo no es otra cosa que un grupo de personas colaborando, debatiendo, compartiendo percepciones, elaborando propuestas en común y valorando los procedimientos de trabajo en relación con los objetivos y los referentes de actuación que se generen en ese trabajo común, es necesario que el directivo considere, además de las capacidades mencionadas anteriormente, aquéllas que deben desarrollar los integrantes de su equipo.

Entre otras cosas, el desarrollo del “profesionalismo interactivo” requiere que el directivo:

- Otorgue poder a los miembros para la realización de las tareas asignadas.
- Preste especial atención a las relaciones interpersonales y los elementos de la comunicación a fin de minimizar los conflictos derivados de estos factores.
- Utilice técnicas y dinámicas grupales para la resolución de problemas, siguiendo los pasos

y las herramientas de análisis para cada etapa de la secuencia.

- Promueva la reflexión de la propia práctica y la autoevaluación para revisar la marcha del proceso en la consecución de los objetivos, además de los resultados.

3.7. Comunicar de manera efectiva

Para una escuela que desee transformar sus prácticas y esté dispuesta a enfrentar los desafíos del cambio, la participación colectiva es fundamental y, en esa tarea, el directivo deberá generar espacios de intercambio donde se establezca un diálogo que permita, por ejemplo, explicitar los distintos intereses y motivaciones, aclarar posicionamientos diversos y negociar la distribución de responsabilidades. En este sentido, saber comunicar en forma efectiva, internamente y con el entorno, es una competencia clave para los líderes educativos. Para ello será necesario:

- **Desarrollar circuitos de comunicación**

El centro educativo es una organización caracterizada por la complejidad y el dinamismo. En ella circula una gran cantidad de información y, por lo tanto, es necesario establecer circuitos que permitan que el colectivo educativo cuente con la información necesaria en el momento oportuno. Para alcanzar una mejora sustancial en el manejo de la información el gestor pedagógico deberán:

- Presentar la información en forma concreta y clara.
- Dar a conocer la información que afecta a los diferentes sectores.
- Seleccionar un sistema ágil y eficaz para transmitir la información.
- Establecer canales claros de comunicación para que la información circule.
- Asegurarse de que todos los sectores implicados reciban la información al mismo tiempo

- **Mecanismos para el manejo de la información**

Desde un punto de vista estructural, los colegios no favorecen la interacción entre sus diferentes sectores debido a la fuerte presencia de la visión áulica. El directivo y su equipo tendrán que ser quienes promuevan una mirada mucho más transversal e integradora, a partir de estrategias comunicativas que involucren a los distintos sectores del centro y construyan una red comunicacional.

- **La comunicación y la información para la toma de decisiones**

Los directivos plantean que para construir el cambio y hacer viable la transformación, los centros realizan una sucesión de esfuerzos, entre los que se encuentra aprender a sistematizar la información.

La articulación entre la comunicación, el manejo de la información y la toma de decisiones queda en evidencia cuando se implementan sistemas de monitoreo. Su consolidación en la práctica exige:

- Contar con información relevante y clara en el momento oportuno que dé cuenta de lo que está sucediendo.

- Actuar en consecuencia, regulando los procesos en los que se participa.
- Coordinar acciones con los otros implicados en torno a los objetivos comunes.

Cuando se logra instaurar este ciclo, los centros educativos son capaces de generar información sobre sí mismos que les permite tomar decisiones basadas en datos y no en aspectos subjetivos como la percepción personal o la experiencia.

4. EL PROCESO DE DESARROLLO CURRICULAR

La aportación de Stenhouse (1984) al estudio del currículum vino a esclarecer una nueva visión del desarrollo curricular como objeto dinámico, esto es, como proceso de construcción y realización del currículum, frente a otra visión anterior muy extendida de desarrollo curricular como la aplicación más o menos fiel en la práctica de la enseñanza de un producto construido en forma de diseño o planificación de la acción. Se comienza a superar así una visión meramente tecnológica que al identificar y caracterizar el diseño y el desarrollo como dos fases distintas en la puesta en práctica del currículum, venía forzando a admitir como natural una separación que puede resultar peligrosa para el profesorado: la separación de los ámbitos de decisión política de aquellos otros de decisión escolar, que conlleva la responsabilidad exclusiva de los administradores sobre la primera y reduce sólo a la intervención en la segunda la responsabilidad del profesorado.

Pero aun así, y con independencia de la legitimidad del papel que las administraciones educativas asumen en la concreción de los planteamientos curriculares generales a los que deben atenerse los centros y el profesorado del área administrativa de su competencia, el desarrollo del currículum, concebido como ese espacio práctico de toma de decisiones que permite la formalización de una perspectiva global de análisis del proceso educativo en propuestas de diseño y pautas para la realización, la evaluación y la mejora de la práctica educativa, y su concreción en actividades que van completando la experiencia escolar del alumnado, corresponde, sobre todo, a la escuela y a los protagonistas de la vida escolar, alumnado y profesorado, y, por tanto, puede ser eficazmente analizado cómo ámbito de profesionalización del docente.

Como ámbito de profesionalización, el desarrollo curricular requiere la reorientación - contextualizada, flexible, dinámica- de los supuestos básicos que animan el currículum -de carácter pedagógico, psicológico, epistemológico y social- en prácticas de enseñanza que, siendo coherentes con los objetivos generales que persigue el Sistema Educativo y que se expresan en las regulaciones legislativas, se concreten de manera reflexiva en las mejores propuestas de acción posibles en cada momento y en cada contexto.

Esto es, por una parte no podemos dejar de considerar que el desarrollo es un pro-

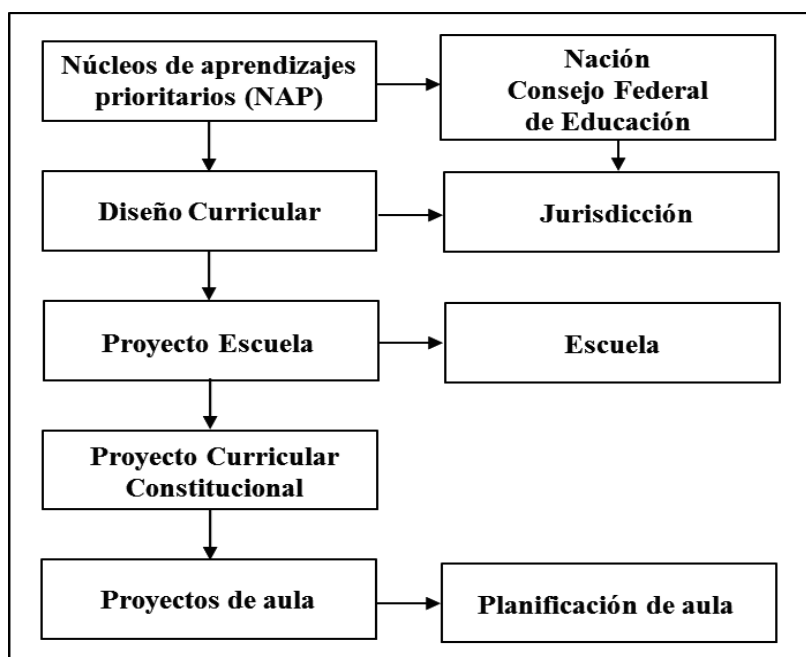
ceso de toma de decisiones que, a priori, debe estar epistemológica y situacional informado (Oberg, 1990). Su base científico-cultural no es otra que la que proviene del conocimiento didáctico del contenido propio de cada área curricular presente en el programa escolar. Su componente situacional proviene del conocimiento de la realidad cultural del alumnado al que va dirigido, de la competencia curricular del alumnado y del clima social y de aprendizaje que se crea en la escuela. Pero, junto a ello, tenemos que admitir que para su realización es necesaria la formación del profesorado –capacitación inicial y permanente además de orientación para la optimización del proceso- en los modelos conceptuales y los instrumentos metodológicos que garanticen la posibilidad de la reflexión sobre la práctica. El desarrollo curricular requiere la realización de juicios acerca de los fines y el sentido de la educación que son resultado de la deliberación consciente realizada en el seno de la escuela por grupos de profesores y recogen su intención de actuar de una manera determinada para lograr los resultados deseados. Las decisiones tomadas podrán articularse en los programas de enseñanza que se desarrollan en el centro -el Proyecto Curricular de cada etapa, las Programaciones de Aula y cada una de las Unidades Didácticas- donde se expresa la concreción de los objetivos educativos, la selección de contenidos realizada, las actividades de aprendizaje que van a desarrollar los alumnos y alumnas, los medios y recursos necesarios, y los procedimientos de evaluación previstos. Esto nos remite al ámbito del diseño, de los niveles de diseño y de la participación de los profesores en el diseño como un primer ámbito de discusión en torno al desarrollo curricular (Contreras, 1990).

En resumen, desde la óptica del interés del profesorado, el desarrollo curricular se refiere a la posibilidad y la necesidad de participar en su elaboración -diseños, prácticas, evaluaciones y mejoras- aportando el conocimiento situacional de la práctica escolar, experimentando planteamientos renovados de trabajo en la escuela y elaborando documentos en continua revisión que recojan el conocimiento y las hipótesis de trabajo en un modelo que garantice la reflexión sobre la práctica. Tareas, éstas, para las que la generalidad del profesorado no ha sido formado

Los diseños curriculares son textos oficiales donde se plasman las intenciones educativas. Representan el conjunto de decisiones que desde el Estado, y junto con diversos actores del sistema educativo (supervisores, equipos de orientación, asesores pedagógicos y profesores), se han tomado para un determinado nivel educativo. Estas decisiones expresan las metas y contenidos de enseñanza para ese nivel del sistema educativo. Según Coll (2004), el diseño curricular es ante todo un proyecto de acción educativa y, en tanto proyecto, su valor depende de que sirva realmente para guiar la acción pedagógica de los profesores, haciéndola más eficaz y ayudándoles a enfrentar adecuadamente las múltiples situaciones, siempre distintas entre sí, que encuentran en su quehacer profesional.

Un Diseño Curricular válido, útil y eficaz es, por definición, un instrumento indefinidamente perfectible cuyo uso por los profesores no se limita nunca –o no debería limitarse– a una aplicación más o menos automática. Un buen diseño curricular proporciona a los profesores elementos útiles para que puedan elaborar en cada caso las soluciones más adecuadas en función de las circunstancias particulares en las que tiene lugar su actividad profesional. Por este motivo, las instituciones educativas y especialmente, los profesores, tienen un lugar central en el desarrollo del currículum. Se entiende por desarrollo del currículum al proceso mediante el cual una comunidad educativa concretiza las intenciones educativas expresadas en el Diseño Curricular establecido por la administración educativa competente, contextualizándolas en función de su Proyecto Escuela y adecuándolas a su realidad institucional. Se trata de entender al currículum como un espacio decisonal, desde el que y en el que la comunidad escolar a nivel de centro y el propio profesor a nivel de aula articulan sus respectivos marcos de intervención (Zabalza, 2009).

Figura 2. Niveles de concreción curricular



Fuente: Zabalza, 2009

4.1. El desarrollo curricular y niveles de concreción curricular en Paraguay

Siguiendo las orientaciones recogidas en el documento “Manual de orientación para el fortalecimiento curricular de Paraguay (2015)”, que si bien consideramos de sobra conocido por los participantes en esta acción formativa, se inserta en este punto como continuación al modelo teórico esbozado con anterioridad y como muestra de que en Paraguay se siguen las directrices más actuales para el desarrollo del currículum.

En primer lugar incluimos la figura general del proyecto educativo institucional y lo que denomina: Niveles de Concreción curricular:



Fuente: Manual de orientación para el fortalecimiento curricular de Paraguay. 2015. p. 6

Como se puede apreciar en las dos últimas figuras, el parecido entre el modelo teórico y el modelo Paraguayo es muy significativo.

Los pasos o fases que recoge el citado documento serían:

- **El primer paso** es realizar una mirada hacia la visión y la misión de la institución.
- **El segundo paso** es realizar una revisión minuciosa de la realidad institucional a través del diagnóstico, utilizando las técnicas FODA y Árbol de Problemas u otras que los actores crean conveniente y que les ayude a determinar el problema principal en la dimensión pedagógica.
- **El tercer paso** consiste en elaborar los diferentes proyectos enmarcados en las diferentes dimensiones de la gestión.
- **Cuarto paso** se diseña el Plan Plurianual con todos los elementos que son: objetivo general, meta general, objetivos específicos, metas específicas, actividades principales y cronograma. Este plan constituye la base para elaborar el POA del primer año con el presupuesto. Todo esto conlleva a una evaluación de medio término y evaluación final; para posteriormente planificar el POA de año 2 y así sucesivamente hasta llegar al año 5 de ejecución del PEI.
- **Quinto paso** se realiza la evaluación final del proyecto al término de los 5 años de implementación con criterios e indicadores preestablecidos que evidencien el logro del objetivo y la meta general, y la solución a la problemática detectada en la dimensión pedagógica

4.2. El rol de los docentes en el desarrollo curricular

El enfoque del Proyecto Curricular Institucional ubica al equipo docente en el centro de los procesos de desarrollo curricular. En efecto, la concreción del currículum en el nivel insti-

tucional implica tanto la puesta en práctica de las intenciones educativas en función del Proyecto Escuela, como el desarrollo profesional de los propios docentes que participan de este proceso.

La posibilidad de promover la colaboración y la colegialidad entre los docentes de una misma institución conlleva virtudes en el desarrollo profesional de los docentes y constituye puntos importantes para la organización y gestión interna de las escuelas (Hargreaves, 2010).

En efecto, la confianza que se establece entre los grupos colegiados promueve la disposición a experimentar y correr riesgos y, con ello, el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes, hacen que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos. En las culturas de colaboración, las relaciones de trabajo en equipo entre los docentes tienen las siguientes características:

- Son espontáneas, es decir, surgen de los mismos docentes.
- Los profesores actúan juntos sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas o para trabajar sobre iniciativas apoyadas o propuestas desde fuera con las que se comprometen.
- El hecho de trabajar juntos no suele circunscribirse a un horario regular de actividad que pueda fijar la dirección de la escuela, sino que en gran parte suelen darse encuentros informales breves y frecuentes.
- Los docentes desarrollan autonomía para juzgar sus propias prácticas.

En una línea similar, Stenhouse (2007) define las tres características de la profesionalidad ampliada de los docentes que mejoran su práctica a partir del desarrollo del currículum. Estas características son:

- El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base del desarrollo.
- El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

En resumen se puede decir que el currículum constituye tanto el medio de educación del alumno como el del aprendizaje del arte de la enseñanza por parte del profesor. El Proyecto Curricular Institucional es un modo de iniciar un cambio en la cultura institucional, articulando el trabajo entre los docentes a través de espacios que permitan repensar las propias prácticas de enseñanza.

5. EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA

El Diseño Curricular tiene la intención de ordenar, definir y especificar las metas y los contenidos de la escuela secundaria. El PCI debe ser un modo de traducir, resignificar y contextualizar lo que allí se define. Se trata de explicitar líneas de acción institucionales, y de an-

ticipar un conjunto de experiencias educativas con el propósito de promover la adquisición de conocimientos significativos en los estudiantes.

El diseño e implementación de un proyecto curricular en cada una de las escuelas secundarias tienen como finalidad establecer lineamientos curriculares, que se definan de manera colectiva en función de las particularidades de cada contexto institucional y lo plasmado en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Escuela Secundaria. Se trata de un proyecto donde se establecen las metas educativas, se definen los contenidos a enseñar, se prevén y se plasman las estrategias y los recursos para la enseñanza que deben ser retomados por cada docente para concretarlos en cada aula, en sus proyectos y en sus planificaciones.

Dado que la nueva escuela secundaria implica un nuevo modo de pensar y gestionar la enseñanza centrándonos en el aprendizaje de los estudiantes, se considera fundamental promover espacios de intercambio destinados a cumplir con este objetivo y generar documentos institucionales donde se plasme la nueva dinámica de trabajo que se propone, así como las decisiones que se toman con respecto a la enseñanza y los nuevos formatos pedagógicos que se han decidido implementar.

En síntesis, El Proyecto Curricular Institucional es una posibilidad para establecer qué y cómo enseñamos, y de qué modo se pueden promover aprendizajes significativos en nuestros alumnos.

Cuadro 5. Proyecto Curricular Institucional

PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> – Construcción de un plan de acción de manera conjunta. – Es una hipótesis y debe estar en revisión permanente. – Medio para comunicar las decisiones adoptadas. – Herramienta institucional que orienta las prácticas docentes.
CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> – Centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. – Organización de conocimientos: decisiones respecto a los contenidos a enseñar, enfoque disciplinares. – Definición de las experiencias de aprendizaje: decisiones respecto a las estrategias que adoptará la institución para la formación.
INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> – Atender la diversidad existente entre las instituciones. – Determinar las necesidades de aprendizaje y los contenidos transversales que decide priorizar la institución. – Se plasman las decisiones que configuran el perfil pedagógico de la institución.

Fuente: Elaboración propia

Entre las definiciones de Proyecto Curricular destacan las siguientes:

Del Carmen y Zabala (1991) lo definen como el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de un centro educativo tendiente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el diseño curricular de base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico.

Ander Egg (1993, p.147) señala que “a través del proyecto curricular se determinan los contenidos y estrategias propios de cada institución docente y las formas de evaluar más adecuadas a los alumnos concretos que tiene cada escuela, colegio o instituto”.

En este documento, se define al PCI del siguiente modo: el Proyecto Curricular Institucional (PCI) es el documento público en el que se plasma el conjunto de decisiones articuladas destinadas a concretar el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria. Implica decisiones respecto a qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar. Se espera que cada escuela defina su propio marco pedagógico y didáctico, su concepción de alumno, de enseñanza y aprendizaje, y el enfoque de las áreas curriculares.

La elaboración del Proyecto Curricular Institucional tiene tres propósitos fundamentales:

- adecuar al contexto el proyecto educativo y el modelo curricular.
- Garantizar la coherencia de la práctica educativa dentro de la institución y en el marco del régimen de libertad de cátedra que es necesario respetar.
- Promover el desarrollo profesional de los profesores, mediante la reflexión de su propia práctica y a través del esfuerzo para explicitar los criterios que justifican las propuestas que hacen, las decisiones que toman y las estrategias de enseñanza que utilizan.

5.1. La elaboración del Proyecto Curricular Institucional

Diseñar un proyecto curricular institucional es un modo de plasmar, prever y anticipar un conjunto de acciones que se llevarán a cabo luego. El diseño debe ser flexible, de manera tal que permita realizarle los ajustes que resulten necesarios para garantizar el aprendizaje de los contenidos que se definen en el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Este proyecto se realiza de manera conjunta y es necesario generar instancias de diálogo e intercambio, es decir, definir un encuadre de trabajo institucional, que permita relevar información, y coordinar acciones.

Se debe considerar toda la información relevante de la institución donde se implementará, dado que una de las características es adecuar el diseño curricular al perfil institucional: las características de los estudiantes, el enfoque disciplinar, los saberes pedagógicos y los recursos para la enseñanza de cada docente.

Luego, el PCI será retomado por cada docente para realizar su programa de la asignatura y realizar la planificación de la enseñanza.

5.2. Fuentes de información del PCI

En el diseño es necesario considerar las siguientes fuentes de información:

- *Diseño Curricular de la Escuela Secundaria.*
- *Proyecto Escuela (PE):* se trata del documento donde se definen los rasgos de identidad de la escuela, se expresa la estructura organizativa de la institución y se formulan los objetivos de carácter más general que se persiguen. El PCI se debería enmarcar y construirse a partir de los acuerdos y decisiones tomadas en la elaboración del PE. Así el PE opera como fuente para fundamentar y justificar las decisiones que cotidianamente deben tomarse en la institución escolar. Por otro lado, la elaboración del PE implica realizar un proceso de indagación institucional donde se recaban y plasman datos que pueden resultar de utilidad para el diseño del PCI, por ejemplo: respecto de las asignaturas que presentan más dificultades o mayor cantidad de desaprobados. Las instituciones tienen una tradición muy importante en la elaboración de proyectos, y por esto se sugiere retomar todos estos documentos. Pueden ser proyectos del Plan de Mejora, del Programa de Fortalecimiento Institucional, proyectos de las áreas y de los profesores, entre otros.
- *Programas de enseñanza de los docentes:* es central considerar la información que aporten los docentes sobre qué y cómo se enseña, es decir las características de cada uno de sus programas, y especialmente, cuáles son los resultados en términos de aprendizajes.
- *Informes:* que hayan realizado las instituciones con el objetivo de relevar información, sobre los proyectos, el funcionamiento institucional y la trayectoria de los estudiantes.
- *Otras fuentes:* se puede realizar una pequeña encuesta que a los equipos de conducción y docentes les permita relevar la información que precisen sobre los espacios curriculares.

5.3. Quién participa en la elaboración del PCI

La definición del PCI requiere de procesos de intercambio, articulación y coordinación de acciones entre los equipos de conducción y todos los docentes de la institución. Debe ser un proyecto compartido y en construcción permanente.

Dado que se trata de un documento donde se plasman las decisiones que se toman de manera conjunta y además guían el trabajo de los docentes, es necesario incluir una mirada institucional que a la vez permita contemplar distintos estilos y enfoques de trabajo docente. En una primera etapa, para garantizar el trabajo conjunto, se propone organizar reuniones periódicas.

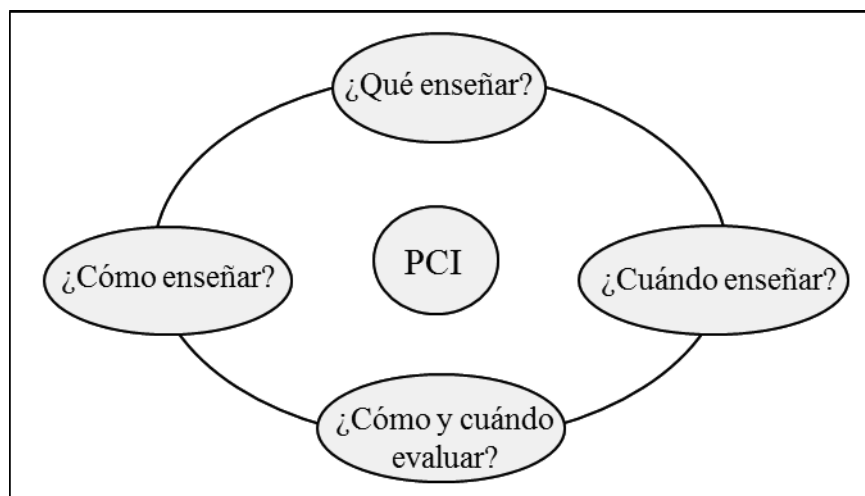
5.4. Orientaciones para diseñar el Proyecto Curricular Institucional

El proceso de elaboración del PCI no es lineal. Implica articular los enfoques, perspectivas y propuestas de muchos actores institucionales. Para que un PCI sirva de orientación de la práctica de enseñanza, es fundamental que logre reflejar los acuerdos fundamentales acerca de para qué, qué y cómo enseñar. A continuación se plantean algunas pautas que orientarán a las instituciones en el diseño del Proyecto Curricular Institucional.

Es importante revisar y cuestionar habitualmente aquello que enseñamos e introducir conocimientos nuevos y/o repensar las propias estrategias de enseñanza utilizadas. Tanto el PCI como los programas son un marco de actuación y, como tales, deben ser abiertos, flexibles y modificables. Se espera que los equipos docentes puedan revisarlos a la luz de los resultados de sus propias prácticas docentes.

- Es central que este ejercicio de revisión pueda ser realizado tanto de manera individual como en conjunto con otros docentes. Por un lado para garantizar que los contenidos se organicen de manera progresiva, definir contenidos que pueden enseñarse de forma integrada y, por el otro, para prevenir repeticiones, suprimir solapamientos y duplicaciones no recomendadas entre los programas de los distintos espacios curriculares y años. Además, es un espacio favorable para compartir experiencias, recursos, dudas y definir de manera conjunta qué y cómo enseñar. En suma, repensar los sentidos y los propósitos de la formación.
- Un buen punto de partida es considerar qué elementos intervienen en la configuración de la experiencia que han de tener los alumnos. Esta reflexión permitirá prever el curso de la acción que se debe tomar así como anticipar las consecuencias posibles de cada opción elegida en el contexto concreto en el que se actúa.
- Delimitar el contexto, considerando las limitaciones con las que haya que contar o superar, analizando las circunstancias reales en las que se actuará: tiempo, espacio, organización de profesores, alumnos, materiales, medio social, etc.

Figura 3. Preguntas que orienta la definición del PCI



Fuente: Zabalza, 2009

¿Qué enseñar?

Aquí se incluyen los contenidos de aprendizaje que se espera que los estudiantes adquieran cada año en el colegio de secundaria, qué experiencias formativas se proponen en cada una de las materias y con qué finalidad.

Es importante resaltar que los contenidos incluyen información, habilidades, destrezas, técnicas, procedimientos, metodologías, actitudes, y disposiciones. También es importante incluir qué enfoque se adquiere en cada una de las disciplinas.

A continuación se presentan algunas sugerencias para la selección de contenidos que se toman de distintos autores.

¿Cómo enseñar?

Esta pregunta orienta las definiciones en torno a de qué modo se plantean las propuestas de enseñanza, cuáles son las condiciones de la formación, con qué recursos se disponen, de qué manera trabajarán los docentes con los estudiantes, en qué estrategias se focalizará.

¿Cuándo enseñar?

Las decisiones en torno a cuándo enseñar implican una mirada longitudinal del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, refieren a la organización de los contenidos en la dimensión temporal, considerando su secuencia. Definir la secuencia de los contenidos implica ordenarlos en el tiempo y definir cuál es su criterio de progresión.

¿Cómo y cuándo evaluar?

La evaluación es una práctica compleja, mediante la cual el docente releva información sobre los procesos y resultados de aprendizaje. La información recogida es interpretada en función de un conjunto de criterios, que permiten al profesor construir un juicio de valor sobre ese desempeño y tomar decisiones.

Diseñar una estrategia de evaluación institucional implica tomar un conjunto de decisiones, referidas a:

- Qué instrumentos de evaluación se utilizarán y en qué momento. Se sugiere utilizar variados instrumentos de evaluación y además focalizar en aquellos que brindan información sobre el proceso de aprendizaje (evaluación formativa).
- Con qué criterios de evaluación se valorará la información recogida. En este aspecto es necesario considerar los objetivos de aprendizaje propuestos, en función de las características del curso.
- Cómo se medirán y cómo se realizarán las devoluciones a los alumnos de los resultados obtenidos.
- De qué modo la evaluación contribuirá a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes permite a los profesores revisar y mejorar su propia práctica de enseñanza. En ese sentido, un punto de partida posible es compartir y revisar las prácticas evaluativas utilizadas actualmente y ver qué conclusiones pueden obtenerse a partir de ellas.

6. PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI) EN PARAGUAY

Tras haber abordado desde un punto de vista teórico los aspectos relacionados con el diseño curricular, a continuación trataremos de contextualizar con la realidad paraguaya. En este sentido queremos recoger lo que plantea el documento “Manual de Orientación para la Gestión Escolar (2015)” en el que se establece los procesos para realizar el Proyecto Curricular Institucional (PCI) Este documento se encuentra en su totalidad en la documentación que se incorpora en formato electrónico, recogiendo a continuación solo los aspectos concretos referidos a la construcción del proyecto curricular institucional.

Dimensión Pedagógica

Proyecto Curricular Institucional (PCI)

Una aproximación conceptual al Proyecto Curricular Institucional (PCI)

Una vez constituido el Equipo de Gestión Escolar (EGE) se inicia la tarea de construir el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la manera más participativa posible. Si bien el EGE es responsable de las cuatro dimensiones del PEI, una de esas dimensiones, la pedagógica, es responsabilidad exclusiva del equipo directivo y docente de la institución educativa.

En la dimensión pedagógica del PEI, los docentes y directores de la escuela, siendo ellos los técnicos y entendidos de los procesos educativos que ocurren en la institución, reflexionan acerca de los problemas de la enseñanza que enfrentan y que deben tener una solución pedagógica.

La problematización pedagógica es, entonces, una cuestión que atañe a la enseñanza y a los aprendizajes de los estudiantes de la escuela (qué y cómo aprenden, qué dificultades se presentan, qué y cómo se enseña, con qué materiales educativos se cuenta, qué y cuándo se evalúan los aprendizajes, etc.). En ese sentido, en esa problematización no debería centrarse la atención en, por ejemplo, problemas familiares que afectan el aprendizaje de los estudiantes, la alimentación de los niños, la tenencia de útiles escolares, etc.; sino, independientemente de esos factores que indudablemente afectan los procesos de enseñanza aprendizaje, focalizar la atención en cómo se pueden plantear soluciones pedagógicas a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje detectados en la escuela.

Esa mirada apuntada a la tarea pedagógica lleva a construir el Proyecto Curricular Institucional (PCI) como una respuesta técnica a los problemas específicos en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes de una escuela y de un contexto en particular. Esos problemas pueden ser parecidos a los de otras escuelas pero cada institución y cada grupo de estudiantes tienen sus características peculiares y, por ello, el PCI debe responder a una construcción genuina de cada escuela. Por tanto, cada institución educativa debe contar con su propio PCI.

El PCI es, en la lógica planteada en los párrafos precedentes, una herramienta con que opera la escuela su gestión pedagógica, dotando a ésta de significatividad, pertinencia y relevancia. Esto es, principalmente, porque todo aquello que se plantea en el documento curricular es producto de análisis y reflexiones acerca de lo que verdaderamente conviene para los estudiantes de la escuela.

Con esta propuesta se deja de lado aquella clásica percepción de que lo que se enseña en la escuela no es pertinente para una realidad local, al decir, por ejemplo, que el currículum está planteado “para la ciudad”, o “solamente para formar trabajadores asalariados”, o “este currículum es copiado de otros países”, etc. Gracias al PCI, los docentes y directivos de cada institución educativa tienen la posibilidad de interpretar y elaborar el currículum más pertinente para sus estudiantes y, con ello, no solamente se manifiesta la autonomía en la toma de

decisiones sino, fundamentalmente, se procura una mayor pertinencia y validez a los contenidos de enseñanza para el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

El PCI es, para cada escuela, la concreción de lo que el proyecto curricular nacional plantea como ADECUACIÓN CURRICULAR. En el PCI los directivos y los docentes puntualizan y delinear los aprendizajes necesarios para sus estudiantes como respuesta a las necesidades detectadas en éstos en un diagnóstico institucional. En efecto, siendo el PCI la adecuación curricular que la escuela ha decidido llevar a cabo, contiene el por qué, el para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Es, por tanto, el marco de referencia que sustenta y organiza las prácticas pedagógicas en la institución.

Se reitera que la elaboración del PCI es responsabilidad del equipo docente y directivo de la escuela y, por tanto, en ese proceso no participan los demás agentes del EGE como, por ejemplo, los padres de familia o los estudiantes. Una vez que el PCI haya sido elaborado y aprobado por todos los docentes y directivos, cada docente se inspira en él para elaborar su Proyecto de Aula (PA).

6.1. Características del Proyecto Curricular Institucional (PCI)

El PCI es un eslabón en el proceso de concreción curricular. Como se ha ilustrado en el esquema de la página anterior, los directivos y docentes de la escuela toman en cuenta el currículum nacional y el currículum departamental para proponer el desarrollo de competencias y capacidades de la manera más adecuada para responder a los requerimientos de aprendizajes propios de sus estudiantes. El PCI es la concreción curricular en la escuela pero no es aún la concreción en el aula. Este proceso se da en el siguiente eslabón: el Proyecto de Aula (PA).

El PCI es parte del PEI. En el proceso de construcción del PEI se realiza el diagnóstico institucional (realizado a través de la técnica del FODA, del árbol de problemas u otra técnica) a través del cual se identifican las dificultades referidos a los aspectos pedagógicos y didácticos. Esas dificultades y/o problemas son las que se atienden, para solucionarlas, desde el PCI mediante acciones referidas, por ejemplo, a la revisión de las prácticas pedagógicas, el uso de materiales didácticos, la evaluación de los aprendizajes, una ordenación y priorización de competencias y capacidades a desarrollar, etc.

El PCI es único y particular en cada escuela. La institución educativa es genuina en cuanto al grupo de estudiantes que atiende. Por más que una escuela sea cercana a otra, siempre hay particularidades que la hacen única y, en efecto, el currículum elaborado en el seno de esa institución es exclusivo en cuanto recoge los requerimientos de aprendizaje específicos de sus alumnos. El PCI, en ese sentido, es una marca institucional.

El PCI enuncia la educación bilingüe. La planificación curricular y el desarrollo de lo planificado en todo el sistema educativo nacional tienen enfoque bilingüe, en castellano y en guaraní, utilizando éstas como lenguas enseñadas y lenguas de enseñanza. El PCI, consecuente con ese planteamiento, define los lineamientos con que serán trabajadas tanto la enseñanza de las lenguas como la enseñanza en las lenguas en la escuela.

El PCI atiende los componentes académico, local y fundamental del currículum. El PCI cumple con todas las características del currículum nacional y como ésta cuenta con tres componentes, el proyecto curricular institucional también debe reflejar, además del detalle de las competencias y capacidades a desarrollar en los estudiantes, el tratamiento de la relación de la escuela con la comunidad y la definición de los procedimientos para incorporar de manera sustantiva la educación familiar, la educación democrática y la educación ambiental en todos los procesos de la enseñanza aprendizaje.

El PCI orienta el estilo de trabajo de una escuela. Con la definición del qué se enseñará en la escuela, cómo se enseñará, cómo se evaluará, etc., se establece los mecanismos genuinos de cada institución acerca de sus procedimientos pedagógicos que, eventualmente, podrían diferir de los planteados por otra escuela y, por tanto, en el PCI se instituye un sello que define la metodología o en el enfoque/paradigma/modelo pedagógico que adopta una escuela en particular y lo hace genuina.

El PCI es el centro de la planificación institucional. Si se considera que el eje principal de toda la actividad escolar es el estudiante pues éste es quien le da razón de ser a la institución, entonces la planificación del aprendizaje, y con ella la planificación de la enseñanza, es el centro de todas las otras planificaciones de la escuela como, por ejemplo, las que corresponden a las dimensiones comunitaria, organizacional y financiero-administrativa del PEI.

El PCI procura la calidad educativa. Si la planificación del currículum a ser desarrollado en la escuela está dotada de pertinencia al basarse en las demandas de aprendizaje de la comunidad educativa, además de ser relevante para dar respuestas acertadas y adecuadas a los requerimientos de la sociedad local, entonces el PCI es el mejor instrumento y el más tangible para trabajar con propiedad las estrategias que apuntan a la mejora de la calidad del servicio educativo y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El PCI es conocido y reconocido por toda la comunidad educativa. Una vez que el PCI haya sido elaborado, consensuado y aprobado por el equipo directivo y docente de la escuela, debe ser dado a conocer a los demás miembros del Equipo de Gestión Escolar (EGE) y, posteriormente, comunicar a las autoridades educativas (supervisores técnicos pedagógico y administrativo y, en caso de requerimiento puntual, a otras instancias superiores). Así mismo, to-

dos los estudiantes y los padres/madres de familia de la escuela deben estar en conocimiento de la existencia de un PCI propio de la escuela.

Elementos constitutivos de PCI

Cada escuela tiene la potestad de diseñar y definir su PCI de acuerdo a los elementos que consideren necesarios incluir. No es necesario que todas las escuelas cumplan con el mismo esquema de PCI. Sin embargo, los elementos básicos que toda planificación curricular institucional debería tener son los siguientes:

- ***NOMBRE DEL PROYECTO:*** En este apartado debe escribirse la denominación del proyecto. Ese nombre debe referir a la solución que la escuela plantea para los principales problemas de aprendizaje y de enseñanza allí identificados.
- ***DIAGNÓSTICO:*** Es la descripción del problema que da origen al proyecto. El diagnóstico institucional realizado para la elaboración de PEI contiene informaciones necesarias y oportunas para PCI. Esta información recogida y selecciona que hacen referencia a los aspectos pedagógicos curriculares serán abordada en este apartado. Es importante recordar nuevamente que esta informaciones tomamos de diagnóstico trabajado en el PEI, no implica “un nuevo trabajo” de recogida de información, si no escoger aquellas que van a servir de base para la elaboración del PCI. El problema debe referir a los resultados de aprendizaje, a la manera como aprenden los niños, a la manera como los profesores enseñan, etc. Se recomienda centrar la atención a estos problemas y no en, por ejemplo, los recursos para el aprendizaje, la atención de las familias, las carencias de infraestructura, etc. El problema debe ser aquello que los docentes pueden solucionar desde su trabajo habitual.
- ***CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR:*** En este apartado se describe cómo son los estudiantes de la escuela, qué potencialidades de aprender tienen, qué cuestiones deberían ser cuidados para favorecer sus aprendizajes, etc. Se describe, también, qué condiciones y posibilidades tienen los profesores y el equipo directivo para desarrollar propuestas curriculares nuevas en relación a las que tradicionalmente se venía desarrollando en la escuela. Esta caracterización socio cultural, lingüística y económica debe ser bien analizada y extraída del marco situacional del PEI.
- ***OBJETIVO GENERAL:*** Enmarcado en la dimensión pedagógica curricular, expresa las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa, responde al problema principal identificado al PEI a través del diagnóstico. La denominación del Proyecto debe referir al objetivo general.
- ***META GENERAL:*** En este apartado se reescribe el objetivo general incluyendo plazos para su concreción y porcentaje que se desea lograr al termino del PEI.
- ***OBJETIVOS ESPECÍFICOS:*** De modo más concreto en relación al objetivo general, en este apartado se formulan tres a cinco objetivos específicos que refieran a aspectos particula-

- res y delimitados de los propósitos generales del proyecto en la dimensión pedagógica.
- **METAS ESPECÍFICAS:** En este apartado se reescriben los objetivos específicos incluyendo plazos para su concreción en porcentaje y por año de ejecución.
 - **DISEÑOS CURRICULARES ADECUADOS:** Se escribe en este apartado qué capacidades por grado y por área académica la escuela va a ADAPTAR (en relación con lo propuesto en los programas de estudio) y qué capacidades la escuela va a INCORPORAR (capacidades que no están en los programas de estudio y que son necesarios para su contexto). Las capacidades adaptadas o incorporadas deben estar conformes con el problema identificado en el apartado de Diagnóstico.
 - **LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS:** En este apartado se consensua las estrategias metodológicas a ser utilizada en el desarrollo de las clases y que serán implementadas como sello de identidad de la escuela. Se sugiere la utilización de las más variadas estrategias de enseñanzas de modo a lograr con efectividad y eficiencia los aprendizajes.
 - **PLAN DE ESTUDIO ADECUADO:** En esta sección se enuncia, por ciclo y por grado, el listado de las áreas académicas y, al lado de cada una, la carga horaria que la escuela asigna a cada una atendiendo las adaptaciones e incorporaciones de contenidos, o atendiendo el énfasis o prioridad que se le dará a tal o cual área académica vinculada al problema principal.
 - **LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN:** Se enuncia en este apartado las técnicas de evaluación que la escuela considerará para detectar el progreso de sus estudiantes en cuanto a los aprendizajes esperados, qué se hará con esa información, qué procedimientos evaluativos se aplicarán, cómo se hará la comunicación de los resultados y de las acciones emprendidas en consecuencia a esos resultados (comunicación a las familias y a los estudiantes y planes de mejora).
 - **LINEAMIENTOS DE ACOMPAÑAMIENTO:** En esta sección se escribe qué condiciones deben darse para que este proyecto sea llevado a cabo. Se debe indicar cuál será el papel del director, el papel de los docentes, el papel de los padres de familia y el papel de los estudiantes. Así como la atención oportuna a los estudiantes con rezago.
 - **PLAN DE EJECUCIÓN:** En este apartado se enuncian las actividades principales y el tiempo en que serán ejecutadas como así también los compromisos asumidos por cada uno de los actores involucrados en el proyecto.

6.2. Elementos y sus definiciones

- **Actividades de la escuela:** se refieren al desarrollo de clase y otras actividades de la escuela.
- **Desarrollo de clases:** en esta casilla se realiza el chequeo del cumplimiento del desarrollo de clase en la escuela, en general.
- **Otras actividades:** se refieren a las actividades concretas del POA, las actividades cotidianas de la escuela, propias de los directivos y las establecidas por el MEC para el año es-

colar (en esta casilla no se especifica el desarrollo de clase considerando que ya existe un espacio destinado para el mismo).

- **Responsables:** personas encargadas de coordinar las actividades establecidas en el cronograma mensual.
- **Local:** lugar donde se desarrollarán las actividades del mes.
- **Revisión:** es el chequeo del cumplimiento de las actividades planificadas en el cronograma mensual.
- **Actividades imprevistas:** son las actividades que surgen en la escuela o fuera de ella durante el mes, influyendo en las actividades planificadas de la institución.

6.3. Elaboración del cronograma mensual

- **Primer paso:** en la casilla del desarrollo de clases se chequea el cumplimiento de esta actividad. Por ejemplo: en el caso de que exista suspensión por huelga en toda la institución, no se chequea. Si en la mayoría de los grados se desarrollan clases, se chequea.
- **Segundo paso:** se escriben en la casilla “otras actividades” las actividades concretas del POA atendiendo al cronograma establecido y a la realidad institucional y las demás actividades de la escuela.
- **Tercer paso:** establecimiento de responsables y locales para las actividades.

Se escriben en la casilla de “responsables” los nombres de las personas que coordinarán la ejecución de las actividades, especificando los cargos que ocupan o el estamento de la comunidad educativa a la que pertenecen.

En la casilla “local” se especifica el lugar donde se desarrollarán las actividades previstas.

- **Cuarto paso:** se realiza la verificación constante del cumplimiento de las actividades planificadas, chequeando en la casilla “revisión”. En este paso se lleva a cabo el monitoreo constante de la ejecución del POA.
- **Quinto paso:** en la casilla de actividades imprevistas se van anotando las actividades que surgen durante el mes. Ejemplo: Reunión para resolver conflicto entre los docentes.

6.4. Registro de actividades

Es importante que el equipo directivo, cuente con un instrumento de registro que contengan los datos principales de las actividades desarrolladas en la institución como la reunión de padres, los círculos de aprendizaje, las reuniones de los consejos escolares, etc. Esto ayuda a tener en orden todos los datos en un archivo y que los miembros de la comunidad educativa, autoridades u otras personas tengan acceso al mismo.

En ese sentido, el equipo directivo utiliza el registro de actividades, que es un instrumento que permite tener todos los datos documentados.

Cuadro 6. Registro de actividades

Registro de actividades de la escuela		
1. Actividad	Reunión de padres	Nº 1
2. Lugar	Aula del sexto grado B del turno mañana	
3. Fecha de realización	15 de marzo de 2016	
4. Responsable de la actividad	Yolanda de la Cruz, profesora del sexto grado B	
5. Objetivo/os	Informar las actividades establecidas en el Plan Operativo Anual(POA)	
6. Tema/s tratado/s	1. Actividades establecidas en el POA. 2. Responsabilidades de los actores involucrados. 3. Responsabilidades de los padres en el marco de la ejecución del POA. 4. Acuerdos para el éxito en la ejecución del POA.	
7. Participación	Cantidad de convocados (30) Cantidad de asistentes (27)	
8. Acuerdos o conclusiones establecidos en el documento	a) Registro de Acta de reunión Nº 5 b) Otros documentos	
9. Observación	Se observó un gran interés y participación de los padres de familia.	

Fuente: Manual de Orientación para la Gestión Escolar (2015). MEC, Paraguay

7. RESPUESTA A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE EL PCI

El PCI concebido de la forma que se ha descrito en los puntos anteriores, se convierte en un documento que dirige y orienta las actuaciones educativas que se desarrollan en los centros. Asimismo adquiere un carácter eminentemente integrador desde el momento que debe recoger entre sus aspectos la respuesta al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. Esto es así dado que, incluso como se recoge en la propia normativa y orientaciones ya citadas (concretamente le “Manual”), no se puede dejar esta respuesta a lo que podríamos denominar “voluntariedad” por parte de los docentes. Son aspectos que se regulan y se concretan. Y es precisamente el PCI el documento en el que se debe recoger las orientaciones, los consensos clave, de la comunidad educativa para definir y organizar la respuesta (desde el punto de vista didáctico y organizativo)

En este punto nos adentraremos dentro de este aspecto y desde la definición y delimitación de las mismas, ofrecer algunas orientaciones para su inclusión en el PCI

7.1. Definición de dificultades de aprendizaje

En palabras de Romero y Lavigne (2005) las Dificultades en el Aprendizaje es un térmi-

no general que se refiere a un grupo de problemas agrupados bajo las denominaciones de: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL). Que se manifiestan como dificultades –en algunos casos muy significativas- en los aprendizajes y adaptación escolares. Las Dificultades en el Aprendizaje pueden darse a lo largo de la vida, si bien mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia y en el curso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, escolares y no escolares, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos. Algunos de estos trastornos (como TDAH, DIL y DEA) son intrínsecos al alumno, debidos presumiblemente a una disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje (como la atención, la memoria de trabajo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.).

Otros, en cambio, (como PE y BRE) pueden ser extrínsecos al alumno, es decir, debidos a factores socio-educativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instruccionales inapropiadas, déficit motivacional, etc.), que interfieren la adecuación necesaria del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las Dificultades en el Aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos (por ejemplo deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo deprivación social y cultural), aunque no son resultado de estas condiciones o influencias.

Si imaginamos un continuum representado por factores patológicos personales, factores definidos por la interacción persona-ambiente y factores ambientales, en el cual en un lado se sitúen las condiciones personales, en el otro las condiciones ambientales y en el centro los factores debidos a la interacción de ambos, podemos diferenciar a los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje según las posiciones que ocupen en dicho continuum, a tenor de la valoración que cada uno de ellos merezca en función de tres criterios:

- *Gravedad (G)*: Considerada desde la perspectiva de la persona que presenta la dificultad, no se trata, por lo tanto, de una consideración estadística, ni de coste social. Aquí la calificación de Grave implica importancia del problema, ausencia de posibilidad de remisión espontánea, necesidad de intervención externa especializada.
- *Afectación (A)*: Indica el carácter predominante del problema dadas las áreas personales (procesos, funciones, conductas) afectadas. Estrechamente vinculada a la Gravedad.
- *Cronicidad (C)*: Se refiere al tiempo de duración del problema e indica las posibilidades de recuperación espontánea o mediante intervención especializada desde diferentes perspectivas: psicopedagógico, psicoterapéutica, médica, psicosocial.

De acuerdo con ello se distinguen cinco tipos o grupos, que irían de menor a mayor gravedad, de menor a mayor afectación y de mayor a menor cronicidad.

- *Tipo I* (no G, no A, no C), en el que se incluirían los alumnos con Problemas Escolares debidos a factores externos al alumno, que les afectan de modo coyuntural y que remiten de forma espontánea (sólo por la mediación educativa regular) o bien mediante acción tutorial. Se trata, por tanto, de problemas considerados como leves, que no afectan de forma dominante al alumno y de carácter reversible.
- *Tipo II* (moderada G, moderada A, no C), se trata de alumnos que presentan Bajo Rendimiento Escolar. Las causas son, en primera instancia, externas al alumno, si bien frecuentemente suelen combinarse con características personales que incrementan su importancia. Son problemas de moderadas gravedad y afectación personal (procesos psicolingüísticos, motivación, metacognición), aunque recuperables, si se dan las necesarias atenciones educativas escolares y familiares.
- *Tipo III* (moderada-alta G, moderada-alta A, moderada-baja C), se incluyen aquí a los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje, cuya causa originaria es independiente de las condiciones ambientales, pero su desarrollo y el grado de importancia que adquieran, sí están estrechamente vinculados a factores educativos. Las Dificultades Específicas de Aprendizaje son de gravedad moderadamente alta, en la medida en que no remiten de forma espontánea (sólo por mediación educativa regular), y que requieren atenciones educativas especiales prolongadas; la afectación es también moderadamente alta, ya que no son dominantes las áreas personales afectadas; y son recuperables mediante programas de intervención temprana adecuados y adaptaciones curriculares individualizadas y específicas.
- *Tipo IV* (G, A, moderada C), en este grupo se encuentran los alumnos con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad. Éste es un trastorno que se debe a factores personales de carácter grave que frecuentemente se combinan con respuestas inadecuadas del entorno (provocadas por las características de los problemas que se presenta y la incomprensión e incapacidad de quienes rodean a la persona que padece el síndrome), cuando esto ocurre la gravedad del trastorno se incrementa severamente. Las áreas personales afectadas son varias e importantes, no obstante, con el adecuado tratamiento médico-farmacológico y psicoeducativo la cronicidad del problema disminuye significativamente.
- *Tipo V* (G, A, C), aquí se encuentran los alumnos con Discapacidad Intelectual Límite, debida a causas personales graves, que afectan a áreas dominantes de modo profundo y que tienen un carácter crónico, es decir, que mediante la estimulación ambiental se consiguen notables avances pero difícilmente la remisión total del problema.

7.2. Tipo de problema en relación con las Dificultades en el Aprendizaje

Los Problemas Escolares constituyen el grupo menos grave, aunque probablemente el más numeroso, de las Dificultades en el Aprendizaje. Los Problemas Escolares son el Tipo I, es decir, que se caracterizan por no ser graves, por no manifestar variables personales del alumno afectadas y por no prolongarse en el tiempo, ya que suelen remitir en el curso regular del proceso educativo sin que sea precisa intervención especializada más allá del seguimiento tutorizado. Ejemplos de este tipo de problemas son los alumnos que muestran un rendimiento académico bajo o medio-bajo, a pesar de que sus capacidades indican que podría obtener mejores resultados; bajo rendimiento que suele ser especialmente significativo en alguna materia –o parte de materia- en concreto (por ejemplo, en cálculo, resolución de problemas matemáticos o en ortografía); que estudian poco y frecuentemente con malos hábitos; que se expresan pobremente por escrito, aunque leen bien, si bien no siempre comprenden lo que leen; que no conocen sus posibilidades reales, ni muestran expectativas acordes con ellas.

Cuadro 7. Características de los problemas escolares

ALTERACION ESCOLAR	ORIGEN	VARIABLES PSICOLÓGICAS AFECTADAS	PROBLEMAS DE CONDUCTA
Procesos de enseñanza-aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> – Déficit de conocimientos en materia determinadas. – Dificultades en el aprendizaje específicas. – Problemas ocasionales de adaptación escolar. 	Intrínseco (sociofamiliares, absentismo, prácticas de enseñanza, etc.)	Sólo de forma ocasional. <ul style="list-style-type: none"> – Motivo de logro. – Procedimientos de pensamiento. – Estrategias de aprendizaje – Metacognición – Expectativas, atribuciones. – Actitudes 	Sólo de forma ocasional <ul style="list-style-type: none"> – Inadaptación – desinterés

Fuente: Romero, J.F., y Lavigna (2005, p. 21).

7.3 Causas de los problemas escolares

Las Dificultades en el Aprendizaje provocadas por Problemas Escolares son debidas a la combinación de factores externos al alumno, de índole familiar y/o social y, en ocasiones, también escolar, como resultado de prácticas de enseñanza inadecuadas. En la explicación de la aparición de los Problemas Escolares rara vez es factible determinar una causa concreta, de ahí la mención a su inespecificidad, ya que suelen ser el resultado de diferentes motivos, todos ellos de una importancia muy relativa, que se dan conjuntamente y que recíprocamente

se alimentan. Son factores que afectan de modo coyuntural y que remiten con facilidad, sin que en la mayoría de los casos sea precisa una intervención psicoeducativa específica, salvo, si acaso, la mediación y el seguimiento tutorial. No obstante, es posible señalar dos fuentes causales predominantes:

- *Pautas educativas familiares inadecuadas*: excesiva permisividad que condiciona la falta de hábitos y disciplina de trabajo; insuficiente interés por el desarrollo escolar del hijo (en ocasiones se deriva la responsabilidad hacia la escuela y hacia profesores extraescolares de apoyo); primacía de valores y objetivos en contradicción con los que se sustentan y enseñan en el colegio (la importancia del aprendizaje, de los conocimientos y de la cultura para el desarrollo individual y social, y el valor del esfuerzo personal); sistema de creencias y actitudes que al tiempo que mitologiza determinados conocimientos (por ejemplo, hay que ser más inteligente para aprender matemáticas que para aprender otras materias), desvirtúa las aptitudes y posibilidades reales del alumno y lo exonera de las consecuencias personales de sus bajos rendimientos.
- *Métodos y prácticas de enseñan escolar inapropiados*: insuficientes conocimientos acerca del alumno y sus circunstancias (por ejemplo, sobre la falta de motivación, o sobre la existencia de problemas personales o familiares); insuficientes recursos humanos, metodológicos y/o materiales para afrontar los problemas (por ejemplo, la falta de orientaciones eficaces al profesorado); inadecuación curricular a las características y conocimientos del alumno (por ejemplo, un mal diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las materias y contenidos en los cuales el alumno presentan dificultades, que se concreta en objetivos, métodos y prácticas de enseñanza inadecuadas); inadecuación de las expectativas y actitudes del profesor (por ejemplo, falta de competencia para comprender y afrontar con solvencia profesional los problemas de los alumnos, expectativas negativas acerca de las posibilidades de solución y del futuro escolar de los alumnos).

Los Problemas Escolares, considerados de modo unitario e independiente no son consecuencia de otros trastornos, como deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, dificultades específicas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar; o de influencias extrínsecas, como, por ejemplo, privación social y cultural. Aunque puedan darse conjuntamente con ellos, ya que entre las diferentes consecuencias que acarrear dichos trastornos pueden encontrarse dificultades similares a las descritas como problemas escolares.

Cuadro 8. Dificultades de aprendizaje

FACTORES SOCIOAFECTIVOS Y MOTIVACIONALES
<ul style="list-style-type: none">✓ Déficit en el concepto de sí mismo en la autoestima y en la autoeficacia.✓ Déficit motivacionales.✓ Patrones de atribución no adaptativas.✓ Carencias en las habilidades sociales.✓ Alteraciones emocionales (ansiedad, etc.).✓ Déficit comportamentales.
FACTORES FAMILIARES
<ul style="list-style-type: none">✓ Insuficiente experiencia de aprendizaje mediado.✓ Disciplina impositiva y tensión familiar.✓ Actitudes hacia la escuela.✓ Expectativas de futuro.✓ Deprivación socio-cultural. Código restringido.
FACTORES ESCOLARES
<ul style="list-style-type: none">✓ Deficiencias en las condiciones materiales en las que tiene lugar la enseñanza.✓ Planteamiento incorrecto de los procesos de enseñanza aprendizaje (currículum).✓ Formación y experiencia profesional del docente inadecuada.

Fuente: Romero, J.F., y Lavigna (2005).

7.4. Respuestas a nivel centro

Hablamos de medidas generales que suponen las estrategias reguladas normativamente, que el Centro pone en marcha para adecuar los elementos prescriptivos del currículo a su contexto particular con el objetivo de dar la respuesta educativa más inclusiva y normalizada posible a los diferentes niveles de competencia curricular, capacidades, expectativas, motivaciones, ritmos o estilos de aprendizaje, así como a las diferencias sociales y culturales del alumnado del centro.

Y contemplaría el desarrollo de programas adecuados a las características del alumnado, como programas de acogida, absentismo escolar, de educación en valores, de hábitos sociales y autonomía personal, de acceso al mundo laboral.

Asimismo la adecuación de los criterios de evaluación y promoción que fija cada centro según los cuales se desarrollarán las medidas que faciliten una flexibilidad tanto en las formas como en los instrumentos, criterios y procedimientos con el objetivo de prevenir fracasos, adecuando la evaluación, a la diversidad del alumnado y proponiendo medidas de apoyo en caso de detectar dificultades.

También podemos hablar medidas de carácter ordinario como podría ser:

Los diferentes agrupamientos que el centro puede establecer: desdobles, grupos flexibles, grupos de profundización y enriquecimiento, grupos de refuerzo en las áreas y asignaturas instrumentales, talleres, grupos de aprendizaje de la lengua castellana, adquisición de distintos sistemas alternativos de comunicación.

La utilización de estrategias metodológicas que favorezcan la participación de todo el alumnado como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales.

La incorporación de diferentes opciones metodológicas adecuando las técnicas y estrategias más adecuadas según las dificultades del alumnado en relación al aprendizaje de determinados contenidos.

Finalmente con carácter extraordinario podríamos hablar de:

Adaptaciones curriculares de acceso: modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.

Grupo de apoyo en compensatoria para el alumnado que presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, por pertenecer a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos.

8. ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son el modo en que enseñamos a nuestros alumnos, su esencia, la forma de aprovechar al máximo sus posibilidades de una manera constructiva y eficiente. Vamos a explicar todos los detalles del modo de enseñanza, para así poder determinar cuál sería la mejor estructura a la hora de enseñar.

Por su parte, Nisbet y Shucksmith (1987) definen Estrategias de Aprendizaje como las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos. Marquès (2001) considera que la estrategia didáctica con la que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, esto es, debe tener en cuenta algunos principios:

- Considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje.
- Considerar las motivaciones e intereses de los estudiantes. Procurar amenidad del aula.
- Organizar en el aula: el espacio, los materiales didácticos, el tiempo.
- Proporcionar la información necesaria cuando sea preciso: libros, apuntes, páginas web, asesores.
- Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.
- Considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de
- Nuevos aprendizajes.
- Prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes.
- Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el
- Aprendizaje es individual.
- Realizar una evaluación final de los aprendizajes.

Cuadro 9. Estrategias para un buen aprendizaje

Aprendizaje constructivista
<ul style="list-style-type: none"> – Mantiene que la idea de la finalidad de la educación que se imparte en los colegios es promover los procesos de aprendizaje personal del alumno en el contexto cultural que pertenece. – Una de las formas constructivas es el enseñar a pensar y actuar, tratando que el alumno saque lo mejor de sí mismo, encuentre su forma de pensar y crear, no solamente lo que nosotros creemos que puede funcionarle. <p>La motivación es lo que genera la práctica, si se estimula la voluntad de aprender. Aquí es donde el papel del profesor es más importante, el cual debe de inducir hacia esa motivación para que luego puedan aplicarlos en clase. La motivación no es una técnica de enseñanza, sino un factor importante para todo el aprendizaje. De nada sirven muchas técnicas o estrategias si luego el alumno no siente motivación alguna por lo que está haciendo. Los factores pueden deberse a la familia, aunque que también a la conexión entre profesor y alumno. El tipo de los mensajes que da el profesor, la forma etc., harán que el alumno se sienta motivado, ya sea por interés o por sentirse identificado.</p>
El aprendizaje cooperativo
<ul style="list-style-type: none"> – Es interesante pensar que lo mejor es que el alumno pueda individualizarse y que trabaje a su propio ritmo. Pero es necesario promover la colaboración y el trabajo en grupo, pues establece un enriquecedor modo de descubrimiento a la vez de relacionarse con los demás, esto hace que aprendan en equipo. En cierto modo se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden técnicas sociales de grupo. Lo mejor es que adquieran confianza en sí mismos. – Cuando se evalúa de manera individual se realiza con pruebas basadas en un criterio individual y realizando esto estamos ignorando a los demás alumnos en lo que a aprender en grupo se refiere. Si se coopera en equipo se forman metas y logros que se materializan en logros en común lo que genera una complacencia entre amigos y al mismo tiempo una motivación de todo el grupo.

Situaciones de aprendizaje (competitividad)

Una de las situaciones que se producen en los procesos de aprendizaje es la competitividad. La enseñanza cuando es trabajada en situaciones individuales en el sentido de que el alumno trabaje con independencia y a su ritmo es una de las mejores formas, pero es muy difícil individualizar cada caso cuando estamos en multitud de alumnos.

Si bien cada proceso puede ser estudiado por separado también podemos crear una enumeración. Cuando se trabaja en situaciones individuales no hay metas comunes sino las propias metas de cada alumno. En situaciones competitivas es todo lo contrario ya que entramos en objetivos que los demás alumnos también persiguen en los exámenes. A medida que los alumnos son comparados el número de recompensas depende el número de recompensas repartidas entre los demás estudiantes. El trabajo en equipo es muy bueno y obtiene beneficios en los resultados del estudiante, pues se obtiene cualidades como son: la obligación, la ayuda, la comunicación, la competitividad y la cooperación.

Fuente: Marquès (2001)

8.1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Recogido por García, Sánchez, Jiménez y Gutiérrez (2012), a continuación se recogen algunas de las estrategias de aprendizaje que sirven para ser utilizadas en el estudio e investigación. Se han seleccionado estrategias muy utilizadas en psicología educativa y pedagogía explicadas por autores como Horton (2000), Ferreiro (2006), Lago, Colvin y Cacheiro (2008), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010). Asimismo también se agregan los Estilos de Aprendizaje que pueden favorecerse con su uso. En el Anexo de este trabajo se recogen más estrategias y desarrolladas en todas sus fases.

Exposición

Objetivo: Presentar de manera organizada información a un grupo. Por lo general es el profesor quien expone; sin embargo en algunos casos también los alumnos exponen.

Ventajas: permite presentar información de manera ordenada. No importa el tamaño del grupo al que se presenta la información.

Aplicaciones y ejemplos: Se puede usar para hacer la introducción a la revisión de contenidos. Presentar una conferencia de tipo informativo. Exponer resultados o conclusiones de una actividad.

Estilos de Aprendizaje que Favorecen: Pragmático

Lluvia de ideas

Objetivo: Recabar mucha y variada información para la búsqueda de respuestas a varios problemas. Resolver problemas.

Ventajas: Favorece la interacción en el grupo. Promueve la participación y la creatividad. Motiva. Fácil de aplicar.

Aplicaciones y ejemplos:

Útil al enfrentar problemas o buscar ideas para tomar decisiones. Para motivar la participación de los alumnos en un proceso de trabajo grupal.

Estilos de Aprendizaje que favorecen: Activo.

Aprendizaje basado en problemas

Objetivo: Los estudiantes deben trabajar en grupos pequeños, sintetizar y construir el conocimiento para resolver los problemas, que por lo general han sido tomados de la realidad.

Ventajas: Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de información. Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas. Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.

Aplicaciones y ejemplos: Es útil para que los alumnos identifiquen necesidades de aprendizaje. Se aplica para abrir la discusión de un tema. Para promover la participación de los alumnos en la atención a problemas relacionados con su área de especialidad.

Estilos de Aprendizaje que favorecen: Pragmático

Juego de roles

Objetivo: Ampliar el campo de experiencia de los participantes y su habilidad para resolver problemas desde diferentes puntos de vista.

Ventajas: Abre perspectivas de acercamiento a la realidad. Desinhibe. Motiva. Fomenta la creatividad.

Aplicaciones y ejemplos: Para discutir un tema desde diferentes tipos de roles. Para promover la empatía en el grupo de alumnos. Para generar en los alumnos conciencia sobre la importancia de interdependencia grupal.

Estilos de Aprendizaje que favorecen: Activo, Reflexivo, Teóricos y Pragmáticos.

Foros de Discusión

Objetivo: Dar a conocer a un grupo diferentes orientaciones con respecto a un tema.

Ventajas: Se recibe información variada y estimulante. Motivante. Estimula el pensamiento crítico.

Aplicaciones y ejemplos: Se aplica para contrastar diferentes puntos de vista con respecto a un tema. Cuando se quiere motivar a los alumnos a investigar sobre contenidos del curso.

Estilos de Aprendizaje que favorecen: Activo, Reflexivo.

Método de proyectos

Objetivo: Acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de la realización de un proyecto de trabajo.

Ventajas: Es interesante. Se convierte en incentivo Motiva a aprender. Estimula el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales.

Aplicaciones y ejemplos: Recomendable en Materias terminales de carreras profesionales. Y

cursos de postgrado. En cursos donde ya se integran contenidos de diferentes áreas del conocimiento. En cursos donde se puede hacer un trabajo interdisciplinario.

Estilos de Aprendizaje que favorecen: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático

Método de casos

Objetivo: Acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de un caso real o diseñado.

Ventajas: Se considera una metodología interesante. Se convierte en incentivo. Motiva a aprender. Desarrolla la habilidad para análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.

Aplicaciones y ejemplos: Útil para iniciar la discusión de un tema. Para promover la investigación sobre ciertos contenidos. Se puede plantear un caso para verificar los aprendizajes logrados.

Estilos de Aprendizaje que favorecen: Activo, Teórico, Reflexivo.

Uso de Blog, Wikis y Google Docs

Objetivo: Manejar herramientas para compartir información interactiva y que además puedan ser utilizadas de manera colaborativa.

Ventajas: Se considera una metodología interesante. Se convierte en incentivo. Motiva a aprender. Desarrolla la habilidad para análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos. Aplicaciones y ejemplos: Útil para la escritura de temas ya sea de manera individual o en equipo de trabajo. Para trabajar documentos, hojas de cálculo y presentaciones con otras personas.

Estilos de Aprendizaje que favorecen: Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático.

Elaboración de mapas conceptuales

Objetivo: Visualizar conceptos y proposiciones de un texto de manera gráfica, así como la relación que existe entre ellos.

Ventajas: Se considera una metodología interesante. Motiva a aprender los conceptos de una forma diferente. Permite la retroalimentación cognitiva. Desarrolla la habilidad para análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.

Aplicaciones y ejemplos: Útil para la escritura de definiciones y documentos. Se puede plantear para verificar los aprendizajes logrados.

Estilos de Aprendizaje que favorecen: Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático.

Cuadro 10. Características de las estrategias de aprendizaje

- ✓ Son procedimientos flexibles que pueden incluir técnicas u operaciones específicas.
- ✓ Su uso implica que el aprendiz tome decisiones y las seleccione de forma inteligente de entre un conjunto de alternativas posibles, dependiendo de las tareas cognitivas que le planteen, de la complejidad del contenido, situación académica en que se ubica y su autoconocimiento como aprendiz.
- ✓ Su empleo debe realizarse en forma flexible y adaptativa en función de condiciones y contextos.
- ✓ Su aplicación es intencionada, consciente y controlada. Las estrategias requieren de la aplicación de conocimientos metacognitivos, de lo contrario se confundirán con simples técnicas para aprender.
- ✓ El uso de estrategias está influido por factores motivacionales -afectivos de índole interna (por ejemplo, metas de aprendizaje, procesos de atribución, expectativas de control y autoeficacia, entre otros) y externa (situaciones de evaluación, experiencias de aprendizaje, entre otros)

Fuente: Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 179)

Cuadro 11. Estrategias de aprendizaje según el tipo de aprendizaje

- ✓ *Revisión y Recirculación de la información* (aprendizaje memorístico): estrategias que se apoyan de un aprendizaje asociativo y sirve para reproducir eficazmente un material que normalmente es una información verbal. En la revisión se usan técnicas rutinarias o habilidades: repetir, marcar, destacar, copiar, etc.
- ✓ *Elaboración* (aprendizaje significativo): estrategia dirigida a la construcción de significados a través de metáforas o analogías. En la elaboración se utilizan las técnicas de palabras clave, imágenes, rimas, parafraseo, abreviaturas, códigos, analogías y la interpretación de textos.
- ✓ *Organización* (aprendizaje significativo): estrategia que produce estructuras cognitivas más complejas a través de relaciones de significados. En la organización se utilizan la formación de categorías, redes de conceptos, redes semánticas, uso de estructuras textuales, construcción de mapas conceptuales, etc.

Fuente: Pozo (2000) y Portilho (2009)

Cuadro 12. Dificultades para enseñar estrategias de aprendizaje

- ✓ Dificultades del profesor, el cual puede rechazar innovar, rechazar algo nuevo o creer que lo suyo es lo mejor.
- ✓ Desconocimiento de procesos de aprendizaje nuevos o mal uso de los antiguos.
- ✓ Dificultades por parte del alumno principalmente por culpa del sistema educativo que valora más una actuación memorística en lugar de una actuación que enseñe realmente a el estudiante.
- ✓ Problemas de la administración, demasiados planes de estudio hacen que interfieran en el sistema educativo, incluso el profesor puede necesitar tiempo para crear estrategias de aprendizaje ajustadas a las situaciones debido a la compleja o mala administración general de la dirección de estudios.

Fuente: Pozo (2000) y Portilho (2009)

9. PROPUESTA DE ACCIONES O ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS. PASANDO A LA ACCIÓN

Para dar cumplimiento a los objetivos 5 y 6 se plantea (pasando a la acción)

- En primer lugar que el alumnado a través de un proceso de reflexión pueda registrar, sistematizar y socializar prácticas educativas contextualizadas en las escuelas.
- Del mismo modo como segunda actividad se propone que con la tutela del profesor del módulo el alumnado investigue y socialice los resultados de la investigación en comunidades de aprendizaje que lleven a la mejora continua y propicien el desarrollo de prácticas innovadoras.

10. BIBLIOGRAFIA

- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Cerdas, V., Marín, A., y Vargas, I. (2007). Modelos de gestión pedagógica, en zonas de atención prioritaria: Análisis de una experiencia. *Revista Educare*, XII(2), pp. 9-29.
- Coll, C. (2004). *Psicología y currículum*. México: Paidós
- Del Carmen, L., y Zabal, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: Cide.
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill.
- Fernandez Cruz, M. (2004) El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Nº 8. 1. Pp. 1 - 17
- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Trillas.
- García, J.L., Sánchez, C., Jiménez, M.A., y Gutiérrez, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), pp. 1-14.
- Gvirtz, S., Zacarías, S., y Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela. El rol del director*. Buenos Aires: Aique.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Horton, W. (2000). *Designing web based training*. New York: John Wiley.
- Jabif, L. (2008). *El rol del directivo*. Caracas: Fe y Alegría.
- Kirk, S. (1963). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities, en Proceedings of the conference on exploration into the problems on the perceptually handicapped child, first annual meeting*, vol. 1, Chicago.
- Lago Marín, B., Colvin. L., y Cacheiro, M. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas. Modelo EAAP. *Revista Learning Styles Review*, 2(2), pp. 2-36.
- Marchena, C. (2001). *Andamios para la atención de la diversidad. La construcción de una escuela solidaria*. Madrid: Mad.
- Ministerio de Educación y Cultura (2015). *Manual de Orientación para el Fortalecimiento de la Gestión Escolar*. Paraguay.
- OCDE (2009) *Informe "Mejorar el liderazgo escolar"*. OCDE.
- Portilho, E. (2009). *Como se Aprende? Estrategias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Romero, J.F., y Lavigna, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: Una concepción holísti-*

ca inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009. París: UNESCO.

UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. El imperativo de la calidad.* París: UNESCO.

Warnock, M. (1987): Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 45-73.

Zabalza, A. (2009). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea Ediciones.

Fuentes electrónicas

Marquès, P. (2001). *La enseñanza, buenas prácticas. La motivación.* Consultado de <http://pe-remarques.pangea.org/actodid.htm>

Pozo, J.I. (1989). *Adquisición de Estrategias de Aprendizaje.* Consultado de www.ctascon.com/AdquisiciondeEstrategias.htm

