


Innovación educativa desde adentro



Sistematización de una experiencia
en la educación básica en el Ecuador

PROMEBAZ

Innovación educativa desde adentro

Sistematización de una experiencia
en la educación básica en el Ecuador

Índice

Innovación educativa desde adentro

Sistematización de una experiencia en la educación básica en el Ecuador

Autores

Bart van der Bijl
Peter Van Sanden

Equipo técnico

Jéssica Castillo Núñez
Mónika Cordero
Judith Y. Quizpi V.
Walter Tapia Sarmiento
Bart van der Bijl
Peter Van Sanden

Logística: Doris M. Pañi Riera
Diagramación: MasakiSanto Agencia de Diseño
Impresión: Gráficas Hernández

© 2008 PROMEBAZ
ISBN: 9789078083559
EAN: 9789078083559

www.promebaz.org

Cuenca, Ecuador
Julio de 2008

La reproducción de este libro está prohibida sin previa autorización de PROMEBAZ o sus representantes.

Introducción	7
Abreviaciones	11
Capítulo 1	
Panorama general de PROMEBAZ	15
Caracterización del proyecto.....	16
Una alianza interinstitucional. Objetivos y resultados esperados. Etapas. Beneficiarios	
El marco del proyecto: la Reforma Curricular de 1996	19
Grandes desafíos en un mundo cambiante. El constructivismo como enfoque pedagógico de la Reforma Curricular. Dificultades en la aplicación de la Reforma Curricular. El Plan Decenal de Educación 2006-2015	
Capítulo 2	
Nuestra concepción de calidad educativa	27
Con la mirada al aula. Definir calidad educativa desde la perspectiva de los niños/as. El bienestar y el involucramiento: criterios de calidad educativa. Factores que contribuyen al involucramiento. El aprendizaje como proceso dinámico	

Capítulo 3

La capacitación e investigación con maestros/as de escuelas piloto..... 37

Selección de escuelas piloto. Tres tipos de actividades con los maestros/as. Temática: el manejo curricular en el aula. Principios metodológicos de capacitación docente. Fortalezas. Dificultades y limitaciones

Capítulo 4

La elaboración de módulos de capacitación 53

El producto: módulos de capacitación docente. El proceso de elaboración de los módulos. Fortalezas. Dificultades y limitaciones

Capítulo 5

La capacitación interna del equipo técnico..... 65

Actividades de capacitación interna. Valoración del proceso de capacitación interna

Capítulo 6

La integración de la propuesta de PROMEBAZ en los programas de formación y capacitación docente..... 73

Anclaje. Equipos de Anclaje. Funciones de los Equipos de Anclaje. El proceso de anclaje: actividades realizadas. Principios de trabajo en el anclaje. Avances y logros. Dificultades y limitaciones

Capítulo 7

Información y capacitación con el personal de las instancias participantes 85

Reuniones informativas con autoridades y otros. Eventos de capacitación e intercambio dentro de las instancias. Eventos amplios de capacitación e intercambio

Capítulo 8

Proyecciones hacia PROMEBAZ - II 95

Líneas de trabajo. Planes intrainstitucionales. Planes interinstitucionales. Dos ámbitos de acción interdependientes

A modo de conclusión.....105

Bibliografía.....117

Anexos119

Introducción

Hay algunas actividades en educación que todos consideramos importantes y que, sin embargo, pocos llegamos a realizarlas efectivamente. La sistematización de experiencias de trabajo es una de ellas. Reconocemos que nosotros no hemos sido la excepción. Pero, hemos tratado de romper con esta tendencia y el texto que usted tiene en sus manos es un reflejo de ello.

Nuestra sistematización es resultado de la reflexión y discusión en el equipo de PROMEBAZ sobre el trabajo realizado desde fines de 2003 hasta junio de 2008. Se fue escribiendo poco a poco en la marcha del proyecto, con base en los aportes del equipo y – claro está – desde su perspectiva. El eje de la sistematización gira en torno a la pregunta: ¿cómo podemos promover un mejoramiento cualitativo de la educación básica en la provincia del Azuay, a través de un trabajo con maestros/as y las instancias locales responsables para formación, capacitación y supervisión docente?¹

Mediante el texto queremos compartir nuestra experiencia con otros educadores interesados en innovación educativa en el país. Pensamos especialmente en las personas o los grupos que desarro-

1 *Formación docente* se refiere a las actividades educativas dirigidas a los estudiantes que se educan como maestros/as en el contexto del ISPED o de la Universidad. *Capacitación docente* abarca las actividades educativas que se organizan para o con los maestros/as y directores en servicio y que apuntan al mejoramiento profesional y la innovación educativa. *Supervisión docente* se refiere a las actividades de acompañamiento y de retro-alimentación que buscan el mejoramiento de la calidad educativa en la escuela.

llan actividades parecidas en proyectos o programas dirigidos a la educación básica. Sobra decir que no pretendemos tener la última palabra ni tocar todos los posibles aspectos. Estamos conscientes, además, que varias ideas planteadas merecen una reflexión más profunda.

Innovación desde adentro

Las descripciones y reflexiones que presentamos en el texto son una reconstrucción de experiencias en innovación educativa, vividas con maestros/as de escuelas, con docentes, técnicos y autoridades.

Cuando decimos “*innovación educativa*”, no se trata simplemente de la introducción de nuevas técnicas o tecnologías, sino de un conjunto de propuestas y acciones orientadas al mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas. Y como explicaremos más adelante, ese mejoramiento para PROMEBAZ tiene que ver en esencia con la transformación hacia una educación centrada en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

El equipo de PROMEBAZ ha pretendido aportar a la innovación educativa “*desde adentro*”, en el sentido de que la propuesta parte de una exploración de lo que experimentan los estudiantes y los maestros. *Desde adentro* también porque la propuesta de innovación se basa en una investigación realizada al interior del aula y de la escuela. Creemos que impulsar la innovación educativa *desde adentro* es lo que justamente marca la diferencia.

Estructura del texto

En los primeros dos capítulos describimos brevemente en qué consiste el proyecto PROMEBAZ, lo ubicamos en el marco de la Reforma Curricular de 1996, y explicamos en algunas páginas la concepción de calidad educativa desde la que hemos trabajado. Sobre todo los lectores que no conozcan PROMEBAZ encuentran informaciones básicas acerca del proyecto.

A partir del tercer capítulo presentamos el trabajo realizado, siguiendo los diferentes campos de acción en el proyecto: la capacitación e investigación con maestros de escuelas piloto (capítulo 3); la elaboración de materiales de capacitación (capítulo 4); la capacitación interna del equipo técnico (capítulo 5); y actividades dentro de las instancias participantes del proyecto, para lograr la institucionalización de nuestra propuesta educativa (capítulos 6 y 7). Varias de estas actividades que tratamos en forma seguida, en realidad se hicieron simultáneamente.

El octavo capítulo presenta los planes que en los últimos meses fueron desarrollados por diferentes actores de las instancias participantes, con el fin de continuar sus esfuerzos y dar mayor sostenibilidad a la iniciativa de PROMEBAZ.

Finalmente, formulamos una serie de recomendaciones² para las personas o instancias que se animen a emprender una iniciativa parecida.

² En cada capítulo correspondiente hemos indicado los números de estas recomendaciones.

Abreviaciones

Esperamos que el texto sirva de inspiración para todos los que se preocupen por la calidad de la educación básica y que - junto con nosotros – quieran esforzarse por aportar a un cambio profundo de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Cuenca, 26 de junio del 2008

Bart van der Bijl
Peter Van Sanden

ASERO	Año de Servicio Educación Rural Obligatorio
CDI	Comité Directivo Interinstitucional (PROMEBAZ-II)
CEGO	Centro de Educación Experiencial, Universidad de Lovaina, Bélgica
CIID	Centro de Estudios de Investigación para el Desarrollo, Ottawa, Canadá
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior
CSE	Contrato Social por la Educación
DINAMEP	Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional
DIPROMEP	Dirección Provincial de Mejoramiento Profesional
DPE-A	Dirección Provincial de Educación – Azuay
EISE	Equipo Integrado de Supervisores Educativos
ETI	Equipo Técnico Interinstitucional (PROMEBAZ-II)
FFLCE	Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
ISPED	Instituto Superior Pedagógico (anteriormente: Instituto Pedagógico, IPED)

MA	Mapeo de Alcances
ME	Ministerio de Educación (anteriormente: Ministerio de Educación y Cultura, MEC)
PROCETAL	Programa de Cooperación a la Educación Técnica Agropecuaria de la Provincia de Loja
PROMEBAZ	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay
VVOB	Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica
U-Cuenca	Universidad de Cuenca
UNE	Unión Nacional de Educadores
UTE	Unidad Territorial de Educación

Capítulo 1

Panorama general de PROMEBAZ

El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay, como lo indica su nombre, se ha dedicado a la temática de la calidad educativa, más específicamente al manejo curricular en el aula. Atendió la necesidad de los maestros/las de ideas inspiradoras y herramientas metodológicas concretas que les guíen en su práctica de aula, para que los estudiantes de educación básica puedan aprovechar plenamente su vida escolar y desarrollar todo su potencial.

PROMEBAZ también se dirigió a los formadores y capacitadores de maestros/las de las instancias participantes en el proyecto: la Dirección Provincial de Educación en el Azuay (DPE-A), el Instituto Pedagógico Superior Ricardo Márquez Tapia (ISPED) y la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de Educación (FFLCE), de la Universidad de Cuenca (U-Cuenca). Se desarrolló dentro del marco de las políticas educativas del país y desde una alianza entre las instancias mencionadas, en coordinación con el Ministerio de Educación en Quito, y con apoyo de la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB).

A continuación presentamos con más detalles este panorama general³.

3 Para facilitar la identificación rápida del proyecto, se encuentra en el anexo 1 una ficha con algunas informaciones básicas sobre el proyecto.

CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO

Una alianza interinstitucional

En el año 2002 representantes de diversas instancias nacionales e internacionales vinculadas a la educación básica del país se reunieron en diferentes talleres de identificación del proyecto. El Ecuador tenía en ese momento unos 6 años de aprobación e inicio de aplicación de la Reforma Curricular para la Educación Básica. En los talleres se plantearon algunas áreas de intervención para reforzar la vitalización de la Reforma, entre otros aspectos: el desempeño docente y la relación entre el currículo y la realidad. Después de haber realizado un estudio para establecer la línea base, se llegó a la formulación del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay (PROMEBAZ).

El Ministerio de Educación, el ISPED Ricardo Márquez Tapia, la U-Cuenca y la VVOB decidieron establecer una alianza interinstitucional. Había conciencia de que con las fuerzas unidas sería más factible aportar al mejoramiento de la calidad de la Educación Básica en el Azuay. Por las funciones que desempeñan las instancias participantes a nivel provincial y nacional, se consideró que ellas pueden incidir decisivamente en la sostenibilidad de un proyecto de innovación educativa⁴.

Las instancias participantes se propusieron generar en un trabajo conjunto los procesos y resultados necesarios para apoyar a los maestros/as a implementar el currículo de acuerdo con estándares de calidad. Esta intención se materializó con la firma del Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional – Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en la Provincia del Azuay de Ecuador, PROMEBAZ. El Convenio fue firmado el 20 de agosto de 2004, aunque ya se había iniciado el trabajo desde finales de 2003.

⁴ Véase el organigrama externo en el anexo 2.

Objetivos y resultados esperados

Según el Marco Lógico del proyecto (anexo 3), PROMEBAZ tenía como objetivo general: aportar al mejoramiento cualitativo de la educación básica en la provincia del Azuay. Más específicamente aspiraba a que los maestros/as capacitados manejen el currículo de acuerdo con estándares de calidad.

El proyecto apuntó al logro de resultados alrededor de 6 áreas⁵:

1. Paquete de capacitación sobre el manejo curricular con calidad, producido y validado.
2. Maestros/as de escuelas piloto de educación básica capacitados en el manejo curricular con calidad.
3. Capacitadores locales formados en el manejo curricular con calidad y en condiciones de replicar y dar continuidad al proceso.
4. Programa de capacitación para el personal de DPE-Azuay, IPED-Cuenca y FFLCE de la U-Cuenca realizado.
5. Contenidos y materiales del paquete de capacitación integrados en los programas de capacitación de la DPE-Azuay y en los currículos de formación docente del IPED-Cuenca y la FFLCE de la U-Cuenca.
6. El proceso y los resultados del proyecto han sido sistematizados, y sus resultados retroalimentan la continuidad y sostenibilidad de las acciones del proyecto.

Estos objetivos y resultados esperados han sido un permanente marco de referencia durante la realización del proyecto. Como veremos más adelante, muchas de las actividades en el proyecto se infieren de las 6 áreas de resultados.

⁵ Los resultados están formulados en los términos originales así como se encontraban en el Marco Lógico.

Etapas

El equipo técnico de PROMEBAZ inició en octubre de 2003 y terminó sus labores en junio de 2008, incluyendo una prolongación de 6 meses.

Durante la primera etapa (octubre de 2003 – marzo de 2006) nuestra tarea consistió esencialmente en la elaboración de módulos de capacitación sobre manejo curricular en el aula.

Desde el inicio planteamos que los módulos sólo podían tener la potencia de provocar un impacto real en la práctica de aula, si los escribimos a partir de una experiencia concreta con maestros/as como los futuros destinatarios. Iniciamos entonces un trabajo intensivo y prolongado de capacitación e investigación con los maestros/as de 7 escuelas piloto⁶, acerca de sus prácticas de manejo curricular en el aula. El resultado es una serie de módulos de capacitación docente, en los que planteamos algunos conceptos de calidad y ofrecemos estrategias e instrumentos de apoyo para su aplicación en la práctica diaria de aula.

A partir de abril de 2006 iniciamos una segunda etapa en la que buscamos la integración de los módulos en los programas de formación y capacitación docente de las instancias participantes. Con este fin, las autoridades conformaron en sus instancias los llamados Equipos de Anclaje como medios para la validación de los módulos y su adaptación al contexto específico de la institución.

Beneficiarios

PROMEBAZ se ejecutó en colaboración con los maestros/as de las escuelas piloto de educación básica en la provincia del Azuay. A corto y mediano plazo el proyecto benefició a estos maestros/as al empen-

⁶ Para un listado y algunos datos cuantitativos de las escuelas piloto, véase el anexo 4.

der en sus escuelas un proceso de mejoramiento del manejo curricular a través de las actividades de capacitación e investigación.

También se involucraron profesores y técnicos de formación y capacitación docente de las instituciones participantes. Ellos resultaron beneficiarios directos a través de los Equipos de Anclaje y las actividades de integración de los módulos en los programas de formación y capacitación docente.

Los beneficiarios indirectos del proyecto son los maestros/as formados o capacitados por las instancias participantes a través de los programas enriquecidos con la propuesta de innovación del PROMEBAZ. A mediano y largo plazo serán beneficiados también los estudiantes de educación básica a quienes los maestros/as formados y capacitados dirigen su práctica educativa.

Recomendaciones: 1 - 2 - 3 (página 106-107).

EL MARCO DEL PROYECTO: LA REFORMA CURRICULAR DE 1996

Existe un amplio consenso sobre la idea de que la educación tiene un enorme potencial en el desarrollo de las personas y de la sociedad. Es muy común leer o escuchar que la educación es una condición imprescindible para el avance cultural, social y económico del país y para fomentar la calidad de vida de la población.

Esta idea está en los orígenes de la Reforma Educativa como un compromiso del Ecuador ante el proyecto principal de Educación de América Latina y El Caribe. Dentro de aquella, desde 1996, el Ministerio de Educación puso en marcha la Reforma Curricular para una Educación Básica de 10 años. Esta Reforma, llamada también del currículo consensuado, es un acuerdo nacional por mejorar la calidad educativa.

El proyecto PROMEBAZ se inscribe en los lineamientos generales⁷ de la Reforma Curricular, con los que se pretende elevar la calidad de la educación básica. Consideramos la Reforma como un marco y como un importante referente al que vinculamos las innovaciones curriculares que proponemos.

Grandes desafíos en un mundo cambiante

La Reforma Curricular ha surgido en un momento histórico de profundos cambios a nivel mundial. Y el Ecuador no se encuentra aislado de estos cambios. El proceso de globalización económica y cultural afecta a toda la población, hasta en los lugares más remotos. Ha crecido la desigualdad en la distribución de la riqueza, sobre todo en las últimas décadas del neoliberalismo en América Latina. Grandes masas son excluidas de la participación social y de una vida digna.

Somos testigos de una revolución tecnológica e informática sin precedentes, que nos afecta profundamente en la vida de todos los días, en nuestras relaciones sociales y costumbres. Pensemos, por ejemplo, en la influencia de la televisión y el internet, los nuevos productos en el mercado, los cambios en los patrones de consumo. Las distancias se acortan; nos enteramos al instante de lo que ocurre al otro lado del planeta y nos movemos más fácilmente hacia países lejanos. Y por más información que circule, crecen las incertidumbres...

La realidad cambiante en el mundo y en el Ecuador golpea en la puerta de la escuela (Cussiánovich, 2004). Se presentan nuevos desafíos. La educación de hoy tiene que formar a ciudada-

⁷ Algunos lineamientos importantes son: el niño es el centro de atención y sus intereses son los orientadores del proceso educativo; el desarrollo del niño es un proceso integral; el currículo es abierto y flexible (MEC, s.f.). En el capítulo 2 también se mencionan algunos otros lineamientos o principios de la Reforma Curricular.

nos críticos con nuevas destrezas. Ya no tiene sentido educar para memorizar y repetir conocimientos. Los estudiantes necesitan desarrollar una capacidad de aprender en forma autónoma, de investigar, de seleccionar informaciones con criterio, de participar en su comunidad, de convivir y respetar lo diferente, de defender sus derechos, de organizarse... Necesitan desarrollar una fuerte identidad cultural y nacional, pero a la vez saber actuar como ciudadanos del mundo global.

El gran reto es lograr una escuela que ofrezca una educación relevante y atractiva de acuerdo a las necesidades económicas y culturales de amplios sectores de la población. Una escuela donde los estudiantes puedan aprender en forma activa, creativa y constructiva, desde su propio contexto y cultura. Donde, además, se tome en cuenta y aproveche la diversidad de capacidades, ritmos, intereses... Y esta escuela no puede excluir a ningún niño o niña del país.

En la medida que logremos desarrollar una educación en este sentido, vamos aportando a la construcción de una sociedad más participativa y más justa. O como lo plantea un documento del Ministerio de Educación: “Una educación de calidad contribuirá a acelerar el cambio social, promoviendo mejores condiciones de vida del colectivo” (Ministerio de Educación y Cultura, 1996, p. 7).

El constructivismo como enfoque pedagógico de la Reforma Curricular

El documento de la propuesta consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996 no explicita la corriente pedagógica que la docencia ecuatoriana debe seguir y deja en libertad para que se adopte aquella que mejor responda a sus condiciones. No obstante, la mayor parte de actores sociales que tienen relación con este tema a nivel nacional, han coincidido en ubicar al cons-

tructivismo como el enfoque pedagógico que la sustenta y lo han adoptado, por lo menos en teoría, con distintos matices.

El constructivismo es un modelo que sostiene que la persona - tanto en los aspectos cognoscitivos como sociales y afectivos - no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio ambiente que le rodea.

Surge un aprendizaje significativo cuando el estudiante, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los contenidos a aprender y les da un sentido a partir de su estructura cognitiva. Dicho de otro modo, el estudiante construye conocimientos nuevos a partir de los conocimientos y experiencias que ha adquirido anteriormente. Pero además construye su propio conocimiento porque está motivado para ello.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales (Coll, 1997):

1. El aprendiz es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea.
2. La actividad mental constructiva del aprendiz se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, es decir, que es el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social.
3. La función del profesor no puede limitarse únicamente a crear condiciones para que el aprendiz despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; también debe orientar esta activi-

dad con el fin de que la construcción se acerque progresivamente a lo que significan los contenidos como saberes culturales.

Los ambientes educativos que mejor sostienen la construcción del conocimiento, son los que ajustan continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los procesos y dificultades que encuentra el aprendiz en el transcurso de las actividades de aprendizaje. En esta concepción, el profesor y el estudiante gestionan conjuntamente el aprendizaje y la enseñanza en un “proceso de participación guiada”. La gestión conjunta del aprendizaje y de la enseñanza refleja la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el estudiante y el contenido.

Dificultades en la aplicación de la Reforma Curricular

Más allá de su enfoque pedagógico, varios problemas han impedido (y siguen impidiendo) que la Reforma Curricular para la Educación Básica tenga plena vigencia en la práctica docente. Entre otros...

- Hay una desarticulación entre el currículo de la formación docente, la capacitación docente y el currículo de la educación básica. La formación de maestros/as en los ISPED y las universidades se realiza sobre la base de enfoques pedagógicos distintos al que se utiliza en el currículo consensuado de la educación básica.
- Lo anterior se debe sobre todo a la falta de coordinación entre las instancias que tienen a su cargo la formación docente pre-servicio, la capacitación en servicio y el asesoramiento técnico-pedagógico a los maestros/as (DINAMEP, ISPED, Universidades, Supervisión Educativa Nacional y Provincial).
- La falta de un marco teórico explícito de la Reforma Curricular lleva a diferentes interpretaciones que dificultan una unificación de enfoques y la concreción del currículo en el aula desde las actividades de aprendizaje.

- El asesoramiento pedagógico por parte de la supervisión provincial es insuficiente. Además, hay supervisores provinciales que son promovidos a esos cargos sin la adecuada formación, con sus propias lógicas de cómo debe ser la acción escolar y de aula, y que no responden con un criterio unificado.
- Coexisten en el sistema líneas de asesoramiento pedagógico distintas. Las escuelas de práctica que pertenecen a los ISPED son asesoradas tanto por los profesores supervisores del ISPED como por los supervisores de las direcciones provinciales de educación. Las diferencias de enfoque entre ambas instancias obstaculizan una formación coherente de los futuros maestros/as.

Por estas (y otras) dificultades, la Reforma Curricular no se ha podido aplicar suficiente y adecuadamente en el aula; no se ha convertido en nuevas prácticas educativas. En la mayoría de las escuelas de educación básica persisten los viejos modelos pedagógicos, los programas, textos y materiales poco pertinentes y desactualizados. Siguen predominando el aprendizaje pasivo, el memorismo, las relaciones jerárquicas de maestro – estudiante y, a menudo, el maltrato.

Es desde esta perspectiva que el proyecto PROMEBAZ ha pretendido aportar elementos para concretar la Reforma Curricular en el aula.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015

“El imperativo de la calidad”, así llamó la UNESCO en 2005 su informe de seguimiento de la Educación Para Todos. Muestra con claridad que la calidad educativa está en el primer plano en los retos actuales que enfrenta la educación en el mundo. En Ecuador el compromiso con el mejoramiento de la calidad educativa se

refleja especialmente en las políticas del Plan Decenal de Educación 2006-2015⁸, el cual ha sido otro referente importante para PROMEBAZ.

8 Véase: www.mec.gov.ec/proyectosconvenios

Capítulo 2

Nuestra concepción de calidad educativa

Dentro de la alianza de instancias que conformaban PROMEBAZ, cada una manejó diferentes orientaciones pedagógicas, en menor o mayor grado coherentes entre sí y con la Reforma Curricular. La concepción de calidad por la cual PROMEBAZ optó es coherente con el enfoque de la Reforma que implícitamente se basa en el constructivismo. Además, la propuesta del PROMEBAZ refleja, concreta e impulsa a nivel operativo una concepción de educación centrada en el aprendizaje.

Lo más original de la propuesta de PROMEBAZ probablemente es que la calidad educativa se valora desde las experiencias de los estudiantes al encontrarse en un ambiente de aprendizaje. Nuestra propuesta guía a los maestros/as en su proceso de innovación práctica hacia un manejo curricular con calidad desde la perspectiva de los estudiantes.

En las siguientes páginas resumimos los principales conceptos de este enfoque experiencial de calidad educativa.

CON LA MIRADA AL AULA

PROMEBAZ dirigió su atención especialmente hacia el manejo curricular en el aula, pero sin descuidar el contexto de la escuela, la familia y la comunidad, y la relación con el currículo nacional. Lo que pasa en el aula entre el maestro/a y sus estudiantes, y entre los estudiantes mismos, está íntimamente relacionado con lo que pasa fuera del aula.

Por un lado, el maestro/a y los estudiantes forman parte de una escuela, con otras personas y grupos con los que mantienen relaciones sociales. Por otro, ellos viven en una familia y pertenecen a una comunidad. Las vivencias que tienen en estos contextos no las dejan fuera al entrar en el aula. Las llevan con ellos y así influyen de una u otra manera en sus actividades de clase. También está el currículo nacional que incide en estas actividades.

Además, cuando utilizamos el término de aula no se trata únicamente del salón de clase. Nos referimos a cualquier espacio físico y social donde el maestro/a y sus estudiantes pueden realizar actividades educativas. Si bien gran parte de esas actividades se llevan a cabo “entre cuatro paredes”, en principio pueden ampliarse hacia otros espacios dentro y fuera de la escuela.

DEFINIR CALIDAD EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS/AS

Durante las últimas décadas se ha hablado y escrito mucho sobre la calidad educativa. El Ministerio de Educación, organismos internacionales, organismos no gubernamentales, todos buscan mejorar la calidad de la educación. Parece que calidad educativa es un término de moda. Incluso algunos centros privados venden su oferta educativa con referencia a la “calidad total” o al “certificado de calidad” que han conseguido, términos sacados del mundo empresa-

rial. Resulta que el término no tiene un significado único. Como existen muchas concepciones de educación, también hay muchas ideas diferentes de lo que es ‘buena educación’.

Para nosotros, la calidad educativa se va construyendo más que nada en el aula. Pero no sólo tiene que ver con lo que el maestro/a hace sino también con la forma cómo los estudiantes viven el ambiente de aprendizaje. Lo más esencial de nuestra definición de calidad es que tomamos la perspectiva de los estudiantes, y más específicamente nos orientamos en sus experiencias al encontrarse en un ambiente de aprendizaje creado por el maestro/a. Proponemos entonces un viraje desde una concepción de educación centrada en el maestro/a y la enseñanza hacia una educación centrada en los estudiantes y su proceso de aprendizaje. Así aportamos a la concreción de un principio fundamental de la Reforma Curricular: el estudiante es el centro de atención del proceso educativo.

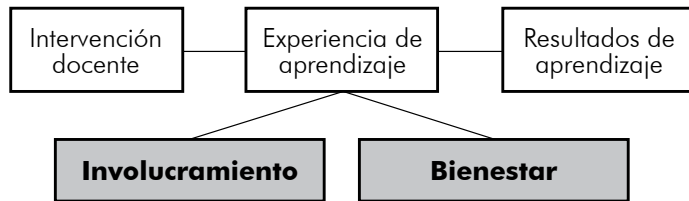
EL BIENESTAR Y EL INVOLUCRAMIENTO: CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA

Habitualmente, para evaluar la calidad de la educación se remite a la intervención docente (los contenidos tratados, los métodos aplicados, los materiales usados, etc.) o a los resultados de aprendizaje. De acuerdo a la concepción de la educación experiencial⁹, estos aspectos son muy válidos pero merecen combinarse con la experiencia de aprendizaje de los niños/as.

La propuesta de PROMEBAZ se basa en la concepción experiencial e invita al maestro/a a orientarse en los niños y niñas y a tomar su experiencia como punto de referencia en el trabajo educativo.

⁹ Centro de Educación Experiencial, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Los interesados pueden encontrar una elaboración de la concepción experiencial en: Laevers, F. y otros, 2008

Para ayudar a evaluar estas vivencias ofrece dos criterios: el bienestar y el involucramiento de los estudiantes.



Esquema: los elementos que definen la calidad educativa

Bienestar

El bienestar hace referencia a cómo los niños/as se encuentran social y emocionalmente. Se manifiesta a través de ciertas señales: el niño disfruta, está relajado, expresa vitalidad, está abierto y sensible y muestra espontaneidad.

Los estudiantes sólo pueden encontrarse bien si están satisfechas sus necesidades básicas: alimentación, calor, afecto, seguridad, respeto, sentirse capaz... Su bienestar va acompañado necesariamente de una autoestima positiva. Otras condiciones para encontrarse bien es que el estudiante esté en 'contacto' consigo mismo y que sienta una vinculación profunda con los demás.

El bienestar es una condición básica que favorece el aprendizaje en la escuela. Además, lograr un alto nivel de bienestar en los niños/as es un objetivo en sí mismo, pues el efecto es que se desarrollan bien social y emocionalmente.

Involucramiento

El involucramiento se refiere a la intensidad con la que los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje. Se evidencia en una

combinación de varias señales: el niño/a está concentrado, persiste, está motivado, muestra energía, siente satisfacción.

Un estudiante se involucra plenamente en una actividad cuando ésta satisface su afán exploratorio, o sea su profunda necesidad de descubrir, conocer, comprender el mundo en que vive. Otra condición es que esta actividad se ubica en el más alto límite de sus capacidades actuales (no demasiado fácil, tampoco difícil), lo que Vygotsky llamó la Zona de Desarrollo Próximo; o sea el punto entre lo que el niño/a es capaz de hacer por sí solo y lo que únicamente puede hacer con la ayuda de otra persona.

Con estas características, el involucramiento resulta en aprendizaje profundo. Nos indica si los estudiantes están en desarrollo o no, si aprovechan el medio educativo o no.

FACTORES QUE CONTRIBUYEN AL INVOLUCRAMIENTO

Tomar la perspectiva de los estudiantes al definir la calidad educativa es hacerse la pregunta: ¿Qué es lo que necesitan para encontrarse bien e involucrarse en las actividades? Esta pregunta nos interesa especialmente, porque al conocer los factores que contribuyen al bienestar e involucramiento, los maestros/as pueden convertirlos en pautas para el manejo curricular.

Los cinco factores que a continuación presentamos han sido identificados por el Centro de Educación Experiencial a partir de varios años de investigación en Bélgica y Holanda, en colaboración estrecha con maestros/as y desde su práctica de aula¹⁰.

- Clima y relaciones en el aula
- Adaptación a las posibilidades de los niños/as

¹⁰ En PROMEBAZ se ha sugerido investigar si la 'cooperación entre los estudiantes' es otro factor. Queda como una especie de hipótesis por comprobar.

- Cercanía a la realidad de los niños/as
- Actividad constructiva y lúdica
- Iniciativa de los niños/as

Clima y relaciones en el aula

Un buen clima y relaciones positivas contribuyen al bienestar de los estudiantes, tanto individual como colectivamente. Quiere decir que los estudiantes se sienten a gusto con el maestro/a, con sus compañeros/as y con el ‘mundo de aprendizaje’. Pueden expresarse en forma libre y espontánea, se sienten respetados y aceptados, también en sus defectos. Hay un ambiente de confianza, de diálogo, de solidaridad, de ‘espíritu de grupo’. Nadie está excluido.

La actitud básica del maestro/a, su forma de ser, su capacidad de empatía, autenticidad y aceptación, es clave. Se expresa ante todo en un buen trato al grupo y a cada uno de los niños/as.

Adaptación a las posibilidades de los niños/as

Este factor remite especialmente a la diversidad dentro del grupo. Los estudiantes difieren unos de otros con respecto a sus conocimientos, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, su necesidad de ayuda, entre otros. Estas diferencias no siempre son fáciles de manejar. Muchos maestros/as se preguntan, por ejemplo: ¿En qué nivel tengo que tratar los contenidos cuando me dirijo al grupo entero? ¿Qué hago para que también los estudiantes más “débiles” lo entiendan? ¿Y qué hago con los más rápidos?

La adaptación a las posibilidades actuales de los estudiantes es una condición muy importante para propiciar el involucramiento. Sólo se lo logra cuando las actividades llevan a los niños/as al límite de sus capacidades actuales.

▮ *“Reconocer las características evolutivas de los niños...”*
 (lineamiento 3)¹¹.

Cercanía a la realidad de los niños/as

Los estudiantes necesitan que lo aprendido en la escuela tenga una relación con su realidad, con sus experiencias en la vida cotidiana. La realidad no sólo es el mundo en el que viven; también es la forma cómo ellos experimentan su mundo: lo que piensan, sienten, sus intereses y necesidades.

Partir de la realidad cercana de los niños/as permite que se reconozcan en las temáticas y que lo aprendido tenga más significado para ellos. Genera su ánimo por involucrarse en las actividades escolares.

▮ *“El niño no es un ser vacío. Hay que partir del fondo de sus experiencias, percepciones, vivencias y representaciones”*
 (lineamiento 4).

▮ *“El modelo curricular tiene como objetivo fundamental el desarrollo de destrezas a partir de situaciones significativas y de contextos reales del niño ecuatoriano”* (lineamiento 9).

Actividad constructiva y lúdica

Para fomentar su involucramiento los estudiantes necesitan tener un papel activo en el aula. Nos referimos tanto a su actividad física como mental. El ‘estar quieto’ durante largas horas no es tan natural para los niños/as y hace que se desmotiven.

¹¹ En esta y las siguientes citas hacemos referencia a lineamientos o principios de la Reforma Curricular. Véase en: Ministerio de Educación (s.f.), ¿Por qué una Reforma Curricular para la Educación Básica Ecuatoriana? Serie Apoyo a la Capacitación No. 1. Quito: EB/PRODEC

Por otra parte, para lograr aprendizajes de calidad los niños/as necesitan manipular materiales, investigar problemas, medir, experimentar... Y mucho de eso se puede aprender mediante el juego.

▮ *“La relación teoría-práctica y el desarrollo de procesos en contraposición de pura teoría y excesiva exposición”*
▮ (Principio metodológico).

Iniciativa de los niños/as

Este factor se refiere a que los estudiantes tengan cierta libertad de seguir sus propias preferencias y necesidades de aprendizaje. No les gusta que el maestro/a les pise los talones, que programe su vida hasta en los detalles. Necesitan espacio, quieren tomar decisiones ellos mismos, asumir responsabilidades, poder elegir...

Cuando el maestro/a estimula la iniciativa de los niños/as, no sólo logra un nivel más alto de involucramiento con un efecto positivo en su aprendizaje; también fomenta que ellos desarrollen su capacidad de aprender en forma autónoma.

▮ *“La Educación Básica Ecuatoriana se compromete a ofrecer condiciones más apropiadas para que los jóvenes, al finalizar este nivel de educación, logren (...) capacidad de aprender...”* (Objetivo 5).

EL APRENDIZAJE COMO PROCESO DINÁMICO

Los factores que contribuyen al involucramiento fomentan ciertos tipos de aprendizaje. Estos coinciden con las características de aprendizaje a las que se apunta desde el constructivismo:

- el aprendizaje como proceso social y cooperativo;
- el aprendizaje activo y constructivo (desde los esquemas actuales);

- el aprendizaje significativo (desde experiencias previas, en contextos reales);
- el aprendizaje autónomo y auto-organizado.

Estas características se distinguen claramente de una concepción de aprendizaje pasivo, memorístico y repetitivo; de una concepción del estudiante como receptor de enseñanzas; y de una práctica de aula de “dictar clases”, modificar conductas, entrenar...

La concepción experiencial apunta al aprendizaje profundo como resultado de un proceso dinámico en que el afán exploratorio del estudiante es la fuerza propulsora y orientadora. Aquí se encuentra la legitimación del involucramiento como indicador de calidad: una persona involucrada actúa por su afán exploratorio que le lleva al aprendizaje profundo. Por su deseo de descubrir, de conocer, de comprender el mundo en el que vive, el estudiante avanza desde lo conocido hacia lo nuevo.

El cambio de actitud de los maestros/as al que PROMEBAZ aspira, se basa precisamente en esta concepción del ser humano. El maestro/a logrará enseñar desde la perspectiva de los estudiantes, al entender el aprendizaje como un proceso dinámico, al confiar en la fuerza interior de los niños/as que los orienta hacia los tipos de experiencias que generan aprendizaje.

El maestro/a que se apropia de esta concepción dinámica del aprendizaje puede asumir con más facilidad el papel de mediador pedagógico. Tomará iniciativas para mejorar el manejo curricular, desde su confianza en el afán exploratorio de los estudiantes y desde la plena convicción de que logrará estimular al máximo sus aprendizajes mientras que se adapte a dicha fuerza interior.

Capítulo 3

La capacitación e investigación con maestros/as de escuelas piloto

Durante la primera etapa del proyecto (octubre de 2003 - marzo de 2006) el equipo técnico de PROMEBAZ se dedicó especialmente a actividades de capacitación e investigación sobre el manejo curricular en el aula. Estas actividades se realizaron con un grupo de 17 maestros y maestras, de 7 escuelas piloto en los cantones de Cuenca y Nabón. Todas las escuelas eran fiscales, tanto urbanas como rurales (anexo 4).

Las experiencias de capacitación e investigación con los maestros/as fueron sistematizadas, con el fin de que sirvieran como insumo para la elaboración de módulos de capacitación docente sobre el manejo curricular¹².

12 Sobre el proceso de elaboración de los módulos, véase el capítulo 4.

SELECCIÓN DE ESCUELAS PILOTO

Para la selección de las escuelas piloto consideramos estos criterios:

- La actitud personal y profesional de los maestros/as: grado de motivación, deseo de aprender, de cambiar su práctica docente y cooperar con el proyecto.
- Ubicación de la escuela: escuelas urbanas y rurales de la provincia.
- Número de maestros/as en la escuela: escuelas completas, pluridocentes (dos o tres maestros/as) y unidocentes.

Otros criterios fueron: la disponibilidad de tiempo del maestro/a; la financiación (sólo escuelas fiscales), el género (sólo escuelas mixtas), la jornada (sólo escuelas matutinas), y el idioma (sólo escuelas hispanas).

En el proceso de selección visitamos las escuelas, para informar a los maestros/as sobre el proyecto, la metodología de trabajo, lo que el proyecto esperaba de ellos y lo que ofrecía. Posteriormente, algunos maestros/as se candidatizaron y lo comunicaron directamente al proyecto, o a través de los directores de escuela.

Con respecto a las escuelas completas, decidimos trabajar sólo con algunos de los maestros/as de su equipo docente. ¿Por qué? Primeramente, la temática central de PROMEBAZ era el manejo curricular en el aula. No pretendíamos desarrollar innovaciones a nivel de la escuela como institución, sino desarrollar actividades con maestros/as como base para la elaboración de módulos sobre esta temática.

Además, queríamos emprender un proceso intensivo de mejoramiento de la calidad educativa en colaboración estrecha con los maestros/as. Un trabajo intensivo de innovación en acción implicaba recoger experiencias, procesarlas, sistematizarlas y elaborar los módulos. Para ello fue necesario estar lo suficientemente cerca de los maestros/as y de su práctica de aula. En estas condiciones no convenía trabajar con una gran cantidad de maestros/as.

TRES TIPOS DE ACTIVIDADES CON LOS MAESTROS/AS

El trabajo de capacitación e investigación con los maestros/as de escuelas piloto fue realizado a través de 3 tipos de actividades complementarias: talleres de capacitación, acompañamientos en el aula y reuniones de intercambio.

Talleres de capacitación

Los talleres son eventos en los que se introducen aspectos conceptuales o teóricos sobre el manejo curricular, relacionados con las necesidades prácticas de los maestros/as. Permiten cubrir temas de importancia para los participantes y pueden desembocar en tareas para el trabajo de aula.

Los talleres se realizaron en Cuenca con todos los maestros/as de las escuelas piloto.

Acompañamientos en el aula

En los acompañamientos un miembro del equipo técnico colabora con uno o algunos maestros/as, acercándose al trabajo diario en el aula, mediante observaciones, experimentaciones y conversaciones posteriores. El término 'acompañamiento' expresa que el equipo tiene el papel de ser un aliado en diálogo.

A través de los acompañamientos en la escuela logramos:

- relacionar los temas generales del taller con la situación específica de los maestros/as;
- propiciar los contenidos para nuevos talleres de capacitación;
- recoger datos experienciales para la elaboración de módulos de capacitación sobre la temática central del proyecto.

Reuniones de intercambio

En estas reuniones los maestros/as comparten experiencias, preparan o evalúan acciones, apoyándose mutuamente entre compa-

ñeros/as de la misma escuela (o con maestros/as de otra escuela, en caso de unidocentes). Los participantes pueden aprovechar las diferentes experiencias para un enriquecimiento mutuo. También se logra trascender las situaciones particulares de cada maestro/a y proponer posibles soluciones.

TEMÁTICA: EL MANEJO CURRICULAR EN EL AULA

Iniciamos el proceso con un taller preliminar para identificar las necesidades de capacitación de los maestros/as en el campo de manejo curricular. Lo llamamos taller “preliminar” para expresar que se trata de un momento previo necesario a la elaboración de un programa de capacitación docente.

Una vez expresadas las necesidades, “negociamos” con los maestros/as posibles temas a tratar en los talleres, acompañamientos y reuniones de intercambio. Llegamos así al siguiente “programa”¹³...

- los conceptos de bienestar, involucramiento y aprendizaje significativo (taller 1);
- los factores que influyen en el bienestar, el involucramiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes (taller 2);
- el trabajo por contrato como una metodología para manejar la adaptación curricular (talleres 3, 4, 5, 6, 7);
- el clima y las relaciones en el aula (talleres 8, 9, 10, 11);
- cercanía a la realidad de los estudiantes (talleres 12, 13, 14, 15, 16)¹⁴.

Los temas tratados son resultado de una priorización acordada con los maestros/as de las escuelas piloto. Después del taller 2 sobre

¹³ Véase el anexo 5 para una lista de temas tratados en los talleres de capacitación. Estos talleres se describieron brevemente en resúmenes anuales de 2004, 2005 y 2006.

¹⁴ Los últimos dos temas fueron trabajados en dos grupos diferentes.

“factores”, los participantes analizaron acerca de qué factor sentían sus principales retos o necesidades para mejorar su práctica. Seguimos el proceso de capacitación sobre el factor más mencionado por los maestros/as como prioritario: la adaptación curricular.

Posteriormente, decidimos dividir al grupo de 17 maestros/as en dos grupos más pequeños, para tratar separadamente los temas de clima y cercanía. Esta división nos permitió trabajar simultáneamente en ambos temas y considerar las preferencias de los participantes.

Hay muchos otros temas importantes que no los pudimos abordar en la capacitación e investigación. Optamos por limitar los temas, para llegar a la necesaria profundización, especialmente con respecto a la perspectiva de una educación centrada en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

Las experiencias de capacitación sobre estos temas se materializaron después en 4 módulos.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE CAPACITACIÓN DOCENTE

La metodología del trabajo con los maestros y maestras se caracterizó por una serie de principios básicos, algunos de los cuales se fueron definiendo en el camino...

Desde la práctica y las necesidades de los maestros/as

La práctica diaria es punto de partida al tratar la(s) temática(s) de la capacitación. Valoramos lo que hacen los maestros/as, cómo lo hacen y los significados que ellos dan. Partimos de situaciones que los maestros/as mismos experimentan como problemáticas en su trabajo. Las necesidades de aprendizaje que éstas generan son un referente importante para el diseño de los talleres de capacitación.

Un proceso abierto

Lo anterior implica que el proceso de capacitación e investigación con los maestros/as se desarrolla de acuerdo a las necesidades que van saliendo durante el trayecto. Al inicio del proceso todavía no se puede prever exactamente qué y cómo se va a trabajar en todo el programa.

Sin embargo, no fue un trabajo a ciegas. Teníamos un marco de referencia: los factores que influyen en el bienestar y el involucramiento de los estudiantes, y los retos planteados por los maestros/as con respecto a esos factores.

Los maestros/as como co-investigadores

El trabajo tiene rasgos tanto de capacitación como de investigación. Los maestros/as no son simplemente destinatarios de la capacitación sino co-investigadores de su práctica al formular preguntas, buscar explicaciones de lo que pasa en el aula y experimentar nuevas formas de trabajo. Los maestros/as no reciben calidad; la van construyendo como sujetos activos y corresponsables.

El papel de la observación

Los maestros/as aprenden a observar a sus estudiantes, a fijarse en cómo se encuentran, cómo es su bienestar e involucramiento, para relacionar lo observado con sus propias intervenciones o futuras acciones.

Considerando los modelos mentales de los maestros/as

Conectamos las nuevas propuestas con los ‘modelos mentales’ o ‘teorías subjetivas’ de los maestros/as: sus formas de percibir y explicar su práctica, sus imaginarios, sus intenciones... Estos modelos mentales sobre el estudiante, el aprendizaje, el papel del educador/a, etc. son fruto de sus experiencias y son decisivos en su actuar diario. Entonces, buscamos construir nuevas propuestas desde la experiencia y las nociones propias de los participantes.

Reflexión para la acción

La reflexión del maestro/a lleva a un mejor conocimiento y una mayor conciencia de sus ideas o convicciones. La reflexión es el motor del cambio de su práctica de aula. El maestro/a llegará más fácilmente a alternativas sostenibles para su actuar educativo cuando éstas parten o van acompañadas con cambios a nivel más profundo de sus ideas, actitudes e intenciones.

Buscamos que las actividades con los maestros/as desemboquen en innovaciones prácticas y factibles dentro de su propio contexto. Durante los acompañamientos a los maestros/as en su práctica de aula, tratamos de enseñarles una estrategia para innovar, la que se basa en el ciclo de acción y reflexión. Se resume en el gráfico de la siguiente página.

Unidad en la diversidad

En los diferentes momentos del proceso creamos espacios para que cada maestro/a pueda trabajar los temas y problemas de acuerdo a sus necesidades específicas. Por otra parte organizamos eventos de aprendizaje común en que los maestros/as intercambian sus experiencias, se apoyan mutuamente, comparten sus conocimientos y juntos preparan acciones. Para lograr eso es preciso encontrar temas de interés común.

Buscar congruencia metodológica¹⁵

La congruencia metodológica se refiere a que en nuestra propia práctica educativa con maestros/as se aplican los conceptos y principios metodológicos que promovemos. En los talleres de capacita-

15 Véase en el anexo 6 el documento: “Practiquemos lo que predicamos”. El uso de la congruencia metodológica como estrategia de innovación en la formación y capacitación docente, ejemplificado con un taller para los Equipos de Anclaje.

ción y en los acompañamientos los facilitadores “practican lo que predicán”. Por ejemplo, introducimos el aprendizaje cooperativo a los maestros/as al crear en el taller mismo situaciones de aprendizaje cooperativo. Al ‘vivir’ activamente las propuestas de innovación educativa, los maestros/as pueden adquirir las capacidades necesarias para aplicar a su turno estas propuestas en su propia práctica educativa con los niños y niñas.

Si promovemos una concepción de educación centrada en los estudiantes y su aprendizaje, el mismo principio debe regir en la capacitación docente: hay que tratar al maestro/a como el centro del proceso de mejoramiento profesional. El involucramiento y el bienestar de los maestros/as durante los talleres de capacitación (y después) nos indican hasta qué punto el ambiente de aprendizaje que creamos cumple con este principio.

Una estrategia para innovar en el aula

Las actividades con los maestros y maestras siguen la lógica del proceso de investigación en acción. Este proceso tiene un desarrollo cíclico en el que se alternan la acción y la reflexión.

Acción

Durante el trabajo de aula los maestros/as observan cómo se desarrolla una determinada actividad. Enfocan especialmente en el involucramiento de los niños/as.

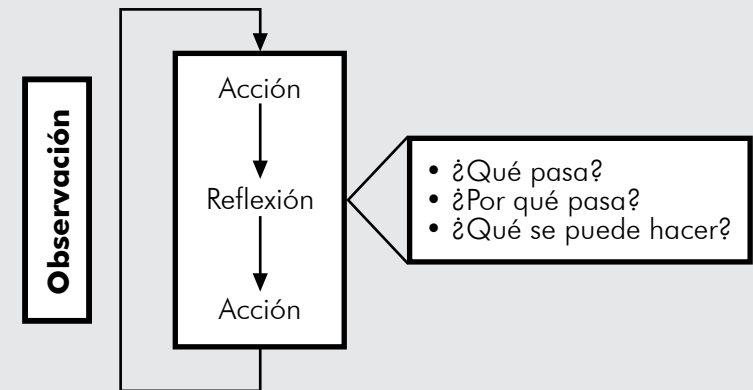
Reflexión

Los maestros/as analizan la actividad observada. Se hacen tres preguntas claves:

- *¿Qué pasó?*
¿Hasta qué punto los niños/as estuvieron involucrados? Los maestros/as registran los niveles de involucramiento.
- *¿Por qué pasó?*
¿Cómo se podría entender estos niveles desde los factores que contribuyen al involucramiento? Los maestros/as analizan los niveles de involucramiento considerando los factores y formulan posibles explicaciones.
- *¿Qué puedo hacer?*
¿Cómo se puede mejorar la actividad? Los maestros/as preparan iniciativas de innovación curricular con el fin de aumentar el involucramiento de los niños/as. Los factores que contribuyen al involucramiento sirven de inspiración.

Acción

Los maestros/as llevan a la práctica las iniciativas de innovación. Observan cómo se desarrolla la actividad con especial atención para el bienestar y el involucramiento de los niños/as.



FORTALEZAS

Hemos contado con maestros/as de un perfil adecuado para implementar lo aprendido. Casi todos se han mantenido a lo largo del proyecto. Su participación en el proceso fue activa y con un alto nivel de involucramiento y compromiso. Hemos podido generar su entusiasmo y motivación en la búsqueda de formas para mejorar sus prácticas, tomando en cuenta la perspectiva de sus estudiantes.

Lo anterior se explica sobre todo por las características metodológicas del trabajo realizado. En varios momentos de evaluación, los maestros/as mismos indicaron que valoraron la pertinencia de la capacitación, la relación con su práctica de aula y sus necesidades concretas, las visitas del equipo técnico, la posibilidad de intercambiar con colegas etc., en lugar de los tradicionales cursos masivos de capacitación.

El proceso de acompañamiento en sus prácticas diarias ha sido fundamental para conocer de cerca la realidad del aula, las condiciones en las que trabajan los maestros/as, los problemas que viven en su trabajo diario y las soluciones que desarrollan. Proceso que nos permitió desarrollar actividades de capacitación pertinentes.

Por otra parte, la unidad de acción-reflexión, aplicada en el trabajo con los maestros/as, les ha ayudado mucho para comprender los conceptos, estrategias metodológicas e instrumentos propuestos y utilizarlos en su práctica de aula. La investigación de las prácticas de aula en la que los maestros/as mismos son los co-investigadores les estimuló a reflexionar críticamente sobre su práctica y buscar formas de mejorarla. Fue un proceso de construcción ‘desde abajo’, un proceso en el que los maestros/as mostraron que quieren y pueden asumir la responsabilidad por el cambio de su práctica.

El principio de congruencia metodológica adoptado por el equipo de PROMEBAZ, según el cual aplicamos en el trabajo de capacita-

ción docente los conceptos y principios metodológicos que promovimos, ha permitido que los maestros/as pudieran vivir lo aprendido en carne propia. Esto ha contribuido en forma considerable a fortalecer el conocimiento y la apropiación de nuestra propuesta de manejo curricular con calidad.

Otro resultado importante es que los maestros/as están más conscientes de la importancia del bienestar de sus estudiantes como condición para su desarrollo y como una base para generar aprendizajes profundos.

DIFICULTADES Y LIMITACIONES

Aunque notamos cambios en las prácticas de varios maestros/as, constatamos que, dentro del tiempo previsto para esta etapa del proyecto, no todos los maestros/as lograron apropiarse plenamente de los conceptos y metodologías introducidos para aplicarlos en su práctica de aula.

Existen diferencias significativas entre los participantes en el proyecto. Por un lado hay un grupo de maestros/as “innovadores”, dispuestos a invertir el tiempo necesario y romper sus rutinas diarias. En esos casos observamos el arranque de un cambio real de actitud que consiste en la toma de la perspectiva de los niños/as. Otros igualmente buscan ciertos cambios de sus prácticas, pero parecen estar atascados en el discurso; no llegan (todavía) a realizar las acciones que reflejen lo que dicen en los talleres.

Hay cierta tendencia de los maestros/as a funcionalizar o adecuar los conocimientos adquiridos a sus rutinas marcadas por el modelo tradicional centrado en la enseñanza. Esto se expresa, entre otros, en la resignificación de metodologías como el Trabajo por Contrato, reduciéndola a un conjunto de tareas individuales, como una forma para mantener la disciplina, en lugar de una estrategia para manejar

las diferencias en el aula y estimular el trabajo autónomo de los estudiantes. De la misma manera observamos la tendencia, por ejemplo, a reducir proyectos de aula a una serie de actividades escolares, sin partir de los intereses de los estudiantes, sin construir un problema para la investigación, sin la orientación a un producto grupal, etc.

¿A qué se debe que hay deficiencias en la apropiación y aplicación de conceptos y metodologías por parte de los maestros/as?

La apropiación de propuestas de innovación siempre es un proceso complejo que requiere mucho esfuerzo, más aún cuando la innovación apunta a un cambio de actitud de los maestros/as. Es un proceso de búsqueda, de avances y retrocesos, que suele evolucionarse poco a poco hacia un estilo docente desde la perspectiva de los estudiantes. Creemos que los maestros/as participantes del proyecto necesitan más apoyo en la consolidación y el desarrollo de los cambios que han iniciado.

La presión por elaborar módulos no nos ha permitido dedicarnos lo suficiente a la capacitación de los maestros/as, para que se apropien más profundamente de los conceptos. En general nos tocó priorizar la producción de los módulos, en detrimento del proceso de aprendizaje de los maestros/as. La mayoría de ellos necesitaba un tiempo más largo para apropiarse de la propuesta y aplicarla en su práctica.

El proceso de innovación educativa requiere una atención sistemática de por lo menos cuatro 'áreas funcionales' de innovación¹⁶:

1. El contenido de innovación, lo que en PROMEBAZ es la temática del buen manejo curricular en el aula.
2. El maestro/a (sus preocupaciones, modelos mentales, lógicas de actuar...).

16 Van den Berg & Vandenberghe, 1999

3. Las intervenciones de apoyo (capacitaciones, acompañamientos, materiales, instrumentos, etc.).
4. La escuela como organización.

En PROMEBAZ estuvimos más que nada elaborando el contenido de la innovación. Tanto en el trabajo con los maestros/as de las escuelas piloto como en el equipo técnico, dedicamos la mayoría del tiempo a la aclaración de ideas y estrategias para el manejo curricular. Esto era la temática central del proyecto, o sea el contenido de la capacitación y de la innovación que tratamos de impulsar en la práctica de aula de los maestros/as.

Por no ser el enfoque central del proyecto, hasta cierto punto descuidamos las otras áreas funcionales del proceso de innovación. No nos dedicamos en forma sistemática a la pregunta de cómo lograr que los maestros/as realmente se apropien de las ideas acerca de buen manejo curricular y apliquen las innovaciones en su práctica de aula.

Además de ser una temática compleja, la tratamos dentro de un equipo técnico que se caracterizaba por su diversidad. Al planificar y ejecutar las capacitaciones con los maestros/as, los miembros del equipo no siempre estábamos sintonizados respecto a la pregunta '¿qué es el buen manejo curricular?'. No todos los miembros del equipo entendimos de la misma manera los conceptos que introdujimos. Así ocurrió algunas veces en las capacitaciones que actuamos en desacuerdo el uno al otro, y consecuentemente los mensajes no llegaron con la necesaria solidez. En otras palabras: el proceso y el grado de apropiación de los conceptos de manejo curricular dentro del equipo técnico puso un límite al proceso y al grado de apropiación por parte de los maestros/as capacitados.

La exploración de cómo capacitar a los maestros/as para lograr que ellos realmente se apropien de la propuesta y la apliquen en su aula,

ha sido parte del proceso mismo de capacitación interna del equipo técnico. Se trata de la pregunta qué características debe tener la capacitación docente en el proceso de innovación de su práctica de aula. Los principios metodológicos de capacitación antes mencionados salieron poco a poco en el proceso mismo, como resultado del estudio y la reflexión del equipo técnico en sus reuniones de capacitación interna (capítulo 5). Además, su sistemática puesta en práctica requirió un proceso de aprendizaje, razón por la cual no se cumplió plenamente desde el inicio del trabajo con los maestros/as.

Con respecto a la cuarta área de innovación – la escuela como organización – ya explicamos por qué optamos por trabajar sólo con algunos maestros/as. Pero reconocemos que fue una limitación del proyecto no enfocar las innovaciones hacia toda la escuela. Especialmente en las escuelas completas, se evidenció la necesidad de rebasar el nivel del trabajo de cada maestro/a en su aula. Al final del proyecto, varios maestros/as expresaron que querían socializar lo aprendido con otros colegas de su equipo. Se dieron cuenta que para un cambio duradero, es necesario actuar entre todos los maestros/as de la escuela, con apoyo desde la dirección.

Recomendaciones: 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 (páginas 107-109).

Capítulo 4

La elaboración de módulos de capacitación

Como explicamos antes, la capacitación / investigación con los maestros/as de escuelas piloto se realizó con el propósito de crear insumos para la elaboración de módulos de capacitación. El equipo técnico de PROMEBAZ ha producido un conjunto de 4 módulos sobre la temática de manejo curricular en el aula. Vamos a caracterizar estos materiales, para luego describir y evaluar brevemente el proceso de su elaboración.

EL PRODUCTO: MÓDULOS DE CAPACITACIÓN DOCENTE

Los módulos de capacitación se dirigen a los maestros y maestras que laboran en las escuelas (urbanas o rurales, completas, pluridocentes o unidocentes) de la provincia y del país. Les invitan a los maestros/as a crear calidad educativa desde la forma cómo sus estudiantes viven el entorno de aprendizaje que el maestro/a establece. Los materiales permiten reflexionar a partir de la práctica docente, y pretenden desembocar en nuevas acciones innovadoras en el aula. Para ello proporcionan ideas inspiradoras y herramientas metodológicas concretas.

Hay varias formas para utilizar los módulos. Cada uno puede servir como texto de lectura o estudio independiente. Pero también puede ser un material en el marco de un curso de capacitación docente o en el contexto de formación inicial. Los capacitadores y formadores de maestros/as pueden enriquecer sus programas con uno o más de estos materiales. Una condición básica para aprovecharlos es que el lector tenga la posibilidad de observar y experimentar en una práctica de educación básica.

De acuerdo a su carácter didáctico, el material contiene algunos recursos especiales. En muchos lugares hemos formulado preguntas. El papel de las preguntas es promover un diálogo con el lector, estimularlo a que exprese sus conocimientos o su opinión, que reflexione o discuta con otras personas. También incluimos tareas que pretenden relacionar los contenidos del texto con la práctica docente. Implican actividades tales como analizar situaciones, reflexionar sobre la práctica, observar a los niños/as y aplicar nuevas propuestas.

Un recurso especial es el texto paralelo¹⁷. En este texto el lector/a puede expresar los aprendizajes que va desarrollando durante el

estudio del material. Lo escribe en base a los contenidos del módulo y sus propias experiencias y conocimientos. Lo va escribiendo poco a poco, a medida que avanza el estudio del módulo, a partir de las preguntas, sugerencias y tareas que se encuentran en cada capítulo.

El texto paralelo ha resultado un recurso muy valioso, especialmente en la educación a distancia. Le ayuda al lector/a a apropiarse de la temática y a relacionarla con su propia situación y sus necesidades. Así se lo estimula a convertirse en un interlocutor activo y crítico.

Es importante tener en cuenta que los módulos presentan esencialmente un contenido de innovación educativa, y en menor grado un camino de innovación. El camino se refiere a estrategias para implementar las innovaciones por y con los maestros/as. Además, hay que estar conciente de que los módulos toman como referente la práctica de aula de maestros/as en ejercicio.

Por estas razones, las instancias se encuentran ante el reto de elaborar estrategias apropiadas para la formación, capacitación y supervisión docente, considerando las condiciones y necesidades en el propio contexto. Precisamente, la adaptación de los módulos al contexto específico de cada instancia forma parte del proceso de institucionalización de la propuesta de PROMEBAZ (capítulo 6).

Inicialmente interpretamos esta adaptación como un trabajo de modificar los módulos, para que sirvan mejor en la formación inicial de estudiantes. Sin embargo, ahora creemos más bien que se trata de elaborar estrategias de formación, capacitación y supervisión, a través de las cuales se pueda implementar la propuesta de innovación tal como expresada en los módulos.

¹⁷ Basado en: Gutiérrez y Prieto, 1991.

Módulo 1: Con nuevos lentes. Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas

Lo llamamos ‘básico’, porque presenta una visión general del enfoque experiencial de calidad que el PROMEBAZ impulsa. Contiene el marco conceptual que orientó el proceso de capacitación e investigación con los maestros/as de las escuelas piloto. El estudio del módulo 1 aclara el significado de lo que podríamos entender por el manejo curricular con calidad.

Más específicamente, proporciona información sobre los conceptos de bienestar y de involucramiento como pautas de calidad educativa, los factores que contribuyen a estas cualidades especiales a nivel de la experiencia de los estudiantes. Destaca, además, la observación y la reflexión crítica de la práctica en el aula como el camino que orienta la innovación educativa.

Módulo 2: El aula: un lugar de encuentro. Crear un ambiente favorable para el aprendizaje

Un material que apoya a los maestros/as a emprender acciones para crear un buen clima y establecer buenas relaciones en el aula. El cuidar este aspecto de la vida escolar fomenta tanto el bienestar de cada estudiante como el bienestar colectivo. Al encontrarse bien social y emocionalmente y al disfrutar las experiencias interpersonales, los estudiantes pueden fortalecer su sentido social y comprometerse plenamente en las actividades de aprendizaje.

Todas las intervenciones sugeridas tienen en común que invitan y ayudan a los maestros/as a orientarse en las vivencias

de sus estudiantes. Es con esta actitud de diálogo que pueden aportar decisivamente a un clima de aula agradable.

Module 3: Un aula donde quepan todos. Adaptar el currículo a las posibilidades de los niños y las niñas

Constituye una respuesta conceptual y metodológica a uno de los mayores retos que viven los maestros/as en sus aulas: ¿Cómo lograr que todos mis estudiantes, con sus diferentes posibilidades, se involucren y aprendan?

La primera parte lleva a reflexionar sobre la diversidad y cómo ésta se vuelve un problema al manejar un currículo rígido, pensado y ejecutado para homogenizar y no para valorar las diferencias. En la segunda parte se presenta una metodología, el Trabajo por Contrato, aplicada en las escuelas piloto y reconocida como una alternativa importante para flexibilizar el currículo y atender a la diversidad de los niños y niñas.

Módulo 4: Un aula abierta a la vida. Acercar el currículo a la realidad de los estudiantes

¿Cómo relacionar el currículo escolar con la realidad de los estudiantes, para así fomentar su aprendizaje significativo? Esa es la pregunta central del cuarto módulo.

Presenta una reflexión sobre el concepto de “cercanía” en relación con el aprendizaje significativo en el aula. Se elaboran propuestas metodológicas que aumentan el involucramiento de los estudiantes en las actividades de aprendizaje. Luego de abordar el diagnóstico de la realidad de los estudiantes, se tratan varias estrategias de intervención en el aula y, en particular, el proyecto de aula.

EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS MÓDULOS

Los módulos de capacitación no los escribimos ‘simplemente’ desde el escritorio. Son producto de un largo proceso, en el cual la capacitación / investigación con los maestros/as de escuelas piloto, descrita en el capítulo anterior, jugó un papel central.

Dentro de este proceso se distinguen una serie de pasos, aunque su desarrollo no ha sido lineal:

1. Adopción del enfoque experiencial como base teórica y de la Reforma Curricular como marco general.
2. Definición de destinatarios, uso proyectado y características de los módulos.
3. Identificación de los problemas y necesidades de los maestros/as en el aula.
4. Capacitación de los maestros/as en conceptos y herramientas metodológicas, incluyendo:
 - discusión y reflexión acerca de la utilidad de éstos para solucionar sus problemas y necesidades;
 - experimentación en el aula de lo aprendido;
 - acompañamiento por el equipo técnico a los maestros/as en su práctica de aula.
5. Registro y sistematización de las experiencias de trabajo con los maestros/as.
6. Estudio bibliográfico.
7. Redacción de una primera versión de los módulos.
8. Validación con maestros/as de escuelas piloto, un grupo de maestros/as de escuelas de Oña y docentes y técnicos de las instancias participantes del proyecto¹⁸.
9. Redacción final del módulo, con base en los resultados de la validación.

18 Véase en el capítulo 6 sobre los llamados Equipos de Anclaje.

Los contenidos de los módulos fueron elaborados dentro del equipo técnico, lo que implicó un trabajo arduo pero enriquecedor de discusión y búsqueda de consensos. El equipo asumió los pasos preparatorios (1-5), igual que la validación con diferentes grupos. El estudio bibliográfico y la redacción de los textos estaban bajo la responsabilidad de uno o dos miembros del equipo para cada módulo.

El proceso de validación se realizó mediante una variedad de actividades y mecanismos: lecturas individuales, reuniones con maestros/as, docentes y técnicos de las instancias de PROMEBAZ, y talleres de reflexión. Los resultados de estas actividades fueron “traducidos” en un conjunto de sugerencias para la escritura final de los textos.

Para apoyar la validación de los módulos, el equipo técnico diseñó una serie de criterios que reflejan los estándares que el equipo se propuso en cuanto a la elaboración de los módulos. Se invitó a los miembros de los diversos grupos de validación a valorar los módulos a través del formato de evaluación diseñado sobre esta base¹⁹.

No hemos podido tratar todas las dimensiones de manejo curricular en el aula. Pues, el principio rector al elaborar los módulos era que lo que escribimos sea resultado de un proceso vivido con y por los maestros/as en la práctica. En este proceso nos dejamos regir por el ritmo de los maestros/as, respetando el tiempo que ellos necesitaban para avanzar en la innovación de su práctica de aula. Para lograr la sostenibilidad de los cambios que realizaron en su trabajo diario, hubiera tenido un efecto contra-productivo querer abordar y hacer todo. En la transformación educativa, mejor que tocar todos los aspectos es avanzar en el ritmo que requieren los cambios profundos.

19 Para los criterios de validación, véase el anexo 7.

He aquí otra estrategia de innovación que hemos manejado en el proyecto: los maestros/as trabajan aquellos aspectos que ellos mismos experimentan como los más problemáticos. Razón por la cual los módulos no presentan el conjunto completo de conceptos experienciales²⁰.

FORTALEZAS

La elaboración de los módulos a partir de un trabajo de capacitación e investigación con los maestros/as fue un proceso sumamente rico, en el que tanto los maestros/as como el equipo técnico aprendimos mucho sobre las prácticas en el aula y posibilidades para mejorarlas. Nos ha permitido recoger experiencias, preocupaciones, necesidades y soluciones a los problemas planteados, facilitando así la apropiación adecuada de los materiales.

El resultado son módulos que contienen informaciones relevantes, ilustrados con ejemplos y vivencias de los maestros/as que trataron de mejorar su manejo curricular, de acuerdo a lo establecido en la Reforma Curricular para la Educación Básica.

Más allá de los principios generales, los maestros/as necesitan herramientas que les ayuden a concretar la Reforma Curricular. La elaboración de los módulos desde la práctica de los maestros/as ha permitido operativizar nuestra concepción de calidad en pautas e instrumentos concretos, aplicables en la labor diaria de aula, facilitando así el ‘aterrizaje’ de la Reforma.

La forma en que los módulos han sido diseñados permite que éstos sean utilizados a nivel nacional y en diferentes regiones del país. Las tareas de reflexión y acción práctica a las cuales los módulos

20 Para que los interesados puedan obtener una visión general de la propuesta experiencial y sus fundamentos, PROMEBAZ tradujo un libro del Centro de Educación Experiencial: Laevers, Ferre & otros, 2008

invitan, estimulan la realización de la propuesta en el contexto específico en que trabaja cada educador.

Para la validación de los módulos, hemos contado con el apoyo de una variedad de grupos relevantes: maestros/as de diversos tipos de escuelas, formadores, capacitadores y supervisores de los Equipos de Anclaje²¹ de la DPE-A, el ISPED y la U-Cuenca. Esto permitió generar abundantes ideas y sugerencias, aunque a veces contradictorias entre sí por las diferentes perspectivas desde las que se comentaron los materiales.

DIFICULTADES Y LIMITACIONES

Desde el inicio insistimos en la importancia del registro sistemático de experiencias de trabajo con los maestros/as de las escuelas piloto. Pues, esas experiencias iban a ser materia prima para la elaboración de los módulos. Para facilitar cierta homogeneidad hicimos guías y formatos de registro de información²². Sin embargo, hemos constatado dificultades del equipo para la puesta en práctica de estos recursos, lo que limitó el número de experiencias incluidas en los módulos.

La principal razón para ello fue que el equipo técnico necesitaba más capacitación interna sobre registro y análisis de experiencias; las capacidades dentro del equipo al respecto eran muy disímiles. Además, contamos con un tiempo muy reducido para profundizar en los análisis con los maestros/as.

También teníamos en el equipo una capacidad limitada en cuanto a la producción de textos para los módulos. La redacción de un texto didáctico no es lo mismo que redactar un artículo sobre la educación. Exige varias fases de escribir y re-escribir, pensando en cómo estimular procesos de aprendizaje y reflexión del lector a

21 Véase en el capítulo 6 sobre Equipos de Anclaje.

22 Véase un ejemplo en el anexo 8.

partir de su práctica y sus conocimientos previos. Igual que en el trabajo con los maestros/as, en los módulos buscamos congruencia metodológica entre los conceptos planteados y la didáctica del texto mismo. Escribir desde este criterio supone bastante capacidad y dedicación.

Por otra parte, al momento de registrar experiencias de trabajo en el aula, nos quedamos básicamente en el registro verbal de informaciones, sin aprovechar otros posibles códigos. Al momento de validar los módulos, se sugirió complementar los impresos con algún material audiovisual, que demuestre en forma más directa cómo las propuestas metodológicas se aplican en la práctica de aula.

En los módulos se relaciona el enfoque experiencial con el de la Reforma Curricular y la concepción constructivista que está en la base de ella. Hubiera sido provechoso incorporar desde el inicio aspectos de otros enfoques compatibles para enriquecer los módulos²³. Sin embargo, el diseño del proyecto no contempló una estrategia ni las condiciones que permitieran al equipo analizar sistemáticamente diferentes enfoques pedagógicos congruentes con la Reforma Curricular, como punto de partida para seleccionar los aspectos más idóneos y construir una visión común de calidad educativa. En lugar de realizar un análisis estructurado de concepciones y experiencias en educación, la discusión más bien se quedó en la confrontación de posiciones teóricas personalizadas, generando algunas fricciones y un desgaste innecesario.

No ha sido fácil lograr sinergia y consenso dentro del equipo sobre nuestra concepción de calidad educativa, especialmente para la

23 De manera limitada en el módulo 2 sobre el clima y las relaciones en el aula, se elaboró la relación entre el enfoque experiencial de calidad y el enfoque de derechos y democracia. Es necesario establecer este tipo de relaciones, para que los diferentes actores comprometidos con la innovación puedan potenciar mutuamente sus enfoques.

elaboración del primer módulo. Ya mencionamos la diversidad que caracterizaba al equipo técnico. Los delegados al equipo formaban parte de diferentes instancias en las que desempeñaban funciones diversas. Estas instancias se definen por sus propias misiones, concepciones y culturas institucionales. Además, las personas mismas también tienen sus propios estilos, ideas y experiencias. Resultó necesario dedicarnos explícitamente a la creación de sinergia dentro del equipo²⁴.

De todas formas, el debate entre concepciones y posiciones fue necesario para llegar a un consenso básico en el equipo y elaborar materiales coherentes. Finalmente, adoptamos el enfoque experiencial por ser una propuesta novedosa y operativa, apoyada en experiencias y datos investigativos. Tomando dicho enfoque como nuestro marco conceptual en los módulos, mantuvimos una discusión abierta y crítica, la que sin duda ha aportado a una profundización de la propuesta educativa.

Recomendaciones: 12 - 13 - 14 - 15 - 16 (páginas 109-111).

24 Véase por ejemplo el instrumento de reflexión sobre los principios de trabajo en el anexo 9.

Capítulo 5

La capacitación interna del equipo técnico

Durante la realización del proyecto, el equipo técnico de PROMEBAZ – con sus delegados de las instancias participantes – ha funcionado como el eje de las diferentes acciones. Es imposible hablar de nuestras experiencias de trabajo sin considerar el proceso de desarrollo del equipo. En este capítulo nos referimos específicamente a la capacitación interna de los miembros del equipo, la que fue clave para elaborar la propuesta educativa de PROMEBAZ y avanzar en el proyecto.

ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN INTERNA

La capacitación interna del equipo se ha dado, por gran parte, a través de la construcción de conocimientos entre todos, a partir de las necesidades de aprendizaje que surgieron en la marcha del proyecto. Muchas oportunidades de aprendizaje se dieron en los momentos de preparación, ejecución y evaluación de actividades, en contacto directo con los maestros/as, docentes, supervisores y otros, y a través de la lectura, la producción de textos, materiales didácticos, guiones, informes, etc.

Más allá de estos momentos de aprendizaje espontáneo, el equipo organizó diversos eventos de capacitación interna más sistemática e intencional:

- Jornadas de estudio y discusión sobre aspectos teóricos y prácticos vinculados a las temáticas centrales del proyecto (la Reforma Curricular, el manejo curricular, el enfoque experiencial, conceptos de calidad educativa, aprendizaje significativo, etc.).
- Reuniones para el intercambio y la reflexión sobre las experiencias de trabajo en capacitación docente, la elaboración y validación de materiales, la innovación educativa en las instancias de PROMEBAZ, etc.

Otras iniciativas que han tenido un efecto significativo en la capacitación del equipo fueron las siguientes:

- Un viaje de estudio a Bélgica sobre ‘Métodos didácticos alternativos en la escuela primaria’ (Véase el recuadro).
- Un taller sobre la metodología de Mapeo de Alcances (Véase el recuadro).
- Un seminario sobre educación experiencial, facilitado por representantes del Centro de Educación Experiencial de Lovaina²⁵.

²⁵ Acerca de este último evento informamos más adelante, en el capítulo 7.

Viaje de estudio a Bélgica

De las múltiples iniciativas que el equipo tomó para su capacitación interna, la organización de un viaje de estudio a Bélgica fue una de las más destacadas. El viaje tuvo lugar del 24 de enero al 4 de febrero del 2005. La temática central que se propuso explorar era ‘Métodos didácticos alternativos en la escuela primaria’.

Visitamos a una serie de escuelas en Bélgica y Holanda, para realizar en las aulas observaciones de diferentes formas de aplicación del Trabajo por Contrato y otras metodologías alternativas; y conversamos con los maestros/as sobre sus experiencias al respecto.

También visitamos a centros de innovación educativa y de formación docente, tales como el Centro de Investigación para la Educación Preescolar y Primaria de la Universidad Católica de Lovaina, el Centro de Educación Experiencial anexo a esta universidad, el Centro de Educación Intercultural de la Universidad de Gent y el Instituto Superior Pedagógico de Formación Docente de Mechelen, donde se realizaron sesiones de intercambio sobre diversos aspectos de innovación educativa, con los miembros de estos centros (investigadores, formadores, capacitadores).

Después de estas visitas procesamos la información a través de jornadas de reflexión e intercambio entre los miembros del equipo técnico.

Taller sobre Mapeo de Alcances

El equipo pudo aprovechar para su capacitación un taller sobre el ‘Mapeo de Alcances’ (MA), organizado por la VVOB del 20 al 24 de febrero del 2006 en Vilcabamba.

El MA es una metodología para la planificación, monitoreo y evaluación de proyectos y programas que involucran procesos de cambio social. Puede ser entendido como “un método integrado y dinámico de planificación, seguimiento y evaluación, que considera principios de aprendizaje organizacional, colaboración equitativa y flexibilidad. Puede aplicarse a nivel de proyecto, programa u organización como herramienta de planificación, para seguimiento o para evaluar actividades en curso o ya terminadas” (Fuente: Centro Latinoamericano de Mapeo de Alcances).

Participó en este taller una delegación del equipo técnico, junto con funcionarios provinciales y nacionales de las instancias de PROMEBAZ²⁶. La facilitación estaba a cargo de dos representantes del Centro Latinoamericano de Mapeo de Alcances, un programa financiado por el Centro de Estudios de Investigación para el Desarrollo (CIID) de Ottawa, Canadá.

El evento fue realizado por el interés de la VVOB de conocer otras metodologías de planificación, monitoreo y evaluación que podrían ser complementarias a la del Marco Lógico aplicado actualmente en sus proyectos.

VALORACIÓN DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN INTERNA

A través de los diversos mecanismos, los miembros del equipo técnico hemos fortalecido nuestros conocimientos y capacidades para aplicar el enfoque experiencial, diseñar y adaptar materiales didácticos, y utilizarlos en la formación o capacitación docente. Esto permitió a todos dar continuidad a los procesos de innovación.

El ciclo de acción-reflexión, utilizado en el acompañamiento a las escuelas piloto y en la elaboración de los módulos, ha contribuido también a consolidar la capacidad de los delegados como capacitadores en manejo curricular. El llevar a la práctica los conceptos del enfoque experiencial ha fomentado su apropiación por parte del equipo.

El viaje a Bélgica le permitió al equipo obtener una idea concreta de cómo los maestros/as allí aplican en la práctica diferentes métodos didácticos alternativos, como el Trabajo por Contrato y el Trabajo en Rincones. Llegamos a una idea más clara de cómo integrar estos métodos didácticos y cómo avanzar paso por paso en la implementación de innovaciones. Por otra parte, el equipo obtuvo una impresión de cómo centros de innovación educativa en Bélgica apoyan procesos de cambio.

Con la sistematización de las experiencias del viaje logramos tener un inventario documentado de ejemplos concretos en la práctica (métodos didácticos, materiales), los que luego nos sirvieron de inspiración para el trabajo con los maestros/as de las escuelas piloto.

Uno de los aprendizajes más importantes del viaje se relaciona con la llamada ‘congruencia metodológica’. En la visita al Instituto Superior Pedagógico de Formación Docente de Mechelen, nos dimos cuenta que para formar o capacitar a los maestros/as en innovación educativa, es fundamental que los mismos maestros/as vivan ‘en carne propia’ esa innovación. En este Instituto parece que han tomado

26 También participaron representantes de PROCETAL, otro proyecto apoyado por la VVOB.

en serio el principio de congruencia metodológica. Así que no sólo se habla de un cambio de paradigmas y de nuevos métodos para la escuela, sino que se los aplican en la misma formación docente: partir de los intereses de los estudiantes, unidad de teoría y práctica, aprendizaje basado en problemas, integración de materias o disciplinas en proyectos de investigación, aprendizaje cooperativo, etc.

Es justamente esta congruencia metodológica la que da credibilidad a las propuestas de cambio. Muchas veces, sin embargo, las propuestas se quedan en puro discurso y se contrastan con la propia formación o capacitación de los maestros/as. De esta forma los maestros/as aprenden a hablar de innovaciones o a realizar algún cambio epidérmico, mientras que en el fondo siguen trabajando de acuerdo a una pedagogía centrada en la enseñanza.

La idea de congruencia metodológica nos ha influenciado fuertemente en nuestra propia práctica educativa con maestros/as y formadores o capacitadores. Fue adoptada por el equipo como un principio fundamental en el trabajo educativo, lo que ha profundizado nuestro conocimiento y apropiación de conceptos del manejo curricular con calidad²⁷.

Con respecto al Mapeo de Alcances se destacó que es imposible ‘controlar’ procesos de desarrollo y que por eso se propone mayor flexibilidad en la gestión de proyectos. Desde esta concepción, se concibe un proyecto de desarrollo como un proceso abierto de aprendizaje. Durante el camino debe haber las suficientes posibilidades para adaptar el proceso a las condiciones cambiantes en el contexto (modificando las actividades, métodos de trabajo, interlocutores, estrategias, tiempos...), dentro de los objetivos generales del proyecto.

27 Véase en el anexo 6 el texto: “Practiquemos lo que predicamos”. El uso de la congruencia metodológica como estrategia de innovación en la formación y capacitación docente, ejemplificado con un taller para los Equipos de Anclaje.

El taller sobre MA nos ha ayudado a entender mejor por qué el manejo del Marco Lógico nos ha puesto ante la tensión ‘proceso versus producto’. La concepción del MA concuerda con nuestra experiencia de que el área de intervención en que nos movemos no es posible entenderlo dentro de esquemas lineales de ‘causa-efecto’. Inspirados por la filosofía del MA y apoyados por sus métodos e instrumentos, decidimos incorporar esta metodología en el proyecto, para orientar el trabajo de los Equipos de Anclaje que en ese momento estaban iniciándose (véase capítulo 6).

Una dificultad de peso para la capacitación interna ha sido la falta de estabilidad del equipo técnico. Durante el período del proyecto ha existido un nivel considerable de discontinuidad en la delegación de miembros de las instancias locales (DPE-A, ISPED de Cuenca) y de cooperantes de la VVOB.

Con respecto a las instancias locales, creemos que hay tres factores que han aportado especialmente a la salida de delegados:

- Varias veces fueron asignadas docentes o técnicos sin que se considerara suficientemente el perfil para el trabajo en PROMEBAZ (motivación y compromiso, capacidades, disponibilidad...).
- Aunque los delegados trabajaban aproximadamente 20 horas en PROMEBAZ, durante las otras horas destinadas a su propia instancia seguían teniendo (casi) las mismas tareas que antes.
- La falta de incentivos o compensaciones financieras para los delegados.

Lo anterior ha influido mucho en el proceso del equipo técnico y su capacitación interna. Varias veces hemos tenido que volver a capacitar a personas recién integradas al equipo, lo que frenó la consolidación y el avance de un equipo unitario.

Recomendaciones: 17 - 18 - 19 - 20 - 21 (páginas 111-112).

Capítulo 6

La integración de la propuesta de PROMEBAZ en los programas de formación y capacitación docente

En la segunda etapa del proyecto (abril de 2006 – junio de 2008), el equipo técnico compartió su propuesta de calidad educativa con los docentes y funcionarios de las instancias participantes. En la medida que ellos consideraron la propuesta de PROMEBAZ como enriquecedora, buscaron integrar los contenidos de los módulos en sus programas de formación y capacitación docente.

Para impulsar y apoyar este proceso de integración, el equipo técnico desarrolló diversas actividades. Por un lado trabajamos con los llamados Equipos de Anclaje que se instalaron en cada una de las instancias. Por otro lado organizamos actividades de capacitación e intercambio sobre nuestra propuesta educativa con determinados grupos del personal docente y técnico de las instancias.

A continuación informamos con más detalles sobre el trabajo realizado con los Equipos de Anclaje. Este trabajo estaba íntimamente relacionado con los eventos de capacitación e intercambio para el personal de las instancias (capítulo 7).

ANCLAJE

Cuando hablamos de ‘anclaje’²⁸, nos referimos a una estrategia para lograr que la propuesta de PROMEBAZ vaya a formar parte integral y duradera de los programas que realizan las instancias en formación o capacitación de maestros/as. Es una estrategia que busca²⁹ la institucionalización y la sostenibilidad de los resultados del proyecto, de tal manera que puedan difundirse hacia otros maestros/as y sus prácticas de aula.

El proceso de anclaje tal como lo entendemos supone una buena interacción entre el equipo técnico y los representantes de cada instancia participante. Nuestra propuesta educativa sólo puede encontrar tierra fértil en las instancias, si es asumida por las personas responsables de la formación y capacitación docente. Por eso, en el anclaje juegan un papel fundamental los docentes, técnicos y directivos de las instancias, como futuros ‘portadores’ de la propuesta.

Dado el carácter paradigmático de la propuesta, su integración en los programas de formación y capacitación docente no es cuestión de añadir algunos contenidos, métodos o materiales, dejando los demás elementos tal como estaban. Al contrario, se trata de un cambio estructural que demanda una revisión y reorganización de los programas en su totalidad.

Para lograr que la propuesta de PROMEBAZ se integre realmente en los programas y prácticas institucionales, tampoco basta una acción externa de capacitación en una serie de nuevas ideas, métodos o técnicas. La integración exige ante todo relacionar nuestra propuesta educativa con las propias concepciones y prácticas de las

instancias, lo que podría tener como resultado una nueva estructura curricular en la que se combinen diversos aportes.

Una integración estructural en el sentido como expuesto supone una apertura de parte de las instancias, que les permita apropiarse de la propuesta educativa que está en la base de los nuevos contenidos y materiales. Esto significa, entre otros, una disposición a estudiar la propuesta en forma crítica y confrontarla con la propia experiencia, con la propia práctica de formación o capacitación docente. Por otra parte, también requiere de una actitud autocrítica de parte del equipo técnico de PROMEBAZ.

EQUIPOS DE ANCLAJE

No trabajamos la integración de la propuesta directamente con todo el personal de las instancias. Sería muy difícil de realizar, tanto por la cantidad de personas involucradas como por la diversidad de sus funciones e intereses. Por eso optamos por conformar dentro de cada instancia a un grupo reducido de personas, quienes serían nuestros interlocutores directos. Con este fin se instalaron los Equipos de Anclaje.

Cada Equipo de Anclaje está integrado por representantes de la instancia donde funciona, junto con uno o dos miembros del equipo técnico de PROMEBAZ. En el caso de los Equipos de Anclaje de la DPE-A y el ISPED, también hemos establecido un mecanismo de enlace con el Ministerio de Educación en Quito, a través de la participación de dos funcionarias de la Dirección de Educación Básica y de DINAMEP.

Los Equipos de Anclaje tienen la responsabilidad de promover la integración de los contenidos de los módulos en los programas de formación o capacitación docente. Son una especie de puentes entre PROMEBAZ y los colegas (docentes, técnicos, directivos) de su

28 PROMEBAZ, El anclaje: una estrategia para implementar nuestra propuesta de innovación educativa, junio de 2006 (documento interno).

29 Preferimos escribir en presente, para expresar que el proceso de anclaje sigue en plena ejecución, también después de finalizar el proyecto.

instancia, con quienes comparten la propuesta educativa de PROMEBAZ. A mediano plazo se orientan también hacia los maestros/as en actividades de formación, capacitación o supervisión.

FUNCIONES DE LOS EQUIPOS DE ANCLAJE

Dentro de esta ‘institucionalización’ de la propuesta de PROMEBAZ, los Equipos de Anclaje tienen una serie de funciones que realizar...

Apropiarse de la propuesta

Una función interna es capacitarse e intercambiar conceptos y estrategias de manejo curricular, para familiarizarse con la propuesta educativa de PROMEBAZ.

Socializar

Hacia los otros docentes o funcionarios de su instancia, los Equipos de Anclaje tienen la función de socializar la propuesta, a través de eventos de capacitación o intercambio.

Gestionar

También deben gestionar la institucionalización del nuevo enfoque, mediante reuniones con la directiva para informar sobre los avances, discutir y acordar posibilidades de cambio de programas en cada instancia participante.

Modificar programas

Las funciones anteriores desembocarían en alguna modificación de los programas de formación o capacitación docente, tomando en cuenta la perspectiva de los estudiantes.

Esta modificación implicaría un trabajo conjunto entre el Equipo de Anclaje y otros actores dentro de la instancia, para aclarar el nivel de correspondencia entre el programa existente y el enfoque de innovación propuesta por PROMEBAZ, y luego incorporar ciertos nuevos conceptos o metodologías en los programas. También podría implicar la adaptación de los módulos, considerando las condiciones y necesidades en cada contexto institucional.

EL PROCESO DE ANCLAJE: ACTIVIDADES REALIZADAS

Actividades preparatorias

Antes de iniciar el proceso de anclaje realizamos algunas actividades preparatorias, con el fin de crear las condiciones necesarias para su funcionamiento...

- Informar al personal de las instancias sobre PROMEBAZ, mediante presentaciones.
- Reunirse con las autoridades, para buscar su apoyo con respecto a los Equipos de Anclaje, el perfil³⁰ de los miembros y las condiciones de trabajo: tiempos, espacios, materiales...
- Conformar a los Equipos de Anclaje en las 3 instancias, con representantes de diferentes secciones y – en el caso del ISPED y de la DPE-A – funcionarios de enlace con el Ministerio de Educación en Quito.
- Discutir la estrategia de anclaje con los participantes.

Capacitación y validación de los módulos en el Equipo de Anclaje

Los miembros de los Equipos de Anclaje se capacitaron acerca de la propuesta educativa de PROMEBAZ en general, y los contenidos

³⁰ Véase el anexo 10 para el perfil elaborado de los miembros de los Equipos de Anclaje.

de los módulos en particular. El proceso duró más de un año y consistió en una combinación de actividades:

- el estudio y la discusión de los módulos (en su versión preliminar), relacionando los contenidos con la propia experiencia de los participantes;
- talleres de capacitación e intercambio entre los Equipos de Anclaje de las 3 instancias;
- vivencias, mediante visitas a escuelas, observaciones en el aula y la confrontación con la propia práctica.

Este proceso de capacitación fue a la vez una oportunidad para validar la versión preliminar de los módulos con los miembros de los Equipos de Anclaje, considerando una serie de criterios (capítulo 4).

Ampliación hacia otros miembros del personal

Una vez que los Equipos de Anclaje se habían apropiado de la propuesta educativa, tratamos de ampliarlos en cada instancia. Identificamos a nuevas personas interesadas y realizamos una serie de talleres y reuniones con ellas, para socializar la propuesta (capítulo 7). En dichos eventos se buscó relacionar la propuesta de PROMEBAZ con las concepciones y prácticas habituales de los colegas. Finalmente los Equipos ampliados desarrollaron sus planes de acción para el período posterior al proyecto (capítulo 8).

Durante todo el proceso de anclaje nos reunimos repetidas veces con las autoridades de las instancias, para informarles sobre avances y buscar su apoyo. Esporádicamente también se organizaron reuniones informativas para el personal en general, sobre la propuesta y el trabajo realizado.

Con estas actividades en los Equipos de Anclaje cumplimos las primeras 3 funciones mencionadas antes. Todavía no hemos llegado a una

verdadera modificación de programas de formación y capacitación docente desde la perspectiva de los estudiantes. Pero creemos que sí hemos podido construir una base para avanzar en esa dirección.

PRINCIPIOS DE TRABAJO EN EL ANCLAJE

En las actividades realizadas con los miembros de los Equipos de Anclaje hemos tratado de aplicar algunos principios básicos...

Auto-selección de los miembros. Para que los Equipos de Anclaje puedan funcionar como motor de innovación en su instancia, optamos por trabajar sólo con personas motivadas y dispuestas a comprometerse. Después de que los candidatos han expresado su interés por integrarse al Equipo, pedimos al director(a) o rector su autorización. Esta forma de seleccionar a personas se contrasta con la práctica en que las autoridades asignan funciones, sin conocer bien todas las necesidades y condiciones.

Ampliación desde un pequeño grupo. Iniciamos con un grupo pequeño de personas motivadas y poco a poco buscamos la ampliación, desde los delegados en PROMEBAZ hacia el Equipo de Anclaje y luego la extensión hacia los nuevos miembros. Este proceso va junto con una transferencia de responsabilidades: el proceso de capacitación, socialización y gestión se queda cada vez más en manos de los miembros del Equipo de Anclaje.

Unidad de teoría y práctica. Los miembros de los Equipos de Anclaje se apropian de la propuesta educativa, relacionando sus conocimientos y reflexiones con la acción práctica, sea ésta su propia experiencia de trabajo o la práctica que observan en las aulas de maestros/as.

Congruencia metodológica. Este principio que ha sido fundamental en el trabajo con los maestros/as de las escuelas piloto, igual

juega un papel clave en las actividades con los Equipos de Anclaje. Tratamos de demostrar en talleres y eventos lo que “predicamos” con respecto a la perspectiva de educación.

Combinar niveles de incidencia. Durante todo el período ha sido importante, especialmente en el caso del ISPED y la DPE-A, coordinar las actividades con las autoridades locales y mantener el contacto con el nivel nacional. Es clave el papel de enlace que juegan las funcionarias del Ministerio (Educación Básica, DINAMEP) en Quito.

AVANCES Y LOGROS

Para definir los avances en el proceso de anclaje, tomamos como referencia los llamados alcances deseados y señales de progreso, usados en la metodología del Mapeo de Alcances³¹. Constatamos hasta ahora un evidente desarrollo en el trabajo de los Equipos de Anclaje de las 3 instancias, en la dirección de los alcances deseados.

Los Equipos han sido muy estables durante los 2 años de su funcionamiento. Probablemente esto se explica ante todo porque el interés y la motivación de los miembros fueron el criterio principal al momento de seleccionarlos.

Mediante actividades de capacitación y validación de los módulos, logramos que los Equipos de Anclaje se hayan apropiado de la propuesta educativa de PROMEBAZ. La gran mayoría de sus integrantes valora positivamente el principio de tomar la perspectiva del “aprendiz” y lo considera como un reto para su propia práctica. Están interesados en la posibilidad de integrar contenidos de los

31 En el anexo 11 se describen los alcances deseados y las señales de progreso que definimos para los Equipos de Anclaje de las instancias participantes del proyecto.

módulos en la malla curricular de formación docente, o en la capacitación y supervisión de maestros/as.

Los Equipos de Anclaje han hecho una lectura crítica de los 4 módulos en función de su validación. Pero más allá de la lectura y el estudio de los módulos, jugó un papel determinante la confrontación de conceptos e ideas con situaciones concretas en el aula. Cada uno de los miembros fue desafiado a revisar su práctica con o para los maestros/as; muchos también han empezado a incluir los conceptos básicos y algunos aspectos metodológicos en su trabajo con los maestros/as.

Desde septiembre de 2007 los Equipos de Anclaje empezaron a socializar sus aprendizajes con otros docentes o funcionarios en cada instancia. Una buena parte de estos colegas también se ha entusiasmado acerca de la propuesta educativa de PROMEBAZ y su valor para el trabajo de formación, capacitación o supervisión docente.

En este momento muchos integrantes de los Equipos de Anclaje ya actúan como promotores de la propuesta educativa de PROMEBAZ, tanto en actividades internas como externas a su instancia (por ejemplo, en la capacitación de 400 maestros/as organizada por el Consejo Provincial de Azuay; en los contactos con el movimiento ciudadano Contrato Social por la Educación...).

Cabe destacar que los avances todavía son incipientes. Por un lado, hay una apropiación limitada de la propuesta por parte de los Equipos de Anclaje; en muchos casos se ha quedado en una comprensión de ideas más que en vivencias prácticas. Los nuevos miembros – los que se incorporaron desde septiembre de 2007 – apenas han tenido la oportunidad de confrontar la propuesta con situaciones prácticas en el aula. Por otro lado, los Equipos de Anclaje, incluyendo a los miembros “recién integrados”, siguen siendo grupos reducidos dentro de las instancias. Todavía hace falta involucrar a más docentes y técnicos.

Un factor muy favorable es que la dirección de DINAMEP ha demostrado su interés en incluir la propuesta educativa de PROMEBAZ dentro de los currículos de los ISPED del Ecuador, y de dar al ISPED de Cuenca un papel de protagonista en las innovaciones de formación docente para la educación básica.

Finalmente, los voceros del nuevo programa plurianual (2008 - 2013) del Ministerio de Educación, CONESUP y la VVOB, “Escuelas gestoras de cambio”, han planteado desarrollar sus componentes de formación y capacitación docente, tomando en cuenta las experiencias de PROMEBAZ.

DIFICULTADES Y LIMITACIONES

Cuando los Equipos de Anclaje y autoridades de las instancias visitaron escuelas piloto y observaron prácticas de aula, constataron que las aplicaciones de la propuesta eran muy parciales y modestas. En algunos casos, incluso, se expresó cierta decepción sobre los resultados del trabajo realizado con los maestros/as.

Lo observado refleja una realidad innegable: la innovación de prácticas educativas en el aula no se da de la noche a la mañana. Como dijimos antes, suele ser un proceso lento, de búsqueda y experimentación, de avances y retrocesos. Innovar hacia una práctica de enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes exige de los maestros/as un cambio profundo de sus hábitos y modelos mentales. Por eso, los mejoramientos en el aula no siempre se perciben inmediatamente, lo que se contrasta con la expectativa de algunas personas de encontrar a corto plazo cambios radicales en las aulas.

Otra realidad es que dentro de las instancias son minoritarios los grupos de docentes o técnicos los que, desde el inicio, demuestran interés y se comprometen con el proyecto. El resto del personal aparentemente no se siente llamado a participar, o hasta demuestra

cierta resistencia a la propuesta. En estas condiciones los Equipos de Anclaje necesitan tener mucha diplomacia y persistencia, para crear interés en sus colegas e ir ampliando poco a poco el grupo, hasta la integración de la propuesta en los programas de formación o capacitación docente y en los Planes Estratégicos Institucionales.

Recomendaciones: 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 (páginas 112-114).

Capítulo 7

Información y capacitación con el personal de las instancias participantes

Desde el inicio del proyecto, el equipo técnico tenía el deseo de compartir el fruto de su trabajo con el personal de las instancias participantes, para que la propuesta de PROMEBAZ se convierta en un compromiso de la comunidad educativa del Azuay y del país, en beneficio de los estudiantes de educación básica. Con este propósito organizamos actividades de información y capacitación acerca de conceptos, experiencias y avances del proyecto. Estas actividades han permitido ir creando un ambiente propicio entre autoridades, formadores, capacitadores y supervisores de maestros/as, con miras a la integración e institucionalización de la propuesta educativa en las instancias (capítulo 6).

REUNIONES INFORMATIVAS CON AUTORIDADES Y OTROS

En la primera etapa del proyecto (noviembre de 2003 – abril de 2006) realizamos una serie de reuniones informativas, aproximadamente cada 4 meses, para mantener informadas a las autoridades y demás organismos sobre los avances y resultados del proyecto durante su primera etapa³². Fomentamos así la socialización del proyecto. Además tuvimos la intención de aportar a la creación de una base común, al provocar un intercambio y debate sobre calidad educativa entre los representantes de diferentes instituciones que en general funcionan en forma relativamente separada.

Siempre estuvieron presentes los representantes máximos o sus delegados (director, rector, decano, etc.), junto con otras personas responsables de la gestión educativa en las instancias participantes, por ejemplo los jefes de áreas (Investigación, Currículo, Práctica) en el ISPED Ricardo Márquez Tapia, los directores de las divisiones de la DPE-A (Supervisión, Mejoramiento Profesional, Currículo, Educación Básica), y representantes de la FFLCE de la U-Cuenca, como el director del Departamento de Educación.

Ampliamos la invitación a representantes de otras instancias claves en la gestión educativa del país y de la provincia. Participaron los directores nacionales de Educación Básica y de DINAMEP del Ministerio de Educación, estableciendo así un enlace con el nivel nacional. También asistieron varias veces los representantes del Contrato Social por la Educación (CSE), de la UNE y del Consejo Provincial del Azuay.

32 A partir de la segunda etapa del proyecto, las reuniones informativas fueron reemplazadas por las reuniones de los Equipos de Anclaje y del Comité Consultivo. Los Equipos de Anclaje en cada instancia eran un medio de información permanente a sus autoridades, organismos y compañeros/as. Por otra parte las reuniones del Comité Consultivo eran un mecanismo de información sobre los avances y resultados hacia las instancias participantes.

Las reuniones informativas incluyeron los siguientes componentes:

- Revisión de los conceptos elaborados en cuanto a calidad educativa, manejo curricular y su vínculo con la Reforma Curricular.
- Experiencias con la aplicación de estos conceptos en el trabajo con los maestros/as de escuelas piloto.
- Avances y futuro de PROMEBAZ: actividades realizadas, logros, dificultades, planes estratégicos, etc.
- Preguntas y conversatorio.

Resultados. Las reuniones informativas han jugado un papel importante. A través de ellas, los representantes de las instancias pudieron aclararse sobre la propuesta de PROMEBAZ. Por otra parte, fueron momentos para sondear opiniones, expectativas, sensibilidades de las instancias, con lo cual logramos una sintonización recíproca.

En general, las reuniones informativas generaron un alto grado de aceptación y compromiso de las autoridades con el proyecto. Sin embargo, no logramos que las reuniones fueran un espacio de intercambio entre las instancias. No se provocó un verdadero debate sobre calidad educativa y manejo curricular en el aula.

EVENTOS DE CAPACITACIÓN E INTERCAMBIO DENTRO DE LAS INSTANCIAS

Durante el último año del proyecto, los miembros del equipo técnico, muchas veces junto con los Equipos de Anclaje, hemos organizado una serie de eventos para un grupo más amplio de docentes y funcionarios de las instancias participantes sobre temas vinculados a la propuesta de PROMEBAZ.

Con ayuda de los Equipos de Anclaje, identificamos en cada instancia los grupos y personas a través de quienes se podría incidir para fomentar la integración de la propuesta de PROMEBAZ en los programas de formación y capacitación docente (capítulo 6).

Las diversas actividades de capacitación e intercambio se organizaron de acuerdo a la situación de cada instancia, adaptando el programa a las necesidades y posibilidades específicas. Definimos temas que podrían motivar a los participantes para el estudio de la propuesta de PROMEBAZ, como entrada a un proceso de innovación en formación y capacitación docente.

A continuación resumimos las actividades de capacitación e intercambio que se desarrollaron en cada instancia en el período de septiembre de 2007 hasta mayo de 2008.

Actividades de capacitación en el ISPED Ricardo Márquez Tapia

- Reuniones de capacitación con los nuevos miembros del Equipo de Anclaje: estudio y aplicación de módulos.
- Observaciones y acciones de innovación en el aula, con los nuevos miembros del Equipo de Anclaje.
- Talleres de capacitación y acompañamiento al equipo docente de la escuela de experimentación Honorato Vásquez³³ del ISPED. Estudio y transferencia de contenidos de 2 módulos. Acompañamiento en el desarrollo del proyecto de innovación de la escuela.
- Capacitación inicial con 130 estudiantes del segundo año como preparación para la práctica del Año de Servicio Educación Rural Obligatorio (ASERO), en un sistema semi-presencial.

33 La escuela Honorato Vásquez es una escuela de educación básica de innovación pedagógica anexa al ISPED. Recibe a los estudiantes del ISPED para las prácticas educativas que forman parte del currículum de formación docente. Al dirigirnos a esta escuela con eventos de capacitación, hacemos un nexo directo con uno de los componentes del currículo identificado como espacio estratégico para el anclaje de la propuesta del PROMEBAZ.

- Socialización de la propuesta (módulo 1) con 70 profesores de formación docente del ISPED, con 130 maestros/as orientadores de las escuelas de práctica y con 6 delegados del ISPED 'José Gabriel Vega Betancurt' de El Oro y del ISPED 'Jorge Mosquera' de Zamora.

Actividades de capacitación en la Universidad de Cuenca

- Talleres de capacitación sobre la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas con 85 profesores de la facultad de filosofía.
- Reuniones de intercambio en el Departamento de Educación, con los 12 profesores de la licenciatura en educación básica, sobre la propuesta y los contenidos de los módulos.
- Talleres de capacitación con tutores y 30 estudiantes de licenciatura sobre los conceptos básicos de la propuesta educativa (módulo 1), como preparación a sus prácticas de aula.
- Observaciones en escuelas piloto con tutores y docentes de la licenciatura en educación básica.
- Taller de capacitación con 100 estudiantes de psicología educativa, sobre conceptos y metodologías para la observación en el aula.

Actividades de capacitación en la DPE-Azuay

- Talleres de capacitación y reuniones de intercambio, organizados por el Equipo de Anclaje con los nuevos miembros: estudio y aplicación de módulos 1 y 2.
- Observaciones en escuelas piloto y escuelas de supervisión, con los nuevos miembros del Equipo de Anclaje.

- Reuniones informativas con otros funcionarios de la DPE-A, sobre la propuesta educativa de PROMEBAZ y los avances en el proyecto.
- Talleres internos con el Equipo de Anclaje ampliado (incluyendo los nuevos miembros) sobre la institucionalización y planes post-PROMEBAZ.

Resultados. Los eventos organizados resultaron cruciales para hacer conocer a un grupo amplio de docentes y técnicos la propuesta educativa de PROMEBAZ y su potencial innovador. En muchos casos los participantes en los eventos estudiaron uno o varios módulos y reflexionaron sobre su relevancia para mejorar el propio trabajo en formación y capacitación docente o en supervisión.

Varias personas expresaron que están interesadas en participar en la búsqueda de espacios curriculares para la integración de nuevos conceptos y metodologías en los programas de sus instancias. Sin embargo, también encontramos reacciones de rechazo y cierta resistencia – en forma difusa – de docentes o técnicos que se distanciaron de la propuesta de PROMEBAZ.

Las actividades fueron una oportunidad interesante para compartir la propuesta de PROMEBAZ con estudiantes en formación docente, e invitarles a estudiar los conceptos y metodologías para la preparación de sus prácticas de aula. Por otra parte, lo realizado demostró que los miembros de los Equipos de Anclaje pudieron jugar un papel protagónico como responsables del proceso de socialización en sus propias instancias.

En general, los Equipos de Anclaje lograron fortalecer su posición dentro de las instancias y ampliaron su base de apoyo hacia la institucionalización de la propuesta educativa de PROMEBAZ.

EVENTOS AMPLIOS DE CAPACITACIÓN E INTERCAMBIO

Más allá de las actividades mencionadas dentro de cada instancia, organizamos para un público más amplio un seminario sobre la educación experiencial y una conferencia sobre enfoques y experiencias innovadoras en la educación. Muchos docentes y técnicos de las instancias de PROMEBAZ participaron en ambos eventos.

Seminario intensivo sobre educación experiencial

El equipo técnico del PROMEBAZ invitó a dos especialistas del Centro de Educación Experiencial (Lovaina, Bélgica) para facilitar un seminario sobre los conceptos de calidad educativa desde la concepción experiencial. El evento tuvo lugar en Cuenca del 26 al 29 de junio de 2006. A más de los integrantes del equipo técnico, participó un grupo amplio de 40 representantes de diferentes instancias provinciales y nacionales que se ocupan de educación básica, formación y capacitación docente.

Los participantes reflexionaron alrededor de temas relacionadas con calidad educativa, abordados por los facilitadores. Se trataron diferentes temas, como la evaluación de la calidad educativa desde la experiencia de aprendizaje; formas de crear un ambiente desafiante y agradable de aprendizaje; estilos de enseñanza; la innovación educativa a nivel del equipo docente...

El evento permitió que los participantes se familiarizaran con el enfoque experiencial, sus conceptos de 'bienestar' e 'involucramiento' y cómo utilizarlos para analizar y mejorar la práctica de aula.

Conferencia sobre innovación educativa

PROMEBAZ y PROCETAL³⁴ tomaron la iniciativa de organizar la conferencia ‘Hacia una Educación de Calidad. Enfoques y experiencias innovadoras en el aula y en la formación y mejoramiento profesional’. El evento se realizó en la ciudad de Cuenca, del 13 al 15 de noviembre del 2007. Se dirigió a los socios y afiliados de ambos proyectos organizadores. Entre los 250 participantes se encontraron maestros/as y directores de escuelas básicas y de educación técnica, formadores, capacitadores y autoridades de diferentes instituciones provinciales y nacionales (ME, direcciones provinciales, ISPEDs, Universidades, el CSE, sindicatos, la UNESCO, ONG’s).

La conferencia tenía como objetivo crear un espacio para conocer e intercambiar enfoques y experiencias de innovación educativa en Ecuador y América Latina, tanto en escuelas y colegios como a nivel de formación y mejoramiento profesional.

Los temas de la conferencia giraron en torno a dos dimensiones interrelacionadas de la innovación educativa: propuestas de calidad educativa y estrategias de innovación.

- Propuestas de calidad educativa: el desarrollo de competencias; el “nuevo” aprendizaje; metodologías activas; cambios en el papel del docente; formas alternativas de evaluación; la relación escuela – comunidad, etc.
- Estrategias de innovación educativa: prácticas innovadoras en la formación docente; acompañamiento y

34 El Programa de Cooperación a la Educación Técnica Agropecuaria de la Provincia de Loja (PROCETAL), igual que el PROMEBAZ, pretende aportar al viraje de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje.

mejoramiento profesional de maestros/as en servicio; el docente como innovador de su práctica; la escuela como comunidad de aprendizaje; gerencia escolar y autoridades innovadores; el papel de la supervisión...

Resultados. Ambos eventos han sido fructíferos. En el Seminario intensivo los participantes recibieron el enfoque experiencial con gran interés. Lo identificaron como compatible con las concepciones constructivistas que se encuentran en la base de la Reforma Curricular. Valoraron el enfoque y los conceptos presentados como de gran utilidad para apoyar la concreción de la Reforma y operativizar los principios de manejo curricular en metodologías y estrategias de innovación a nivel alcanzable y aplicable por los maestros/as en su práctica de aula.

Varios participantes expresaron su motivación y compromiso de integrar los conceptos experienciales en programas de capacitación y formación docente. De su lado, los directores nacionales del Ministerio de Educación (DINAMEP y Educación Básica) mostraron su ambición por diseminar a nivel nacional el enfoque experiencial tal como manejado por PROMEBAZ.

Por su parte, la Conferencia sobre innovación educativa fue una gran oportunidad para posicionar la propuesta de PROMEBAZ en el país. El evento ha involucrado a nuevos actores a nivel provincial y nacional, interesados en la propuesta, lo que sin duda fomenta la sostenibilidad del proyecto. Con base en los aportes de muchas personas, se elaboró y publicó un libro de conferencia³⁵.

35 PROMEBAZ-PROCETAL (2008), Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Enfoques y experiencias innovadoras. Cuenca-Loja-Quito.

Capítulo 8

Proyecciones hacia PROMEBAZ - II

Lograr la sostenibilidad de los resultados de PROMEBAZ ha sido una preocupación constante desde el inicio del proyecto. En el último año intensificamos aun más nuestros esfuerzos al respecto. Desarrollamos un programa de salida³⁶ con la intención de entregar el proyecto a las instancias participantes de tal forma que el proceso siga su marcha después de que termine el período acordado en el Convenio Interinstitucional.

El equipo técnico desarrolló el programa en un proceso participativo con las instancias, estimulándoles a formular planes de acción para lo que se empezó a llamar PROMEBAZ-II. La elaboración de estos planes tenía como punto de partida los avances y resultados obtenidos en el proceso de anclaje (capítulo 6). Por otra parte tomamos en cuenta el nuevo programa plurianual 'Escuelas Gestoras de Cambio' (2008-2013) del Ministerio de Educación, CONESUP y la VVOB.

36 En lugar de "salida" quizás es más apropiado hablar de "transición", puesto que las instancias participantes plantearon dar vida a una nueva etapa de PROMEBAZ.

LÍNEAS DE TRABAJO

Luego de un primer sondeo entre las instancias participantes, se vislumbraron algunas líneas de trabajo para PROMEBAZ-II, las que se presentaron en menor o mayor grado como ambiciones comunes de las instancias...

- Construir un proceso de coordinación interinstitucional que garantice la sostenibilidad de las iniciativas de innovación educativa en la provincia del Azuay.
- Organizar eventos de intercambio y reflexión entre las instancias sobre las experiencias de cada una con la implementación de la propuesta de PROMEBAZ.
- Capacitar a maestros/as de escuelas en la provincia del Azuay acerca de la propuesta de PROMEBAZ.
- Capacitar a supervisores en la provincia del Azuay acerca de la propuesta de PROMEBAZ.
- Elaborar estrategias comunes de formación, capacitación y supervisión docente para la innovación educativa.
- Posicionar la propuesta de PROMEBAZ a nivel provincial y nacional, para que vaya a formar parte de las políticas educativas.

Para la definición de los planes se distinguieron dos ámbitos de acción: el ámbito de cada instancia (intrainstitucional) y el de acción conjunta entre las instancias (interinstitucional).

PLANES INTRAINSTITUCIONALES

A nivel intrainstitucional, cada una de las instancias expresó la necesidad de seguir con el proceso de anclaje e integración de la propuesta educativa (mediante actividades de formación, capacitación, supervisión, investigación...), con el fin de hacer sostenibles los resultados de PROMEBAZ. Se decidió mantener los Equipos

de Anclaje dentro de las instancias, y buscar que sus funciones formen parte integral de la estructura de la institución.

Considerando las competencias y necesidades específicas de cada instancia, los Equipos de Anclaje desarrollaron sus planes globales para el período de julio 2008 a julio 2011, los que se resumen como sigue...

Plan del ISPED Ricardo Márquez Tapia

- Sistematizar las estrategias actuales de formación y capacitación docente en el ISPED.
- Socializar la propuesta de PROMEBAZ con otros profesores de formación docente: estudio y aplicación de los 4 módulos, y acompañamientos.
- Crear la modalidad de círculos de estudio para los profesores del ISPED.
- Incluir contenidos de los módulos de PROMEBAZ en el currículo de formación docente.
- Capacitar a los maestros/as de la escuela de experimentación Honorato Vásquez del ISPED; acompañarles en el desarrollo del proyecto de innovación de la escuela.
- Capacitar a los estudiantes de ASERO y a los maestros/as orientadores de las escuelas de práctica, con acompañamientos.

Plan de la U-Cuenca (FFLCE)

- Sistematizar las estrategias actuales de formación docente para la licenciatura y la preparación de profesores secundarios (“módulo psicopedagógico”).
- Capacitar a maestros/as en las escuelas de práctica.

- Investigar “lógicas de actuar” de maestros/as en capacitación: ¿cómo incorporan propuestas de innovación en sus rutinas de trabajo?
- Incluir contenidos de los módulos en el currículo de formación docente para la licenciatura.

Plan de la DPE-A

- Sistematizar las estrategias actuales de capacitación y supervisión de la DPE-A.
- Continuar la capacitación interna del Equipo de Anclaje: estudio y aplicación de los 4 módulos.
- Apoyar la socialización de la propuesta de PROMEBAZ entre los equipos docente de las escuelas piloto completas en Cuenca.
- Capacitar a los maestros/as de algunas escuelas nuevas en las 5 Unidades Territoriales (UTE) de los supervisores miembros del Equipo de Anclaje.
- Capacitar a los supervisores de 5 Equipos Integrados de Supervisión (EISE) en el Azuay.

PLANES INTERINSTITUCIONALES

Más allá de las posibles acciones intrainstitucionales, los involucrados coincidieron en que es importante mantener las relaciones entre las instancias de PROMEBAZ. En dos talleres con los Equipos de Anclaje, autoridades de las instancias y maestros/as de escuelas piloto se acordaron planes preliminares de cooperación interinstitucional; y se establecieron compromisos institucionales para crear las condiciones que permitan ejecutar los planes PROMEBAZ-II.

Tomando como referencia las experiencias de trabajo de PROMEBAZ, se definió como un problema estructural la falta de consenso y coherencia entre las instancias con respecto a sus estrategias de formación, capacitación y supervisión docente, lo que lleva a exigencias contradictorias para los maestros/as y forma un obstáculo para la innovación educativa.

A partir de este diagnóstico, el equipo técnico propuso como *alcance deseado*³⁷ de los planes interinstitucionales PROMEBAZ-II:

Las instancias responsables de formación, capacitación y supervisión de maestros/as de educación básica en el Azuay (ISPED, U-Cuenca, DPE-A) tienen un consenso básico acerca de conceptos y criterios de calidad educativa y de manejo curricular en el aula y la escuela, como desarrollados por PROMEBAZ I.

Existe coherencia (conceptual y metodológica) entre las actividades de formación, capacitación y supervisión realizadas por las instancias mencionadas con los maestros/as de educación básica en la provincia.

Las instancias mencionadas han logrado congruencia metodológica entre, por un lado, sus conceptos y criterios de calidad educativa y, por otro, sus actividades de formación, capacitación o supervisión.

Consecuentemente los maestros/as atendidos por dichas instancias experimentan las intervenciones de formación, capacitación y supervisión como complementarias y como un estímulo para innovar su trabajo educativo en el aula y la escuela.

³⁷ Descripción de una situación a la que se espera llegar al final del proyecto o programa.

Una vez aclarado el alcance deseado entre las instancias, se decidió tomar como la línea eje del trabajo interinstitucional de PROMEBAZ-II:

- Elaborar estrategias comunes de formación, capacitación y supervisión docente para la innovación educativa, de acuerdo a las concepciones de calidad elaboradas en PROMEBAZ.

En términos generales, esta línea de trabajo implica...

- a. Definir concepciones y criterios de calidad con respecto a la formación, capacitación y supervisión docente para la innovación educativa:
 - ¿Qué es una buena formación docente?
 - ¿Cómo se ve que los maestros/as realmente se convierten en innovadores?
 - ¿Qué se entiende por supervisión de calidad?
 - ¿Cuándo podemos concluir que la visita del supervisor a la escuela ha sido adecuada? ¿Qué características de la formación, capacitación y supervisión llevan a un proceso intensivo de innovación educativa?
- b. Elaborar métodos y herramientas (guías, instrumentos, materiales audio-visuales...) de formación, capacitación y supervisión docente para la innovación, que apoyen a los docentes y supervisores en sus actividades educativas con los (futuros) maestros/as y escuelas.

Junto a la línea eje se eligieron dos otras líneas para el trabajo entre las instancias:

- Desarrollar una coordinación interinstitucional para sostener las iniciativas de innovación educativa en la provincia.
- Posicionar la propuesta de PROMEBAZ a nivel provincial y nacional, con el fin de que se inserte en las políticas educativas.

Para la ejecución de los planes interinstitucionales, las instancias acordaron formar un Equipo Técnico Interinstitucional (ETI), con delegados de cada instancia. Junto a este equipo se propuso establecer un Comité Directivo Interinstitucional (CDI), como la entidad encargada de velar por el cumplimiento de los planes y objetivos.

Apoyándose en estas definiciones globales, una comisión representativa de las instancias elaboró un documento de proyecto para PROMEBAZ-II, con un marco lógico y un plan global de actividades. Mientras tanto, se formuló un Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional, que estipula especialmente las obligaciones de las instancias participantes y la organización interna del proceso PROMEBAZ-II.

DOS ÁMBITOS DE ACCIÓN INTERDEPENDIENTES

Las instancias de PROMEBAZ han expresado su deseo de seguir trabajando juntas a través de un proyecto interinstitucional. Pero a la vez cada una siente la necesidad de continuar con el proceso interno de institucionalización, pues se requiere todavía un trabajo fuerte y prolongado para integrar la propuesta en los programas de formación y capacitación docente. Los miembros de los Equipos de Anclaje en varias ocasiones llegaron a la conclusión que sin el trabajo de consolidación hacia adentro no tiene sentido desarrollar actividades entre las instancias.

Dado el peso que las instancias quieren dar al proceso interno, hemos sugerido que en el Equipo Técnico Interinstitucional se aprovechen las experiencias de trabajo con estudiantes, maestros/as, supervisores, etc. como insumos para el intercambio, la reflexión conjunta y la elaboración de estrategias comunes de formación, capacitación y supervisión docente para la innovación educativa. Al crear este foro de intercambio y de aprendizaje común, se hace

realidad la aspiración de entrar en un proceso coordinado entre las instancias participantes a través del cual es más probable lograr que las innovaciones sean sostenibles.

En otras palabras, las experiencias del trabajo desarrollado por cada instancia nutrirán el trabajo entre las instancias. Al revés, las actividades del Equipo Técnico Interinstitucional van a nutrir las iniciativas emprendidas por cada instancia. De esta forma, la elaboración de estrategias comunes de formación, capacitación y supervisión docente no se presenta como un proyecto 'extra', por encima de las actividades intrainstitucionales, sino como una línea de trabajo que unifica y fortalece mutuamente los ámbitos intra- e interinstitucionales.

A modo de conclusión

Desde el inicio de PROMEBAZ han pasado 4 años y medio. Para aportar al mejoramiento cualitativo de la educación básica en el Azuay, el proyecto se había puesto una serie de resultados esperados. Estos resultados, formulados en el marco lógico, por gran parte los hemos podido lograr. Hemos capacitado a los maestros/as de las escuelas piloto en el manejo curricular con calidad; hemos elaborado varios módulos de capacitación docente sobre la temática; hemos avanzado con la integración de los módulos en las instancias participantes, a través de los Equipos de Anclaje, y junto con todo ello, nos hemos desarrollado como equipo técnico.

El hilo conductor en las actividades era una propuesta de innovación educativa orientada a un cambio paradigmático de la educación hacia una que toma la perspectiva de los estudiantes y sus experiencias de aprendizaje. Y esta propuesta de innovación tuvo una buena acogida entre los maestros/as y las instancias responsables en la provincia. Evidentemente respondió a una necesidad sentida y generó mucha expectativa, mucho entusiasmo.

Los involucrados han podido sentir que el cambio educativo en el aula no es nada fácil, que es un proceso lento que exige un trabajo intensivo y sostenido. Pero tal vez uno de los hallazgos más importantes y más motivadores es la experiencia de que el cambio es posible.

Con esto, creemos que el proyecto ha producido un insumo significativo que ayuda a concretar en el aula las aspiraciones de la Reforma Curricular y del Plan Decenal del Ministerio de Educación.

Sin embargo, lo realizado hasta ahora por PROMEBAZ no es más que un primer paso hacia un cambio de la educación básica en la provincia. Los logros del proyecto necesitan consolidarse y fortalecerse. Es necesario avanzar con la integración de la propuesta en las instancias, precisar y consensuar estrategias de formación, capacitación y supervisión docente, investigar cómo los maestros/as procesan innovaciones... Por eso, el proyecto necesita tener alguna forma de continuación.

En las siguientes páginas hemos formulado una serie de recomendaciones que se desprenden de nuestras experiencias, y que pueden ayudar a iniciativas de mejoramiento cualitativo de la educación básica. Nos hemos limitado a los aspectos que nos parecen los más relevantes para dar continuidad a PROMEBAZ, y para todos los proyectos o programas que pretenden desarrollar actividades parecidas en el campo de la innovación educativa.

GESTIÓN DE PROYECTOS O PROGRAMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

1. Construir alianzas entre instancias

En proyectos o programas de innovación educativa en una determinada zona geográfica es de gran importancia que la iniciativa se desarrolle desde el inicio como una alianza entre las instancias responsables, y que esas instancias estén representadas en los diferentes niveles del organigrama (dirección, equipo técnico...). Esta alianza permite una construcción conjunta y coordinada de innovaciones, y fomenta la sostenibilidad del proyecto o programa.

2. Fomentar una gestión flexible

Un proyecto o programa de innovación educativa puede entenderse como un proceso abierto de aprendizaje, y por lo tanto exige una

buena dosis de flexibilidad en su gestión. Esto implica anticiparse a la posibilidad de adaptar el proceso a las condiciones cambiantes en el contexto (modificando las actividades, métodos de trabajo, interlocutores, estrategias, tiempos previstos...), dentro de los objetivos generales planteados.

3. Buscar compromisos a largo plazo

Dado que las innovaciones educativas en el aula y la escuela suelen ser procesos lentos, es importante evitar falsas expectativas y buscar que las instancias participantes se comprometan para una cooperación a largo plazo.

CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN CON MAESTROS/AS

4. Considerar diferentes componentes de la innovación

Cuando se busca promover innovaciones educativas con maestros/as y escuelas, no sólo hay que tomar en cuenta los contenidos innovadores, sino también otros componentes o “áreas funcionales” de innovación...

- el maestro/a, con sus preocupaciones, modelos mentales, hábitos...;
- las intervenciones de apoyo: acompañamientos, materiales, instrumentos...;
- la escuela como organización.

5. Realizar acompañamientos en el aula

El acompañamiento a los maestros/as en sus prácticas diarias es fundamental para conocer de cerca la realidad del aula, las condiciones en las que trabajan los maestros/as, los problemas que viven

y las soluciones prácticas que desarrollan. Conociendo esta realidad educativa, podemos desarrollar actividades más pertinentes de capacitación docente.

6. Promover el ciclo de acción y reflexión

El ciclo de acción y reflexión, aplicado en el trabajo de capacitación docente, permite que los maestros/as se apropien de estrategias metodológicas desde su propia situación y que los utilicen en nuevas acciones prácticas de aula.

7. Promover intercambios en el equipo docente

Los círculos de estudio o intercambios entre los maestros/as de una escuela pueden jugar un papel crucial para fomentar la reflexión, aprovechar las experiencias prácticas de cada uno y fortalecer el sentido de unidad del equipo docente.

8. Combinar diferentes modalidades

Si se pretende capacitar a los maestros/as en innovaciones educativas, no basta organizar eventos (talleres, seminarios, etc.), por más interesantes que éstos sean. Es preciso combinarlos con visitas a la escuela, intercambios en el equipo docente y momentos de acompañamiento en el aula. Las diferentes modalidades pueden complementarse y enriquecerse entre sí.

9. Tratar a los maestros/as como co-investigadores

La investigación de prácticas de aula en que los maestros/as son “co-investigadores” les ayuda a reflexionar críticamente sobre su trabajo y buscar formas de mejorarlo. El tratar a los maestros/as como sujetos de su propio proceso de innovación influye positivamente en su motivación y aporta a la apropiación de la propuesta.

10. Aplicar la innovación que se “predica”

El principio de congruencia metodológica, según el cual se aplica en el trabajo de capacitación docente los conceptos y principios promovidos (partir de los intereses de los estudiantes, unidad de teoría y práctica, aprendizaje basada en problemas, integración de disciplinas, etc.) permite que los maestros/as puedan vivir en carne propia la innovación educativa. Esta congruencia metodológica contribuye considerablemente a la comprensión y apropiación de la propuesta. No basta, entonces, hablar de nuevos conceptos y principios para la escuela; hay que ejercerlos en la misma capacitación docente.

11. Orientarse a toda la escuela

Para lograr innovaciones educativas duraderas, es imprescindible orientarse a la escuela como unidad de cambio. Consecuentemente los proyectos o programas tienen que involucrar a todo el equipo docente de la escuela, junto con la dirección – la que suele jugar un papel clave al respecto – y posibles otros actores: padres de familia, supervisores...

ELABORACIÓN DE MATERIALES DE CAPACITACIÓN DOCENTE

12. Producir materiales desde el trabajo con maestros/as

Es recomendable elaborar materiales de capacitación docente con base en experiencias de trabajo con los maestros/as, sus prácticas en el aula y las soluciones que ellos crean para sus problemas. Esto permite concretar la propuesta educativa en conceptos, métodos e instrumentos aplicables en la labor diaria de aula. Trabajar así toma más tiempo, pero lleva a la producción de materiales pertinentes a

las necesidades y modelos mentales de los maestros/as, lo que facilita su estudio y uso en la práctica.

13. Promover un registro sistemático de experiencias

Para elaborar materiales de capacitación docente basados en el trabajo con maestros/as, es imprescindible el registro sistemático de esas experiencias. Los formatos de registro pueden facilitar la tarea. Pero su uso adecuado igual supone que el equipo ejecutor tenga la suficiente capacidad para describir y analizar experiencias. Si hay grandes limitaciones al respecto, conviene desarrollar un proceso de capacitación interna.

14. Escribir desde la perspectiva de los maestros/as

En la elaboración de materiales de capacitación docente es necesario buscar congruencia entre la propuesta educativa planteada, por un lado, y la didáctica del texto mismo, por otro. Cumplir esta condición implica un proceso con varias fases de escribir y re-escribir, tomando en cuenta la perspectiva del lector/a, su práctica, su proceso de aprendizaje y sus conocimientos previos. Evidentemente lo anterior exige cierta capacidad pedagógica y el suficiente tiempo.

15. Combinar materiales impresos y visuales

Sin duda los materiales impresos juegan un papel importante en la capacitación docente sobre innovación educativa. Pero vale la pena combinarlos con material visual que demuestre la aplicación de la propuesta en la práctica de aula.

16. Validar los materiales antes de publicarlos

La validación de materiales de capacitación docente con un grupo representativo de usuarios es fundamental para aumentar su cali-

dad y relevancia. Además, permite involucrar activamente a otras personas o instancias en el proceso de producción.

PROCESO DE DESARROLLO DEL EQUIPO TÉCNICO

17. Seleccionar a miembros motivados y con tiempo

Para mantener la necesaria estabilidad y continuidad de un equipo, al asignar a los miembros hay que considerar especialmente su motivación y compromiso, a más de su capacidad profesional y disponibilidad. Cuando los miembros del equipo son delegados/as de diversas instancias, es necesario que se reduzcan sus funciones dentro de su propia instancia, para que realmente puedan destinar su tiempo al proyecto o programa. En ciertos casos también conviene considerar la posibilidad de crear incentivos para los delegados.

18. Fomentar la búsqueda de consensos sobre enfoques

Los proyectos o programas de innovación educativa deben contemplar en su diseño las suficientes oportunidades para discutir en equipo diferentes enfoques pedagógicos, y lograr un consenso básico al respecto. Esta discusión ayuda a que las diversas posiciones enriquezcan el trabajo de equipo (por ejemplo en formación o capacitación docente), en lugar de obstaculizarlo.

19. Construir una visión común desde la realidad escolar

La construcción en el equipo técnico de una visión común de calidad educativa no puede limitarse a un debate meramente conceptual. Necesariamente toma como punto de referencia la realidad de la educación ecuatoriana y las experiencias generadas en un contacto directo con la práctica en las escuelas.

20. Organizar eventos que permitan una distancia crítica

Para la consolidación y cohesión de un equipo técnico, su capacitación interna es clave. Buena parte de esta capacitación se da a través de momentos espontáneos de aprendizaje en la marcha del proceso. Pero también hace falta organizar de vez en cuando eventos de capacitación más sistemática, que permitan tomar cierta distancia del actuar cotidiano, reflexionar sobre el proceso y su impacto, profundizar conceptos, analizar problemas...

21. Organizar visitas y observar innovaciones prácticas

En el caso de tener acceso a “escuelas innovadoras” o maestros/as más avanzados, conviene organizar visitas del equipo para obtener una idea concreta de cómo se aplican en la práctica diferentes métodos didácticos alternativos. Los ejemplos y casos que así se conozcan pueden ser una fuente de inspiración para el trabajo con otros maestros/as y escuelas.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

22. Irradiar desde un grupo pequeño

Para introducir una propuesta de innovación educativa en una instancia de formación o capacitación docente, es recomendable iniciar con un grupo pequeño del personal y buscar poco a poco la ampliación hacia otras personas. En la medida que el primer grupo se apropie de la propuesta y esté entusiasta, puede asumir la responsabilidad de socializar lo aprendido e ir motivando a sus colegas.

23. Construir un grupo sólido y comprometido

La integración de una propuesta de innovación educativa en los programas de formación o capacitación docente de una instancia

puede ser un proceso largo y complejo. Para llevar a cabo este proceso es imprescindible construir un grupo humano sólido y comprometido en la instancia, con suficiente aceptación y representatividad entre su personal.

24. Fomentar la selección de personas motivadas

En la selección de miembros para dicho grupo humano es prioritario el criterio de motivación por participar en iniciativas de innovación educativa. Por eso, conviene sondear con anticipación qué miembros del personal estarían interesados y disponibles. De todas formas, hay que evitar que la selección se quede únicamente en manos de la dirección, aunque se requiera su aprobación final.

25. Promover vivencias prácticas

Para permitir que las personas en las instancias participantes realmente se apropien de la propuesta educativa, no bastan el estudio y la discusión sobre los contenidos. Debe haber oportunidades para “vivenciar” la propuesta en la práctica escolar. Donde es posible, también recomendamos organizar actividades de confrontación entre la propuesta educativa y el propio trabajo de los docentes, capacitadores o supervisores.

26. Fomentar que todos experimenten la propuesta de innovación

El principio de congruencia metodológica (véase recomendación núm. 8) también es fundamental en este proceso. Si logramos que los docentes, capacitadores y supervisores experimenten concretamente lo que “predicamos” con respecto a la innovación, ellos comprenderán mejor los conceptos, principios y metodologías, y la propuesta gana mucho en credibilidad.

27. Buscar el apoyo de las autoridades

El apoyo de las autoridades de las instancias juega un papel crucial para lograr la integración de una propuesta de innovación educativa en sus programas. Desde el inicio del trabajo con las instancias hay que buscar una buena comunicación con sus directores o rectores, para conseguir las condiciones necesarias (personal, tiempos, espacios de trabajo, materiales...).

28. Crear un enlace con el Ministerio de Educación

Para integrar una propuesta de innovación educativa dentro de una instancia del Ministerio de Educación (o una instancia que funciona bajo su jurisdicción), hay que crear alguna forma de enlace – a través de personas o una comisión – entre la iniciativa local o provincial y departamentos centrales en el ministerio. Este enlace puede ser de vital importancia para la sostenibilidad del proyecto o programa.

Bibliografía

Coll Salvador, César (1997), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona/ Buenos Aires: Paidós

Consejo Nacional de Educación / Ministerio de Educación y Cultura (1996), *Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica*. Quito: MEC

Cussiánovich, Alejandro (2004), *Ensayo sobre Ciudadanos y Ciudadanas en los Escenarios Futuros de la Educación*. Lima: Save the Children

Earl, Sarah & otros (2002), *Mapeo de Alcances. Incorporando aprendizaje y reflexión en programas de desarrollo*. Cartago – Costa Rica: Libro Universitario Regional / Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo

Gutiérrez, Francisco & Daniel Prieto (1991), *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: RNTC

Jara, Oscar (1998), *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. San José: CEP - ALFORJA

Laevers, Ferre & otros (2008), *La práctica experiencial – con niños y niñas de 6 a 12 años – en la educación básica*. Cuenca: VVOB / CEGO Publishers

Ministerio de Educación y Cultura (s.f.), *¿Por qué una Reforma Curricular para la Educación Básica Ecuatoriana? Serie Apoyo a la capacitación, núm. 1*. Quito: EB/PRODEC

Ministerio de Educación y Cultura (1996), Fundamentos para la Reforma Curricular de la Educación Básica. Riobamba: MEC

PROMEBAZ (2007), Con nuevos lentes. Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas, Módulo 1. Cuenca: PROMEBASZ

PROMEBAZ (2007), El aula: un lugar de encuentro. Crear un ambiente favorable para el aprendizaje, Módulo 2. Cuenca: PROMEBASZ

PROMEBAZ (2008), Un aula donde quepan todos. Adaptar el currículo a las posibilidades de los niños y las niñas, Módulo 3. Cuenca: PROMEBASZ

PROMEBAZ (2008), Un aula abierta a la vida. Acercar el currículo a la realidad de los estudiantes, Módulo 4. Cuenca: PROMEBASZ

PROMEBAZ-PROCETAL (2008), Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Enfoques y experiencias innovadoras, Cuenca – Loja – Quito

Van den Berg R. & Vandenberghe R. (1999), Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovatie. Alphen aan den Rijn - Holanda: Samson

1. Informaciones básicas sobre PROMEBASZ.....	121
2. Organigrama de PROMEBASZ	123
3. Marco lógico de PROMEBASZ	125
4. Algunos datos de las escuelas piloto	129
5. Temas centrales de los talleres de capacitación con maestros/as de escuelas piloto	131
6. “Practiquemos lo que predicamos”. El uso de la congruencia metodológica como estrategia de innovación en la formación y capacitación docente, ejemplificado con un taller para los Equipos de Anclaje	133
7. Criterios de evaluación de módulos de capacitación.....	163
8. Registro de información de los talleres.....	165
9. Instrumento de reflexión sobre principios de trabajo	167
10. Perfil de los miembros de Equipos de Anclaje	169
11. Alcances deseados y señales de progreso de los Equipos de Anclaje.....	171

Anexo 1

Informaciones básicas sobre PROMEBAZ

Temática

Manejo curricular en el aula, con estándares de calidad.

Actividades principales

- Capacitación e investigación con maestros de escuelas piloto.
- Elaboración de módulos de capacitación docente sobre la temática del proyecto.
- Integración de la propuesta educativa en programas de formación/capacitación docente.

Instancias participantes

PROMEBAZ es desarrollado a través de una alianza interinstitucional entre:

- el Ministerio de Educación;
- el Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia (ISPED);
- la Universidad de Cuenca (U-Cuenca);
- la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB).

En representación del Ministerio de Educación participa la Dirección Provincial de Educación del Azuay (DPE-A).

Del Ministerio de Educación están involucradas la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) y la Dirección Nacional de Educación Básica.

En representación de la Universidad de Cuenca participa la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (FFLCE).

El proyecto fue ejecutado por un equipo técnico, integrado por representantes del ISPED, la DPE-A, la FFLCE de la U-Cuenca y la VVOB.

Beneficiarios

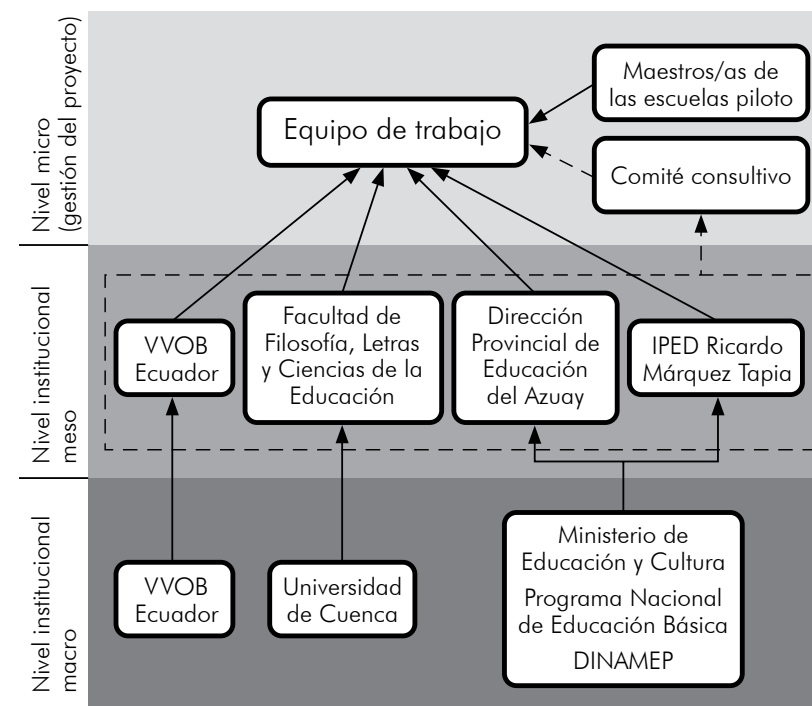
- Beneficiarios directos: 17 maestros/as de 7 escuelas piloto (urbanas, semi-urbanas y rurales) en el Azuay; docentes y técnicos del ISPED de Cuenca, de la DPE-A y de la FFLCE de la U-Cuenca.
- Beneficiarios indirectos: los maestros/as formados o capacitados por dichas instancias y todos los niños y niñas a quienes se dirige su práctica educativa.

Etapas

- Octubre de 2003 – marzo de 2006: elaboración de 4 módulos de capacitación docente sobre manejo curricular en el aula, a través de la capacitación e investigación con los maestros/as de las escuelas piloto.
- Abril de 2006 – junio de 2008: integración de los módulos en los currículos de formación docente del ISPED y de la U-Cuenca, y en los programas de capacitación docente de la DPE-A.

Anexo 2 Organigrama de PROMEBAZ³⁸

Organigrama externo



³⁸ En el gráfico hemos mantenido los nombres de organismos o instancias tal como se los empleaban al inicio del proyecto.

Anexo 3

Marco lógico de PROMEBAZ

DESCRIPCIÓN NARRATIVA	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
<p>Objetivo Superior (fin): Aportar al mejoramiento cualitativo de la educación básica en la provincia del Azuay.</p>			Existe continuidad y sostenibilidad en las acciones del proyecto una vez que termine el mismo, debido a un convenio que lo garantice, suscrito por el MEC ³⁹ (a través de la DPE-Azuay y el IPED-Cuenca) y la U-Cuenca.
<p>Objetivo específico (propósito): Maestros(as) de educación básica capacitados implementan el currículo de acuerdo con estándares de calidad.</p>			Hay continuidad en la participación de las diversas partes involucradas en el proyecto, y apoyo claro del MEC, la DPE-Azuay y el IPED-Cuenca, así como de la U-Cuenca.
<p>Resultados esperados (comp.): 1. Paquete de capacitación sobre el manejo curricular con calidad, producido y validado.</p>	1. Contenidos y materiales de apoyo para el mejoramiento de la calidad educativa a nivel de la didáctica general y sobre los temas que surgen en la marcha del proyecto, estructurados, probados y reestructurados y usándose por el 80% de los maestros(as) de las 5 escuelas piloto.	1a. Paquete editado e impreso. 1b. Listas de entrega recepción de los materiales de apoyo a los maestros(as) de las 5 escuelas piloto. 1c. Informes de actividades del proyecto.	

³⁹ Hemos mantenido los nombres de instancias tal como aparecen en la versión original del Marco Lógico.

DESCRIPCIÓN NARRATIVA	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
2. Maestros(as) de 5 escuelas piloto ⁴⁰ de educación básica capacitados en el manejo curricular con calidad.	2. El 80% de los maestros(as) de las 5 escuelas piloto ha participado con involucramiento (nivel moderado o alto) en las capacitaciones enfocadas en el mejoramiento de la calidad educativa y aplican en su práctica docente los contenidos y materiales de apoyo introducidos en las capacitaciones.	2a. Observación directa de clases durante las actividades de seguimiento.	2. Las actividades de capacitación y de seguimiento cuentan con la asistencia de maestros(as) con perfil y compromiso adecuado para implementar lo aprendido y que se mantengan en el proyecto durante todo el período.
3. Capacitadores locales formados en el manejo curricular con calidad y en condiciones de replicar y dar continuidad al proceso.	3. 2 contrapartes de la DPE-Azuay, 2 del IPED-Cuenca, 2 de la U-Cuenca y 1 maestro(a) de educación básica acompañan a los 3 cooperantes de la VVOB en las actividades de capacitación y de seguimiento de las 5 escuelas piloto, y se forman como capacitadores en el manejo curricular con calidad.	3b. Evaluaciones sistemáticas del involucramiento de los maestros(as) de las escuelas piloto durante las capacitaciones. 3c. Muestra de los materiales de apoyo usados por los maestros(as) en su práctica docente. 3d. Observación directa de capacitadores locales durante las actividades de capacitación y de seguimiento.	3. Estabilidad en las contrapartes y los cooperantes durante el período del proyecto.
4. Programa de capacitación para el personal de DPE-Azuay, IPED-Cuenca y FFLCE de la U-Cuenca realizado.	4. Por lo menos 20 técnicos y profesores de las instancias involucradas, capacitados en el manejo curricular con calidad sobre la base de los contenidos y materiales de apoyo elaborados en las 5 escuelas piloto.	4a. Informes de actividades de replicación por el personal capacitado.	4. Existe interés y compromiso de personal de la DPE-Azuay, IPED-Cuenca y U-Cuenca para aprender de las experiencias del proyecto, y apoyo institucional a su participación. Convenio previo.

DESCRIPCIÓN NARRATIVA	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
5. Contenidos y materiales del paquete de capacitación integrados en los programas de capacitación de la DPE-Azuay y en los currículos de formación docente del IPED-Cuenca y la FFLCE de la U-Cuenca.	5. Currículos del IPED-Cuenca y de la FFLCE de la U-Cuenca, y programas de la DPE-Azuay han incorporado contenidos y materiales de paquetes de capacitación en ámbitos formativos vinculados con la educación básica.	5a. Mallas curriculares de las tres entidades. 5b. Materiales de formación y capacitación usados por las instituciones.	5. Autoridades del IPED-Cuenca, la FFLCE de la U-Cuenca y la DPE-Azuay impulsan la integración de los contenidos y materiales de los paquetes en los currículos y programas de sus instituciones.
6. El proceso y los resultados del proyecto han sido sistematizados, y sus resultados retroalimentan la continuidad y sostenibilidad de las acciones del proyecto.	6. 4 informes anuales y un informe final sistematizan y sacan lecciones aprendidas del proceso y los resultados del proyecto en términos de sus objetivos y componentes.	6a. Copias de los informes anuales y del informe final.	6. Se ha conformado un equipo de trabajo multiparte del proyecto, que puede registrar sistemáticamente la información del proceso y sus resultados.

⁴⁰ Antes de iniciar el proyecto el Marco Lógico hacía referencia a 5 escuelas piloto; en realidad trabajamos con 7 escuelas.

Anexo 4

Algunos datos de las escuelas piloto

Las 7 escuelas piloto se ubican en los cantones de Cuenca y Nabón; 2 de ellas son urbanas (completas) y 5 son rurales (3 pluridocentes y 2 unidocentes).

En esas escuelas, los 17 maestros y maestras que participaron en el proyecto, forman parte de un total de 42 maestros/as (44.4%).

407 estudiantes - de un total de 934 - de las escuelas piloto se han visto beneficiados por las prácticas adoptadas por sus maestros/as.

ESCUELAS		TOTALES		Participantes en PROMEBAZ	
		Maestros/as	Estudiantes	Maestros/as	Estudiantes
Abelardo Tamariz	completa	22	557	4	160
Ignacio Malo Tamariz	completa	11	182	4	52
San Alfonso	pluridocente	3	52	3	52
Samuel F Cisneros	pluridocente	2	45	2	45
Juan Aguilar	pluridocente	2	52	2	52
General Dávalos	unidocente	1	25	1	25
Angel B. Barreto	unidocente	1	21	1	21
Totales		42	934	17	407

Anexo 5

Temas centrales de los talleres de capacitación con maestros/as de escuelas piloto

2004	
Taller Preliminar	Las necesidades de capacitación de los maestros/as en manejo curricular
Taller 1	Bienestar, involucramiento y aprendizaje significativo. La observación en el aula desde la perspectiva del estudiante
Taller 2	Los factores que influyen en el bienestar, el involucramiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes
Taller 3	Los factores que contribuyen al involucramiento y el Trabajo por Contrato
Taller 4	El Trabajo por Contrato en la práctica de aula (I)
Taller 5	El Trabajo por Contrato en la práctica de aula (II)
2005	
Taller 6	El Trabajo por Contrato y los factores que contribuyen al involucramiento
Taller 7	Los niveles de concreción curricular y el Trabajo por Contrato
Taller 8	El clima y las relaciones en el aula: una primera aproximación
Taller 9	El clima y las relaciones en el aula: comunicación desde la perspectiva del estudiante
Taller 10	El clima y las relaciones en el aula: el diálogo experiencial
Taller 11	El clima y las relaciones en el aula: disciplina
Taller 12	El aprendizaje activo y significativo en el aula: un primer acercamiento
Taller 13	Estrategias metodológicas para el aprendizaje activo y significativo y el plan de clases

2006	
Taller 14	El acercamiento a la realidad y la vida de los estudiantes, en su relación con los contenidos curriculares
Taller 15	Estrategias de cercanía en el trabajo de aula: “pequeñas estrategias” y proyectos de aula
Taller 16	Proyectos de aula en la práctica

Anexo 6

“Practiquemos lo que predicamos”

El uso de la congruencia metodológica como estrategia de innovación en la formación y capacitación docente, ejemplificado con un taller para los Equipos de Anclaje

Peter Van Sanden

Con un agradecimiento especial a los miembros de los Equipos de Anclaje que compartieron sus experiencias.

RESUMEN

La congruencia entre lo que hace y dice el maestro/a ejerce un impacto considerablemente positivo en la experiencia educativa. Enfocados en formación y capacitación docente, los miembros del equipo de PROMEBAZ introducimos el principio de la congruencia metodológica. Dicho principio permite a formadores y capacitadores vivenciar activamente la propuesta de PROMEBAZ en cuanto al manejo curricular de calidad. Esta propuesta consiste en crear un entorno de aprendizaje caracterizado por los factores que llevan al bienestar e involucramiento de los estudiantes, condiciones necesarias para el aprendizaje óptimo.

En este documento describimos y analizamos cómo el equipo de PROMEBAZ crea congruencia al aplicar esta propuesta durante

sus talleres; así como, el practicar lo que se predica tiene un alto impacto en el entendimiento de los formadores y capacitadores del proceso de aprendizaje y la práctica educativa congruente.

La congruencia como estrategia de innovación acude a los que la experimentan para tratar de establecerse en la propia práctica educativa.

INTRODUCCIÓN

En el Equipo de PROMEBAZ elaboramos módulos de capacitación docente sobre el manejo curricular de calidad. Los incluimos en los programas de formación y capacitación de las instancias involucradas a través de los llamados Equipos de Anclaje, conformados por miembros de estas instancias.

Proponemos y promovemos una serie de conceptos y principios en cuanto al buen manejo curricular relacionado con el trabajo de aula de maestros y maestras de la Educación Básica. Nos hemos dado cuenta que hacer propuestas educativas respecto a la temática de este proyecto es un compromiso, debido a la forma que nosotros mismos trabajamos con nuestros grupos meta. Estamos convencidos de que en nuestra propia práctica educativa tenemos que cumplir con los conceptos y principios metodológicos que promovemos. Somos los primeros que en la facilitación de procesos de aprendizaje debemos buscar la congruencia entre lo que predicamos y lo que practicamos. Sólo así seremos creíbles y podremos lograr un mayor impacto. Al cumplir con los principios que promovemos, nuestros interlocutores tienen la posibilidad de vivir activamente, ellos mismos, las características de los entornos de aprendizaje que estamos promoviendo. Esto tendrá un efecto positivo en el desarrollo de sus capacidades para crear, a su vez, este tipo de contextos de aprendizaje para sus propios grupos meta.

Sintiendo este reto de la congruencia, diseñamos un programa de trabajo con los Equipos de Anclaje que forman nuestro grupo meta

en la segunda etapa del proyecto. En este documento, a través de la descripción y el análisis de un taller con estos equipos, ejemplificamos cómo estamos trabajando con ellos.

En la primera parte de este texto describimos el taller. Empezamos con los antecedentes, pues el taller se sitúa en un proceso más amplio de trabajo con los Equipos de Anclaje. También revisamos los objetivos generales y finalmente presentamos detalladamente las temáticas centrales que tratamos, en qué consistieron y cómo las trabajamos.

En la segunda parte analizamos el taller desde los principios metodológicos que nos guiaron. Primero nos enfocamos en el uso de la experiencia y la teoría como dos fuentes complementarias de aprendizaje. Después describimos cómo facilitamos la construcción de nuevos conocimientos desde los conocimientos previos. Finalmente ilustramos cómo los participantes pueden tomar ventaja para su aprendizaje desde un contexto social apropiadamente creado.

La tercera parte la dedicamos al principio de la congruencia como estrategia de innovación. Desde este principio describimos y analizamos el llamado Trabajo por Rincones y la forma de evaluación del taller. Para finalizar, recordamos que con la congruencia los participantes están ayudados a establecer los mismos principios y metodologías en su propia práctica educativa.

1. DESCRIPCIÓN DEL TALLER

1.1. Antecedentes al taller 2

El taller que analizamos es el segundo de una serie de cuatro talleres realizados en el 2006. Dichos talleres trataron sobre el manejo curricular de calidad en el aula; la temática central del proyecto PROMEBAZ. El primer taller llamado: “Hacia la educación de

calidad”, estaba dedicado a la exploración de las concepciones de calidad que tienen los participantes y el equipo de PROMEBAZ. Nos propusimos los siguientes objetivos generales:

- Definir el marco experiencial de calidad.
- Definir los conceptos de bienestar e involucramiento de los estudiantes como indicadores de la calidad educativa.

Después de este taller, los participantes regresaron a su práctica educativa con la intención de familiarizarse más con los conceptos de bienestar e involucramiento, a través de la lectura del capítulo respectivo del módulo 1 (PROMEBAZ, 2007); y a través de la observación, la evaluación y el registro del nivel del bienestar e involucramiento de un grupo meta. En una serie de sesiones de seguimiento, los miembros del Equipo de PROMEBAZ, acompañaron a los participantes en cuanto a esta tarea post-taller 1.

1.2 . Objetivos generales

En el primer taller exploramos posibles indicadores de calidad. Con los conceptos de bienestar e involucramiento. Invitamos a los participantes a enfocarse en los estudiantes, y cómo ellos viven la oferta de aprendizaje. En el taller 2 (véase el “Plan global del taller” adjunto) giramos el enfoque hacia la oferta de aprendizaje mismo, más específicamente, la intervención docente en relación con el bienestar e involucramiento. Para este taller, nos propusimos tres objetivos generales:

- Identificar y aclarar factores que fomentan el bienestar e involucramiento de los estudiantes.
- Analizar el papel de estos factores en el proceso de innovación educativa en el aula.
- Analizar la coherencia metodológica en el proceso mismo de este taller.

Plan global del taller

Taller 2: Factores que contribuyen al involucramiento

Objetivos generales:

- Aclarar los factores que contribuyen al involucramiento de los estudiantes.
- Analizar el papel de los factores de involucramiento en el proceso de innovación educativa en el aula.
- Considerar la coherencia metodológica en el proceso mismo de este taller.

08:00-08:15	Registro de los participantes
08:30-10:00	Tema 1: ‘Los conceptos de bienestar e involucramiento; su observación y evaluación en la propia práctica educativa’ (tarea post taller 1). <ul style="list-style-type: none"> • Analizar y evaluar las experiencias de los participantes durante el proceso de familiarizarse con la observación de bienestar e involucramiento en situaciones reales de aula.
10:00-10:30	RECESO
10:30-12:00	Tema 2: Factores que contribuyen al involucramiento <ul style="list-style-type: none"> • Identificar factores desde la propia práctica y experiencias personales. • Definir los cinco factores identificados por el Centro de Educación Experiencial (CEGO). • Relacionar los cinco factores de CEGO con los factores identificados desde la propia práctica/experiencia
12:00-12:20	Tema 3: La estrategia para innovar <ul style="list-style-type: none"> • Definir el ciclo de acción-reflexión utilizado por Promebaz como una estrategia de innovación en la práctica de aula.
12:20-13:20	ALMUERZO

13:20-15:30	Tema 2 y 3 (continuación): Los factores y el ciclo de acción-reflexión. Trabajo por rincones <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar contextos de aprendizaje que cumplen con los factores. • Profundizar algunos aspectos relacionados a los cinco factores y el ciclo de acción-reflexión.
15:30-16:30	Plenaria sobre el trabajo realizado en los rincones <ul style="list-style-type: none"> • Compartir las experiencias con la metodología de Trabajo Por Rincones. • Analizar y aclarar observaciones, preguntas, dudas, aprendizajes sobre las temáticas que se trabajó en los rincones.
16:30-17:00	Tema 4: ‘La coherencia metodológica entre lo que se predica y lo que se practica’ <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar su propio involucramiento y analizar a qué se debe desde los factores y las metodologías aplicadas en este taller. • Aclarar la importancia de la coherencia metodológica entre la formación/ capacitación docente y lo que se espera que el maestro/a haga en el aula. • Reflexionar sobre la congruencia en el trabajo de los Equipos de Anclaje.
17:00	CAFE

1.3. Descripción del taller por tema

Tema 1: “Los conceptos de bienestar e involucramiento; su observación y evaluación en la propia práctica educativa” (Tarea post-taller 1)

Este tema se relaciona con el tópico central del anterior taller. Durante las sesiones de seguimiento post-taller 1, recogimos los comentarios y preguntas que los participantes hicieron a partir de la lectura y la experiencia que han tenido con la observación de los conceptos. Estas experiencias las aprovechamos para una exploración mayor del tema. Así también hicimos el puente con la temática central del taller 2.

- ¿Cómo trabajamos este tema?

Los comentarios y preguntas están presentados como seis tesis en diferentes papelógrafos puestos en las paredes. Invitamos a los participantes a hacer un recorrido por todas las tesis e ir anotando reflexiones, opiniones, críticas debajo de cada una. Después, en una plenaria, los participantes discutieron las tesis, para percibir los puntos de convergencia y divergencia; así como también, para aclarar más los conceptos.

Tema 2: “Factores que contribuyen al involucramiento”

Con este tema entramos en la parte nuclear del taller. Esta actividad se trata de un primer acercamiento a los factores que fomentan el involucramiento.

- ¿Cómo trabajamos este tema?

La actividad se divide en tres momentos interrelacionados.

Momento 1: Identificar factores desde las experiencias personales

Organizamos una lluvia de ideas en la que los participantes identifican los factores que, según ellos, contribuyen al involucramiento. Los participantes lanzan sus ideas desde la pregunta: ¿Qué podemos hacer en el aula para aumentar el involucramiento de los estudiantes? La lluvia de ideas se caracteriza por dos fuentes “experienciales” de dónde se sacan las ideas: (1) la propia experiencia como aprendiz; (2) la propia experiencia como formador o capacitador docente.

Momento 2: Definir los cinco factores identificados por el CEGO.

Apoyado con una presentación en PowerPoint, introducimos los cinco factores de involucramiento que el CEGO ha identificado en una investigación extensa en Bélgica.

Momento 3: Relacionar los factores identificados por los participantes y los cinco del CEGO.

En plenaria, se aclara cómo los factores identificados por los participantes se relacionan con los del CEGO. Se va colocando cada idea, considerando los cinco factores del CEGO y una categoría “factores restantes”.

Tema 3: La estrategia para innovar

A través de este tema ponemos los conceptos básicos y los factores en la perspectiva de la innovación educativa. Los participantes se forman una idea de cómo los maestros y maestras, con el marco conceptual ofrecido, pueden hacer innovaciones en su práctica de aula. Con esta intención, introducimos el ciclo de acción-reflexión que hemos utilizado en el trabajo de capacitación e investigación con los maestros/as de las escuelas piloto.

- ¿Cómo trabajamos este tema?

Durante una conversación dirigida en plenaria, el facilitador y los participantes construyen el esquema y la lógica del ciclo de reflexión-acción. El facilitador dispone de tarjetas con los diferentes elementos del proceso investigativo. Las va pegando en la pizarra conforme se vaya dialogando y analizando con los participantes sus significados y relaciones.

Tema 2 y 3 (continuación): Los factores que contribuyen al involucramiento y el ciclo de acción-reflexión

En esta actividad seguimos explorando los mismos temas a los que nos acercamos en las actividades anteriores, pero ahora con otros objetivos. Los participantes profundizan algunos aspectos relacionados a los cinco factores y el ciclo de acción-reflexión. Pretendemos crear un contexto de aprendizaje en el que los participantes no

sólo aprendan a nivel conceptual sobre los factores de involucramiento introducidos, sino también al vivenciarlos.

- ¿Cómo trabajamos este tema?

Nuestra ambición de que los participantes no sólo estudien teóricamente, sino que también vivan los factores de involucramiento, requiere una forma de organización de trabajo y actividades que permitan aprender sobre los factores; y que a su vez sean una demostración de estos factores.

Con tales fines optamos por el “Trabajo por Rincones”. Esta forma de organización consiste en “la creación de un entorno de aprendizaje estructurado que provoca la actividad en los niños/as y por lo tanto estimula el aprendizaje. Hay una gran diversidad en cuanto a contenidos e índole de las actividades que apuntan al refuerzo, la exploración y la experimentación” (Laevers, F. & otros, 2008, pág. 114).

Organizamos seis rincones que corresponden a cada uno de los cinco factores de involucramiento y al ciclo de acción-reflexión. En cada rincón, distribuido sobre el local e indicados con un rótulo, los participantes encuentran el material y las orientaciones necesarias para realizar las actividades.

Para que el entorno de aprendizaje sea estructurado y que los participantes autónomamente encuentren el camino en él, ellos reciben, además de una introducción verbal, una pequeña guía. Ésta guía informa sobre el tiempo disponible e indica que no es necesario realizar todas las tareas en todos los rincones, sólo los que ellos decidan. Para ayudar a los participantes a orientarse sobre el qué y cómo, la guía también lleva una descripción breve del tema y las actividades a las que se invita en cada rincón, las posibles modalidades (trabajo individual, en pareja o grupal), y un espacio dónde marcar su propio nivel de involucramiento durante el trabajo en el rincón.

Después del Trabajo por Rincones, programamos una plenaria para retroalimentar el trabajo realizado, tanto la forma como el contenido.

Tema 4: La coherencia metodológica entre 'lo que se predica y lo que se practica'

Analizamos brevemente el principio de la congruencia metodológica que aplicamos en este taller; también analizamos la importancia de aplicarlo en cualquier contexto educativo, en particular en la formación y capacitación docente de las cuales los participantes son responsables en sus instituciones. Para que los (futuros) maestros/as realmente logren adoptar e implementar las nuevas ideas del manejo curricular en su propia práctica de aula, ellos mismos necesitan poder vivir activamente estas ideas en los entornos de aprendizaje que los formadores y capacitadores crean. Esto se logra al practicar lo que se predica.

- ¿Cómo trabajamos este tema?

Durante el taller nosotros mismos aplicamos lo que predicamos. En varios momentos conversamos y analizamos junto con los participantes esta forma de trabajo. De tal manera que ahora un corto momento de explicación y de diálogo basta para reforzar este principio. La forma de evaluar el taller (véase el formato adjunto), se pueden entender, también, desde el mismo principio. Durante todo el día, siempre al cerrar el trabajo sobre cada tema, los participantes marcan su nivel de involucramiento y reflexionan sobre la pregunta: ¿A qué se debe este nivel?, pensando en los factores de involucramiento y las metodologías aplicadas. Al final del taller, invitamos a reflexionar sobre si el entorno de aprendizaje que creamos cumplió con los conceptos y principios introducidos.

La tarea post-taller 2 consiste por un lado en la lectura, esta vez sobre los factores de involucramiento en el módulo 1 (PROMEBAZ,

2007); lo vivido por los participantes, puede ser estudiado más profundamente y con más detalles a través de la información que ofrece este módulo. Por otro lado invitamos a la aplicación de estos factores en su propia práctica educativa.

Formato de evaluación

Taller 2: Factores que contribuyen al involucramiento

¿Cómo valora usted su nivel de involucramiento en las diferentes partes del taller?

Temas	Involucramiento			¿A qué se debe?
	Bajo	Moderado	Alto	
Tema 1: Los conceptos de bienestar e involucramiento; su observación y evaluación en la propia práctica educativa' (tarea post-taller 1).				
Tema 2: Los factores que contribuyen al involucramiento.				
Tema 3: La estrategia para innovar.				
Tema 2 y 3 (continuación): Los factores y el ciclo de acción-reflexión (Trabajo Por Rincones).				
Tema 4: "La coherencia metodológica entre lo que se predica y lo que se practica".				

2. LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DETRÁS DE ESTE DISEÑO

2.1. Usar la experiencia y la teoría como fuentes de aprendizaje

“En este taller, es cuando menos sentí el peso de una teoría explicada. No era dar un nivel más alto a la teoría, sino llegar a la teoría por otras vías y apropiarnos de los conceptos bajo estudio. Era como una ida y vuelta entre la teoría y la experiencia”.

Ilustramos este principio partiendo de la tarea post taller 1. Taller que consistió en la lectura sobre los conceptos de bienestar e involucramiento y en la observación y la evaluación de ellos en la propia práctica educativa. En general, en contextos educativos formales, tendemos a limitarnos a la primera fuente de aprendizaje, o sea, a familiarizarnos con nuevos conceptos a través del estudio de un texto, de escuchar una presentación, de conversar con los compañeros, etc. Nos parece una fuente válida de aprendizaje. Esta fuente se sitúa a nivel abstracto, conceptual o teórico a través de la cual adquirimos más conocimiento sobre alguna temática. En el mejor de los casos resulta en un entendimiento o interpretación más amplio y más diferenciado de la realidad a la cual refieren los conceptos que se estudian.

Si bien es cierto, que esta forma conceptual de aprendizaje es necesaria, no es suficiente para desarrollar competencia, o sea “el conjunto de conocimientos, destrezas y disposiciones del que alguien dispone. “Conocimientos” refieren a “la capacidad de entender la realidad”, mientras que “destrezas” refieren a “la capacidad de intervenir activamente en esta realidad” (Laevers, F. & otros, 2008, pág. 152). En términos de la Reforma Curricular para la Educación Básica, se trata de: “la capacidad o competencia de la persona para aplicar o utilizar un conocimiento de manera autónoma, cuando

la situación lo requiere”. (Ministerio de Educación y Cultura, s.f., Serie Apoyo a la capacitación, No. 3, pág. 2). Se trata entonces, de una combinación compleja e integrada de varios aspectos del funcionamiento de una persona de los cuales el “conocimiento” es sólo uno.

Para que el aprendizaje resulte en la destreza de intervenir en la realidad, invitamos a los participantes a no quedarse en lo conceptual, sino también a buscar la aplicación en la práctica. Las dos maneras de aprendizaje – estudiar y vivenciar - no son contradictorias, sino complementarias. Las consideramos como dos polos que se atraen o se buscan. Las experiencias piden que se las pongan en un marco general; los marcos teóricos piden que se les concreten.

Algunos participantes nos indican que abordar la fuente de la aplicación y de la vivencia, les resulta una experiencia enriquecedora:

“Al leer sobre los conceptos en el módulo, todo era claro para mí, fácil de entender. Sin embargo, se me dificultaron las cosas cuando traté de observar los conceptos en mi grupo de estudiantes. Por ejemplo, al observar, confundí las señales de bienestar con las de involucramiento”.

“Además de las dificultades que tuve con la observación, también empecé hacerme otras preguntas de las que tenía durante la lectura, por ejemplo, ¿Qué subjetiva es la evaluación del involucramiento? ¿No me equivoco por tener prejuicios? ¿No existen señales más concretas para evitar cualquier interpretación equivocada?”

“En cuanto al involucramiento, no me resultó tan fácil observar las señales en los estudiantes. Me salió la inquietud de que para poder observar es necesario pensar en señales más puntuales, más concretas, que hay que desagregar cada señal en una serie de

fenómenos o acciones. Sin embargo, ahora me doy cuenta que en la educación universitaria podemos pedir a los estudiantes que ellos mismos evalúen su propio involucramiento”.

Estos son sólo algunos ejemplos de progresos en el aprendizaje provocados por aplicar los conceptos teóricos.

En la educación formal estamos acostumbrados a formas más abstractas y teóricas de aprendizaje. Nos cuesta salir de este patrón en pro de un camino de aprendizaje que aprovecha sistemáticamente la fuente rica de la propia experiencia.

“Los estudiantes [futuros maestros/las] no están acostumbrados a esta forma de trabajar, partir de sus conocimientos previos. Les pregunté por ejemplo: “¿Qué es pedagogía para ustedes?”. Y un estudiante me dijo: “Cómo lo voy a hacer si usted todavía no me lo ha explicado”. Los estudiantes están acostumbrados a recibir la teoría”.

En una situación determinada de aprendizaje, el acento puede ponerse una vez más en la teoría y otra vez en la experiencia, según los objetivos o las circunstancias. También se puede entrar en el proceso de aprendizaje a través del uno u del otro. Sin embargo para que el proceso de aprendizaje sea completo y realmente resulte en el desarrollo de la competencia, tarde o temprano es recomendable pasar – de manera cíclica - por las dos fuentes y no atascarse en una de ellas.

“Está bien que se rompan nuestros esquemas, porque lo común y lo corriente, lo que siempre se ha hecho en la formación y la capacitación docente, es ver los conceptos teóricos y después decir que los vamos a aplicar. Ahora viví lo contrario. Son dos vías para lograr el aprendizaje. Desde la experiencia se puede llegar al aprendizaje”.

Cada enfoque tiene su propia relevancia y se complementan el uno con el otro. Sin embargo, lo que podemos constatar es que las necesidades y estilos de aprendizaje de los diferentes participantes, en un momento dado, pueden ser muy diversas. El reto de los facilitadores – desde el factor de adaptación a nivel e intereses - es atender esta diversidad y al mismo tiempo procurar que más tarde o más temprano, los participantes – tal vez en diferentes momentos y por lo menos hasta cierto punto – lograrán complementar los diferentes enfoques. Por otra parte, cada uno puede poner sus propios acentos desde su contexto de trabajo y en función de los grupos meta y objetivos a lograr con ellos.

2.2. Construir nuevos conocimientos a partir de los conocimientos previos

Un momento muy claro en el que realizamos este principio fue la actividad sobre las experiencias con la tarea post-taller 1 (tema 1 del taller 2). Durante las sesiones de seguimiento a los Equipos de Anclaje, los participantes expresaron una serie de inquietudes, dudas y experiencias en cuanto a los conceptos de bienestar e involucramiento. Recogimos lo que más nos llamó la atención y lo retomamos en este taller. Para estimular la reflexión, regresamos a los participantes sus reflexiones en forma de seis tesis. Estas tesis representan los llamados “conocimientos previos” que aprovechamos y manejamos como base para ir confirmándolos, o modificando; refinando o corrigiéndolos hacia nuevos conocimientos.

También en la actividad sobre los factores de involucramiento (tema 2), partimos explícitamente de los conocimientos previos de los participantes. Invitamos a reconstruir sus experiencias en su práctica educativa para la identificación de factores que ellos han comprobado con efecto positivo en el involucramiento. Son sus conocimientos previos. Después presentamos el marco con los cinco factores del CEGO (la teoría) para luego regresar, nuevamente, a las experiencias

(previas). Esta vez en relación con algo que probablemente es nuevo. Así valoramos y partimos de lo que los participantes “saben” desde su propia práctica y experiencia. Pero no nos quedamos en esto. El marco que presentamos sirve de estímulo para relacionar lo conocido con algo que probablemente no es conocido, y para llegar así a algo nuevo, o sea otra manera de entender las cosas; ver aspectos más diferenciados y más amplios. Aprender no es sinónimo de botar lo “viejo” por lo “nuevo”. Muchas veces, aprender algo nuevo, no es nada más, ni menos que poner sus conocimientos previos sobre la realidad dentro de otro marco, lo que permite ver y entender esta realidad con otros ojos, desde otra perspectiva: “El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con otros ojos” (Proust).

Partir de los conocimientos previos requiere que nos acerquemos a la realidad en la que viven y trabajan los participantes. Para que se reconozcan en los temas del taller y que estos tengan más significado para ellos, necesariamente deben tener relación con su “mundo cercano”; sus experiencias en la vida profesional o personal, su marco de referencia. No para quedarse allí, sino para dar el paso a lo nuevo, lo desconocido. Cumplir con el factor de cercanía a la realidad permite que los participantes puedan construir nuevos conocimientos desde sus conocimientos actuales.

“Este principio me está sirviendo muchísimo. Definitivamente, ningún tema que está previsto lo trato sin conocer este rato los conocimientos previos [de los estudiantes]. Siempre saben algo, tal vez un poco flojo, tal vez algo inexplicable para ellos, sin profundizar, pero algo saben. Entonces, les digo: ‘póngalo en un círculo porque es su preconcepto. Vamos a ver a dónde llegamos, por ejemplo al fin de la clase o del tema, para ver cómo lo hemos cambiado’. Así estoy siempre preocupado por reconocer los conocimientos previos de los estudiante”.

2.3. Aprender en un contexto social

Ilustramos este principio, otra vez, en la actividad sobre las experiencias con la tarea post taller 1 (tema 1 del taller 2). La metodología aplicada (los participantes comentan en los papelógrafos las seis tesis sobre bienestar e involucramiento) apunta, entre otros, al aprendizaje social. Intencionalmente creamos un contexto que estimula la interacción entre los participantes. Ellos hacen sus comentarios, abiertamente, a las tesis por escrito y así provocan las reacciones (en pro o en contra) de sus compañeros. Constatamos que durante esta dinámica los participantes, también, oralmente entran en interacción; ya que formaron pequeños grupos para discutir las tesis.

Después, en la plenaria entramos en diálogo con todo el grupo. El objetivo no era “lograr la razón”, sino conocer las opiniones y formas de ver de los compañeros (convergencias y divergencias), siempre en función de una aclaración mayor de los conceptos y su propia manera de pensar al respecto.

En todos estos momentos, los participantes se convirtieron el uno para el otro en una fuente y estímulo de aprendizaje. Conocer las reflexiones de otros participantes y conversar sobre ellas, da la oportunidad de explicitar y tener más claras sus propias concepciones (actuales), de comparar y comprobarlas y eventualmente refinarlas, ampliarlas o corregirlas. No necesariamente se debe llegar a consenso. Un intento de ello, hasta podría tener un efecto contra productivo. Al conversar con un compañero, podemos encontrar los aspectos de la temática que todavía necesitamos aclarar mejor y que requieren una mayor exploración, por ejemplo, en la práctica o la literatura, a través de la aplicación, la observación, la reflexión, la conversación.

Este aprendizaje en un contexto social, nos parece aún más importante, sabiendo que, los participantes forman parte de diferentes contextos de trabajo y que cada uno de ellos, antes del taller, estaba

familiarizándose con los conceptos de manera personal. Los diferentes puntos de vista que inevitablemente se dan por los contextos educativos particulares en que trabajan los participantes, pueden ser muy enriquecedores.

Poder aprovechar el contexto social para el aprendizaje requiere de un buen clima y buenas relaciones entre los facilitadores y los participantes y, también, entre los participantes mismos. Este factor, que contribuye al involucramiento, implica que los facilitadores estructuran y ofrecen un espacio físicamente apropiado. Sin embargo:

“La parte física del local es importante para lograr un buen clima, y también la comida el refrigerio, pero también [es importante] que nos sean actividades como de alta competencia que llevan al fracaso, que te den miedo para ir a los siguientes talleres”.

El factor clima y relaciones conduce nuestra atención hacia cómo los participantes se sienten, preguntándonos: ¿Cómo es su bienestar en relación con los otros/as y en relación con el aprendizaje en sí? ¿Se sienten bien en las relaciones y en las actividades del taller? ¿Las actividades de aprendizaje son fuentes de frustración o de satisfacción?

“Disfrutamos de las actividades. No eran tampoco demasiado lúdicas. Porque esto también puede incomodar y hacerte sentir ridículo. Era una combinación de diversión y de trabajo, de aprendizaje. Eran actividades aprendizaje y no sólo de juego”.

“Seguimos todavía conformando los grupos según instancias. Se sigue conservando los límites entre los grupos, tal vez porque todos tenemos nuestros territorios conocidos como instancia. Tal vez también nuestros estilos son diferentes. El uno tal vez es más teórico que otro. Y cuando uno empieza a hablar muy teórico, el otro se desconecta o se siente incomodo, inseguro”.

Sobre la base de esta evaluación podemos considerar las intervenciones necesarias para estimular un clima de grupo abierto. Los participantes necesitan sentirse suficientemente seguros, apoyados y reconocidos. Sólo así pueden comprometerse óptimamente en el aprendizaje. También, para los adultos, un nivel mínimo de bienestar es una condición básica de aprendizaje.

3. PRACTICAR LO QUE SE PREDICA

En este taller buscamos cómo manejar y aplicar los principios del buen manejo curricular y las metodologías correspondientes que forman parte de la propuesta educativa de PROMEBAZ. Esto quiere decir, que evitamos el puro discurso sobre estos principios y metodologías - a nivel conceptual, teórico, abstracto - sino que los aplicamos para que los participantes los puedan vivenciar activamente. Así adquieren conceptos vivenciados.

El Trabajo por Rincones que organizamos sobre los factores de involucramiento y el ciclo de acción-reflexión (tema 2 y 3, continuación) se presta bien para ilustrar este principio de la congruencia, pero también la forma de evaluación que aplicamos durante el taller.

3.1. El Trabajo por Rincones y la congruencia metodológica

Con el Trabajo por Rincones creamos un entorno de aprendizaje diverso con varias opciones, que permitan a los participantes seguir sus propias preferencias y necesidades de aprendizaje. Ellos deciden, en base a sus intereses y ritmos, qué rincones visitan o no, por cuánto tiempo se quedan en el rincón, con quién trabajar, etc. Así pretendemos cumplir con el factor iniciativa que contribuye al involucramiento. Dentro del marco de la temática central de los rincones, los factores de involucramiento, los participantes pueden decidir y construir su propio trayecto de actividades. En vez de

ofrecer una sola actividad cerrada para todos creamos un contexto de aprendizaje relativamente abierto.

A su vez, con esta apertura pretendemos atender de manera positiva la diversidad del grupo. Al romper el patrón vertical en que un facilitador se dirige al grupo en el que “todos reciben lo mismo al mismo momento y tiempo”, creamos una situación de aprendizaje que permite que los participantes trabajen a su ritmo, de acuerdo con sus posibilidades e intereses.

Además, en este contexto, los facilitadores y los participantes pueden acercarse mutuamente, o los participantes entre ellos, para ofrecer o solicitar un acompañamiento individualizado, lo que también está de acuerdo con la idea del factor de adaptación a nivel.

Uno de los retos para el diseño de los rincones fue la elaboración de actividades y materiales que a los participantes se les presentaran como atractivos y desafiantes; y que estimularan el aprendizaje sobre la temática. Otro desafío – desde la congruencia metodológica, en la medida que sea posible – fue diseñar actividades que permitieran vivir en el momento mismo cada uno de los factores. ¿Cómo dimos forma a los rincones desde estos retos?

- En el rincón: “clima y relaciones”, partimos con algunos fragmentos de la película “El club de los poetas muertos”. Invitamos a los participantes a analizar las diversas actuaciones de distintos profesores; a ponerse en el lugar de los estudiantes y reconstruir sus experiencias con estas actuaciones; a imaginarse cómo se sentirían ellos mismos con las diferentes actuaciones de los profesores y qué efecto podría tener en el proceso educativo. Estas reflexiones van más allá de la pura teoría y lo que se sabe sobre la importancia de un buen clima y buenas relaciones. Apuntan a la reconstrucción de lo que uno mismo puede experimentar sobre esta importancia.

- En el rincón de “adaptación a nivel e intereses”, los participantes encuentran una serie de tareas con diferentes grados de dificultad que pueden o no respetar su nivel de competencia, intereses o estilo de aprendizaje. Después de haber realizado las tareas, los participantes encuentran algunas preguntas que les invitan a reconstruir sus vivencias al realizar las tareas y a reflexionar sobre ellas desde el factor de adaptación.

Estas tareas pretenden provocar “aquí y ahora” en los participantes la sensación de lo que es trabajar con algo que puede o no respetar su nivel de competencia, intereses o estilo de aprendizaje. Esperamos que los participantes a través de este rincón, no sólo sepan sino que, además, vivan cuán importante es el factor de adaptación a nivel de intereses en relación con el involucramiento.

- Desde el factor “cercanía a la realidad” que se estudia en otro rincón, los participantes analizan una situación real de aula presentada en un fragmento en video de una clase en el 4º grado de Educación Básica de una escuela rural. El análisis culmina en la pregunta ¿qué otras estrategias se podría sugerir a la maestra para fomentar la cercanía a la realidad de sus estudiantes?

Se estudia este factor desde una situación de clase que por ser una situación real y por la presentación de ella en video pretende acercarse a la realidad. No se discute abstractamente el factor, sino que se lo analiza partiendo de una situación real de aula y se realiza al mismo tiempo.

- En el rincón de “actividad constructiva y lúdica” los participantes realizan un juego didáctico. A través de dinámicos activos como dibujos, mímicas, dramatizaciones, búsqueda de ejemplos, expresiones, adivinanzas, etc. refuerzan o exploran una serie de elementos de los conceptos que introducimos en este y el taller anterior.

Así los participantes no reciben una explicación sobre este factor, sino que lo pueden vivenciar. El juego didáctico les invita a aprender de manera activa, constructiva y lúdica; en este caso sobre los conceptos introducidos por el PROMEBAZ.

- En el rincón de “iniciativa”, los participantes encuentran tres opciones de tareas. Además, los participantes deben tomar en cuenta las modalidades de ejecución de las tareas (trabajo individual, en pareja, grupal, etc.).

También, en este rincón, pretendemos realizar un entorno de aprendizaje que es congruente con el factor que se estudia aquí. El rincón crea un entorno de aprendizaje en el que los participantes deben tomar una serie de decisiones: ¿Qué tarea quiero hacer?; ¿Lo hago sólo o juntos con otra persona?; ¿Si opto por lo último: a quién voy a invitar? Etc. Así los participantes viven lo que significa el factor iniciativa.

- En el rincón del ciclo de acción-reflexión, los participantes aplican las tres preguntas claves de este ciclo, tomando como referente la propia experiencia que han tenido al realizar el trabajo en uno de los rincones dónde ya pasaron anteriormente.

Los participantes aplican las preguntas claves que se hacen en este ciclo investigativo y de innovación. El material de reflexión es su propia experiencia en uno de los rincones dónde ya pasaron. No reciben una información sobre este ciclo, sino pueden vivir activamente lo que significa aplicarlo desde una realidad cercana: un rincón en que realmente estuvieron trabajando.

3.2. La evaluación y la congruencia metodológica

Después de cada “unidad” dentro del taller en que tratamos y redondeamos un determinado tema, invitamos a los participantes evaluar su propio proceso de aprendizaje. El formato que introdu-

cimos con este fin (véase al final de este texto) lleva los temas centrales del taller. Por cada tema un espacio en que los participantes pueden marcar su nivel de involucramiento durante la actividad y un espacio donde expresar a qué se debe este nivel.

¿De dónde viene esta forma de evaluar? La propuesta del PROMEBAZ consiste, entre otras, en la invitación a los maestros/as a orientarse en el involucramiento de sus estudiantes como uno de los indicadores de la calidad educativa. Sería entonces totalmente incongruente organizar después de este taller una evaluación en términos de los “resultados” de aprendizaje. Por esto, decidimos orientar la evaluación en el “proceso”, es decir enfocarse en la pregunta: ¿Con qué nivel de motivación e intensidad estuvieron aprendiendo los participantes en este taller? Invitar a los participantes evaluarse a sí mismos, corresponde con el principio de iniciativa o autonomía, o sea, considerar al participante el dueño y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

“Tal vez necesitamos una evaluación más pausada. Porque puede ser que estuvimos tan entusiasmados por las actividades que marcamos el nivel de involucramiento en alto, mientras tal vez no era así”.

“Nos costó esta forma de evaluación. Tal vez porque no somos buenos evaluándonos, no estamos acostumbrados a auto-evaluarnos, preferimos que los otros nos digan”.

Aparte del motivo de la congruencia metodológica, hay otra razón por la cuál optamos por esta forma de evaluación. La implementación de innovaciones educativas depende del desarrollo profesional de quienes son invitados a realizarlas en su práctica, en este caso los miembros de los Equipos de Anclaje y participantes de este taller. Este desarrollo implica que los participantes cambian su actuar profesional, basado en un cambio de sus opiniones y principios e imágenes de práctica, es decir su teoría subjetiva de educación.

La condición para desarrollarse en este sentido, tanto para adultos como para niños/as, es el involucramiento.

El involucramiento refiere al proceso de aprendizaje que se da al interior de los participantes. La persona involucrada se encuentra en un estado especial que se caracteriza por concentración, experiencia, percepción intensa, motivación intrínseca, alto nivel de energía y satisfacción del afán exploratorio. Una persona altamente involucrada funciona al límite más alto de sus capacidades actuales y por lo tanto se desarrolla (profesionalmente).

El nivel de involucramiento de los participantes da una indicación de cómo este taller y cada una de las actividades, han aportado al desarrollo profesional de los participantes, o sea al fortalecimiento de las competencias necesarias para realizar los aspectos de la renovación que se trabajó, por ejemplo la competencia de evaluar el bienestar e involucramiento de los estudiantes; la competencia de diseñar, dar y evaluar una clase desde estos conceptos y los factores de involucramiento.

3.3. Vivir los principios metodológicos es preparar su aplicación

“Tenemos mucho interés de colocar la propuesta del PROMEBAZ en el pensum [de formación docente], pero a través de nuestra propia práctica”.

Precisamente por vivenciar activamente el significado de los conceptos - y no sólo conocer el significado - pensamos que los participantes pueden asimilarlos con más facilidad y de manera más profunda en sus estructuras cognoscitivas y prácticas educativas actuales. Permitir vivir los principios y las metodologías que utilizamos en el taller, a los participantes al mismo tiempo es una invitación y los prepara para la aplicación, de los mismos, en su propio trabajo.

Claro, sería totalmente irrealista esperar que los participantes en un tiempo tan corto hayan cambiado profundamente su práctica educativa. Sin embargo, las experiencias que nos comparten indican que el proceso de cambio va en buen camino.

“Con los talleres del PROMEBAZ, me doy cuenta que preparo las clases sobre la materia desde mi perspectiva. Escojo yo los textos, yo los elaboro, preparo yo las actividades para trabajarlos, etc. Desde el factor de ‘cercanía’ que ustedes introdujeron, me di cuenta que tengo que ‘ambientar’ mejor las clases, más desde las experiencias de los estudiantes, partiendo por ejemplo de ejemplos de ellos, o ejemplos reales de la vida cotidiana para introducir conceptos complejos como ‘actitudes’, ‘prejuicios’, etc. Por ejemplo, les di una serie de recortes de periódicos en que había noticias para estudiar la temática de la falta de responsabilidad social. He visto que partir de sus propias experiencias y situaciones reales les anima y les dinamiza”.

“Me faltan todavía más elementos para llevar la aplicación a nivel de los estudiantes, pero si los talleres me han hecho cambiar en considerar sobre todo en mantener el involucramiento de los estudiantes. Mi planificación he mejorado; las clases hago con mucha cercanía a la realidad. También he incorporado en una ocasión el trabajo por rincones”.

Aunque no es nuestra intención inquietar a los participantes, parece que invitarles a aplicar y vivir la propuesta educativa, tiene este efecto.

“Siento que de una u otra manera los conceptos están presentes en mi mente y poco a poco trato de aplicarlas a través del ejemplo que nos han dado en los talleres. Por lo menos empecé a inquietarme. Espontáneamente tomo en cuenta el involucramiento de los estudiantes. Estoy más pendiente de su manera de participar.

La aplicación es un proceso que requiere tiempo. Pero ya me cambiaron los talleres, por ejemplo el hecho de preocuparme más por los estudiantes”.

Más que inquietar o preocupar, algunos participantes dicen que la aplicación de los conceptos introducidos también les hace sufrir, sin embargo, les lleva a sentir satisfacción a la vez.

“Desde que participo en los talleres, estoy volviendo a vivir otra vez. Estoy vivenciando los conceptos y últimamente salgo preocupado de mis clases. Veo que mis estudiantes no participan, no están involucrados. Mientras más me interiorizo el concepto de involucramiento, más sufro cuando no lo veo en mis propios estudiantes. Me llega como agua fría. Y me hago la pregunta ¿a qué se debe? Me estreso por esto. Estoy queriendo ver a mis estudiantes involucrados. Como me da satisfacción al ver el involucramiento, también me hace sufrir al no verlo. Estaba más tranquilo antes de participar en el proyecto”.

“Antes, uno se preocupaba menos dando una clase magistral. ¿A quien le preocupa si los estudiantes están involucrados o no? En cambio, ahora es más bien una decepción cuando nadie de los estudiantes se levanta la mano, si no hacen las cosas voluntariamente, sin verdadera motivación. Ahora si me decepciona. A cambio, ahora sentimos también la satisfacción cuando logramos lo contrario”.

No queremos ver sufrir a nadie, pero nos alegra que las nuevas ideas lleguen a los participantes y les muevan. Para nosotros son evidencias claras del impacto que logramos, probablemente por la fuerza de los conceptos mismos, pero estamos convencidos que también es por vivenciarlos activamente en la propia práctica. Llegamos a esta conclusión por los comentarios que los participantes mismos hacen sobre la importancia de la congruencia para lograr un mayor impacto.

“Todos, en todos los niveles y en todas las instancias, los capacitadores, los formadores, los maestros en servicio, los futuros maestros tenemos que buscar esta congruencia para que luego la propuesta no se convierta en algo dicho magistralmente. El proyecto se salvaguarde en la medida en la que este principio metodológico se cumple”.

Al mismo tiempo, para los participantes también es cuestión de credibilidad.

“Se trata de un convencimiento de lo que uno está diciendo. ¿Cómo se puede ver que uno está convencido de lo que dice? Es cuando lo hace. A veces exigimos a los estudiantes cosas que nosotros mismos como formadores no hacemos. Y los estudiantes se dan cuenta, sienten la contradicción que sólo hablamos de las cosas”.

“Esta congruencia nos hace más creíbles. Por ejemplo, introduje el concepto de bienestar y una de las preguntas era de qué manera puedo hacer que mis estudiantes se sienten mejor. Conversé con mis estudiantes también sobre el nivel de involucramiento que en mis clases logramos y cómo aumentarlo. Cuando mis estudiantes vean una práctica mía diferente a las ideas que introduzco, cuando vean esta congruencia, cuando digo lo uno y hago lo otro, más les estoy desformando que formando”.

Un participante argumenta la congruencia también desde un ángulo ético:

“Tenemos que cumplir con lo que decimos. Es como que el maestro no puede exigir puntualidad a los estudiantes, si él mismo no es puntal. El fundamento ético de este principio también es fundamental”.

Para otro participante el principio también va más allá de una “simple” cuestión metodológica:

“No sólo tenemos que reformular nuestros principios metodológicos, sino todas nuestras ideas sobre el proceso de aprendizaje o la adquisición de nuevos conocimientos. Estamos acostumbrados a capacitaciones en que se pretende transmitir, mientras en este taller lo que se pretendió es construir. Son dos perspectivas epistemológicas bien diferentes”.

Los participantes también dicen que con este principio el proceso va más lento, pero que está justificado porque lleva a resultados más profundos.

“El hecho ahora que queremos aplicarlo, nos toma más tiempo. Es más lento porque estamos convenciéndonos primero de los conceptos, aplicándolos y vivenciándolos en nuestra propia práctica”.

“Si todo va demasiado rápido, sin tener el tiempo para la aplicación, uno no tiene la posibilidad de asimilar. Por el proceso de vivenciar la propuesta de PROMEBAZ, siento que voy asimilando mejor las cosas”.

CONCLUSIÓN

Nosotros, como equipo, estamos en un proceso de transición en cuanto a las metodologías a aplicar en los talleres. Antes nos centrábamos más en el discurso, hablando maravillas sin aplicarlas nosotros mismos. Poco a poco nos dimos cuenta de esta incongruencia. Ahora tratamos de hacerlo diferente: exigiéndonos ser congruentes e invitando a nuestros grupos a que también ellos lo sean en su práctica educativa. Compartimos, entonces, con ellos la misma experiencia de encontrarnos en este proceso de cambio. Probablemente por esto nos sentimos en la misma frecuencia cuando un participante nos comenta:

“Probablemente es un proceso más lento, pero lleva a resultados más anclados, más integrados, más asimilados, más profundos porque están contruidos sobre nuestras experiencias. Entonces, tal vez va más lento, pero también en el fondo es más seguro”.

Bibliografía

Laevers, Ferre & otros (2008), La práctica experiencial – con niños y niñas de 6 a 12 años – en la educación básica. Cuenca: VVOB / CEGO Publishers.

Ministerio de Educación y Cultura (s.f.). Las destrezas en la Reforma Curricular de la Educación Básica. Serie Apoyo a la Capacitación No. 3. Quito: EB/PRODEC.

PROMEBAZ (2007), Con nuevos lentes. Manejo curricular desde la mirada de los niños y las niñas. Módulo 1, Cuenca: PROMEBAZ.

Anexo 7

Criterios de evaluación de módulos de capacitación

Estimado/a compañero/a, a continuación usted encontrará algunos criterios, que servirán para evaluar los módulos de una manera más objetiva; por lo que le solicitamos colaborar llenando este instrumento. Cabe señalar que los criterios formulados están pensados en función de los maestros/as usuarios.

4 = Excelente; 3 = Bueno; 2 = Regular; 1 = Malo

ESCALA DE VALORACION	4	3	2	1	COMENTARIOS
El módulo tiene una presentación ágil y atractiva (utiliza dibujos, fotos, metáforas)					
Uso flexible de los módulos (por determinar en lo posterior)					
Coherencia lógica de temas y contenidos					
Los módulos invitan a compartir sus contenidos con otros maestros/as					
El material invita a establecer un diálogo con el lector					
Se genera un encuentro intersubjetivo, respetando sus diferencias culturales, ideológica, religiosas, étnica, sociales, etc.					
Los ejemplos reflejan la diversidad de las escuelas y años de educación básica.					
Los contenidos se relacionan con La Reforma Curricular de la Educación Básica.					

ESCALA DE VALORACION	4	3	2	1	COMENTARIOS
Los contenidos y ejemplos se relacionen con el contexto y cultura local.					
Los temas y ejemplos están desarrollados desde la práctica del maestro/a, sus experiencias, motivaciones y preocupaciones.					
El material estimula a los maestros/as a la reflexión crítica sobre su práctica, a la investigación y a generación de alternativas de solución.					
Hay equilibrio entre los conceptos teóricos y casos prácticos que faciliten la aplicación de la innovación, como guías e instrumentos.					
El material permite al lector tener una visión clara de su estructura.					
Los temas tienen una congruencia conceptual y metodológica					
Los contenidos tienen justificación científica y experiencial					
El lenguaje utilizado en los módulos es adecuado para los destinatarios					

Anexo 8 Registro de información de los talleres

1. OBJETIVO

El objetivo de registrar la información es disponer de una memoria de las actividades (tareas, métodos, guiones, etc.) en los talleres, de cómo los maestros vivenciaron las actividades y de las reacciones que éstas provocaron (pensamientos, preguntas, dudas, ideas, etc.).

El registro de actividades y datos vivenciales nos permite:

- discutir la información en las reuniones o capacitaciones internas del equipo;
- enriquecer los módulos de capacitación de modo que reflejen las vivencias de los maestros/as y que sean reconocibles para los usuarios desde su realidad.

2. ¿QUÉ MATERIALES LLEVA EL REGISTRO?

- a. Materiales de preparación de taller.
- b. Materiales entregados a los docentes participantes.
- c. Informes de los talleres.

3. ¿QUÉ DATOS RECOGEMOS EN LOS INFORMES?

3.1. Registro de lo que pasa durante el taller

- a. Resúmenes de las introducciones y exposiciones por los responsables de las actividades.
- b. Descripciones de los aportes de los maestros/as durante las actividades realizadas, las discusiones que se desarrollan, etc. en términos de:
 - lo que dicen los maestros/as: comentarios, preguntas, anécdotas...
 - lo que producen, por ejemplo en papelógrafos, en tarjetas, etc.
- c. Descripciones de los aportes de los responsables u otros miembros del equipo con motivo de los aportes de los maestros.

¡OJO! Es conveniente anotar en palabras claves las intervenciones durante la conversación: preguntas, observaciones, dudas, comentarios, etc. Después reconstruimos lo discutido en base a estas palabras claves.

3.2. Análisis preliminar

El secretario/a escribe sus comentarios respecto a lo que pasa en el taller, entre otros:

- ¿Cómo funcionó la actividad, la tarea, la metodología, los materiales, etc.?
- ¿Qué dificultades se experimentaron?
- ¿Hasta qué punto se lograron los objetivos?
- ¿Cómo podemos mejorar la actividad, la tarea, la metodología?

Anexo 9 Instrumento de reflexión sobre principios de trabajo

RETOS

- Mantener el bienestar y la motivación en los miembros del equipo y los maestros/as.
- Avanzar en el ritmo necesario para lograr los resultados esperados del proyecto dentro del tiempo previsto.
- Lograr resultados que sean satisfactorios tanto para los maestros/as como para nosotros.

DESEOS Y PRINCIPIOS

	1. Que exista unidad en el equipo
	1.1. Buscar el equilibrio en el diálogo y la participación durante las reuniones. Evitar monólogos o 'situaciones ping-pong' entre dos miembros y los demás como público.
	1.2. Dar la oportunidad a cada uno para expresarse y exponer sus opiniones, ideas, dudas...
	1.3. Escuchar activamente y responder con sensibilidad.
	2. Que el equipo aproveche óptimamente las diferencias que existen entre sus miembros respecto a experiencias, opiniones, intereses, estilos, etc.
	2.1. Asignar a un miembro o una comisión tareas/temas que (en este momento) no llevan el interés común de la mayoría del equipo o los que no se deben/pueden tratar de manera grupal.

	2.2. Distribuir y asignar las tareas y los temas según las preferencias/posibilidades de cada uno de los miembros.
	2.3. Buscar el momento apropiado para discutir el resultado del trabajo de un miembro o de una comisión.
	3. Que el equipo llegue ágilmente a propuestas, conclusiones y decisiones
	3.1. Trabajar sobre una agenda clara que estipula lo que se debe obtener como resultado al final de la reunión.
	3.2. Compartir responsabilidades respecto a las funciones de reunión: coordinar, vigilar el tiempo y los objetivos, hacer un informe...
	3.3. Trabajar con propuestas preparadas por un miembro o por una comisión.
	3.4. Aprovechar lo que ya existe: en el proceso de construcción de conceptos e instrumentos, introducir, consultar y estudiar las propuestas de innovación de educación que ya existen y que han demostrado su mérito.
	4. Que el proyecto tome un rumbo de proyecto más pragmático
	4.1. Poner más énfasis en lo concreto y el cómo, sin descuidar la reflexión sobre el por qué y el para qué.
	4.2. Buscar el momento apropiado para introducir conceptos más ideológicos, abstractos o filosóficos.
	5. ...

- No es necesario
- + Es necesario
- + + Es necesario y urgente

Anexo 10 Perfil de los miembros de Equipos de Anclaje

(Acordado por el Comité Consultivo de PROMEBAZ,
el 21 de octubre del 2005)

CUALIDADES ESPECÍFICAS

- a. Personas claves de la institución que pueden tener incidencia en la estructuración de los programas y currículos de capacitación/formación docente.
- b. Personas abiertas para conocer y apropiarse de las nuevas propuestas educativas presentadas en los módulos de capacitación.
- c. Personas con la competencia de evaluar, enriquecer y adaptar las nuevas propuestas educativas al propio contexto de cada instancia.
- d. Personas con la competencia y el compromiso de transmitir las nuevas propuestas educativas dentro de su instancia.

CUALIDADES GENERALES

- e. Ser profesional en docencia.
- f. Tener competencias sociales para el trabajo en equipo.
- g. Estar motivado por un proceso de aprendizaje y cambio.
- h. Disponer de actitud favorable para recibir y dar opiniones y sugerencias.
- i. Tener una actitud autocrítica y de crítica propositiva hacia los demás.
- j. Estar interesado en compartir y actualizarse en innovaciones educativas.

- k. Estar interesado en renovar la educación desde la práctica docente.
- l. Tener experiencia en manejo curricular y dominios básicos de la Reforma Curricular de la Educación Básica.
- m. Manejar destrezas básicas de comunicación, que le faciliten el trabajo en grupos.
- n. Estar dispuesto a cumplir con el horario asignado para el proyecto.
- o. Gustar de la facilitación de procesos de capacitación.
- p. Poseer capacidades para contribuir en la elaboración de módulos de capacitación.
- q. Tener una perspectiva y práctica de equidad de género.

Anexo 11

Alcances deseados y señales de progreso de los Equipos de Anclaje

A. FORMACIÓN DOCENTE

Alcance deseado de los Equipos de Anclaje del ISPED y de la U-Cuenca

Los Equipos de Anclaje del ISPED y de la U-Cuenca apoyan y cooperan en el diseño y desarrollo del currículo de formación docente, desde la perspectiva de los estudiantes.

Sus miembros están comprometidos y capacitados para facilitar el proceso de incorporación de esta perspectiva en el currículo institucional, procurando continuamente que todos los profesores del ISPED y de la licenciatura en educación básica de la U-Cuenca manejen el currículo desde la perspectiva de los estudiantes.

Los dos Equipos de Anclaje también consiguen que las autoridades del ISPED y de la licenciatura en educación básica de la U-Cuenca faciliten la integración de esta perspectiva en el currículo institucional, de tal manera que los estudiantes formados diseñen y desarrollen sus clases desde la perspectiva de los niños/as.

Señales de progreso	
Se espera que los miembros del Equipo de Anclaje...	
1	Participen en las reuniones con los acompañantes de PROMEBAZ.
2	Participen en las capacitaciones con los acompañantes de PROMEBAZ.
3	Participen en la capacitación de CEGO.
4	Lean y critiquen los módulos escritos por los miembros de PROMEBAZ.
5	Socialicen ideas críticas para discutir en las reuniones facilitadas por los acompañantes.
6	Ejecuten las tareas que surjan en el trabajo.
7	Organicen y ejecuten reuniones para compartir las experiencias y resultados de las actividades con sus compañeros formadores de docentes y las autoridades.
Sería positivo que los miembros del Equipo de Anclaje...	
8	Desarrollen sus clases tomando en cuenta el bienestar e involucramiento de sus estudiantes.
9	Planifiquen y evalúen sus clases en base de los factores para aumentar el involucramiento.
10	Tomen iniciativas para trabajar con el diálogo experiencial, mensajes “yo”, de manera que contribuyan a un buen clima en el aula.
11	Tomen iniciativas para implementar el trabajo por contrato de manera que lleve a altos niveles de involucramiento.
12	Ejecuten técnicas que lleven a lograr cercanía de la realidad y actividad constructiva.
13	Elaboren un registro extenso en el que conste su proceso de aprendizaje.
14	Organicen y ejecuten talleres de capacitación para sus compañeros formadores de docentes.
15	Identifiquen espacios curriculares de enseñanza - aprendizaje de los nuevos conceptos y metodologías y formulen una propuesta de integración.
16	Apoyen y acompañen a los formadores de docentes en tomar la perspectiva de los estudiantes en su práctica.

Sería ideal que los miembros del Equipo de Anclaje...	
17	Consigan que se reescriban los módulos, de acuerdo a su contexto institucional y las experiencias de su práctica, y que los profesores y estudiantes los utilicen.
18	Ejerzan una influencia en las autoridades de su institución para integrar los nuevos módulos en los espacios identificados en el currículo.
19	Logren que todos los profesores de su institución que forman docentes tomen la perspectiva de los estudiantes en su práctica y los formen para tomar esta misma perspectiva con los niños.

B. CAPACITACIÓN DOCENTE

Alcance deseado del Equipo de Anclaje de la DPE-A

El Equipo de Anclaje está estimulando a los otros funcionarios de la DPE-A (Currículo, DIPROMEP y Supervisión) a considerar la perspectiva del “aprendiz” en sus diversas actividades con o para maestros/as.

Dicha perspectiva se expresa en lo que los funcionarios enseñan y en la forma cómo trabajan con o para los maestros/as. Consecuentemente, los maestros/as capacitados por la DPE-A aprenden a preparar y realizar clases considerando la perspectiva de los niños/as.

El Equipo de Anclaje consigue que las autoridades de la DPE-A se involucren en este proceso de anclaje y que los módulos de PROMEBAZ sean adaptados a la realidad institucional.

Señales de progreso	
Se espera que los miembros del Equipo de Anclaje...	
1	Organicen un espacio y tiempo compartido para el trabajo.
2	Asistan a las reuniones y eventos de capacitación con PROMEBAZ.
3	Expresen comentarios críticos en las reuniones y eventos de capacitación con PROMEBAZ.
4	Lean y comenten los módulos escritos por PROMEBAZ.
5	Discutan la relevancia de los módulos para su propia práctica de capacitación.
6	Formulen retos para su trabajo con o para los maestros.
7	Se reúnan con otros funcionarios de la DPE-A para informar sobre actividades realizadas en el Equipo de Anclaje.
Sería positivo que los miembros del Equipo de Anclaje...	
8	Reflexionen sobre su propia práctica a partir de la propuesta de PROMEBAZ, considerando el bienestar, involucramiento y los factores.
9	Realicen eventos de capacitación con otros funcionarios de la DPE-A para compartir la propuesta de PROMEBAZ.
10	Evalúen el bienestar y el involucramiento de los maestros participantes en sus cursos.
11	Apliquen en sus actividades de capacitación métodos y técnicas mencionadas en los módulos.
12	Escriban informes de reuniones y eventos realizados del Equipo de Anclaje.
13	Sugieran cambios para reescribir los módulos, adecuándolos a su contexto de trabajo.
14	Formulen una propuesta para integrar los nuevos contenidos y metodologías dentro del programa de capacitación de la DPE-A.
Sería ideal que los miembros del Equipo de Anclaje...	
15	Registren por escrito sus aprendizajes personales con respecto a la propuesta de PROMEBAZ.

16	<p>Apoyen a otros funcionarios de la DPE-A cuando éstos...</p> <ul style="list-style-type: none"> • lean y discuten críticamente los módulos; • reflexionan sobre sus propias prácticas a partir de la propuesta de PROMEBAZ; • formulan retos para su propio trabajo; • buscan aplicar sugerencias metodológicas mencionadas en los módulos.
17	Reescriban (partes de) los módulos, de acuerdo a las sugerencias formuladas.
18	Integren los nuevos contenidos y metodologías dentro del programa de capacitación de la DPE-A, comprometiendo a las autoridades.

Las descripciones y reflexiones que se presentan en este texto son una reconstrucción de experiencias en innovación educativa, vividas con maestros/as de escuelas, con profesores en formación o capacitación docente, supervisores y autoridades.

“Innovación educativa” no es simplemente la introducción de nuevas técnicas o tecnologías, sino que se refiere a un conjunto de propuestas y acciones orientadas al mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas. Y ese mejoramiento para PROMEBAZ tiene que ver en esencia con la transformación hacia una educación centrada en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

El equipo de PROMEBAZ ha pretendido aportar a la innovación educativa “desde adentro”, en el sentido de que la propuesta parte de una exploración de lo que experimentan los estudiantes y los maestros/as. Desde adentro también porque la propuesta de innovación se basa en una investigación realizada al interior del aula y de la escuela. Impulsar la innovación educativa desde adentro es lo que justamente marca la diferencia.



ISPED - RICARDO MARQUEZ

