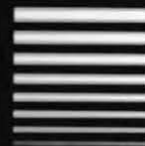
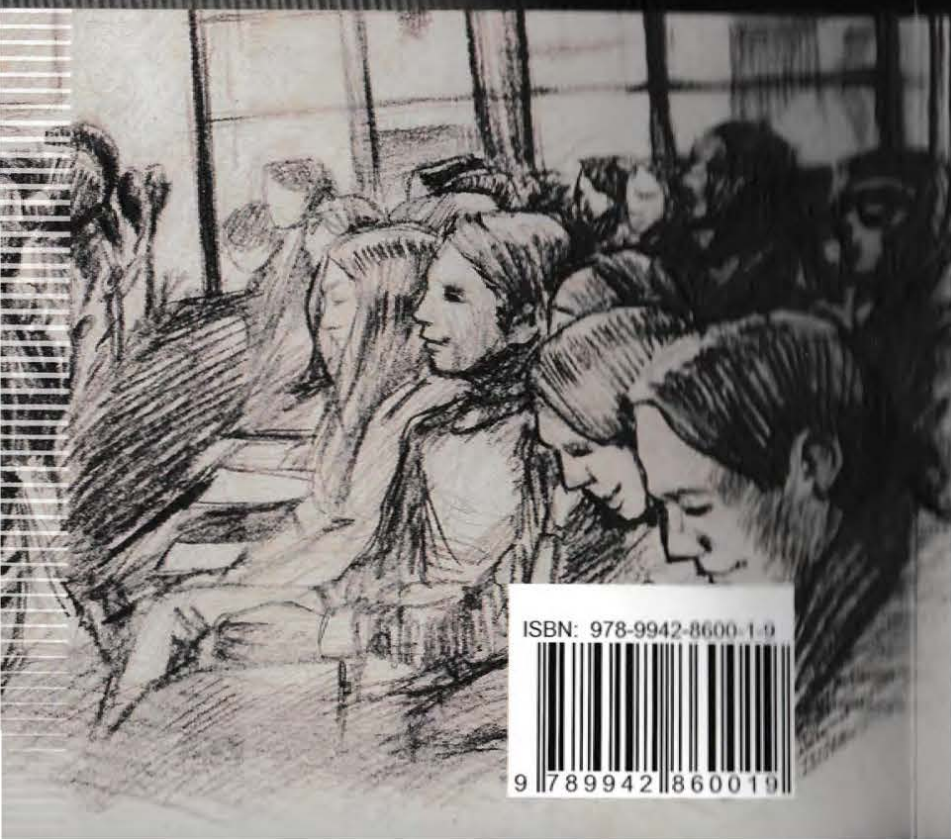


UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN



# EDUCACIÓN, CALIDAD, Y BUEN VIVIR

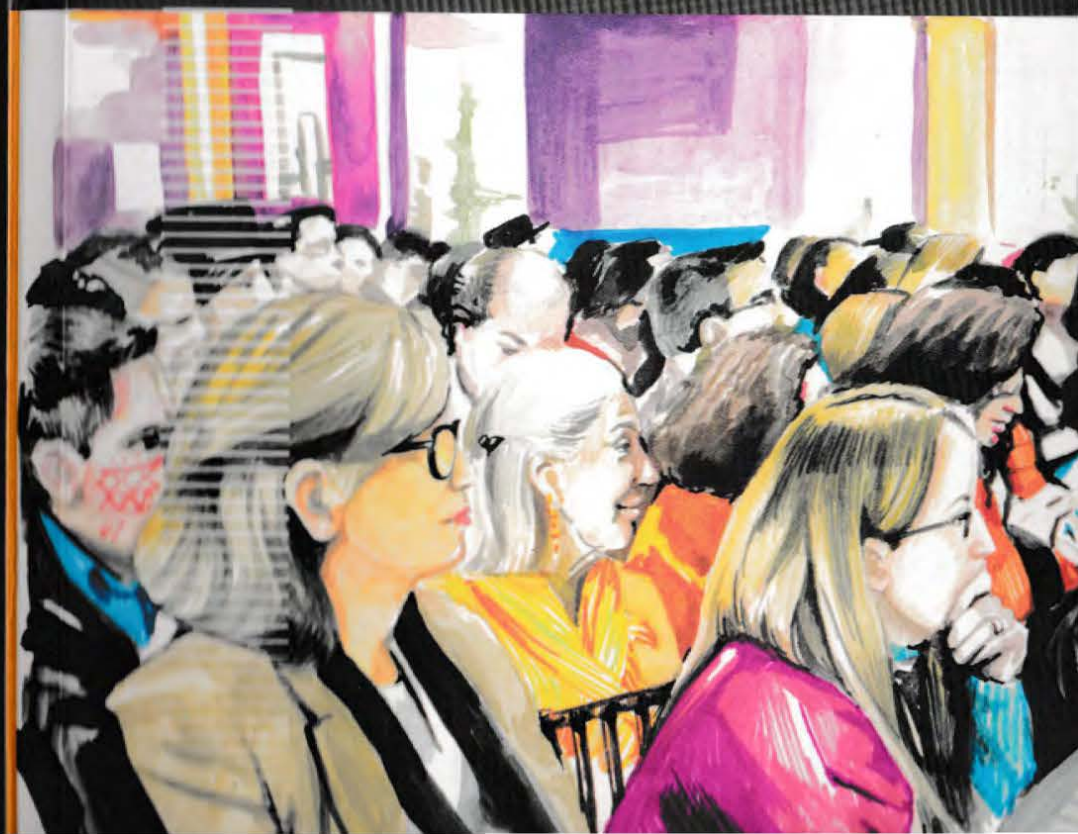
FONDO EDITORIAL



ISBN: 978-9942-8600-1-9



9 789942 860019



# EJE TEMÁTICO 03

---

LA ESCUELA COMO  
PROYECTO INNOVADOR.  
CALIDAD DE LA  
EDUCACIÓN Y  
CURRÍCULUM FLEXIBLE.



## HACIA UN NUEVO CURRÍCULUM ABIERTO Y FLEXIBLE, ARTICULADO CON LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

Miguel Ángel Herrera Pavo  
miguel.herrerap@educacion.gob.ec  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

### Resumen.

El presente trabajo quiere poner de relieve la necesidad de avanzar, partiendo de una perspectiva crítica, socio-constructivista, hacia un currículum abierto y flexible que permita hablar con pertinencia de conceptos como inclusión, contextualización y aprendizajes significativos, dando un nuevo valor a las prácticas de evaluación y, de forma especial, al desarrollo de estándares de aprendizaje, tan centrales en nuestro sistema educativo actual.

*Palabras clave:* Currículum abierto y flexible, estándares de aprendizaje, socio-constructivismo, contenidos básicos

### Abstract.

This paper seeks to highlight the need to move to an open and flexible curriculum, considering a socio-constructivist, critical perspective, that gives relevance to concepts such as inclusion, contextualization and meaningful learning, giving a new value to evaluation practices and, most especially, to the development of learning standards, which are so important to our current educational system.

*Key words:* Open and flexible curriculum, learning standards, socio-constructivism, core contents

### Introducción.

En la introducción de la propuesta curricular de 2010 se indica que el “documento constituye un referente curricular flexible que establece aprendizajes comunes mínimos y que puede adaptarse de acuerdo al contexto y a las necesidades del medio escolar.” (Mineduc, 2010, p. 7). Sin embargo,

en los objetivos se expresa que la propuesta “específica, hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año.” (Mineduc, 2010, p. 7). Esto quiere decir que la Administración proporciona a la unidad educativa una programación curricular anual para cada área, limitando las variaciones que el docente puede realizar si quiere tomar en cuenta el contexto, las características concretas de sus estudiantes, sus intereses y motivaciones, sus conocimientos previos y, sobre todo, sus diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje. Este hecho queda corroborado a partir del análisis de las prácticas de transposición del currículum que se llevan a cabo en las unidades educativas del país que, según las conversaciones mantenidas hasta ahora con 2.370 docentes de 122 distritos educativos, como parte de un debate sobre el reajuste del currículum vigente, quedan reducidas básicamente a trasladar de forma mecánica las indicaciones de la propuesta prescriptiva a la programación de aula. Esta realidad que acabo de describir encaja en la definición de un currículum cerrado.

Wickens (1974) nos dice que en un currículum cerrado hay un conjunto de elementos que aparecen establecidos de antemano, quitándole al docente la posibilidad de decidir sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

En este sentido, es preciso destacar que, más allá de la complejidad de la estructura y los componentes del currículum que vienen a dificultar el acceso del docente al material (Coll, 2014), los aprendizajes comunes mínimos, estructurados en “bloques” (concebidos en este caso como unidades didácticas), definidos en la propuesta curricular vigente alcanzan tal nivel de detalle en su diseño que dejan escaso margen a la introducción de nuevos contenidos que provengan del contexto y se apeguen a los intereses y necesidades de los estudiantes.

La carencia de un diseño curricular ulterior sobre la propuesta prescriptiva por parte del docente, anteriormente mencionada, pone de relieve que nuestro actual currículum se apega más a las características de un currículum cerrado, y que, por lo tanto, existe un desfase entre las intenciones enunciadas en su introducción y la realidad de las unidades educativas, que es preciso solventar.

Por otro lado, en el año 2012 se publican los estándares de aprendizaje que ingresan a partir de ese momento en las planificaciones de aula que realizan los docentes. Estos estándares de aprendizaje “son descripciones de los logros de aprendizaje y constituyen referentes comunes que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar: desde el primer grado de Educación General Básica hasta el tercer año de Bachillerato.” (Mineduc, 2012, p. 19).

Los estándares están redactados en términos de comportamientos observables que se espera que los estudiantes reproduzcan al final de los diferentes niveles y subniveles de aprendizaje en diversos dominios claramente delimitados entre sí que se corresponden con las disciplinas tradicionales.

Si bien en un principio los estándares se conciben como un instrumento para evaluar la eficacia del sistema educativo y contribuir a su mejora, las rupturas y discontinuidades existentes entre los estándares de aprendizaje y el currículum, impiden que se cumpla correctamente esta función (Coll, 2014).

Además, la necesidad de medir los logros de los estudiantes, tanto en relación con los estándares, como también con los contenidos del currículum que vienen a reforzar a través de las planificaciones de aula, instala en nuestro sistema educativo una cultura de pruebas estandarizadas cuyo objetivo es la evaluación de resultados de los estudiantes que tienen como finalidad comparar los comportamientos observables esperados y los efectivamente observados al final de cada periodo de enseñanza.

En este contexto, la individualización de la enseñanza necesaria para ofrecer una respuesta a la diversidad de las aulas, quedaría reducida a la adecuación del ritmo en que se introducen nuevos contenidos al ritmo en que los estudiantes son capaces de aprenderlos; pero en nuestro caso esta posibilidad también se ve significativamente reducida, ya que la estructura de “bloques” de la propuesta curricular de 2010 deja escaso lugar a establecer ritmos de aprendizaje individualizados: todos los estudiantes han de trabajar los mismos contenidos en los mismos plazos, ya que la distribución por quimestres de los “bloques” es precisa e idéntica en todos los casos.

En definitiva, las posibilidades del docente de asumir responsabilidades en el diseño del currículum son, hoy por hoy, extremadamente limitadas, por lo que el tratamiento de la diversidad en el aula queda, en la misma medida, restringido.

### **El mandato de una educación inclusiva.**

En el marco del Buen Vivir, el concepto de educación inclusiva tiene una especial relevancia ya que se quiere trascender la idea tradicional de escuela reproductora de desigualdades y trazar el camino hacia una escuela para todos que se convierta en un instrumento para salvar la exclusión social (Cox, 2006).

Nuestro marco legal, y de manera específica la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamentación, detalla claramente el mandato de una educación inclusiva, no obstante, resulta más interesante ver el



tratamiento de este concepto en los planes de política pública que orientan el accionar del gobierno, por su carácter dinámico.

En el Plan decenal de educación (2006-2015) se propone un conjunto de políticas que priorizan la acción del Gobierno en el ámbito educativo de acuerdo a la voluntad ciudadana expresada mediante consulta popular en 2006. En la política número dos, referida a la universalización de la Educación General Básica, se dice que el objetivo principal de este nivel educativo es “brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, respetando las características de pluriculturalidad y multilingüismo de los individuos”, (Mineduc, 2006, p. 41).

El Plan nacional para el Buen Vivir 2013-2017, también nos habla de la necesidad de una educación inclusiva:

1. En la política 2.2, “Garantizar la igualdad real en el acceso a servicios de salud y educación de calidad a personas y grupos que requieren especial consideración, por la persistencia de desigualdades, exclusión y discriminación” del objetivo 2, “Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial en la diversidad”, se habla sucesivamente en los incisos f., g. y h. de brindar alternativas para las personas con escolaridad inconclusa, también en el ámbito de la alfabetización y postalfabetización y en el caso de personas con necesidades educativas especiales (Senplades, 2013, p. 122).

2. En la política 2.5, “Fomentar la inclusión y cohesión social, la convivencia pacífica y la cultura de paz, erradicando toda forma de discriminación y violencia”, correspondiente al mismo objetivo 2, en los incisos a. y b. se habla de la necesidad de crear mecanismos para el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y para la difusión, concienciación, fomento y respeto de los derechos humanos, con énfasis en diversos grupos sociales, respectivamente (Senplades, 2013, p. 124).

3. En el diagnóstico del objetivo 4, “Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.” se habla de la necesidad de “un currículum nacional único que incluya temáticas de inclusión y equidad vinculadas con el reconocimiento de la diversidad cultural (...)” (Senplades, 2013, p. 165).

4. Por último, en la política 4.4, “Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad”, del objetivo 4, en el inciso j. se habla de la necesidad de poner recursos al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a criterios de inclusión y pertinencia cultural (Senplades, 2013, p. 170).

Queda, por tanto, claramente manifiesto, que no solo el marco jurídico, sino también las planificaciones gubernamentales en materia educativa toman en consideración el mandato de la educación inclusiva para transformar el sistema educativo de nuestro país.

### **Implicaciones de curriculares de la educación inclusiva, desde una perspectiva socio-constructivista.**

La educación inclusiva tiene, por definición, la obligación de integrar la diversidad, concebida como el conjunto de diferentes capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos, articulando el sistema educativo en torno a este objetivo. Para ello, el currículum es un instrumento clave, ya que, en palabras de Coll “(...) es el proyecto que preside y guía la educación escolar, en el que se precisan las intenciones y se proporcionan al profesorado las guías de acción que se consideran adecuadas y útiles para su realización” (2011, pp. 13-14).

Un currículum cerrado, elaborado por expertos, que no da cabida en su desarrollo a la participación de los protagonistas del acto educativo, docentes y alumnos, es excluyente. Si los docentes son concebidos como meros transmisores de un patrimonio de conocimiento y prácticas escolares definidos por expertos desde una concepción hegemónica del saber y la cultura, y los alumnos como depositarios de estos contenidos y prácticas, tanto unos como otros se verán arrastrados por los prejuicios excluyentes de la mentalidad social imperante.

Una propuesta de enseñanza y aprendizaje que sea realmente significativa para el estudiante, debe permitir que este aporte, desde su cosmovisión, aquellos intereses y valores que puedan dar sentido a los contenidos y mecanismos del currículum en su propio contexto.

El currículum escolar, con los conocimientos, procesos de decisión, procesos de evaluación, pues, ha de ser producido democráticamente con los alumnos que conviven y participan en el aula.

Por tanto, desde una perspectiva socio-constructivista, el currículum debe poder adaptarse en función de las características de los estudiantes, abriendo un espacio de negociación de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre sus principales actores en cuanto a los contenidos y prácticas propuestos.

Este espacio de negociación es el que permite contextualizar objetivos y contenidos, ajustando los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las prácticas de evaluación que en ellos se conciben, a la diversidad del aula (Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, 1995; Coll y Martín, 1996; Coll y Onrubia, 1999; Coll, Barberà, Onrubia, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Coll y Onrubia, 2002).

El mandato de atender la diversidad del aula implica, por tanto, que la evaluación ha de ser abierta y flexible para dar respuesta desde el enfoque de inclusión social al requerimiento pedagógico de una escuela para todos. Cuanto más pobre es el modelo de evaluación, más incurre en la exclusión social.

Las evaluaciones tradicionales, estandarizadas, “privilegian determinados alumnos por encima de otros, precisamente aquellos que, por sus características individuales, se adaptan mejor a este tipo de tareas y condiciones” (Coll y Onrubia, 2002, p. 53). Desde la concepción de la educación inclusiva, la evaluación también precisa diversificarse y flexibilizarse para atender la diversidad del aula, lo que sin duda implica una ruptura epistemológica; es preciso asumir que los alumnos no simplemente saben “más o menos”, sino que saben “de una manera o de otra” (Coll y Onrubia, 2002, p. 53).

Desde esta perspectiva, la evaluación no puede consistir en una única forma común y estandarizada de medir los conocimientos, porque no existe una única forma de conocimiento y, en consecuencia, no existe un único modo de medirlos.

La propuesta socio-constructivista de diseño y desarrollo del currículum.

Si queremos generar un modelo de Educación inclusiva y atender la diversidad de alumnos que llenan nuestras aulas, tenemos que dar a estos alumnos y a sus docentes protagonismo en el desarrollo del currículum. En este sentido, es importante entender cuál debe ser la distribución de competencias y responsabilidades en la construcción de la propuesta curricular (Coll, 2011).

La idea es establecer diferentes niveles de concreción del currículum. Un primer nivel, donde la responsabilidad del Ministerio de Educación es producir un currículum base suficientemente abierto y flexible como para permitir que su diseño continúe posteriormente en las unidades educativas y en aula, que constituirían, respectivamente, el segundo y tercer nivel de concreción.

El trabajo de diseño curricular en el segundo y tercer nivel de concreción no debe entenderse, como hemos dicho anteriormente, como una transposición mecánica del currículum oficial a los diversos contextos educativos. Al contrario, se ha de reconocer la capacidad del profesorado para construir una parte significativa de la propuesta curricular, estableciendo de manera autónoma en el marco de su institución educativa, a través de

la colaboración con sus pares, y en su aula, atendiendo a las necesidades e intereses específicos de sus estudiantes, las formas y tiempos de enseñar y evaluar.

De este modo, el segundo nivel de concreción curricular, tomando como punto de partida el diseño curricular base, desarrollaría un proyecto curricular institucional apegado a la identidad de la unidad educativa, coherente con su proyecto institucional y la misión, visión y valores expresados en este.

Este proyecto curricular estaría construido de manera colaborativa por los docentes de la institución educativa y a partir de él cada una de las áreas podría desarrollar planes curriculares anuales adaptados a la realidad del contexto, adentrándose en el tercer nivel de concreción curricular, donde el docente, partiendo del diálogo con el alumnado, tendría en cuenta sus características específicas y “las condiciones concretas en las que se tienen que llevar a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Coll, 2011, p. 26).

En el segundo y tercer nivel de concreción se establecen dos dinámicas curriculares que se retroalimentan, posibilitando la mejora continua de la propuesta curricular. Por un lado, hay que considerar el trabajo que los docentes realizan al concretar el currículum en función de sus diferentes contextos, completando el diseño ofrecido desde el primer nivel de concreción. Por otro lado, tenemos el desarrollo del currículum en las aulas, lo que podemos llamar el “currículum en acción” (Coll, 2011), ese currículum que de manera real docentes y alumnos ponen en funcionamiento en las aulas.

Este diálogo entre diseño del currículum y currículum en acción solo puede darse en el contexto de las unidades educativas, espacio único en el que se puede enriquecer la propuesta curricular a partir de la evaluación de su aplicación en las aulas.

En este sentido, no se puede obviar la responsabilidad que la administración educativa contrae con las instituciones y los docentes a los que ha de facilitar los recursos necesarios para garantizar que este proceso tenga lugar, de manera muy especial en términos formación continua, pero también proporcionando las condiciones laborales necesarias para que los docentes puedan asumir esta tarea con garantías de éxito.

### **Características del reajuste a la propuesta curricular de 2010.**

Considerando el análisis que acabamos de realizar, el Ministerio de Educación, partiendo de una actitud reflexiva y autocrítica y del diálogo con los docentes, realiza una propuesta de reajuste del currículum del 2010 que entrará en vigor el próximo año escolar del ciclo sierra.



Esta propuesta pretende ser inclusiva y, en este sentido, suficientemente abierta y flexible para dar lugar a que su construcción continúe en los espacios de las unidades educativas y las aulas, de forma que la propuesta final, ese currículum que se ponga en acción en el aula, sea el resultado de un diálogo con alumnos y docentes, para que la propuesta prescriptiva sume las peculiaridades de los diversos contextos en los que se ubican las unidades educativas del país y atienda a las características de la diversidad del alumnado.

Para lograr esta propuesta abierta y flexible se han hecho importantes cambios en el diseño curricular base.

En primer lugar, se ha reelaborado el perfil de salida del bachillerato, que recoge los fines educativos, para estructurarlo desde una visión integral de la persona. Este perfil está ahora concebido como un conjunto de competencias clave que garantizarán un adecuado desenvolvimiento del estudiante en la sociedad al fin de sus estudios y que se estructuran en torno a tres valores fundamentales: la solidaridad, la innovación y la justicia.

En segundo lugar, se han reestructurado las áreas a partir de las cuales se ha de desarrollar el trabajo en las unidades educativas para lograr llevar a los alumnos hasta este perfil de salida. Esta reestructuración ha supuesto una redefinición de los objetivos en términos más amplios y con vocación de interdisciplinariedad. También ha supuesto una redefinición de los bloques de contenido, ahora entendidos como bloques curriculares que vertebran la propuesta de manera longitudinal, desde primer año de la EGB hasta último año del BGU.

En tercer lugar, el proceso de selección de contenidos se ha centrado en aquellos considerados como básicos (Coll, 2006), permitiéndonos reducir de manera considerable la carga de contenidos, a la vez que garantizamos que a partir del trabajo que se desarrolle entorno a los mismos el estudiante pueda trazar su proyecto de vida, ser un sujeto activo en la sociedad, contar con el necesario equilibrio emocional y afectivo y transitar por los diferentes niveles del sistema educativo sin dificultad. Estos contenidos, organizados en sus respectivos bloques y áreas curriculares, se secuencian por subnivel en el diseño curricular base.

Por último, se realiza una propuesta de evaluación a partir de criterios que agrupan y secuencian los contenidos dentro de cada subnivel, proporcionando indicadores para la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje que nos permiten visualizar el avance de los estudiantes con respecto a los elementos definidos en el perfil de salida.

Esta propuesta quiere forzar una nueva mirada sobre las prácticas de evaluación, se articula para ser una alternativa a la concepción estandarizada

y permite evaluar los logros de los estudiantes en términos de proceso, atendiendo a los diferentes puntos de partida y respetando las diferencias individuales.

Este reajuste ha supuesto también la revisión de los estándares de aprendizaje elaborados en 2012. Se ha interpretado que estos estándares, concebidos para la evaluación externa, debían alinearse por completo al currículum, de forma que las evaluaciones estandarizadas que se realicen sirvan para retroalimentar la práctica educativa. Para conseguir esto, se han elaborado estándares que responden por completo a la lógica de los criterios de evaluación definidos en la propuesta curricular, donde los indicadores trabajan para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los estándares se ocuparán de observar los productos de estos procesos.

## Conclusiones.

Estos cambios en el diseño curricular base proponen un trabajo para los docentes en el contexto de las unidades educativas y las aulas.

En primer lugar, el perfil de salida del bachillerato viene a marcar la necesidad de un trabajo colaborativo para llevar a nuestros estudiantes al logro del conjunto de competencias básicas que en él se definen, trascendiendo la escuela y estableciendo alianzas con las familias y la comunidad.

En segundo lugar, la selección y secuenciación de contenidos del diseño curricular base obliga a tomar decisiones en el segundo y tercer nivel de concreción de currículum.

Es necesario completar la redacción de las destrezas con criterio de desempeño para adecuarlas al contexto de la unidad educativa, intereses y necesidades de los alumnos, del mismo modo que es preciso generar nuevas destrezas con criterios de desempeño donde sea oportuno para brindar experiencias de aprendizaje significativo.

También es necesario tomar decisiones asociadas a las capacidades y ritmos de aprendizaje de nuestros estudiantes, ya que la estructuración de los contenidos en bloques curriculares y la secuenciación por subniveles obligará a elaborar propuestas de programación anual específicas para nuestra institución educativa.

Por último, la propuesta de evaluación retroalimentará la práctica docente y ayudará a mejorarla, también desde las pruebas estandarizadas, ya que la alineación de los estándares con el currículum, de la evaluación externa e interna, retroalimentará de manera precisa el currículum en acción, permitiendo tomar decisiones para la mejora del diseño curricular.



Indudablemente, para que todo esto sea posible, como anticipaba, es preciso que pongamos a disposición de los docentes los recursos técnicos y formativos necesarios, así como que garanticemos las condiciones laborales adecuadas para el desarrollo de esta tarea.

## Referencias Bibliográficas.

- Coll, C. (1992). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Coords.): *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 435-454.
- \_\_\_\_\_. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de educación básica. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- \_\_\_\_\_. (2014). *Primer informe de la consultoría para el ajuste del currículo de EGB y BGU y el ajuste de la progresión de los estándares de aprendizaje*. Quito: Contractus.
- Coll, C., Baraberà, E. y Onrubia, J. (2000). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla. Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En Fernández, P. y Melero, M. A. (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 194-326.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 64-77.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Coords.): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 549-572.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En Coll, C. (Coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori / ICE-UB, 141-168.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 50, 50-54.
- Coll, C. y Zabalza Beraza, M.A. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Barcelona: FUOC.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. Profesorado. Revista de currículum y formación.
- Marchesi, A. (2004). Ideología educativa y pacto social. *Cuadernos de Pedagogía* 338, 83.
- Mineduc y Consejo Nacional de Educación (2006). *Plan decenal de educación (2006-2015)*. Quito: Autor.
- Mineduc (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito: Autor.
- Mineduc (2012). *Estándares de calidad Educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura Escolar*. Quito: Autor.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013). *Plan nacional de desarrollo/Plan nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Autor.
- Wickens, D. (1974). "Piagetian theory as a model for open systems of education". En: M. Schwebel; J. Raph (ed.). *Piaget in the classroom* 179-198. Londres: Routledge and Kegan Paul.

# EJE TEMÁTICO 04

---

INNOVACIONES  
DIDÁCTICAS Y  
METODOLOGÍAS ACTIVAS  
DE APRENDIZAJE.  
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
HACIA EL BUEN VIVIR EN  
LA EDUCACIÓN.