



Red
Educativa
Ignaciana

Ecuador

Modelo Pedagógico de la RUEI

Orientaciones ignacianas
para la gestión del aprendizaje

Colección

Propuesta Educativa



JESUITAS
ECUADOR



JESUITAS
ECUADOR



Red
Educativa
Ignaciana

Ecuador

Red de Unidades Educativas Ignacianas - RUEI

Hernández de Girón N35- 121 entre Av. América y República, Quito - Ecuador.
oficoleg@jesuitas.edu.ec | www.jesuitas.edu.ec | @RUEI.Ecuador

1.

**ÍNDICE DE
CONTENIDOS**

Tabla de contenidos

1. ÍNDICE DE CONTENIDOS	8
2. ÍNDICE DE TABLAS	10
3. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN	12
4. INTRODUCCIÓN	17
5. CARACTERIZACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUALIZACIÓN EDUCATIVA DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS	21
5.1. Orientaciones sobre el fundamento y propósito educativo de la RUEI.....	23
5.2. Las líneas educativas básicas (LEB) de la RUEI.....	25
6. ROL DEL ESTUDIANTE Y DEL DOCENTE Y LA CONCEPCIÓN DE LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN	27
6.1. Caracterización del Bachiller Ignaciano de la RUEI.....	29
6.2. Caracterización del Docente Ignaciano de la RUEI	34
6.3. Concepción metodológica de la enseñanza y del aprendizaje	37
7. COMPONENTES DEL PROCESO CURRICULAR	41
7.1. Enfoque formativo y académico (organización curricular).....	43
7.2. Características de los contenidos de aprendizaje (planificación curricular)	44
7.2.1. Planificación curricular anual (PCA).....	46
7.2.1.1. Contextualización de los aprendizajes básicos y proceso de planificación curricular anual	46
7.2.1.2. Estructura de planificación curricular anual (PCA)	55
7.2.2. Carga horaria	57
7.2.3. Plan curricular para el Bachillerato Internacional.	57
7.2.4. Orientaciones sobre los proyectos escolares.	58
7.2.5. Orientaciones para el desarrollo de nuevo currículo.	59
8. OPCIONES METODOLÓGICAS	63
8.1. Descripción de cada una de las opciones metodológicas.....	65
8.1.1. Aprendizaje cooperativo	65
8.1.2. Espacios de aprendizaje.....	66
8.1.3. Co-docencia en práctica reflexiva.....	67
8.1.4. Aprendizaje servicio.	67
8.1.5. Acompañamiento integral ignaciano.	68
8.1.6. Tiempos de interiorización	68
8.1.7. Evaluación auténtica.	69
8.1.8. Inteligencias múltiples.	69
8.1.9. Aprendizaje por proyectos.	70
8.1.10. Centros de aprendizaje.....	70
8.1.11. Inter y transdisciplinar.....	71
8.1.12. Cultura del pensamiento.....	72
8.1.13. Organización del tiempo.....	72
8.1.14. Atención a la diversidad.	73
8.2. Consideraciones generales para lograr los impactos a través de las opciones metodológicas.....	74
8.3. Orientaciones sobre la atención a la diversidad.	75
9. ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN	79
9.1. Concepciones prácticas sobre la evaluación para el aprendizaje.....	81

9.2. Evaluación auténtica	83
9.3. Orientaciones sobre las estrategias de promoción escolar.....	90
10. LA ACCIÓN TUTORIAL Y ACOMPAÑAMIENTO.....	93
11. REFERENCIAS.....	99

Índice de Tablas

Tabla 1. Líneas Educativas Básicas RUEI	26
Tabla 2. Relación perfil del bachiller Ministerio de Educación y modelo de persona de la RUEI...31	
Tabla 3. Perfil de desarrollo Humano Doman.....	32
Tabla 4. Comparación entre la propuesta pedagógica tradicional y la propuesta del Marco de la Enseñanza para la Comprensión.....	44
Tabla 5. Elementos esenciales del Marco de la Enseñanza para la Comprensión	48
Tabla 6. Orientación de la planificación curricular según los elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión	49
Tabla 7. Proceso para determinar los tópicos generativos e hilos conductores a partir de preguntas esenciales del Marco de la enseñanza para la comprensión.	55
Tabla 8. Competencias básicas – visión internacional	61
Tabla 9. Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación auténtica.	82
Tabla 10. Objetivos del Portfolio del Estudiante	86
Tabla 11. Competencias básicas – visión internacional	86
Tabla 12. e-Portfolio como instrumento de evaluación y de calificación	90

3.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

En su parte medular, el Informe (2016) recomendó:

Diseñar una serie de estrategias orientadas a mejorar el grado de correspondencia de los documentos de planificación institucional y curricular en la RUEI; correspondencia que debe evidenciarse mínimamente a través de:

- La coherencia entre las líneas de acción contenidas en el PEI Común de la RUEI y las líneas de acción contenidas en los PEI de las unidades educativas (en caso de no existir un PEI de la RUEI, la coherencia será con lo que establece la autoridad nacional); y,
- La coherencia entre las líneas de acción pedagógico-curriculares contenidas en el PCI de la RUEI y las líneas de acción contenidas en los PCI de las unidades educativas.
- La coherencia entre las líneas de acción pedagógico-curriculares contenidas en los PEI de las UE y las orientaciones curriculares contenidos en sus PCI.

Para ello, en ese momento, se planteaba diseñar un PCI de la RUEI, que:

- Minimice los problemas de afinidad identificados en los PCI de las unidades educativas de la RUEI a fin de facilitar el acompañamiento y la evaluación del meso currículo, posibilitar la articulación de los elementos curriculares sustanciales en todas las Unidades Educativas, caracterizar la propuesta curricular de la Red y, adoptar una lógica de construcción curricular inspiradora y orientadora, entre los aspectos principales.
- Facilite la definición de orientaciones o lineamientos curriculares válidos para todas las unidades educativas de la RUEI;
- Guarde congruencia con la estructura del PCI propuesta por el Ministerio de Educación;
- Incluya los elementos esenciales del currículo nacional para asegurar su articulación con los demás documentos de planificación institucional y curricular de la RUEI;
- Guarde congruencia con la propuesta de innovación educativa que actualmente se aplica a nivel de la RUEI en el marco del Proyecto InnovAcción XXI;
- Considere las necesidades y características propias de cada unidad educativa.
- Permita superar las dificultades en su estructuración lógica, tales como la ausencia de elementos curriculares sustanciales y la falta de coherencia en la organización de dichos elementos, principalmente;
- Esclarezca y permita comprender, en su aplicación, los conceptos asociados a la planificación curricular.

Por otra parte, el Estudio (2017) se orientó específicamente a:

- Identificar en los elementos curriculares esenciales de cada país objeto de comparación, características comunes que sirvan de referencia para consolidar y fortalecer la innovación educativa que actualmente se implementa en las unidades educativas de la RUEI;
- Analizar las características de los elementos curriculares esenciales en las unidades educativas de la RUEI; y,
- Formular una serie de conclusiones y recomendaciones con el propósito de proponer sugerencias para el mejor desarrollo curricular en las unidades educativas de la RUEI.

El estudio comparativo permitió identificar una serie de buenas prácticas y orientaciones curriculares válidas para ser consideradas en el PCI Común de la RUEI y finalizó con una serie de conclusiones y recomendaciones que serán tomadas como sugerencias para el mejor desarrollo curricular en las unidades educativas de la RUEI:

1. Se flexibilice y adapte el macro currículo nacional a través de una propuesta a nivel de Red que provea de los lineamientos necesarios para garantizar la calidad de la educación ignaciana según las necesidades nacionales e institucionales y que considere los siguientes aspectos:

2. El contenido de los elementos curriculares sustanciales que se prevea incorporar al PCI de las unidades educativas de la RUEI y que provengan de experiencias exitosas internacionales, sean objeto de análisis detenido bajo una estricta priorización según sus necesidades, para que luego de ser piloteadas puedan implementarse, sin menoscabo de su contexto.

3. Se difunda y comunique de manera intensiva y permanente los fines de la educación de la Compañía de Jesús en su calidad de Valores que estimulan a la comunidad educativa en general y al estudiante en particular a lo largo de su proceso de formación, dando vida a la Propuesta Educativa Ignaciana y despertando una fuerte filiación y empoderamiento hacia la educación jesuítica.

4. Se continúe enriqueciendo el modelo pedagógico con el enfoque cognoscitivista (constructivista-socio-constructivista) adoptado a nivel nacional, previendo con la debida oportunidad, las acciones necesarias tendientes a la continuidad de InnovAcción XXI posterior a sus tres años de ejecución en términos de sostenibilidad.

5. Se aprenda, genere saberes y conocimientos a nivel de todas las unidades educativas de la RUEI, a partir de la experiencia acumulada a lo largo del tiempo de implementación de InnovAcción XXI.

6. Se prevea con la debida oportunidad las acciones necesarias para garantizar, la transformación educativa a través de la adecuada articulación de las cuatro transformaciones referidas en el marco de Innov-Acción XXI (Currículo-metodología y evaluación, Rol del profesor y del estudiante, Organización y, Espacios).

7. Reflexionar sobre el desarrollo de competencias o aprendizajes para la vida, a fin de observar el grado de incidencia de la transformación del currículo, la metodología y la evaluación de los aprendizajes -principalmente-, en todas las unidades educativas, en el marco del proyecto InnovAcción XXI.

8. Se recoja, procese y reflexione de manera permanente el grado de fidelización de los miembros de la comunidad educativa hacia InnovAcción XXI, (directivos, profesores, estudiantes y, padres de familia) con la finalidad de tomar decisiones oportunas tendientes a garantizar su sostenibilidad y lograr la transformación educativa.

9. Se prevea en el corto plazo, las estrategias necesarias para fortalecer el compromiso docente y su identificación con la Propuesta Educativa Ignaciana y sus Valores.

10. Se prevea en el corto plazo, las estrategias necesarias para elevar el grado de reconocimiento y reposicionamiento institucional y social del profesorado.

11. Se explicita en toda propuesta de innovación educativa dirigida a las unidades educativas de la RUEI, la Misión y práctica ignaciana de la educación contenida principalmente en las Características de la Educación de la Compañía de Jesús y en particular en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI).

12. Se evalúe el "Modelo de persona", considerando siempre como base el perfil del bachiller ecuatoriano definido por la autoridad nacional, con el objetivo de encontrar la complementariedad necesaria para preservar la identidad propia de la educación de la Compañía de Jesús a favor de los fines y principios de la educación ecuatoriana.

13. Se analice y priorice la inversión en espacios de aprendizaje (físicos, culturales y digitales) acordes con la abundante innovación metodológica contemporánea surgida en el marco del enfoque cognoscitivista. Por el

contexto en el que nos movemos se debe tender hacia el aprovisionamiento tecnológico que incluye internet en las aulas, así como el uso cada vez más generalizado del ambiente natural como escenario del proceso de enseñanza y aprendizaje.

14. Se aplique metodologías interactivas orientadas a la promoción del aprendizaje autónomo y cooperativo, la investigación e innovación en el aula, la vivencia de experiencias reales y la elaboración de productos académicos concebidos y muchas veces destinados a suplir las necesidades sociales. En la experiencia internacional se valora la adopción del Aprendizaje Basado en Proyectos con enfoque interdisciplinario y el uso de las TIC.

15. Cambio sustancial del rol del docente como aquel diseñador, guía, mediador que crea, orienta y acompaña al estudiante en su aprendizaje. Sujeto de un proceso intenso y sostenido de formación en metodologías interactivas innovadoras; embebido de las Características de la Educación de la Compañía de Jesús y en particular del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI).

16. Para decidir sobre objetivos, métodos y medios educativos es "la persona" con un enfoque de servicio apostólico de la iglesia y con una espiritualidad entendida como una experiencia profunda de Dios, capaz de generar un cambio y un modo de actuar en la propia vida.

17. El estudiante tiene como sello distintivo la "ignacianidad" y las cualidades desarrolladas, como producto de la educación jesuítica, se expresan a través de su Misión "formar hombres y mujeres compasivos, competentes, conscientes y comprometidos". El estudiante, es concebido como auto-dirigido, autónomo, investigador, innovador, capaz de resolver problemas, con capacidad para trabajar en equipo y construir su propio conocimiento, etc.

18. La Didáctica, es decir, la enseñanza y el aprendizaje de un colegio jesuita, es un proceso personalizador, un proceso de investigación, proceso de construcción del conocimiento de modo personal y colectivo. El estudiante es guiado hacia su interés por ser el primer interesado en su formación integral. Otros rasgos relacionados con los valores, los contenidos, el contexto, el escenario, el clima, el ambiente, la programación y el funcionamiento de las relaciones, forman parte de la marca de un colegio ignaciano caracterizado por el cuidado de la persona en su categoría de obramaestra de Dios.

19. Se perfeccione el diseño de rúbricas, el manejo de portafolios estudiantiles y de todo aquel procedimiento e instrumento que permita afinar los criterios necesarios para una evaluación auténtica que permita observar el proceso del aprendizaje y conduzca hacia la práctica de una evaluación para el aprendizaje.

4.

INTRODUCCIÓN

4. INTRODUCCIÓN

El presente documento describe la propuesta pedagógica de la RUEI y se constituye como modelo pedagógico, para dar respuesta a la planificación curricular institucional (PCI) como aquel instrumento en el que "se plasman, de manera concreta, las intenciones de la propuesta pedagógica que orientan la gestión del aprendizaje" (Ministerio de Educación, 2019) .

De acuerdo a las definiciones del Ministerio de Educación el PCI tiene una duración mínima de cuatro años, sin embargo, puede ser revisado y/o ajustado cada año. [...] Su construcción se realiza sobre la base de la información pedagógica generada en la autoevaluación institucional." (Ministerio de Educación, 2019). En las unidades educativas de la RUEI, el PCI se construye de manera participativa con los equipos académicos con quienes se establece orientaciones que aseguran el Modelo de Persona y que se reúnen en el Modelo Pedagógico. A partir de este, el PCI considera las realidades de cada unidad educativa, se ajusta, adapta o elabora en concordancia con el desarrollo de la innovación y transformación educativa según los problemas pedagógicos detectados, factores internos y externos que influyen en la situación problemática, posibles estrategias de solución y la priorización de necesidades de aprendizaje.

El documento contiene los antecedentes y la justificación, la fundamentación filosófica, en su primera parte. La segunda parte contiene la estructura del Modelo Pedagógico que, si bien guarda coherencia con lo establecido por el Ministerio de Educación, se organiza desde unos componentes genéricos que guían la comprensión de las intenciones de la propuesta pedagógica para orientar la gestión del aprendizaje en la RUEI, matizada con la experiencia de innovación y transformación educativa en la que se ha incurrido desde el año 2016.

En la parte de Antecedentes y Justificación, se presenta el histórico de la construcción y elaboración del PCI común; además, de la necesidad de un modelo pedagógico; parte del histórico se encarga de describir los hallazgos, conclusiones y sugerencias de los estudios que se han mencionado y que se constituyen en evidencias científicas de experiencias internacionales que soportan teóricamente los planteamientos pedagógicos y curriculares que se recogen en el presente Modelo Pedagógico.

El Modelo pedagógico ignaciano de la Red de Unidades Educativas Ignacianas (RUEI)¹ es un documento que describe la propuesta pedagógica y establece orientaciones a nivel meso curricular; nace de la experiencia de prácticas cotidianas de los docentes en las aulas de clase, sostenidas en estrategias y acciones didácticas, forma parte de la Propuesta Educativa de la RUEI (PER), ayuda a reflexionar sobre la práctica educativa institucional, como espacio privilegiado para planificar una respuesta pedagógica a la diversidad y autonomía del ser humano, y permite de manera continua la mejora de la calidad educativa.

El propósito de este documento es tener claras las intenciones pedagógicas contenidas en la propuesta educativa nacional y en la Propuesta Educativa de la RUEI, proporcionando lineamientos necesarios como referentes inspiradores y de apoyo, para la planificación, ejecución y evaluación pedagógica-curricular en las unidades educativas de la RUEI.

¹RUEI: Red de Unidades Educativas Ignacianas conformada por: Unidad Educativa Borja, Unidad Educativa San Felipe Neri, Unidad Educativa Cristo Rey, Unidad Educativa Javier, Unidad Educativa San Luis Gonzaga y Unidad Educativa San Gabriel.

Si bien, la propuesta describe los elementos sustanciales propios de todo documento de orientación pedagógica, incluye también secciones concernientes a la innovación educativa que actualmente se aplica en las unidades educativas de la RUEI y otras que guardan relación con las mejores prácticas educativas identificadas en el marco del estudio preliminar correspondiente.

El Modelo pedagógico de la RUEI tiene su importancia debido a las semejanzas encontradas en las unidades educativas como nuestra Misión (Modelo de Persona), propósito, la identidad, la gestión educativa, principios pedagógicos y prácticas pedagógicas. Todos estos elementos en común nos convierten en un solo cuerpo que, a través del trabajo en red, confluyen en resultados, procesos y procedimientos que enriquecen la particularidad de cada una.

5.

**CARACTERIZACIÓN
TEÓRICA Y
CONCEPTUALIZACIÓN
EDUCATIVA DE LA
COMPAÑÍA DE JESÚS**

5. CARACTERIZACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUALIZACIÓN EDUCATIVA DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

5.1. Orientaciones sobre el fundamento y propósito educativo de la RUEI

Por Daniel Obando S.J

La Compañía de Jesús asumió el campo educativo como apostolado desde sus orígenes, dentro de la misión evangelizadora de la Iglesia. En el transcurso de la historia, las características propias de este modo "ignaciano" de educar, han experimentado un desarrollo marcado por la reflexión pedagógica, por la evolución de la educación y las nuevas formas de los colegios jesuitas y su adaptación a las diversas épocas y contextos socio-culturales. En su fundamentación encontramos cuatro Documentos Corporativos que conforman lo que se denomina la "Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús" (Vásquez, 2006).

En primer lugar, se considera la Parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús, escritas por San Ignacio y sus asistentes, con el afán de establecer los elementos básicos de los Colegios, este documento tiene su correlato en las "Normas Complementarias" elaborado por la Congregación General 34 de la Compañía de Jesús (1995) y contiene la actualización de dichos principios. El segundo documento que constituye la base de la pedagogía ignaciana, a lo largo de los siglos, es la Ratio Studiorum, manual que establece los principios prácticos de la pedagogía de los colegios, su primera versión se publica en 1599 y ha tenido varias adaptaciones hasta el s. XIX. En tercer lugar, tenemos el documento titulado "Características de la Educación de la Compañía de Jesús", desarrollado por la Secretaría de Educación de la Curia General de la Compañía, bajo el generalato del P. Peter-Hans Kolvenbach en 1986. A continuación, bajo el impulso del mismo Superior General, se publica el cuarto documento: "El Paradigma Pedagógico Ignaciano" (1993), recogiendo la amplia experiencia pedagógica y actualizando el contenido y las intuiciones de la Ratio a los nuevos tiempos y las nuevas necesidades educativas.

Todos estos documentos, a su vez, reciben la inspiración primordial de los Ejercicios Espirituales, tanto en sus elementos pedagógicos como espirituales, el énfasis en estos últimos, tiene que ver claramente con la vinculación entre pedagogía y espiritualidad, que caracteriza a los colegios de la Compañía de Jesús.

Un segundo nivel, más profundo, considera el desarrollo de los elementos, conceptos y definiciones que pertenecen propiamente a la Pedagogía Ignaciana y sus énfasis y prácticas propios, tal es el caso de la "cura personalis", el enfoque personalizado, la repetición y prelección, el "modo nuestro de proceder", el examen personal y la pausa ignaciana, etc. Son herramientas pedagógicas propias y desarrolladas a lo largo de los años, gracias a las directrices de los Superiores Generales, las Congregaciones Generales, los aportes de jesuitas peritos en el campo educativo y la experiencia de actualización que se contrasta con los diversos métodos, corrientes y tendencias actuales en el campo de la Pedagogía.

Finalmente, y en un nivel más operativo, encontramos los acuerdos comunes desarrollados desde la organización y el trabajo en equipo, a partir de las estructuras propias de la Compañía. En este nivel ubicamos a la ICAJE (Comisión Internacional de Educación de la Compañía de Jesús), órgano máximo de los jesuitas que se encarga del sector educativo, con sede en Roma. La CPAL (Conferencia de Provinciales de América Latina), la FLACSI (Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús), las Redes Educativas de cada país/provincia jesuítica y sus documentos propios, en el caso de Ecuador la RUEI; en cuanto a documentos, contamos con el Proyecto Educativo Común (PEC) de la CPAL, más amplio y que se refiere a nuestro contexto regional y los PEI de cada Red y/o país.

Los tres niveles señalados, dentro de la Pedagogía Ignaciana, conforman teóricamente los fundamentos, principios, ideales y objetivos de nuestras instituciones y la construcción de la propuesta educativa ignaciana y sus características propias. El centro de la Propuesta educativa está en la formación integral de la persona, desde la espiritualidad ignaciana y con un enfoque personalizado inspirado en el humanismo cristiano, que permita formar "hombres y mujeres para los demás y con los demás" (Arrupe, 1973), "personas competentes, concienciadas y sensibles al compromiso" (Kolvenbach, 1993), que generen un cambio positivo en su entorno y la realidad.

Este enfoque permite armonizar, de manera ecléctica, todos los aportes pedagógicos y propuestas afines, desde diversos ámbitos y experiencias educativas actuales.

Nuestro enfoque pedagógico se caracteriza por:

1. El saber hacer de las escuelas jesuitas, que se recogió por primera vez en el más importante proyecto educativo de la modernidad europea, La Ratio Studiorum² inspirada en el modus parisiensis³ como la forma escolástica de enseñar y aprender usada en la Sorbona y que fue elegido como referente pedagógico de los primeros colegios jesuíticos porque se alimentaba de tres raíces: la tradición formativa escolástica, el humanismo flamenco y el humanismo italiano. Se lo eligió por tratarse de un modo de educar que representaba mejor lo que ningún otro, el ideal pedagógico, humanista y cristiano que anhelaba la Compañía de Jesús.

2. La Pedagogía Ignaciana plasmada en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), como el planteamiento práctico de las Características de la Educación de la Compañía de Jesús y como el enfoque regente del modo de proceder de "enseñar y aprender" en las escuelas ignacianas de todo el mundo. El PPI constituye una forma de ver el mundo y en el campo pedagógico implica un estilo particular que requiere de variados enfoques de aprendizaje para la formación integral de la persona con base en una serie de actividades que van más allá de las conformadas asignaturas que en suma sobrecargan de contenidos sin sentido cuando se trata de ponerlos en práctica. Al enfoque se le atribuye la efectividad para ayudar a los alumnos a apropiarse desde sus capacidades los valores humanos enumerados en los proyectos educativos de la mayoría de las escuelas. La integralidad de la persona considera la complejidad del ser, desde la que nace la propia idea de comprender la realidad, desde cualquier área del conocimiento y des-

de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer vivo el deseo de transformar la realidad.

3. Los avances de la pedagogía, la psicología y la neurociencia, para educar pertinentemente para la sociedad del siglo XXI. Así, dependiendo de la realidad, los contextos y las capacidades instaladas en las unidades educativas se considerarán los aportes de: David Ausubel (Aprendizaje Significativo), Howard Gardner (Inteligencias Múltiples), Jean Piaget (Construcción del Conocimiento), Jerome Bruner (Aprendizaje por descubrimiento), LevVygotsky (Zona de Desarrollo Próximo), Robert Swartz (Aprendizaje basado en el pensamiento), José Antonio Marina (La educación del talento e Inteligencia ejecutiva), Ron Ritchhart (Hacer visible el pensamiento), Arthur Costa (Hábitos de la mente), David Perkins (Enseñanza para la comprensión), Csikszentmihályi Mihaly (Neurociencia- pensamiento fluido), Johnson y Johnson (Aprendizaje cooperativo), William Kilpatrick (Aprendizaje por Proyectos), Reuven Feuerstein (Modificabilidad cognitiva), Carol Dweck (Mentalidad en crecimiento), Loris Malaguzzi (Educación infantil), Evangeline Harris Stefanakis (Evaluación para el aprendizaje-Portfolio del estudiante), Mel Ainscow (Inclusión y equidad de la educación), Kagan Spencer (Estructuras cooperativas), Daniel Goleman (Inteligencia Emocional), Glen Doman (Perfil de desarrollo y Estimulación temprana), Elliot Eisner (Las artes en educación), Michael Fullan (Aprendizaje auténtico y cultura escolar colaborativa), Ovide Decroly (centros de aprendizaje), Erik Erikson (aspectos culturales y sociales del desarrollo que influyen sobre las interacciones de una perso-

² El cuerpo de la Ratio Studiorum (1599) no es otra cosa que una colección de 30 series de reglas correspondientes a los distintos oficios, nada menos que con 467 artículos. Es un currículum único y básico, con el que se entrelaza un "modo de proceder".

³ Los primeros jesuitas se familiarizaron con él, por primera vez, en Alcalá. La mayoría de ellos, más tarde siguieron a la Universidad «madre» de París. El rol primigenio y primordial de la universidad cisneriana de "Alcalá" es determinante en la configuración del modus parisiensis en la Compañía que más tarde se escribiría en la Ratio Studiorum.

na a lo largo de toda la vida).
 En el caso de la educación infantil -0 a 6 años- las bases pedagógicas a las que las unidades educativas se pueden alinear son: Dewey, Montessori, Goleman, Kilpatrick, Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Feuerstein, Doman, Gardner, Csíkszentmihályi, Perkins, Seligman, Jhonson & Jhonson, Stefanakis, Pestalozzi. Además, de aquellas que alineadas a la filosofía institucional y al modelo de persona, se encuentren en práctica con éxito.

4. El enfoque ecléctico que trata de enriquecerse cuanto más abierta esté para buscar, discernir e incorporar los elementos de diversos autores y corrientes psicopedagógicas concordes con sus principios y metas (Klein S.I., 2014) sobre todo de las corrientes cognoscitivista y conductual.

5.2. Las líneas educativas básicas (LEB) de la RUEI

Las Líneas Educativas Básicas (LEB) son nuestros principios educativos que evidencian el proceder de enseñar y aprender en todas las unidades educativas de la RUEI. Ellas son muestra fehaciente de que las unidades educativas se han transformado en 4 aspectos: currículo, metodología y evaluación, rol del docente y del estudiante, organización e infraestructura (cultural, tecnológica y virtual).

Son comunes para toda la RUEI y nos aseguran la coherencia de todas las acciones de cambio institucional para su transformación; inspiran las decisiones pedagógicas y curriculares para conseguir los impactos; se concretan posteriormente mediante Opciones Metodológicas y Opciones de Contenido; se fundamentan en la evidencia científica existente a nivel internacional, regional o nacional; y, están relacionas, estrechamente, con los Impactos y las Opciones Metodológicas; responden al fundamento y al propósito educativo, a las orientaciones del enfoque pedagógico; y, orientarán las acciones metodológicas y curriculares de todas las acciones institucionales.

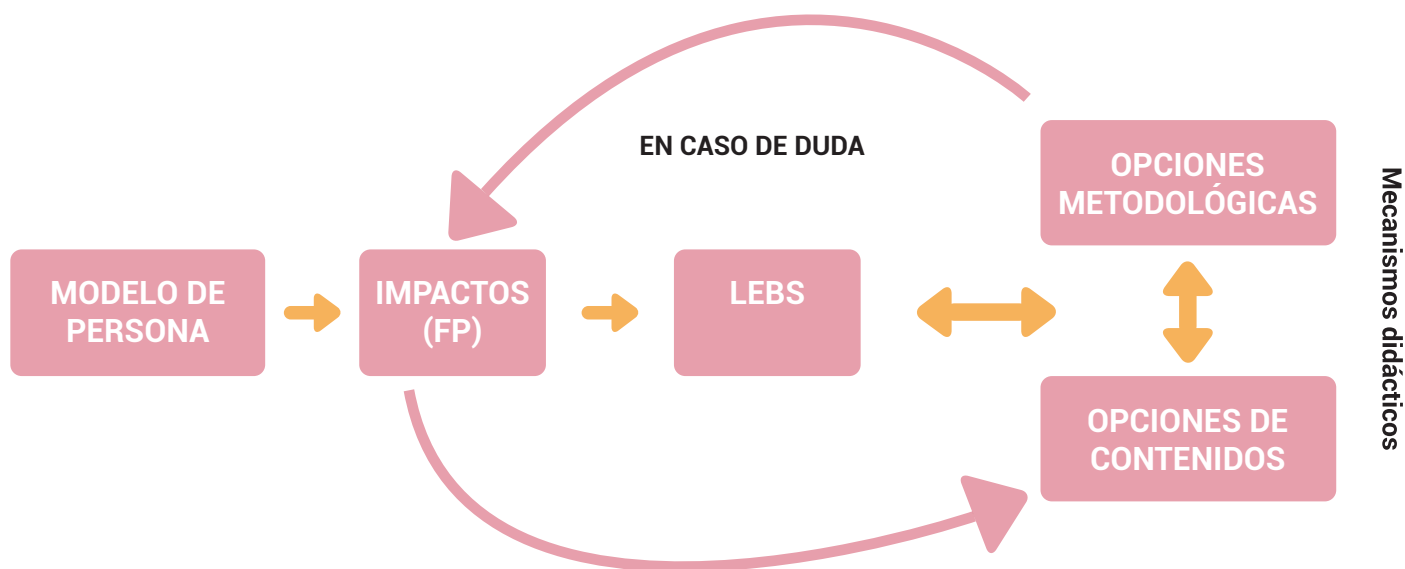


Figura 1. Vinculación del modelo, opciones metodológicas e impactos

En la siguiente tabla caracterizamos a cada una de las líneas educativas básicas:

Tabla 1. Líneas Educativas Básicas RUEI

LÍNEAS EDUCATIVAS BÁSICAS	
Aprendizaje	globalizador y profundo que permita el pensamiento eficaz y holístico para la comprensión y transformación de la realidad (local/global).
Evaluación	Es auténtica para mejorar y avanzar en el aprendizaje y formación de la comunidad educativa.
Estudiante	Como centro y constructor de su aprendizaje y autonomía.
Docente	Activador quien diseña y acompaña integralmente experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado y ubicuo que propician la comprensión, la cooperación y la apertura al cambio.
Familias	Comprometidas con la transformación educativa e implicadas activamente en el proceso formativo de sus hijos.
Cultura institucional	Crítica, reflexiva y colaborativa basada en la espiritualidad ignaciana que procura un sentido más justo y unificado de la vida.
Espacios y tiempos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Según las necesidades formativas de los estudiantes. - Espacios físicos, digitales, culturales y familiares. - Abiertos, flexibles, polivalentes y ágiles, con múltiples recursos para la conformación de entornos personales de aprendizaje.

6.

**ROL DEL ESTUDIANTE
Y DEL DOCENTE
Y LA CONCEPCIÓN
DE LA ACTIVIDAD
QUE REALIZAN**

6. ROL DEL ESTUDIANTE Y DEL DOCENTE Y LA CONCEPCIÓN DE LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN

6.1. Caracterización del Bachiller Ignaciano de la RUEI

Para definir el modelo de persona que queremos formar (perfil de bachiller) se consideran los documentos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador, los documentos oficiales de la RUEI y de la Educación de la Compañía de Jesús, así como documentos inspiradores de diversas fuentes de la Compañía de Jesús a nivel regional y mundial.

En el proceso de su definición, el equipo de altos directivos de la RUEI, determinan el Modelo de Persona inspirados en la realidad que debe afrontar el futuro bachiller. En una breve encuesta, los directivos reconocieron un futuro potencialmente desafiante e impredecible, con distintas cualidades como globalizado, convulso, hiperconectado, virtualizado, robotizado, exigente, acelerado, con inteligencia artificial, desequilibrio ecológico, nuevos empleos, nuevo humanismo, etc.

Es parte de la responsabilidad de los científicos y los académicos. Ahora más que nunca el futuro es impredecible. La gente ha de ser consciente y empezar a actuar. No sabemos qué pasará en 2050, así que habrá que comenzar a imaginar escenarios posibles. Y si nos dan miedo algunas de esas posibilidades, entonces tendremos que pensar hacia donde queremos que vaya el mundo. (Harari, 2016)

Un mundo visto de esta manera dio paso a la reflexión sobre ¿Con qué conocimientos, habilidades y herramientas dotamos a los estudiantes para que enfrenten esa realidad?



Figura 2. Nube de palabras sobre las prioridades para la formación de los estudiantes según directivos de la RUEI (2018)

La idea general es que en nuestro complicado mundo, de cara a la vida que probablemente tendrán los estudiantes en el futuro, es importante desarrollar habilidades y actitudes capaces de hacer frente a grandes desafíos, como la autocomprensión, la empatía, la ética y la colaboración y, por su puesto el pensamiento eficiente. (Perkins, 2016)

Motivados por esta realidad y necesidad el Modelo de persona que queremos formar se ha concretado alrededor de las 4Cs de la Excelencia Humana: Conscientes, Competentes, Compasivos, Comprometidos. Para cada C se definieron rasgos -siete en total-; cada rasgo cuenta con impactos de conocimiento, de comportamiento y de marco mental.

Describir cada rasgo nos permitirá tener una mejor idea del "Modelo de persona":

Persona Consciente

- **Persona realista y espiritual:** es aquella que se conoce a sí misma y mantiene un consistente conocimiento y experiencia de la sociedad y de sus desequilibrios. Se siente llamada a mirar el mundo, la realidad, con los ojos de Dios, descubriendo la bondad y la belleza de la creación y de las personas; pero también los lugares de dolor, miseria e injusticia. De esa contemplación surgirá el agradecimiento y de él el deseo de comprometerse a ser agente de cambio y trascender.

Persona Competente

- **Persona que interactúa con la realidad:** es aquella que, contando con una formación académica que le permite conocer con rigor los avances de la ciencia y de la tecnología, plantea y resuelve problemas; es decir, se involucra con la vida, aprende de ella y la transforma. Para ello ha desarrollado habilidades cognitivas, socioafectivas y espirituales que son necesarias para su realización humana y profesional.

- **Persona creativa:** es aquella que se asombra, hace preguntas, es flexible y así forma parte de un mundo cambiante y diverso. Se prepara para él sabiendo que para ello deberá aprender durante toda su existencia. Y participa de él creando un proyecto de vida para los demás y con los demás.

Persona Compasiva

- **Persona justa y solidaria:** es aquella que abre su corazón para adherirse al sufrimiento que otros viven, apoyándolos especialmente en situaciones difíciles. Para ello, conoce y hace amistad con los pobres y marginados. La experiencia es una condición necesaria pero no es suficiente, pues, además, la persona justa y solidaria tiene que reflexionar sobre esta experiencia, reconociendo el valor de la persona humana como fin en sí misma, sin instrumentalizarla.

- **Persona emotiva y con esperanza:** es aquella que confía en sí misma, en las comunidades de las que forma parte (familia, amigos, escuela y otras formas de asociación), en el mundo y en la acción de Dios, de tal manera que actúa contextualizada "como si todo dependiera de ella, sabiendo que todo depende de Dios".

Persona Comprometida

- **Persona involucrada y cooperativa:** es aquella de acción valerosa pues se empeña honestamente en la acción sobre sí misma y sobre el mundo, junto con otros. Lleva adelante un compromiso ecológico para la reconciliación y sanación de la tierra, junto con un compromiso hacia la justicia social, que son necesidades urgentes, en la medida en que afectan a todas las personas del planeta.

- **Persona abierta al mundo y en movimiento:** es aquella que, discerniendo las necesidades más urgentes de los tiempos, encuentra maneras de servir tan ricas y tan profundas como sus maneras de amar. Por ello, evoluciona desde sentimientos de caridad y compasión hacia un sentido de justicia y solidaridad, que favorezcan su contribución a cambiar las estructuras sociales injustas del mundo en el que vive.

De esta manera el estudiante ignaciano de la RUEI, al concluir su bachillerato, se caracteriza por ser un líder autónomo para y con los demás, al estilo de Cristo Jesús, competente, consciente, comprometido, y compasivo, y por lo que se pudo analizar, es un perfil que concuerda con la propuesta por el Ministerio de Educación del Ecuador: persona justa, innovadora y solidaria.

Tabla 2. Relación perfil del bachiller Ministerio de Educación – Red de Unidades Educativas Ignacianas.

PERFIL RUEI	PERFIL MINISTERIO		
	JUSTO	INNOVADOR	SOLIDARIO
COMPETENTE		X	
CONSCIENTE	X	X	X
COMPROMETIDO	X	X	X
COMPASIVO	X		X

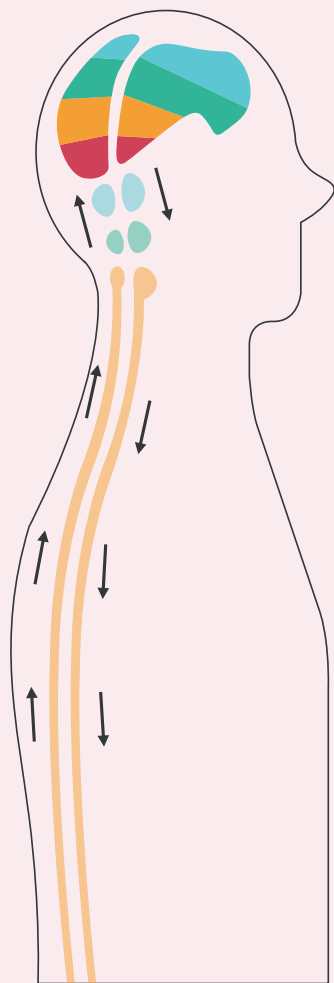
En el caso de la educación infantil y en alineación con el Modelo de Persona, se consideran dos fuentes para orientar el proceso de desarrollo humano en edades comprendidas entre los 0 a 6 años. La primera con enfoque neurológico denominado desarrollo del potencial humano y la segunda con enfoque del marco de desarrollo integral del individuo.

Desarrollo del potencial humano – perfil del desarrollo de los institutos (Doman)

Tabla 3. Desarrollo del potencial humano Doman

Etapa cerebral		Edad		Capacidad cerebral	Capacidad auditiva	Capacidad táctil
VII	Corteza sofisticada	Superior	26 meses	Lectura de palabra mediante un ojo dominante compatible con el hemisferio dominante.	Comprensión de vocabulario completo y oraciones apropiadas.	Identificación por el tacto de objetos mediante una mano compatible con dominio hemisférico.
		Promedio	72 meses			
		Lenta	108 meses			
VI	Corteza primitiva	Superior	22 meses	Identificación de símbolos visuales y letras por la experiencia.	Comprensión de 2 000 palabras y oraciones simples.	Características.
		Promedio	36 meses			
		Lenta	70 meses			
V	Corteza temprana	Superior	13 meses	Diferenciación de símbolos visuales simples, similares pero diferentes.	Comprensión de 10 a 25 palabras y dos de palabras.	Diferenciación táctil de objetos similares pero diferentes.
		Promedio	18 meses			
		Lenta	36 meses			
IV	Corteza inicial	Superior	6 meses	Convergencia de la visión resultante en percepción de profundidad simple.	Comprensión de dos palabras del lenguaje.	Comprensión táctil de la tercera dimensión en objetos aparentemente planos.
		Promedio	12 meses			
		Lenta	22 meses			
III	Cerebro medio	Superior	4 meses	Apreciación del detalle dentro de una configuración.	Apreciación de dos sonidos significativos.	Apreciación de sensación gnóstica.
		Promedio	7 meses			
		Lenta	12 meses			
II	Protuberancia anular	Superior	1 meses	Percepción de contornos.	Respuesta vital a sonidos amenazadores.	Percepción de sensación vital.
		Promedio	2.5 meses			
		Lenta	4 meses			
I	Médula y formación espinal	Superior	0 a 0.5 meses	Reflejo a la luz.	Reflejo de sobresalto.	Reflejo de Babinski
		Promedio	0 a 1.0 meses			
		Lenta	0 a 1.5 meses			

Perfil de desarrollo de los instintos
Por Glenn J. Doman



Los institutos para el logro del potencial humano

Movilidad	Lenguaje	Capacidad manual
Usa una pierna en una función hábil que es compatible con el hemisferio dominante.	Vocabulario completo y una estructura de oraciones apropiadas.	Uso de una mano para escribir, lo cual es compatible con el hemisferio dominante.
Camina y corre con el patrón cruzado completo.	2 000 palabras del lenguaje y oraciones cortas.	Función bimanual, con una mano en función dominante.
Camina con los brazos libres del papel de equilibrio primario.	10 a 25 palabras de lenguaje y junta dos pares de palabras.	O p o s i c i ó n cortical bilateral y simultáneamente.
Caminar usando los brazos con un papel de equilibrio primario más frecuentemente al nivel o por encima de los hombros.	Dos palabras del lenguaje dichas en forma espontánea y con sentido.	Oposición cortical en cualquiera de las dos manos.
Gatea sobre manos y rodillas, lo que culmina en gatear con patrón cruzado.	Creación de sonidos con significado.	Dominio prensil.
Se arrastra en la posición boca abajo, culminando con el patrón cruzado de gateo.	Llanto vital en respuesta a amenazas de su vida.	Relajamiento vital.
Movimiento de brazos y piernas sin movimiento de cuerpo.	Llanto al nacer	Reflejo de prensión

Marco del desarrollo integral del individuo - Pirámide de desarrollo humano (Lázaro y Berruezo)



Figura 3. Marco del desarrollo integral del individuo – Pirámide del desarrollo humano. (Lázaro & Berruezo, 2009)

Con estos enfoques todas las actividades, proyectos, propuestas, programas o demás, que se planteen se orientarán a desarrollar al máximo las potencialidades de los infantes y los niños para favorecer tanto el aprendizaje, reducir el fracaso y mejorar las interrelaciones.

6.2. Caracterización del Docente Ignaciano de la RUEI

Si queremos lograr que el estudiante alcance el **Modelo de Persona**, es decir: Realista y espiritual, Interactúe con la realidad, Creativo, Justo y solidario, Emotivo y con esperanza, Involucrado y cooperativo, y, Abierto al mundo y en movimiento; conformamos en la RUEI equipos docentes en los cuales el educador tiene las siguientes características:

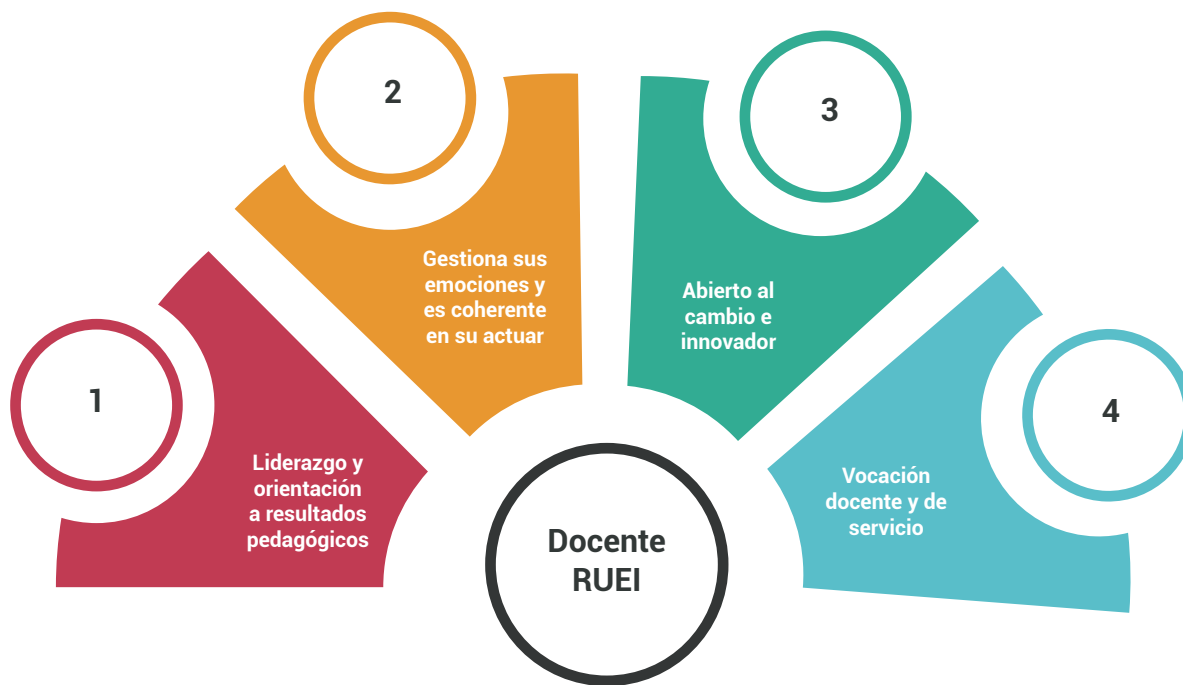


Figura 4. Rasgos del perfil del docente de la RUEI. (Red de Unidades Educativas Ignacianas, 2019a)

Gestiona sus emociones y es coherente en su actuar

Ser educador es ser un excelente mediador entre el conocimiento y el estudiante. Por eso, ser un buen mediador es la clave para aprender. [...] Ya no basta un saber proposicional referido a disponer el aula para el aprendizaje de unos temas y contenidos. Hoy estamos asistiendo a un cambio en el saber que ha circulado en el aula, se trata de un saber procedimental que se refiere a que el estudiante sepa qué hacer con el saber. Es decir, que la gran competencia está en el orden de la solución de problemas, de proyectos articulados a la vida ordinaria y a los contextos significativos que permiten una puesta en evidencia de los resultados esperados al final de un proceso planeado. Las competencias del siglo XXI necesitan ponerse en primer orden: trabajar en equipo, solucionar problemas, ser buen ciudadano y buena persona, expresarse bien y argumentar, tener pensamiento crítico, ser sensible al medioambiente, ser un gran líder, responder por la propia vida y la de otros desde una ética del cuidado, consolidar los procesos de autonomía y otros. (Red de Unidades Educativas Ignacianas, 2019b, p. 48)

Para ello, nuestro docente de la RUEI:

- Se da cuenta, descubre y describe los pensamientos, sentimientos, ánimos y reacciones (mociones) que experimenta.
- Establece criterios y metas para conducir la vida personal y profesional de acuerdo con su espiritualidad y/o escala de valores.
- Es resiliente: se adapta y supera la adversidad.
- Es alegre, optimista, esperanzado y tiene sentido del humor.
- Con ilusión, estima y vocación, focaliza la mirada en el estudiante y su crecimiento; reconociéndolo como individuo único y diferente.

Liderazgo y orientación a resultados pedagógicos

"Cuando un docente indaga sobre su práctica educativa para mejorarla y hacerla eficaz, rompe la tradicional dicotomía entre teoría y práctica – característica de las demostradamente ineficaces reformas educativas nacionales: un grupo de expertos dicta desde un escritorio lo que es necesario para los alumnos, el Estado promulga los nuevos planes de estudio, y el maestro ejecuta la disposición. Antes bien, ese docente asume su mayoría de edad al tomar la palabra que le corresponde – se trata de reivindicar el papel activo del docente en contraste con el rol pasivo que ha venido desempeñando-, y se incorpora en un dinamismo que conducir gradualmente a la escuela hacia su maduración ética – la toma de la palabra implica reflexionar, debatir, acordar actuaciones, planificar, etc.-. En el fondo estamos hablando de un proceso de democratización de la escuela." (CPAL, 2005, pp. 178–179)

Para ello, nuestro docente de la RUEI:

- Discierne, con visión prospectiva y dinámica los aprendizajes centrales que los estudiantes deben desarrollar, con el fin de obtener los impactos esperados en la RUEI.
- Diseña y aplica entornos de aprendizaje innovadores a través de actividades y relaciones, distribuidas y conectadas que alcancen los impactos del Modelo de Persona.
- Es un referente para el estudiante al cual, a través de su ejemplo, le guía y acompaña en la construcción de su propio proyecto de vida.
- Desarrolla un proceso de evaluación para el aprendizaje, de tal forma que los resultados obtenidos promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y la innovación educativa emprendida.

Abierto al cambio e innovador

Los nuevos escenarios del siglo XXI en los cuales se desenvuelven nuestros estudiantes, exigen la formación de personas capaces de ofrecer soluciones creativas y eficaces para los desafíos de hoy. En los colegios y universidades de la Compañía, más aún, se desea formar ciudadanos activos y comprometidos con una nueva dinámica social. Esto se traduce en [una serie de] metodologías activas, con las cuales el alumno no es repetidor ni espectador, sino un interlocutor y constructor de saber. Aprende de la acción, de la movilización cognitiva, de los sentidos y de la inteligencia, instigado por desafíos intelectuales que lo motivan a construir soluciones nuevas para situaciones problemáticas.

No tienen más sentido los contenidos aislados y distantes de la realidad, ni los estudios basados en la pura memorización. En la matriz epistemológica de las redes de conocimiento, se entiende que el conocimiento es concebido y organizado en redes de saberes, y construido por medio de redes de aprendizajes, en las cuales se articulan las áreas del conocimiento, instrumentos metodológicos y los sujetos que interactúan en el aprendizaje y la enseñanza.

Esas redes se materializan en organizaciones curriculares como unidades o conjuntos temáticos organizados a partir de una lógica no contenidista y no lineal, por medio de estrategias didáctico-metodológicas que rompen con los modelos formales de secuenciación de contenidos, constituyendo árboles de saberes y un *"currículo en red que estimula al estudiante a investigar y aprender con autonomía intelectual"*. (CPAL, 2005, pp. 161–162)

Para ello, nuestro docente de la RUEI:

- Evidencia flexibilidad en su actuar ante cambios en factores internos o externos a la unidad educativa o a la red: los acepta positiva y constructivamente, reorientando la forma de actuar y modificando la propia conducta para alcanzar nuevas metas.
- Desarrolla nuevos enfoques, no se conforma con lo convencional e inercial. Genera y aporta ideas nuevas e imaginativas, que las despliega con confianza e ilusión.
- Se forma permanentemente utilizando los medios que tienen a su alcance y las oportunidades que le brindan.

Vocación docente y de servicio

Los procesos educativos son personalizados y apuntan a la formación y capacitación para el trabajo, para la convivencia democrática, para impulsar el cambio y el desarrollo social y para la formación ética y religiosa. Se orientan por la espiritualidad y la pedagogía ignacianas, encarnadas en cada institución, para que todos lleguen a ser *hombres y mujeres para los demás y con los demás*, con excelencia humana, alto nivel académico y capaces de liderazgo en sus ambientes. (CPAL, 2005)

Para ello, nuestro docente de la RUEI

- Descubre y vive conscientemente la tarea educativa como vocación que da sentido al propio proyecto de vida.
- Disfruta enseñando y aprendiendo, tanto con estudiantes, así como con otros educadores.
- Sabe comunicar la propia experiencia vivencial y la pasión por lo que se lleva a cabo.
- Se vincula afectivamente con la misión, los valores y los objetivos de la unidad educativa y de la RUEI.
- Vive su vocación docente desde los principios de la espiritualidad ignaciana.
- Se compromete con todos y cada uno de sus estudiantes, acompañándolos y guiándolos mediante el modelado en su proyecto vital para que alcancen el Modelo de Persona que queremos formar.
- Hace de su acción un compromiso diario y continuo de disponibilidad y colaboración.

6.3. Concepción metodológica de la enseñanza y del aprendizaje

En torno a este docente concebimos la enseñanza como aquella dispuesta para el aprendizaje:

«Aprender» en sentido ignaciano

Por "aprender" se entiende todo **modo de experiencia, reflexión y acción** en torno a la verdad; toda forma de preparar y disponer **la persona** para vencer todos los obstáculos que impiden la libertad y el crecimiento (Anotación 1).

El trabajo y la reflexión personal logran una mejor comprensión

El profesor explica al estudiante el modo y orden de la asignatura y narra los hechos fielmente. Se ciñe a lo importante en este punto y sólo añade una pequeña explicación. La razón de esto es que cuando se les expone a los estudiantes lo fundamental, y ellos lo trabajan y lo reflexionan, descubren cómo la materia se vuelve más clara y se comprende mejor. La claridad surge de su **propio razonamiento y produce mayor sensación de logro y satisfacción que cuando el profesor explica y desarrolla extensamente los significados de las cosas**. No es el mero conocimiento lo que llena y satisface a los estudiantes, sino el comprender y saborear profundamente la verdad (*Anotación 2*).

El razonamiento y el afecto

En todo aprendizaje hacemos **uso del entendimiento para razonar, y de la voluntad para expresar nuestro afecto** (*Anotación 3*).

El proceso enseñanza-aprendizaje en las unidades educativas de la RUEI se enriquece

particularmente por la intervención de un docente que:

1. Es diseñador, guía y facilitador del aprendizaje que considera las Anotaciones de los Ejercicios Espirituales como un manual de educación centrado en la persona.

2. Planifica, dirige y acompaña las experiencias de aprendizaje, buscando el desarrollo del potencial de cada estudiante en particular.

3. Trabaja cooperativamente, en todas las situaciones previas y posteriores al acto pedagógico.

4. Adopta su docencia a las pedagogías contemporáneas que se alinean con el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)⁴ y conduce a pensar, a hacer, a ser y a aprender, tanto en el ámbito científico-cultural como en el ámbito humano-cristiano, ayudando a los estudian-

tes a integrar lo académico y lo formativo.

5. Enriquece su práctica pedagógica a través del liderazgo compartido, la práctica reflexiva, la formación continua y la autoformación, la investigación acción y su espíritu curioso y creativo.

6. Adecua sus intervenciones a la diversidad de sus estudiantes reconociendo y apreciando sus particularidades para enriquecer el aprendizaje de cada uno de ellos y entre ellos.

7. Evidencia capacidades y competencias como: excelencia humana, comunicación asertiva, resolución de conflictos, comprensión transdisciplinar, pensamiento complejo, pensamiento computacional, autocrítica, inteligencia emocional, socialmente responsable, manejo de las nuevas tecnologías. El aprendizaje es, por lo tanto, consecuencia de la acción conjunta del estudiante, el docen-

te y la realidad que se manifiestan en la comprensión, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la intervención. Influye en la persona porque se aspira su formación integral. El foco del proceso es el aprendizaje de la persona, nuestro estudiante ignaciano. Los niños entre 0 y 6 años nos motivan a renovar las acciones pedagógicas a favor de su desarrollo integral; se acogen ocho principios de la propuesta de educación infantil de California motivados en la investigación y práctica, ya que conducen a experiencias de aprendizaje y entornos individuales, cultural y lingüísticamente receptivos: las relaciones son centrales, el juego es el contexto principal del aprendizaje, el aprendizaje es integrado, la enseñanza intencional mejora las experiencias de aprendizaje de los niños, las asociaciones familiares y comunitarias crean conexiones significantes, la individualización del aprendizaje incluye a todos los niños, la capacidad de respuesta a la cultura y al idioma apoya el aprendizaje de los niños, el

⁴ El PPI toma en cuenta el contexto y la situación personal de cada uno. Promueve actividades de enseñanza y formación, con variedad metodológica, que se transformen en experiencia de aprendizaje cognoscitiva, psicomotriz, afectiva o imaginativa. Suscita una implicación reflexiva del estudiante de modo que pueda considerar la importancia y el significado humano de lo que está estudiando. Impulsa los cambios profundos en los estudiantes para que lleven a cabo opciones interiores y acciones exteriores, y puedan ser competentes en situaciones nuevas. Realiza una evaluación integral de todos los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje.

tiempo de reflexión y planificación mejora la enseñanza.

La enseñanza y el aprendizaje en nuestras unidades educativas consideran la larga experiencia de la educación ignaciana, por ello se recurre a las anotaciones ignacianas como inspiración para *“buscar, discernir e incorporar, en el proceso enseñanza aprendizaje los elementos de diversos autores y corrientes psicopedagógicas concordantes de sus principios y metas”*:

1. Acomodar los períodos de tiempo al ritmo personal del alumno

Se asignan períodos de tiempo específicos al estudio, que generalmente corresponden a las partes lógicas de la materia. Sin embargo, esto no quiere decir que cada parte deba realizarse necesariamente en un tiempo fijo. Porque puede ocurrir que algunos estudiantes sean más lentos en alcanzar lo que se pretende mientras que otros sean más diligentes, y otros tengan más problemas o estén más cansados. Por lo que puede ser necesario acortar el tiempo en algunas ocasiones y alargarlo en otras (*Anotación 4*).

2. Esfuerzo generoso del alumno

El alumno que emprende un estudio debería hacerlo con *«grande ánimo y liberalidad»*, poniendo libremente toda su atención y voluntad en el empeño (*Anotación 5*).

3. El profesor debe cuestionar al alumno

Cuando el profesor ve que el estudiante no está afectado por ninguna experiencia, debería insistir con preguntas, inquiriendo sobre cuándo y cómo realiza el estudio, cuestionando la comprensión de las instrucciones, preguntándole cómo resultó su reflexión, y pidiéndole cuentas (*Anotación 6*).

4. El profesor debe animar al alumno

Si el profesor observa que el alumno está teniendo problemas, debería charlar con él pausada y amablemente. Debería animarle y ayudarlo con vistas al futuro, revisando sus errores con amabilidad y sugiriéndole modos de mejorar (*Anotación 7*).

5. Reflexión compartida profesor-alumno

Si durante la reflexión un alumno experimenta alegría o desaliento, debería pensar más detenidamente en las causas de tales sentimientos. Compartir esta reflexión con un profesor puede ayudar al estudiante a percibir áreas de satisfacción o estímulo que pueden llevarle a un mayor crecimiento personal, o bien bloquearle sutilmente (*Anotaciones 8, 9, 10*).

6. Es preferible la profundidad a la extensión

El alumno debería plantearse el aprendizaje de la materia a la que se enfrenta como si no fuera a aprender nada más. No debería tener prisa en cubrirlo todo. *«Non multa, sed multum»*: *«Trata la materia seleccionada en profundidad; no intentes cubrir todos los temas de un determinado campo de investigación»* (*Anotación 11*).

7. Cumplir el plan establecido

El alumno debería dedicar al estudio el tiempo completo establecido. Es mejor dar un tiempo extra que acortarlo, especialmente cuando la tentación de *“atajar”* es fuerte y cuesta estudiar. Así, el estudiante se acostumbrará a no darse por vencido y fortalecer su capacidad de estudio en el futuro (*Anotaciones 12 y 13*).

8. Cuidado con la prisa

Si el alumno va adelante con gran éxito, el profesor le aconsejará ir con más cuidado y con menos prisa (*Anotación 14*).

9. El profesor es un mediador

Cuando el alumno aprende, es más conveniente que sea la verdad misma la que le motive y disponga. El profesor, como el fiel de la balanza, no se inclina más a una cosa que a otra, sino que ayuda al estudiante a relacionarse directamente con la verdad y ser influenciado por ella (*Anotación 15*).

10. Vencer dificultades para llegar a la verdad

Para que el Creador y Señor obre más fielmente en su criatura, será muy conveniente que el alumno haga frente a cualquier obstáculo que le impida abrirse plenamente a la verdad (*Anotación 16*).

11. Comunicación sincera alumno-profesor

El alumno debería informar sinceramente al profesor de cualquier problema o dificultad que tenga, para que el proceso de aprendizaje pueda ser adecuado y adaptado a las necesidades personales (*Anotación 17*).

12. Adaptación a las condiciones personales

El aprendizaje debería estar siempre adaptado a la situación del estudiante que lo realiza (*Anotación 18*).

13. Adaptaciones creativas y eficaces

Las dos últimas anotaciones permiten adaptaciones creativas según las personas y las circunstancias. En la experiencia de enseñanza y aprendizaje, estas tratan la capacidad de adaptación. Adaptaciones tan importantes e imprescindibles como lo requiere una propuesta educativa que responde a la realidad, sea cual sea, sabiendo que ésta es incierta y en constante cambio.

7.

**COMPONENTES
DEL PROCESO
CURRICULAR**

7. COMPONENTES DEL PROCESO CURRICULAR

7.1. Enfoque formativo y académico (Organización curricular).

Desde el Marco de la Enseñanza para la Comprensión (MEpC), enfocamos toda la reflexión y organización curricular, sabiendo que basada en la teoría constructivista del aprendizaje y en los avances de la ciencia cognitiva del último medio siglo, es un marco pedagógico didáctico, que coloca la comprensión en un lugar central y en el foco de la clase (Stone, 1999).

Para las unidades educativas de la RUEI el MEpC organiza el currículo conforme a las necesidades de los estudiantes quienes a través de su desempeño evidencian que comprenden la realidad desde cualquier disciplina. Este marco conceptual brinda una propuesta de diseño para el trabajo en las aulas y en las escuelas que, si bien propone un modelo de planificación, encierra en él una concepción acerca de la enseñanza y del aprendizaje y una postura ética: la certeza de que todos somos capaces de comprender y que, además, se puede ayudar a que esto sea posible por medio de una enseñanza pertinente (Pogré, 2012, p. 49).

La reflexión y la organización curricular en lo que respecta a la concreción meso y micro es visible en tres modos de apropiación del MEpC:

1. Como herramienta, en su dimensión más metodológica - instrumental (casi como una metodología o pautas de acción a la hora de diseñar la enseñanza). Aquí el marco es útil para hacer lo que debemos y queremos hacer.
2. Como un conjunto de conceptos articulados que sirven para repensar la enseñanza. Aquí lo que se modifica no es sólo lo que hacemos sino lo que queremos y debemos hacer.
3. Como un paradigma que modifica la práctica docente entendida como praxis: este tipo de apropiación habilita a que el proceso sea diferente conforme a las trayectorias y contextos sociales y educativos de quienes trabajan con el MEpC. En este caso porque nos replanteamos qué hacemos y cómo pensamos, y hacemos diferentes cosas: creamos y recreamos tanto nuestras concepciones como nuestras prácticas incluidos el propio MEpC y sus herramientas.

¿Por qué se pone en primer lugar la comprensión como enfoque de nuestros objetivos formativos y académicos? Creemos que la enseñanza, **como acto intencional**, promueve un conocimiento generador tendiente a lograr la retención, la aprehensión y el uso activo del conocimiento, centrando la atención en el pensamiento más que en la información fáctica. Creemos que la enseñanza, como acto intencional, promueve un conocimiento generador tendiente a lograr la retención, la aprehensión y el uso activo del conocimiento, centrando la atención en el pensamiento más que en la información fáctica.

Los estudiantes necesitan comprender lo que aprenden de una manera lo suficientemente profunda como para poder aplicar el conocimiento en forma flexible y en contextos del mundo real, no sólo en exámenes formales (Perkins). Comprender, según el marco conceptual desarrollado por investigadores del Proyecto Zero, es poder pensar y actuar flexiblemente, utilizando lo que uno sabe (Perkins); es usar el conocimiento y las habilidades de manera sofisticada y flexible (Wiggins y McTighe); implica aplicar de forma apropiada lo aprendido a una nueva situación; es tener la capacidad de utilizarlo en situaciones nuevas para resolver problemas, crear productos, explicar fenómenos (Boix Mansilla); es tener la posibilidad de usar con éxito los propios conocimientos y habilidades en tareas valiosas y en situaciones reales. El éxito de esta transferencia depende de

la comprensión de las ideas centrales que permiten conectar lo que de otro modo serían datos, habilidades y experiencias aisladas e inconexas (Wiggins y McTighe). Comprender es saber, y saber actuar con esa comprensión de múltiples maneras (Pogré & Lombardi). (Pogré, 2012, p. 52)

En consecuencia desde el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), el MEpC concuerda con las anotaciones 2 y 3:

- No es el mero conocimiento lo que llena y satisface a los estudiantes, sino el comprender y saborear profundamente la verdad (Anotación 2).
- En todo aprendizaje hacemos uso del entendimiento para razonar, y de la voluntad para expresar nuestro afecto (Anotación 3).

7.2. Características de los contenidos de aprendizaje (planificación curricular)

Según la experiencia mostrada en cada una de las unidades educativas de la RUEI, a través de sus equipos docentes, en el momento en el que proponen la planificación curricular anual y planificaciones microcurriculares o didácticas, los aprendizajes básicos son contextualizados institucionalmente, a través del MEpC.

En esta práctica, hay evidencia de que los docentes usan el MEpC, como el “conjunto de conceptos articulados que sirven para repensar la enseñanza logrando modificar no sólo lo que hacemos sino lo que queremos y debemos hacer”. El conjunto de conceptos articulados que sirven para repensar la enseñanza está compuesto por: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

Se parte de conocer y comprender la propuesta curricular nacional para la determinación de los contenidos de aprendizaje y consecuente elaboración de planes curriculares de cada una de las áreas de conocimiento y sus asignaturas, considerando que:

Para llevar el currículo al aula se desagregan, amplían, priorizan, organizan e implementan los aprendizajes contenidos en las destrezas con criterios de desempeño del currículo nacional obligatorio, desde el nivel 1, macro, de concreción curricular (Ministerio de Educación) al nivel 2, meso (Institución Educativa) y, finalmente, al nivel 3, micro (Planificación de Unidad / Aula) (Ministerio de Educación, 2016). el nivel 1, macro, de concreción curricular (*Ministerio de Educación*) al nivel 2, meso (*Institución Educativa*) y, finalmente, al nivel 3, micro (*Planificación de Unidad / Aula*) (*Ministerio de Educación, 2016*).

Figura 5. Niveles de concreción curricular nacional

1er nivel	2do nivel	3er nivel
Macro Autoridad educativa nacional	Meso Autoridades y/o docentes de las Instituciones Educativas	Micro Docente
	Currículo Institucional	Currículo de aula
Currículo Nacional Obligatorio	Planificador Curricular Institucional	Planificador Curricular Anual
		Planificación curricular anual Planificación de unidad microcurricular
Prescriptivo	Flexible	Flexible

Nota: distribución de responsabilidades en el desarrollo del diseño curricular en función de tres niveles de concreción, descrito en el instructivo de planificación curricular elaborado por equipo DINCU, en la versión del año 2017.

El conocimiento y manejo exhaustivo de la propuesta curricular nacional y de una apropiación epistemológica y didáctica de los docentes con base en el MEpC faculta a la unidad educativa, a través del área académica institucional, a la determinación de los **aprendizajes básicos**, considerando que:

- a) El currículo prescriptivo es el punto de partida para determinar los aprendizajes básicos. De su reflexión y contextualización, serán pertinentes a la realidad y necesidades de los estudiantes, de la unidad educativa, de la comunidad.
 - iii. La capacidad de las personas para construir y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional que garantice una ciudadanía activa, constructiva, enriquecedora, y satisfactoria para el individuo y la sociedad;
- b) Los aprendizajes básicos, determinados por cada unidad educativa, son necesarios porque están asociados con:
 - i. Un ejercicio de la ciudadanía en la sociedad ecuatoriana que promueva la equidad y compense las desigualdades sociales y culturales, evitando que se conviertan en desigualdades educativas;
 - ii. La consecuencia de una "madurez" personal en sus diferentes vertientes -cognitiva, afectiva, emocional, de relaciones interpersonales y social-, el logro de la "felicidad personal" y los planteamientos del "buen vivir".
 - iv. La posibilidad de acceder a los procesos formativos y educativos posteriores con garantías de éxito y, en definitiva, la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
- c) Los aprendizajes básicos, se contextualizan a través del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (MEpC), ya que, a través de sus componentes concebidos como herramientas, apoyan el diseño de la enseñanza, gracias a una conceptualización disciplinar diferente.
- d) La contextualización de los aprendizajes básicos, exige a los docentes, experticia epistemológica, didáctica y pedagógica; así como comprensión y dominio del currículo nacional en relación al área del conocimiento y la disciplina que le haya sido asignada.

Estas orientaciones, fruto de la misma experiencia docente de las unidades educativas de la RUEI, aportarán a la consolidación del trabajo en red para la mejora continua de la práctica pedagógica institucional, que se retroalimenta frecuentemente, así como a responder al nivel 2 de concreción curricular, para lo cual deberán elaborar la respectiva Planificación Curricular Institucional (PCI).

7.2.1. Planificación curricular anual (PCA)

Según la autoridad nacional competente la planificación curricular anual (PCA):

- 1. Aporta una visión general de lo que se trabajará durante todo el año escolar.
- 2. Es el resultado del trabajo en equipo de las autoridades y el grupo de docentes de las diferentes áreas (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Cultural y Artística, Lengua Extranjera), expertos profesionales, y docentes de Educación Inicial.

Para dar cumplimiento a este requerimiento, los equipos académicos y de docentes de la RUEI, han experimentado formas que enriquecen y dan valor agregado a la PCA. De esta experiencia se rescata la importancia del trabajo colaborativo, la reflexión y la puesta en práctica de diferentes formas de enseñar enfocadas en potenciar el aprendizaje.

Para las unidades educativas de la RUEI, la planificación curricular anual (PCA) es el mapa que nos marca el horizonte. La concebimos como la herramienta que responde a la pregunta ¿Qué es lo que queremos que comprendan los estudiantes durante el año escolar en la unidad educativa? En esta herramienta se contextualizan los aprendizajes básicos previamente identificados en el currículo prescriptivo; por tanto, se mantiene como requisito institucional que se diseñará al inicio del año escolar.

La Planificación Curricular Anual (PCA), al corresponder al nivel 2 de concreción, también es responsabilidad de la unidad educativa y a través de sus equipos académicos y cuerpo docente, la diseñarán, reflexiva y participativamente, a la luz del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (MEpC).

La PCA será pertinente y viable para el logro de aprendizajes significativos en la medida en la que los docentes consideren imprescindibles los siguientes prerequisites:

1. El desarrollo psicológico (emocional, conductual, afectivo, social, moral y cognitivo) y neurológico (funciones ejecutivas: autocontrol, la memoria de trabajo, la organización, la planeación, la solución de problemas, y la flexibilidad de pensamiento) que caracterizan al grupo de estudiantes con los que va a relacionarse y son capacidades fundamentales para un adecuado aprendizaje desde la temprana edad.
2. Los conocimientos previos, actitudes e intereses de los estudiantes relacionados con los elementos clave de las unidades didácticas. .
3. Las características esenciales del entorno sociocultural y familiar en el que se desenvuelven los estudiantes y que determinan los recursos con los que podemos contar.

Al final, comprendemos la PCA como aquel proceso participativo con base en la reflexión, análisis y comprensión del currículo prescriptivo, que requiere profundo dominio y experticia por parte del docente, tanto de la epistemología cuanto de la didáctica del área del conocimiento y de la disciplina, con el propósito de lograr, en su concreción, el aprendizaje y la comprensión.

7.2.1.1. Contextualización de los aprendizajes básicos y proceso de planificación curricular anual

Dado que no hay una fórmula o proceso estándar para la PCA, las unidades educativas considerarán, a groso modo, que se parte del currículo nacional por ser prescriptivo, para determinar los aprendizajes básicos que serán contextualizados a través de los componentes del MEpC.

Con los elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión, a través de la reflexión y del trabajo colaborativo se conduce, al docente, a caracterizar los contenidos de aprendizaje con un cambio en la concepción acerca del conocimiento en general y de su disciplina en particular. En este sentido identificamos diferentes modos de caracterizar esta redefinición disciplinar (Pogré, 2012):

a) Como recorte y /o jerarquización: aquellos que a partir del trabajo con el MEpC asumen que lo que enseñan implica un recorte, y que, como tal, ese recorte requiere de una resignificación y jerarquización de los contenidos de la disciplina;

b) Como descubrimiento de nuevas dimensiones dentro de la disciplina y en conexión con otras: aquellos que trabajando con el MEpC amplían su concepción de su disciplina y en ese sentido comienzan a establecer relaciones, que antes aparecían como restringidas, tanto dentro de la propia disciplina y como de ellas con otras; y

c) La disciplina y sus múltiples planos: quienes entienden que la disciplina ya no es un bloque monolítico que se “entrega” o se “recorta” sino que es un objeto multidimensional y que es en el proceso de pasar del campo disciplinar experto a campo disciplinar a ser enseñado donde esta disciplina cobra nueva fertilidad y multidimensionalidad. Este modo de concebir la disciplina se asemeja en términos de Gess-Newsome (1999a) al modelo transformativo de construcción del conocimiento didáctico del contenido (CDC)⁵.

A través de la reflexión y del trabajo colaborativo docente, se conduce a repensar la enseñanza que se modifica no sólo en lo que hace el docente sino en lo que quiere y debe hacer en el aula; y a caracterizar los contenidos de aprendizaje con un cambio en la concepción acerca del conocimiento en general y de su disciplina en particular.

Tabla 4. Comparación entre la propuesta pedagógica tradicional y la propuesta del Marco de la Enseñanza para la Comprensión.

Tradicional	Marco de la Enseñanza para la Comprensión
Conocimiento	Comprensión
Temas	Tópicos Generativos
Objetivos	Metas de Comprensión
Actividades	Desempeños de Comprensión
Evaluación	Valoración Diagnóstica Continua

⁵Pogré (2012) cita a Chevallard (1985) para aclarar que el conocimiento didáctico del contenido (CDC) implica un conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema a conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje. Además, cita a Marcelo (1993, 2001) para indicar que el CDC es una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo enseñarla.

Trabajar y planificar dentro del Marco de la Enseñanza para la Comprensión, exige a los docentes, un conocimiento curricular profundo del eje temático, a desarrollar. Así como también claridad en función de las metas u objetivos a los que se quiere llegar. Sin estas bases, les resultaría imposible su puesta en práctica.

Con el MEpC se espera que el estudiante desarrolle la capacidad de usar sus conocimientos, conceptos y habilidades para resolver nuevos problemas o temas no previstos, dentro y fuera del contexto escolar.

¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?

Es una propuesta pedagógica, cuyo tópico central se sintetiza en una pregunta aparentemente simple: "¿Cómo enseñar para que el alumno verdaderamente aprenda?" (Sturla, 2007). Esta interrogante se especifica en otros que van orientando un modo de planificar la enseñanza a partir de cuatro preguntas claves, que interactúan dinámicamente entre sí:

1. ¿Qué tópicos (o temas) vale la pena comprender?
2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?
3. ¿Cómo podemos promover la comprensión?
4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los estudiantes? (Stone, 1999, p. 95)

Para responder a estas preguntas se consideran cuatro elementos esenciales de la Enseñanza para la Comprensión:

Tabla 5. Elementos esenciales del Marco de la Enseñanza para la Comprensión

Tópico generativo	Tema central, asequible y disciplinar, inter y transdisciplinar
Hilos conductores	Objetivos de comprensión anuales, amplios y más importantes.
Metas de comprensión	Los alumnos comprenderán que... o, los estudiantes demostrarán comprensión de...
Desempeños de Comprensión	Actividades que realizan los estudiantes en las que aplican el contenido en diferentes contextos.
Valoración Diagnóstica Continua	Criterios de valoración, retroalimentación y espacio para la reflexión, deben encontrarse desde el principio del proyecto.

Un breve resumen de cada uno de estos elementos provee de criterios para su puesta en práctica, como proceso de reflexión, previa la planificación curricular anual.

Tabla 6. Orientación de la planificación curricular según los elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión

ELEMENTOS DEL MEpC ORIENTAN LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR PORQUE...	
TOPICOS GENERATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Están constituidos por temas que son centrales para la disciplina a enseñar. - Deben ser ricos en su potencial, para establecer conexiones importantes e interesantes para los estudiantes. - Deben ser originales y deben servir como dispositivos o puentes, para encaminar nuevas relaciones en la disciplina tratada⁶ - Las condiciones que debe reunir un tópico para incrementar su potencial generativo estipulan que, éste debería ser: central para la disciplina, rico en conexiones y accesible a los estudiantes, conectándose con el conocimiento que ellos tienen. - Se transforman en ideas clave para el currículo. - Pueden ser encarados en proyectos que permitan aproximaciones desde diversas perspectivas.
HILOS CONDUCTORES / METAS DE COMPRENSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Implica responder a la siguiente pregunta "¿Qué es lo que más quiere que sus estudiantes comprendan al final de su quimestre o del año?" - Los hilos conductores: <ul style="list-style-type: none"> * Posibilitan adquirir conocimiento complejo y profundo. * Articulan un conjunto de comprensiones más específicas o subtemas. * Los estudiantes se acercan a esas comprensiones desarrollando la comprensión de ideas y procesos preliminares en unidades y tareas particulares. * Generalmente se plantean como comprensiones al final del año escolar. - Las metas de comprensión: <ul style="list-style-type: none"> * Afirman explícitamente lo que el docente espera que los estudiantes lleguen a comprender. * Son concretas, observables y medibles y se centran en los conocimientos, métodos, y propósitos centrales de las disciplinas. * Son más útiles cuando están definidas de manera explícita y se las exhibe públicamente, cuando están dispuestas en una estructura compleja que incluye submetas, que llevan a metas más amplias. * Sirven para definir los desempeños de los estudiantes, así como también los criterios de evaluación.

⁶"El currículo debe involucrar a los estudiantes en constantes espirales de indagación que los lleven desde un conjunto de respuestas hacia preguntas más profundas que revelen conexiones entre el tópico que se está tratando y otras ideas, preguntas y problemas fundamentales" (Stone Wiske, 1999. Pág. 97)

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

- Implica responder a la siguiente pregunta: "¿Qué pueden hacer los estudiantes para desarrollar y demostrar su comprensión?"
- Son las actividades diversas que permiten a los estudiantes usar el conocimiento, y a la vez exigen profundizar tales conocimientos en situaciones nuevas y variadas.
- Son acciones que los estudiantes emprenden como parte de su trabajo escolar, en el espectro total de las inteligencias⁷ para la creación de su propia comprensión
- Diseñadas de forma secuencial y progresiva para que los estudiantes desarrollen la comprensión de las metas de comprensión y los tópicos generativos.
- Requieren ir acompañadas de mucha reflexión.
- Su tipología (exploración, investigación y síntesis) conlleva a la comprensión.
- Tienen un sentido de propósito para la disciplina objeto de estudio y para la vida.
- Deben contemplar también las siguientes actividades de comprensión: explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización, generalización, observación, análisis, interpretación, evaluación, clasificación, etc.

VALORACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA

- Se lleva a cabo en el contexto de los desempeños de comprensión, afianzados a su vez en las metas de comprensión, dado que éstos constituyen una valiosa herramienta para generar criterios en virtud de los cuales se evaluará el desempeño de los estudiantes.
- Acompaña todo el proceso de aprendizaje para evidenciar si la comprensión se está logrando.
- Exige establecer criterios⁸ de evaluación diagnóstica.
- Exige un conjunto de ciclos de retroalimentación⁹ para apoyar el proceso de aprendizaje.
- No es una actividad evaluativa aislada o final (test, actividad, lección examen, ensayos, etc.)
- Las evaluaciones sobre los desempeños deben provenir de diferentes perspectivas: del docente, de las reflexiones de los estudiantes sobre su propio trabajo y de las reflexiones de los compañeros sobre el trabajo de otro." (Blythe, 1998)
- Refleja que los estudiantes utilizan lo que saben, de manera novedosa, en contextos diferentes.

⁷ Cuando se menciona: "las inteligencias", se hace referencia a la teoría de las Inteligencias Múltiples tema que se desarrollará más adelante.

⁸ Los criterios para evaluar cada desempeño de comprensión deben ser como lo expresa Blythe (1998, p. 118): "Claros y explícitamente enunciados al principio de cada desempeño de comprensión. Pertinentes, estrechamente vinculados a las metas de comprensión de la unidad y públicos, todos en la clase los conocen y comprenden."

⁹ La realimentación debe proporcionarse con frecuencia, desde el inicio hasta la conclusión de la unidad, juntamente con los desempeños de comprensión. A veces la realimentación puede ser formal y planificada (como la realimentación sobre las presentaciones). Otras, más informal (como responder a los comentarios de un alumno en las discusiones en clase). También se debe proporcionar a los estudiantes, información sobre el resultado de los desempeños previos y las posibilidades de mejorar los futuros desempeños. A su vez, se debe comunicar sobre la planificación de las clases y actividades.

La reflexión que se genere alrededor de estos elementos permitirá desagregar, ampliar, priorizar, organizar, contextualizar e implementar, en el aula, los aprendizajes para alcanzar el Modelo de Persona. Implícita está la acción de evidenciar el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño en cada una de las áreas y en cada uno de los niveles educativos, con lo cual siempre se valida el logro no solo de la comprensión sino además del currículo prescriptivo, y para ello podemos utilizar el sendero de

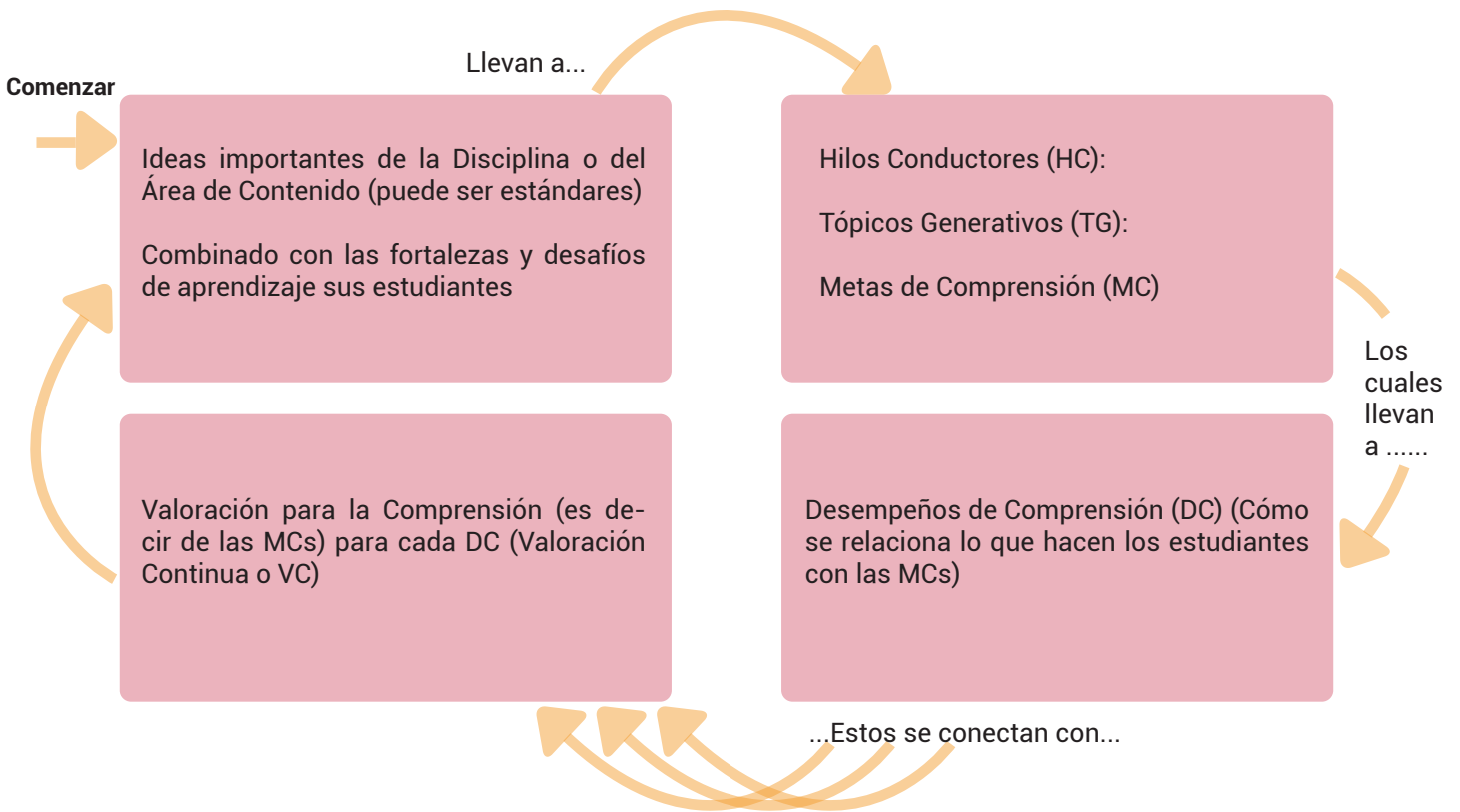


Figura 5. Proceso para la planificación según el marco de la enseñanza para la comprensión.

Nota: tomado de Project Zero. Harvard

pensamiento para planear con el MEpC..

¿Cómo contextualizar los aprendizajes básicos con los componentes del MEpC?

Correspondiendo la PCA a un nivel de concreción curricular 2 (mesocurricular), las UE a través de los equipos de docentes de las áreas del conocimiento trabajarán cooperativamente en determinar los tópicos generativos y los hilos conductores en virtud de que estos elementos del MEpC expresan lo que se espera que los estudiantes interioricen al final del año escolar.

Para determinar los tópicos generativos y los hilos conductores¹⁰ se plantean los siguientes criterios:

1. Determinación de los tópicos generativos y diseño de la red de ideas (Blythe, 1998) (ver figura 6):

a. Hacer una sesión de "lluvia de ideas", preferiblemente con otros colegas.

b. Pensar en lo que más le interesa a usted y a sus estudiantes. ¿Qué tópicos les interesaron a sus estudiantes en años pasados?

c. Confeccionar una "red de ideas" para identificar las nociones posiblemente más prometedoras. Detallar sin límites lo que se venga al pensamiento: conceptos, proyectos, recursos, conexiones, etc.

d. Tejer una red de ideas para salir del currículo tradicional, lineal. Las ideas entrelazada siempre serán revisadas a medida que vaya decidiendo qué es lo más importante.

e. Seleccionar de la "red de ideas" las partes donde empalman más conexiones. Busque tópicos capaces de suscitar polémicas, que admitan múltiples y diferentes perspectivas, que no se presten a una "única" respuesta "correcta" y que les exijan a los estudiantes formular sus propias opiniones.

f. Consultar con otros docentes, amigos o expertos reconocidos en la materia que están enseñando. Pregúnteles cuáles son, a su criterio, las "grandes ideas" en ese dominio o disciplina.

g. Algunas preguntas que pueden ayudar a mejorar la "red de ideas" sobre los Tópicos

Generativos son:

- ¿Representan conceptos o temas fundamentales para la disciplina?

- ¿Son interesantes y emocionantes para los estudiantes?

- ¿Son interesantes y emocionantes para usted como maestro?

- ¿Les ofrece a los estudiantes la posibilidad de hacer conexiones con otros cursos, al igual que con la vida fuera de la escuela?

- ¿Cuenta con recursos y materiales que permitan al estudiante acceder al tópico?

- ¿Se presentan estos Tópicos Generativos de forma interesante que involucre a los estudiantes?

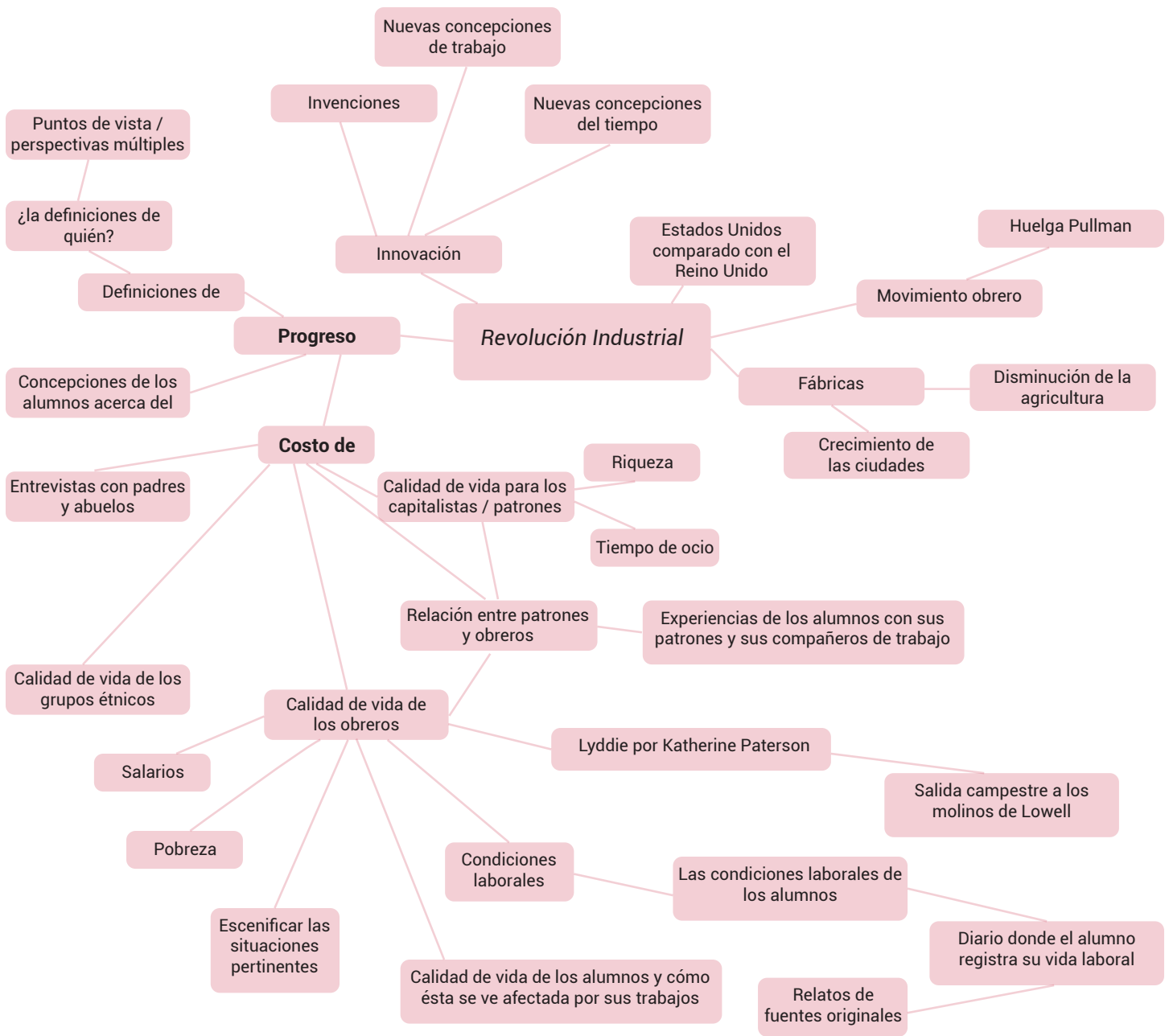


Figura 6. Red de ideas para el tópico generativo "Revolución Francesa". Fuente: Blythe, 1998.

2. Determinación de los hilos conductores

a. Observe los tópicos generativos que ha identificado en su red de ideas pregúntese: ¿Cuáles son las cosas más importantes que quiere que se lleven consigo los estudiantes al finalizar el año escolar? Escriba todo cuanto piense. Los hilos conductores atraviesan los tópicos generativos y pueden abordarse en el contexto de cada tópico generativo que usted enseñe durante el curso. Se formulan como preguntas (¿Cuáles son las similitudes y las diferencias más importantes entre los diversos géneros literarios?).

b. Revise la lista que obtuvo y pregúntese: ¿Qué hilo conductor corresponde realmente a la comprensión y no a la información o a las conductas que desea que los estudiantes dominen?

c. Pregúntese cuáles son los hilos que captan los aspectos esenciales del tópico generativo (si ya tiene uno en mente) y de la disciplina que enseña.

d. Pregúntese qué hilos considera más importantes (quizá prefiera clasificarlas numéricamente).

e. Si cree que aún le falta algo, revise las unidades ya planificadas y seleccione los hilos que aparezcan en dos, tres o más unidades, de alguna manera, aquellas que sean similares.

f. Baraje otras posibilidades e incorpórelas en la lista; por ejemplo: seleccione aquellos hilos que a los estudiantes les resultaron difícil comprender.

g. Deje la lista a un lado. Vuelva a ella periódicamente durante las siguientes semanas para revisar o agregar otros posibles hilos conductores.

h. Examine la lista con sus colegas de área y pídale retroalimentación, basándose en lo que ya saben de su trabajo: ¿piensan que la lista abarca los aspectos más importantes de su enseñanza?

i. Cuelgue el borrador de la lista en la pared de aula. Pida a los estudiantes que lo ayuden a discernir si estas son las ideas más relevantes a medida que avanza el año escolar. Pregúnteles si comprenden cuáles con los temas más importantes que deberían aprender.

j. Escribe sobre los hilos conductores al menos tres veces: cuando las publican en la pared del aula, a la mitad de año y al finalizar el año escolar. Las respuestas de los estudiantes le proporcionarán una gran cantidad de información acerca de cuáles son los hilos conductores más útiles, los que necesitan refinarse y los que están más encaminadas.

k. Vuelve a la lista de los hilos conductores a fin de año escolar y pregúntate ¿Qué hilos puedes agregar? ¿Cuáles podrías descartar o revisar?

Los equipos académicos de la RUEI han compartido su experiencia en este ejercicio de plantear los tópicos generativos y los hilos conductores y de ello hemos aprendido dos formas de hacerlo:

1. Relacional: en la que se considera cada una de las sugerencias que el Proyecto cero propone seguir y con el que luego de determinar los tópicos y los hilos se procede a relacionarlos con los elementos del currículo nacional.

2. Transformadora: en el que se parte del currículo nacional y se lo enriquece a través de la contextualización de los elementos del currículo nacional reflexionando desde cada uno de los elementos del MEPC. A modo de ejemplo tenemos la experiencia de la UE. Borja:

Tabla 7. Proceso y ejemplo para determinar los tópicos generativos e hilos conductores a partir de preguntas esenciales del Marco de la Enseñanza para la Comprensión (MEpC). Adaptación de Ron Ritchhart, 2001

Instrucción tradicional	Preguntas que cambian el enfoque	Perspectiva del MEpC
<p>Instrucción tradicional</p> <p>Tema/unidad</p> <p>El bosque húmedo</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> *Enumere cinco animales que viven en la selva tropical *Identificar tres razones por las cuales la selva tropical se encuentra en peligro. *Crear una maqueta de la selva tropical *Escribir un ensayo sobre la importancia de la conservación. 	<p>Preguntas que cambian el enfoque</p> <p>¿Qué vale la pena comprender sobre este tópico? ¿Por qué este tópico es importante? ¿Este tópico puede ser un buen ejemplo de...? ¿Un ángulo interesante acerca de este tópico podría ser...? ¿Qué aspectos de este tópico pueden resaltarse para ayudar a los estudiantes a involucrarse en ellos?</p> <p>¿Son estas habilidades y conocimientos indicadores de comprensión...?</p> <p>¿Adquirir estas habilidades y conocimientos le ayudarán a los estudiantes a comprender mejor...?</p> <p>El propósito más amplio de estos objetivos es desarrollar una comprensión acerca de ...</p>	<p>Perspectiva del MEpC</p> <p>Tópico generativo</p> <ul style="list-style-type: none"> *Relación simbiótica *Interdependencia en la naturaleza *Un sistema viviente *Ecosistema *Hábitat <p>Hilos conductores</p> <p>¿Cómo se conecta la supervivencia de los mamíferos con las otras especies? ¿Por qué las prácticas de conservación y las políticas estatales son tan importantes para mantener el equilibrio en un sistema?</p>

Luego de haber determinado tanto los tópicos generativos cuanto los hilos conductores, los docentes tendrán en cuenta que estos elementos direccionarán el proceso enseñanza-aprendizaje descrito en las respectivas planificaciones curriculares: PCA y planificaciones didácticas o microcurriculares.

Se convierte en opcional que la unidad educativa determine las metas de comprensión para el año escolar, de ser el caso se incluirán en la PCA. De otra manera, las metas de comprensión podrán ser propuestas por los docentes en las respectivas planificaciones didácticas o microcurriculares, independientemente de la metodología de aprendizaje que proponga.

La PCA puede ser desarrollada por el docente o por el equipo de docentes, que es lo ideal, por la experiencia y la reflexión que aportan para escoger los tópicos generativos e hilos conductores más idóneos.

7.2.1.2. Estructura de planificación curricular anual (PCA)

Para el diseño de la PCA el docente deberá considerar los siguientes aspectos como relevantes:

1. Determinar las metodologías idóneas por cada uno de los tópicos generativos a desarrollar.
2. Los tópicos generativos siempre se revisarán para mantenerlos contextualizados.
3. Los hilos conductores serán relevantes en tanto den respuesta a los tópicos generativos que se han propuesto en la red de ideas.
4. Las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y los criterios de evaluación se detallarán en las respectivas planificaciones didácticas o microcurriculares, siendo concordantes a los hilos y tópicos generativos. Este criterio se adhiere al que las metas de comprensión definen lo que el docente quiere que los estudiantes comprendan al final de una unidad didáctica, mientras los hilos conductores definen lo que el docente quiere que los estudiantes comprendan al final del año escolar.

Ejemplos de PCA:

1. DATOS INFORMATIVOS						
ÁREA:			ASIGNATURA:			
DOCENTE (S):						
NIVEL EDUCATIVO:			GRADO/CURSO:			
2. TIEMPO						
CARGA HORARIA SEMANAL	NÚMERO DE SEMANAS DE TRABAJO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE E IMPREVISTOS	TOTAL DE SEMANAS DE CLASES	TOTAL DE PERIODOS		
	40	3 SEMANAS	37	(Carga horaria x total de semanas)		
3. OBJETIVOS GENERALES						
OBJETIVOS DEL SUBNIVEL			HILOS CONDUCTORES DE GRADO/CURSO			
4. EJES TRANSVERSALES						
5. DESARROLLO DE UNIDADES DE PLANIFICACIÓN						
No .	TÓPICO GENERATIVO	METAS DE COMPRENSIÓN (opcional)	METODOLOGÍAS (S) DE TRABAJO	EVALUACIÓN (opcional)	CULTURA DE PENSAMIENTO	DURACIÓN EN SEMANAS
			PALETA DE IM..... PROYECTOS DE COMPRENSIÓN..... APRENDIZAJE COOPERATIVO FORMAL..... MASTER CLASS..... PBL..... ApS..... PROYECTO INTELIGENTE.....		RUTINAS DE PENSAMIENTOS..... DESTREZAS DE PENSAMIENTOS.....	
			PALETA DE IM..... PROYECTO DE COMPRENSIÓN..... APRENDIZAJE COOPERATIVO FORMAL..... MASTER CLASS..... PBL..... ApS..... PROYECTO INTELIGENTE.....		RUTINAS DE PENSAMIENTOS..... DESTREZAS DE PENSAMIENTOS.....	
3						
4						
5						
6						

BIBLIOGRAFÍA / WEBGRAFÍA (Utilizar normas APA VII edición)

OBSERVACIONES

ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTES (S): NNNN	COORDINADOR/A DE ÁREA: NNNN	DIRECTOR ACADÉMICO - COORDINADOR/A DE NIVEL NNNN
Firma:	Firma:	Firma:
Fecha: / / 2019	Fecha: / / 2019	Fecha: / / 2019

Finalmente, luego de elaborar la PCA, los docentes podrán diseñar el nivel 3 de concreción curricular: la planificación microcurricular o didáctica. Para ello, los docentes cuentan con una gama de formatos o matrices, proporcionadas por la propia unidad educativa a través del área académica y que corresponden a cada una de las metodologías que los docentes han declarado usar en la PCA.

Dado que cada metodología tiene su secuencia y componentes didácticos se requiere que al desarrollarlas se las aplique conforme a la teoría o evidencia científica que la respalda. Será beneficioso que después de ponerla en práctica tal cual sugieren los expertos a través de la práctica reflexiva se vayan incorporando cambios, ajustes o variaciones las cuales acompañadas de evidencia científica pueden ser reconocidas como aportes a la teoría.

7.2.2. Carga horaria

En cuanto a la carga horaria de los planes curriculares nunca será menor a lo que establece la normativa educativa nacional; y se determinará dependiendo del nivel educativo, de interdisciplinariedad o transdisciplinariedad, metodologías de aprendizaje, implicación social y la modalidad de aprendizaje, presencial, virtual o en línea.

7.2.3. Plan curricular para el Bachillerato Internacional

Para el plan curricular del Programa Bachillerato Internacional (IB), se deben considerar las siguientes orientaciones:

1. La aplicación del IB se ve enriquecida por el Nuevo Modelo Educativo y viceversa, pues permite la medición externa, según estándares internacionales, con la finalidad de validar la propuesta pedagógica planteada con el Proyecto InnovAcción XXI.

2. Es responsabilidad de las unidades educativas informar a los estudiantes matriculados y tutores legales de las características genera-

les del Programa del Diploma (PD) y del modo en que se implementa en la unidad educativa. Además, la unidad educativa informará a los estudiantes matriculados y sus tutores legales de los servicios de evaluación ofrecidos por la Organización del IB, de cualquier restricción o prohibición que se aplique al PD (International Baccalaureate Organization, 2014) y de las políticas institucionales elaboradas para su aplicación.

3. Además de los artículos incluidos en el Reglamento general del Programa del Diploma, las unidades educativas cumplirán las Normas para las Unidades educativas del Mundo del IB: Programa del Diploma, disponibles en un documento anexo, así como a los requisitos administrativos del Manual de procedimientos del Programa del Diploma (PD), que es el manual para los coordinadores y profesores del PD publicado por la Organización del IB para las unidades educativas, publicado anualmente y con actualizaciones mensuales en caso de requerirse. (IBO, 2014)

4. El plan de estudios del IB se estructura conforme lo dispuesto por la IBO y lo acordado en la unidad educativa según las orientaciones filosóficas y metodológicas del PEI y el PCI.

5. La experiencia del CAS (Creatividad, Actividad y Servicio), propia del PD del BI se podrá enriquecer con la metodología "Aprendizaje servicio" que es una propuesta educativa que combina simultáneamente procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad, articulados en proyectos en el que los participantes aprenden mediante el trabajo centrado en las necesidades reales de su entorno, con la finalidad de mejorarlo (Del Pozo, 2016).

7.2.4. Orientaciones sobre los proyectos escolares

La respuesta pedagógica asumida por la RUEI incluye la opción metodológica (OM) aprendizaje por proyectos que corresponde a la propuesta curricular del Ministerio de Educación -Proyectos Escolares- (Acuerdo 020-A-20016/ Acuerdo 089-A-201018).

Según el acuerdo ministerial mencionado se destina una hora de la carga horaria total para el desarrollo de proyectos escolares. La RUEI se alinea a la propuesta destinando más de una hora pedagógica para el aprendizaje basado en proyectos, considerando que desde la experiencia que hemos tenido con esta OM, el aprendizaje se convierte en significativo y promueve el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades de investigación, la autonomía y nos conduce al logro de los Impactos del modelo de persona que queremos formar, de la misma manera aporta a evidenciar nuestras LEB.

Para la profundidad y complejidad de los conocimientos, y mayor vínculo con la comunidad, los proyectos cumplirán con los siguientes criterios:

1. Evidenciar una experiencia de investigación constante, más allá de los mínimos curriculares establecidos;

2. Responder a necesidades e intereses sociales concretos. Deben ser reales porque generan una experiencia similar a la de los expertos para descifrar la realidad que le rodea al estudiante.

3. Vincular la participación, el trabajo cooperativo, la experiencia, la reflexión y la acción.

4. Procurar la inter y la transdisciplinariedad.

5. Asumir roles con enfoque constructivista: el estudiante es el protagonista mientras el do-

cente diseña y guía la comprensión y el aprendizaje para la vida.

6. Vincular a la comunidad de aprendizaje con la comunidad local en el proceso de gestión de los proyectos (invitar a expertos, profesionales, padres de familia, organizaciones educativas y no educativas, entre otros).

7. Valorar y evaluar para el aprendizaje desde lo procesual y observado los desempeños de los estudiantes.

8. Desarrollar competencias básicas, capacidades, habilidades o destrezas con criterio de desempeño.

7.2.5. Orientaciones para el desarrollo de nuevo currículo

A partir del análisis de currículo nacional vigente y de las demandas vertiginosas de la sociedad del conocimiento, el nuevo currículo que las unidades educativas de la RUEI vayan desarrollando será socializado y compartido como experiencias exitosas a nivel de red y presentadas como propuestas de **innovación curricular** al Ministerio de Educación. Estableciendo siempre las conexiones, necesidades, resultados e impactos en los estudiantes para evidenciar que formamos acorde al Modelo de Persona.

A la hora de establecer nuevo currículo se sugiere considerar los siguientes criterios:

1. Inter o transdisciplinariedad: La nueva asignatura deberá tener como objetivo claro que todos los estudiantes puedan conseguir un aprendizaje real, significativo, que les sirva para la vida, los ayude a resolver problemas y sea extrapolable a situaciones nuevas o desconocidas. En cuanto a la interdisciplinariedad, se refiere, sin perder el objetivo mencionado a la posibilidad de vincular dos o más asignaturas por medio de un problema o producto, tópicos generativos o un acontecimiento escolar. (Del Pozo, 2014). La transdisciplinariedad, es un enfoque disciplinar donde los elementos que se integran forman otra estructura o nueva disciplina. Es decir, el cruce entre las disciplinas trasciende las disciplinas mismas. Se crea un nuevo cuerpo de conocimiento disciplinar. Edgar Morín, concibe la transdisciplinariedad como una visión del mundo que busca ubicar al hombre y a la humanidad en el centro de nuestra reflexión, y desarrollar una concepción integradora del conocimiento. La transdisciplinariedad entiende el currículo como (Moraes, 2013):

- Un currículo que trasciende las fronteras y rompe las barreras programáticas y todo lo que limita el pensamiento, el sentimiento y la acción del aprendiz; un currículo que se materializa mediante la creación de un espacio de producción de conocimiento que no se caracteriza por la producción lineal, determinista, ordenada, por sí una producción que presenta una dinámica no lineal, un flujo en una red, que está sujeta a las bifurcaciones, al imprevisto, a lo inesperado, a las emergencias... Así, se valoriza el conocimiento como el producto de un proceso de un sujeto pensante articulado, multidimensional, que integra cuerpo y mente, cognición y vida, razón y emoción, donde todo está entrelazado en profunda comunión.

- Un currículo en acción, en movimiento, abierto a la vida. Un currículo como expresión de la vida, abierto a lo que ocurre en el mundo, en el medio ambiente, en el entorno socio-cultural, vuelto para la solución crítica y creativa de los problemas; un currículo que se va auto-eco-produciendo en el propio proceso educativo, que se va transformando desde las relaciones y de las interacciones que se producen. Un currículo derivado de los contextos y de los aprendices, que no ignora el papel de los conflictos, de las contradicciones, de las emergencias, de las ambigüedades y de las ambivalencias, reconociéndolas como algo importante, pero siempre que sea posible, intenta, al mismo tiempo, superarlas a través de procesos auto-eco-organizadores que garanticen la dinámica de la vida.

Recurrir a experiencias exitosas que muestren el trabajo interdisciplinar o transdisciplinar para tomarlas como evidencias científicas de la pertinencia de esta propuesta, es una de las prácticas que se puede asumir para la creación de nuevas disciplinas. Por ejemplo, José Antonio Marina propone que se debe "elaborar una Ciencia de la Evolución de las Culturas" que permita construir un nuevo humanismo capaz de integrar las ciencias y las letras porque se encargaría de comprenderlas en su evolución. Un esbozo de esta nueva ciencia Marina lo relata en su libro "Biografía de la humanidad".

2. Experticia epistemológica y didáctica del docente: Los docentes deben contar con los conocimientos científicos y didácticos necesarios para desarrollar una nueva asignatura, y en el caso de ser un espacio inter o transdisciplinario, la habilidad para encontrar los puntos de sinapsis entre los conocimientos que se vayan a relacionar (Del Pozo, Miró, Horch, & Cortacans, 2016).

3. Responder a fines, no a medios: la asignatura que se llegue a implementar dará respuesta a problemáticas reales, que sean detonantes de otras dificultades, mas no como estrategia o medio de un impulso institucional sin su debido análisis y estudio del contexto educativo, psicológico, cultural y social. Por otra parte, también busca contribuir al proyecto personal de vida del estudiante, contribuir con conocimientos básicos imprescindibles, y potenciar nuevos aprendizajes que enriquezcan la formación del estudiante ignaciano.

4. Aprendizaje contextualizado: la asignatura debe promover una experiencia de aprendizaje sobre las problemáticas o situaciones reales del contexto que deben enfrentar los estudiantes como mecanismo para enriquecer y fortalecer a la comunidad educativa y a la comunidad local mediante el compromiso colectivo por cambiar la realidad y transformarla en algo mejor.

Las nuevas asignaturas serán fruto del análisis del contexto, evaluación de las necesidades de los estudiantes y definición del tipo de competencias relacionadas con el modelo de persona que queremos formar; así, cada unidad educativa de la RUEI acudirá a cualquiera de las evidencias científicas existentes a nivel internacional para determinar las competencias básicas más idóneas según el futuro que prevemos tendrán como escenario.

Para este fin, aportamos con las opciones existentes a nivel internacional que resumimos en la tabla 8; las propuestas tienen en común el propósito que se alinea con nuestra Misión: **preparar para la vida en un futuro incierto.**

Las competencias son genéricas y serán desarrolladas por todas las áreas del conocimiento asegurando el logro, a través de sus principios fundamentales que son los que nos acercan a la comprensión de la realidad; si nos centramos en el desarrollo integral de los estudiantes, visionándolos como ciudadanos activos e integrados en y para la sociedad en la que se van a desenvolver, tomaremos las más idóneas.

5. Correspondencia a las Líneas Educativas Básicas (LEB): tras plantear la necesidad de una nueva asignatura o disciplina se considerarán las líneas educativas básicas (LEB). En un simple ejercicio de relación se buscará que la asignatura o disciplina se enlace con todas o con la mayor parte de LEB.

6. Alineados a los impactos del modelo de persona: Los impactos serán los orientadores de la selección de contenidos que conformarán la nueva asignatura o disciplina. Los contenidos serán pertinentes en la medida en la que, junto con las OM, nos conduzcan al Modelo de Persona.

7. Modalidad de aprendizaje: preparados para el futuro incierto, se considerarán asignaturas o disciplinas cuyos contenidos se adapten a distintas modalidades de aprendizaje, por ejemplo: virtual y en línea.

Tabla 8. Competencias básicas – visión internacional

Institución o país	Denominación	Marco de competencias
Unión Europea	Competencias básicas: en Recomendación sobre las competencias clave (2006)	<ul style="list-style-type: none"> * Desarrollo de pensamiento crítico * Creatividad * Resolución de problemas * Toma de decisiones
UNESCO Naciones Unidas	Habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> * Pensamiento crítico * Creatividad * Capacidad de organización * Habilidades sociales y de comunicación * Adaptabilidad * Resolución de problemas * Capacidad de cooperación
México	Habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> * Educación permanente * Gestión de información * Gestión de situaciones * Convivencia y la vida en la sociedad
Estados Unidos	Habilidades del siglo XXI. Competencias del siglo XXI.	<ul style="list-style-type: none"> * Formas de pensar * Formas de trabajar * Herramientas para trabajar * Viviendo en el mundo
Australia	Lo consideran metas educativas en: Declaración de Melbourne sobre las metas educativas Para Jóvenes Australianos (2008)	<ul style="list-style-type: none"> * Creatividad * Ciudadanía activa e informada
Nueva Zelanda	Competencias básicas	<ul style="list-style-type: none"> * El pensamiento * El uso del lenguaje, símbolos y textos * La gestión de uno mismo, en relación con los demás. * Participación y contribución
OCDE	Habilidades del siglo XXI Competencias básicas	<ul style="list-style-type: none"> * Formas de pensar * Formas de trabajar * Herramientas para trabajar * Viviendo en el mundo.

De las posibles competencias que se espera desarrollar en los estudiantes, P. José Alberto Mesa, SJ, Secretario de Educación de la Compañía de Jesús, nos comparte que:

La dimensión global, siempre ha sido parte de la misión de la Compañía de Jesús. Desde el principio, en los años 1500, San Ignacio y sus compañeros misioneros viajaban por el mundo y se escribían cartas contando sus experiencias, y así las escuelas aprendían más acerca del mundo que las rodeaba. Aunque nuestro mundo ha cambiado, este aspecto de nuestra misión se ha mantenido y hasta podría decirse que es más importante, ahora más que nunca, ya que vivimos en un mundo cada vez más conectado e interdependiente. (Mesa, s/f)

Desde la Compañía de Jesús se espera que los estudiantes sean Ciudadanos Globales, lo que significa:

En términos técnico-curriculares, las preguntas que hay que responder, cuando pensamos en un nuevo currículo o en nuevas asignaturas son: ¿Para qué? y ¿Cómo saber si no son más de lo mismo? No dejemos de considerar como base para la reflexión, los componentes de planificación curricular nacional y de Red; además, las alternativas que resulten más prometedoras para el contexto de cada unidad educativa considerando los siguientes principios sugeridos por

Perkins (2016):

Apostamos por una convivencia armónica en la que le damos relevancia al fortalecimiento de las capacidades de cada ser humano a través de su conocimiento interno para que sepa manejarse con inteligencia intra e interpersonal (inteligencia emocional), pensando siempre en los demás, poniendo en juego sus habilidades sociales para llevar adelante su misión de vida.

La interioridad y la inteligencia emocional son necesarias para:

1. Aumentar el rendimiento académico
2. Mejorar el clima escolar
3. Trabajar colaborativamente / cooperativamente
4. Resolver conflictos
5. Mejorar la comunicación
6. Prevenir problemas profesionales y escolares como: mobbing, bullying, Burnout (Síndrome del Quemado), etc.
7. Desarrollar la creatividad la cual incide en la solución de problemas que se generan en todos los ámbitos mencionados anteriormente.

En términos técnico-curriculares, las preguntas que hay que responder, cuando pensamos en un nuevo currículo o en nuevas asignaturas son: ¿Para qué? y ¿Cómo saber si no son más de lo mismo? No dejemos de considerar como base para la reflexión, los componentes de planificación curricular nacional y de Red; además, las alternativas que resulten más prometedoras para el contexto de cada unidad educativa considerando los siguientes principios sugeridos por Perkins (2016):

1. Las disciplinas conocidas son una presencia importante en una u otra forma. En su calidad de tesoros de los grandes temas de comprensión y las grandes preguntas, no pueden dejarse atrás en un equivocado gesto de modernidad.

2. Sin embargo, las disciplinas conocidas tienen que renovarse con ideas actuales, disciplinas híbridas y otras disciplinas emergentes para sacar el máximo provecho de cada disciplina de la historia.

3. Reformular algunas de las disciplinas conocidas puede proporcionar una nueva perspectiva y dotarnos de energía diferente a la vez que, aclaran cómo inciden en las vidas que

probablemente vivirán los estudiantes de hoy.

4. Las disciplinas solas no bastan si solo son renovadas y reformuladas. Los temas transversales tienen que aparecer de un modo u otro en ellas, porque se posicionan con la forma en que surgen los problemas y las oportunidades en la vida y porque presionan para que se produzca el paso del tema a la herramienta, tan importante para el aprendizaje que prepara para la vida.

8.

**OPCIONES
METODOLÓGICAS**

8. OPCIONES METODOLÓGICAS

Las opciones metodológicas (OM) concretan las líneas educativas básicas (LEB) y garantizan evidenciar el logro de los impactos del Modelo de persona.

De entre la gama de metodologías que a nivel internacional se puede escoger para concretar las LEB, las unidades educativas de la RUEI, en todos sus niveles educativos, se han inclinado por:

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Aprendizaje Cooperativo | 8. Inteligencias múltiples |
| 2. Espacios de aprendizaje | 9. Aprendizaje por proyectos |
| 3. Co-docencia y práctica reflexiva | 10. Centros de aprendizaje |
| 4. Aprendizaje Servicio (ApS) | 11. Inter y transdisciplinariedad |
| 5. Acompañamiento integral ignaciano | 12. Cultura del pensamiento |
| 6. Evaluación auténtica | 13. Organización del tiempo |
| 7. Tiempos de interiorización | 14. Atención a la diversidad |

8.1. Descripción de cada una de las opciones metodológicas

8.1.1. Aprendizaje cooperativo

Se aplica para alcanzar un objetivo en común, maximizar el aprendizaje de los estudiantes y el de los demás (Del Pozo, 2013). Se consideran cinco (5) elementos esenciales para trabajar con los estudiantes, donde el docente es el mediador en cada uno de estos procesos:

- | | |
|------------------------------|--|
| - Interdependencia Positiva | - Habilidades interpersonales y de pequeño grupo |
| - Responsabilidad individual | - Evaluación individual y grupal |
| - Interacción cara a cara | |

LEB: El estudiante como centro de aprendizaje y constructor del mismo. / Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico /

OM: Aprendizaje cooperativo

DESCRIPCIÓN: El aprendizaje cooperativo se aplica para alcanzar un objetivo en común, maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Del Pozo, 2013). Se consideran cinco (5) elementos esenciales para trabajar con los estudiantes, donde el docente es el mediador en cada uno de estos procesos: 1. Interdependencia positiva, 2. Responsabilidad individual; 3. Interacción cara a cara; 4. Habilidades interpersonales y de pequeño grupo; 5. Evaluación individual y grupal. (Johnson y Johnson)

HERRAMIENTAS: Uso de TICs para fomentar cooperación: Google Drive, Classroom, Edmodo, Padlet, Kahoot, Quiziz, Socrative, Educate Magis, VC con expertos. Guías de trabajo, rúbricas; rutinas y destrezas del pensamiento, técnicas cooperativas, vinculación con adultos expertos, roles, normas y destrezas cooperativas.

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- Agrupaciones: grupos base, grupos informales y grupos formales.
- Roles: coordinador, supervisor, encargado de materiales y relacionista público.
- Técnicas cooperativas como: 1,2,4; lápices al centro, cabezas numeradas,
- Estrategias cooperativas como Jigsaw o rompecabezas.

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Espacios eco amigables para estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa. / Horarios flexibles y adaptables de acuerdo a las necesidades. / Conectividad en todos los espacios. / Mayor vinculación con adultos expertos / toda actividades debe considerar al menos tres de los 5 elementos del aprendizaje cooperativo: interdependencia cooperativa, responsabilidad individual e interacción cara a cara/ la evaluación debe incluir diferentes miradas: co, hetero y autoevaluación/ Establecer una única propuesta de roles en toda la institución que puede diferir en número, funciones y responsabilidades de acuerdo a las necesidades del grupo.

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: (Se colocan todos los impactos a los que aportan las OM) 01T.5.C1R1. / 02T.5.C2R1., 01S.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 03S.5.C2R1., 01M.5.C2R1., 02M.5.C2R1. / 01T.5.C2R2., 02T.5.C2R2., 03T.5.C2R2, 03S.5.C2R2, 02M.5.C2R2 / 01T.5.C3R1., 02T.5.C3R1., 03T.5.C3R1., 02S.5.C3R1., 03S.5.C3R1., 01M.5.C3R1, 02M.5.C3R1 / 01T.5.C3R2., 02T.5.C3R2., 01S.5.C3R2., 02S.5.C3R2., 01M.5.C3R2. / 02T.5.C4R1., 02S.5.C4R1., 01M5.C4R1. / 02T.5.C4R2., 01S.5.C4R2., 01M.5.C4R2., 02M.5.C4R2.

8.1.2. Espacios de aprendizaje

LEB: Espacios de aprendizaje (físico, digital y cultural) abiertos y flexibles, con múltiples recursos que apoyan al aprendizaje significativo./ Familias comprometidas con la transformación e implicadas activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. /El estudiante como centro del aprendizaje y constructor del mismo. /El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y la cooperación. /Organización de tiempos y espacios según las necesidades del proceso de aprendizaje/ Aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico.

OM: Espacios de aprendizaje

DESCRIPCIÓN: Los espacios de aprendizaje sustentan el proceso de enseñanza - aprendizaje dentro de un contexto educativo formal. Se compone de:

Espacios físicos: contempla las características de un espacio multipropósito que posibilite la acción de los distintos momentos en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Espacios digitales: el uso de nuevas tecnologías que permiten la generación de nuevos factores que contribuyen al aprendizaje

Espacios culturales: Contempla el clima del aula, y las interrelaciones entre los actores educativos dentro y fuera del aula.

Espacio hogar-escuela, como laboratorio de aprendizaje

HERRAMIENTAS: Espacios físicos de las UUEE. Nuevas tecnologías. Entornos de aprendizaje digitales, Workshop Horarios flexibles. Transformación curricular. Uso de metodologías activas. Metáforas del espacio para diferentes propósitos en el aprendizaje.

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA: En algunas UUEE incorporan espacios según las metáforas del desarrollo del aprendizaje de David Thornburg (2013):

Los espacios Fogata/Campfire (fuego de campamento) para la lectura/trabajo colectivo; Aquí se busca activar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debe ser consciente para la construcción de sus conocimientos. Los espacios Manantial/ Watering Holes (abrevaderos, espacios fuente) para los debates entre alumnos, mediación docente. En este espacio se da un proceso para reforzamiento de conocimientos, hacer énfasis en algunos temas que no han quedado claro para el grupo en general. Las Cuevas/Caves como lugares tranquilos para la reflexión, uso de la pausa ignaciana y metacognición, donde se pueda ahondar más en sus dudas personales. Los espacios de la vida/Life, empleado para compartir con otros compañeros lo que se ha aprendido dentro o fuera del aula.

Espacios Culturales. Teatro, biblioteca, museos presenciales y virtuales
Las UUEE cuentan con infraestructura digital que se complementa con el desarrollo de las competencias digitales de los docentes.

Actualmente, se llevan a cabo estrategias para generar nuevos modos de relacionarse y comprometer a las familias y actores externos a la institución. Existen varias acciones que provocan buenas relaciones entre miembros internos a la comunidad educativa.

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Entendiendo por: Espacio: Entorno físico cultural o digital de inmediato. Escenarios: Está conformado por el espacio y los sujetos que lo habitan. "Habitar un espacio", tiene que ver con la presencia del cuerpo en un lugar. Ambiente de aprendizaje: Lo dinámico, intangible y fácil de modificar, no depende de la infraestructura institucional, sino de las personas que lo habitan. Los espacios físicos, digitales y culturales permiten generar desempeños que favorezcan el desarrollo de la creatividad, integrando diferentes momentos del aprendizaje.

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 01T.5.C1R1., 02T.5.C1R1., 03T.5.C1R1., 01S.5.C1R1., 02S.5.C1R1., 03S.5.C1R1., 02M.5.C1R1. / 02T.5.C2R1., 03T.5.C2R1. / 01T.5.C4R2., 02T.5.C4R2., 03T.5.C4R2., 01S.5.C4R2., 01M.5.C4R2., 02M.5.C4R2.

8.1.3. Co-decencia y práctica reflexiva

LEB: El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y la cooperación. / Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico. / Cultura institucional crítica, reflexiva y colaborativa. / Organización de tiempos y espacios según las necesidades del proceso de aprendizaje.

OM: Co-Docencia en práctica reflexiva (Team Teaching)

DESCRIPCIÓN: Generación de un trabajo en equipo que consolide la vocación del docente con miras a unas prácticas enfocadas a la mejora continua, favorecida por el debido acompañamiento entre pares y directivo. Se puede lograr a través del uso de protocolos (critical Friends, dilema del docente, Project Tuning) y el manejo de la investigación en la acción a través de la conversación, corrección fraterna, discernimiento personal y comunitario. Aprovechamiento de espacios y tiempos de integración, oración, meditación y la práctica reflexiva así como el (examen de conciencia dando paso a una cultura de apoyo y confianza al encuentro del otro, en unión de ánimos con trabajo cooperativo e inter y transdisciplinar.

HERRAMIENTAS: Documento de protocolo en el que se describe el proceso de acompañamiento docente presencial y remoto /Matriz de la entrevista previa (toma de contacto) Matriz de plan de acompañamiento individual. /Matriz de autoevaluación / La ficha de observación al docente /Formato de planificación /Rúbricas de Evaluación/ Estrategias Metodológicas / Encuesta de satisfacción /Diario reflexivo docente /Portafolio del docente (matriz de reflexión) /Guía del rol del docente /guiones de aprendizaje cooperativo/prácticas de la espiritualidad ignaciana.

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- Autoevaluación como rol del docente para favorecer el desarrollo del rol del estudiante.
- Aplicación de protocolos que propicien la práctica reflexiva como dilema docente, Project Tuning, 6As, etc.
- Observaciones y retroalimentación (entre pares o directiva).
- Investigación en la acción (plan lector)
- Espacios de planificación en pares (mejorar)
- Círculos de estudio en favor del área o proyecto para recapitular temas de capacitaciones para aclarar dudas de cara a su aplicación.
- Plan de acompañamiento individual (basado en la evaluación de satisfacción – reflexión)

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Hacer de sí el modelo de persona. / Tomar en cuenta la opción metodológica del acompañamiento del alumno (parte fundamental de su aprendizaje). / Cambio de currículo inter y transdisciplinar (mentalidad abierta hacia el aprendizaje continuo). / Construir espacios de cambio para mejorar la confianza y trabajo en equipo. / Brindar acompañamiento integral al docente. Puede ser entre pares buscando trabajo cooperativo eficiente, desafiante y audaz.

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 01T.5.C1R1., 02T.5.C1R1., 02S.5.C1R1., 02S.5.C1R1., 01M.5.C1R1., 01T.5.C2R1., 02T.5.C2R1., 03T.5.C2R1., 01S.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 03S.5.C2R1., 01M.5.C2R1., 02M.5.C2R1., 01T.5.C2R2., 02T.5.C2R1., 03T.5.C2R1., 01S.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 03S.5.C2R1., 04S.5.C2R1., 01M.5.C2R1., 02M.5.C2R1., 01T.5.C3R1., 02T.5.C3R1., 03T.5.C3R1., 02S.5.C3R1., 02M.5.C3R1., 01T.5.C3R2., 01S.5.C3R2., 02S.5.C3R2., 02T.5.C4R1., 01S.5.C4R1., 02S.5.C4R1., 03T.5.C4R2.

8.1.4. Aprendizaje servicio (ApS)

LEB: El estudiante como centro y constructor del aprendizaje / El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y la cooperación / Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico / La evaluación es auténtica y continua para el aprendizaje y no exclusivamente del aprendizaje /Cultura institucional crítica, reflexiva y colaborativa. / Organización de tiempos y espacios según las necesidades del proceso de aprendizaje. / Diseño de espacios de aprendizaje (físico, digital y cultural) abiertos y flexibles con múltiples recursos que apoyan al aprendizaje significativo.

OM: Aprendizaje Servicio (ApS)

DESCRIPCIÓN: Propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje con servicio a la comunidad. Metodología activa y de colaboración que relaciona los objetivos curriculares con los de servicio. Pedagogía de la experiencia con enfoque ignaciano que parte del contexto sociocultural en la que prima la participación, el trabajo cooperativo, la reflexión crítica y la actuación con el objetivo de dar respuesta creativa a las problemáticas reales y concretas.

HERRAMIENTAS: Trabajo cooperativo / Vinculación con entidades e instituciones de ayuda social / Rúbricas / Rutinas y destrezas del pensamiento / Documento de modelo de persona /Campañas solidarias/ Formación en Acción Social/ Discernimiento ignaciano/oración/indiferencia ignaciana.

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- ApS desde pastoral y aula.
- Formación en Acción Social (FAS)
- PPE que genera conciencia para favorecer cultura de protección al medioambiente, el buen clima escolar.
- Misiones
- Proyectos de emprendimiento
- Apostolados de sacramentos.
- Apostolados grupos juveniles.
- Encuentros con la comunidad.

En el bachillerato internacional se hace a través del CAS (creatividad, acción y servicio).

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Apoyo de las familias, apertura a la comunidad educativa y externa

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 02T.5.C1R1., 02S.5.C1R1., 03S.5.C1R1., 01M.5.C1R1., 02M.5.C1R1. / 01T.5.C2R1., 02T.5.C2R1., 03T.5.C2R1., 01T.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 03S.5.C2R1., 01M.5.C2R1., 02M.5.C2R1., / 01T.5.C2R2., 02T.5.C2R2., 03T.5.C2R2., 01S.5.C2R2., 02S.5.C2R2., 04S.5.C2R2., 01M.5.C2R2. / 01T.5.C3R1., 03T.5.C3R1., 01S.5.C3R1., 02S.5.C3R1., 03S.5.C3R1., 01M.5.C3R1., 02M.5.C3R1. / 01T.5.C3R2., 02T.5.C3R2., 01S.5.C3R2., 02S.5.C3R2., 01M.5.C3R2. / 01T.5.C4R1., 02T.5.C4R1., 03T.5.C4R1., 01S.5.C4R1., 02S.5.C4R1., 03S.5.C4R1., 04S.5.C4R1., 01M.5.C4R1., 02M.5.C4R1. / 01T.5.C4R2., 02T.5.C4R2., 03T.5.C4R2., 01S.5.C4R2., 01M.5.C4R2., 02M.5.C4R2.

8.1.5. Acompañamiento integral ignaciano

LEB: El estudiante como centro de aprendizaje y constructor del mismo. / Acompañamiento ignaciano que procura de la persona un sentido unificado de su vida espiritual. / Familias comprometidas con la transformación e implicadas activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. / El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y la cooperación. / Organización de tiempos y espacios según las necesidades del proceso de aprendizaje. / Cultura institucional crítica, reflexiva y colaborativa.

OM: Acompañamiento integral ignaciano

DESCRIPCIÓN: El acompañamiento es una experiencia de encuentro personal y comunitario del estudiante que se define como el encuentro con el acompañante para reconocer la experiencia de Dios en su entorno, en la relación consigo mismo, en los demás que le lleva a profundizar en su accionar y discernir su plan de vida integral.

HERRAMIENTAS: Proyecto "Acompañamiento Integral Ignaciano"/ Destrezas y rutinas de pensamiento / Disciplina Positiva / Protocolos (DECE, Pastoral y Tutoría) / Portfolio del estudiante o Portfolio de aprendizaje personal. Proceso de formación de acompañantes. Herramientas propias de la Espiritualidad Ignaciana (Pausa ignaciana, oración, ejercicios espirituales, discernimiento, contemplación, meditación, indiferencia ignaciana, repetición ignaciana). Escucha empática, inteligencia emocional.

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- "Un-dos tutores por cada paralelo.
- Intervención interdisciplinaria (Pastoral, DECE, Tutoría, Bienestar Estudiantil)
- Tipos de acompañamiento:
 - Grupal (80 minutos a la semana): Espacios especializados de formación (Grupos infantiles y juveniles. FAS); Individual de acuerdo a la necesidad. (40 minutos aprox. por encuentro) Grupos base: 1 o 2 horas por semana.
 - Programa de Educación para el amor.
 - Ejercicios Espirituales – Cardoner.
 - Desarrollo de habilidades de la comunicación.
 - Seguimiento al desarrollo personal y espiritual del estudiante.
 - Acompañamiento a las familias en el proceso.
 - Capacitación en acompañamiento Ignaciano.
 - Prevención de problemáticas sociales, familiares y académicas.
 - Disciplina Positiva en el aula

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: El tutor lleva una carpeta del estudiante donde detalla los aspectos emocionales, conductuales o académicos más relevantes de su acompañado. / La vinculación que debemos tener con la coordinación de familias. La formación en acompañamiento de los: pastoralistas, psicólogos, tutores y docentes que quieren afectarse más. / Priorización del acompañamiento en la carga laboral, que debe tener cada acompañante dentro de su carga horaria para dedicar a sus acompañados. Formación y acompañamiento a las familias.

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 01T.5C1R1. 02T.5C1R1. 03T.5C1R1. 01S.5C1R1. 03S.5C1R1. 01M.5C1R1. / 01T.5C2R1. 02T.5C2R1. 03T.5C2R1. 01S.5C2R1. 02S.5C2R1. 03S.5C2R1. 01M.5C2R1. 02M.5C2R1. / 01T.5.C2.R2., 02T.5.C2.R2. 03T.5.C2.R2. 01S.5.C2.R2. 02S.5.C2.R2. 03S.5.C2.R2. 04S.5.C2.R2. 01M.5.C2.R2. 02M.5.C2.R2. / 01T.5C3R1. 03T.5C3R1. 01S.5C3R1. 02S.5C3R1. 03S.5C3R1. 01M.5C3R1. 02M.5C3R1. / 01T.5.C3R2. 02T.5.C3R2. 01S.5.C3R2. 02S.5.C3R2. 01M.5.C3R2. 02M.5.C3R2. / 01T.5.C4R1., 02T.5.C4R1. 03T.5.C4R1. 01S.5.C4R1. 02S.5.C4R1. 04S.5.C4R1. 01M.5.C4R1. 02M.5.C4R1. / 01T.5.C4R2., 02T.5.C4R2. 03T.5.C4R2. 01S.5.C4R2. 01M.5.C4R2. 02M.5.C4R2.

8.1.6. Tiempos de interiorización

LEB: El estudiante como centro y constructor del aprendizaje. / Acompañamiento ignaciano que procura de la persona un sentido unificado de su vida. / Cultura institucional crítica, reflexiva y colaborativa. / La evaluación valora el proceso de aprendizaje, permite la retroalimentación y la metacognición. / Diseño de espacios de aprendizaje (físico, digital y cultural) abiertos y flexibles con múltiples recursos que apoyan al aprendizaje significativo.

OM: Tiempos de interiorización

DESCRIPCIÓN: Son espacios vivenciales de reflexión, meditación, contemplación e introspección profunda que potencian la espiritualidad y el autoconocimiento: el encuentro consigo mismo y con Dios; desarrollan la inteligencia intrapersonal para actuar y transformar la realidad del estudiante y su entorno.

HERRAMIENTAS: Herramientas propias de la Espiritualidad Ignaciana (Ejercicios Espirituales, Pausa ignaciana, Discernimiento, Acompañamiento, Oración: contemplación y meditación). Actividades de Disciplina Positiva. Rutinas y destrezas de pensamiento. Técnicas y destrezas del aprendizaje cooperativo. Actividades para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal. Actividades de interiorización utilizadas en grupos infantiles y juveniles

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- Jornadas Catequéticas
- Formación cristiana (Educación Religiosa Escolar)
- Pausa ignaciana (examen de conciencia)
- Ejercicios Espirituales (3° BGU)
- Celebraciones litúrgicas
- Momentos de oración
- Consagración (8°EGB) y presentación (1° EGB) a la Madre Dolorosa
- Catequesis sacramental (6°EGB, 1°BGU)
- Cardoner para estudiantes (3°BGU)
- Momentos de reflexión personal/comunitaria (FAS, Grupos infantiles juveniles)
- Convivencias para estudiantes y PPF
- Encuentros RUEI (Campamento Nacional, Misiones y Encuentro de la Dolorosa)

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: La realidad y el contexto juvenil. El proyecto de vida del estudiante. La educación interreligiosa (aprender de y desde las religiones del mundo y respetar las diversas formas en las que expresan y celebran lo divino). Que los docentes son un referente para el estudiante al cual, a través de su ejemplo, le guían y acompañan en la construcción de su propio proyecto de vida. Las Preferencias Apostólicas Universales. Formación política y de liderazgo juvenil ignaciano. Desarrollo de pensamiento crítico. Conciencia social. Espacios de la cyber teología (arte, cultura digital).

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 03T.5.C1R1., 01S.5.C1R1., 03S.5.C1R1., 01M.5.C1R1. / 01T.5.C2R1., 02T.5.C2R1., 01S.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 02M.5.C2R1. / 02S.5.C3R1. / 02T.5.C3R2., 02S.5.C3R2., 01M.5.C3R2. / 01S.5.C4R1. / 03T.5.C4R2., 01S.5.C4R2., 01M.5.C4R2.

8.1.7. Evaluación auténtica

LEB: El estudiante como centro de aprendizaje y constructor del mismo. / La evaluación es para el aprendizaje y no exclusivamente del aprendizaje. / La evaluación valora el proceso de aprendizaje, permite la retroalimentación y la metacognición. / El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y la cooperación. / Familias comprometidas con la transformación e implicadas activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. / Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico.

OM: Evaluación auténtica.

DESCRIPCIÓN: La Evaluación para el aprendizaje significativo integral desde el enfoque de la Evaluación auténtica se caracteriza por ser: contextualizada, multicriterial, pública, participativa y transparente, formativa, retadora y basada en evidencias.

La evaluación continua valora todas y cada una de las acciones que el alumno hace desde que llega hasta que sale de la institución como grandes oportunidades para el aprendizaje.

Se hace hincapié en que exista un aprendizaje en el que se evidencie el progreso y la mejora individual que es lo que va a motivar al alumno para continuar obteniendo mejores resultados en su aprendizaje.

HERRAMIENTAS: Portafolio / Rúbrica (físico y digital) / Diario del estudiante (físico y digital)/ Guía de observación. / Rutinas de pensamiento/ Listas de cotejo/ Autoevaluación - coevaluación - heteroevaluación/ escalera de la metacognición/ escalera de la retroalimentación, pausa ignaciana, repetición ignaciana

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- Rúbrica.
- Listas de cotejo
- Evaluaciones en grupos cooperativos.
- Guías de estudio.
- Diario de trabajo
- Rutinas de pensamiento.
- Evaluación de base estructurada.
- Escalera de la metacognición
- Feedback
- Observación directa formal e informal

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Recoger todo lo definido en el PCI versión 5. Pág. 40-41 / Reinducción en evaluación (como toma de conciencia constante de los aciertos para potenciar y los desaciertos para revisar y aprender de ellos, buscando la mayor gloria de Dios) / uso de Tecnología / Que estén presentes: auto, co y hetero evaluación. / Informar a las familias de forma oportuna y permanente y firmar compromisos de acompañamiento/ Construir las evaluaciones para el aprendizaje utilizando múltiples recursos. Hacer uso del protocolo "Reflexión del trabajo de los estudiantes"/nuevos reportes de desempeño estudiantil.

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 01T.5.C1R1., 02T.5.C1R1., 01S.5.C1R1., 02S.5.C1R1., 01M.5.C1R1. / 01T.5.C2R1., 02T.5.C2R1., 01S.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 03S.5.C2R1., 01M.5.C2R1., 02M.5.C2R1. / 01T.5.C2R2., 02T.5.C2R2., 01S.5.C2R2., 02S.5.C2R2., 03S.5.C2R2., 01M.5.C2R2., 02M.5.C2R2. / 02T.5.C3R1., 02S.5.C3R1., 02M.5.C3R1. / 01S.5.C3R2., 02S.5.C3R2. / 01T.5.C4R1., 02T.5.C4R1., 01S.5.C4R1. / 01S.5.C4R2

8.1.8. Inteligencias múltiples

LEB: El estudiante como centro del aprendizaje y constructor del mismo. / El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y la cooperación. / Familias comprometidas con la transformación e implicadas activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. / Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico. / Acompañamiento integral ignaciano que procura de la persona un sentido unificado de su vida.

OM: Inteligencias múltiples

DESCRIPCIÓN: Hace parte de las metodologías activas contemporáneas que van a orientar a los estudiantes en procesos de aprendizaje responsable, autónomo, construido cooperativamente en contextos significativos. Esta teoría representa un esfuerzo para fundamentar de forma amplia el concepto de inteligencia en los más amplios conocimientos científicos actuales, pretende ofrecer un conjunto de recursos a los educadores, con los cuales ayudar al desarrollo de las potencialidades individuales, tanto en la vida profesional como en la privada. Tipos de Inteligencias: Lingüística – Verbal, Lógico – Matemática, Musical, Corporal – Kinestésica, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista y la Espiritual.

HERRAMIENTAS: Paletas de IM, Caja de herramientas de IM, estrategias fundamentales: individuación y pluralización, Recurso de observación, perfil de inteligencias múltiples, enfoque de los puntos de entrada, Recursos para el desarrollo de cada una de la IM, meditación, contemplación, coloquio, repetición ignaciana.

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- Planificación de Paletas con inteligencias múltiples.
- Trabajo cooperativo con caja de herramientas de IM.
- Rúbricas para evaluar los desempeños de comprensión que corresponden al desarrollo de IM..
- Proyectos de comprensión disciplinarios e interdisciplinarios donde se ponen en prácticas las IM a través de los desempeños de comprensión..
- Gamificación donde aplicamos las diferentes inteligencias.
- Actos cívicos desarrollados con IM.
- Presentación del proyecto DREAMS, incluyendo las IM.
- Talleres de padres y presentación de plenaria usando las IM.

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Considerar otro modelo de escuela y de enseñanza desde el carisma y la espiritualidad ignaciana (No todos tenemos los mismos intereses y capacidades, no todos aprendemos de la misma manera, nadie puede aprender exacta y específicamente todo lo que tiene que aprender) / Nuevo rol del docente (acompañante de la formación integral ignaciana)/ Nuevo Rol del estudiante ignaciano . Espacios eco-amigables para estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa. Se trata de enseñar a cada niño o niña formas a través de las cuáles pueda comprender la realidad (del amor a Dios, nosotros mismos, los demás y la creación) y la pueda transformar.

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 01T.5.C1R1., 02T.5.C1R1., 03T.5.C1R1., 01S.5.C1R1., 02S.5.C1R1., 03S.5.C1R1., 01M.5.C1R1., 02M.5.C1R1. / 01T.5.C2R1., 02T.5.C2R1., 03T.5.C2R1., 01S.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 03S.5.C2R1., 01M.5.C2R1., 02M.5.C2R1. / 01T.5.C2R2., 02T.5.C2R2., 03T.5.C2R2., 01S.5.C2R2., 02S.5.C2R2., 03S.5.C2R2., 04S.5.C2R2., 01M.5.C2R2., 02M.5.C2R2. / 01T.5.C3R1., 02T.5.C3R1., 03T.5.C3R1., 02S.5.C3R1., 03S.5.C3R1., 01M.5.C3R1., 02M.5.C3R1. / 02T.5.C3R2., 02S.5.C3R2., 01M.5.C3R2. / 01T.5.C4R1., 02T.5.C4R1., 03T.5.C4R1., 01S.5.C4R1., 02S.5.C4R1., 03S.5.C4R1., 04S.5.C4R1., 01M.5.C4R1., 02M.5.C4R1. / 02T.5.C4R2., 03T.5.C4R2., 01S.5.C4R2., 01M.5.C4R2., 02M.5.C4R2.

8.1.9. Aprendizaje por proyectos

LEB: El estudiante como centro del aprendizaje y constructor del mismo. / El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propicia la comprensión y la cooperación. / Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico. / Familias comprometidas con la transformación e implicadas activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. / La evaluación valora el proceso de aprendizaje, permite la retroalimentación y la metacognición. / Organización de tiempos y espacios según las necesidades del proceso de aprendizaje.

OM: Aprendizaje por proyectos

DESCRIPCIÓN: Es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los estudiantes para dar respuesta a problemas de la vida real. Los estudiantes trabajan con el proyecto asignado de manera que su abordaje genere productos para su aprendizaje (Mour-sund, 1999). El rol del docente es de facilitador y administrador de proyectos (Jackson, 2012).

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

° Proyectos de Comprensión - IM (disciplinares, multi e interdisciplinares).

° ApS.

° PBL.

° Design for Change

HERRAMIENTAS: Paletas de IM, Caja de herramientas de David Lazear, Marco de la Enseñanza para la Comprensión, Proyectos de Comprensión IM, Proyectos Inteligentes, Aps, PBL, Desing for Change, Desing Thinking, Project Tuning

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Asegurar el rigor del proyecto con las seis A's de Steinberg: autenticidad, rigor académico, aprendizaje aplicado, exploración activa, implicación de adultos y prácticas de evaluación continuada. Los proyectos pueden ser disciplinares, inter y transdisciplinares.

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 01T.5.C1R1., 02T.5.C1R1., 01S.5.C1R1., 02S.5.C1R1., 03S.5.C1R1., 01M.5.C1R1., 02M.5.C1R1. / 01T.5.C2R1., 02T.5.C2R1., 03T.5.C2R1., 01S.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 03S.5.C2R1., 01M.5.C2R1., 02M.5.C2R1. / 01T.5.C2R2., 02T.5.C2R2., 03T.5.C2R2., 01S.5.C2R2., 02S.5.C2R2., 03S.5.C2R2., 04S.5.C2R2., 01M.5.C2R2., 02M.5.C2R2. / 01T.5.C3R1., 03T.5.C3R1., 01S.5.C3R1., 03S.5.C3R1., 01M.5.C3R1., 02M.5.C3R1. / 01T.5.C3R2., 02T.5.C3R2., 01S.5.C3R2., 02S.5.C3R2., 01M.5.C3R2. / 01T.5.C4R1., 02T.5.C4R1., 01S.5.C4R1., 02S.5.C4R1., 03S.5.C4R1., 04S.5.C4R1., 01M.5.C4R1., 02M.5.C4R1. / 01T.5.C4R2., 02T.5.C4R2., 03T.5.C4R2., 01S.5.C4R2., 01M.5.C4R2., 02M.5.C4R2.

8.1.10. Centros de aprendizaje

LEB: El estudiante como centro del aprendizaje y constructor del mismo. / Diseño de espacios de aprendizaje (físico, cultural y digital) abiertos y flexibles con múltiples recursos que apoyan al aprendizaje significativo. Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico. / El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y la cooperación. / Organización de tiempos y espacios según las necesidades del proceso de aprendizaje.

OM: Centros de aprendizaje

DESCRIPCIÓN: Son formas organizativas del proceso docente en las que se estructura sobre un eje, un conjunto de nociones y experiencias de aprendizaje integradoras en torno a un tema significativo e interesante para los niños y niñas en cuya realización se deben poner en juego todas sus potencialidades. Dentro del aula se delimitan espacios en los que se presentan materiales y recursos representativos del contexto y de los componentes culturales de los estudiantes. Los niños y niñas rotan por los diferentes centros, desarrollando la capacidad de decisión, autonomía e independencia. En estos espacios se ofrecen experiencias ricas en estímulos y posibilidades de experimentación y descubrimiento. Se desarrollan las inteligencias múltiples, el trabajo cooperativo, respetando el ritmo individual de niños y niñas.

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- De acuerdo a la implementación en cada unidad educativa, contamos con tres modalidades:

1. Centros de aprendizaje
2. CdA en conjunto con proyecto
3. Proyectos que son reforzados por CdA

HERRAMIENTAS: Currículo Nacional/ currículo creativo / All about ECERS-R/ Fundamentos de Centros de Aprendizaje / Guías de preparación del salón / Guías para la distribución de los recursos y materiales/Guía para la planificación de los centros (qué se debe hacer en cada centro)/ Guía para el trabajo del docente

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Tomar en cuenta el modelo de persona en todos los procesos que se planifican para ser consecuentes entre lo que queremos y lo que hacemos. Valorar la importancia de los diferentes espacios y sus potencialidades que orientan el espíritu de curiosidad y observación del niño y la niña para iniciarlo en la comprensión e interpretación del mundo que lo rodea. Enfoque de neurociencias y estimulación adecuada. Perfil de desarrollo humano apoyado en las prácticas pedagógicas considerando las características de su desarrollo evolutivo y el modelo de persona de la RUEI. Espacios de aprendizaje de acuerdo a las áreas de conocimiento. Ambientación y elaboración de recursos de acuerdo a la temática de centros de aprendizaje dando importancia al reciclaje. Planificación de los aprendizajes con currículo nacional y fundamentos (currículo de California). Horarios de la jornada diaria (organización del tiempo). Espacios de planificación en grupo cooperativos de docentes. Evaluación de los aprendizajes. Formación docente en centros de aprendizaje

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS Competente: 01T.5.C1R1. / 01T.5.C2R2. / 01T.5.C3R1. / 01T.5.C3R2. / 01T.5.C4R2

Los centros de aprendizaje de acuerdo al contexto, necesidades y recursos han tomado varias formas en su implementación, siendo legítimo que en cada unidad educativa se pueda observar cualquiera de las siguientes formas, inclusive si en alguna de ellas no se haya logrado su implementación, en cuyo caso le corresponde la forma C.

A	B	C
Centros	Centros - Proyectos Proyectos - Centros	Proyectos

8.1.11. Inter y transdisciplinar

LEB: El estudiante como centro del aprendizaje y constructor del mismo./El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y las cooperación./ Cultura institucional crítica, reflexiva y colaborativa. / Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico. / La evaluación es auténtica y continua para el aprendizaje y no exclusivamente del aprendizaje. / La evaluación valora el proceso de aprendizaje, permite la retroalimentación y la metacognición.

OM: Inter y transdisciplinariedad

DESCRIPCIÓN: Interdisciplinariedad como el conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada y fraccionada". (Murcia y Tamayo, 1982, p.43). Implica un sistema a dos niveles y con objetivos múltiples; la coordinación procede de un nivel superior. Se construye conocimiento, a través de los aportes de distintas disciplinas, sobre un objeto de estudio dinámico. Transdisciplinariedad, como la "coordinación de todas las disciplinas e interdisciplinas del sistema de enseñanza/innovación, sobre la base de una axiomática general introducida a todos los niveles a partir del nivel de los objetivos". (Murcia y Tamayo, 1982, p.45); se trata de una sistema de niveles y objetivos múltiples, así como una coordinación sobre una finalidad común de los mismos.

HERRAMIENTAS: Aprendizaje basado en proyectos, Design Thinking, PCA con enfoque de EpC (áreas del conocimiento, objetivos integradores), estrategias para la generación de ideas para el fomento de la interdisciplina como pensamiento visual,

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- Reflexión curricular desde EpC.
- Carácter integrador del currículo.
- Proyectos de comprensión interdisciplinares.

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: El docente debe tener competencia en su respectiva disciplina tanto de la epistemología cuanto de la didáctica y un cierto conocimiento de los contenidos, objetivos y métodos de las otras (a través de espacios en el que se compartan y den a conocer). El equipo docente debe llevar a cabo la experiencia interdisciplinar en forma libre. Los estudiantes alumnos sean motivados por los docentes con temáticas atractivas. Los intereses de los estudiantes son el punto de partida para la reflexión de las propuestas pedagógicas. Las disciplinas trabajan juntas de manera complementaria, en condición de igualdad, ninguna es más importante que otra. Es primordial el carácter integrador del currículo para lograr que las distintas disciplinas puedan trabajar unas con otras.

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 02T.5.C1R1., 02S.5.C1R1., 03S.5.C1R1., 01M.5.C1R1., 02M.5.C1R1. / 01T.5.C2R1., 02T.5.C2R1., 03T.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 03S.5.C2R1., 01M.5.C2R1., 02M.5.C2R1. / 01T.5.C2R2., 02T.5.C2R2., 03T.5.C2R2., 01S.5.C2R2., 02S.5.C2R2., 03S.5.C2R2., 04S.5.C2R2., 01M.5.C2R2., 02M.5.C2R2. / 01T.5.C3R1., 02T.5.C3R1., 03T.5.C3R1., 01S.5.C3R1. / 02T.5.C3R2., 02S.5.C3R2., 01M.5.C3R2. / 03T.5.C4R1., 02S.5.C4R1., 03S.5.C4R1., 04S.5.C4R1., 02M.5.C4R1. / 01T.5.C4R2., 03T.5.C4R2., 01S.5.C4R2., 01M.5.C4R2., 02M.5.C4R2.

8.1.12. Cultura del pensamiento

LEB: El estudiante como centro del aprendizaje y constructor del mismo./El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y las cooperación./ Cultura institucional crítica, reflexiva y colaborativa. / La evaluación valora el proceso de aprendizaje, permite la retroalimentación y la metacognición./ Familias comprometidas con la transformación e implicadas activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. / La evaluación es auténtica y continua para el aprendizaje y no exclusivamente del aprendizaje.

OM: Cultura de Pensamiento

DESCRIPCIÓN: Lugares en el que el pensamiento individual y colectivo se valora, visibiliza y se promueve activamente como parte de experiencias cotidianas y habituales. Las condiciones presentes en situaciones de aprendizaje: (1) Dedicar tiempo para pensar y explorar temas a profundidad (2) Ofrecer experiencias reales que motiven a los alumnos y les implique en procesos de pensamiento (3) Guiar el pensamiento de los estudiantes a través de rutinas y estructuras (4) Utilizar lenguaje de pensamiento (5) Creación de modelos de buen pensador (6) Respetar y valorar las oportunidades de los alumnos (7) Crear un espacio en el que se facilite el desarrollo del pensamiento (8) Establecer expectativas con claridad y que valore el pensamiento de los alumnos

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- Destrezas del pensamiento
- Rutinas del pensamiento

HERRAMIENTAS: Escalera de la metacognición, mapa de pensamientos, organizador gráfico de destrezas y rutinas

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Considerar que las rutinas deben ser preparadas e implementadas en momentos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje dependiendo de las características de las rutinas. La destreza considera el trabajo de contenido curricular y se ejecuta en tiempos más prolongados. El propósito del uso de estas herramientas es generar una cultura de pensamiento en el aula y en la institución.

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 01T.5.C1R1., 02T.5.C1R1., 01S.5.C1R1., 02S.5.C1R1., 01M.5.C1R1. / 01T.5.C2R1., 02T.5.C2R1., 03T.5.C2R1., 01S.5.C2R1., 02S.5.C2R1., 03S.5.C2R1., 01M.5.C2R1., 02M.5.C2R1. / 01T.5.C2R2., 02T.5.C2R2., 03T.5.C2R2., 01S.5.C2R2., 02S.5.C2R2., 03S.5.C2R2., 04S.5.C2R2., 01M.5.C2R2., 02M.5.C2R2. / 02T.5.C3R1., 02M.5.C3R1. / 01T.5.C3R2., 02T.5.C3R2., 01S.5.C3R2., 02S.5.C3R2., 01M.5.C3R2. / 01T.5.C4R1., 02T.5.C4R1., 01S.5.C4R1., 02S.5.C4R1., 01M.5.C4R1. / 03T.5.C4R2., 01S.5.C4R2., 02M.5.C4R2.

8.1.13. Organización del tiempo

LEB: El estudiante como centro del aprendizaje y constructor del mismo./El docente diseña experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y las cooperación./ Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico. / Organización de tiempos y espacios flexibles según las necesidades del proceso de aprendizaje. / Diseño de espacios de aprendizaje (físico, digital y cultural) abiertos y flexibles con múltiples recursos que apoyan al aprendizaje significativo.

OM: Organización de tiempo

DESCRIPCIÓN: La organización del tiempo tiene que ver con un nuevo esquema "grupo de alumnos - profesor - hora - aula". Supone cambios que inciden en los espacios de aprendizajes -físico y virtual- y temporal, como la agrupación de las personas teniendo en cuenta la flexibilidad y creatividad requeridas por las actividades significativas a desempeñar.

Los tiempos son flexibles y dinámicos porque rompen el horario habitual de la hora pedagógica. La metodología como la de aprendizaje por proyectos se toma en cuenta y se organiza el tiempo siendo más largo para no interrumpir el trabajo de los estudiantes.

HERRAMIENTAS: Diversas formas de agrupar a los estudiantes, horarios dinámicos y flexibles por cada curso, team teaching, plataforma digital para el aprendizaje individualizado, tutorías personalizadas, grupos base, agrupación de asignaturas. Distributivo de horas lectivas para docentes con tiempos para formación, planificación, enseñanza y práctica reflexiva y evaluación juntos. La tecnología como herramienta de exploración, investigación y comunicación de trabajo intelectual tanto para estudiantes como para docentes. sistemas de información y comunicación eficaces.

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- Bloques o jornadas de trabajo
- Se aplica principalmente en el - aprendizaje por proyectos.
- Algunas asignaturas coinciden en el horario de un curso.
- Equipo directivo que articula la organización del tiempo.
- Trabajo cooperativo
- Tiempos asincrónicos y sincrónicos
- Workshop

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: Los tiempos se adecuan a los proyectos de comprensión u a otras metodologías, como los Workshop y Ambientes de Aprendizaje, que requieren más tiempo para el desarrollo de las actividades planteadas. Agrupar a los estudiantes por diferentes edades. Redefinición de roles y funciones de los docentes y no docentes. Tiempo para planificar, enseñar y evaluar juntos. Flexibilidad en la distribución de las salidas y de visitas escolares

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 02T.5.C1R1., 03T.5.C1R1., 01T.5.C3R2., 01M.5.C4R1., 01T.5.C4R2.

Para la propuesta de educación infantil, se consideran como imprescindibles las siguientes Opciones Metodológicas (OM): Centros de aprendizaje, proyectos de comprensión, rutinas y destrezas del pensamiento, inteligencias múltiples, gamificación, disciplina positiva, educación emocional, aprendizaje cooperativo, educación artística. Además, otras OM que se gestionan de acuerdo a las realidades y necesidades de cada unidad educativa para desarrollar: habilidades para el desarrollo personal como la autonomía y la autoestima, habilidades para vivir en sociedad como la comunicación y el diálogo, la disciplina y, habilidades para el aprendizaje como la lectoescritura y el pensamiento lógico matemático

8.1.14. Atención a la diversidad

LEB: Un aprendizaje globalizador que permita el pensamiento holístico. / Evaluación auténtica para mejorar y avanzar en el aprendizaje y formación de la comunidad educativa. / El estudiante como centro del aprendizaje y constructor del mismo. /El docente diseñador de experiencias contextualizadas de aprendizaje personalizado que propician la comprensión y la cooperación. / Organización de tiempos y espacios flexibles según las necesidades del proceso de aprendizaje. / El diseño de espacios (físico, digital, cultural, familiar) y de tiempos abiertos y flexibles con múltiples recursos para la conformación de entornos personales de aprendizaje.

OM: Atención a la diversidad

DESCRIPCIÓN: La atención a la diversidad es la garantía de los aprendizajes lo suficiente plurales para suplir las necesidades e intereses de todos los estudiantes en contextos variables. El objetivo es que la educación llegue a todos y que, favoreciendo un proceso de formación continua, sea realmente un instrumento de integración social. Parte de los aportes de la neurociencia, sobre todo en cómo atender a la pluralidad y diversidad de necesidades de los estudiantes. "La neurociencia nos da las claves para entender qué podemos enseñar y aprender y cómo hacerlo, teniendo en cuenta la neuropsicología del cerebro en desarrollo." en conjunto con el cambio metodológico por parte del profesor.

HERRAMIENTAS: Trabajo cooperativo y diversas formas de agrupar a los estudiantes. Roles y técnicas para el aprendizaje colaborativo. Inteligencias múltiples. Individuación y pluralización del aprendizaje. Paletas de inteligencias múltiples, caja de herramientas de David Lazear Entornos personales de aprendizaje (PLE) Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Disciplina Positiva. Uso de TIC

ELEMENTOS QUE ESTAMOS HACIENDO AHORA:

- Disciplina positiva
- Entorno personal de aprendizaje
- Aprendizaje cooperativo
- Inteligencias múltiples

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES A TENER EN CUENTA: La atención a la diversidad implica un cambio social y cultural. Contamos con una visión humanista y cristiana. Los DECE son referentes de que la inclusión educativa y atención a la diversidad está basada en principios éticos y cristianos. Implicar a las familias. Para este propósito, es necesario favorecer la construcción de una comunidad educativa inclusiva

MODELO DE PERSONA/IMPACTOS: 01M.5.C1R1./ 02M.5.C1R1./ 01M.5.C2R1./ 01T.5.C2R2./ 02T.5.C2R2./ 03T.5.C2R2./ 01S.5.C2R2./ 02S.5.C2R2./ 03S.5.C2R2./ 04S.5.C2R2./ 02M.5.C2R2./ 02S.5.C3R1./ 01M.5.C4R1. / 02M.5.C4R2.

Para la propuesta de educación infantil, se consideran como imprescindibles las siguientes Opciones Metodológicas (OM): Centros de aprendizaje, proyectos de comprensión, rutinas y destrezas del pensamiento, inteligencias múltiples, gamificación, disciplina positiva, educación emocional, aprendizaje cooperativo, educación artística. Además, otras OM que se gestionan de acuerdo a las realidades y necesidades de cada unidad educativa para desarrollar: habilidades para el desarrollo personal como la autonomía y la autoestima, habilidades para vivir en sociedad como la comunicación y el diálogo, la disciplina y, habilidades para el aprendizaje como la lectoescritura y el pensamiento lógico matemático.

8.2. Consideraciones generales para lograr los impactos a través de las opciones metodológicas

1. El estudiante desempeña un papel protagónico en el proceso de aprendizaje.
2. El docente guía, sugiere, da seguimiento, retroalimenta, diseña el aprendizaje
3. El docente, en el diseño del aprendizaje, selecciona la metodología pertinente para lograr la comprensión en todos sus estudiantes y los inspira a transformarse y transformar su realidad.
4. No hay metodología eficaz si no existe previa reflexión de la intención o propósito educativo o de formación; así como de las características, necesidades y aspiraciones de los estudiantes.
5. La cultura del pensamiento como metodología de aprendizaje a través de las destrezas y rutinas del pensamiento, hará visible el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes.
6. Para el desarrollo de enfoque inter y transdisciplinar del área del conocimiento, las metodologías que el docente usará son: metodología basada en la teoría de las inteligencias múltiples como aprendizaje por proyectos, aprendizaje experiencial, aprendizaje cooperativo, aprendizaje de diseño, gamificación, entre otras que permiten al docente y a los estudiantes vincularse con el entorno.
7. El uso de medios tecnológicos y diferentes modalidades de estudio para garantizar el acceso a una educación de calidad a diversidad de niños y jóvenes.
8. La educación infantil considerará cada una de las opciones metodológicas planteadas sabiendo que para lograr los impactos garantizamos el desarrollo del potencial humano o el desarrollo humano desde los enfoques neurológicos o la evolución de la integración sensorial.
9. Las opciones metodológicas (OM) son insumos para que las unidades educativas transformen su gestión pedagógica -proceso de enseñanza aprendizaje- a través de la Experiencia Avanzada de Cambio (EAC), en la que se concretan al definirse las tipologías de experiencias de aprendizaje (TEAs). La descripción de las TEAs, en guías, visibiliza la concreción de las OM de acuerdo al contexto y características del nivel educativo y de la institución.
10. Las OM orientan, inspiran, guían la determinación de las TEAs en cada unidad educativa considerando el punto de vista del estudiante. En cada TEA se podrá evidenciar, en distintos entornos de aprendizaje, más de una OM como formas innovadoras de aprender.
11. Las TEAs son la concreción de las OM, que toman formas propias en cada unidad educativa dadas sus circunstancias particulares.
12. El docente garantiza el rigor técnico de las OM a la hora de su concreción en cada una de las TEAs. Se apoyará en la formación que pueda recibir para afianzar sus comprensiones sobre las OM.
13. En los subniveles educativos en los que no se experimenten experiencias avanzadas de cambio, las OM orientarán de manera general la gestión pedagógica a través de la organización curricular y las iniciativas de los docentes solos o en equipo. Podrían experimentar el desarrollo o consolidación de una iniciativa transversal, a través de la cual, cualquiera de las OM o algunas de ella se incorporen como política institucional en todos los niveles educativos de la unidad educativa.

8.3. Orientaciones sobre la atención a la diversidad

Para atender a la diversidad y lograr los aprendizajes en todos los estudiantes, se evidencia a través de lo establecido por la normativa nacional vigente y lo determinado por la unidad educativa tanto en cuanto se refiere a procedimientos e instrumentos que permiten corroborar el seguimiento y atención a los casos en los que se requiera.

Por otro lado, a manera de potenciar la propuesta del Ministerio de Educación, la RUEI opta por la personalización del aprendizaje como principio pedagógico para atender a las necesidades e intereses de los estudiantes, por las siguientes razones: dar atención a cada uno de nuestros estudiantes desde la concepción amplia de diversidad, conocer y respetar el propio ritmo y forma de aprendizaje de los estudiantes, asimilar el conocimiento desde las propias capacidades e intereses de los estudiantes, acercar por cualquier medio a los estudiantes hacia la autonomía del conocimiento y autonomía moral.

La personalización del aprendizaje supone un paso más en la lógica de la atención a la diversidad¹¹ y de la educación inclusiva. Personalizar el aprendizaje implica, además de ajustar y adaptar la acción educativa a las vicisitudes del proceso de aprendizaje del alumnado y de eliminar las barreras para el aprendizaje, atender a sus intereses, dar entrada a los aprendizajes que tienen sentido para ellos. Mientras que el discurso y las estrategias de atención a la diversidad se orientan en buena medida a promover y facilitar la construcción de significados sobre los contenidos de aprendizaje, "la personalización tiene como meta, además, promover y facilitar la atribución de sentido al aprendizaje escolar" (Coll, 2013, p. 164).

La personalización del aprendizaje, exige al docente crear oportunidades de aprendizaje personalizadas que evidencien equidad educativa. Y de manera general exige: "introducir cambios en profundidad en el currículo escolar, en la organización y funcionamiento de los centros educativos y en la formación del profesorado" (Coll, 2013, p. 165).

Para promover la personalización del aprendizaje, las siguientes acciones pueden considerarse como idóneas, siempre y cuando respondan a las necesidades de los estudiantes en el contexto de la unidad educativa:

- | | |
|---|--|
| a) Desarrollar las inteligencias múltiples | g) Incorporar las TIC digitales como medio para acceder a la información y al conocimiento. |
| b) Desarrollar destrezas cooperativas | |
| c) Diseñar paisajes de aprendizaje | h) Considerar los tipos de personalización: Individual (PLE), en el aula (Diseño universal para el aprendizaje DUA), adaptativa (aplicaciones como la inteligencia artificial, sistemas basados en reglas, analítica del aprendizaje, etc.). |
| d) Procurar sesiones de tutoría personal y grupal | |
| e) Ejecutar el plan personal y el grupal de aprendizaje | |
| f) Promover el uso del portfolio como espacio en el propio entorno de aprendizaje para documentar el trabajo realizado y la reflexión correspondiente, entre otras. | |

¹¹Entendida como la singularidad de las trayectorias personales de aprendizaje (Coll, 2013).

En el caso del Plan personal de aprendizaje, es importante establecer espacios y tiempos en los que el docente y profesor guía o tutor, bajo el rol de coach, motive a los estudiantes a plantearse metas académicas y personales a corto, mediano y largo plazo, las mismas que contribuyan a un proceso de aprendizaje autónomo y colaborativo. Para ello se puede tener presente, entre otros, el método GROW, acrónimo, cuyo significado en inglés significa crecer, que consiste en lo siguiente (Del Pozo, Miró, Horch, & Cortacans, 2016, pág. 87):

- **Goal:** establecer metas a corto, mediano y largo plazo; estas deben ser medibles, realizables y generar una experiencia de éxito.

- **Reality:** examinar la realidad para explorar la situación presente de cómo se encuentra el estudiante ante las metas planteadas.

- **Options:** tener en cuenta las opciones o estrategias posibles para alcanzar las metas propuestas.

- **Will:** determinar el qué, cuándo, cómo, dónde, con quién para llevar a buen término la meta; plan de acciones que reflejen el compromiso y la voluntad para hacerlo.

En el caso del Plan grupal de aprendizaje, el profesor guía o tutor es responsable de acompañar la reunión semanal de los grupos base, para establecer y compartir objetivos y estrategias a corto plazo, con lo cual se refuerza el seguimiento oportuno al desarrollo personal y académico de los estudiantes.

Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación auténtica

e-portfolio como espacio de trabajo / proceso	e-portfolio como Showcase / Producto
<ul style="list-style-type: none"> - La Colección o archivo digital - Repositorio de artefactos Información Personal Revista Reflexiva - Portfolio como proceso Organización: Cronología - *eDOL (Documentación Electrónica del Aprendizaje – Crichton & Kopp (2008) Documentado el crecimiento en el tiempo para el público interno y externo - Propósito Primario: Aprendizaje o reflexión - Reflexión: Inmediata (enfoque en artefacto o experiencia de aprendizaje) – Reflexión en el tiempo presente. 	<ul style="list-style-type: none"> - La "historia" o la narrativa - Vistas múltiples (público/privado) Audiencias variadas (permisos variados) propósitos variados. - Portafolio como producto. - Organización: Temática – Cartera electrónica documentando el logro de los estándares, metas o resultados de aprendizaje para audiencias principalmente externas. - Propósito primario: Rendición de cuentas o escaparate. - Reflexión: Retrospectiva (enfoque en el logro u organización temática) – Reflexión en el pasado - Reflexión Prospectiva (dirección) – Establecer metas para el aprendizaje futuro – Reflexión en el futuro.

La promoción escolar considerará como mínimo, a más de lo estipulado en la normativa educativa nacional, dos características:

a) El primero que dé cuenta del proceso –parciales- del aprendizaje y que corresponderá al 80 % de la nota total.

b) El segundo que dé cuenta del producto –quimestre- del aprendizaje, y que será la evidencia de que domina o alcanza las metas de comprensión planteadas por el docente para la unidad o para las secciones de la unidad; a este componente le corresponderá al 20% de la nota total.

c) La composición de las notas parciales, en principio, obedece a lo establecido por la normativa educativa nacional vigente; a partir de esto, se obtendrán de la evidencia de la comprensión y de los logros de aprendizajes. Se

usará para ello los principios, procesos e instrumentos de la evaluación para el aprendizaje, los criterios de la valoración diagnóstica continua y los criterios de la retroalimentación. Con esta base, cada Unidad Educativa escogerá el procedimiento y las estrategias de evaluación.

d) El refuerzo académico con el sistema evaluativo que proponemos se concibe como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la retroalimentación. Se lo realiza de manera continua a través de la autoevaluación, la coevaluación, el aprendizaje cooperativo, programa de acompañamiento. Determinando los niveles de logro de aprendizaje de un nivel aprendiz a un nivel de maestría.

9.

**ENFOQUE DE LA
EVALUACIÓN**

9. ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN

9.1. Concepciones prácticas sobre la evaluación para el aprendizaje

La distinguimos como una evaluación para el aprendizaje, porque nuestras prácticas están orientadas en aprender no en calificar, dejamos de verla como evaluación del aprendizaje, porque:

- a) Exploramos las capacidades de dicho aprendizaje y señalamos los pasos a seguir para fomentarlo.
- b) Orientamos los procesos de enseñanza y aprendizaje para que sean eficaces para la comprensión de la realidad a través de cada una de las áreas del conocimiento; hacemos una radiografía del camino recorrido para reflexionar sobre ella.
- c) Proveemos información de los procesos de aprendizaje y enseñanza, estimulamos nuevos avances en el aprendizaje, orientamos la mejora continua, y desarrolla habilidades de reflexión y metacognición.
- d) Procuramos observación, acompañamiento, valoración y registro de información que evidencie la comprensión o el aprendizaje significativo de los estudiantes.
- e) Tenemos altas expectativas para el desarrollo de los estudiantes. Promovemos que aprendan más y mejor y, ayudamos a encontrar placer en ello.
- f) Damos oportunidad al estudiante de demostrar lo que sabe y que sabe usarlo para el bien en formas y lugares diferentes; con ello comprobamos si ha sido pertinente la enseñanza¹².
- g) Centramos la atención en el estudiante; consideramos sus diferencias, lo ubicamos en su propio contexto y lo enfrentamos a situaciones reales de aprendizaje haciendo que se desempeñe en acciones significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal;
- h) Otorgamos mayores y mejores oportunidades para que todos los estudiantes aprendan atendiendo a la diversidad.
- i) Evaluamos aprendizajes multidimensionales (conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores (saber convivir y ser) de manera integrada y simultánea.
- j) Tiene que ver con la evaluación auténtica, formativa o formadora y la Evaluación con sentido pedagógico (Valoración Diagnóstica Continua¹³).
- k) Buscamos a través de ella generar mayor autonomía, favorecer el reconocimiento y desarrollo de las inteligencias de cada estudiante.
- l) Consideramos que evaluar a un niño entre uno y seis años no solo es comprobar los resultados de acuerdo a unos objetivos concretos; evaluar, en estas edades, es estar muy atento al desarrollo de todo el proceso educativo en cada niño con una finalidad mucho más amplia: destacar los logros, reconocer las posibles deficiencias para poder incidir en el proceso y actuar de manera tal que se mejoren los resultados, aplicando los cambios y estrategias necesarios (Del Pozo, 2014).
- m) Si está bien hecha es capaz de prevenir posibles dificultades posteriores en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes principalmente cuando son niños/as.
- n) Consideramos que en la educación infantil -de 0 a 6 años- es eminentemente procesual y cualitativa encaminada al desarrollo de todas las capacidades de cada niño y a sugerir cambios para hacer más eficaz el aprendizaje y atender mejor la diversidad que presenta cada niño. Permite experimentar la satisfacción de comprobar los pequeños logros que le permiten avanzar en un desarrollo de su personalidad y habilidades diversas.
- o) Siempre recaba información inicial sobre los conocimientos y posibilidades del niño: al comenzar un nuevo ciclo escolar, al iniciar nuevos contenidos de aprendizaje, al principiar un nuevo proyecto.
- p) Es un medio no un fin, y como forma de discernimiento cuestionamos siempre si lo que estamos haciendo es realmente lo que buscamos con los estudiantes.

¹²Tomado de la experiencia del Colegio Montserrat (Del Pozo, 2014)

¹³Marco de la Enseñanza para la Comprensión (MEpC) de Harvard Graduate School of Education.

- q) Es congruente con el currículo y la metodología.
- r) Construimos con los estudiantes los criterios de evaluación y los hacemos públicos para implicar a las familias y a la comunidad en el proceso de aprendizaje.
- s) Existen diferentes observadores en el proceso de aprendizaje para retroalimentarlo y validarlo, de ahí que podemos auto evaluar, coevaluar y heteroevaluar.

La autoevaluación y la coevaluación ayudará a autogestionar el aprendizaje.

t) Buscamos espacios creativos para difundir lo comprendido y que, de una u otra manera, esto genere servicio a la comunidad.

u) Verificamos en nuestras prácticas si corresponden a una evaluación tradicional o a una evaluación auténtica

9. Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación auténtica.

Tabla 9. Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación auténtica.

CRITERIOS DE COMPARACIÓN	EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
Función principal	Calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar el aprendizaje de los estudiantes
Relación con el aprendizaje	Paralela al proceso de aprendizaje	Inherente o consustancial el aprendizaje
Información requerida	Evidencias concretas del logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
Tipos de procedimientos	Pruebas orales o escritas, pautas de evaluación rígida	Múltiples procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación
Momento que se realiza	Al finalizar una unidad o un tiempo escolar -parcial, quimestre- (sumativa)	Asociada a las actividades o desempeños diarios del estudiante (formativa)
Responsable Principal	Unidireccional externo al estudiante (heteroevaluación)	Multidireccional en procesos participativos y colaborativos
Análisis de errores	Sanciona el error	Reconoce el error como forma de aprendizaje
Posibilidades de logro	Permite evaluar la adquisición de determinado conocimiento	Permite evaluar desempeños y competencias
Aprendizaje situado	No considera el contexto	Considera el contexto
Equidad de trato	Distribuye a los estudiantes en jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes comprendan

Fuente: (Ahumada, 2005)

9.2. Evaluación auténtica

Dado que este término es nuevo en el contexto de las nuevas prácticas pedagógicas que tienen que ver con la evaluación para el aprendizaje, las interrogantes más frecuentes son ¿Tiene alguna relación con la evaluación formativa, diagnóstica y sumativa? ¿Cómo se hace evaluación auténtica? ¿Qué instrumentos usa? ¿Cuándo se hace? ¿Qué evaluar?

La evaluación auténtica define sus lineamientos considerando que es necesario evaluar los aprendizajes situándolos en contextos determinados para que no pierdan su legitimidad. Si se piensa que -como se enunció en el apartado anterior- la evaluación es un medio para regular y mejorar el aprendizaje; y, además, que la escuela enseña para que sus estudiantes sean competentes en diferentes ámbitos de su vida, incluso más allá de la institución escolar, parece clave evaluar considerando situaciones del mundo real o cercano a los estudiantes, por medio de problemas significativos, complejos, en los que utilicen sus conocimientos previos y demuestren la comprensión de los nuevos conocimientos; y la caracterizamos de la siguiente manera (Anijovich, 2011).

1. Ofrece un diseño flexible que permite a los alumnos mostrar sus desempeños en contextos específicos, poner en juego los conocimientos aprendidos y las habilidades metacognitivas que los orientan para identificar sus fortalezas y debilidades con relación a cómo aprenden y resuelven problemas. Una actividad que sirve de ejemplo es la que indica la consigna: "imagina que eres el editor de un diario y debes corregir el siguiente artículo que te envió un periodista de la sección Sociedad".

2. Los criterios de evaluación son públicos, compartidos y muestran diferentes niveles de acuerdo con los desempeños individuales y grupales. Los criterios se transparentan a través de distintos instrumentos. Una alternativa es el uso de listas con ítems que todos conozcan y hayan definido de antemano juntos. Siguiendo el ejemplo, la lista podría incluir ítems como: la idea central de la nota aparece en el encabezado, el tipo de vocabulario es adecuado para el tipo de lectores de diario, etc

Qué evaluar, tiene que ver con lo que hacen los estudiantes, lo que dicen, ejemplifican, proponen, diseñan, demuestran y aquí proponemos:.

a) Diseñar actividades complejas, retadoras, desafiantes (convertir las actividades en desempeños de comprensión) que confronten al estudiante con situaciones reales de su cotidianidad y que exigen habilidad superior cognitiva cuando se pone en juego diversos tipos de pensamiento: crítico, reflexivo, analítico, creativo, etc. Del Pozo, 2014 nos invita a plantear desempeños de comprensión muy cercanos a la realidad, acordes al contexto, de manera parecida a como ocurriría en situaciones de prácticas laborales, donde el aprendiz ha de demostrar con hechos su capacidad de utilizar las destrezas para realizar un trabajo determinado.

- Una actividad o desempeño de comprensión que responda al criterio anterior deberá cumplir con las siguientes características (Darling-Hammond & B.Falk, 1995):

- Las respuestas se logran explorando múltiples recursos.

- Se evidencia el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior.
- Suelen tener verdadero significado (Autenticidad) porque están contextualizadas
- Son integradoras de secciones, asignaturas, y dominios conceptuales
- Facilitan una evaluación tanto de proceso y de producto con diversidad de instrumentos y haciendo de la retroalimentación.
- Generalmente no responde al criterio de cantidad sino al de calidad al profundizar en lugar de ampliar el conocimiento.

b) Recopilar información –evidencias- sobre el aprendizaje del estudiante y su progreso, tanto del producto final como de todo su proceso de aprendizaje (Del Pozo, 2014), sobre la cual la reflexión de lo aprendido y la metacognición permite avanzar siempre en la comprensión.

Al final la evaluación para el aprendizaje se evidencia cuando el estudiante sabe que la nota (calificación) que obtuvo responde a sus logros y avances en su aprendizaje.

Cómo evaluar, tiene que ver con la planificación, los momentos (cuando), las técnicas y los instrumentos (con qué):

c) La evaluación debe planificarse, hay que establecer la forma de evaluar desde el principio, con la planificación microcurricular. ¿Qué contiene esa planificación?:

1. Los momentos del proyecto o de la metodología que vamos a usar en los que habrá evaluación.
2. Los aprendizajes que debe lograr el estudiante; es decir explicitar los criterios de evaluación que me van a permitir evaluar, apreciar el avance del estudiante en su formación.
3. Los instrumentos que van a utilizar
4. Quién y cuándo se ofrece retroalimentación.

d) Lo propicio es que sea continua que permita diagnosticar a todo momento, a través de la retroalimentación y que sirva siempre para aprender; al final se mira el proceso y los productos que son parte.

o En el caso de los proyectos de comprensión, la evaluación se denomina valoración diagnóstica continua y maneja los siguientes criterios:

- Observan los desempeños de comprensión
- Deben ser públicos e interiorizados por los estudiantes para que hagan su propio seguimiento y acompañen a sus compañeros.
- Ser claros y pertinentes en relación a las metas de comprensión.

e) Quien observa debe ser diversa dando pie a incorporar otros tipos de evaluación a más de la heteroevaluación como la coevaluación y la autoevaluación.

f) Los instrumentos son de orden cualitativo y permiten la reflexión: portfolio, rubrica, diario reflexivo o anecdótico, lista de cotejo, diana de evaluación, etc.

La retroalimentación es clave para la finalidad de la evaluación formativa y formadora que se focalizan en el aprendizaje tanto del docente cuanto del estudiante, por ello se considerará (Anijovich, 2011) :

- a) Considerar el cuándo, cómo y de qué modo decimos lo que decimos para retroalimentar.
- b) El clima en el que ofrecemos la retroalimentación debe ser tranquilo, donde el error forme parte del proceso de aprendizaje.
- c) Hacer explícitos los criterios estándares o expectativas de logro para saber que se espera, por parte de los docentes y los estudiantes.
- d) Los criterios deben ser compartidos o construirse con los docentes en caso de su desempeño o con los estudiantes en caso del aprendizaje. La intención es que sean utilizados por todos para evaluar, autoevaluarse o evaluarse entre pares.

- e) Las oportunidades que ofrecemos deben ayudar a identificar las fortalezas, debilidades, sus problemas. Se puede parafrasear lo que el estudiante dice para que él mismo lo reconozca o identifiquen cómo están yendo.
- f) La cantidad de información de ofrecemos en la retroalimentación debe ser puntual, concreta para que el estudiante haga algo con lo que le estamos observando. Hay que focalizar en los aspectos más relevantes según el fin que se tenga.
- g) El modo de ofrecer retroalimentación es con ejemplos o con modelar (cómo se hace algo).

h) Se debe identificar primero las fortalezas, se valora, para que se reconozca aspectos importantes para luego sugerir.

i) Ser muy claros en lo que queremos que hagan con la retroalimentación; ser claros en lo que se pide que hagan para avanzar o mejorar.

j) Usar protocolos como el de la escalera de la retroalimentación; otra es seguir tres preguntas: a dónde voy, cómo me está yendo (qué está bien, qué mejora, qué ayuda necesito, qué recurso), cómo sigo.

El Refuerzo Académico, en las UUEE de la RUEI corresponde a un proceso continuo con sentido de evaluación formativa y formadora, con base en la retroalimentación la reflexión y la metacognición, para que como resultado tengamos avance y mejora de los aprendizajes para lo cual, habremos de garantizar que exista un impacto tanto en la autoestima de los estudiantes cuanto en la producción de sus tareas. De esta manera se mejora y avanza sobre el camino de manera natural.

En cuanto a las estrategias e instrumentos de evaluación consideraremos que:

1. La evaluación en sus varias formas de obtener información, a partir de los desempeños de los estudiantes, permite ampliar el uso de variedad de instrumentos los cuales incluso, podrán diversificarse de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

2. La evaluación se enfocará en evidencias de aprendizaje, para registrar el proceso y logros de aprendizaje, sobre los desempeños de los estudiantes frente a las diversas situaciones a las que se enfrenta. El portfolio es el instrumento en el que se podrá recoger las evidencias de que el estudiante comprende y progresa, avanza en su aprendizaje.

3. Es imprescindible utilizar instrumentos que nos provean de información suficiente del desempeño del estudiante tales como: rúbricas –matrices de valoraciones de desempeño-, portfolios, diarios anecdóticos o reflexivos, bitácora, listas de cotejo. En el caso de los más pequeñitos, educación infantil, diario de clase, grabaciones, fotografías, etc.

3.1. Las rúbricas de preferencia instructivas.

3.2. El portfolio es el aprendizaje del estudiante su recorrido en cuanto a su desempeño; recoge diferentes producciones una al inicio, otra a la mitad y otra al final, las cuales se observan, se reflexionan para disfrutar la mejora existente. El estudiante presenta sus trabajos u obras más importantes, más significativas con esto el portafolio tiene la intención de guardar las evidencias que cuentan el proceso. No pone énfasis en los productos aunque los incluya, Es una carpeta física o digital donde los estudiantes, con algunos criterios acordados previamente y conjuntamente con los docentes, van incluyendo en ese portafolio los trabajos que muestran sus

aprendizajes, los logros, los recorridos, los trabajos que mejora dan cuenta de lo que aprendieron, los trabajos que mejor dan cuenta de los cambios en cómo resuelven problemas en diferentes periodos; el modo de presentar sus aprendizajes están justificados por los propios estudiantes, es el estudiante el que dice porque incluyó el trabajo y esto da consciencia de cómo es ese estudiante aprendiendo, qué fortalezas y debilidades tiene. Este material le permite al docente ofrecer retroalimentación a toda la producción del estudiante, hacerle preguntas ofrecerle sugerencias de tal manera que el estudiante se apropia de ese proceso de evaluación ya no es alguien de afuera que le dice lo que ha aprendido cómo ha aprendido, qué está logrando; si no es el propio estudiante que desarrolla la habilidad metacognitiva de pensar sobre lo que está haciendo. El portfolio es una herramienta muy útil para la evaluación del aprendizaje cooperativo y son una recopilación de los mejores trabajos junto con una reflexión razonada en la que se relacione estos trabajos dando una visión holística de los logros evoluciones y desarrollos de los mismos. Se recopila las más significativas muestras de aprendizaje y la explicación de cómo estas han facilitado el aprendizaje de los estudiantes. Debe contener la autoevaluación por escrito del estudiante y los comentarios y evaluación del docente y del grupo. Puede ser útil llevar una lista de objetivos futuros basada en intereses y progresos actuales.

3.3. La Bitácora, como protocolos que son pequeñas descripciones que nos importa mirar en una producción como la escalera de la retroalimentación.

Tabla 10. Objetivos del Portfolio del Estudiante

Criterios	Evaluación - calificación	Muestra	Para el aprendizaje
Objetivos	Rendir cuentas Evaluación sumativa	Demostrar Escaparate – Empleos Marketing personal	Evidenciar el aprendizaje
Organización	Objetivos o criterios de evaluación	Temas (requisitos del puesto de trabajo)	Cronológica
Reflexión	Logro de los objetivos o criterios de evaluación	Adecuación para el puesto	Actividades u objetos de aprendizaje
Herramientas	Sistema de evaluación con rúbricas	Elección personal	Diario Reflexión (blog)
Papel del docente / persona que lo organiza	Evalúa unidireccionalmente solo el docente	Marketing personal	Evalúa multidireccionalmente Entre pares y de parte del docente (retroalimentación sobre los objetos o la reflexión)

Se muestran características del portfolio como instrumento de la evaluación para el aprendizaje. Fuente: (Del Pozo et al., 2014)

Al final creemos necesario incluir, en el contexto de la evaluación auténtica, una clasificación de evaluación que conocemos y usamos mucho pero que hoy, con el transcurso de nuevos paradigmas, el significado ha cambiado:

Tabla 11. Competencias básicas - visión internacional

Tipo de evaluación	Paradigma tradicional	Nuevo paradigma
Diagnóstica	Inicial diagnóstica Se hacía al principio Identifica los saberes previos Sigue siendo potente	Diagnóstica continua Diagnostica al inicio y luego todo el tiempo Revisa permanentemente cómo están aprendiendo los estudiantes, qué saberes tienen. Permite rediseñar los próximos pasos para enseñar.
Formativa	Analizar los procesos de enseñanza. Recoge insumos para saber cómo seguir la enseñanza.	Analiza los procesos de enseñar y de aprendizaje.

Recoge insumos no solo para mejorar o cambiar las propuestas de enseñanza; importa fundamentalmente para el estudiante ya que puede regular sus propios procesos de aprendizaje, reconocer sus fortalezas y debilidades, monitorear cómo va aprendiendo, cuáles son las cosas que favorecen su aprendizaje, qué dificultades tienen y cómo superarlas.

Incluye la autoevaluación y la coevaluación y es la mayor posibilidad de aprendizaje para los estudiantes.

Lo más importante es que **visibiliza las comprensiones que tienen los estudiantes.**

Para concretarla en la práctica, los docentes:

1. Realizan la retroalimentación formativa que es un modo de dialogar con los estudiantes en el que aparecen sugerencias, preguntas, valorar producciones con los estudiantes. Impacta en la mejora de los estudiantes; no se queda solo con el comentario de lo bien que está el trabajo del estudiante.

2. Publican y transparentan los criterios de evaluación. Los estudiantes deben saber qué es lo que los docentes observan de su producción, a dónde deben llegar, cual es la meta de aprendizaje tienen que lograr. Esto ayuda a que se haga una autoevaluación y evaluación entre pares de manera más objetiva.

3. Usan variedad de herramientas para ofrecer la retroalimentación formativa como rúbricas, portafolios, listas de cotejo con criterios, niveles de calidad con descriptores que permitan identificar distintas calidades de producción y desempeños de los estudiantes. Siendo el portafolio son el instrumento más valioso porque permiten recuperar y visibilizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4. Saben que uno de los requisitos de la retroalimentación formativa es focalizada; es decir, eligen algunos aspectos para ofrecer retroalimentación formativa a los estudiantes; lo que se observa debe ser lo más relevante y que tenga que ver con los propósitos de la enseñanza, se invita al estudiante que haga algo con lo que se le dice a modo de retroalimentación. Otro requisito es pertinente y oportuna en tiempo y forma, es decir hay que ofrecerla a brevedad, una vez que sucede y hay que elegir el momento y el lugar más adecuado siempre acordado con el estudiante. Los docentes hacen retroalimentación siempre considerando lo positivo y evitando los peros. Los docentes escogen las mejores preguntas para que los estudiantes reflexionen y se sientan invitados a descubrir las respuestas.

<p>Sumativa</p>	<p>Se hace al final Califica Tiene una función de certificación</p>	<p>Articula, relaciona, integra todo lo que se fue aprendiendo a lo largo de una asignatura al final del proyecto, del año escolar para reconocer el avance o progreso de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.</p> <p>Suma lo que los estudiantes han avanzado en su aprendizaje.</p> <p><i>establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hace hincapié en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar. El diseño de estos instrumentos depende de la naturaleza del área y de las competencias que se pretenden alcanzar. Para poder valorar estos resultados de aprendizaje se deben crear instrumentos que nos proporcionen información significativa sobre lo que los estudiantes han aprendido y lo que saben hacer con los conocimientos adquiridos. De esta manera se acredita el aprendizaje obtenido por los estudiantes y se comunica información sobre el desempeño estudiantil a diferentes instancias.</i></p>
------------------------	---	--

Nota: Se compara el significado de los tipos de evaluación que más utilizan los docentes desde el paradigma tradicional y el nuevo paradigma. Fuente: (Anijovich, 2011)

La evaluación en el aprendizaje cooperativo siempre ha sido un desafío por la cultura de la calificación que llevamos, por ello algunas pautas a considerar son las que nos propone (Valle, 2020):

a) En este proceso los estudiantes colaboran en la evaluación. Al incorporar a los estudiantes en la evaluación, el proceso se amplifica porque usamos a los grupos de trabajo. Y, las formas en las que lo podemos hacer son:

1. Crear sistemas de apoyo entre compañeros para las actividades de retroalimentación y aprendizaje.
2. Ofrecer oportunidades para evaluar los resultados tanto del aprendizaje grupal cuanto del grupal.

b) Evaluamos lo mismo que evaluamos en otros procesos de evaluación como los aprendizajes académicos, habilidades, competencias, destrezas, actitudes, hábitos de trabajo, habilidades sociales, etc. Usamos las mismas herramientas.

c) Siempre intervienen más agente en el proceso de evaluación; es decir, no solo evalúa el

docente sino también los estudiantes y en mayor porcentaje; además, no solo hacemos la evaluación individual, sino también la grupal.

1. Para realizar la evaluación individual y lograr la calificación en el aprendizaje cooperativo podemos recurrir a algunas estrategias o actividades en la que haya una dinámica de trabajo individual y grupal, por ejemplo:

a. Usar la estrategia grupo-individual-grupo: que quiere decir que preparamos a los estudiantes para un examen o para un trabajo final en grupos cooperativos (base o formal), luego rinden el examen o presentan el trabajo final de manera individual y al final vuelven a hacer el examen de manera grupal, en el

que se deben responder las respuestas de manera consensuada.

b. Se puede preparar dos tipos de ejercicios o examen de respuesta abierta en la que se divide a la clase. Cada grupo responde o desarrolla un ejercicio, luego se intercambian entre ellos para hacer la retroalimentación. La nota se puede dividir en 70% nota individual del desarrollo de ejercicio o examen y 30% retroalimentación realizada al compañero. El porcentaje depende del criterio que tenga el docente y los estudiantes sobre lo que es importante evaluar. Otra forma de calificar puede ser que el trabajo o ejercicio de un estudiante es retroalimentado por cierto número de estudiantes, por ejemplo 4 estudiantes al azar, añadimos la autoevaluación; incorporamos una rubrica o lista de cotejo para hacer la calificación más objetiva. La calificación se otorga de manera que el trabajo o ejercicio calificado tiene tanto la nota promedio de lo que le han otorgado sus compañeros cuanto de la nota de su autoevaluación. De la misma manera, el docente puede con una rubrica o lista de cotejo otorgar nota a los compañeros que evaluaron para garantizar la objetividad y generar la responsabilidad y la seriedad para otorgar una nota. Tanto, cuanto los estudiantes hayan evaluado más apegados a la rúbrica tendrán mejor nota.

c. Se puede hacer controles semanales al grupo y al final se hace de manera individual el examen o la presentación del trabajo final.

d. Luego del examen de respuesta de abierta, y los torneos académicos a la que sumamos la cooperación y la competitividad.

2. Para realizar la evaluación en el aprendizaje grupal y obtener una calificación justa se sugiere:

- a. Calificación individual más puntos de bonificación si todos los integrantes alcanzan un determinado criterio.
- b. Calificación individual más bonificación basada en la mejora de las notas previas.
- c. Total de las calificaciones individuales.

d. Calificación grupal sobre un producto único.

e. Notas académicas individuales más puntos extras basados en el empleo de habilidades cooperativas.

f. La finalidad de la calificación es reflejar lo aprendido.

g. En contextos cooperativos se requiere establecer criterios sobre los que el docente hará juicios categóricos acerca del rendimiento de los estudiantes.

h. Se debe previamente y mejor junto a los estudiantes estandarizar el sistema de calificación, determinando el número total de puntos que se deben obtener.

i. Comunicar el número total de puntos que ha obtenido cada estudiante.

ii. Sumar todas las calificaciones y convertirlas en nota porcentual para equilibrar cada tipo de desempeño.

iii. Decidir qué peso se da a cada tipo de desempeño.

iv. Calcular la calificación final teniendo en cuenta los pesos, descartando aquellas calificaciones extremadamente bajas que podrían influir injustamente en la nota final. Si se presenta el caso habría que recalcular la nota porcentual.

i. Personalizar la evaluación incluyen el aspecto cualitativo.

j. Evitar cualquier práctica que asigne calificaciones que no representen el aprendizaje real del estudiante. La opinión de ellos es importante, más aún si hay evidencias que muestran su avance y mejora.

9.3. Orientaciones sobre las estrategias de promoción escolar

La promoción escolar en las unidades educativas de la RUEI toma como referencia la normativa educativa nacional y considera que la evaluación de la promoción escolar está íntimamente ligada a la evidencia de que se han logrado los aprendizajes básicos declarados como los mínimos a lograrse en cada unidad educativa.

En el caso de la evaluación sumativa se sugiere que las UUEE de la RUEI usen el portfolio del estudiante como instrumento que conduce a valorar tanto el proceso como el producto de las comprensiones y los aprendizajes.

Tabla 12. e-Portfolio como instrumento de evaluación y de calificación

e-portfolio como espacio de trabajo /proceso	e-portfolio como Showcase / Producto
<ul style="list-style-type: none">-La Colección o archivo digital-Repositorio de artefactos Información Personal Revista Reflexiva-Portfolio como proceso Organización: Cronología- *eDOL (Documentación Electrónica del Aprendizaje – Crichton & Kopp (2008) Documentado el crecimiento en el tiempo para el público interno y externo-Propósito Primario: Aprendizaje o reflexión-Reflexión: Inmediata (enfoque en artefacto o experiencia de aprendizaje) – Reflexión en el tiempo presente.	<ul style="list-style-type: none">- La "historia" o la narrativa- Vistas múltiples (público/privado) Audiencias variadas (permisos variados) propósitos variados.- Portfolio como producto.- Organización: Temática – Cartera electrónica documentando el logro de los estándares, metas o resultados de aprendizaje para audiencias principalmente externas.- Propósito primario: Rendición de cuentas o escaparate.- Reflexión: Retrospectiva (enfoque en el logro u organización temática) – Reflexión en el pasado- Reflexión Prospectiva (dirección) – Establecer metas para el aprendizaje futuro – Reflexión en el futuro.

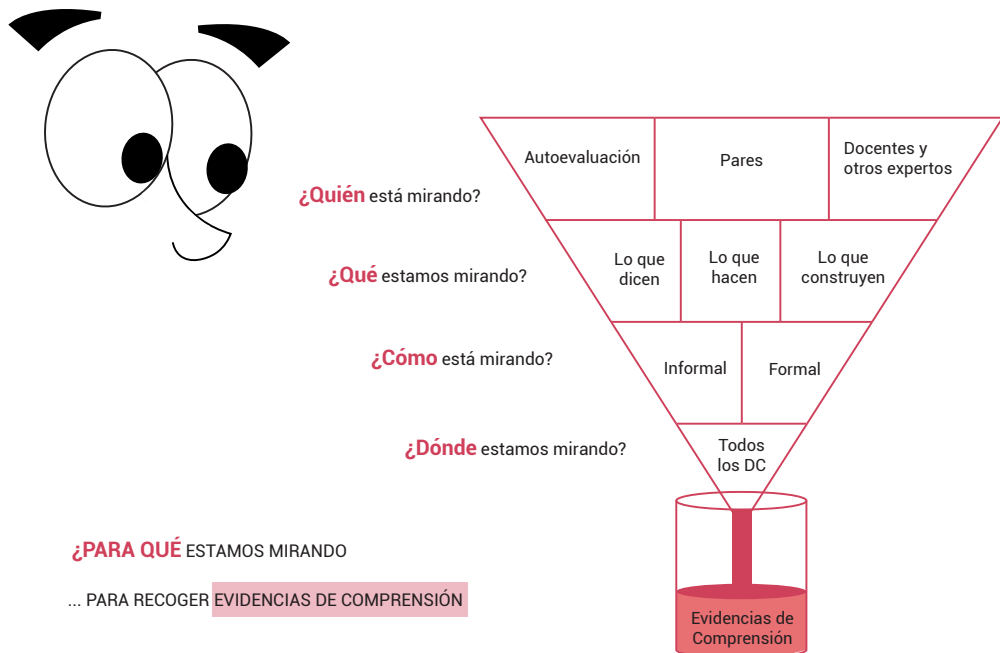
Nota: e-portfolio amalgama de la evaluación de proceso de aprendizaje y del producto del aprendizaje. Fuente: (Barret, 2016)

La promoción escolar considerará como mínimo, a más de lo estipulado en la normativa educativa nacional, dos características que permiten pasar de la evaluación a la calificación:

- a) El primero que dé cuenta del proceso –parciales- de aprendizaje y que corresponderá al 80 % de la calificación global quimestral.
- b) El segundo que dé cuenta del producto –quimestre- del aprendizaje, y que será la evidencia de que domina parte del tópico generativo delimitado por la metas de comprensión propuestas por el docente y asimiladas por los estudiantes; a este componente le corresponderá el 20% de la calificación global quimestral.

c) Aspectos a considerar:

- i. La composición de las notas parciales, en principio, obedece a lo establecido por la normativa educativa nacional vigente y se emitirá la información correspondiente de acuerdo al PCI institucional.
- ii. Con base en lo anterior, las notas parciales se obtendrán de la evidencia del aprendizaje o de la comprensión de los estudiantes y al trabajo individual y grupal que procura la generación colectiva de aprendizajes a partir de los conocimientos previos de los estudiantes; además del desarrollo de habilidades sociales.
- iii. Se utilizarán los principios, procesos e instrumentos de la evaluación formativa y formadora y de la valoración diagnóstica y continua -que proponen ciclos de retroalimentación, que realizan estudiantes y docentes centrados en el aprendizaje-. Por otro lado, se incentivará la reflexión de la práctica y la metacognición para el desarrollo del aprender a aprender, procurando salir de la cultura de la calificación y entrando en la una cultura de evaluación y la valoración.
- iv. Cada Unidad Educativa determina el procedimiento y las estrategias de evaluación como parte de la planificación de la evaluación y la calificación docente.
- v. El refuerzo académico con el sistema evaluativo que proponemos es parte del proceso de evaluación y valoración diagnóstica continua, a través de las cuáles personalizamos el seguimiento al aprendizaje de los estudiantes siempre verificando su avance y mejora continua.
- vi. Tanto en la evaluación como en la valoración diagnóstica el docente y el estudiante utilizan la observación como principal técnica para evaluar. Observan siempre en los desempeños de comprensión para recoger evidencia de que los estudiantes comprenden las metas de comprensión.



(¿QUÉ CRITERIOS nos guían para ver Evidencias?(¿Qué cualidades esperamos o predecimos que los estudiantes incluirán en su trabajo) para demostrar que ellos comprender las **Metas de Comprensión?**)

¿Diagrama desarrollado por Lois Hetland y el Presidente y Asociados de la Escuela de Harvard, Proyecto Cero. Adaptado en el 2006 por Mary McFarland?

- vii. Al final avanzaremos a incorporar, en los procesos de evaluación los niveles de comprensión en cada una de las dimensiones para garantizar que los estudiantes han adquirido aprendizajes que los usan en contextos distintos de manera creativa.

10.

**LA ACCIÓN TUTORIAL
Y ACOMPAÑAMIENTO**

10. LA ACCIÓN TUTORIAL Y ACOMPAÑAMIENTO

El fundamento identitario de la acción tutorial y el acompañamiento, en nuestras unidades educativas, es la *cura personalis* (FLACSI, 2015)

1. La *cura personalis* se manifiesta en los actos humanos de "dar" y de "recibir (Kolvenbach, 2007) El docente desde la *cura personalis* conoce a cada uno de sus estudiantes, da realce a sus vivencias personales y retoma especialmente a los más necesitados en sus procesos de aprendizaje

2. Su propósito es llevar a cada estudiante a asumir de manera responsable sus procesos personales, porque en este ejercicio se favorece la autonomía y el desarrollo como un ser independiente y responsable de sí mismo y corresponsable de su entorno, por lo que tam-

bién se refuerza toda una serie de verbos reflexivos que indican una acción que recae en el mismo sujeto del verbo como disponerse (EE 18), corregirse (EE 24) o bien en el género de "reflexionar en mí mismo" (EE114). (Kolvenbach, 2007

3. La *cura personalis* se concibe como práctica de acogida constante principalmente del docente a sus estudiantes.

Las condiciones que favorecen la *cura personalis* en el aula como posibilidad de descubrir potencialidades en los estudiantes para la vida son (FLACSI, 2015):

1. Crear un ambiente de empatía (una confianza siempre difícil de ganar y fácil de perder) a través de la bienvenida, el agradecimiento a través de la oración, la escucha generativa en tiempos y espacios dedicados solo para esto.

2. Salvar en todo lo posible lo que dice el otro en lugar de condenarlo sin más. Ser benevolentes respecto a cuanto se dice a través del silencio y la disposición para escuchar.

3. Mantener el diálogo con el otro hasta el final por amor al prójimo. "Fue por medio de conversaciones como Ignacio se ganó compañeros y fue por medio de conversaciones como Ignacio preparaba a las personas para los Ejercicios Espirituales, en los que primaba el diálogo." (Kolvenbach, 2007).

4. Conocer de los estudiantes en cuanto a fortalezas y aspectos frágiles en el aprendizaje y en la convivencia a través del encuentro y el compartir con los otros a través de la integración grupal y el aprendizaje cooperativo en situaciones más allá de las académicas.

5. Mantener altos estándares de exigencia, poner retos altos que le ayuden al estudiante siempre a dar más de sí en la búsqueda del Magis.

6. Potencializar los procesos cognitivos del estudiante dónde piense por sí mismo, descubra y construya el conocimiento. Esto implica estar atento para no buscar que el estudiante se limite a repetir o imitar a su docente, aunque este cuente con amplio conocimiento, competencias y experiencia.

7. Brindar retroalimentación clara sobre las situaciones que se deben mejorar o los procesos que no se han logrado para que el estudiante pueda trabajar para superarlas. "Buscar todos los medios buenos para llevar al ejercitante por un camino justo y sacarle de su error". (Margenat, 2016)

8. Buscar diversidad de métodos y aproximaciones diferentes en la adquisición de conocimientos, de manera que se favorezca la unidad interior del proceso pedagógico.

9. Favorecer el aumento de la capacidad del trabajo personal, adaptado a las posibilidades de cada estudiante, pues como dice la Ratio, "antes de las clases, el docente prepara con cuidado cuales son los ejercicios que pueden hacer unos y otros estudiantes, prestando atención a no olvidarse de ninguno, ni de los menos dotados ni de los más capacitados, de manera que estos no tengan la impresión de quedarse al margen". (Margenat, 2016).

10. Dar ejemplo y promover en el estudiante una actitud positiva y optimista frente a sus procesos de formación. Esto nos exige estar atentos a posibles riesgos para el proceso como la desconfianza, el temor frente al fracaso, la falta de compromiso con sus deberes, entre otros.

Considerando la *cura personalis* atendemos a los estudiantes con *enfoque personalizado a través del acompañamiento y de la acción tutorial*.

La acción tutorial y el acompañamiento se complementan para una formación integral en virtud de que se proponen y desarrollan a través de tres dimensiones académico, socio-afectivo y religioso-espiritual.

La dimensión académica y socio afectiva a través de la acción tutorial aporta a la formación integral¹⁴ de los estudiantes encaminados a conseguir el modelo de persona que queremos formar. La dimensión religioso-espiritual a través del acompañamiento al estudiante cuida el itinerario de vida (Plan de Vida), la interioridad y el sentido de vida. Las dos acciones, acción tutorial y acompañamiento, consideran las otras dimensiones para que, en armonía, atiendan a los estudiantes como seres humanos únicos y diferentes a la vez.

La acción tutorial se comprende como un proceso continuo y sistemático que facilita los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones, que atienda a la diversidad y la inclusión, que potencie el desarrollo personal que asesora sobre las opciones educativas formativas y labores (González, 2017).

Compete principalmente al docente -todo docente es tutor- apoyado por otros equipos como el del DECE y el de la Pastoral para lograr acoger a todos sus estudiantes con enfoque de diversidad; es decir, cuidándolos celosamente para que, en el caminar académico y socio afectivo, tengan la mejor experiencia de vida. Ocurre principalmente en el aula y se considera parte importante de los procesos institucionales de la gestión pedagógica.

La figura del tutor, es relevante, tanto cuanto, promueve la cultura institucional en las relaciones que establece con los estudiantes, con las familias, con los otros docentes, entre los estudiantes con el entorno social para acompañar el proceso de aprendizaje y promover el desarrollo personal y social (conocimiento de sí mismo y de los demás, autonomía, autoestima, conciencia y regulación emocional, competencia social, habilidades de vida, habilidades sociales, etc.) de los estudiantes.

Su rol protagónico, al conocer y estar cerca de los estudiantes asignados, abre las puertas que conducen a estrechar la participación de las familias en la vida de la escuela y en la convivencia a través de su participación activa en procesos institucionales que requieran aprovechar la diversidad de las familias y compartir conocimientos, promover la reflexión y establecer mejoras aprovechando intereses, necesidades, aprendizajes, valores, lenguajes o contextos.

En la gestión del aula, la acción tutorial, puede apoyarse en el aprendizaje cooperativo:

1. La tutoría a través de la dimensión académica es un espacio de encuentro con los estudiantes, en el cual el docente aplica un conjunto de estrategias que permiten la construcción de aprendizajes reales y significativos. Se generarán oportunidades de trabajo cooperativo en el que los estudiantes aporten al mejor desenvolvimiento académico de sus compañeros.

a. El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere que el docente acompañe al estudiante para que sea capaz de comprender y aplicar creativamente los saberes en la interacción consigo mismo, los demás y el entorno. La tutoría que el docente brinde a los estudiantes se apoyará en la observación y la retroalimentación constante al proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

2. La tutoría a través de la dimensión socioafectiva, es un espacio de encuentro entre los estudiantes y el profesor guía o tutor quien se apoya en los grupos cooperativos base para generar la cohesión, la confianza y la autonomía en los estudiantes.

a. Los grupos base son permanentes y heterogéneos, siendo ideal que permanezcan mínimo un quimestre y máximo durante un año lectivo.

b. Se discute la conformación de los grupos base en reunión de grado o curso y con un equipo interdisciplinar conformado por el profesor guía o tutor, el psicopedagogo, el psicólogo y el pastoralista.

c. El equipo del Departamento de consejería estudiantil (DECE) determinará las estrategias para recabar información del contexto personal y grupal de los estudiantes para sugerir la conformación de los grupos base.

d. El profesor guía o tutor contará dentro del horario de clases con tiempos idóneos para acompañar al equipo base, de un curso o grado, en el logro de los objetivos personales y académicos.

El **acompañamiento** es una acción más integradora, porque al encargarse del plan de vida de los estudiantes incorpora a las familias, a la comunidad a que pertenece. Compete a todo el equipo de pastoral quienes facilitan experiencias de vida espiritual y de interioridad a los estudiantes, principalmente, y a todos (docentes, directivos y familias) quienes los acompañan en su proceso de formación integral.

El acompañamiento al estudiante es el acto de acompañarlo estando con él, junto a él, apoyándole con amor en el encuentro consigo mismo. Es situarse al lado del otro y sentirse compañero del camino en un vínculo cercano que permita el establecimiento de relaciones profundas de diálogo y amistad, relaciones que les permitan tanto al acompañante como al acompañado crecer juntos en un encuentro que se suscita de forma natural.

En la experiencia de la RUEI se ofrece tres tipos de acompañamiento: grupal, personal y entre pares, experiencias en las que se procede de acuerdo a las siguientes propuestas:

1. Expresarse en forma de un diálogo espiritual, interpretado desde un tipo de comunicación interpersonal en la que el acompañante ayuda al acompañado a su crecimiento espiritual, académico, personal y psicológico de ser el caso y, a su vez, le ofrece un momento de escucha generativa para que el acompañado pueda comprender y objetivar su vida a fin de responder a las mociones que se le presenten.

2. Desarrollarse desde cualquiera de los ámbitos (académico, socio-emocional y religioso-espiritual) el sentido será observar, escuchar y dejar fluir los momentos de acompañamiento.

3. Si se trata del acompañamiento grupal las tres dimensiones se podrán integrar en los equipos de pastoral, DECE y docente.

4. Cumplir como principal función ofrecer ayuda en dos áreas: clarificación y discernimiento personal.

5. Alcanzar la excelencia humana de nuestros estudiantes, a través de los procesos que se ejecuten en cada una de las dimensiones, siendo tan solo el medio para desarrollar su potencial como ser humano único y valioso. Los procesos no son rigurosos y tampoco lineales ni desentendidos unos de otros; se desarrollan en torno a las necesidades e intereses de los estudiantes.

6. El profesor guía o tutor es la bisagra que articula y orienta el trabajo del equipo interdisciplinar de acompañamiento; por tanto, ejecuta el proceso de acompañamiento grupal.

11.

REFERENCIAS

11. REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *La evaluación auténtica. Perspectiva Educativa*, 45, 11–24.
- Anijovich, R. G. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 201.
- Arrupe, P. (1973). *El Hombre para los demás. Allocución al X Congreso de la Confederación Europea de Asociaciones de Antiguos Alumnos de Jesuitas.*, (pág. 159). Valencia.
- Darling-Hammond, L., & Falk, A. y. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. Nueva York: Teachers College Press.
- González, M. Á. (2017). *Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. Educatio Siglo XXI*, 21-42.
- Kolvenbach, P. H. (1993). *La Pedagogía Ignaciana Hoy.*, (pág. 356). Villa Caballeti.
- Barrett, H. (31 de marzo de 2016). *Electronic Portfolios*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de electronicportfolios.org
- Blythe, T. (1998). *La Enseñanza para la Comprensión: Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (2013). *La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agencia de investigación*. En J. L. Rodríguez (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Cortés, J. (30 de octubre de 2016). *Revolución: Una ventana abierta a la evaluación educativa, orientada a nuevas formas de entenderla y dirigida a docentes de todos los niveles educativos*. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de <http://revolucion.blogspot.com/2016/10/5-caracteristicas-de-una-evaluacion.html>
- CPAL. (2005). *Proyecto educativo común de la Compañía de Jesús en América Latina*. Florianópolis: CPAL.
- Del Pozo, M., Cortecáns, C., Horch, M., Ferré, M., Mirá, N., & Sánchez, M. del M. (2014). *Aprendizaje Inteligente (3a ed.)*. Barcelona: Tekman Books.
- Del Pozo, M., Miró, N., Horch, M., & Cortacans, C. (2016). *Aprender hoy y liderar mañana. El colegio Monserrat: un futuro hecho presente*. Barcelona: Tekman Books.
- FLACSI. (2015). *Cura Personalis en el aula como posibilidad de descubrir potencialidades*. Bogotá.
- Harari, Y. (2016). *El futuro de la humanidad. Hay vida en Martes*. Madrid: Fundación Telefónica.
- ICAJE. (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. (ICAJE, Ed.). Roma.
- ICAJE. (1993). *La Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico*. Roma: ICAJE.

Klein S.I., L. F. (2014). *La pedagogía ignaciana: Su origen espiritual y su configuración personalizada*. Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana. Quito. Recuperado de <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=1592>

Kolvenbach, P. H. (1993). *La Pedagogía Ignaciana Hoy*, (pág. 356). Villa Caballeti.

Kolvenbach, P. H. S. I. (2007). *Cura Personalis*. Roma.

Lázaro, A., & Berruezo, P. (2009). *La pirámide del desarrollo humano*. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 9(2), 15–42.

Margenat, J. (2016). *Sistema Educativo de los primeros jesuitas*. Universidad de Loyola Anadalucía. Visitado el 15 de julio de 2019. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2162/2903>

Mesa, J. A. (s/f). *Ciudadanía Global: Contexto Histórico y Contemporáneo Ignaciano*. Recuperado el 18 de diciembre de 2019, de <https://www.educatemagis.org/es/global-citizenship-ignacian-context/>

Ministerio de Educación. (2016). *Guía didáctica de implementación curricular para EGB y BGU*. Ciencias Sociales. Quito.

Ministerio de Educación. (2019). *Instructivo para elaborar las planificaciones curriculares del sistema nacional de educación*. Quito. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1eNtQRck5jRdTNaC-Vhp4VJBf0uRoD7sGx/view>

Moraes, M. C. (2013). *Transdisciplinariedad y educación*. *Educare*, 17(56), 15–26. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/transdisciplinariedad-y-educacion--maria-candida-moraes>

Perkins, D. (2016). *Educación para un mundo cambiante*: Ediciones SM

Pogré, P. (2012). *Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente*. Universidad Autónoma de Madrid.

Red de Unidades Educativas Ignacianas. (2016). *Informe del estado actual de los planes curriculares institucionales de las Unidades Educativas de la REI-E*. Quito: RUEI.

Red de Unidades Educativas Ignacianas. (2017). *Estudio comparativo de Modelos Curriculares: Singapur, Estonia, Canadá y Ecuador. Análisis, conclusiones y recomendaciones*. Quito: RUEI.

Red de Unidades Educativas Ignacianas. (2019a). *Modo de ser: Nuestro modo de ser para el siglo XXI*. Quito: RUEI.

Red de Unidades Educativas Ignacianas. (2019b). *Plan formativo docente en Pedagogía Ignaciana e innovación educativa*. (V. Reyes, Ed.). Guayaquil: RUEI.

Red Educativa Ignaciana. (2014). *Proyecto Educativo Institucional PEI 2013-2018*. Quito: Secretaría de Educación.

Red Educativa Ignaciana. (2016). *Proyecto InnoAcción XXI: Propuesta de innovación educativa de las unidades educativas de la red educativa ignaciana del Ecuador (REI-E)*. Quito: REI-E.

SJ Educatio. (2019). *Ciudadanía Global: Una perspectiva Ignaciana*.

Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Sturla, M. M. (2007). *Aplicación de la teoría de la enseñanza para la comprensión en EGB*. En *II Encuentro Provincial de Investigación Educativa* (p. 14). Oberá: Redine. Recuperado de [http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/files/Encuentros/II Encuentro Provincial de Investigación Educativa/CC1-1 Aplicación de la teoría.pdf](http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/files/Encuentros/II%20Encuentro%20Provincial%20de%20Investigaci3n%20Educativa/CC1-1%20Aplicaci3n%20de%20la%20teor3a.pdf)

Valle, N. (01 de julio de 2020). Instituto de Innovación UFV. Universidad Francisco de Vitoria. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ydnYn-aeE48>

Vásquez S.I., C. (2006). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús*. (ACODESI & FLACSI, Eds.) (2da ed.). Bogotá: Editorial Kimpres.

