

Revista del Equipo de Innovaciones Educativas - DINESST – MED

EDITORIAL

Con mucho agrado hemos leído en el Diario Oficial el Peruano que la Comisión de Educación del Congreso de la República aprobó por unanimidad el 30/05/03 el proyecto de ley mediante el cual se autoriza al Ministerio de Educación otorgar una bonificación a los maestros que demuestren méritos e innovación pedagógica en su labor. Esta bonificación se concederá de forma obligatoria y prioritaria, bajo responsabilidad de las economías resultantes de procesos de austeridad o “sinceramiento” en el sector Educación, incluidas las provenientes de la detección de irregularidades en el pago de planillas.

Esperamos que pronto se apruebe y promulgue esta ley de reconocimiento del esfuerzo innovador que cientos de maestros y maestras vienen realizando en nuestro país, especialmente a través del Proyecto de Innovaciones Educativas que con sumo placer conducimos desde el año 2001.

Pero, el reconocimiento supone también un mayor compromiso para una mejor formulación, aplicación, validación, sistematización y difusión de experiencias educativas innovadoras, todo lo cual supone un trabajo en equipo. No es posible abordar la innovación educativa sino es desde el compromiso colectivo, desde equipos docentes que toman la decisión de abrir las ventanas de sus escuelas para que un aire nuevo y fresco ingrese y renueven el aire viciado, creando una atmósfera propicia para la innovación educativa.

Una condición fundamental para innovar es la libertad. Marcos de autonomía son indispensables para innovar en educación. Afortunadamente hay, cada vez más, un clima favorable a la autonomía. De la normatividad se puede recoger la libertad que se otorga a los docentes para disponer del tercio curricular. Además, para innovar es preciso contar con algunos referentes teóricos básicos. En esta edición, presentamos un artículo de Carlos Carcelén, **Fundamentos teóricos para la innovación educativa**, que puede alimentar nuestro marco teórico.

Ahora bien, la innovación educativa no sólo se da a partir de la iniciativa del Ministerio de Educación. Hay gran número de proyectos que han surgido por iniciativa de los mismos docentes de base y otros alentados por la motivación y el acompañamiento de algunas ONGs, que prestan una valiosa contribución al mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país. Una institución que trabaja en esa línea es la Asociación Educativa TAREA, que ha editado el libro **Validación Curricular. Aportes para un nuevo modelo**, que constituye un excelente aporte en cuanto marco teórico y metodológico para la validación curricular, a partir del Proyecto de Innovación Educativa en el Distrito de Independencia. En esta edición incluimos la primera parte de dicho documento, referente al marco teórico.

Los aprendizajes construidos socialmente en el proceso de innovar merecen ser compartidos. Las experiencias que adquirimos en el proceso de innovar merecen ser contrastadas con otras experiencias de base, para construir juntos alternativas conjuntas en el nivel local, regional y nacional. La innovación educativa que tiene su lugar en el aula, en la escuela, no puede quedar atrapada en esa realidad. Merece abrirse a la mirada de otros, a la evaluación, a la sistematización y a la difusión. Una estrategia que permite ese compartir, esa socialización de los aprendizajes es la red de innovación educativa. Para nosotros constituye una gran alegría ver como de manera espontánea han ido surgiendo redes de innovación educativa a partir de los proyectos de innovación que venimos acompañando desde hace dos años atrás. Pero, no son las únicas redes de innovación, también desde la sociedad civil y, en especial, desde las ONGs hay una preciosa experiencia y un valioso aporte en este sentido. Por esa razón, y con el impulso y el respaldo del Dr. César Picón, Viceministro

de Gestión Pedagógica, venimos realizando las coordinaciones con TAREA, EDUCA, RED RECREA (Foro Educativo) y Fe Alegría, para constituir la Red Nacional de Investigación e Innovación Educativa. Esperamos muy pronto ver la partida de nacimiento de este importante y necesario espacio de concertación, diálogo y acuerdos para promover, desarrollar, sistematizar y difundir experiencias de innovación e investigación educativa. Con la finalidad de alimentar los esfuerzos por construir las redes locales y regionales, presentamos el documento de trabajo ***Construyendo la Red Nacional de Innovación e Investigación Educativa***.

Para concluir incluimos la segunda parte del artículo ***Las Inteligencias Múltiples en la Escuela***, La primera parte fue editada en INNOVANDO N° 05 e incluye el marco teórico y contextual. Esta segunda parte presenta propuestas para su puesta en práctica en el aula.

Wilfredo Rimari Arias

Remitir sus aportes a: wrimari@minedu.gob.pe

CONTENIDO

1. Fundamentos teóricos para la innovación educativa – Carlos Carcelén Reluz. pág 3
2. Validación Curricular. Aportes para un nuevo modelo – Marcela Echegaray Villanueva. pág 15
3. Construyendo la Red Nacional de Innovación e Investigación Educativa – *Equipo de Innovaciones Educativas – DINESST – MED* . pág 21
4. Las Inteligencias Múltiples en la Escuela II – Wilfredo Rimari Arias. pág 25

EQUIPO DE INNOVACIONES

EDUCATIVAS:

CALDERON ROJAS, Darsy

CARCELEN RELUZ, Carlos

OPORTO LOAYZA, Natalia

RIMARI ARIAS, Wilfredo

SALDARRIAGA RETO, Doris

SIFUENTES VARGAS, Victor

BROPHY FONG, Elmer

Coordinador: VELARDE VALER, Ronald

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

CARLOS CARCELÉN RELUZ

“La innovación es como un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente -explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo”. Jaime Carbonell

“Educar es formar personas aptas para gobernarse a sí mismas, y no para ser gobernadas por otros”. Herbert Spencer

Origen de la Innovación

En la actualidad los educadores nos encontramos en una encrucijada, el asumir que la medida de todas las cosas en educación es la persona, y no los resultados observables y medibles productos de la escolaridad. En efecto, como dice el filósofo de la educación Richard Peters (1978), “son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo”.

Como consecuencia de la industrialización se ha generado una simbiosis entre los procesos asociados a la producción de bienes y aquellos asociados a la escolaridad. Ambos buscan construir productos observables y medibles. Y esta situación tiene repercusiones en la actividad cotidiana de la institución escolar. Sobre todo en el ámbito de los niveles de concreción del diseño curricular, con todos sus efectos a nivel interaccional al interior del aula.

Sin embargo, es necesario enfatizar que lo que hace que una acción sea educativa, según L. Stenhouse (1988), “no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción”. Así para L. Stenhouse la educación comprende cuatro procesos diferentes:

1. **Entrenamiento**, implica promover el desarrollo de habilidades técnicas
2. **Instrucción**, implica adquisición y retención de informaciones;
3. **Iniciación**, implica conformidad con determinadas normas y valores sociales;
4. **Inducción**, implica procesos orientados a facilitar el acceso al conocimiento, entendido como un conjunto de estructuras o sistemas de pensamiento.

Es el último proceso quien le da significatividad y sentido a la acción educativa. Es el contacto mediado, graduado didácticamente entre los corpus de saberes y valores y los alumnos que entran en interacción construyendo y reconstruyendo conocimientos, perspectivas, visiones de la realidad. Esta inducción “posibilita una inserción crítica en los contextos socioculturales que circundan a los sujetos de la acción educativa” (Silva 1999).

Aprendizaje innovativo

Es el tipo de aprendizaje empleado para producir el cambio, renovación, reestructuración y reformulación de problemas. Es el medio para permitir a los individuos y grupos sociales actuar de consumo. Dos rasgos del aprendizaje innovativo "son la anticipación, contrastándolo con *adaptación*, y el de participación, que involucra tanto derechos como responsabilidades" (Pilleux 2001).

"El aprendizaje innovativo es un medio necesario para preparar a los individuos y a las sociedades para actuar concertadamente en nuevas situaciones, especialmente aquellas creadas por la humanidad misma" (Botkin 1983).

Es ese tipo de aprendizaje que se hará cada vez más necesario a nivel mundial para resolver problemas políticos, científicos, tecnológicos, económicos, a escala planetaria.

Relación entre Investigación e Innovación

Aunque la investigación educativa configura actitudes y desarrolla nuevas perspectivas y orientaciones, sin embargo no suele aplicarse de forma inmediata y general a la formación del profesorado y a los procesos de innovación. La investigación educativa es un requisito imprescindible de la innovación y de la formación del profesorado pero no siempre son éstas su consecuencia. En el caso de los proyectos ejecutados desde el año 2001 podemos ver una considerable aplicación de los elementos de la investigación científica, un 50% de los mismos, los incluye en su planificación curricular.

Las investigaciones educativas, en general y en particular en los 200 proyectos ejecutados en el Perú han puesto de manifiesto la enorme complejidad de los procesos de cambio y renovación en los centros educativos; ni los nuevos cambios estructurales o de ordenación escolar, ni el deseo de la administración, expresado en forma de normativa oficial, ni tampoco el voluntariado y el esfuerzo de algunos profesores bastan, por sí solos, para llegar a efectuar verdaderos procesos de cambio en las actividades educativas; las propuestas de innovación educativa alcanzan sus fines si aciertan a *conjugar* los distintos *factores* capaces de producir *cambios reales* en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de la innovación educativa no justifica cualquier innovación ni hace que cualquier práctica sea acertada; los procesos a través de los cuales se logran innovaciones educativas y así lograr objetivos de calidad y de mejora en educación son complejos; la propagación lineal de las innovaciones educativas difundidas a las bases y periferia del sistema educativo por un mecanismo de mera aplicación ha sido siempre negativa, obteniendo escasos resultados.

"Las innovaciones educativas han de ser introducidas en el sistema educativo con prudencia, respondiendo a necesidades sociales; deben ser el resultado de procesos interactivos complejos entre investigación y práctica, entre las orientaciones de la administración y las prácticas reales del profesorado, entre las experiencias ejemplares, aunque minoritarias, y el pragmatismo realista de las escuelas donde llegan a establecerse proyectos de innovación educativa" (Carcelén 2002: 10).

El profesorado no puede ser considerado como un *mero receptor* o *aplicador* de innovaciones elaboradas por la administración o por expertos; sin embargo las innovaciones educativas no se generan espontáneamente, no se abren paso por sí solas, son promovidas y llevadas a término por grupos concretos o equipos de profesores; estos grupos han de hallarse activamente interesados y comprometidos en la innovación educativa; entre la administración educativa, los expertos curriculares, los movimientos de renovación pedagógica, y el profesorado deben establecerse unas relaciones interactivas que deben constituir el verdadero motor de la innovación educativa. Por ello tenemos planificado el rescate de las iniciativas locales que se articulan en redes de investigación e innovación educativa autónomas, desde el presente año.

Las experiencias de innovación educativa han de ser emprendidas con criterios no sólo de innovación, sino también de *experimentación*, de *investigación* y *evaluación*; la innovación educativa constituye un modo de experimentar y explorar las *posibilidades* educativas en distintos ámbitos: curricular, didáctico, metodológico, organizativo; sus resultados y procesos son evaluados y monitoreados para una aplicación oportuna y efectiva.

La innovación educativa se ha convertido en esencial para evitar el anquilosamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se convierte en un instrumento esencial en la formación del profesorado, ya que favorece la reflexión sobre su propia práctica docente, analiza y valora alternativas y propone estrategias de intervención didáctica y de mejora de su labor docente.

El Rol del Docente como Investigador

En la actualidad existe un acercamiento entre la derecha y la izquierda sobre la búsqueda de una alternativa que impida reducir la pedagogía al formalismo técnico y a la tarea de enseñar los contenidos, alejándola de los fines humanistas y acercándola cada vez más al positivismo neoliberal (Giroux 2001).

Es decir, se establece una dicotomía entre docencia, entendida como educación para el conocimiento experto, y educación, asumida como proceso de ilustración que compromete al sujeto en la construcción de su realidad personal, sociopolítica e histórica, es decir, educación para el pensamiento crítico.

En oposición a las modas neoliberales planteamos redefinir el rol de los docentes aceptando su papel y función como investigadores de primera línea de la realidad educativa que les toca vivir en sus diversos contextos. Investigar en las aulas tiene un sentido eminentemente práctico, ya que se busca convertir la investigación en una herramienta de autoformación ante las carencias formativas de Universidades e Institutos Pedagógicos y la tradición empírico-analítica instaurada en los centros educativos de manera generalizada.

También podemos añadir que hay una motivación perfecta de la misma práctica docente ya ella puede ser mejorable y para ello es obligatorio problematizarla. Como señala Juan Borea en los diagnósticos es común “constatar la falta de motivación que hay en alumnos y profesores. Esta falta de motivación en parte tiene como fuente un currículo inadecuado” (Borea 2002: 3).

De esta manera investigar en educación, desde la posición de la práctica docente, supone centrarse en una realidad compleja, con el deseo de mejorarla, transformarla, reformarla o, ¿por qué no?, sustituirla, si la situación y la institución lo permiten y los cambios están debidamente fundamentados.

“Investigar desde la práctica no es un ejercicio ocioso, ni burocrático, ni agradable. Es una necesidad que surge como respuesta a problemas cuya solución no viene dispuesta y empaquetada desde los centros teóricos de decisión” (Revenga 2002).

En tales circunstancias la investigación docente debe partir de teorías que le den orientación como una práctica social conscientemente desarrollada y que sólo puede ser entendida con relación al contexto dentro del cual los docentes encuentran sentido de lo que hacen y proponen como práctica (Carr y Kemmis 1988).

Características de la Investigación – Acción

La transversalidad apuesta por la adopción de una metodología de investigación-acción dentro de la cual situar nuestra práctica docente. Este presupuesto significa un cambio fundamental en nuestro papel como profesionales de la educación, pero también del papel del alumnado y del conocimiento que se gestiona en el ámbito escolar.

Los planteamientos tradicionales, que responden a una concepción tecnocrática de la educación, limitan la práctica docente al marco de un currículum definido por “expertos” ajenos a la cotidianidad del aula, normalizan la distinción entre teóricos y prácticos aceptando como natural la incapacidad de unos y otros para moverse en ambos espacios. “La perspectiva propuesta por la investigación-acción supone una crítica radical de estos supuestos” (Celorio 1996).

El marco de investigación-acción facilita el puente entre la teoría y la práctica ayudando al profesorado, no sólo a la delimitación de problemas educativos sino a la toma de conciencia de los posicionamientos pedagógicos que orientan nuestras intervenciones en el aula. De esta forma es posible, que afloren nuestras propias contradicciones y las inherentes al sistema, generando un nuevo conocimiento que nos permitirá entrar en el ciclo de diseño-acción-evaluación y redefinición. Sólo desde este marco de autocontrol -individual y colectivo- se hace factible el protagonismo y la responsabilidad como agentes claves de la planificación curricular, ya que la experiencia de los 80 proyectos ejecutados en el año 2001 “está presente la idea que el currículo oficial no es suficiente, que es necesario complementarlo, y eso es lo que intentan” (Borea 2002: 3).

La metodología de investigación-acción cobra especial interés en las propuestas de definición del conjunto de proyectos que delimitarán la actividad de los centros escolares. El Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular de Centro y las Programaciones de Aula necesitan de una grado de coherencia que sólo se puede dar tras el inicio de procesos en los cuales afloren todos los conflictos propios de la vida de cualquier centro.

Por tales motivos el planteamiento de la investigación-acción, siguiendo las ideas de Kurt Lewin (1947), presenta las siguientes características:

1. Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “el bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien.
2. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investiga sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías-en-la-acción” o “pruebas hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. La actitud reflexiva en la enseñanza como práctica social tiende a desvanecer la división entre prácticos e investigadores. “La idea de investigación-acción de Lewin hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos” (Elliott 2000a:86).

La comprensión humana y el “Modelo de Proceso”

“La comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje” (Elliott 2000a:85).

La comprensión es el resultado de la interacción entre el texto objetivamente existente y la subjetividad del intérprete. Esta interacción no se produce si el intérprete selecciona sin más lo que en el texto confirma sus propios prejuicios. Por tanto, los prejuicios han de ser puestos en juego, en vez de tratar de lograr un estado libre de sesgos, porque la interacción creativa entre texto y el intérprete arranca de la experiencia de la incapacidad de ajustar el texto al marco de referencia que se le imponga (Gadamer 1977).

Siguiendo estas ideas L. Stenhouse plantea su *Humanities Project* sobre la base de lo que denominó “modelo de proceso” de desarrollo de currículo en agudo contraste con el “modelo de objetivos”, predominante en el campo curricular británico en los años 60. Este proyecto sostuvo los siguientes principios de procedimiento:

1. La actividad central del aula debe ser el diálogo en vez de la instrucción;
2. Debe protegerse la divergencia de puntos de vista;

3. El criterio que rijan la actuación del profesor debe ser la neutralidad de procedimiento; y
4. Los profesores tienen la responsabilidad de mantener la calidad y los niveles medios del aprendizaje (Stenhouse 1988).

Seguindo esta lógica la investigación-acción tiene como objetivo el facilitar el razonamiento independiente de los alumnos y alumnas. Para tal efecto encontramos una serie de valores implícitos en el hecho de que los alumnos y alumnas deben tener la libertad de:

1. Plantear problemas a investigar;
2. Expresar y desarrollar sus ideas;
3. Comprobar sus ideas frente a pruebas pertinentes y suficientes; y
4. Discutir con los demás sus ideas.

Para ello los docentes tienen que partir de dos principios:

1. Los profesores han de cuidar de no obstruir la acción de los alumnos y alumnas en relación con los puntos anteriores; y
2. Los profesores deben intervenir para ayudar a los alumnos y alumnas a actuar en relación con los puntos anteriores (Stenhouse 1988).

Elementos clave en el “Modelo de proceso”

1. La educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas de conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida. En el proceso educativo, las distintas comprensiones de la misma situación pueden poner de manifiesto potencias intelectuales semejantes. Sólo cuando se considera el conocimiento como información que debe reproducirse mediante un aprendizaje memorístico, puede presumirse que la comprensión consista en unos resultados de aprendizaje uniformes;
2. El aprendizaje supone la construcción activa del significado en vez de la reproducción pasiva del mismo;
3. El aprendizaje se evalúa en relación con el desarrollo de las potencias intelectuales manifestadas en sus resultados, y no en términos de correspondencia entre las normas predeterminadas de ejecución y los resultados conductuales. La calidad educativa de estos últimos puede ser descrita y juzgada, pero no normalizada como indicadores de ejecución ni medida;
4. La enseñanza aspira a facilitar el desarrollo de las potencias naturales de comprensión de los alumnos (en vez de producir ciertos objetivos conductuales predeterminados). Se relaciona con el establecimiento de condiciones facilitadoras; y
5. Los criterios para evaluar la enseñanza difieren de los empleados para evaluar el aprendizaje. Al evaluar la docencia, los criterios empleados se refieren a las condiciones que faciliten a los alumnos el desarrollo de sus potencias. Pero no se trata de condiciones causales. Proporcionan a los alumnos oportunidades para desarrollar sus potencias de comprensión. Que los alumnos aprovechen esas oportunidades es otra cuestión (Elliott 2000a:302).

El rol del docente

Las diez sugerencias planteadas por Carl Rogers (1969), en su libro *Libertad para Aprender*:

1. El docente tiene mucho que ver con establecer la disposición de ánimo general o ambiente de la experiencia del grupo o de la clase;
2. El docente ayuda a producir y clarificar los propósitos de los individuos de la clase y los propósitos más generales del grupo;
3. Él/ella confía en el deseo de cada estudiante para implementar aquellos propósitos que tengan significado para él como la fuerza motivacional detrás del aprendizaje significativo;
4. Se esfuerza por organizar y hacer disponibles la más amplia gama de recursos para el aprendizaje;
5. Se considere a sí mismo/a como una fuente flexible a ser utilizada por el grupo;
6. En respuesta a las expresiones del grupo-curso, acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales, esforzándose por darle a cada aspecto el grado aproximado de énfasis que tiene para el individuo o grupo;
7. Cuando se ha establecido un ambiente de aceptación en la sala de clases, el docente es capaz, en forma creciente, de transformarse en un estudiante participante, un miembro del grupo, que expresa sus puntos de vista sólo como aquellos de un individuo;
8. Toma la iniciativa en compartir con el grupo -tanto sus sentimientos como sus pensamientos- de tal manera que no exija ni imponga sino que represente una manera personal de participación que los estudiantes pueden aceptar o no;
9. A través de la experiencia de la sala de clases, permanece alerta a las expresiones que indican sentimientos profundos o muy fuertes; y
10. En su función como docente/a, se esfuerza por reconocer y aceptar sus propias limitaciones.

Elementos de la Transición a la Innovación

- De una cultura heterónoma al fomento de la autonomía.
- De un guión reactivo en el enfrentamiento de los problemas a una actitud proactiva.

- De la ética del oportunismo a la ética del esfuerzo.

- De la actitud de ganar a toda costa a una actitud negociadora.

- De la ética de la imagen y el despilfarro a la ética del carácter y la austeridad.

- Del individualismo a la solidaridad y el trabajo en equipo.

- Del exclusivismo al pluralismo.

- De la identidad y el igualitarismo a la contradicción y la diferencia.

- De la desesperanza a los escenarios guía.

- De la improvisación a la planeación flexible y el aprendizaje continuo.
- De una cultura necrófila a una que celebre y valore la vida en todas sus manifestaciones.

- Del mesianismo a la co-responsabilidad.

- De la superstición a la imaginación creadora.
- Del miedo al cambio, a la innovación (Aldana 2000: 30-31).

Habilidades para Pensamiento Innovador

Siguiendo las ideas de Graciela Aldana de Conde (1996) presentamos la relación de habilidades necesarias para la innovación educativa:

1. **Flexibilidad.** Es la capacidad de ver un problema o una situación, o cualquier tarea por realizar, desde diferentes puntos de vista; esto es, tener el hábito de analizar cualquier asunto utilizando una gran variedad de categorías.

Es también la movilidad, pues el pensamiento se dirige de un aspecto a otro, sin quedarse atrapado en la primera categoría que se nos ocurre.

La flexibilidad implica la capacidad de tolerar lo ambiguo, lo contradictorio, lo múltiple.

Implica igualmente receptividad a otros puntos de vista, un esfuerzo intencional por buscar relaciones, por alejarse de los puntos de vista parcializados y excluyentes en el análisis de las situaciones.

2. **Imaginación.** Es el rasgo que usualmente asociamos más con lo creativo es aquello que es diferente, novedoso, que plantea una nueva relación, que rompe un esquema y por eso al comienzo causa sorpresa y, en algunos casos, risa. Esta novedad es posible gracias a la imaginación, cuya raíz etimológica proviene de la imagen. La imaginación nos permite abstraernos de lo real, generar imágenes vívidas acerca de cómo nos gustaría transformar la realidad, darle vida a nuevas posibilidades, plantear utopías, reencontrarnos con nuestra capacidad de desear, de reinventar y crear.

Esta habilidad del pensamiento creativo es una de las que más enemigos tiene pues en aras de ser realistas, prácticos y lógicos, matamos muchas ideas novedosas simplemente porque no casan con nuestra forma habitual de pensar.

3. **Elaboración.** Las ideas y en general los proyectos creativos, usualmente son el resultado de un largo proceso, en el cual se requiere emplear altas dosis de energía y trabajo con el fin de darle un acabado a la idea o producto creativo.

Se requiere tener la capacidad de diseñar el desarrollo de la idea planteando la ejecución o puesta en marcha.

Conviene aclarar que si bien hay momentos en los que uno puede (y debe) darse el lujo de olvidarse de las leyes, las restricciones y las normas para poder pensar con entera libertad, en otros momentos se requiere muchos ensayos, evaluaciones, modificaciones, los cuales implican una gran disciplina, juicio crítico y tolerancia a la frustración.

4. **Opacidad.** En términos de las habilidades del pensamiento creativo, la opacidad se refiere a la riqueza de posibilidades interpretativas que pueden sugerir una idea o pintura que no se limitan a reproducir textualmente la realidad, o una película cuya trama y final no son evidentes sino sorprendentes y evocadores de diferentes sentimientos, hipótesis y posibilidades.

La opacidad se refiere pues, a la capacidad de generar un producto que involucre la posibilidad de ser recreado por parte del receptor. Las metáforas son excelentes ejemplos de opacidad, pues obligan al individuo a seguir el rastro del pensamiento de quien la originó y a descubrir los diferentes significados que encierran.

5. **Actividad combinatoria.** Todos, a lo largo de la vida, vamos acumulando una cantidad de ideas, experiencias, sensaciones, imágenes e intuiciones que podemos relacionar y combinar de múltiples formas. Sin embargo, mantenemos subutilizada toda esa información tan variada y no la aprovechamos para combinarla y establecer nuevas síntesis

La persona creativa utiliza toda esta información para establecer nuevas elaboraciones a partir de las transformaciones de la información disponible.

6. **Fluidez.** La persona creativa puede generar gran cantidad de ideas en corto tiempo; aunque esta característica aislada no garantiza la calidad de las ideas, si es un componente importante, pues en la medida que generamos más y más ideas, nos vamos alejando de lo ya conocido, de lo obvio y lo convencional.

Fijarse cuotas de ideas para enfrentar cualquier situación ayuda mucho a convertir la fluidez en un nuevo hábito de pensamiento. No desistir hasta haber logrado generar el número de ideas propuesto. Hacer de la "lluvia de ideas" una manera natural de enfrentar esta situación nueva, no solo desarrolla esta habilidad sino que nos vuelve más recursivos en el abordaje de nuestra cotidianidad (Aldana 2000: 31-35).

Las resistencias a la Innovación

Hay muchos factores que condicionan u obstaculizan los procesos de cambio e innovación educativa. Unos, de carácter subjetivo, atañen más directamente a la actitud, la conciencia y la cultura docente. Otros, por el contrario, tienen que ver más directamente con las condiciones en que el profesorado ejerce su oficio. Con frecuencia, no obstante, confluyen de forma interdependiente los factores objetivos y subjetivos.

1. **La inercia institucional.** Existe una predisposición a continuar trabajando tal como se hace y se ha hecho toda la vida. Lo nuevo asusta e inquieta al profesorado porque pone en cuestión la acomodación a lo ya conocido y el mantenimiento de intereses y rutinas personales y profesionales muy arraigados. La docencia gusta, en su versión más alienada y funcionarial, de la estabilidad, la comodidad y la previsibilidad. Además, históricamente, las instituciones se han basado más en la continuidad que en el cambio.
2. **El individualismo.** La cultura del individualismo docente se relaciona con metáforas del aula como caja de huevos, castillo o reino de taifas. Su seña de identidad es el poder infranqueable de la autonomía o la independencia, entendida en clave de aislamiento y soledad absolutos. Se trata ciertamente de un poder débil, pero el apego del profesorado al aula como territorio o finca particular, en el que nadie ni nada se inmiscuye ni lo altera un ápice, le proporciona una gran seguridad.
3. **El corporativismo.** Este tiene dos expresiones organizativas: la constitución de pequeños grupos dentro de la institución escolar atendiendo a su pertenencia a un ciclo, departamento o área de conocimientos, que pugnan entre sí por la obtención de más recursos, cuotas de poder y una mayor legitimidad; y la del colectivo docente en su conjunto que antepone la defensa de sus intereses particulares -no siempre justos ni justificados- a los generales de la comunidad educativa.
4. **La formación del profesorado.** Al margen de su mayor o menor predisposición al cambio, se constatan grandes lagunas en su formación inicial y permanente. Un amplio sector del profesorado sólo está capacitado para la mera transmisión de contenidos. Y es obvio que enseñar la asignatura no basta; hay que disponer también de estrategias y recursos diversos para provocar un aprendizaje significativo y vinculado a las necesidades del alumnado y del entorno.
5. **La falta de un clima de confianza y consenso.** No hay posibilidad de innovación sin un clima de confianza en el seno de los equipos docentes y en comunidad escolar para compartir objetivos y proyectos comunes. Son requisitos previos o paralelos para emprender cualquier tipo de iniciativa. Ello requiere, sobre todo, modificar aspectos de la organización del centro, así como los mecanismos de comunicación, representación y comunicación entre todos los sectores afectados.
6. **La intensificación del trabajo docente y el control burocrático.** Los cambios acaecidos en la sociedad se traducen en demandas a la escuela como si ésta tuviese la llave para la solución de todos los problemas: esto conlleva un agobio y un aumento del llamado malestar docente. Este, se localiza en contextos específicos y depende de la vivencia y de la conciencia del profesorado para dejarse vencer por el pesimismo o, por el contrario, por analizar críticamente el malestar como foco de conflicto que le obliga a buscar respuestas innovadoras.
7. **La falta de apoyos de la Administración educativa.** No conviene insistir demasiado en este punto por su triste evidencia. La escasa sensibilidad de los poderes públicos hace que los presupuestos de educación sean bajos, los recursos técnicos y humanos escasos y los apoyos a la labor docente del todo insuficientes. Esta desidia, si cabe, es aún mayor en la planificación, seguimiento y evaluación de los proyectos y programas innovadores (Carbonell 2002: 17-19).

Los Diez Mandamientos

Las premisas o requisitos para que se produzca innovación y se pueda garantizar su aplicación en condiciones adecuadas son múltiples. Aquí los hemos sintetizado en estos diez mandamientos que, por supuesto, precisarían de una mayor profundización y matización.

1. Mantendrás un equilibrio entre las prioridades de desarrollo de la escuela en su totalidad y el desarrollo de la autonomía personal del profesorado.
2. El cambio educativo “depende de lo que los profesores hacen y dicen, resulta tan simple y tan complejo como esto” (Fullan 1991).
3. Toda innovación debe ir acompañada de asesoramiento, reflexión, investigación, formación y evaluación.
4. La eficacia de las innovaciones depende de la cantidad y calidad de la ayuda recibida.

5. No matarás las innovaciones con discusiones bizantinas que no conducen a ninguna parte, con burocratismos estériles y con una actitud pesimista que sustituya la crítica constructiva y transformadora por el simple lamento propio de la cultura de la queja.

6. Deberás asumir que el riesgo, la duda, la incertidumbre, el conflicto y el desacuerdo son excelentes fuentes de aprendizaje en cualquier proceso de innovación.
7. El auténtico cambio es dolorosamente lento y los resultados se dan a medio o largo plazo.

8. La palabra clave es cooperación. No hay innovación si no hay un fuerte compromiso en el diálogo, en la negociación y en los objetivos y decisiones compartidas.
9. Tratarás de buscar siempre sentido a las innovaciones intentando establecer puentes continuos entre la teoría y la práctica.

10. Defenderás las innovaciones con orgullo y pasión, y hasta con una pizca de humor, para que sean justamente reconocidas (Carbonell 2002: 19-20).

Elementos favorables para la promoción y consolidación de la innovación educativa

Atendiendo a los fundamentos teóricos y características propuestas se pueden establecer algunos elementos claves para promover y consolidar las innovaciones educativas en los centros educativos:

1. Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva. La innovación arraiga donde existe un equipo docente fuerte y estable con una actitud abierta al cambio y con voluntad de compartir objetivos para la mejora o transformación del centro. Son necesarias también, las personas activas dentro del equipo que dinamizan el proceso innovador.
2. Redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos. La innovación se enriquece con el intercambio y la cooperación con otros profesores y profesoras, mediante la creación de redes presenciales y virtuales, aprovechando las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación, para facilitar el intercambio de experiencias y la reflexión crítica en torno a ellas.

3. El planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial. Continuando con el proceso anterior, partimos por la premisa de que una escuela tiene más posibilidades de mejora en la medida en que exista un movimiento de cambio en una zona urbana o rural determinada que le ofrece cobijo institucional y pedagógico.
4. El clima ecológico y los rituales simbólicos. La innovación requiere un ambiente de bienestar y confianza, una comunicación fluida e intensa en las relaciones interpersonales. Elementos que con el trato cotidiano se convierten en rituales necesarios para consolidar la pertenencia e identidad con el centro educativo y la comunidad.
5. Institucionalización de la innovación. La innovación debe formar parte del trabajo en el aula y del funcionamiento del centro, lo cual genera mayor participación y una mejora en el uso de los recursos del centro educativo.
6. La innovación, sino avanza, retrocede. Es decir, no se puede estar sordo a los cambios del medio social, buscando una inercia burocrática que genere rutina y olvido de los objetivos que dieron lugar a la innovación.
7. Vivencia, reflexión y evaluación. O cómo medir el éxito. Hay que crear oportunidades y posibilidades para que las innovaciones puedan ser vividas con intensidad, reflexionadas con profundidad y evaluadas con rigor. De ahí la importancia de la escritura individual y colectiva, del debate interno y externo, del contraste comparativo y de un seguimiento, valoración y evaluación sostenidos que permitan detectar los resultados que se van obteniendo, los avances y retrocesos y las distintas variables que confluyen en la innovación; y que identifican los distintos procesos y progresos así como el grado de éxito y eficacia (Carbonell 2001: 30-32).

Características de las innovaciones educativas

Asumida como una acción que busca el desarrollo de la comprensión humana y se sustenta en una visión integral de la educación, en la actualidad la innovación educativa adquiere las siguientes características.

1. El cambio educativo y la innovación son experiencias personales que adquieren un significado particular en la práctica, ya que aquélla debe atender tanto los intereses colectivos como individuales.
2. La innovación permite establecer relaciones significativas entre distintos saberes de manera progresiva para ir adquiriendo una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad.
3. La innovación trata de convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes.
4. La innovación trata de provocar la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones del aula.
5. La innovación rompe con la clásica escisión entre concepción y ejecución, una división propia del mundo del trabajo y muy arraigada en la escuela mediante el saber del experto y el "no saber" del profesorado, mero aplicador de las propuestas y recetas que le dictan.
6. La innovación amplía el ámbito de autonomía pedagógica -que no socioeconómica- de los centros y del profesorado.

7. La innovación apela a las razones y fines de la educación y a su continuo replanteamiento en función de los contextos específicos y cambiantes.
8. La innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento.
9. La innovación trata de traducir ideas en la práctica cotidiana, pero sin olvidarse nunca de la teoría, conceptos ambos indisociados.
10. La innovación hace que afloren deseos, inquietudes e intereses ocultos -o que habitualmente pasan desapercibidos- en el alumnado.
11. La innovación facilita la adquisición del conocimiento, pero también la comprensión de lo que da sentido al conocimiento.
12. La innovación facilita es conflictiva y genera un foco de agitación intelectual permanente.
13. En la innovación no hay instrucción sin educación, algo que, quizá por obvio y general, se olvida con demasiada frecuencia (Carbonell 2001: 19-20).

Los diez componentes del nuevo conocimiento innovador

Como un proceso de transformación la innovación educativa debe atender los diversos ingredientes y potencialidades del saber: unos son los de siempre pero revisados y renovados; otros surgen como consecuencia de los cambios sociales; y otros, tradicionalmente olvidados o marginados, adquieren mayor protagonismo. Hemos seleccionados estos diez pero, naturalmente, hay otros.

1. El conocimiento afecta a todos los aspectos del desarrollo personal. Se precisa una noción de conocimiento más democrática, inclusiva y comprometida con la educación integral y con las inteligencias múltiples. Se trata de establecer nexos de conexión e integración entre la cognición, la sensación, el deseo, la razón y ética que nos permitan comprender un poco mejor el mundo y también a las otras personas y a nosotros mismos; que nos ayude a ser y a estar para sentir y saber.
2. El conocimiento ha de ser relevante. Es preciso jerarquizar el conocimiento para discriminar lo secundario de lo esencial dentro del proceso de mundialización de la información que responda a las necesidades de desarrollo local y nacional.
3. El conocimiento se enriquece con la interculturalidad. El proceso educativo pone en contacto, y a veces oposición, a la diversidad cultural en un país, con la búsqueda de una igualdad teórica de los conocimientos. Este contacto no debe ser una oposición ni menos una negación de las minorías, debe enfocarse en el respeto a las peculiaridades y la integración de las valiosas experiencias de cada componente de nuestra diversidad.
4. El conocimiento apela a la emancipación y a la búsqueda de la verdad. Lo que significa unir los contenidos de lo científico con lo vital y lo ético. Se plantea un conocimiento que aspire a un porvenir más democrático y esperanzado con mayores cuotas de bienestar, convivencia solidaria y felicidad para toda la humanidad.
5. Un conocimiento que desarrolla el pensamiento reflexivo y la comprensión. Y posibilita el hecho de entender un poco mejor los tiempos que conforman el pasado, el presente y el futuro. Es decir, un conocimiento con memoria y suficiente capacidad crítica para establecer las conexiones espaciales y temporales, que estén más allá de resolver problemas o superar pruebas y apunte a hacer de la comprensión la clave del desarrollo humano.
6. Este conocimiento requiere más preguntas que respuestas. Tenemos que colocar al diálogo y al cuestionamiento como fundamentos y fuentes de pensamiento y aprendizaje.

Preguntas para cuestionar el conocimiento oficial, para establecer relaciones y para interrogarnos a nosotros mismos.

7. Un conocimiento que se enriquece con la experiencia personal. La educación es una vivencia cultural que se enriquece continuamente con la experiencia. Las experiencias sociales cotidianas producen significados muy productivos en el proceso formativo, pero no se trata de la acumulación sino de la calidad de la experiencia vivida.
8. El conocimiento tiene una fuerte carga emotiva y forma parte de la subjetividad. Nuestra experiencia y formación esta compuesta por componentes objetivos y subjetivos, de realidades aprehendidas a nuestra subjetividad, la que al desarrollarse en una cultura democrática forma a los sujetos como seres humanos y no instrumentos del sistema.
9. Un conocimiento que mira al entorno para interpretarlo y tratar de transformarlo. Se plantea como un conocimiento que trata de incorporar y transformar la realidad al tiempo que va modificando las relaciones del sujeto con el entorno.
10. El conocimiento es público y democrático. Desde la perspectiva innovadora se hace una apuesta firme para que la igualdad de oportunidades alcance realmente a todo el alumnado mediante una escolarización de igual calidad (Carbonell 2001: 59-64).

Bibliografía

- Aldana de Conde, Graciela. "La creatividad como horizonte para la investigación e innovación educativa". *VIII Encuentro de innovadores e investigadores en educación, Madrid 5-8 de julio de 1999*. Convenio Andrés Bello. Santafé de Bogotá. 2000.
- Aldana de Conde, Graciela. *La travesía creativa*. Cel Ediciones. Bogotá. 1996.
- Borea Odría, Juan. "Presentación de Innovaciones Educativas en el Perú". *Innovando. Revista del Equipo de Innovaciones Pedagógicas - DINESST – MED*. Año I, Nº 3. Setiembre 2002.
- Botkin, James et al. *No Limits to Learning*. Pergamon Press. Oxford. 1983.
- Carcelén Reluz, Carlos. "Reflexiones sobre innovaciones educativas en nuestros días". *Innovando. Revista del Equipo de Innovaciones Pedagógicas - DINESST – MED*. Año I, Nº 3. Setiembre 2002.
- Carr, W.; Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona. 1988.
- Celorio, Gema. "Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora". *Aula de Innovación Educativa*, n-51. Huelva, junio, 1996.
- Elliott, J. *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid. 2000a.
- Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid. 2000.
- Fullan, M. *The new meaning of educational change*. Teachers College Press/Cassell, Nueva York/Londres. 1991.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca. 1977.
- Giroux, Henry A. *Cultura, política y práctica educativa*. Graó. Barcelona. 2001.
- Imberón, F. (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Graó. Barcelona. 2002.
- Jaume Carbonell Sebarroja. "El profesorado y la innovación educativa". En Pedro Cañal de León (coordinador) *La Innovación Educativa*. Akal. Madrid. 2002.
- Jaume Carbonell Sebarroja. *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata. Madrid. 2001.
- Lewin, Kurt. *Field Theory in Social Science*. Harper and Row. New York. 1947.
- Peters, R. *Filosofía de la Educación*. F.C.E. Buenos Aires. 1978.
- Pilleux, Mauricio. "¿Aprendizaje o Aprendizajes?". *Contexto Educativo*. Año III - Número 16. Chile. 2001.
- Revenga Ortega, Alberto

Rogers, Carl. *Freedom To Learn*. Merrill Publishing Company. Columbus Ohio. 1969.

Silva Aguila, Manuel. "Los Marcos de la Práctica Curricular". *Revista Enfoques Educativos* Vol.1 Nº 1. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. 1999.

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del Currículum*. Morata. Madrid, 1988.

CONTENIDO

VALIDACIÓN CURRICULAR: APORTES PARA UN NUEVO MODELO¹

MARCELA ECHEGARAY VILLANUEVA

TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas

Resumen

Este texto recoge los aportes principales de la Propuesta Curricular Integral por Competencias para la educación primaria, que a partir de un enfoque educativo constructivista centrado en el aprendizaje, el Programa de Educación Primaria de Tarea viene aplicando y validando desde 1996 en las escuelas del Proyecto de Innovaciones Educativas del Distrito de Independencia (PIEDI) de Lima Metropolitana.

En TAREA, producir conocimientos sobre la calidad educativa desde los problemas y las perspectivas de las escuelas públicas del país, es un tema central. Somos conscientes de que promover la igualdad de oportunidades no se reduce a la ampliación del acceso al sistema escolar sino que supone también enfrentar el reto del acceso equitativo a los conocimientos y las competencias fundamentales para el desempeño social. Nuestra misión es aportar a la construcción de propuestas pedagógicas y políticas educativas, especialmente políticas curriculares, que contribuyan a garantizar el derecho a una educación liberadora y al desarrollo humano de todos.

Desde una reflexión sobre nuestro papel en la educación básica, especialmente en el devenir de la escuela primaria pública, consideramos necesario que la educación cambie, que se adapte a las nuevas demandas sociales, a los descubrimientos científicos y tecnológicos y a las nuevas necesidades de niñas, niños y adolescentes, teniendo como base todos aquellos problemas y percepciones aún no resueltos. Sin embargo, para que estos cambios sean posibles y duraderos, deben sustentarse en resultados de investigaciones que pongan a prueba nuestros supuestos y que nos ayuden a tomar decisiones acertadas y efectivas sobre lo que deseamos modificar.

Teniendo en cuenta que toda propuesta curricular significa la concreción de los fines y propósitos educacionales para orientar el quehacer docente, el contexto en el cual pretende desarrollarse y al cual va dirigido, TAREA ha elaborado y experimentado una Propuesta Curricular Integral por Competencias² para la educación primaria; la cual ha sido sometida a un exigente proceso de validación, con la finalidad de obtener información pertinente acerca del valor cuantitativo y cualitativo de los procesos y resultados alcanzados por dicha propuesta.

Pero, ¿por qué validar las propuestas curriculares? Las razones por las cuales consideramos necesario llevar a cabo un proceso de validación curricular desde un enfoque global son de índole ética, política y social.

Responsabilidad ética. Quienes elaboran propuestas curriculares tienen la responsabilidad de ofrecer ante la opinión pública, su propia institución y la comunidad educativa una propuesta que responda a las expectativas y necesidades de la población a la cual se dirige, aportando –desde lo educativo– al desarrollo local y nacional.

Responsabilidad política. Si las innovaciones curriculares son validadas, entonces los responsables de las políticas educativas podrán tener mejores elementos de juicio para fundamentar sus acciones y decisiones, evitando imponer reformas en una realidad desconocida, o evitando tomar decisiones inadecuadas cuando se piense en una implementación a gran escala.

Responsabilidad social. Al ser la educación una tarea de todos, poner en marcha una propuesta curricular significa dialogar y concertar con los propios alumnos y alumnas, sus padres, madres, docentes y comunidad educativa en general. La validación acompaña estos procesos de reflexión y diálogo a fin de que las propuestas curriculares sean producto del consenso.

¹ Bernales, M.; Echeagaray, M.; Lema, Y. y Wanuz, K.; **Definiendo la validación curricular: aportes para un nuevo modelo.** Lima: TAREA; 2000.

² Pinto, L.; Pasco, C. y Cépeda, N.; **Serie Gira. Guía docente y Texto integrado para niños y niñas de 1° a 6° grado de educación primaria.** Lima: TAREA; 1996-2001.

La validación curricular

La validación curricular se ubica en el campo de la **investigación evaluativa**, que nos permite aumentar la racionalidad de las decisiones que se toman sobre la base de los resultados alcanzados. El proceso que se sigue en la investigación evaluativa permite a los investigadores tener más y mejores elementos de juicio para tomar las decisiones necesarias sobre la continuación, ampliación, reducción, cambio o culminación de un programa dado, partiendo de los logros alcanzados en el cumplimiento de los objetivos para los cuales fue creado.

El sentido de la investigación evaluativa es garantizar la calidad de los productos y procesos educativos que se plantean en un programa determinado; por ejemplo, en nuestra propuesta curricular integral por competencias. La investigación evaluativa compara “lo que es” con “lo que debería ser”; brindando información y sustento para la toma de decisiones y posibilitando la realización de los cambios que sean considerados necesarios y pertinentes para la mejora del programa en cuestión.

Las semejanzas entre la investigación evaluativa y otro tipo de investigaciones se refieren en primer lugar a que trata de describir y comprender las relaciones entre variables y establecer la secuencia causal; y en que es posible utilizar toda la gama de métodos de investigación, tanto los cuantitativos como los cualitativos.

Para el proceso de validación curricular asumimos una perspectiva cualitativa, complementándola con una perspectiva cuantitativa. Tomamos esa decisión por la complejidad del objeto que evaluamos, por la necesidad de evaluar no sólo los resultados sino también –y sobre todo– los procesos vividos a partir de la puesta en práctica del currículo, y porque asumir una visión holística, integral y contextualizada nos permite conocer mejor el funcionamiento curricular y, en este sentido, mejorarlo. Por otro lado, en la investigación evaluativa la base de la integración de los métodos cualitativos con los cuantitativos en las actividades de evaluación de un programa, es el hecho de que los métodos cualitativos proporcionan el contexto de los significados en que pueden ser entendidos los hallazgos cuantitativos.

La **evaluación curricular** se sitúa en el contexto de la investigación evaluativa, por cuanto supone un seguimiento continuo y valorativo de los procesos educativos que conllevan la implementación de un programa curricular determinado, de modo que sea posible tomar decisiones para su constante adecuación. Evaluar el currículo implica un conjunto de actividades reflexivas y de indagación encaminadas a recoger información sobre el proceso de diseño, desarrollo y los resultados alcanzados por un currículo particular, con el fin de valorarlos de acuerdo con criterios definidos previamente, para determinar su validez e introducir mejoras, cambios e innovaciones.

La evaluación curricular nos permite dilucidar sobre el grado en que el currículo logra cumplir los objetivos para los cuales fue concebido y llevado a la práctica, su capacidad para crear situaciones de enseñanza y aprendizaje valiosas para estudiantes y docentes, y el propio valor de sus metas y procedimientos.

Definición de validación curricular

En el ámbito educativo se suele utilizar el término ‘validación’ para indicar un proceso cuyo sustento teórico no siempre queda claro. El concepto de validez y de validación ha sido tratado en la metodología de investigación y en la psicometría, y últimamente se viene aplicando a la pedagogía, pero desde una perspectiva diferente.

En metodología de investigación se habla de dos tipos de validez: la **validez interna**, que se refiere a la consistencia interna, a la confianza que se debe tener en los resultados de una investigación; es decir, al hecho de que las conclusiones e inferencias que se hagan estén basadas en las relaciones entre las variables que se han estudiado y que no puedan ser explicadas por interpretaciones alternativas. Por su parte, la **validez externa** se relaciona con la posibilidad de generalización que tenga la investigación respecto de sus hallazgos, lo cual está determinado por las características de la muestra con la que se trabajó.

En psicometría, la validez se refiere a la exactitud con que una prueba mide lo que desea medir; es decir, si obtiene lo que pretende. La validez puede estar determinada por varios aspectos: el que la prueba represente un buen muestreo de lo que pretende evaluar (validez de contenido); que sea eficaz prediciendo la conducta que mide (validez relacionada con el criterio: concurrente y predictiva);

y siendo capaz de medir la construcción teórica que está en la base de las conductas evaluadas (validez de constructo).

En ambos casos, la validez es una condición fundamental para que el uso de la información (resultado de investigación o de una prueba) no nos conduzca a explicaciones erradas e ineficaces. La validez tiene que ver, entonces, con la veracidad y consistencia del conocimiento descubierto, organizado y/o presentado y con la efectividad en la consecución de lo que se espera lograr.

Teniendo en cuenta el currículo como objeto de validez, diremos que un currículo es válido cuando es consistente internamente, es pertinente a la realidad en la que pretende insertarse y cumple con los objetivos para los cuales fue creado, logrando en los alumnos y las alumnas los aprendizajes previstos. Esto conlleva a una evaluación detallada y en profundidad del currículo aplicado en la práctica, para identificar dónde está el problema, cuál es la dificultad que se presenta y así llevar a cabo las modificaciones pertinentes antes de generalizarlo.

Definimos la validación curricular como un proceso de investigación evaluativa que tiene como objetivo dar cuenta de la consistencia interna de un currículo, de su adecuación y viabilidad en una realidad determinada, así como de los logros de aprendizaje de las niñas y los niños. Este proceso implica una evaluación tanto formativa como sumativa, aplicando métodos y procedimientos cualitativos y cuantitativos de manera complementaria.

La principal distinción entre la evaluación curricular y la validación curricular radica en que la primera se refiere al proceso de indagación acerca del diseño, la elaboración y los resultados obtenidos al aplicar un currículo determinado, con la finalidad de tomar decisiones para conservarlo, modificarlo o sustituirlo; en tanto que la validación curricular intenta determinar, además de la consistencia interna del currículo, su pertinencia, adecuación y viabilidad en la realidad en la cual pretende implementarse.

La validación curricular implica una mirada holística del contexto educativo; es decir, toma en cuenta a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo y el contexto en el cual éste se desarrolla.

Componentes de la validación curricular: criterios, indicadores y dimensiones

Antes de llevar a cabo un proceso de validación cualquiera, es necesario seleccionar los criterios de validez que permitan dar cuenta del objeto evaluado y definir los indicadores correspondientes a cada uno de dichos criterios.

Los **criterios** definen los aspectos en que nos interesa que la propuesta curricular sea válida y se definen como las normas o modelos adoptados para la comparación cualitativa. En nuestro caso, los criterios de validez seleccionados fueron *adecuación, aprehensión, significatividad, efectividad, satisfacción y viabilidad*.

Por su parte, los **indicadores** son los elementos concretos que nos permiten evaluar la validez de los criterios; es decir, son las expresiones evaluables de éstos, las señales que nos dirán si se cumple o no con determinado criterio.

Para determinar los criterios de validez y sus respectivos indicadores al planificar un proceso de validación curricular, es necesario tener en cuenta las características del currículo que se desea validar, los principales elementos de la concepción curricular y de escuela que se asume, y las características del contexto (físico y poblacional) donde se desea implementar dicha propuesta.

Las **dimensiones** son aquellos aspectos de una realidad determinada que deben tenerse en cuenta para lograr una mirada global del contexto social y material en el cual se trabaja. Esto permite a los investigadores tener una visión más amplia de la realidad en la que se interviene, facilitando el recojo de información y su posterior análisis, al permitir llevar a cabo las triangulaciones correspondientes y llegar a conclusiones más objetivas y certeras. Las cinco dimensiones identificadas en nuestro caso específico son: *experimentación de unidades de aprendizaje; aprehensión por parte del docente de los componentes del currículo; evaluación de logros de aprendizaje; contexto: sujetos y condiciones para el aprendizaje; y satisfacción de niñas, niños, madres, padres y docentes*.

Relación entre criterios de validez, indicadores y dimensiones

Criterios de validez	Indicadores	Dimensiones	
		Dimensiones evaluadas	Instrumentos
1. Adecuación: grado de coincidencia entre la cultura de los sujetos a quienes va dirigido y lo establecido en el currículo.	1. Para el maestro o la maestra, los componentes de la propuesta curricular son adecuados a la realidad de sus estudiantes.	Aprehensión de los componentes del currículo por parte de la maestra o el maestro.	Encuestas. Entrevistas.
	2. Se incorporan características socioculturales de las niñas y los niños. 3. La propuesta curricular responde a las expectativas de los padres y las madres sobre los aprendizajes de sus hijas e hijos.	Contexto: sujetos y condiciones para el aprendizaje.	Encuestas. Entrevistas.
2. Aprehensión: grado de aceptación interna y consciente que tienen los docentes sobre los diversos componentes de la Propuesta Curricular Integral, con la finalidad de apropiarse de ellos y recrearlos.	4. El maestro o la maestra muestra un manejo óptimo de la propuesta curricular, a través de las actividades de aprendizaje.	Experimentación de unidades de aprendizaje.	Registros etnográficos. Guías de observación. Programación curricular. Fichas de trabajo de los niños y las niñas.
	5. Los componentes de la propuesta curricular pueden ser identificados y explicados por las maestras y los maestros. 6. Los componentes de la propuesta curricular son considerados claros y precisos por los maestros y las maestras.	Aprehensión de los componentes del currículo por parte de las maestras y los maestros.	Encuestas. Entrevistas.
3. Significatividad: Capacidad de los temas y las actividades sugeridos en un currículo para provocar interés, curiosidad y agrado por aprender.	7. Los temas y las actividades de la propuesta curricular captan la atención de los niños y las niñas, motivan su curiosidad y los concentran en la tarea.	Experimentación de unidades de aprendizaje.	Registros etnográficos. Guías de observación. Programación curricular. Fichas de trabajo de los niños y las niñas.
	8. Las niñas y los niños recuerdan lo aprendido y la forma cómo lo han aprendido, indicando aquello que más les agradó de la experiencia.	Satisfacción de niñas, niños, madres, padres y docentes.	Encuestas.

4. Efectividad: virtud que tiene un currículo para producir los efectos esperados en los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.	9. Los niños y las niñas alcanzan un promedio grupal aproximado de 65% de logro en las competencias evaluadas.	Evaluación de logros de aprendizaje,	Pruebas escritas, con lápiz y papel. Informe de cada docente.
5. Satisfacción: grado de aceptación que generan los componentes del currículo en madres, padres, docentes y estudiantes.	10. Las niñas y los niños opinan sobre lo que experimentaron y señalan aquello que más les gustó de la experiencia vivida. 11. Las madres y los padres se sienten satisfechos con el proceso educativo que han experimentado sus hijos e hijas. 12. Maestras y maestros se sienten satisfechos con la propuesta curricular.	Satisfacción de niñas, niños, madres, padres y docentes.	Encuestas.
6. Viabilidad: grado en que las características del contexto favorecen o dificultan la implementación del currículo.	13. El manejo de los maestros y las maestras les permite aplicar la propuesta curricular sin distorsionarla ni aplicarla mecánicamente sino recreándola.	Experimentación de unidades de aprendizaje.	Registros etnográficos. Guías de observación. Programación curricular. Fichas de trabajo de los niños y las niñas.
	14. Los padres y las madres favorecen la implementación del currículo, participando en el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos. 15. Las condiciones de vida, las prácticas, los valores y las creencias del ámbito familiar favorecen los aprendizajes de los niños y las niñas.	Contexto: sujetos y condiciones para el aprendizaje.	Encuestas. Entrevistas.

Metodología de trabajo

El diseño de investigación utilizado fue el de evaluación de programas, en el cual se busca la aplicación de procedimientos de investigación de manera sistemática y rigurosa con la finalidad de alcanzar conclusiones sobre la efectividad de un programa cuya implementación se evalúa. Para evaluar la efectividad de nuestra propuesta curricular recurrimos a los métodos de investigación cuantitativos (evaluación de resultados) y a los cualitativos (evaluación de procesos).

Para obtener información completa acerca de la realidad en la cual se implementaba el currículo, se planteó una aproximación específica para cada dimensión identificada. Cada una de las cinco investigaciones, llevadas a cabo en paralelo, tenía como finalidad analizar la validez de la propuesta a través de los criterios especificados para cada caso.

- **Dimensión “*Experimentación de unidades de aprendizaje*”**
 Esta dimensión tiene como objetivo conocer el proceso desarrollado al interior del aula al llevar a la práctica una propuesta curricular determinada. Su exploración se llevó a cabo a través de los criterios de aprehensión, significatividad y viabilidad. El procedimiento utilizado fue esencialmente cualitativo, privilegiándose el uso de registros etnográficos; acompañándose periódicamente a la docente en el trabajo de aula y en las sesiones de programación. Durante las sesiones de clase se realizaron observaciones etnográficas, las cuales fueron luego categorizadas en registros de observación, analizadas e interpretadas. A su vez, se sostuvieron reuniones de programación con la docente, las mismas que permitieron tener un mayor conocimiento acerca de la manera en la cual adaptaba las actividades propuestas en el currículo, planteándose las sugerencias pertinentes en caso que fuera necesario.
- **Dimensión “*Aprehensión de los componentes del currículo por parte de la maestra o el maestro*”**
 El objetivo de esta dimensión es conocer el grado de aceptación interna y consciente que tienen los docentes y las docentes sobre los diversos componentes del currículo, para apropiarse de ellos y recrearlos. Se trata de analizar el grado de comprensión, interiorización y manejo que tienen de una propuesta curricular determinada. A través de la aplicación de dos encuestas de opinión y una entrevista a profundidad, se analizaron los criterios de adecuación y aprehensión.
- **Dimensión “*Evaluación de logros de aprendizaje*”**
 En el caso de esta dimensión, su objetivo era constatar la validez de la propuesta en términos de su efectividad, para lo cual se evaluó el nivel de logros de aprendizaje de los alumnos y las alumnas en cinco de las dieciséis competencias propuestas en el currículo, consideradas las más relacionadas con los procesos de aprender a aprender. Para la evaluación de cada una de las competencias seleccionadas, se elaboraron las pruebas respectivas.
- **Dimensión “*Contexto: sujetos y condiciones para el aprendizaje*”**
 A través de los criterios de adecuación y viabilidad, en esta dimensión se pretendía conocer el contexto en que el niño o la niña se desarrolla, es decir, el entorno físico y sociocultural con el que interactúa cotidianamente. Se trataba de saber cuál era el proceso de interacción entre la cultura académica y la cultura adquirida en la familia. Para ello se entrevistó a padres y madres de familia sobre las expectativas educativas que tenían para sus hijos e hijas y sobre el nivel de comprensión que tenían del currículo. Asimismo, se aplicaron dos encuestas: la primera a padres y madres de familia, para recoger información sobre el contexto familiar; y la segunda, aplicada a los niños y las niñas, para consignar sus datos generales, hábitos e intereses.
- **Dimensión “*Satisfacción de niñas, niños, madres, padres y docentes*”**
 Esta dimensión se relaciona directamente con las expectativas respecto a la implementación de una propuesta curricular determinada. En este sentido, el criterio que se analizó fue el de satisfacción, aplicándose a las personas involucrados encuestas de opinión acerca de la implementación del currículo.

Como se ha visto, la validación curricular es un proceso complejo y muy rico. Por ello consideramos importante que se incorpore en toda innovación educativa como un elemento fundamental y permanente, ya que constituye una valiosa oportunidad para comprometer a todos los agentes educativos (autoridades, docentes, estudiantes, y padres y madres de familia) en procesos de mejoramiento de la calidad de la educación.

Marcela Echegaray Villanueva, es psicóloga educacional, integrante de Tarea

CONTENIDO

CONSTRUYENDO LA RED NACIONAL DE INNOVACIÓN E INVESTIGACION EDUCATIVA

(Documentos de Trabajo – Equipo de Innovaciones Educativas - DINESST – MED)

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA, ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El bajo nivel de calidad de la educación peruana es uno de los grandes desafíos que debemos resolver para salir del atraso en que se encuentra el país. Las razones que explican dicha situación son suficientemente conocidas y requieren de urgentes acciones para superarlas. Un ámbito importante en el cual es factible desarrollar propuestas que contribuyan a mejorar la calidad educativa es el de las prácticas pedagógicas innovadoras. Para su ejecución contamos con el factor más importante que es el recurso humano y sus potencialidades: sus conocimientos; su creatividad; su capacidad para observar, reflexionar, dialogar, extraer conclusiones, etc.

En esta perspectiva, en las últimas décadas en América Latina se han venido desarrollando importantes experiencias con la finalidad de transformar las prácticas pedagógicas y generar una cultura innovadora que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación.

En nuestro país también se han desarrollado interesantes experiencias innovadoras desde el Ministerio de Educación y las organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, estas acciones se han llevado a cabo de manera aislada, sin vincularse, sin espacios de interacción que promuevan la reflexión, el intercambio y la difusión de conocimientos y prácticas de las innovaciones impulsadas. Generalmente, el Ministerio de Educación o los organismos no gubernamentales han trabajado cubriendo sus propios espacios y responsabilidades, sin mayor conexión entre dichas experiencias.

En los últimos años, el Ministerio de Educación viene implementando diversas políticas con el propósito de innovar el sistema educativo y las prácticas pedagógicas. De este modo viene convocando anualmente, desde el año 2000, concursos de innovación pedagógica y de gestión educativa con un gran efecto movilizador de la creatividad e iniciativa de los profesores de todo el país.

En el caso de las organizaciones no gubernamentales, se han ido gestando de manera cada vez más amplia, en distintos ámbitos del país, espacios de reflexión, intercambio de experiencias y construcción del conocimiento relacionado con innovaciones educativas. En estos espacios se comparten e intercambian experiencias de innovación pedagógica, generándose como resultado una mayor cohesión y sentido de pertenencia de cada uno de los miembros que forman parte de estos procesos. En algunos casos participan también de estas experiencias, organismos intermedios y centros educativos del Ministerio de Educación. Estos espacios se han organizado bajo la estrategia de constitución de redes y otras modalidades de trabajo compartido.

Es sobre esa base que el Ministerio de Educación, la Asociación de Publicaciones Educativas TAREA, EDUCA, Red RECREA y Fe y Alegría proponen la constitución de una RED NACIONAL DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA que involucre a los diversos organismos del Estado y la sociedad civil vinculados a las tareas educativas, en la perspectiva de mejorar las iniciativas de cooperación existentes y de recoger la experiencia acumulada hasta el momento.

LA RED, UNA ESTRATEGIA PARA INNOVAR LA EDUCACIÓN

La Red Nacional de Investigación e Innovaciones Educativas se constituirá como un modelo organizativo cuyo propósito es generar y fortalecer formas de solidaridad y cooperación entre organismos del Estado y de la sociedad civil que trabajan en el campo de la investigación y la innovación educativa. Ello implica construir mecanismos de comunicación, de intercambio y de desarrollo de las capacidades y potencialidades creativas personales e institucionales de los agentes involucrados, en el marco del ejercicio de una genuina cooperación horizontal entre iguales, de una

asociación libre donde las personas e instituciones estatales y no estatales tienen el propósito común de crear y recrear conocimientos y prácticas pedagógicas que ayuden a mejorar la situación actual de la educación en nuestro país. En esta perspectiva, nuestro norte es hacer de la red un lugar de encuentro, de diálogo, de interaprendizaje, de apoyo solidario, de crecimiento personal y colectivo, de intercambio de conocimientos y experiencias educativas. Esto permitirá sistematizar, compartir y seguir enriqueciendo una concepción educativa amplia y abierta con el concurso de otras disciplinas del conocimiento.

OBJETIVOS DE LA RED

General:

Crear un espacio de cooperación entre diversos agentes educativos para facilitar el intercambio de experiencias de innovación e investigación educativa, así como para potenciar la sistematización y difusión de las mismas.

Específicos:

- Crear la Red Nacional y Redes Regionales y Locales de Innovación e Investigación Educativa.
- Levantar un directorio de instituciones y personas ligadas al quehacer de innovación e investigación educativa.
- Vincular las experiencias de investigación e innovación educativa que realizan los diversos agentes educativos en el territorio nacional, facilitando el análisis y reflexión de sus prácticas y promoviendo la complementariedad de esfuerzos y la aplicación de las experiencias exitosas.
- Favorecer el desarrollo, mejoramiento, sistematización y difusión de las experiencias de investigación e innovación educativa que sean pertinentes, significativas y replicables, de modo que sirvan para mejorar la calidad educativa.

PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN LA CONSTITUCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA RED

La red tendrá como principios rectores:

Será abierta y solidaria

La red debe nacer dentro en un ambiente de apertura, transparencia y debe ser fruto de un proceso de construcción solidaria. Por eso, la convocatoria ha de ser amplia y sin exclusiones. El propósito es generar un sistema de trabajo asociativo abierto, solidario, participativo y que ofrezca igualdad de oportunidades a todos sus integrantes en calidad de personas y de instituciones.

Democrática y autónoma

En las relaciones al interior de la red así como en las relaciones de ésta con otras instituciones, primará el trato horizontal. Se reconoce a todos sus miembros igualdad de derechos en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de las actividades de la red. Esto es de vital importancia porque para que exista un auténtico diálogo tiene que haber un expreso reconocimiento del valor de las personas e instituciones comprometidas con la innovación e investigación.

La red nace por iniciativa del Ministerio de Educación, sin embargo, una vez convocada y constituida, goza de autonomía para la formulación de su estructura organizativa, sus funciones, sus planes de trabajo, etc. El Ministerio de Educación, por su parte, se constituye en un ente que facilita y apoya el funcionamiento de la red y ejecuta sus sugerencias en los ámbitos de su competencia.

Diálogo reflexivo y crítico

La red debe promover un clima favorable a la reflexión y la crítica, estimulando el debate acerca de las ideas, las propuestas y las prácticas de innovación e investigación. El fomento de la reflexión

crítica debe dar paso al razonamiento lógico, a la capacidad de análisis y a la proposición de alternativas a los problemas concretos.

Es necesario desarrollar progresivamente la potencialidad dialógica, lo que implica aprender a escuchar, conocer y comprender el mensaje de los interlocutores. A través de éste y otros mecanismos se irá construyendo la infraestructura básica de una cultura democrática que hace del diálogo reflexivo y crítico una de sus estrategias privilegiadas.

Identidad

La red estará conformada por personas e instituciones que provienen de distintas canteras, pero que tienen una auténtica vocación por promover la innovación y la investigación educativa en el Perú. Es decir, en la red debe reconocerse una "unidad" de propósitos y una identidad del sistema de trabajo a pesar de la amplia apertura y el respeto a la diversidad a que tienen derecho sus miembros. Para ello deberán estar dispuestos a participar activamente en los procesos de: coordinación, planificación, ejecución de acciones estratégicas, sistematización, evaluación, seguimiento.

Dinamismo y creatividad

La Red debe construir solidariamente su racionalidad teórica, estratégica, metodológica y operacional. Asimismo, ha de generar una amplia gama de actividades que respondan a las realidades, necesidades y demandas de la población a la que se pretende servir, creando condiciones favorables para la producción de conocimientos en apoyo al desarrollo educativo. Para ello, deberá motivar una mirada reflexiva y crítica de la práctica educativa que permita proponer constantemente respuestas innovadoras a las realidades, necesidades y aspiraciones de sus respectivas comunidades.

Vocación concertadora

La Red sólo tendrá éxito si logra articular y complementar los esfuerzos de los actores sociales involucrados en el quehacer educativo nacional. Ninguna organización por sí sola puede generar impacto a gran escala si no es capaz o no desea concertar con otras organizaciones.

Movilización de ideas, voluntades, recursos y acciones

La Red, para lograr sus propósitos, tiene que movilizar ideas, voluntades, recursos y acciones.

- **En el escenario de la movilización de ideas** el desafío es la animación y participación en un diálogo sostenido sobre la construcción solidaria de las nuevas concepciones y valoraciones sobre la investigación e innovación educativa. Es importante debatir conceptualmente qué tipo de investigaciones e innovaciones educativas queremos y necesitamos en nuestro país en un horizonte de largo plazo. Igualmente, la Red podrá convocar, estimular y apoyar el establecimiento y funcionamiento de las comunidades intelectuales en apoyo al desarrollo de la investigación e innovación educativa. Dichas comunidades no sólo deberían estar conformadas por investigadores especializados, sino también por profesionales provenientes de las esferas humanísticas, científicas, tecnológicas, comunicacionales y de otras instituciones representativas del desarrollo cultural del país.
- **En el escenario de la movilización de voluntades**, la Red tiene el gran desafío de sensibilizar y lograr la participación de las instituciones del Estado y de la sociedad civil.

La Red buscará la definición de voluntades políticas y sociales vinculadas con el desarrollo nacional de la investigación y la innovación educativa.

- **En el escenario de la movilización de recursos**, la Red tiene el desafío de racionalizar y optimizar el uso de los diferentes recursos y lograr la formación de una conciencia que conciba la investigación e innovación educativa como una inversión social que incide significativamente en el mejoramiento de la calidad de la educación.
- **En el escenario de la movilización de las acciones**, la Red tiene el desafío de animar y estimular una dinámica de trabajo que genere impacto en términos de beneficios concretos para sus miembros. Se trata de preparar condiciones para generar adaptaciones pedagógicas creativas en el contexto de una nueva era de la humanidad, de los desafíos de la modernización de nuestras sociedades, de los estados nacionales y de los sistemas educativos, sin perder nuestra riqueza cultural, sino más bien afirmando nuestra identidad histórica y cultural.

EJES ARTICULADORES DEL TRABAJO EN LA RED

Como el escenario temático que se abre para la investigación e innovación educativa es muy amplio, proponemos a continuación algunos ejes articuladores. Esta propuesta no es excluyente.

1. Pedagogía de los Derechos Humanos, la ciudadanía responsable y el fomento de una cultura de paz.

Nuestro país ha vivido experiencias dolorosas de violación de Derechos Humanos. A ello se añade la "institucionalización" de la corrupción, la coima, el chantaje y otras conductas que lindan con la informalidad y el delito.

Construir una sociedad que tenga en alta estima valores fundamentales como la vida, la justicia, la honestidad, la solidaridad, el respeto a los valores ciudadanos, etc., supone una acción deliberada de la educación para contribuir a la formación de una cultura de paz y de respeto a dichos valores.

2. Pedagogía de la preservación del medio ambiente

El medio ambiente como ámbito donde el hombre y la sociedad construyen su asiento natural, requiere ser preservado y mejorado para garantizar una adecuada calidad de vida. Para ello es necesario fomentar una cultura de respeto por la ecología que sirva como sustento a una relación armoniosa entre el hombre, la sociedad y la naturaleza. En el fomento de esta cultura la educación juega un rol importante.

3. Educación para el trabajo y el desarrollo

Este eje articula investigaciones y propuestas innovadoras que vinculan la educación con la gestión y promoción del trabajo, así como con la gestión del desarrollo tanto en la dimensión personal como colectiva. Por ejemplo, la promoción de proyectos productivos, proyectos de aplicación de tecnologías, etc.

4. Innovaciones, contexto socio cultural e identidad

Este eje articula las investigaciones y propuestas innovadoras que relacionan los fines y el quehacer de la educación y la escuela con su contexto socio cultural. Asimismo articula las propuestas que tienen como perspectiva rescatar, preservar o construir identidad cultural.

Implica también el análisis y la formulación de propuestas relacionadas con la situación y significado que asume la interrelación entre el alumno y su entorno.

5. Pedagogía del Cambio

Vivimos una época de profundos y radicales cambios. Probablemente el desafío cultural más complejo de nuestra época consiste en adaptarnos a los cambios tecnológicos, culturales, organizacionales y económicos. La educación se encuentra frente al reto de atender las nuevas demandas globales y las antiguas demandas locales de sus agentes educativos. Urge, por tanto, desarrollar una Pedagogía del Cambio que nos ayude a asumir con creatividad las nuevas responsabilidades que plantea el mundo global y el entorno más inmediato.

6. Pedagogía de la Participación

La poca relevancia de la educación radica en gran parte en su ineficiencia para captar el verdadero mundo de los sujetos de la educación, la real dimensión del quehacer educativo y de la importancia de la participación de otros agentes educadores; en su terquedad por mantenerse aferrada al viejo paradigma en el cual el docente es el principal y casi el único responsable de la planificación, el diseño y la evaluación del proceso educativo. Por ello es necesario promover la reflexión sobre la necesidad de la participación de los diversos agentes para fortalecer la función de la educación.

7. Educación y Salud

Es ampliamente reconocida la asociación entre los niveles de educación y las mejoras en la salud de la comunidad. Dada la heterogeneidad cultural de nuestro país, se hace necesario crear diferentes estrategias pedagógicas para prevenir aquellas disfunciones prevalentes, orientándose a promover la salud de las personas.

CONTENIDO

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA ESCUELA – II

WILFREDO RIMARI ARIAS

Los pingüinos son hermosos animales, pero también tienen una particularidad. Después que mamá pingüino pone el huevo, es papá pingüino quien lo empolla hasta que nace el bebé. Cuando éste ha nacido ambos padres se encargan de cuidarlo y alimentarlo, hasta que tienen la edad suficiente y lo llevan al *kinder* junto con los demás pingüinitos. Mamá y papá salen a pescar. Cada día llevan el alimento a su pequeño y se lo dan. Cada vez más lejos del grupo y más cerca del mar. Hasta que un día, tras los padres, el pequeño se echa al mar y aprende a pescar. Al día siguiente, papá y mamá pingüino lo dejan en libertad. La educación de los padres conlleva a la libertad de los hijos.

Familia y escuela tenemos que reaprender la sabiduría de la naturaleza y aprovecharla en beneficio de nuestros hijos y alumnos. Familia y escuela tenemos que ser ámbitos de seguridad, de vida, de ejercicio de la libertad; tenemos que ser espacios para crecer en autonomía a partir del desarrollo de todas las potencialidades e inteligencias que poseen nuestros hijos y estudiantes.

En nuestro suplemento anterior abordamos el Marco Teórico, el Marco Contextual e iniciamos el Marco Operativo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM). El presente suplemento complementa el Marco Operativo, proponiendo actividades, recursos y modelos de sesiones de aprendizaje orientadas al desarrollo de las inteligencias múltiples de nuestros estudiantes, a fin de que puedan lanzarse con confianza y esperanza al océano de posibilidades que se abre ante sus ojos, basados en sus propias fuerzas y talentos.

La responsabilidad de los padres es enorme. Hay que tomar conciencia de ello y actuar en beneficio del niño. Los padres en casa, con estímulo, comprensión y aliento, y los docentes aplicando la TIM. Si el niño no comprende a través de la inteligencia que elegimos para informarlo, considerar que existen por lo menos siete diferentes caminos más para intentarlo. También enriqueciendo el entorno del aula, así como desarrollando un nuevo concepto y sistema de evaluación. No podemos seguir evaluando a la persona multinteligente a través de una única inteligencia. El ser humano es mucho más completo y complejo (Lapalma, 2001).

Padres y maestros son quienes más influyen en el desarrollo del intelecto de sus hijos y alumnos. Los niños viven pendientes del reconocimiento de los adultos. La valoración de los padres y maestros es poderosa en la mente en formación del infante. De allí la importancia de tener en cuenta dos tipos de experiencias extremas que pueden ser determinantes en el desarrollo de los educandos: las experiencias cristalizantes y las paralizantes.

Las experiencias cristalizantes son claves para el desarrollo del talento y de las habilidades en las personas. Se cuenta que cuando Einstein tenía cuatro años su padre le mostró una brújula magnética. Ya adulto, el autor de la Teoría de la Relatividad, recordaba ese hecho como el motivador de su deseo imparable de desentrañar los misterios del universo.

Otra experiencia cristalizante es la de Yehudi Menuhin, uno de los grandes violinistas de la historia contemporánea. Yehudi Menuhin, con tres años, acompañaba a sus padres cuando ellos asistían a los conciertos de la Orquesta de San Francisco. El sonido del violín de Louis Persinger encantaba tanto al pequeño que insistió en tener un violín para su cumpleaños y que Louis Persinger fuera su profesor. Obtuvo ambas cosas. A la edad de 10 años, Menuhin ya era un intérprete de fama mundial. La inteligencia musical de Yehudi Menuhin se manifestó incluso antes de haber tocado nunca el violín o haber recibido ningún tipo de instrucción musical y sus rápidos progresos en el instrumento sugieren que ya estaba de alguna manera preparado biológicamente para esta labor.

En contrapartida existen las experiencias paralizantes, que bloquean el desarrollo de una inteligencia. Por ejemplo un mal maestro que descalifica un trabajo, humillando con su comentario frente al aula la incipiente creación artística de un alumno. O la violenta evaluación de un padre cuando grita “Deja de hacer garabatos” en el momento en que la fantasía del niño lo hace graficar esbozos iniciales de una pintura.

Las experiencias negativas pueden frenar el normal desarrollo de las inteligencias. Los sentimientos de miedo, vergüenza, culpa, odio, impiden crecer intelectualmente. Es probable así, que luego el niño decida no acercarse más a un instrumento musical o no dibujar más porque ya decidió que “no sabe hacerlo”.

¿A TRAVÉS DE QUÉ ACTIVIDADES ¿PODEMOS DESARROLLAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES?

Elena María Ortiz de Maschwitz, en su estimulante libro *Inteligencias múltiples en la educación de la persona* propone una serie de actividades, recursos y planes de aplicación de la TIM en el aula que resumimos, adaptamos y citamos a continuación.

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

- Establecer objetivos personales a corto y largo plazo.
- Evaluar su propio aprendizaje
- Elegir y dirigir las actividades de aprendizaje, usando horarios, líneas de tiempo y planeando estrategias propias.
- Tener “Registro de aprendizaje” donde exprese sus reacciones emocionales frente a las lecciones y cualquier otro sentimiento que quiera compartir.
- Elegir un valor como la bondad, la determinación, etc., e incorporarlo en sus comportamientos por una semana.
- Dar y recibir cumplidos entre alumnos.
- Crear un proyecto independiente que hayan elegido los alumnos, por lo menos una vez cada cuatro meses.
- Escribir autobiografías.
- Describir cualidades que tiene que le van a ayudar para hacer trabajos con éxito.
- Crear una analogía personal.
- Describir cómo se siente respecto a determinados sucesos, por ejemplo la pelea entre sus padres, el haber desaprobado varios cursos, etc.
- Explicar su opinión personal respecto a personas, sucesos, películas, etc.
- Explicar el sentido de tener que aprender algo que le gusta o le disgusta.
- Usar la concentración para....
- Focalizar el pensamiento en.....
- Reflexionar silenciosamente.
- Tener espacios de estudio privado.

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA INTERPERSONAL

- Enseñarse mutuamente trabajando cooperativamente en grupos.
- Practicar técnicas de resolución de conflictos, a través del juego de roles.
- Criticar mutuamente para aprender a dar y recibir “realimentación”
- Trabajar juntos en proyectos para crear habilidades colaboradoras y compartir mutuamente las áreas de experiencia. Cada alumno asume un rol relacionado con sus habilidades más desarrolladas.
- Comprometerse en servicios para la escuela y la comunidad para desarrollar valores.
- Estudiar distintas culturas, incluyendo su forma de vestir, sus creencias, valores.
- Reflexionar sobre diferentes temas y luego discutir sus pensamientos con un compañero.
- Asumir diferentes posiciones acerca de un tema y armar un debate al respecto.
- Realizar entrevistas para aprender no sólo sobre un área en especial, sino también para aprender cómo hacer una entrevista eficientemente.
- Trabajar como apoyo con expertos de la comunidad.
- Conducir una reunión.
- Proponer normas de convivencia con el grupo-clase.
- En grupo, planear las reglas y procedimientos para conseguir algo
- Ayudar a resolver un problema local o global.
- Usar un programa de telecomunicaciones.

- Intuir los sentimientos de los demás.
- Jugar juegos de mesa.

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

- Realizar “escrituras rápidas” como reacción a algún suceso importante.
- Contar historias de lo que les gustaría hacer fuera del colegio.
- Aprender vocabulario.
- Realizar crucigramas.
- Debatir.
- En pequeños grupos, hacer una presentación, entre ellos, acerca de un tema.
- Crear palabras clave o frases para cada contenido de la hoja al releer.
- Preparar un minidiscursillo sobre algún tema en que sean expertos.
- Usar una palabra que presente un concepto amplio, como libertad, para escribir un frase con cada letra de la palabra.
- Escribir un diario.
- Relacionar un cuento o una novela con su vida o la de otras personas.
- Crear una charla en un programa de radio.
- Crear un boletín informativo, folleto o diccionario sobre una fecha cívica.
- Inventar un lema.
- Conducir una entrevista sobre..... con...
- Escribir una carta sobre.... a
- Usar la tecnología para escribir....
- Escribir la biografía de
- Escribir un informe de un libro de.....
- Dar o sugerir ideas acerca de.....
- Usar el humor.
- Dar un discurso sobre.....
- Investigar en la biblioteca acerca de
- Contar un cuento sobre...
- Leer oralmente.
- Leer individualmente.
- Leer frente al salón...

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

- Plantear una estrategia para resolver....
- Discernir patrones o relaciones entre...
- Sustentar con razones lógicas las soluciones a un problema....
- Crear o identificar categorías para clasificar...
- Inventar cuentos con problemas, en grupos de pares, incluyendo contenidos sobre...
- Participar de una discusión que incluya habilidades cognitivas de alto nivel como comparar, contrastar, proveer de causas y consecuencias, analizar, formular hipótesis y sintetizar información.
- De manera personal o en grupos, emplear métodos científicos para responder preguntas sobre....
- Aprender unidades focalizadas en temás de matemática y ciencias como probabilidades, simetría, azar, caos.....
- Usar una variedad de organizadores para realizar el pensamiento como diagramas de Venn...
- Traducir a lenguaje matemático ...
- Crear una línea de tiempo de....
- Diseñar y conducir un experimento en...
- Crear un juego estratégico sobre...
- Hacer un silogismo para demostrar..
- Hacer analogías para explicar
- Diseñar un código para...
- Seleccionar y usar la tecnología para
- Descifrar códigos....
- Experimentar con....

- Crear y usar fórmulas para....
- Usar y crear secuencias para.....
- Usar el método de interrogación socrática para....
- Lenguajes de programación de computadoras....

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA MUSICAL

- Poner música de fondo para relajar a los alumnos o para focalizar su atención en distintos momentos del día.
- Componer canciones curriculares, reemplazando las palabras de canciones conocidas por palabras del contenido de (amistad, solidaridad, perseverancia).....
- Crear instrumentos rítmicos para usar con las canciones curriculares o declamaciones de hechos de aritmética, deletreo de palabras, grupos de reglas....
- Elegir una canción y explicar cómo la letra de ella se relaciona con el contenido de....
- Agregar ritmo a sus presentaciones o reportes de "multimedia" a través de "software" de música...
- Elegir música de fondo para reportes de libros u otras presentaciones orales.
- Escuchar y analizar canciones sobre...
- Analizar música para entender conceptos como relaciones de las partes de un todo, fracciones, patrones repetitivos, tiempo, armonía.
- Usar vocabulario musical como metáforas, tales como armonía de dos partes para relaciones interpersonales, o ritmo para ejercicios físicos...
- Escribir la letra de canciones sobre..
- Cantar rap o una canción que explique....
- Explicar cómo la música de una canción se asemeja a...
- Presentar una corta clase musical sobre...
- Crear un instrumento y usarlo para demostrar...
- Escribir un final nuevo de una canción o composición musical para explicar...
- Reproducir los sonidos del ambiente.
- Ilustrar con canciones la exposición de un tema.
- Memorizar la música de... para...
- Crear o reproducir sonidos vocales.
- Narrar cuentos o poemas cantados.

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL

- Crear una representación pictórica de lo que aprendieron en alguna unidad haciendo un cuadro, un dibujo o mapa mental.
- Personalmente o con un compañero crear un collage para exponer hechos, conceptos y preguntas.
- Usar gráficos de la computadora para ilustrar un tema determinado.
- Diagramar estructuras de sistemas que se interconectan, como por ejemplo: el sistema del cuerpo, sistema económico, sistema político, sistema escolar, cadenas alimenticias...
- Crear gráficos de barras, gráficos de torta, etc., para comunicar lo que aprendieron.
- Crear un trabajo práctico como video o fotografías, trabajando en pequeños grupos.
- Diseñar disfraces o escenografías para literatura o estudios sociales, herramientas o experimentos para ciencia y manipulativos para matemática para trabajar con actividades tridimensionales.
- Crear móviles o diseñar boletines.
- Usar color, forma o imágenes en sus trabajos.
- Hacer cuadros, mapas, gráficos, maquetas, trípticos, historietas.
- Crear un álbum de fotos.
- Crear un poster o mural.
- Crear una propaganda o publicidad.
- Variar el tamaño y la forma de objetos, personas, cosas, etc.
- Usar el retroproyector.
- Usar la fantasía.
- Usar diapositivas y películas.
- Jugar con rompecabezas, laberintos visuales.

- ❑ Apreciar el arte.
- ❑ Narrar un cuento imaginario.
- ❑ Crear metáforas visuales.
- ❑ Soñar despierto.
- ❑ Crear un bosque de ideas.
- ❑ Hacer ejercicios de pensamiento visual.

ACTIVIDADES DE INTELIGENCIA CINESTESICO-CORPORAL

- ❑ Actuar cualquier proceso como por ejemplo: fotosíntesis, la órbita de la tierra alrededor del sol, una ecuación cuadrilátera, etc.
- ❑ Trabajar juntos con pequeños bloques, escarbadientes, armar modelos de las cadenas moleculares, puentes famosos, ciudades históricas o hechos de la literatura.
- ❑ Proveer de recreos con simples ejercicios, un juego activo como “Simón dice” o también un trote alrededor del patio.
- ❑ En pequeños grupos, crear juegos gigantes de piso que cubran los conceptos o figuras de....
- ❑ Crear una búsqueda del tesoro orientado a buscar información sobre...
- ❑ Hacer una pantomima de lo aprendido sobre...
- ❑ Crear un movimiento o secuencias de movimientos.
- ❑ Realizar una coreografía de un baile de...
- ❑ Seleccionar, usar las tecnologías para...
- ❑ Contestar con el cuerpo a
- ❑ Utilizar el lenguaje corporal.
- ❑ Crear estatuas corpóreas para representar valores, conceptos, etc.
- ❑ Realizar gráficos humanos para demostrar...
- ❑ Utilizar la mímica.

RECURSOS PARA DESARROLLAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El maestr@ es, ha sido y será siempre un factor decisivo en el proceso educativo. Su labor requiere de los materiales apropiados para desarrollar las inteligencias que pretende. A continuación sugerencias de tales recursos.

INTELIGENCIA LINGUISTICA

A.- Materiales de lectura:

- Libros de lectura
- Diarios
- Libros de investigación
- Enciclopedias
- Variedad de revistas
- Libros, revistas, historietas, creados por los alumnos
- Boletines y carteleros de mensajes
- Material bilingüe

B.- Materiales de escritura:

- Papel y lápices
- Cuadernos
- Procesadores de texto
- Impresora
- Máquinas de escribir

INTELIGENCIA CINESTESICO-CORPORAL

A.- Elementos para dramatizaciones y movimientos:

- Serpentina

- Disfraces
- Valijas, paraguas, etc.

B.- Material para usar con las manos:

- Juegos de construcción
- Bloques
- Titeres.
- Herramientas
- Materiales para construir
- Géneros de materiales para cocer
- Rompecabezas
- Juegos de mesa
- Materiales de artesanías.

INTELIGENCIA LOGICO MATEMÁTICA

A.- Material manipulable:

- Objetos que sirvan para contar
- Bloques de patrones
- Cubos de encastre
- Rompecabezas
- Juegos de estrategia
- Bloques
- Dados
- Colecciones para clasificar
- Materiales para construir

B.- Herramientas para medir:

- Reglas
- Transportadores
- Balanzas
- Tazas para medir

INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL

A.- Materiales de arte:

- Pinturas
- Arcilla
- Marcadores, crayones
- Materiales para collage
- Estenciles
- Sellos de goma
- Materiales para borradores

B.- Visual:

- Cuadros
- Láminas
- Diagramas
- Gráficos
- Rompecabezas
- Pinturas de arte
- Fichas/tarjetones
- Computadores
- Discos láser
- Video cassettes

INTELIGENCIA MUSICAL

A.- Equipo para escuchar:

- Cassettes, discos compactos
- Auriculares
- Grabadores
- Software musical

B.- Instrumentos:

- Teclados
- Palitos de ritmo (toc-tocs)
- Panderetas
- Tambores
- Instrumentos caseros
- Instrumentos de percusión

INTELIGENCIA INTERPERSONAL

- Mesas en vez de pupitres u otro tipo de arreglo que facilite el trabajo en pequeños grupos
- Juegos y rompecabezas para resolver cooperativamente
- Programas de software para realizar en grupo.
- Autobiografías y biografías
- Oportunidades de tutoría
- Proyectos de grupo.

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

- Un lugar silencioso donde los alumnos trabajen solos
- Diarios (íntimos)
- Cuentos, libros, artículos de diarios que demuestren identidad personal y desarrollo de la moral.
- Proyectos individuales
- Colecciones personales
- Carteleras o boletines informativos
- Que destaquen destrezas, logros y contribuciones personales.

INTELIGENCIA NATURALISTA

- Plantas
- Flores
- Fotos, dibujos e imitaciones de animales
- Mascotas (pajarito, pez, tortuga, gato, perro...)
- Comida para cocinar

Herramientas de investigación:

- Herramientas de laboratorio
- Microscopio
- Representaciones tridimensionales
- Globo terráqueo

¿CÓMO IMPLEMENTAR LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA?

Ya hemos visto con qué actividades y con qué recursos podemos contribuir en el desarrollo de las inteligencias múltiples de cada uno de nuestros estudiantes. No podemos olvidar que cada estudiante posee características muy particulares que hacen de ellos seres irrepetibles. Como tal merecen una educación adecuada a sus necesidades, capacidades y potencialidades.

A la hora de planificar la sesión de aprendizaje es necesario tener en cuenta algunos modelos que facilitan el desarrollo de las inteligencias múltiples, considerando que no siempre se tienen que desarrollar las ocho inteligencias en una misma sesión. Además, debe considerarse las capacidades, edades y asignaturas o áreas curriculares desde la que se parte.

A continuación se proponen algunos modelos de sesión de aprendizaje a través de los cuales se puede aplicar la TIM.

1. Desarrollando las inteligencias múltiples en Centros de Aprendizaje. Eso supone que el aula se organiza en función de Centros de Aprendizaje, es decir, en espacios destinados a favorecer el desarrollo de cada inteligencia. Así por ejemplo, el Centro de Aprendizaje Espacio-Visual contará con materiales que favorezcan esta inteligencia (pinturas, colores, cartulinas, tijeras, reglas, etc.) así como otros centros (Ver "Recursos para desarrollar las inteligencias múltiples"). En consecuencia, se organiza la sesión de aprendizaje, de acuerdo al tema escogido, favoreciendo la construcción de conocimientos por parte de los alumnos, quienes trabajan como en un taller, distribuidos por Centros de Aprendizaje. El profesor debe indicar lo que se quiere lograr y acompañar todo el proceso. (Ver el plan temático del ejemplo 1)
2. Utilizando las inteligencias múltiples para desarrollar un tema específico (Ver ejemplo 2)
3. Utilizando las inteligencias múltiples para trabajar un valor (Ver ejemplo 3)

DESARROLLO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN UNA SESION DE APRENDIZAJE

(Ejemplo Nº 1: en formato PM)

Ejemplo Nº 2

Materia: Lengua y Literatura

Tema: El diario de Ana Frank

Concepto Principal: Supervivencia.

Material Necesario: Una selección de textos del Diario de Ana Frank.

Objetivo: Establecer "Patrones" de asociación.

INTRODUCCIÓN

- a) Realizar una "experiencia de soledad" en grupo o visualizar.
- b) Mirar una parte de la película de Ana Frank.
- c) Mirar unas fotos de Ana Frank para luego realizar una lluvia de ideas sobre lo que saben o recuerdan de esta heroína. Se espera que puedan realizar patrones de asociación de esta historia con lo que estudiaron sobre la segunda guerra mundial y las persecuciones nazis.
- d) Trabajar un mapa de Europa puede ser útil para ayudar a los alumnos a visualizar la emigración de familia de Frank desde Alemania a Holanda (Inteligencia Visual/Espacial).
- e) Para finalizar, escribir las preguntas que le gustaría hacer a Ana (Inteligencia Intrapersonal)

Actividad lingüística

1. Lectura del diario de Ana Frank:
 - a) Los alumnos reunidos en pequeños grupos se turnan para leer los textos en voz alta.
 - b) Se escucha una grabación de los textos, que puede ser escuchada varias veces en forma personal por los alumno con dificultades para la comprensión (Trabajo Personal).
2. Después de la lectura, escribir la siguiente información:
 - a) Las razones que tuvo Ana para escribir su Diario.
 - b) ¿Por qué los Frank se mudaron a Holanda?
 - c) ¿Qué le pasó a la familia en 1942?
 - d) ¿Cómo terminó esta triste historia?.
3. Escribir una carta informal para persuadir a un amigo de leer este Diario. Esta actividad tendrá las siguientes características para ser un producto de alta calidad:
 - Se deberá respetar el siguiente proceso: planificación-escritura-corrección y publicación
 - Se respetarán las reglas para escribir cartas.
 - Se incluirá un resumen claro y completo de la historia.
 - Se usarán expresiones nuevas incorporadas después de la lectura de textos.

Actividad corporal – matemática

1. Con el objetivo de examinar causas y efectos en el Diario, realizar un cuadro mostrando las causas de los sufrimientos de Ana y sus consecuencias.

CAUSAS	CONSECUENCIAS
- Ella debía permanecer encerrada en el ático	- Ella se desesperaba por estar al aire libre
-	-

2. Confección de una línea de tiempo para ilustrar cronológicamente los momentos más importantes en la vida de Ana.

Actividad corporal-musical

1. Leer una adaptación teatral del diario y elegir una escena para dramatizar. En pequeños grupos deberán memorizar sus líneas, preparar el vestuario y la escenografía, elegir la música de fondo para crear el clima apropiado y ensayar para hacer una presentación de calidad a alumnos de otros cursos.

Actividad visual–espacial

1. Confeccionar un folleto para atraer visitantes al museo de Ana Frank en la ciudad de Amsterdam. El mismo deberá incluir una reseña del Diario, fotos de Ana, su familia y los planos del museo.
2. Una segunda opción para los alumnos talentosos en esta inteligencia es realizar los planos arquitectónicos del ático donde se escondieron los Frank.
3. Los alumnos más creativos pueden dibujar lo que imaginan que Ana podía ver a través de la grieta de la pared del ático.

Actividad naturalista

1. Investigar los efectos negativos que produce el encierro sin el contacto con el sol, así como las consecuencias que la mala alimentación puede causar en una adolescente en crecimiento.
2. Comparar con una adolescente de hoy con respecto a temas más importantes como la anorexia y la excesiva exposición al sol en verano.

Actividad interpersonal

1. La actividad descrita como corporal es también un buen ejemplo de una actividad intrapersonal si se trabajan los siguientes roles sociales:
 - Líder.
 - Pacificador.
 - Encargado de los Materiales.
2. Otra actividad grupal puede servir para repasar los eventos más importantes en la vida de Ana usando la dinámica del Carrusel. El propósito de esta actividad es la colaboración de cada miembro del grupo de con el aprendizaje de los demás.
3. Cómo sobrevivieron como “grupo”. Trabajo de supervivencia.

Actividad intrapersonal

1. Pedir a los alumno que escriban sus propios diarios personales en los que se describan sus sentimientos si tuvieran que permanecer encerrados para poder sobrevivir. Se espera que utilicen el nuevo vocabulario adquirido para describir sus emociones con precisión y claridad. Esta actividad es un ejemplo de: Desempeño de Comprensión Final de Síntesis.

Ejemplo Nº 3

VALOR RESPONSABILIDAD

Abordaje del valor de la responsabilidad según las múltiples inteligencias; puede someterse a correcciones y adaptaciones según los casos y las necesidades del grupo .

Inteligencia lingüística

- Busca en el diccionario el término “Responsabilidad” y transcribe las distintas acepciones. Subraya la que más concuerda con tu actitud.
- Elabora un acróstico cuyo eje sea el valor en cuestión y complétalo con actitudes, metas, virtudes que lo sustenten y lo clarifiquen.
- Busca en libros (El Libro de las virtudes, El Principito, Valores Morales, Chocolate Caliente para el Alma) frases que guarden relación con el valor y transcribelas a modo de panel. Utiliza tu inteligencia Espacial.
- Relata un cuento respetando la unidad de tiempo y lugar, que demuestre la falta de responsabilidad.
- Con ayuda de la Inteligencia Espacial, puedes crear un “Fotocuento” con lo que has escrito en la consigna anterior.

Inteligencia intrapersonal

- En un cuadro de doble entrada vuelca aquellas conductas propias que reflejan responsabilidad y aquellas en las que está ausente.
- Reflexionar y contestar: ¿Cómo es mi actitud ante la vida? ¿Soy consciente que tengo un ideal? ¿Trato de cumplirlo con responsabilidad? ¿Llevo adelante mi vida con creatividad y juicio crítico?
- ¿Qué propuestas concretas puedo realizar conmigo mismo, hacia los demás y con Dios? ¿Qué camino, que alternativas voy a utilizar? Vuelco mis reflexiones en mi diario personal.

Inteligencia interpersonal

- Buscamos en libros, revistas y otras fuentes de consulta, el personaje que mejor represente o modele el valor de la responsabilidad.
- Cada miembro del grupo deberá presentar un personaje acompañado de una breve descripción biográfica persuasiva.
- Se presentarán las propuestas al gran grupo y cada uno deberá votar al mejor candidato.

Inteligencia cinestética-corporal

- Utilizando el recurso corporal que más se prefiera (mímica, expresión corporal, esquema aeróbico musical, etc.) representar en grupos pequeños situaciones concretas de responsabilidad y falta de ella. El gran grupo deberá interpretar dichas muestras y debatir a posteriori.
- Escoger situaciones (puede ofrecerlas el docente) y formar grupos para dramatizarlas a modo de juego de roles. Planificar y organizar las ideas, elaborar el guión, ensayar, invitar a los demás miembros de la comunidad educativa a la presentación.
- Probar la audacia y habilidad en juegos como la pirámide humana.

Inteligencia espacial

- Planificar la realización de la cartelera del Mes de la Responsabilidad. En ella, deberá figurar el modelo, frases, fotografías, situaciones positivas y negativas, actividades (como las que se sugieren aquí), información de actualidad.
- Las múltiples caras de la responsabilidad: Diseñar y realizar, según criterio propio, “algo” que represente la responsabilidad y las virtudes clarificadoras.

- De la abstracción a lo concreto: Imagino que la Responsabilidad existe concretamente ¿Cómo es para mí? ¿A qué se parece? ¿Es un ser animado o inanimado? ¿tiene ojos, manos, antenas, cables, células, pelo...? Creo a la responsabilidad, la transformo en un "ser concreto".
- Si la responsabilidad fuera..... Completo según el caso: Si fuera un animal sería.....;un libro sería....; un lugar en el mundo sería....;un pasatiempo sería.....;
- Llevar adelante un concurso de logotipos, estampillas, grafittis, páginas web, sobre el valor "responsabilidad".

Inteligencia musical

- Buscar una canción instrumental y escribir la letra.
- Elegir un ritmo y hacer copias, raps.....
- Armar un cassette con una selección de temas musicales que guarden relación con la responsabilidad. Distribuirlo entre los compañeros.
- Musicalizar la dramatización sugerida dentro de las actividades de la inteligencia cinestésico-corporal.

Inteligencia lógico matemática

- Llevar a cabo una medición de opinión respecto a la responsabilidad, siguiendo la metodología explicada en numerosos libros de investigación y encuestas. Planificar hipótesis, diseñar la muestra, realizar la encuesta, tabular estadísticamente los resultados, extraer conclusiones.
- En un gráfico secuencial vuelco mi grado de responsabilidad y señalo oscilaciones, puntos críticos, variaciones....
- Busco en bancos de datos las encuestas realizadas sobre credibilidad y situación actual de las instituciones democráticas y las distintas razones que se presentan. Destaco aquellas que apuntan a la responsabilidad (presencia o carencia) y extraigo conclusiones.
- Responsabilidad, ¿presente o ausente? Según la clarificación del valor, busco entre los textos de diarios y revistas, la cantidad de veces que aparece la palabra Responsabilidad y alguno de sus atributos. Realizo un promedio utilizando el mejor gráfico y tabla. (Este, análisis puede realizarse con material de radio y Tv pero resulta más difícil de medir: se sugiere grabar en cinta de vídeo una selección al azar).

Desempeño de comprensión

- Elabora un Diario personal para reflexionar sobre las situaciones de tu vida que involucran el uso de la libertad responsable.
- Ponte metas de actividades creativas grupales para ejercer una responsabilidad como ciudadano.

BIBLIOGRAFIA:

- CAMPBELL, Linda, *Teaching for Multiple Intelligences*, Association for Supervision & Curriculum Development, Noviembre-1997
- FLORES VELAZCO, Marco Hernán, *Creatividad & Educación*, Ed. San Marcos, Lima-Perú.
- GARDNER, Howard, *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*,
- LAPALMA, Fernando, *Inteligencias Múltiples*, en Web page: www.lapalmaconsulting.com Argentina, enero 2001.
- ORTIZ DE MASCHWITZ, Elena María, *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*, Ed. Bonum, Argentina, 1999.

CONTENIDO