

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

UN CAMBIO CULTURAL DE ROLES Y DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Julio Castillo Narváez

El país ha iniciado una Reforma Educacional que busca una actualización del currículum y una profunda renovación en las metas, en los contenidos, en las metodologías de enseñanza y de evaluación y en la forma de gestión directiva. Esta vasta empresa de país iniciada en la Enseñanza Básica, en 1994, requiere de todos los apoyos estratégicos que permitan diversificar la oferta educativa, generando condiciones de equidad en el acceso a una experiencia educativa que se ha definido como una "formación integral ... [que] sea relevante para la vida integral de alumnos y alumnas, con independencia de sus opciones de egreso"¹

Una alternativa válida para los objetivos que persigue la reforma es el Modelo Enseñanza Aprendizaje de Inteligencias Múltiples, creado por la Dra. Ellen Weber², el cual busca generar una comunidad de aprendizaje entre profesores y alumnos. No obstante, su puesta en práctica conlleva un cambio importante en los roles del profesor, del alumno y de los directivos del establecimiento, así como un cambio en la organización escolar. A nivel de roles, significa que los actuales ocupantes deben modificar lo que hasta ahora han realizado, por nuevas prácticas que, en muchos casos, no forman parte de las descripciones iniciales a las que estaban habituados. A nivel de organización, la construcción de una comunidad de aprendizaje exige una concepción más efectiva de la organización del trabajo escolar.

11

El Modelo Enseñanza Aprendizaje de Inteligencias Múltiples, motiva a los estudiantes a usar sus singulares proclividades y a explorar los tópicos académicos para una comprensión más profunda, y para expresar conocimiento en tareas de evaluación múltiple. El Enfoque de Aprendizaje de Inteligencias propiciado por la Dra. Weber se apoya en teorías tales como:

- Constructivismo, (Lev Vygotsky) que sugiere que los alumnos usen su conocimiento pasado y experiencias para construir activamente nuevos conocimientos.
- La teoría de Inteligencias Múltiples, (Howard Gardner) que sugiere que los alumnos comprometen múltiples inteligencias para aprender y expresan conocimiento para comprensión más profunda.
- Aprendizaje basado en la investigación, que sugiere que los alumnos comiencen con preguntas más que con hechos.

- Aprendizaje basado en problemas, que sugiere que los alumnos identifiquen un problema auténtico a ser resuelto, y que luego evalúen ese problema usando tareas que se alineen bien con las tareas de aprendizaje.

- Pensamiento basado en el cerebro (Caine y Caine) que sugiere que todos los estudiantes vienen a clase con habilidades únicas para tener éxito en el colegio, pero que muchas veces estas propensiones yacen dormidas en las clases tradicionales donde los profesores hablan y los estudiantes, en su mayor parte, escuchan pasivamente.

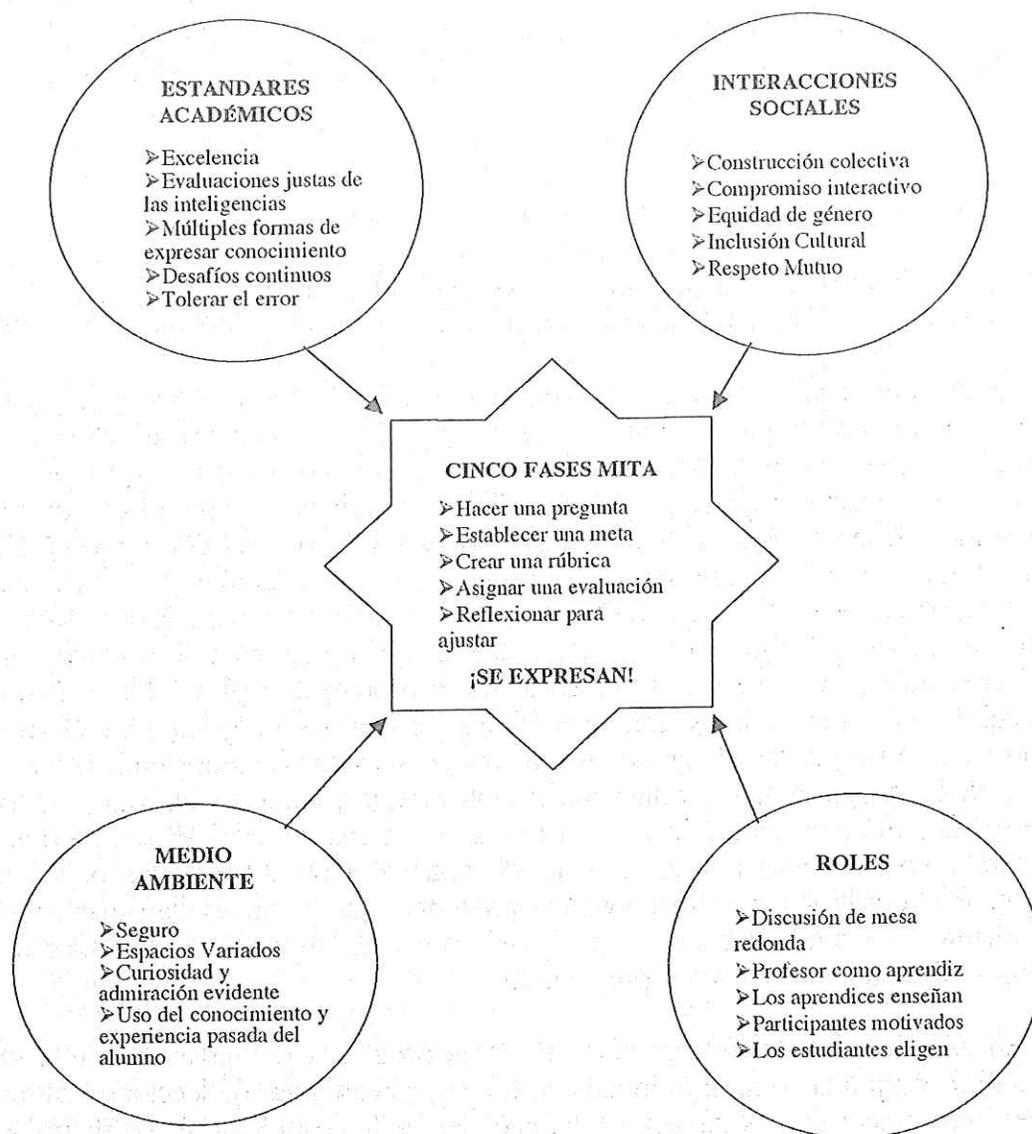
El Modelo de Enseñanza Aprendizaje de Inteligencias Múltiples, comienza con una pregunta en la fase uno y concluye con una reflexión en la fase cinco, para crear una comunidad de aprendizaje vibrante en cualquier clase. Este enfoque propone mantener las mejores prácticas del pasado, pero generando comunidades de aprendizaje para incluir el aprendizaje activo, las evaluaciones auténticas, la solución de problemas del mundo real, y la creación de rúbricas para indicar cuando los estudiantes logran metas exitosas identificadas.

Los modelos tradicionales donde el aprendizaje fluye directamente desde el profesor al estudiante es reemplazado en las lecciones del modelo, con lo que Hauserman (1991) ha llamado una influencia que es diversa, constante, y bienvenida. El enfoque descansa en la **colaboración estudiante-profesor**, en la empresa de aprendizaje, a medida que el modelo busca comprensión más profunda de cualquier tópico a través de diversas contribuciones a partir de múltiples fuentes. Más que requerir respuestas correctamente registradas en pruebas estandarizadas y exámenes, por ejemplo, el modelo descansa en **evaluaciones auténticas** y enfoques diversos para enfrentar el set standard. El modelo intercambia la entrega de hechos y respuestas prefijadas por preguntas que invitan a la ambigüedad, a veces, e inspiran la exploración continua por profesores y estudiantes. Transforma **las evaluaciones en contratos negociados entre alumnos y profesores**, relaciona problemas del mundo real más allá de la clase, y hace surgir la reflexión para asegurar los ajustes que mejoran el aprendizaje. La idea aquí es construir sobre las mejores prácticas del pasado, mientras se incluyen los nuevos conocimientos sobre como el cerebro aprende mejor estando en su capacidad óptima.

La creación de una comunidad de aprendizaje, tal como la describe la Dra. Weber, implica un cambio sustancial en los roles de los distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje que ocurre en la escuela.

En la medida que la escuela re-piensa su curriculum y sus prácticas de evaluación, pueden proliferar ideas de tareas interdisciplinarias, de entrenamiento grupal y muchas otras herramientas no tradicionales que conllevan un cambio significativo de los roles que se desempeñan en ella

El siguiente diagrama muestra lo que genera la aplicación del Modelo de Enseñanza Aprendizaje de las Inteligencias Múltiples (en inglés: Multiple Intelligences Teaching Approach, MITA)



En el centro del diagrama, se indican las cinco fases del modelo de enseñanza aprendizaje:

1. En la fase uno, damos la bienvenida a **preguntas** y diálogos alrededor de mesas redondas, más que entregar hechos.
2. La fase dos identifica **metas claras** (llamadas objetivos de rendimiento) que ilustran el mínimo de aprendizaje que todo estudiante debiera lograr.
3. En la fase 3, se crea una **rúbrica** o medida, junto con los estudiantes, para identificar criterios específicos de una evaluación justa de la inteligencia de cualquier trabajo. Los alumnos requieren una tarea para poder expresar su comprensión y para demostrar que todos los criterios anotados en la lista en las rúbricas sean logrados con éxito.
4. La fase 4 del modelo, asegura que el aprendizaje y las tareas de **evaluación** se relacionen con problemas del mundo real, con los intereses y habilidades de los alumnos y con todos los contenidos requeridos.

5. En la fase 5, los estudiantes y profesores **reflexionan** sobre el nuevo conocimiento adquirido y exploran el proceso de aprendizaje para mejorar futuros logros.

Profesores y alumnos asumen nuevos roles

De acuerdo al diagrama anterior, la aplicación del modelo genera el desarrollo de nuevos roles, distintos de los que existen en una escuela tradicional.

La fase uno, promueve la discusión de mesa redonda, entre el profesor y sus alumnos para establecer las preguntas buenas a partir de las cuales se desarrollarán las lecciones. Es una práctica que exige que el profesor esté dispuesto a levantar aquellos temas y aquellas preguntas que esa comunidad de aprendizaje desea responder, desde los intereses de los alumnos y los problemas del mundo real, pero resguardando las exigencias de los programas y sus contenidos. Esta fase del modelo, presupone preguntas que facultan a los estudiantes a participar en forma activa en clases, dejando el rol tradicional de recibir sin preguntar. El profesor, por su parte, guía a sus alumnos a enfocarse sobre problemas reales y los ayuda a descubrir nuevos contenidos, como respuestas a preguntas auténticas. Así, el profesor se aleja del rol tradicional de preocuparse, casi exclusivamente, en los contenidos de los programas. Se termina con el profesor que 'pasa materia', como si esto fuese una parte importante de su rol. La materia, en cuanto tema, existe, pero en este modelo los temas juegan el papel de organizadores adelantados para los profesores, desde los cuales se levantan preguntas que comprometan más a los estudiantes. En otras palabras, el profesor cambia de un rol de 'entregador de hechos' al de un 'facilitador de preguntas'.

En esta fase, los profesores analizan si las preguntas definidas ¿Penetran el contenido para una comprensión más profunda?, ¿Crean guías de lecciones?, ¿Proveen demandas para los intereses y habilidades de los estudiantes?, ¿Afirmen las preguntas las metas de las lecciones? ¿Aseguran exploración activa por parte del estudiante de múltiples maneras? ¿Cautivan las preguntas la curiosidad para investigaciones futuras? Definidas así, las preguntas promueven un rol activo por parte de los alumnos.

En la fase dos, el profesor pone su atención en el cómo clarificar las metas que espera lograr con sus alumnos. La definición de objetivos de rendimiento por parte del profesor, lo obliga a sustituir palabras poco claras como 'conocer', 'comprender', 'analizar', 'apreciar', por otras más iluminadoras de lo que el alumno deberá hacer, tales como 'demostrar', 'listar', 'describir'. Estas palabras generan expectativas visibles respecto al alumno. Tal como lo señala Weber³ "Crear objetivos fuertes y bien formulados es pavimentar una dirección clara para su plan de acción, asegura la comprensión del contenido que se está enseñando y crea un espacio para el aprendizaje activo centrado en el estudiante" (no publicado)

En esta fase, el profesor define los objetivos de rendimiento para establecer expectativas claras de aprendizaje de sus alumnos. El profesor crea el mapa, los

alumnos se guían por él. Como en todo mapa, existe más de un camino para llegar al destino final. De esta forma, el alumno elige distintos desempeños, de entre las ocho inteligencias, para alcanzar la meta clara. El que haya participantes motivados que eligen, desmantela la vieja práctica en la cual los alumnos debían escuchar lo que el profesor preparó para la ocasión, esperando que sea motivante. De otro modo, es la gran letanía.

En esta nueva estrategia metodológica, el alumno puede establecer integraciones y asociaciones para formar equipos que consigan los objetivos. También los profesores pueden asociarse en equipos para conectar los temas y las preguntas a objetivos de desempeño relacionados.

En ambos casos, alumnos y profesores, generan redes conversacionales con sus pares, dejando atrás sus roles únicos y solitarios, abriendo posibilidades de profundizar, creando una sinergia que es más que la suma de los esfuerzos individuales.

En la fase tres, la creación de rúbricas, el profesor identifica la excelencia que espera alcancen sus alumnos. Como señala Weber⁴, "Las rúbricas ayudan a identificar las expectativas, clarificar los criterios y asegurar que más estudiantes tengan éxito en sus clases". (Pág. 56).

Esta fase marca un aspecto clave en el cambio de rol de los profesores, por cuanto la creación de una rúbrica significa establecer las condiciones de satisfacción que un alumno debe cumplir, para que el profesor declare que una meta ha sido alcanzada con excelencia. Lo anterior, se aleja del rol del profesor que no muestra, ni declara lo que espera de sus alumnos. ¿Cuántas veces, como alumnos, debimos hacer grandes esfuerzos para 'adivinar' lo que nuestros profesores esperaban de nosotros para obtener una buena nota? Esa incertidumbre se elimina con el diseño de rúbricas. La creación de rúbricas pone las cartas sobre la mesa, desde un principio. Los alumnos saben las reglas del juego, sólo les queda jugarlo bien.

15

La fase 4 del modelo, consiste en la asignación de evaluaciones múltiples de las tareas asignadas. Así, el profesor asigna a los estudiantes tareas de evaluación que en palabras de Weber⁵: a) se acoplen a los enfoques de aprendizaje; b) cubran contenidos; c) permitan a los estudiantes desarrollar sus intereses de aprendizaje; d) involucren eventos auténticos; e) resuelvan problemas del mundo real; f) creen desafíos significativos a los estudiantes y f) motivan a los estudiantes a explorar y sondear conocimientos relacionados.

Cuando un profesor es capaz de definir evaluaciones que cumplan con las características señaladas por Weber, claramente está indicando la noción de que la enseñanza no es contar, ni entregar meros conocimientos. Por otra parte, las tareas comprometen los cerebros de los alumnos de manera que comprendan y expliquen hechos complejos.

Las evaluaciones en el modelo de enseñanza aprendizaje de las inteligencias múltiples, se alejan de la entrega de conocimiento como 'paquete', a través de

devoluciones de memoria por parte del alumno, dando paso a tareas de aprendizaje activo, lo cual cambia sustancialmente el rol del alumno.

La fase final del modelo, la reflexión, asegura una renovación constante para las mejores prácticas en cada nueva actividad de enseñanza aprendizaje. La reflexión inevitablemente conduce a la renovación.

Los profesores que reflexionan con sus alumnos aseguran que las futuras lecciones serán más exitosas por cuanto en esa conversación, develan aquellos aspectos de la lección que no funcionaron bien o que no cumplieron con las expectativas. De este modo, corrigen para mejorar.

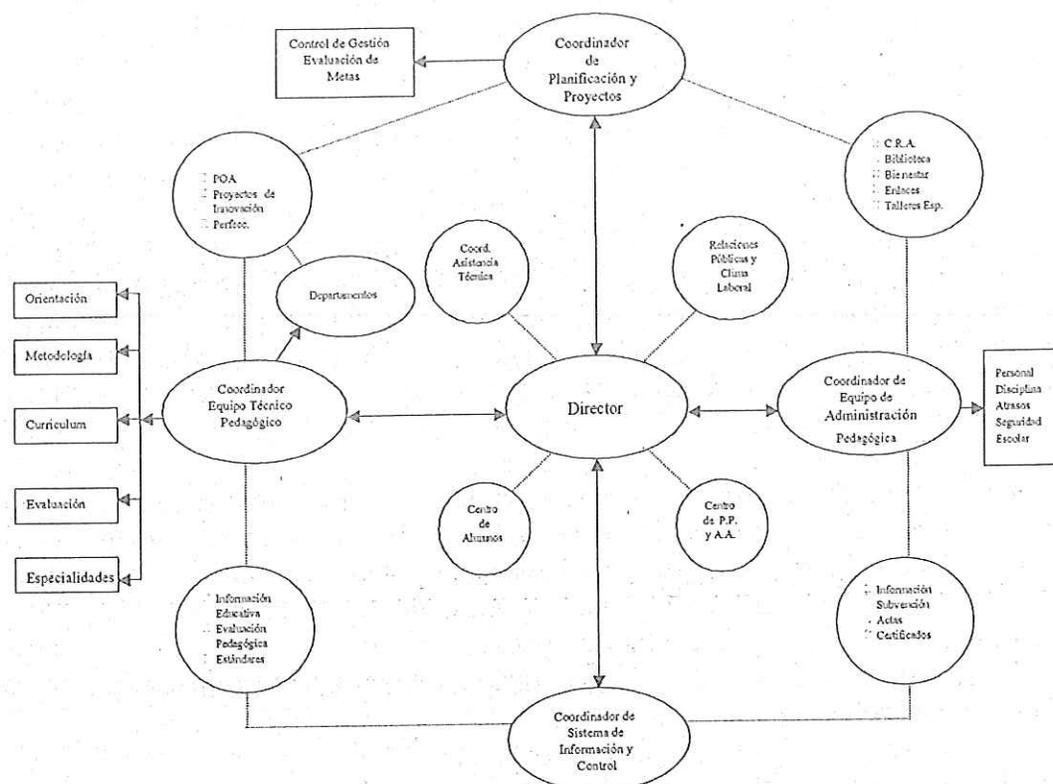
Esta fase de reflexión conlleva un cambio profundo de los roles de profesor y de alumno. El profesor se abre a una autoevaluación y a la evaluación proporcionada por sus alumnos, sobre lo que ocurrió y no ocurrió en la sala de clases. El profesor reflexiona sobre el contenido, pero también sobre la entrega y sobre la actitud de los alumnos. Por su parte, el alumno es invitado a reflexionar sobre su aprendizaje, sobre su motivación, sobre sus hábitos de trabajo y sobre sus áreas de mayor necesidad.

Existen otros dos aspectos destacables en el cambio de roles que implica el desarrollo del modelo: a) el profesor como aprendiz, lo cual abre nuevas posibilidades de aprendizaje para los docentes y define al proceso de enseñanza y aprendizaje como un continuo, en el cual se puede nutrir de las experiencias desarrolladas por sus alumnos y b) los aprendices que enseñan, otorgan a los alumnos un rol activo de descubrimiento y transferencia de conocimiento, experiencias y vivencias hacia sus pares.

Un Modelo de Gestión Efectiva para la aplicación del Modelo Enseñanza Aprendizaje de Inteligencias Múltiples

La aplicación del Modelo Enseñanza Aprendizaje de Inteligencias Múltiples requiere de cambios en los roles de quienes constituyen la organización escolar, para asegurar su éxito. Tal como señala Ellen Weber en su diagrama de descripción de una clase MITA, las interacciones sociales que se generan nos hablan de una construcción colectiva, de un compromiso interactivo, de respeto mutuo, de inclusión cultural y de equidad de género. Todo lo anterior, conlleva un cambio sustancial en los roles de la organización.

Nuestra propuesta es que la organización escolar debe responder a los desafíos que exige la puesta en práctica del modelo. A continuación, se expone un diagrama de coordinaciones para organizar el trabajo escolar que garantice la aplicación del modelo de E-A:



El diagrama representa un modelo de gestión y organización que considera nuevas coordinaciones y funciones, las cuales están basadas en el Trabajo en Equipo, la Comunicación Efectiva y el Liderazgo Efectivo. Su objetivo principal es generar un trabajo coherente y eficiente de los equipos de trabajo que constituyen la escuela como institución.

La tarea de diseñar y poner en marcha un modelo de gestión educacional efectiva que establezca las condiciones óptimas para la aplicación del modelo de (Enseñanza Aprendizaje), implica un cambio cultural que requiere de un tiempo de consolidación. Parte importante de este cambio, es la revisión de los roles que tradicionalmente se han ejecutado en el establecimiento. Esta revisión no es tan sólo un cambio en la denominación de cada rol, sino más bien, es la redefinición de las Funciones, Tareas y Actividades principales, bajo la perspectiva de la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. En otras palabras, la puesta en marcha del modelo de gestión efectiva, implicará una nueva forma de trabajo entre los integrantes del establecimiento educacional.

El Diagrama de Coordinaciones tiene como base tres pilares fundamentales:

1. La **Ontología del Lenguaje**, que es el fundamento de la Comunicación Efectiva que se debe desarrollar entre los equipos de trabajo del establecimiento educacional. Esto significa que la propuesta de un Modelo de Gestión es más que el diseño de un conjunto de coordinaciones que constituyen el organigrama. Es, más bien, un grupo de personas (seres históricos) que conforman una red de conversaciones y compromisos de acción en los que están presentes diversos ac-

tos de habla, a saber, pedidos, promesas, compromisos, ofertas, declaraciones, juicios y afirmaciones, entre otros.

2. El **Trabajo en Equipo**, que es una característica fundamental para el desarrollo de una gestión eficiente. Cuando una organización decide asumir el trabajo en equipo, como la característica básica de su quehacer institucional, significa que se pasa de un paradigma en el cual no hay una expresa preocupación por los resultados, a un paradigma que introduce la práctica de la **Co-responsabilidad por los Resultados**. Es decir, se introduce la noción de que las metas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas del establecimiento educacional, es responsabilidad y compromiso explícito de todos y cada uno de los integrantes de la institución.

3. El **Liderazgo Efectivo** en que debe basarse el rol del Director y de cada uno de los integrantes del Equipo Directivo o de Gestión. El liderazgo efectivo es el proceso de conducir a un equipo de personas en una determinada dirección de mayor valor futuro para cada integrante y, en definitiva, para la institución como un todo, sobre la base de la confianza, el respeto mutuo, la colaboración, el cuidado de los estados de ánimo y la generación y cumplimiento de compromisos claros y precisos.

Elementos esenciales que debe tener el líder efectivo:

18 a) **Honestidad**: El Director y cada uno de los integrantes del Equipo de Gestión deben ser figuras transparentes para lograr credibilidad en su gestión. La conducta ética del líder es su mejor atributo para generar confianza y lograr el respeto y la autoridad de los demás.

b) **Misión compartida**: El Director y los integrantes del Equipo de Gestión deben tener en cuenta la participación de sus colaboradores en la misión de los procesos de cambio, especialmente, en el de prácticas pedagógicas que es el de mayor profundidad e impacto en el quehacer del establecimiento educacional. La influencia sobre la misión de lo que puede y debe ser cada uno de los Directivos, tiene que corresponder a los legítimos intereses de todas las partes involucradas y a la estrategia para llegar a esa misión compartida.

c) **Compromiso**: El compromiso del Director y de cada uno de los integrantes del Equipo de Gestión, es la confluencia de sus intereses personales, los intereses institucionales y los intereses de sus colaboradores. Al mismo tiempo, el Director requiere el compromiso de la organización en el respaldo de su gestión.

d) **Paciencia**: El Director y cada uno de los integrantes del Equipo de Gestión, deben entender el comportamiento de cada uno de sus colaboradores sabiendo que cada individuo es singular. Deben tener la paciencia necesaria para articular en forma sinérgica la pluralidad de conductas de sus colaboradores hacia el cumplimiento de los objetivos.

e) **Impecabilidad por los resultados:** El Director y cada uno de los integrantes del Equipo de Gestión, deben legitimar su autoridad en la impecabilidad de los resultados de las metas que son de su responsabilidad. Esto significa que deben exigir, a su vez, que sus colaboradores se hagan co-responsables de los resultados que logran, en forma impecable.

El funcionamiento efectivo del modelo de coordinaciones del establecimiento, es responsabilidad de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Implica un cambio actitudinal, valórico y cultural importante, que todos deben estar en condiciones de asumir. En este proceso de cambio, es importante estar atento a ayudar a toda persona que tenga incertidumbre frente al cambio exigido. La solidaridad y la ayuda oportuna son dos pilares fundamentales del éxito para una gestión que garantice la aplicación del Modelo de E-A de las Inteligencias Múltiples.

Reflexión Final

Es claro que la aplicación del Modelo de Enseñanza Aprendizaje de las Inteligencias Múltiples que se propone, requiere de cambios profundos en los roles principales y en la organización del trabajo escolar del establecimiento educacional.

Es sabido que todo cambio o innovación genera preocupación, resistencia y en ciertos casos, las personas se sienten amenazadas por las nuevas ideas. Muchos profesores prefieren realizar sus viejas prácticas pedagógicas lectivas en lugar de abrirse a otras nuevas. Especialmente, cuando estas últimas ponen en duda la efectividad de la clase lectiva.

19

La aplicación del modelo deberá enfrentar un conjunto de barreras, provenientes de distintos actores de la comunidad escolar:

- Habrá profesores que dirán 'No tenemos tiempo para aplicar esto' y recurrirán a la clase lectiva, la que es considerada como tiempo eficiente. Sin embargo, según Weber, la investigación muestra que sólo un 5% de lo que se dice en clase es retenido por el alumno, mientras que cuando los alumnos enseñan a sus compañeros o aplican y sondean preguntas bien formuladas, se asegura un 90% de retención. Frente a esta evidencia, no queda más que cambiar. El tema frente a esta barrera no es *más tiempo*, sino una mayor *calidad de tiempo* para la realización de las clases.

- Otros profesores tendrán sus aprensiones respecto al modelo, por cuanto su aplicación puede resultar en una *pérdida de control* en la sala clase. Esto es un tema profundo dado el mismo sistema escolar estimula y, en algunos casos, exige tener un *control* sobre el alumno. Esto se traduce en que es más factible que en una sala de clases se escuche con mayor frecuencia 'cállese', en lugar de '¿qué piensa Ud. , respecto a lo dicho?'. El problema del control de la clase no pasa por un tema de disciplina, sino de poner al alumno en una tarea motivante, estimulan-

te, que por sí sola, generará una clase con alumnos activos y participativos, que son *capturados* por lecciones y tareas desafiantes.

• Ellen Weber señala que una de las barreras más resistentes a una reforma genuina y duradera es la falta de oportunidades y tiempo para la reflexión. En nuestro país, la reforma busca proporcionar más tiempo para el trabajo de reflexión e intercambio entre profesores. Sin embargo, no basta con proporcionar más tiempo si no existe la práctica de trabajo en equipo y de reflexión grupal. En mi rol de asesor en gestión educacional, he tenido la oportunidad de asistir a innumerables Consejos Técnicos, que en mi opinión, es un espacio conversacional mal aprovechado. Lo que ocurre en la mayoría de los casos, es que la reunión se transforma en una gran letanía con la lectura del *acta* anterior, la cual no identifica ningún compromiso, ni menos responsables. Se limita a registrar 'quién dijo qué', pero no a establecer un ambiente de trabajo técnico. Luego, viene la lectura de informaciones, instrucciones y nuevas tareas administrativas (esto es una gran barrera que se debe remover), que deberán asumir los profesores. Mientras tanto, la audiencia está en diversas actividades, tales como, corregir pruebas, sacar promedios, conversar con su compañero de asiento, entre otras.

Respecto al tiempo de reflexión, Ellen Weber⁶ señala: "A pesar del hecho que nadie discutiría lo significativo de las oportunidades de reflexión, pocos profesores encuentran tiempo o incentivos para colaborar regularmente. Las responsabilidades domésticas y caseras pueden ser parte del problema. Pero si creemos que el tiempo de reflexión hecho en conjunto puede producir comunidades de aprendizaje exitosas, tiene sentido considerar más de cerca como crear oportunidades de mesa redonda para juntar a los profesores." (Pág. 103)

Si el Consejo Técnico se transformara en un espacio de discusión y reflexión técnica, en el cual los equipos de trabajo pudiesen asumir la elaboración de rúbricas y evaluaciones para cada área disciplinaria, estaríamos frente a un cambio que garantizaría la aplicación del modelo. Pero para esto, es necesario que se dé una organización escolar como se describió anteriormente, donde prime un liderazgo efectivo dispuesto a asumir el desafío del cambio y de la innovación.

En muchas oportunidades, he graficado a los profesores el sentido del trabajo en equipo como una 'posta de 4 x 4', en la que cada profesor debe esmerarse por correr sus mejores 100 metros y entregar el bastón a su colega, para que el último remate en 4° medio. Por ejemplo, si los profesores del Departamento de Matemática asumen la co-responsabilidad por los logros académicos de los alumnos desde 1° a 4° medio, esto implica una integración y articulación entre niveles, de modo que cualquier fracaso en uno de estos, es responsabilidad del Departamento y no del profesor del curso en cuestión. Sin embargo, en la práctica, muchos profesores prefieren correr esta posta en forma solitaria, haciendo todo el esfuerzo en forma individual, sin intercambiar experiencias con sus colegas de área. Es necesario remover del sistema esta barrera de *carreras solitarias*, para dar paso a comunidades de aprendizaje.

El gran paso que los profesores deben dar, es crear comunidades de aprendizaje en las cuales puedan construir activamente nuevos significados y conocimiento, a través de la auto-reflexión, el aprendizaje colaborativo, la solución de problemas y la integración de áreas de conocimiento que vayan más allá de sus disciplinas. Como señala Ellen Weber⁷, las comunidades de aprendizaje "crean ambientes genuinos para que los profesores puedan enseñar y aprender unos de otros. Entregan espacios intelectuales para colegas, para mejorar su aprendizaje y prácticas de enseñanza, lejos de presiones inmediatas y demandas de la vida del aula." (Pág. 105)

Nuestra convicción, es que es posible crear comunidades de aprendizajes en los establecimientos educacionales, con la aplicación de los modelos descritos en este texto. La fuerza para generar esta oportunidad, radica en el compromiso por el cambio y la innovación que deben establecer y asumir los profesores, los alumnos, los directivos docentes, los padres y las autoridades de educación.

Notas

21

1 MINEDUC, (1998) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media.

2 Ellen Weber (1999) Student Assessment that Works. A practical Approach. Allyn & Bacon, Boston, MA.

3 Weber (sin publicar) Creando currícula para resolver problemas del mundo real y a través de Culturas: Una Respuesta MITA.

4 Op. Cit. p. 56

5 Op. Cit. p. 73

6 Op. Cit. p. 103

7 Op. Cit. p. 105

Bibliografía

Caine, R. N. , & Caine, G.

Making Connections: Teaching and the Human Brain. Menlo Park, CA: Addison-Wesley, 1991

Echeverría, Rafael

Ontología del Lenguaje. Dolmen Ediciones, Santiago, 1995

Espínola, Viola et. al.

"Manual para una escuela eficaz". ZIG ZAG S.A., Santiago, 1994

Manes, Juan Manuel

Gestión Estratégica para Instituciones Educativas, Granica, Barcelona, 1999

