

# Educación diferenciada como fundamento para una reforma educativa: Un enfoque social

## Differentiated instruction as the foundation for an educational reform: A social approach

Edwin Vega-Milán, Ed.D.  
Facultad de Educación  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras

**Recibido:** 19 SEP 2016

**Revisado:** 28 DIC 2017

**Aceptado:** 2018

### Cómo citar este artículo (estilo APA) / How to cite this article (APA style)

Vega-Milán, E. (2018). Educación diferenciada como fundamento para una reforma educativa: Un enfoque social. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 1(1), 1-22.

**Correspondencia:** Edwin Vega-Milán <[edwin.vega1@upr.edu](mailto:edwin.vega1@upr.edu)>

### Resumen

La pérdida de talento que ocurre en nuestro sistema educativo, ya sea motivada por los estudiantes que abandonan la escuela o porque estos no han participado de un proceso genuinamente formativo, tiene un efecto nocivo en la sociedad. Los intentos de reforma educativa de las pasadas décadas no han logrado tener el efecto deseado en la conducta social debido, en parte, a la visión racional-técnica que permea en los hacedores de las políticas educativas. Este artículo plantea, como solución, la adopción de una filosofía diferenciada de la educación que sirva como fundamento para una reforma educativa dirigida a atender, retener y formar a todos los alumnos a partir de sus fortalezas y necesidades particulares. Se discuten implicaciones para los docentes, los programas de preparación de maestros y la sociedad.

**Palabras clave:** educación diferenciada, reforma educativa, transformación social

### Abstract

The loss of talent that occurs in our educational system, whether motivated by students dropping out of school or because they have not participated in a genuinely constructive process, has a detrimental effect on society. The attempts for an educational reform during the last decades have not been able to achieve the desired effect on social behavior due in part to the rational-technical perspective that pervades in those who establish educational policies. As a solution, this article

proposes the adoption of a differentiated instruction philosophy as the foundation for reforming an educational process that will attend to, retain, and develop all students based on their particular strengths and needs. Implications for teachers, teacher preparation programs, and society are discussed.

**Key words:** differentiated instruction, educational reform, social transformation

---

## Introducción

La capacidad del sistema educativo puertorriqueño para crear ambientes que aseguren la participación de todos los ciudadanos a partir de sus diversos talentos, conocimientos, entendimientos y disposiciones es el eje sobre el cual debe girar la transformación social. Esta relación educación-sociedad parece evidente en todos los documentos relativos a nuestra filosofía educativa; no, así, tan evidente en las acciones dirigidas a reformar nuestro sistema educativo. En un país en el que, en voz de un Secretario de Educación, se revela la realidad de una tasa de deserción escolar que podría alcanzar hasta un 40 por ciento (Noticel, 2013), es factible argumentar que la pérdida de talento que ocurre como secuela de la ruptura entre estudiante y escuela afecta negativamente la calidad de vida de nuestra sociedad (Irizarry, Quintero & Pérez Prado, 2006; Viana & Rullán, 2010, Viana, 2012). Por lo tanto, cualquier acción dirigida a reformar la educación en Puerto Rico tiene que plantearse a partir de nuestra realidad social. Camacho Sanabria, Zapata, Ramírez, Novoa y Acosta (2017) argumentan que la educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura, también, difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza.

En esta línea de pensamiento, el editorial del periódico *El Nuevo Día* del 18 de septiembre de 2014 plantea que, en el marco de todo aquello que entendemos que es importante en el proceso de educar, “queda todavía un amplio campo de discusión que necesita abordarse no sólo por razones pedagógicas, sino porque, de lo contrario, el derecho al tipo de educación que manda la Constitución quedará trunco” (Educación y constitución, 2014). Esta mención es en clara referencia al derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de la personalidad y al fortalecimiento de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de los puertorriqueños y puertorriqueñas consignadas en nuestra Carta Magna.

Al panorama de la deserción escolar en nuestro país se suma el hecho de que un sinnúmero de alumnos que permanecen en la escuela culmina su educación sin haber experimentado el efecto formativo que se espera que tenga este proceso en sus vidas. Viana (2012) cita el trabajo de Lamb, Walstab, Teese, Vickers y Rumberg, quienes revelan que, para ciertos estudiantes, el factor determinante para concluir sus estudios no es el interés que tengan en las materias o lo mucho que les agrada la

escuela, sino sus aspiraciones futuras. Esta falta de sentido en torno a su proceso formativo podría tener como efecto, a corto y largo plazos, una carencia de las destrezas que les permitirían integrarse en la sociedad como entes formados, independientes, productivos, disciplinados, con conciencia social y amantes de su entorno. Basta con analizar la situación social, política y económica de nuestra sociedad, en pleno siglo XXI, para llegar a esta conclusión.

Los gobernantes, por su parte, eligen resaltar el triunfo de los estudiantes que han alcanzado sus más altas aspiraciones —que, sin duda, han sido muchos—. Sin embargo, el éxito de un sistema educativo no puede definirse a partir de los resultados de las pruebas de aprovechamiento general, sino sobre su efecto en la calidad de vida del pueblo. Reconocer el éxito de unos no puede nublar el entendimiento que se debe tener en torno a los problemas que aquejan al sistema educativo y al imperativo de lograr una transformación profunda que resulte en un cambio en la conducta social.

Ante un panorama educativo cuyo foco principal parece estar en la administración de pruebas estandarizadas, cabe preguntarnos si hemos perdido el norte en lo que respecta a la misión principal de la educación: el desarrollo social. Para solucionar esta problemática, argumento, como otros en el pasado, en favor de la filosofía diferenciada para la educación como eje sobre el cual debe girar cualquier intento de reforma educativa, en aras de evitar la marginación y la fuga de talento de nuestros estudiantes, y para que tenga un efecto revitalizador en la sociedad. Si bien el foco de atención está puesto en los estudiantes que no encuentran en la escuela el medio para forjar sus vidas, abordo el tema desde un marco que involucra a todos los niños, jóvenes y adultos, pues es necesario reconocer que, mientras la criminalidad se reviste de deserción escolar, la corrupción se reviste de bachilleratos, maestrías y doctorados.

Esta aseveración implica que la educación, como sistema, enfrenta dos grandes retos. Primero, asegurar la participación, retención y éxito académico de todos los estudiantes, y luego, que tiene un efecto transformador y emancipador en estos y, por consiguiente, en la sociedad. Si, como bien afirmamos en el campo de la educación, “todos los individuos poseen talentos”, entonces, la misión de la escuela es descubrir, valorar y construir sobre ellos. La admisión de una tasa de deserción escolar de aproximadamente 40 por ciento significa que igual por ciento de los talentos de nuestros estudiantes se pierden en la indiferencia. Nuestra sociedad no puede darse este lujo: no para cuarenta, veinte o diez por ciento.

## **Diferenciación y sociedad**

No es pertinente iniciar una discusión en torno a la educación diferenciada si no se establece como punto de partida el contexto social. Esto se debe a que la constante en la sociedad es la diversidad; por ello, visiones homogéneas de los estudiantes y sus

circunstancias resultan incompatibles con esta realidad innegable. Ortega Esteban (2005) señala:

En general toda educación es o debe ser social. Ya que, aunque hablemos de educación del individuo e, incluso individualizada, esta no deja de tener lugar en la familia, en la escuela, en la comunidad e incluso, en cierto grado, para la sociedad en la que el individuo vive. No se puede hablar de auténtica educación si a la vez no se forma al individuo para vivir y convivir con los demás. (p. 114)

Úcar (2013) argumenta que, en el campo cognitivo, persiste una visión reduccionista conceptual de cualquier tipo de pedagogía o educación a lo que los estudiantes hacen en la escuela. Señala, el autor, que la pedagogía del siglo 20 se concentró en las escuelas y en el aprendizaje cognitivo individual. La educación se enfocó en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se organizó alrededor del contenido curricular. A pesar de estar contemplado en el nivel educativo, lo que ocurría fuera del contexto escolar tenía poco o ningún valor educativo. Añade que, a pesar de que, por años, se ha hecho claro que la educación no puede limitarse a las escuelas y los alumnos, y que la enseñanza y el aprendizaje son continuos, por toda la vida, y producidos en diversos contextos, continúa la tendencia educativa hacia el énfasis en los procesos cognitivos. Si esto es como Úcar señala, podríamos concluir que una visión reduccionista de la educación limita las diversas manifestaciones del potencial humano en la sala de clases. Es en esta dicotomía, entre lo que entendemos que es cognitivamente necesario para alcanzar el éxito académico y lo que es imprescindible para alcanzar el éxito social, que nos mantenemos resbalando sobre mojado.

¿Cómo podemos vincular la educación diferenciada con la educación para vivir en sociedad? *Todos* los ciudadanos deberían participar de un proceso formativo que los inserte en el desarrollo de una sociedad de alta y sana convivencia. El énfasis de la educación diferenciada está en asegurar la participación activa de los estudiantes en el entorno escolar al atender sus diferencias individuales; se aspira a asegurar sus metas académicas y personales. Si podemos definir el éxito dentro de un marco de conciencia social, entonces, el resultado de la gestión educativa en el marco de la educación diferenciada puede ser un mayor número de personas exitosas que abren caminos para lograr el éxito colectivo. Señala Ramos Ortiz (2004), al hacer referencia a un pasaje en la exposición de motivos de la ley Núm. 5 del 24 de julio de 1952:

La educación crea libertad: una libertad más amplia que la que proclaman los tratados y una libertad más profunda que la letra de ningún documento. Los altos principios de nuestra Constitución y la alta calidad de nuestra experiencia democrática encuentran su mejor escudo no solo en el realismo y sabiduría de nuestra gente sencilla, sino también en el afán por la educación en que nuestro pueblo tradicionalmente ha

fundado su mayor esperanza y del que ha ido derivando sus mayores conquistas. (p. 1)

Aun si partiéramos de estos entendimientos profundos en torno al fin primordial del proceso de educar, en los documentos de política pública y propuestas de proyectos de ley, más allá de lo relacionado al aspecto filosófico, mostramos dificultad para crear el vínculo entre educación y desarrollo social. Evidencia de esto puede encontrarse en la redacción del Proyecto Sustitutivo de la Cámara 1032 del año 2014 (Proyecto para la transformación de la educación en Puerto Rico) en el cual se estipula que:

Actualmente, nuestro Departamento de Educación dirige un sinnúmero de programas e iniciativas para continuar la transformación social de Puerto Rico. Entre estas iniciativas, el Departamento imparte las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA), con el propósito de evaluar el aprovechamiento académico de los estudiantes puertorriqueños en las materias de inglés, matemáticas, español y ciencias.

En estas dos oraciones, nos percatamos del pobre vínculo que existe entre educación y transformación social para los que mantienen una perspectiva racional-técnica de la primera. Banta y Blaich (2011) plantean que, a pesar de que la conversación nacional relacionada con el *assessment* se centra en los procesos de medición, utilizar sus datos para lograr cambios tiene más que ver con la colaboración entre colegas para decidir qué se mejorará en la enseñanza, que con el *assessment* mismo. Por lo tanto, el vínculo entre este y la transformación social no se encuentra en la administración de las pruebas, sino en la utilización de los datos para mejorar la enseñanza en beneficio de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, el *assessment* tiene que contener los elementos que hacen de la educación el medio para la transformación social.

Parte del desfase percibido entre *assessment* y transformación social está contenido en la Carta Circular Núm. 13-2015-2016 del Departamento de Educación de Puerto Rico, Normas y Procedimientos para la Evaluación del Aprovechamiento y Crecimiento Académico Estudiantil y para la Promoción de los Estudiantes del Sistema Educativo Escolar. En instancias, es evidente el énfasis otorgado a los procesos de evaluación en menoscabo de los de enseñanza. Aunque en la carta se esgrimen procesos de atención a la diversidad, esto se hace en un contexto tan estructurado que daría poco espacio para llevarse a cabo según descrito. Por un lado, se reconoce que el objetivo final de la evaluación reside en su utilidad para tomar decisiones, re-enseñar y mejorar la instrucción, mientras que, por otro, se estipula que aspectos tales como la asistencia, la responsabilidad, la puntualidad, la cooperación, la motivación, las actitudes, los hábitos de estudio y la conducta pueden influir indirectamente en el aprovechamiento académico, pero no deben utilizarse como norma o criterio al adjudicar una puntuación.

Si bien entiendo que la directriz se centra, específicamente, en la adjudicación de una puntuación, es necesario destacar que los aspectos a los que se les atribuye una influencia indirecta en el aprovechamiento académico tienen, por el contrario, una influencia directa en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de la conciencia social. Es por esto que no pueden desasociarse de un proceso de *assessment* formativo. De hecho, si esperamos que el desenlace de una reforma educativa sea una mejor sociedad, esta debe ser parte de un proceso evaluativo realmente formativo. Lo que se hace por medio de la carta circular es colocar, nuevamente, mayor atención al proceso de evaluación y se relega el proceso de enseñanza a un segundo plano. En inglés, a esto se le conoce como *teaching to the test*.

En un contexto en el que el proceso de enseñanza está cimentado en pasar pruebas, ocurren situaciones que pueden afectar adversamente a algunos estudiantes y la labor esperada de los docentes. Primero, en este tipo de evaluación salen favorecidos aquellos alumnos con las destrezas cognitivas y funcionales para manejar tales pruebas. Los que posean altos niveles de inteligencia verbal-lingüística y lógica-matemática tendrán asegurado su progreso estudiantil debido a que el constructo educativo está ajustado a sus habilidades naturales. En segunda instancia, enseñar para la prueba reduce la labor del educador a la de un técnico.

Según Starratt (2004), el énfasis marcado en la evaluación fundamentada en alto rendimiento limita la visión de los maestros a la dimensión técnica del aprendizaje. Igualmente, Duffy, Giordano, Farrell, Paneque y Crump (2008) entienden que, al adoptarse una definición limitada de lo que es competencia académica para los estudiantes (literacia, lectura y aritmética), se moldea la expectativa de competencia para los educadores y se reduce su labor a la de un técnico; no a la de un profesional de la educación. Argumentan, asimismo, que los profesionales deben tomar decisiones críticas en torno a la selección de servicios apropiados y relevantes para sus estudiantes; los técnicos, en cambio, deben implementar con competencia conglomerados de intervenciones predeterminadas y prescritas.

En el marco de esta visión técnica de la labor educativa, Carol Tomlinson, en su entrevista con Wu (2013), comparte que es sencillo ofrecer, a un estudiante que tiene dificultades en el aprendizaje, ejercicios de práctica para que los ejecute una y otra vez sin un propósito claro. En este escenario, que es común en las escuelas —continúa la autora— estos no aprenden nada nuevo, por lo que, con frecuencia, concluyen que no son capaces, que lo académico no les es pertinente, o ambas. Como consecuencia, añadido, aquellos que se sienten despojados de sus talentos y posibilidades de participación tienen altas probabilidades de abandonar la escuela. Este desfase educativo tiene un efecto directo en la sociedad.

La relevancia del vínculo entre educación y sociedad debe tener sentido para todos los implicados en la planificación educativa. Pocas veces nos preguntamos, por ejemplo,

qué nos refleja la realidad social acerca del nivel de conocimientos académicos que debe poseer la generalidad de los ciudadanos para lograr éxito laboral y social. Simplemente, hemos conceptualizado ciertas materias o temáticas como imprescindibles en el desarrollo cognitivo de los estudiantes sin entender claramente la relación entre ese conocimiento y la vida funcional. Mathis (2004), cuando se refiere a los estándares educativos relativos al campo de las ciencias, nos indica que con los estándares que se fundamentan en un solo aspecto se ignoran los diferentes niveles de conocimiento científico que necesitan las personas, según sus empleos e intereses. Argumenta que, además de tener expectativas muy altas, estos no tendrán un valor práctico, aún si se lograsen. Es en esta disyuntiva que perdemos la diversidad de talentos de quienes, aun cuando presentan dificultades significativas con ciertas materias académicas, poseen capacidades cuyo reconocimiento redundaría en su bienestar y, en última instancia, el de la sociedad, pues evitan el fracaso escolar.

Levine (2003) apunta a las historias de éxito de Albert Einstein, Thomas Edison, Steve Jobs y Charles Schwab, personas cuyas mentes fallaron, en su momento, en adaptarse a la escuela. Empero, el cuestionamiento se produce en torno a las personas que no se destacan y se han dado por vencidos y a los que se les ha dado la espalda porque no poseen las mentes que se requieren para satisfacer los criterios existentes que determinan el éxito escolar. Implícito, en este argumento de Levine, se esconde la realidad innegable de una educación con fisuras marcadas en las que levitan personas que quedan rezagadas en un sistema que no responde a sus necesidades. El fracaso académico se convierte, pues, en uno de los factores que inciden en el estado social.

La problemática estriba, por tanto, en la disposición que mostramos de fracasar estudiantes por su pobre dominio de conceptos que, en múltiples instancias, les serán de poca utilidad en su contexto social. Este argumento no sugiere una disminución en la rigurosidad académica, sino un aumento en rigurosidad en lo que necesitarán, en su aspecto práctico, para continuar estudios, trabajar y vivir en comunidad.

Estimo importante hacer una pausa para abordar brevemente un aspecto acerca de la inteligencia, el cual está íntimamente relacionado al tema en discusión. Cuando los estudiantes muestran dificultades significativas con el material académico, catalogamos su pobre dominio como falta de inteligencia. Sobre esto, Gardner (1993) señala que la inteligencia es la capacidad de los seres humanos para solucionar problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. Desde este punto de vista, la inteligencia no se define como una capacidad única, sino como un conjunto de capacidades que permiten al individuo evolucionar en una sociedad. Con esta definición, Gardner coloca el marco social en la palestra y delinea una multiplicidad de capacidades en los seres humanos que son, con demasiada frecuencia, obviados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si la inteligencia puede definirse desde la capacidad de solución de problemas, entonces, el conglomerado de capacidades que poseen los ciudadanos, más allá de las virtudes académicas, puede convertirse en la base sobre la cual podemos transformar la educación y la sociedad. Esta posibilidad cobra pertinencia en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de 2012, titulado *Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems* (OECD, 2014). En este informe, se presentan dos datos relevantes para esta discusión. En primera instancia, señala que los estudiantes de Singapur y Corea, seguidos por los de Japón, obtienen puntuaciones más altas en el proceso de solución de problemas que los de todos los demás países y economías del mundo. En segunda instancia, se informó que, en Malasia, Shanghái-China y Turquía, más de uno de cada ocho estudiantes está registrado en un programa de estudio vocacional; estos demuestran, en promedio, una ejecución significativamente mejor en los procesos de solución de problemas que los estudiantes con ejecución comparable en matemáticas, lectura y ciencia matriculados en programas generales de estudio.

De acuerdo con dicho reporte, los hallazgos anteriores pueden interpretarse desde dos perspectivas. Por una parte, el currículo y las prácticas educativas en los programas vocacionales pueden preparar mejor a los estudiantes para manejar problemas complejos de la vida real en contextos que usualmente no enfrentan en la escuela. Por otra, destaca que una expectativa de ejecución más allá de la esperada en el proceso de solución de problemas puede ser un indicador de que, en las materias académicas generales, no se valora su habilidad para la solución de problemas de la vida diaria.

A pesar de la pertinencia de los ejemplos anteriores, cuando evocamos el éxito de otras naciones en el campo de la educación, la atención local se centra en emular los aspectos curriculares, obviando las características de los ambientes, la cultura organizacional y la perspectiva holística que ha contribuido a colocarlas en posiciones de reconocimiento a nivel mundial. En un artículo de prensa en Singapur, Mallika Naguran (2013) argumenta que la calidad de vida no debe ser la meta del crecimiento del GDP (*Gross Domestic Product*), sino que debería ser el resultado de un ambiente sostenible construido sobre factores de convivencia que apoyan el presente y el futuro de los diversos sectores de la sociedad. Después de todo, señala, son las múltiples caras de la sociedad de Singapur las que la convierten en una nación distinguida, con la reputación de ser una ciudad densamente poblada, pero con un alto nivel de habitabilidad.

En este ejemplo, es evidente el vínculo entre educación y calidad de vida. Naguran destaca la atención que se presta a los diversos sectores de la sociedad y a la participación de las múltiples caras (diversidad) en la construcción de su realidad social.

## Educando desde un paradigma diferenciado

Ya se ha fundamentado el valor que presupone asegurar la participación activa de los ciudadanos en el desarrollo social. Para alcanzar esta meta, es importante que el sistema educativo tenga la capacidad para crear ambientes que fomenten el éxito de todos los estudiantes en el ámbito escolar. Han pasado décadas en las que la literatura ha plasmado la necesidad de crear ambientes educativos diferenciados, en los que se fomente el desarrollo integral de los estudiantes por medio de estrategias que valoren y atiendan sus diferencias naturales. Irónicamente, una de las dificultades para la implantación de una filosofía diferenciada es que, tradicionalmente, los servicios de acomodo o de atención especializada se han enfocado, tanto en su aspecto conceptual como legal, en la población de alumnos con diversidad funcional. Al observar la sala de clases a través del crisol de la filosofía diferenciada, la educación especializada cobra un nuevo matiz. Un estudiante que, aun con el mejor aprovechamiento académico, tiene dificultades para solucionar problemas de la vida real, necesita que se le provean herramientas para lidiar con los retos que, día a día, le lanza la vida.

En este contexto, es importante destacar las diferencias básicas entre la educación regular, la especial y la diferenciada. La educación regular, *grosso modo*, se fundamenta en currículos cuyos contenidos integran los conocimientos y destrezas de diferentes materias consideradas importantes para todos los estudiantes. En este contexto, los educadores se adiestran para impartir el saber mediante estrategias que se estiman propias para enseñar cada materia. La educación especial, por su parte, es el proceso que pretende hacer accesible esos mismos conocimientos y destrezas a la población de alumnos con diversidad funcional; es impartida por educadores que se han preparado en este campo. Mientras, la educación diferenciada define la sala de clases regular desde el marco de las diferencias naturales de todos los estudiantes; desde dicha postura, es impartida por todos los educadores.

Una atención verdadera a la diversidad fue, tal vez, el elemento ausente al conceptualizar lo que, hace décadas, denominamos como *inclusión*. Tanto es así que, tras años de concepción, la sala de clases inclusiva continúa presentando a los educadores retos significativos en su implantación. Para contrapesar esta dificultad, Pascual Morán (2014) nos invita a reconceptuar el proceso enseñanza-aprendizaje desde el marco de las diferencias:

A mi entender, urge, pues, una pedagogía inclusiva de naturaleza cualitativamente diferenciada, que privilegie el perfil expresivo distintivo que habita en cada aprendiz. Ello implica promover sus potencialidades, alteridades e inteligencias en sus variadas dimensiones académicas y no-académicas, entre otras: literaria, visual, musical, corporal, dramática, interpersonal, intrapersonal, social, emocional, espiritual, ética, cultural, naturalista, metafórica y existencial. (p. 14)

Los educadores que emplean la diferenciación en la enseñanza, agregan Dixon, Yssel, McConnell y Hardin (2014), ajustan sus métodos de enseñar a estudiantes con diversidad de habilidades en una misma clase, con la intención de maximizar el desarrollo integral y el éxito individual de cada alumno, atendiendo la necesidad de cada uno en la etapa de desarrollo académico en la que se encuentra. La educación diferenciada, aporta Pascual Morán (2014), es una de las vertientes de las que emana la pedagogía de las diferencias con mayor fuerza. Según la autora, “como acercamiento dinámico e inclusivo en constante evolución ofrece cabida para innumerables corrientes que podrían surgir como respuesta a la responsabilidad social de atender ciertas poblaciones, o problemáticas sociales y educativas emergentes de una manera diferencial” (p. 18).

Por tanto, la educación debe responder a la realidad diversa de la sala de clases por medio de currículos, estrategias y ambientes en los que se reconozcan y valoren los principios de la educación diferenciada. Esta perspectiva se nutre, a su vez, de conceptos tales como el diseño universal, término acuñado en los campos de la ingeniería y de la arquitectura para atender las barreras que limitan el acceso a ciertos grupos de ciudadanos a su entorno físico, y el concepto diseño universal para el aprendizaje, el cual adopta la noción del primero y lo aplica al proceso de enseñanza-aprendizaje. Según el Centro para Tecnología Especializada Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés), este último se define como una serie de principios que guían el diseño de los ambientes de aprendizaje para hacerlos accesibles y efectivos para todos (CAST, 2011). Por medio de los estudios realizados por investigadores de dicho centro, se han identificado tres redes primarias de trabajo en el cerebro y sus funciones asociadas al proceso de aprendizaje: red de reconocimiento, red estratégica y red afectiva. Según estos, tales redes varían de persona a persona. Consecuentemente, un currículo diseñado a partir del concepto de diseño universal debe proveer múltiples formas de representación para adquirir información y conocimiento, así como múltiples formas de expresión que ofrezcan alternativas para demostrarlos. Por último, se debe proveer diversas maneras de interacción que reconozcan los intereses particulares del estudiante, de forma tal que se pueda motivar apropiadamente hacia el aprendizaje.

Para que estos conceptos puedan tener un efecto real en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es crucial enmarcarlos en un paradigma de fortalezas que giren en torno al potencial humano. Así, la participación activa de todos los estudiantes en la escuela y, por ende, en el desarrollo o reconstrucción social será el resultado directo de nuestra gestión educativa. Si bien no dudo que los entendimientos sobre la educación diferenciada forman parte del pensamiento colectivo de educadores y hacedores de política educativa, no deja de inquietarme la posibilidad de que sus entendimientos acerca del potencial humano pudieran estar subordinados a una base limitada de entendimientos en torno a este potencial. Por ello, las estrategias dirigidas a atender la diversidad en la sala de clases no resultan necesariamente evidentes a todos.

A modo de explicación, tomemos como ejemplo las posturas de dos educadores defensores de las filosofías inclusivas y diferenciadas. El primero podría argumentar a favor de asignar un ayudante al estudiante con necesidades físicas significativas para que lo asista en el desarrollo de las tareas diarias; mientras, para el segundo —como sucede en mi caso—, el nivel de participación supondría la capacidad de que dicho alumno pueda realizar las tareas de forma independiente, con la asistencia de la tecnología. Aunque ambos, en principio, respetamos el derecho de participación del estudiante en la sala de clases, el entendimiento en cuanto al potencial de este ser humano permite al segundo conceptualizar la independencia y productividad a la cual se aspira de una forma diferente. Esta base de conocimientos y entendimientos tiene que constituir un fundamento en la implantación de una filosofía diferenciada para la educación, pues si bien puede ser relativamente fácil hallar la capacidad en estudiantes que muestran altas habilidades verbales-lingüísticas y lógico-matemáticas, no es así cuando los estudiantes muestran dificultades en la comprensión lectora o de conducta.

De hecho, otra situación que ejemplariza nuestros entendimientos limitados en torno al potencial humano podemos apercibirlo en la práctica de agrupar a los estudiantes por su aptitud académica. En tiempos pasados, los estudiantes *más aventajados* académicamente eran ubicados en un grupo. Cada grupo subsiguiente se degradaba hasta llegar al grupo *menos aventajado*. Sin advertir, más que agruparlos por sus debilidades, eran agrupados por sus fortalezas. El grupo *aventajado* era verbal-lingüístico/lógico-matemático, mientras que el *menos aventajado* era kinestésico-corporal/espacial. Sin hacer generalizaciones, en las diversas competencias escolares, ambos grupos tenían oportunidad de surgir victoriosos. El primero triunfaba en las competencias científicas, y el segundo, en las deportivas o artísticas. No obstante, la debilidad del sistema educativo residía, y reside, en su pobre capacidad para privilegiar el espectro completo de talentos, inteligencias o capacidades que poseen los individuos.

Aunque no puede afirmarse categóricamente que la práctica de agrupar a los estudiantes de la manera descrita se ha eliminado, lo cierto es que, en la actualidad, los grupos se caracterizan por una mayor heterogeneidad. Continúa favorecida, sin embargo, la perspectiva verbal-lingüística/lógico-matemática sobre las demás. Al respecto, López Calva (2012) argumenta que el desarrollo del pensamiento analógico, intuitivo y creativo, propio del hemisferio derecho, se encuentra en enorme desventaja en el sistema educativo racionalista, en el que siempre se han privilegiado los procesos de pensamiento lógico, racional, lineal, hasta llegar a considerar que la única inteligencia es la inteligencia lógico-matemática.

## Diferenciación y reforma educativa: Retos y soluciones

Villarini (2011) señala que las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que se suscitan en el mundo globalizado del siglo XXI nos obligan a promover la formación de personas y ciudadanos con nuevas capacidades y sensibilidades. El autor enfatiza la necesidad de orientar el desarrollo “de seres humanos autónomos, solidarios y sensibles, capaces de entender críticamente, manejar efectivamente y transformar creativamente la sociedad en la que vivimos” (p. 199). Lograr esta aspiración conlleva, no obstante, retos que pueden atentar contra nuestra resiliencia, pues, como bien destaca Chopin (2013), las mayores deficiencias en los procesos de reforma educativa, más que con la falta de interés o a la falta de innovación o de desarrollo de políticas, se relacionan con las deficiencias en la implantación de las políticas establecidas.

Plasmado, pues, en las políticas educativas locales como un factor de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿qué impide que las reformas educativas adopten la educación diferenciada como fundamento para un cambio de paradigma en la educación regular? Una mirada a lo que ha acontecido respecto a esto en las pasadas décadas puede arrojar luz en torno a los factores que han favorecido el enfoque racional-técnico que permea en nuestra educación.

Como respuesta al deterioro percibido en la educación, los encargados de elaborar las políticas educativas en Estados Unidos y Puerto Rico se han enfrascado en tareas reformistas cuyos resultados no han tenido un efecto marcadamente positivo en la forma de vida de estas dos sociedades. En el marco de una educación en continua crisis, las reformas que se han suscitado en EE.UU. desde mediados de la década de 1960 y que han repercutido en el sistema educativo local han enfrentado la problemática por medio de infusiones de fondos destinados a atender las perspectivas educativas de los gobiernos de turno. Argumenta Chopin (2013) que tales reformas tienen como denominador común una presencia, cada vez más significativa, del gobierno federal en los asuntos de política educativa. En su opinión, con la puesta en vigor del Acta de Educación Primaria y Secundaria del año 1965, el gobierno federal se adentró con fuerza sin precedente en el campo de la educación. Señala, además, que, en 1983, un gobierno federal ya activo en los procesos de reforma educativa recibió su mayor impulso con la publicación del informe *Una Nación en Riesgo*, el cual, con tono alarmista, aducía que las bases de la educación estadounidense se encontraban en franca erosión a causa de una ola de mediocridad que atentaba contra el futuro de la nación. Malon y Nelson (citados por Vega, 2008) afirman que este informe desencadenó una implacable ofensiva gubernamental para acabar con la mediocridad que se percibía en aquel entonces en la enseñanza. Como resultado, educadores y gestores de política pública iniciaron cambios y establecieron metas educativas amplias que se convirtieron en la vara para constituir y medir un sistema de responsabilidad que velara por el progreso de los estudiantes. De acuerdo con Lugg,

Bulkley, Firestone y Garner (2002), a partir de ahí, el foco político en torno a la educación cambió de uno que promulgaba la equidad y el acceso a otro enfocado en la calidad y los logros. Precisamente, señalan Goldring y Greenfield (2002), desde la década de 1980, se mantienen firmemente impregnadas en las mentes de los que desarrollan la política educativa, imágenes de la escuela como un sistema de producción racional-técnico; desde entonces ha influenciado en los intentos de reforma educativa a través de los años.

Chopin (2013) argumenta que el gobierno federal continuó su presencia en las iniciativas de los gobiernos de turno. La dificultad que presenta esta reglamentación excesiva en la educación es que crea un exoesqueleto de la política educativa que se convierte en una sobrecarga, pero, a su vez, es insuficiente para promover cambios reales. En 2015, se firma una de las más recientes leyes de reforma educativa impulsada por el gobierno del presidente Barak Obama, que lleva por título *Every Student Succeeds Act* (ESSA). Debido a que se estableció un periodo de transición hasta el año 2017 para atender las nuevas disposiciones de ley, está por determinarse si tendrá un efecto positivo sobre la educación local o si se convertirá, como dice Chopin, en una sobrecarga sin cambios reales.

Debido a la relación sociopolítica entre Estados Unidos y Puerto Rico, el foco de las iniciativas o reformas educativas locales ha sido cumplir con los parámetros y disposiciones contenidos en las leyes federales de reforma educativa. El énfasis desmedido en los procesos evaluativos, producto de esta perspectiva, representa uno de los mayores obstáculos para el desarrollo íntegro y las posibilidades de participación activa de un gran número de estudiantes, para los cuales la educación tradicional se convierte en un callejón sin salida. Mathis (2004) plantea que el currículo dirigido a atender pruebas específicas probaría ser lastimoso a la creatividad, la imaginación, el bienestar y la productividad económica de una nación. Al respecto, Tomlinson, en su entrevista con Wu (2013), añade que el resultado esperado de una educación realmente formativa y diferenciada palidece en el contexto de otra que coloca el énfasis en información basada en contestaciones correctas con el propósito primario de que los estudiantes puedan vaciarla en las pruebas evaluativas.

Ante esta disyuntiva, cabe preguntarnos: ¿cómo ha de implantarse la educación diferenciada como la filosofía que guíe los procesos de reforma educativa? En esto hay que reconocer que, en un sinnúmero de las Cartas Circulares del Departamento de Educación se afirma la importancia de atender la diversidad en la sala de clases. Entre ellas, se destaca la Carta Circular 29-2015-2016: Política pública para la reestructuración y transformación académica con visión longitudinal del Departamento de Educación, la cual estipula que:

El acercamiento académico propuesto en el distrito se apoyará en diversas guías sistémicas de implementación en las cuales se garantiza el

ofrecimiento de servicios integrados orientados a atender las necesidades diferenciadas de las escuelas y apoyar a los docentes para que impartan una instrucción diferenciada efectiva de acuerdo con cada subgrupo de estudiantes. (p. 14)

A pesar de sus méritos, la intención plasmada en el documento tiene que tomar vida en la sala de clases. De no ser así, lo escrito se convierte en meras herramientas que pueden utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a discreción de esos educadores que se mantienen ágiles ante la buena educación. Gregory y Chapman (2002) agregan que la diferenciación no es una herramienta o un grupo de herramientas, sino una filosofía que el educador acoge y atesora para atender las necesidades de cada estudiante.

Una de las dificultades que confrontamos al establecer un nuevo enfoque educativo es que nuestra atención se centra en hacer llegar información a los constituyentes, como sucede en tantas cartas circulares, y no en determinar qué se requiere para lograr los cambios sugeridos. Para implantar la educación diferenciada, es necesario echar un vistazo a la institución educativa. Se trata, pues, de crear culturas organizacionales comprometidas con los principios de este tipo educación.

Deal y Peterson (1999) afirman que, para que un nuevo enfoque educativo sea acogido permanentemente por una organización, tiene que ocurrir una integración tal del concepto que resulte, para sus integrantes, en una forma diferente de pensar y actuar. Argumentan, respecto a los estudios que se han realizado en torno a la cultura organizacional, que las reformas no se materializan en lugares donde existe poco apoyo y promoción para ellas. En contraposición, es más probable que los esfuerzos por mejorar sucedan en escuelas en las que una cultura profesional positiva contenga normas, valores y creencias que fomenten una misión educativa consistente.

En la evaluación de la cultura organizacional, inevitablemente debemos preguntarnos si nuestros educadores poseen los conocimientos, entendimientos y, sobre todo, las disposiciones que se requieren para implantar la filosofía diferenciada. Mi experiencia como educador por los pasados 30 años me lleva a concluir que, aunque pueda reconocerse la excelencia de algunos programas de preparación de maestros en el marco de los criterios que utilizamos para medirlos (calificaciones y promedios generales de estudiantes, ejecutorias en pruebas de certificación, entre otros), existen lagunas entre los docentes relativas a cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en una sala de clases diferenciada. Ejemplo de esto es el contraste entre la labor que realizan los maestros de educación general con la de los de educación especial. Al examinar, durante mi práctica profesional, lo que sucede con los alumnos que requieren educación especial, he percibido que los maestros regulares tienen una noción equivocada de estos jóvenes. Para una gran parte de estos docentes, los estudiantes con diversidad funcional *pertenecen* a los maestros de educación especial.

Al conceptualarlo así, obvian la atención especializada que requieren algunos alumnos para el desarrollo de sus destrezas académicas en la sala de clases regular. Esto ha causado que sus pares de educación especial se vean en la necesidad de certificarse en las materias primarias para ofrecer un mejor servicio a sus educandos. Aunque elogiado, esto denota, en esencia, la falta de entendimiento del mismo sistema educativo en cuanto a la misión primordial de los maestros de educación especial y de la responsabilidad de los maestros regulares en la prestación de servicios a los estudiantes en un contexto diferenciado de enseñanza.

La tarea primordial de los maestros de educación especial es desarrollar estrategias especializadas que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes con diversidad funcional, a fin de eliminar o minimizar el efecto de su *factor limitante* en su aprovechamiento académico. A partir de esto, su misión es lograr que estos alumnos alcancen su máximo nivel de independencia y productividad. Para obtener dicho resultado, estos educadores, más que expandir sus conocimientos en las materias académicas, necesitan ampliar sus conocimientos y destrezas que les permitan utilizar estrategias educativas especializadas para cada categoría de *excepcionalidad* establecida en el marco legal. A los maestros de materias primarias, por su parte, les corresponde crear ambientes que acojan y valoren la educación diferenciada, de manera que las estrategias diseñadas para los alumnos con diversidad funcional los lleven a encontrar un lugar en el que puedan salir a flote. Este planteamiento, por lo tanto, tiene implicaciones sobre cómo las instituciones de educación superior preparan a ambos grupos.

Como he señalado en ocasiones previas, el nivel de preparación de los educadores para enfrentar el reto que representa la diferenciación en la enseñanza tendrá mucho que ver con la posibilidad o dificultad que tengan para adoptar este concepto en el sistema educativo. Según Bandura (1994), los educadores con un alto sentido de autoeficacia en sus habilidades instruccionales pueden motivar a sus alumnos y mejorar su desarrollo cognitivo. Más aún, pueden crear culturas internas con un efecto revitalizador o desmoralizador respecto a cuán bien funcionan como sistema social. De acuerdo con Dixon et al. (2014), el sentido de autoeficacia, según conceptualizado por Bandura, es un *assessment* que lleva a cabo el individuo sobre su propia capacidad para lograr el nivel deseado de ejecución de una tarea. En los maestros, Tschannen-Moran, Hoy y Hoy (1998) lo explican como el juicio que estos emiten relacionado con sus capacidades para obtener los resultados deseados, que llevan a cautivar y lograr el aprendizaje, aún en estudiantes considerados difíciles o desmotivados.

Este sentido de autoeficacia tiene su efecto en cómo se conjuga el proceso de planificar la enseñanza tomando en cuenta la diversidad. Para esto, hay que reconocer que, en un contexto diferenciado, factores tales como el tiempo, el esfuerzo y los recursos indudablemente afectan cada escenario educativo de forma diferente. Así, lo

que tradicionalmente se ha conocido como la planificación diaria cobra un matiz diferente. Por lo tanto, podríamos concluir que las diferencias se valoran, no solo desde la perspectiva de los estudiantes, sino también desde la de los contextos y los procesos. Esto convierte la educación en un entorno tan dinámico que cualquier movimiento dirigido a crear uniformidad curricular —posibilidad que puede desprenderse de los procesos adoptados por el mismo sistema educativo, cada día más estandarizados— es contraria al principio de la educación diferenciada.

## Reflexión final

Retomo, en esta reflexión final, lo expresado por Chopin (2013), para quien el fracaso en la implantación de las reformas educativas tiene que ver más con la forma en que se hace que con los enfoques que se proponen. Es igualmente importante destacar que estos procesos subsisten o sucumben según las dinámicas que ocurren entre los llamados a conseguir los cambios formulados. A su vez, las acciones que se suscitan en estas dinámicas pueden verse obstaculizadas por los intereses particulares de las partes involucradas. La dificultad que puede presentar determinado interés, que podría catalogarse como justo, meritorio o necesario, limita nuestro marco de entendimiento y acción respecto al fenómeno observado.

Por una parte, el interés del sistema gubernamental es el cumplimiento con los requerimientos federales o con los estándares adoptados para la educación local. Si bien, esta sería una pretensión lógica para cualquier sistema educativo, en el proceso limitamos nuestra posibilidad de concebir una educación que responda a las necesidades de la sociedad puertorriqueña, entre estas, la de asegurar la formación de todos los ciudadanos desde el marco de sus diversas potencialidades. Por otra parte, las organizaciones magisteriales, debido a que su inclinación es hacia los docentes, hacen defensas generalizadas de su grupo, lo cual resulta en la enajenación de una realidad que golpea nuestro contexto educativo diariamente: no todos los educadores poseen los conocimientos, destrezas y disposiciones que se requieren para impartir el pan de la enseñanza, especialmente en el marco de la diversidad. Acierta a destacar Fullan (2003) que el viejo epígrafe que señala que las personas son el capital más importante de una organización es incorrecto. Según dicho autor, el capital más importante de cualquier organización lo componen las personas correctas para cada trabajo. Debido a la manera en que está constituido el sistema de reclutamiento y permanencia de maestros en Puerto Rico, la posibilidad de colocar y mantener los mejores recursos en las escuelas puede representar una tarea dantesca, especialmente para los directores escolares. Intentos por cambiar esta realidad han resultado y continuarán enfrentando la objeción de las organizaciones magisteriales, por interpretarse como acciones que afectan a su gremio. Precisamente, esta dificultad será un escollo para la implantación del Modelo Ecléctico de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (MECPA), el más reciente modelo dirigido a mejorar las

prácticas educativas de los docentes del Departamento de Educación. Según se describe en la Carta Circular Núm. 12-2016-2017, este modelo se define como:

Un grupo de profesionales docentes motivados por una visión de aprendizaje común, que trabajan en forma colaborativa, en un proceso continuo, reflexivo y dialógico de investigación colectiva para compartir experiencias, crecer profesionalmente, comprender y resolver retos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, el logro de esta meta depende, en gran medida, de unas características organizacionales que, en parte, se han abordado en este artículo. En primera instancia, se requiere una cultura organizacional con creencias y valores de compromiso con las metas establecidas, en el caso que nos atañe, con la filosofía de diferenciación. A este respecto Banta y Blaich (2011) exponen que aún la mejor evidencia recopilada de un proceso de *assessment* tendrá poco o ningún efecto en los estudiantes a menos que capture la atención y el interés de los componentes de la organización educativa.

En segunda instancia, se requiere que los docentes estén altamente capacitados y motivados para impartir la enseñanza diferenciada, que, según he mencionado, es un área en la que existen lagunas. Es necesario, además, estabilidad para los docentes. Su continuo vaivén, especialmente como ocurre con los casos transitorios, puede afectar la cohesión de los grupos reflexivos bajo este nuevo modelo y su capacidad para ofrecer seguimiento a los acuerdos en y entre los grupos. Han sido varias las instancias en que, compartiendo con directores escolares, estos me han expresado, de forma espontánea, su frustración por no contar con algún docente que, hasta el año anterior, había realizado una labor de excelencia, pero con el cual no podrían contar más por su estado transitorio.

Finalmente, el proceso de implantación requiere maduración. En un sistema gubernamental como el nuestro, altamente politizado, no es posible incorporar un modelo o estrategia educativa a poco tiempo de unas elecciones generales, tal como ocurrió con el modelo MECPA. Nuevamente, parece ser un asunto de cumplimiento. Esto no quiere decir que el modelo sea imposible de implantar, pero cuando se obvian consideraciones importantes que deben observarse antes de ello, el resultado puede ser otra imposición de responsabilidades y papeleos sin sentido real para nuestros docentes y, por consiguiente, para nuestros estudiantes.

A modo de conclusión, debo plantear que los educadores son gestores principales de una transformación encaminada a la educación diferenciada, aun en el contexto de un sistema educativo cuyo enfoque es racional-técnico. Como tales, su educación formal no puede limitarse a un curso de diversidad. Esta debe enmarcarse en una temática que trascienda su proceso formativo. Esta configuración incide en la forma que nuestras instituciones de educación superior preparan al magisterio. Requerirá, por

parte de estas, cambios en los currículos y en las estrategias de enseñanza para atemperarlos a la filosofía diferenciada.

Este esfuerzo tiene que sincronizarse con el Departamento de Educación para asegurar la creación, en las escuelas, de los ambientes y los currículos en los que se entiende y se valora la educación diferenciada como ingrediente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario, además, desarrollar equipos de profesionales de la educación que conozcan y estén comprometidos con la filosofía diferenciada, para que puedan darle vida en los contextos educativos por medio de programas de educación continua, asesoramiento y asistencia técnica.

Los programas de preparación de maestros serán una pieza clave para este cambio. En este nuevo panorama, no me cabe la menor duda de que, en un futuro, el Bachillerato de preparación de docentes se identificará como Educación Diferenciada con especialidad en una de las materias primarias, tales como español, matemática o ciencia. Tampoco dudo que el norte de esta transformación educativa será, en última instancia, asegurar que todos los ciudadanos aporten sus talentos para alcanzar la transformación social deseada. La posibilidad está planteada.

Cierro apoderándome de las palabras de Carol Ann Tomlinson, durante su entrevista con Wu (2013), quien, como si recitara un poema, resume el pensamiento ideado en este artículo, en traducción libre:

Me gustaría visualizar las escuelas como “guardianes de sueños” – lugares en los que los adultos dicen a sus estudiantes, “vamos juntos a determinar lo que puedes ser cuando crezcas”. Me gustaría ver que fueran lugares donde trabajamos para crear el mundo en el cual muchos de nosotros aspiramos a vivir – comunidades de respeto, donde las diferencias humanas son tan valoradas como sus similitudes, donde no es necesario categorizar y separar a las personas, lugares que concentran su esfuerzo en ayudar a los jóvenes a convertirse en arquitectos de vidas diseñadas para el bien. Me gustaría visualizar las escuelas, más como zonas de creatividad, no como fábricas – lugares que dignifican a los aprendices y el aprendizaje. (p. 133)

## Referencias

- Bandura, A.** (1994). *Self-efficacy*. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Banta, T. W. & Blaich, C.** (2011). Closing the Assessment Loop. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 22-27.

**Camacho Sanabria, C. A., Zapata, M. A., Ramírez, M., Novoa, A. & Acosta, W.** (2017). *Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad: Voces 1* [versión Kindle iOS]. Recuperado de Amazon.com

**Center for Applied Specialized Technology, CAST.** (2011). Portal del Centro de Tecnología Especializada Aplicada. Disponible en <http://www.cast.org>

**Chopin, L. H.** (2013). Understanding public school governance: A proposal to end meaningless federal reform and streamline control in state education agencies. *Loyola Law Review*, 59(2), 399-462.

**Deal, T. E. & Peterson, K. D.** (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

**Departamento de Educación de Puerto Rico.** (2015, 26 de agosto). Carta Circular Núm. 13-2015-2016: Normas y procedimientos para la evaluación del aprovechamiento y crecimiento académico estudiantil y para la promoción de los estudiantes del sistema educativo escolar. Recuperado de <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/13-2015-2016.pdf>

**Departamento de Educación de Puerto Rico.** (2016, 1 de marzo). Carta Circular Núm. 29-2015-2016: Política pública para la reestructuración y transformación académica con visión longitudinal del Departamento de Educación. Recuperado de <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/29-2015-2016.pdf>

**Departamento de Educación de Puerto Rico.** (2016, 3 de agosto). Carta Circular 12-2016-2017: Normas y principios del modelo ecléctico de comunidades profesionales de aprendizaje (MECPA). Recuperado de <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/12-2016-2017.pdf>

**Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. & Hardin, T.** (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.

**Duffy, M., Giordano, V. A., Farrell, J. B., Paneque, O. M. & Crump, G. B.** (2008). No Child Left Behind: Values and research issues in high-stakes assessments. *Counseling and Values*, 53(1), 53-66.

- Educación y constitución** [Editorial]. (2014, septiembre 18). *El Nuevo Día*. Recuperado en <https://www.elnuevodia.com/opinion/columnas/educacionyconstitucion-columna-1856353/>
- Fullan, M.** (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardner, H.** (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basics Books.
- Goldring, E. & Greenfield, W.** (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00001.x>
- Gregory, G. & Chapman, C.** (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Irizarry, R. L., Quintero, A. H. & Pérez Prado, Z. M.** (2006). El joven desertor escolar y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral: La experiencia de Nuestra Escuela. *Pegagogía*, 39(1), 125-149. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/255648133>
- Levine, M.** (2003). Celebrating diverse minds. *Educational Leadership*, 61(2), 12-18. Disponible en <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer04/vol61/num09/Celebrating-Diverse-Minds.aspx>
- López Calva, J. M.** (2012). Complejidad del conocimiento en educación: La reforma educativa del siglo XXI. *Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, 103, 33-52.
- Lugg, C., Bulkley, K., Firestone, W. & Garner W.** (2002). Understanding the challenges of school and district leadership at the dawn of a new century. En J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mathis, W. J.** (2004). NCLB and High-stakes accountability: A cure? or a symptom of the disease? *Educational Horizons*, 82(2), 143-152.

- Naguran, M.** (2013, 26 de febrero). What's quality of life for Singapore? *TODAY* [en línea]. Recuperado de <http://www.todayonline.com/commentary/whats-quality-life-singapore>
- Noticel.** (2013). En 40% deserción escolar en PR, según Secretario de Educación. Recuperado de <http://www.noticel.com/noticia/138621/en-40-desercion-escolar-en-pr-segun-secretario-de-educacion.html>
- Organization for Economic Cooperation and Development, OECD.** (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems* (Volume V). Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-V.pdf>
- Ortega Esteban, J.** (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Pascual-Morán, A.** (2014). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Pedagogía*, 47(1), 10-30.
- Proyecto Sustitutivo de la Cámara 1032.** (2014). Proyecto para la transformación de la educación en Puerto Rico. Recuperado de <https://www.unausapr.org/uploads/3/1/1/7/3117189/s-pc1032.pdf>
- Ramos Ortiz, A. M.** (2004). Análisis de los derechos constitucionales de los estudiantes del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico. *Revista Jurídica de LexJuris de Puerto Rico*. Recuperado en <http://www.lexjuris.com/revista/opcion1/2004/Analisis%20de%20los%20Cerechos%20Constitucionales%20de%20los%20Estudiantes%20de%20Puerto%20Rico.htm>
- Starratt, R. J.** (2004). *Ethical leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K.** (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

**Úcar, X.** (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: Towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36), 1-19.

**Vega, E.** (2008). *Factores que facilitan o inhiben la implantación de un enfoque educativo fundamentado en la diversidad: Implicaciones para el liderazgo educativo*. (Disertación doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3314511).

**Viana, N.** (2012). *Factores que inciden en la deserción escolar: Hacia un modelo descriptivo para líderes educativos* (Disertación doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

**Viana, N. & Rullán, A.** (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 1-33.

**Villarini, A.** (2011). Una lección de 25 años: La formación de los docentes es la piedra angular de las reformas educativas. *Pedagogía*, 44(1), 7-11.

**Wu, E. H.** (2013). The path leading to differentiation: An interview with Carol Tomlinson. *Journal of Advanced Academics*, 24(2), 125-133.