

EDICIÓN Especial



Multiversidad Management

EDUCACIÓN • INNOVACIÓN • INVESTIGACIÓN • EMPRENDIMIENTO



**SYLVIA
SCHMELKES**
MÉXICO



**SERGIO
TOBÓN**
COLOMBIA



**MARCO A.
MOREIRA**
BRASIL



**MIGUEL Á.
ZABALZA**
ESPAÑA

Exhibir hasta el 15 de Febrero de 2015 \$39 PESOS



7 500442 064163 17



A todas aquellas instituciones involucradas en el ámbito educativo:

- Universidades
- Colegios privados
- Papelerías
- Casas editoriales
- Empresas de uniforme y calzado
- Entre otras...

Precios a su medida:

Cuarto de plana: \$8,500⁰⁰

Media plana: \$17,000⁰⁰

Plana completa: \$29,000⁰⁰

Forros: \$34,000⁰⁰

Contraportada: \$39,000⁰⁰

Los precios son en pesos mexicanos, no incluyen IVA

Queremos ser parte de usted. Publíquese con nosotros y potencialice sus ventas.

Contáctenos:

ventas@revistamultiversidad.com
contacto@revistamultiversidad.com
01.800.506.5227 Ext. 163

Editorial

Selecta información para una Edición Especial

Como parte del compromiso de brindar un producto de calidad para nuestros lectores, el equipo editorial que conforma revista Multiversidad Management, se dio a la tarea de realizar la entrega de una Edición Especial conformada por artículos selectos que han trascendido por su nivel de contenido y el nivel de relevancia del autor.

Junto con los artículos, se adicionan entrevistas de figuras relevantes del ámbito educativo no solo a nivel nacional, sino internacional, lo que hará de este ejemplar, un importante acervo de información y conocimiento.

Esta Edición Especial, reúne material no solo para quienes están ligados directamente con la educación, sino va más allá y claramente puede ser tomada en consideración por todo lector que guste conocer y empaparse del acontecer de este sector que a diario genera diversidad de información.

Y en ese mismo tenor, se busca que el ángulo de información sea tan amplio como amplio es el pensar de nuestros lectores. Es por ello que la diversidad de temas y plumas que convergen en este número son acordes a los tiempos de pluralidad que se requieren en una obra de estas dimensiones, misma que quedará de manifiesto en cada página leída.

La entrega de este ejemplar que tiene a su alcance, se traduce en más de dos años de editar un material que apoye en el devenir de personas e instituciones enfocados a la práctica docente y al servicio educativo.

Ese es el único afán que nos mueve. El trabajo está enfocado a servir con objetividad en pro de la educación, para de esa manera aportar y sumar en mejora de la nación. Es nuestro deseo que disfrute este material, y le beneficie en gran medida estimado lector.

Emiliano Millán Herrera
Director General

emiliano.millan@revistamultiversidad.com
www.revistamultiversidad.com

 **Multiversidad**
Management



Multiversidad
Management

DIRECTORIO

Consejo de Administración

José Manuel Figueroa Acosta
Presidente

Martha Alicia Gamboa Enríquez
Vicepresidenta

Emiliano Millán Herrera
Dirección General

Rosa Guadalupe Osuna Copado
Dirección Editorial

Rodrigo Murillo Espejo
Dirección Administrativa

José Antonio Hernández Chico
Dirección de Marketing y Ventas

Juan Antonio Rendón Payán
Dirección de Comunicación y Tecnología

Producción y Diseño

Dania Anahí Castillo Treviño

M Multiversidad Management, revista edición especial diciembre, enero y febrero de 2015. Editor Responsable: Emiliano Millán Herrera. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2012-032113100000-102. Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido: 15963. Domicilio de la Publicación: Av. Acueducto No. 4851, piso 1 Local-6, Col. Real de Acueducto, C.P. 45116, Zapopan, Jalisco. Imprenta: Manjarez Impresores S.A. de C.V. José Aguilar Barraza No. 140 Pte. Colonia Jorge Almada C.P. 80200, Culiacán, Sinaloa.

CONTACTO

contacto@revistamultiversidad.com
01 800 506 52 27 Ext. 163

PUBLICIDAD

Publicidad y Ventas

José Antonio Hernández Chico
antonio@revistamultiversidad.com

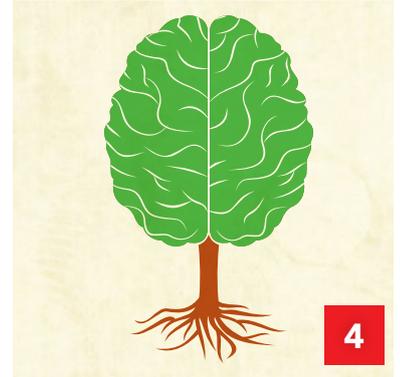
Oficinas de Representación

Guadalajara, Jalisco
publicidadgd@revistamultiversidad.com
Monterrey, Nuevo León
publicidadmty@revistamultiversidad.com
México, Distrito Federal
publicidaddf@revistamultiversidad.com
Hermosillo, Sonora
publicidadhillo@revistamultiversidad.com
Torreón, Coahuila
publicidadtorreon@revistamultiversidad.com

Erick Villalpando Serrano
evillalpando@all2media.mx
Juan Pablo Madero Insunza
jpmadero@all2media.mx

Contenido

- 4** ¿Qué hacer para producir verdadero aprendizaje significativo?
- 14** El desafío de una educación innovadora
- 28** Objetivo: Recuperar la mística de la docencia
- 32** Un maestro con pregnancia
- 38** Entender, memorizar y aprender
- 42** Socioformación. Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento
- 48** Educación socioformativa para el siglo XXI



EDICIÓN Especial

- 52** El método tri-triangular
- 58** Se está escribiendo una historia diferente en la educación del país
- 68** Inteligencia y multidisciplinas
- 72** El valor de los docentes
- 76** Worldcob
- 80** Las 3 oportunidades elementales para un mejor año



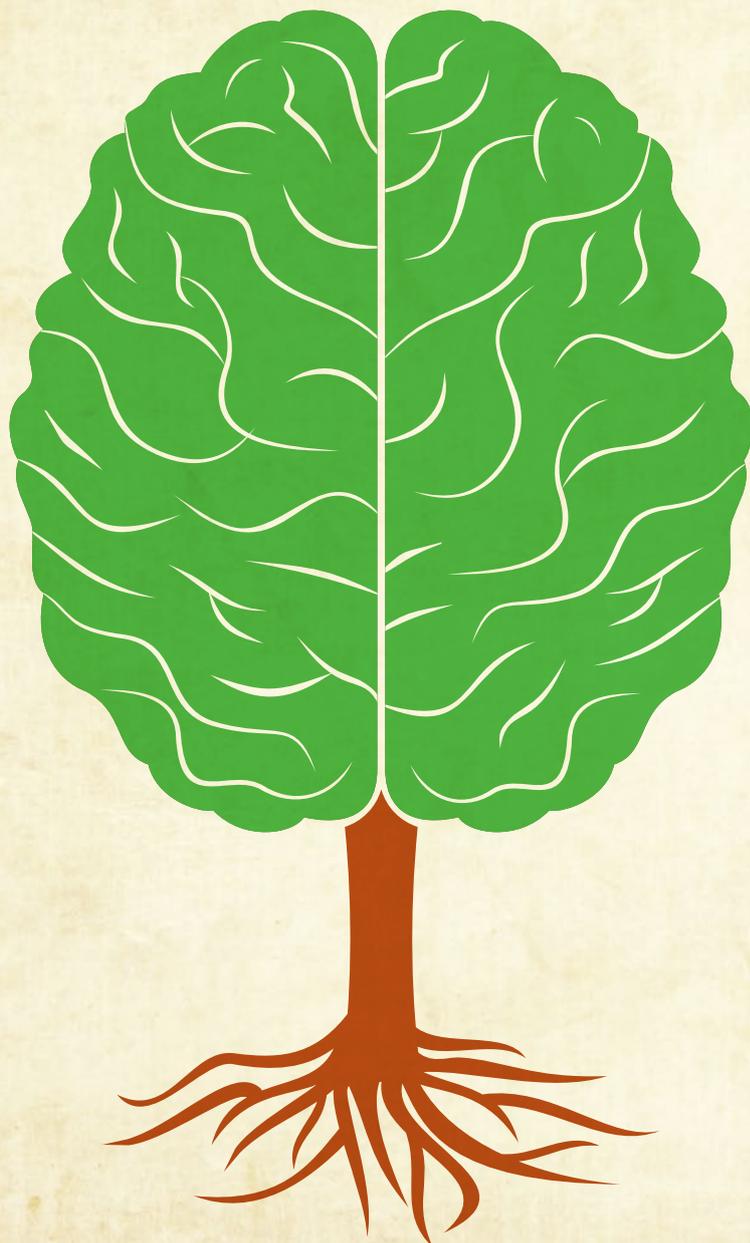
¿QUÉ HACER PARA PRODUCIR VERDADERO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO?

ESTÁ DEMOSTRADO QUE EL MEJOR CAMINO PARA LLEGAR A LA ENSEÑANZA ES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Marco Antonio Moreira

Un verdadero aprendizaje significativo es el opuesto del aprendizaje estimulado por la escuela conductista de la actualidad. En el discurso, el conductismo está superado como referente para organizar la enseñanza; en la práctica, no. Aunque se hable mucho de aprender a aprender, en competencias, en enseñanza centrada en el alumno, en actividades colaborativas y en el uso de las TIC, la enseñanza contemporánea sigue centrada en el docente (el modelo de la narrativa) y volcada hacia la preparación de los alumnos para los exámenes (el teaching for testing). Lo importante es el entrenamiento para dar las respuestas correctas en las pruebas locales, regionales, nacionales e internacionales. La comprensión, la significación, la capacidad de explicar, describir o enfrentar situaciones nuevas, no importan mucho; la respuesta correcta, sí. Presentar la respuesta correcta frente a un cierto estímulo (la pregunta del examen) es la esencia del conductismo.

El aprendizaje resultante de la enseñanza para el examen, es muy cercana a lo que se conoce como aprendizaje mecánico: un almacenamiento literal, arbitrario, sin significado, que no requiere comprensión y puede ser aplicado mecánicamente en situaciones conocidas. Contrariamente, el aprendizaje significativo es una incorporación sustantiva, no arbitraria y con significado, de nuevos conocimientos; implica comprensión, transferencia, capacidad de explicar,



describir y enfrentar situaciones nuevas.

Sin embargo, no es fácil organizar la enseñanza para facilitar un verdadero aprendizaje significativo. El término verdadero se hace necesario porque el concepto de aprendizaje significativo se ha trivializado, y cualquier respuesta correcta, cualquier resolución repetitiva de un problema, es considerada aprendizaje significativo. No es así, el aprendizaje significativo es mucho más, es capaz de dar una respuesta memorizada mecánicamente.

La variable que más influye en el aprendizaje significativo es el conocimiento previo del aprendiz. Por conocimiento previo se entiende los conceptos subsunsores que, en un proceso interactivo, sirven de puntos de anclaje para dar significado a nuevos conocimientos. Sin esos subsunsores el aprendizaje resulta mecánico, sin significado y neta-

mente memorístico.

La segunda variable, quizá más difícil de manejar que la primera, es la intencionalidad del aprendiz. Es decir, el sujeto debe presentar una disposición para aprender. Aunque tenga los subsunsores adecuados y capte los significados de los nuevos conocimientos, es el alumno, como ser humano, quien decide si va incorporar esos conocimientos a su estructura cognitiva. Esa intencionalidad del alumno depende mucho de las situaciones que le son presentadas en la enseñanza. Son las situaciones que dan sentido a los nuevos conocimientos.

Desde los años setenta, o antes, en el discurso educativo destaca la importancia de una enseñanza centrada en el alumno, del aprender a aprender y del aprendizaje significativo. Sin embargo, la enseñanza en la educación contemporánea:

- Estimula el aprendizaje mecánico de contenidos desactualizados.
- Está centrada en el docente, no en el alumno.
- Sigue el modelo de la narrativa.
- Es monológica, no dialógica.
- Es conductista.
- Es del tipo “bancaria” (intenta depositar conocimientos en la cabeza del alumno).
- Se ocupa de conceptos fuera de foco.
- No incentiva el aprendizaje significativo.
- No incorpora las TIC.
- No utiliza situaciones que hagan sentido para los alumnos.
- No busca un aprendizaje significativo crítico.
- Entrena para el examen, enseña respuestas correctas sin cuestionamiento.

En resumen, está desactualizada en términos de contenidos y tecnologías, centrada en el docente, enfocada en el entrenamiento para las pruebas. Pero, ¿qué significa conductismo, aprendizaje significativo, aprendizaje mecánico, educación bancaria, educación dialógica, situación que haga sentido, concepto fuera de foco, modelo de la narrativa, aprendizaje significativo crítico?

A continuación, cada uno de esos conceptos será presentado en términos de sus significados e ideas claves.

EL CONDUCTISMO DE SKINNER.

El conductismo es una corriente psicológica que intenta dar a la psicología un enfoque científico. James Watson (1878-1958) es considerado el fundador del conductismo y acuñó el término para dejar claro que su objeto de estudio eran aspectos observables de la conducta humana o animal. No obstante, el conductismo que llegó a la escuela y la dominó completamente fue el de B.F. Skinner (1904-1990). La idea clave del conductismo skinneriano

es que el comportamiento es controlado por las consecuencias. Cuando la consecuencia que sigue una respuesta dada por un sujeto a un cierto estímulo es buena para ese sujeto, tiende a dar la misma respuesta cuando el mismo estímulo es presentado otra vez. Cuando aumenta la frecuencia de una respuesta en función de la consecuencia se dice que dicha consecuencia, es un reforzador positivo y que el sujeto está condicionado.

El enfoque skinneriano (Skinner, 1972) se limita al estudio de comportamientos (objetivos conductistas) manifiestos y mensurables. No lleva en consideración lo que ocurre en la mente del sujeto durante el proceso de aprendizaje. No entra en la cuestión del significado; se ocupa de reacciones (comportamientos) no de acciones (comportamientos más significados). En la práctica, estimula un aprendizaje netamente memorístico, sin significados, de corto plazo, que sirve para reproducir respuestas predeterminadas. Ese tipo de aprendizaje es conocido como aprendizaje mecánico y es muy común en la escuela, en realidad es el que predomina. Los alumnos simplemente memorizan fórmulas, definiciones, nombres y respuestas correctas para reproducirlas en los exámenes.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL.

David Ausubel (1918-2008) decía en 1963 que si fuera posible reducir toda la psicología educativa a un solo principio, este sería el siguiente: De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante es lo que el alumno ya sabe (Ausubel, 1963, 2000).

En otras palabras, aprendemos desde lo que ya sabemos. Sin embargo, en la enseñanza este principio es ampliamente ignorado.

La interacción cognitiva entre conocimientos nuevos y previos, es la característica clave del aprendizaje significativo. En dicha interacción, el nuevo conocimiento debe relacionarse de manera no arbitraria y no literal con aquello que el aprendiz ya sabe. Cuando el sujeto no tiene conocimientos previos

**“LA INTERACCIÓN
COGNITIVA ENTRE
CONOCIMIENTOS
NUEVOS Y PREVIOS, ES
LA CARACTERÍSTICA
CLAVE DEL
APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO”**

adecuados para dar significados a nuevos conocimientos, y cuando no presenta una predisposición para captar los significados, esos conocimientos son almacenados en la estructura cognitiva de modo netamente memorístico, sin significado, sin capacidad de explicar y sin comprensión.

Ese tipo de aprendizaje, ya referido en las secciones anteriores como aprendizaje mecánico, sirve para reproducir, a corto plazo, respuestas en pruebas cuando la materia es la misma que “fue dada” por el profesor en las clases.

Sin embargo, aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico no constituyen una dicotomía, son los extremos de una gran parte del aprendizaje que ocurre en la enseñanza formal. El problema es que en la escuela no se trabaja en ese sentido, no se empieza en “donde el alumno está”. El resultado es conocido: el aprendizaje queda mucho más cerca del mecánico que del significativo. Una gran pérdida de tiempo.

Otro punto que hay que aclarar es que conocimientos previos, o subsunsores como decía Ausubel, no son los prerrequisitos de comportamiento. En el comportamiento, una determinada conducta puede implicar conductas previas, o sea, una cadena de conductas que, a su vez, implican una programación, una “enseñanza programada”. Cuando el sujeto presenta el comportamiento esperado lo condiciona de manera que se continúe presentando sucesivamente.

En la óptica del aprendizaje significativo, el conocimiento previo es un aspecto de la

estructura cognitiva del aprendiz, específicamente relevante para dar significado a un nuevo conocimiento en un proceso interactivo. Es decir, el nuevo conocimiento va ganando significados y el conocimiento previo va quedando con más significados, más elaborado, más estable, más capaz de servir como punto de anclaje para otros conocimientos. El aprendizaje significativo es progresivo. El conocimiento previo puede ser un concepto, una idea, un modelo, una creencia, etcétera, que incluso puede funcionar como obstáculo epistemológico. Es la variable más importante en el aprendizaje de cualquier nuevo conocimiento.

La progresividad del aprendizaje significativo tiene que ver con un proceso cognitivo clave: la diferenciación progresiva. Mientras ocurre el aprendizaje significativo, los conocimientos van quedando más ricos en términos de detalles. Es decir, una vez captados los significados de un conocimiento, estos son progresivamente diferenciados a través de nuevos ejemplos, nuevas situaciones, nuevas interacciones cognitivas. Eso implica que es más fácil aprender algo cuando se empieza con una visión general del todo.

Por otro lado, no se puede diferenciar indefinidamente, porque al final los conocimientos quedarán compartimentalizados. Es necesario también buscar semejanzas y diferencias entre los conocimientos que se van incorporando, de modo significativo, a la estructura cognitiva. Este proceso se conoce como reconciliación integradora.

Los dos procesos, diferenciación progresiva y reconciliación integradora, son cognitivos. Sin embargo, en la enseñanza deben ser usados como principios programáticos, es decir, se debe enseñar buscando facilitar la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora cognitiva de los alumnos. El problema es que los materiales didácticos, particularmente los libros de texto, no llevan en cuenta esos procesos, cognitivos y programáticos.

LA CAPTACIÓN DE SIGNIFICADOS DE GOWIN.

En su obra *Educating* (1981), D.B. Gowin propuso un modelo a tres bandas: alumno, profesor y materiales educativos, cuyo objetivo es la captación de significados.

El profesor, utilizando materiales educativos del currículum, “presenta” a los alumnos (no necesariamente en una clase expositiva tradicional) los significados que son aceptados en el contexto de la materia de enseñanza; el alumno “devuelve” (en un proceso dialógico) al profesor los significados que está captando. Si es necesario, el profesor presenta de otra manera, los significados contextuales aceptados. El alumno, a su vez, externa lo que ha captado.

El proceso puede ser más o menos largo, pero la enseñanza se consume cuando los significados que el alumno capta, son aquellos aceptados en el contexto del contenido curricular que se está enseñando. No hay enseñanza sin captación de significados. En otras palabras, no hay enseñanza sin aprendizaje.

El modelo de Gowin es compatible con la línea Vygotskyana: interacción social, “negociación” y captación de significados, uso del lenguaje, mediación humana y semiótica (de la palabra). Sin embargo, tanto la propuesta de Vygotsky como la de Gowin son anteriores al ordenador, al mundo digital de hoy. La pregunta es: ¿cómo quedaría el modelo triangular de Gowin con el ordenador? Seguramente sería cuadriforme: alumno, profesor, ordenador y materiales educativos. Sin embargo, en la escuela la tendencia (ingenua) es considerarlo un recurso didáctico, o un material educativo más.

LA EDUCACIÓN BANCARIA DE FREIRE.

Paulo Freire (1921-1997) se ha destacado por su trabajo en la educación popular, pero su *Pedagogía de la Autonomía* (2007) se aplica a la enseñanza en cualquier contexto. Él

siempre ha defendido el diálogo, la educación dialógica, no solamente como metodología, sino también como un modo de ser democrático. Desarrolló una pedagogía crítica en contraposición a la educación tradicional, técnica y pasiva.

Un concepto clave de su pedagogía es el de educación bancaria que guarda una cierta correlación con el concepto de aprendizaje mecánico de Ausubel.

En la concepción bancaria, la educación es el acto de depositar, de transferir, transmitir conocimientos y valores. En esa concepción, el saber es una donación de los que se juzgan sabios, a los que se juzga que no saben nada (Freire, 1988, pp. 58-59). Con esta educación se forman sujetos aún más pasivos. Cuanto más adaptados, tanto más educados (p.63).

Actualmente, el discurso pedagógico y político gira en torno al aprender a aprender y a la enseñanza centrada en el alumno, la concepción de educación bancaria de Freire, como mínimo, lleva a una reflexión sobre lo que es la escuela y sobre lo que debería ser, para ser coherente con ese discurso.

LA EDUCACIÓN DIALÓGICA, PROBLEMATIZADORA.

- Contrariamente a la educación bancaria, la conciencia crítica es fundamental para la liberación. Para eso, según Freire, el diálogo es la esencia de la educación como práctica de la libertad (p.77).
- Diálogo, sin embargo, no es palabrería, verbalismo. Tampoco es la discusión guerrera, polémica, entre sujetos que buscan imponer su verdad. En esa perspectiva la educación auténtica no se hace del educador para el educando o del educador sobre el educando, sino del educador con el educando (ibid).
- En la educación bancaria, estudiar es memorizar contenidos mecánicamente, sin significados. Lo que se espera del educando es la memorización de los contenidos

depositados en él. La comprensión y el significado no son requisitos, la memorización sí.

- En la educación dialógica, estudiar requiere apropiación de la significación de los contenidos, la búsqueda de relaciones entre los contenidos y entre ellos y aspectos históricos, sociales y culturales del conocimiento. Requiere también que el educando se asuma como sujeto del acto de estudiar y adopte una postura crítica y sistemática.

PREGUNTAS.

- En ese proceso, la pregunta es esencial: preguntar es la propia esencia del conocer. El acto de preguntar está ligado al acto de existir, de ser, de estudiar, de investigar, de conocer (op.cit., p.97).
- En la educación bancaria, el educador es quien pregunta y cobra del educando respuestas memorizadas. Sus preguntas generalmente son cuestiones que los educandos no se hacen.
- En la educación dialógica, el educando es quien debe preguntar. Pero eso no significa que el educador sea un repositorio de respuestas, ni que existan respuestas definitivas.
- No hay respuestas definitivas, todas son provisionales. Lo importante es que la pregunta lleva a un conocimiento que tampoco es definitivo.

ENSEÑAR NO ES TRANSFERIR CONOCIMIENTO.

- Un principio general de la pedagogía autónoma de Freire, es que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (p.47).
- Para él, el educador que, enseñando cualquier materia, "castra" la curiosidad del educando en nombre de la eficiencia de la memorización mecánica de los contenidos, ignora la libertad del educando, su capacidad de aventurarse (p.56).

LAS SITUACIONES DE VERGNAUD.

Gérard Vergnaud fue dirigido por Piaget en su tesis doctoral. Sin embargo, al contrario que su director, que estaba más interesado en las estructuras generales de pensamiento, para él la conceptualización es el núcleo del desarrollo cognoscitivo, y son las situaciones que dan sentido a los conceptos.

Vergnaud ha definido un campo conceptual como un conjunto de situaciones-problema cuyo dominio es progresivo, lento, con rupturas y continuidades, y requiere conocimientos (conceptos, proposiciones) que están en los esquemas. Para él, los esquemas de acción no son vacíos, no se aplican a cualquier situación, depende de sus contenidos y de las situaciones.

Hay una relación dialéctica entre conceptos y situaciones: son estas las que dan sentido a los conceptos, pero mientras el sujeto conceptualiza es más capaz de darse cuenta de nuevas situaciones del campo conceptual en cuestión.

Relacionando estas propuestas de Vergnaud (1990) con el aprendizaje significativo, queda claro que para aprender significativamente los nuevos conocimientos estos deben tener sentido para el aprendiz.

La relación dialéctica entre conceptos y situaciones implica que en una situación de enseñanza las situaciones-problema (tareas de aprendizaje) deben ser propuestas en niveles crecientes de complejidad. Eso es coherente con la progresividad del aprendizaje significativo.

LOS CONCEPTOS FUERA DE FOCO DE NEIL POSTMAN.

En el último capítulo de su libro *Teaching as a Subversive Activity*, Neil Postman (1931-2003) y C. Weingartner decían, en 1969, que aunque se debe preparar al alumno para vivir en una sociedad caracterizada por el cambio, cada vez más rápido de conceptos, valores y tecnologías, la escuela aún se ocupaba de enseñar conceptos fuera de foco, de los cuales los más evidentes eran (op. cit. p. 217):

- El concepto de “verdad” absoluta, fija, inmutable, en particular desde una perspectiva bipolar del tipo buena o mala.
- El concepto de certeza. Existe siempre una respuesta “correcta”, y es absolutamente “correcta”.
- El concepto de entidad aislada, o sea, “A” es simplemente “A”, y punto final.
- El concepto de causalidad simple, única, mecánica; la idea de que cada efecto es el resultado de una única causa fácilmente identificable.
- El concepto de que las diferencias existen solamente en formas paralelas y opuestas: bueno-malo, correcto-errado; sí-no, corto-largo y arriba-abajo.
- El concepto de que el conocimiento es “transmitido”, que emana de una autoridad superior, y debe ser aceptado sin ser cuestionado.

Por el contrario, las estrategias intelectuales de supervivencia, en esta época de energía nuclear y de viajes espaciales, dependerían de conceptos como relatividad, probabilidad, incertidumbre, función, causalidad múltiple (o no-causalidad), relaciones no simétricas, grados de diferencia e incongruencia.

Esto se escribió hace más de cuarenta años, cuando la llegada del hombre a la Luna y la era de los grandes cambios. Hoy, esos mismos cambios resultan pequeños frente a los que nos atropellan diariamente. La enseñanza, sin embargo, continúa estimulando varios de los conceptos que Postman y Weingartner criticaban y clasificaban como fuera de foco.

Aún se enseñan “verdades”, respuestas “correctas”, entidades aisladas, causas simples e identificables, estados y “cosas” fijas, diferencias solamente dicotómicas. Y aún se “transmite” el conocimiento, que no estimula el cuestionamiento. El discurso educativo puede ser otro, pero la práctica escolar sigue sin fomentar el “aprender a aprender” que permitirá a la persona lidiar con el cambio de forma fructífera y sobrevivir.

EL MODELO DE LA NARRATIVA DE DON FINKEL.

El modelo clásico de enseñanza, consagrado, aceptado sin cuestionamientos por profesores, alumnos, padres y por la sociedad, es aquel en el cual el profesor enseña, básica y fundamentalmente, hablando, diciendo a los estudiantes lo que se supone que deben saber. Ese modelo es el que Don Finkel (2008, p. 44) llama Modelo de la Narrativa y lo critica en su libro *Dar clase con la boca cerrada* (op. cit. p. 45), estimulando búsquedas de modos alternativos de enseñar.

En ese modelo, muchas veces basado en un libro de texto, el profesor escribe (una forma de narrar) en la pizarra lo que los alumnos deben copiar en sus cuadernos, estudiar (memorizar) y después reproducir en las evaluaciones. A veces el profesor escribe en la pizarra partes del propio libro de texto y, aun así, los alumnos copian y estudian la noche anterior a los exámenes.

El acto principal de dar clase, es narrar clara y cuidadosamente a los estudiantes algo que ellos no saben de antemano. El conocimiento se transmite, nos imaginamos, por medio del acto narrativo (Finkel, 2008, p. 34). El modelo de la narrativa parece natural a los estudiantes, padres, sociedad, todo el mundo, y, por tanto, no se cuestiona.

Sin embargo no debe ser así, porque transmitir el conocimiento a partir de la cabeza del profesor hasta al cuaderno del alumno, de modo que el alumno transfiera el conocimiento desde el cuaderno hasta su cabeza para aprobar los exámenes, es un objetivo inadecuado para la enseñanza y mucho más para un aprendizaje significativo crítico. Este modelo está orientado hacia al aprendizaje de informaciones específicas en corto plazo. Poco queda de este aprendizaje después de algún tiempo.

Muchos profesores no se limitan a repetir en la pizarra lo que está en los libros, hacen esquemas, resúmenes, traen ejemplos, explican. Es decir, "dan buenas clases", según el modelo clásico. Sin embargo, los alumnos copian todo lo que pueden (o piden los archivos electrónicos al profesor) para estudiar más adelante.

"NO HAY ENSEÑANZA SIN CAPTACIÓN DE SIGNIFICADOS. EN OTRAS PALABRAS, NO HAY ENSEÑANZA SIN APRENDIZAJE"

Actualmente se habla mucho en la enseñanza centrada en el alumno, en el profesor como mediador y en aprender a aprender. Si estamos de acuerdo con ese discurso, seguramente estaremos de acuerdo con Finkel en el sentido que narrar no es la mejor manera de enseñar y tendremos que repensar nuestro modelo de buen profesor. En esa línea, Finkel propone la metáfora *Dar clase con la boca cerrada*, que él usa para tornar problemáticas, las suposiciones clásicas sobre la buena docencia.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CRÍTICO DE MOREIRA.

Marco Antonio Moreira, desde muchos años se dedica a la enseñanza de las ciencias, particularmente de la Física y al aprendizaje significativo (2000) según distintos referentes teóricos. Más recientemente llegó a la visión crítica (2005) influenciado por las obras de B.F. Skinner, D.P. Ausubel, Neil Postman, Paulo Freire y Don Finkel.

El aprendizaje significativo crítico es aquella perspectiva que permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella. Se trata de una perspectiva antropológica en relación a las actividades de su grupo social, que permite al individuo participar de tales actividades, pero, al mismo tiempo, reconocer cuando la realidad se aleja tanto, que ya no se está captando por parte del grupo. Es una transposición del concepto de enseñanza subversiva de Postman al aprendizaje subversivo (crítico).

PRINCIPIOS FACILITADORES.

Para un aprendizaje significativo crítico (subversivo) es preciso (Moreira, 2005):

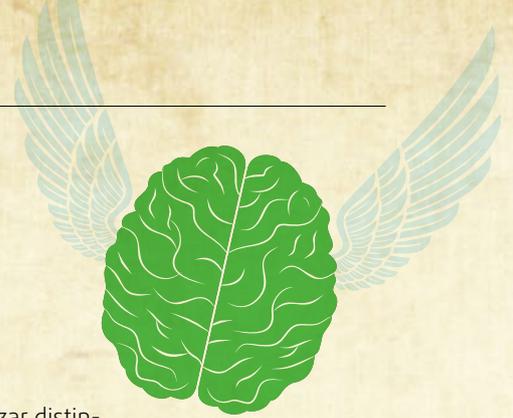
1. Aprender/enseñar preguntas en lugar de respuestas (Principio de la interacción social y del cuestionamiento).
2. Aprender a partir de distintos materiales educativos (Principio de la no centralidad del libro de texto. Abandono del libro de texto).
3. Aprender que somos perceptores y representadores del mundo (Principio del aprendizaje como perceptor/representador).
4. Aprender que el lenguaje está totalmente involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad (Principio del conocimiento como lenguaje).
5. Aprender que el significado está en las personas no en las palabras (Principio de la conciencia semántica).
6. Aprender que el ser humano aprende corrigiendo sus errores (Principio del aprendizaje por amor).
7. Aprender a desaprender, a no usar conceptos y estrategias irrelevantes para la sobrevivencia (Principio del desaprendizaje)
8. Aprender que las preguntas son instrumentos de percepción y que las definiciones y las metáforas son instrumentos para pensar (Principio de la incertidumbre del conocimiento).
9. Aprender a partir de diferentes estrategias de enseñanza (Principio de la no utilización de la pizarra. Abandono de la narrativa).

Todos esos principios son metafóricos. Por ejemplo, abandonar la narrativa no significa nunca más dar una clase tradicional, sino que esta no debe ser la única, o la más utilizada estrategia didáctica. Abandonar el libro de texto no significa no usar el libro de texto, sino que no se puede "seguir un libro" o ser "esclavo de un libro". Incertidumbre del conocimiento no significa relativismo, sino que el conocimiento que producimos depende de las preguntas que hacemos y de las definiciones y metáforas que utilizamos y, consecuentemente, puede cambiar. Sin embargo, es lo mejor que tenemos y puede tener grandes contribuciones para la humanidad.

LA ENSEÑANZA PARA UN VERDADERO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: CÓMO DEBERÍA SER.

De lo presentado resultan claramente las siguientes implicancias para la enseñanza, en situación formal, presencial o distancia:

- El conocimiento previo, debe considerarse siempre. Es la variable aislada que más influencia tiene en el aprendizaje de nuevos conocimientos (Ausubel), funcionando como anclaje cognitivo que ayuda a dar significados a esos conocimientos en un proceso interactivo, o como obstáculo epistemológico que dificulta la atribución de significados.
- No tiene sentido enseñar sin tener en cuenta el conocimiento previo de los alumnos en alguna medida.
- Los aspectos más importantes, más inclusivos, más generales de un cuerpo de conocimiento deben ser presentados en el comienzo de la enseñanza y progresivamente diferenciados en términos de detalles, especificaciones y formalismos. Es más fácil para el alumno captar partes de un todo si ya tiene idea del todo (Ausubel).
- Las tecnologías de información y comunicación (TIC) deben incorporarse a la enseñanza. La mediación que lleva a la captación de significados, no es solamente humana y semiótica, incluye también el ordenador (Moreira).
- La interacción personal, la negociación de significados entre alumnos y profesor o entre ellos mismos, es fundamental (Gowin). El conocimiento previo (la variable más importante) es largamente implícito. Sin crear situaciones para que los alumnos hablen, el docente no tiene idea de cuáles y cómo están siendo captados los significados de la materia de enseñanza.



- La enseñanza no debe ser monológica, sino dialógica (Freire). El docente debe hablar menos (narrar menos) y crear más espacios para que los alumnos hablen y externalicen los significados que están captando (Finkel).
 - Las primeras situaciones presentadas o propuestas a los alumnos deben corresponder a su mundo, su entorno, su edad, su cultura. Son las situaciones que dan sentido a los conocimientos (Vergnaud). Situaciones fuera del contexto del alumno deben ser trabajadas progresivamente en crecientes niveles de complejidad.
 - No es lo mismo aprender una u otra disciplina, depende de sus contenidos. Los esquemas de acción no son genéricos, aplicables a cualquier situación. Determinadas situaciones requieren esquemas específicos (Vergnaud).
 - Enseñar no es depositar conocimientos en la cabeza del alumno (Freire). La adquisición de conocimientos es importante, pero con crítica y cuestionamiento. Los contenidos no deben ser enseñados como verdades inmutables, sino como construcciones, creaciones del hombre.
 - Los contenidos curriculares deben ser actualizados, deben incluir, por ejemplo,
- Ciencia Contemporánea.
- En la enseñanza se deben utilizar distintos materiales instructivos y diferentes estrategias didácticas, estimulando la participación del alumno (Moreira). Basar la enseñanza en un único manual no es educar, sino entrenar. El modelo de enseñanza no puede ser sólo el de la narrativa porque poco queda de él después de algún tiempo (Finkel).
 - La evaluación no puede ser basada exclusivamente en pruebas de respuesta correcta. Esta estrategia es conductista, no evalúa, mide. La evaluación debe buscar evidencias de aprendizaje, debe incluir aspectos formativos (Moreira).
 - La enseñanza debe crear condiciones para un aprendizaje con significado y criticidad (Freire, Postman, Moreira).
 - No hay enseñanza sin un verdadero aprendizaje significativo. 🌀

Marco Antonio Moreira.

Doctor en Enseñanza de las Ciencias por la Universidad de Cornell de Estados Unidos de América. Ha sido integrante de la Comisión de Educación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil.

moreira@if.ufrgs.br
<http://moreira.if.ufrgs.br>



Portal de Recursos

Didácticos **Digitales**

hachette



Empresas del grupo



EL DESAFÍO DE UNA EDUCACIÓN INNOVADORA

Miguel Ángel Zabalza Beraza y
María Ainhoa Zabalza Cerdeiriña

La innovación es una condición básica de la buena enseñanza. Por eso, es fundamental concebirla con el objetivo de mejorar los procesos educativos. Sin embargo, llevarla a la práctica no es sencillo porque exige mucha experimentación.



Hablar de innovación es fácil. Se nos llena la boca de reclamos, exigencias y referencias. Convertimos la innovación en una cuestión de ética profesional. Dicotomizamos a profesores y escuelas con esa visión moralizante de quien lo hace bien y quien lo hace mal. Y todo ello, con el problema añadido de que los discursos sobre la innovación se construyen desde fuera de las escuelas. A veces desde la política, otras veces desde la universidad o desde oficinas y despachos de supuestos expertos en la cosa educativa. Pero justo es reconocer que hay una gran diferencia entre “hablar de innovación” a ser un profesor o profesora “inno-

vador” en las clases y desde dentro de la acción educativa. Como en tantos otros conceptos y ámbitos de la acción educativa, la innovación se convierte en un cruce de lógicas y perspectivas, a veces enfrentadas.

Lo que, en todo caso, queda claro es que la innovación requiere una actitud positiva y proactiva y, en la mayor parte de los casos, exige también un esfuerzo complementario. Es cierto que no todas las innovaciones (o aquello a lo que sus protagonistas llaman “innovación”) van por el buen camino o llevan a resultados que mejoren la situación anterior pero, incluso así, resulta meritorio ser una persona innovadora por lo que ello lleva

de esfuerzo y compromiso personal.

Por esa razón, nos gustaría comenzar transmitiendo un mensaje de felicitación y apoyo a cuantos profesores y profesoras, lectores de la Revista Multiversidad Management, están implicados en experiencias de innovación educativa. A veces, los “teóricos” en el intento de matizar, de identificar las condiciones de desarrollo de innovaciones de calidad, de hacer un análisis crítico de la realidad, lo que hacemos es transmitir una especie de mensaje negativo. Podemos caer en lo que podríamos denominar el “síndrome del predicador” (que riñe por no ir a misa justamente a los que están en misa es-

cuchándole). Se entiende que si habéis dedicado mucho esfuerzo personal a poner en marcha y desarrollar diferentes iniciativas de innovación en vuestros centros escolares, si estáis abiertos a comunicarlas a los demás para aprender de la experiencia compartida, nada justifica el que nadie pueda descalificar vuestro esfuerzo. Nuestra más sincera felicitación a cuantos estáis en la innovación. Y si alguna de las cosas que digamos pudiera parecer relativizar el valor de lo que estáis haciendo tómallo, sin más, como meras sugerencias de mejora que parten siempre del reconocimiento básico y profundo a lo que sois y hacéis. Ni explícita ni implícitamente nos gustaría transmitir una opinión que pareciera desconsiderar vuestro esfuerzo. Ojalá lo consigamos.

I. DOS IDEAS PREVIAS.

1. Innovación y profesionalidad docente.

El discurso sobre la innovación educativa y sobre los profesores que desarrollan proyectos de innovación no debe hacernos perder de vista que existe un discurso previo y más general sobre la profesionalidad docente. Es decir, que cuando hablamos de profesores o profesoras innovadores estamos, en primer lugar, hablando de profesores y profesoras y, solo como aspecto secundario, de innovación. Lo adjetivo (“innovadores”) no debe suplantar o sobreponerse a lo sustantivo (“profesores”).

La cuestión o la exigencia básica que cabe plantear a los profesores es que sean “profesores”. Si además son innovadores, mejor. Pero no conviene confundir una cosa con la otra. Seguramente hay muy buenos profesores poco proclives a participar en experiencias concretas de innovación (en los formatos habituales que éstas presentan). Bien porque no están seguros de que lo que se propone sea mejor, bien porque no están dispuestos a dedicar más

tiempo o esfuerzo a su profesión (sobre todo, si eso supone negárselo a otras facetas de su vida), bien porque en sus circunstancias personales del momento no cabe incorporar nuevas preocupaciones. Cada persona es un mundo y va pasando por momentos diferentes en su vida. Pero el hecho de que no podamos incluirlos en la categoría de profesores innovadores no justifica, en absoluto, el que deban ser incluidos en la de “malos profesores”.

Un buen profesor es el que hace su trabajo con responsabilidad, dedicación y conocimiento de causa. Esto es lo sustantivo de un buen profesional. En ese sentido, la innovación es algo añadido. Algo diferente a la sustancia del quehacer profesional. No quiere eso decir que no sea importante, que lo es, sino que conviene, por lo que a continuación diremos, que no mezclemos las cosas.

Solo si entendemos la cualidad de “innovador” como la de una persona abierta, adaptativa, flexible, con capacidad crítica cabría situar la innovación en la sustancia de las características profesionales de los profesores. Pero eso supone ampliar incontroladamente la idea de “innovación-innovador” para convertirla en un “cajón de sastre” de valores positivos. En cualquier caso, la actitud positiva hacia la innovación, el espíritu innovador, no debe ser confundido con la implicación efectiva en un proyecto concreto o con una disponibilidad fácil a participar en las diversas iniciativas de cambio que periódicamente van surgiendo en los centros o son impuestas desde la administración educativa.

Es frecuente encontrarse con profesores que son muy renuentes al cambio. Sobre todo cuando no ven claro que lo nuevo que se propone vaya a mejorar lo que ya había, o cuando entienden que la mejora previsible resulta muy descompensada con respecto al esfuerzo suplementario que requiere la nueva iniciativa. En esos casos, suelen preferir seguir haciendo las cosas relativamente bien,

como las venían haciendo, a incorporar cambios. Prefieren hacer las cosas bien a hacerlas distintas. Y, en principio, parece una postura razonable. Cualquiera de nosotros que necesitara acudir a un médico es probable que valorara más su capacidad profesional que el hecho de ser un médico muy innovador. Con los profesores y los centros escolares pasa un poco lo mismo.

Por supuesto, este intento de clarificación del sentido de la innovación no debe ser tenido como una defensa del inmovilismo. Ni tampoco como una desestimación de la importancia de la innovación. Ni una cosa ni otra entran, para nada, en nuestro planteamiento. Pero un cierto relativismo con respecto a la idea de innovación creemos que resulta muy importante. Nos parece importante tal relativización porque de ella se pueden extraer cuatro consecuencias de gran calado en lo que se refiere a la dinámica y progresión de los procesos de innovación en los centros escolares:

1.- Porque neutraliza la tendencia habitual a "moralizar". Si se identifica la innovación como lo bueno y al profesor "innovador" como el buen profesor, se corre el riesgo de deslizarse, explícita o implícitamente, a la denuncia generalizada de quienes no participen en las innovaciones porque no lo vean claro (o por cualquier otra razón) y a la etiquetación de los "no innovadores" como "malos profesores". No es justo, creo yo, distorsionar el sentido de las cosas atribuyendo un sentido moral a lo que con frecuencia es una simple opción personal y profesional.

2.- Porque evita las "posturas dogmáticas" y del "todo o nada". Ninguna innovación es por sí misma la panacea que resuelve los problemas de la educación. Y quienes mejor lo saben son los propios profesores que participan en ellas. Los innovadores también se equivocan y no siempre queda claro que por cambiar se hayan mejorado sustantivamente las cosas. Cuanto

más rígida es una postura, incluidas las innovadoras (por la razón que sea: de tipo doctrinal, técnico o profesional) más difícil se hace llegar a un consenso con las personas que no lo ven tan claro y menos probable resulta un desarrollo colectivo de la innovación.

3.- Porque evita también la utilización de la etiqueta "innovador" como añagaza destinada a crear una imagen profesional fraudulenta. Sucede igual que con otras etiquetas como "progresista", "creativo", "de izquierdas", "ecologista", etcétera. Ninguna etiqueta debe hacer olvidar que lo sustantivo es "ser profesor" y en ello está la identidad profesional. Ninguna convicción personal ni postura profesional puede compensar las carencias que se tengan en lo sustantivo. Lo importante es ser un buen profesor. El resto es también importante pero únicamente como proyección y orientación de lo primero. Por mucho que yo me proclame a mí mismo como "innovador", "progresista", etcétera, nada de eso me justifica profesionalmente si ante todo no soy un buen profesor y me esfuerzo por ir mejorando como profesor día a día.

4.- Porque nos conduce a una posición más "neutra" con respecto a las innovaciones e iniciativas de cambio en los centros escolares. Quienes nos adherimos a ellas lo hacemos convencidos de que esa es una "buena opción" para la mejora de la enseñanza que estamos llevando a cabo. Pero podemos entender y aceptar sin descalificaciones que puede haber otras personas que no lo vean tan claro y que decidan, por tanto, no participar, al menos de momento, en ellas.

De todas maneras, insistimos, para que quede claro, que esta defensa de una visión "relajada" y "constructiva" de la innovación tiene como único propósito evitar que la "innovación" se convierta en un factor de ruptura institucional y de incomunicación entre colegas. Algunos expertos han defendido

ese planteamiento (la innovación como "denuncia" y como "ruptura" casi revolucionaria) que no compartimos. Es cierto que toda innovación trae consigo conflictos puesto que cualquier cambio supone romper con estructuras anteriores para crear otras nuevas y eso nunca es algo fácil. Pero ya tenemos bastante con afrontar el conflicto y los problemas sustantivos que generan las innovaciones como para suponer que, además de eso, podamos también cargar con la tensión que genera la descalificación y ruptura con los colegas menos dispuestos a colaborar. Pero esa virtual "neutralidad" no debe ser confundida con el "laissez-faire", con que todo dé igual e incluso con la defensa de la pasividad y desinterés.

La idea que tratamos de transmitir es que la innovación, en cuanto compromiso global con la mejora constante de nuestro trabajo, es algo que nos afecta a cuantos participamos en la enseñanza. La innovación, en cuanto implicación personal en experiencias concretas de cambio, es algo que dependerá de nuestro mejor criterio profesional. Y también, sin duda, de otros aspectos secundarios pero que adquieren una importancia básica en el ámbito relacional: simpatía con los promotores de la experiencia, contexto personal-familiar en que nos encontremos en ese momento, factores coyunturales diversos.

A veces, aunque nos parece interesante la idea que se nos propone y nos encantaría participar en ella, nos damos cuenta de que siendo realistas no estamos en ese momento en condiciones de participar por todo el conjunto de razones antes señaladas. Algunas personas esto lo aceptan con normalidad y lo dicen abiertamente. Otras, sienten reparos en confesarlo (en parte por el sentido moralizador al que antes aludí: si lo confesaran parecerían "malos profesores/as") y lo que hacen es disfrazarlo de doctrina (crean argumentos, virtualmente científicos o, si no, basados en su experiencia para descalificar cualquier intento de

innovación).

En cualquier caso, que nadie acabe este apartado inicial con la sensación de que “da la impresión de que parece que se valora más el no hacer nada que el esforzarse por introducir cosas nuevas en la enseñanza”. Quisiéramos dejar claro, una vez más, que no es esa nuestra intención. Nos parece que la “innovación” es una condición básica de la buena enseñanza. Y también que, cuando se convierte en un campo de batalla, los esfuerzos que requeriría el proceso de mejora, acaban desviándose hacia otras funciones y la innovación acaba marchitándose.

2. LO PERSONAL Y LO INSTITUCIONAL EN LAS INNOVACIONES.

Parece de sentido común el partir de la idea de que sin profesores innovadores es imposible la innovación. Sin embargo si nos paramos a analizar con detenimiento esa idea podemos comprobar que no es así de sencillo. Desde luego, la puesta en práctica de las iniciativas innovadoras corresponde al profesorado y, en ese sentido, es justo reconocer que ellos y ellas son la pieza clave de la mayor parte de las innovaciones.

Pero siendo cierto, que lo es, que toda innovación dependen de factores personales (de los profesores/as que la llevarán a cabo), también resulta evidente que cualquier innovación (salvo aquellas muy domésticas que se reducen estrictamente al ámbito de una clase), una vez que se pone en marcha, acaba teniendo siempre implicaciones institucionales: necesidad de recursos, necesidad de apoyo de la institución, aprobación de los directivos, implicación de varios profesores, necesidad de disponer de espacios, tiempos o recursos suplementarios, etcétera. Es decir, las innovaciones desbordan inmediatamente el ámbito de lo individual para proyectarse hacia

ámbitos más amplios: colegas, coordinadores, departamentos o seminarios, directivos, Claustro, etcétera.

Por otra parte, la incidencia de lo organizativo en las innovaciones no se reduce solo a los aspectos formales de las instituciones escolares. Aún más importantes que esos aspectos formales son los aspectos dinámicos y culturales de las organizaciones. La “cultura institucional” constituye el alma de las instituciones. Cualquier norma o estructura formal acaba funcionando no según una “lectura” estándar y objetiva sino según la particular percepción que de ella tiene el grupo de personas que constituyen la institución. Prácticamente todas las escuelas e institutos poseen un organigrama similar y están regidos por la misma normativa. Sin embargo, todos ellos funcionan de manera particular: cada centro educativo hace una “lectura propia” de la situación y actúa de acuerdo con ella. Esa lectura tiene que ver con el significado y la valoración que se atribuye al propio currículum, la percepción que se tiene del propio equipo de profesores, de los estudiantes, del trabajo educativo a realizar. La cultura institucional acaba configurando un determinado estilo de trabajo que va a condicionar de una manera sustantiva la posibilidad de que surjan innovaciones y, sobre todo, de que prosperen. Por eso acaban siendo tan diferentes unos centros escolares de otros, por la diversa cultura institucional que han ido desarrollando y que afecta de forma clara a la forma en que cada institución procesará las propuestas de cambio.

Además de la importancia de la cultura (significados y percepciones que comparten, aunque sea parcialmente los sujetos y los grupos del centro escolar), las innovaciones dependen en buena parte de las relaciones interpersonales que se mantengan en ese centro. Los cambios organizativos

urgidos por las innovaciones en curso conllevan o depende de las formas de relacionarse entre sí los miembros de la institución.

En la experiencia de muchos de nosotros está la importancia de esta dimensión relacional en las instituciones. Muchas veces es imposible sacar ninguna iniciativa adelante porque las relaciones entre las personas son muy enfrentadas y basta que una parte diga algo para que la otra lo niegue. Un clima de reconocimiento mutuo, de colaboración y de flexibilidad, favorece en primer lugar un clima de “apertura” que servirá de caldo de cultivo a iniciativas de mejora. Una buena cohesión entre las personas y una buena implicación en el trabajo hará posible que la innovación, incluso con formatos avanzados y mayor nivel de riesgo, sean posibles.

La relación innovación-relaciones interpersonales es bidireccional. También las relaciones interpersonales suelen verse alteradas por el desarrollo de las innovaciones. Se trata, casi siempre, de una especie de “ganancia secundaria” que resulta de un gran interés en los proyectos de cambio: aún en aquellos casos en los que el cambio del modelo relacional no constituye un objetivo claro de la innovación, las relaciones mejoran de una manera significativa.

En definitiva, pues, lo personal, lo colectivo y lo cultural, forman parte sustantiva de las condiciones para que las innovaciones resulten viables. Muchas veces las innovaciones nacen de la iniciativa personal de un profesor o un grupo y poco a poco se van consolidando (casi siempre a resultados del gran esfuerzo personal y el gran caudal de energía que dedica a ese objetivo el/los promotores de la idea). Posteriormente, si el proceso va siguiendo un desarrollo positivo, esa iniciativa innovadora debería incorporarse al proyecto educativo de ese centro para

“NINGUNA INNOVACIÓN ES POR SÍ MISMA LA PANACEA QUE RESUELVE LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN. Y QUIENES MEJOR LO SABEN SON LOS PROPIOS PROFESORES”

servir de base a una acción colectiva orientada en una dirección similar. Esa es, en todo caso, la idea de innovación que parece más enriquecedora desde el punto de vista educativo e institucional. Así pues, referirse a la dimensión organizativa de las innovaciones no significa, en absoluto, diseccionarlas en varias partes separadas entre sí. Al contrario, se trata de llegar a construir una perspectiva globalizadora de la innovación en la que lo personal y lo colectivo, lo particular y lo institucional, lo formal y lo dinámico se integren plenamente dando lugar al caudal de sinergias que cualquier proceso de cambio precisa para nacer, crecer e incorporarse al estilo de trabajo habitual de las instituciones educativas.

II. LOS COMPONENTES O CONDICIONANTES ORGANIZATIVOS DE LAS INNOVACIONES ESCOLARES.

Tres grandes ámbitos institucionales condicionan las posibilidades de que la innovación prospere en un centro escolar: (a) los aspectos formales de la organización, (b) el proyecto curricular, (c) los aspectos dinámicos y relacionales y (d) la dimensión cultural. Veámoslos.

A) LOS ASPECTOS FORMALES VINCULADOS A LOS PROCESOS DE CAMBIO.

Varios aspectos organizativos han ido apareciendo (en las investigaciones y en la experiencia acumulada en torno

a las innovaciones) como especialmente relevantes. Entre ellas podríamos citar las siguientes:

a.1- La estructura general del centro y su organigrama institucional.

Las organizaciones en general, incluidas las escuelas, tienen una tendencia hacia el mantenimiento del statu quo. Y cuando más formalizadas están sus estructuras más energía se precisa para poder hacer emerger iniciativas de cambio. La rigidez del organigrama institucional (con competencias muy compartimentalizadas y celosamente defendidas por quienes las desempeñan), la burocratización de las formas de comunicación y de las tomas de decisiones, la jerarquización, y en general todo aquello que refuerza la formalización de las relaciones constituyen fuertes barreras a los procesos de cambio.

Por el contrario, la existencia de estructuras especiales dedicadas al profesorado fomenta los procesos de cambio y mejora suelen resultar muy efectivas. Más aún si poseen capacidad real de influencia (lo que suele estar vinculado a su nivel en el organigrama institucional). El formato que tales estructuras han de tomar depende mucho del tipo de institución de que se trate y del propio organigrama de la institución. Habitualmente suelen configurarse como una “subdirección”, una “comisión”, un/a “coordinador/a”. Es verdad que dichas estructuras corren serio riesgo de ser fagocitadas por el sistema en su conjunto. Eso sucede cuando las estructuras citadas se formalizan en exceso y burocratizan sus procedimientos. Acaban perdiendo su capacidad estimuladora del cambio y pasan a desempeñar una función de control y mantenimiento del “statu quo”.

a.2) Los espacios y los tiempos.

Otros componentes formales de las

organizaciones que juegan un importante papel en el desarrollo de innovaciones son los “espacios” y los “tiempos”. Son necesarios tiempos y espacios suplementarios para poder planificar, coordinar y desarrollar una innovación. La mejor manera de no comprometerse una institución en un proceso de cambio es impedir que se alteren los “formatos” previos en lo que se refiere a espacios y tiempos, así se garantiza de que nada va a cambiar de una manera sustantiva. Y a la inversa, cuando una propuesta innovadora logra alterar las estructuras de horarios y espacios previa es que ha calado hondo en la institución y que está dispuesta a implicarse en el proceso. No hay mejor guardián de un sistema convencional de trabajo que un horario “inalterable”. Es justamente por eso que las instituciones más formalizadas son las menos vulnerables a los procesos de cambio.

a.3) Los recursos.

Algo parecido se puede señalar en relación a la disponibilidad y distribución de los recursos. Aunque los recursos no constituyen una condición sustantiva de las innovaciones (se pueden hacer grandes cosas con recursos escasos y, por contra, mantenerse en estilos muy convencionales con recursos excelentes) parece claro que cualquier proceso de cambio viene condicionado en buena medida con la posibilidad de contar con aquellos recursos (personales, materiales y económicos) necesarios para dotar de calidad a dicho proceso. Al menos la “calidad de diseño” de cualquier innovación depende en buena parte de la calidad de los recursos disponibles. Otra cosa diferente será analizar después cómo se usan. Pero por muy buen rendimiento que se pretenda sacar de ellos, si los recursos son escasos o deficientes pocas posibilidades de éxito tendrán esas innovaciones.

a.4) Las relaciones con el exterior.

Otra cuestión formal importante para las innovaciones tiene que ver con el tipo de “relaciones que se establezcan con el exterior”. Toda institución educativa precisa de agentes externos de apoyo. Esos agentes pueden ser tanto instituciones públicas (comenzando por la propia administración educativa y siguiendo por otras administraciones públicas: municipios, diputaciones, etcétera) como privadas (fundaciones, agencias, empresas, asociaciones profesionales o culturales), y tanto nacionales como internacionales. Hoy en día se necesita trabajar en red para disponer de miradas diversificadas que enriquezcan las propuestas educativas que cada institución ofrece a sus estudiantes. Abrir la escuela al territorio y a sus recursos culturales y de aprendizaje se configura como uno de los principales retos del futuro para nuestras escuelas. Por otra parte, esa apertura de la escuela a la comunidad es en sí misma ya una innovación educativa y aunque las iniciativas de colaboración sean reducidas marcan en sí mismas un hito importante en el desarrollo institucional de las escuelas. En cualquier caso no tengo ninguna duda de que esta apertura al territorio y a la comunidad constituye un nuevo valor educativo a incorporar a nuestras escuelas y que éste es el camino que todos recorreremos en los próximos años. La cuestión es recorrerlo en la dirección de hacer una escuela más abierta y flexible, más capaz y con mejores recursos para afrontar los retos del cambio social y cultural. Peor sería para la innovación, y para la escuela en su conjunto, que recorriéramos ese camino en la dirección del reforzamiento del control externo sobre la escuela, de la dependencia de factores económicos, del retorno a planteamientos conservadores y elitistas de hacer educación.

B). LOS ASPECTOS CURRICULARES VINCULADOS A LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN.

Las innovaciones nacen y se justifican por lo que aportan de riqueza y estímulo al proyecto formativo de las instituciones escolares, es decir, al currículo. Varios aspectos son importantes destacar en relación a este punto:

b.1) La conveniencia de que las iniciativas innovadoras estén vinculadas, desde su inicio o como propósito a alcanzar, al proyecto formativo global del centro escolar.

Por supuesto, hay otras muchas posibilidades de introducir innovaciones: de profesores individuales, de grupos, para abordar contenidos formativos no estrictamente escolares. Pero aunque puedan existir otras posibilidades, cuando hablamos de innovaciones educativas creo que debemos centrarnos sobre todo en aquellas que afectan a diversos aspectos del currículo: contenidos, metodologías, evaluación, formas de organización, materiales de trabajo.

La idea de currículo como un proyecto de formación que implica a toda la institución es el punto de partida básico de este planteamiento. Lo que queremos señalar, en esta línea de pensamiento, es que sea cual sea la innovación que a título individual, de grupo o por la propia institución en su conjunto se plantee debería constituir una “lectura creativa y novedosa” del proyecto educativo de ese centro y de las ideas formativas básicas que en él se recogen. Pero siempre, o al menos de forma generalizada, dentro de su enfoque formativo básico (las prioridades, las líneas maestras, los objetivos globales para cada etapa). Frente a una visión muy centrífuga de las innovaciones (mu-

chas innovaciones diferentes entre sí, desconectadas y con orientaciones diversas) debería predominar una visión centrípeta (innovaciones vinculadas entre sí, potenciándose mutuamente y formando parte del proyecto formativo de la institución).

Esa idea de diversas innovaciones en simultáneo sin conexión entre sí, ha recibido el nombre de modelo Yakuzzi. Muchas iniciativas con orientaciones diferentes vienen a “sacudir” la dinámica del funcionamiento curricular de un centro escolar. Esto está sucediendo ya en algunos centros. Muchos profesores (a título individual o por seminarios, departamentos) plantean sus propias innovaciones. Eso convierte la gestión del centro (gestión de personal, de recursos, de horarios, del currículum en general) en algo prácticamente imposible.

Algunos centros de secundaria, por ejemplo, se han convertido en ecosistema enormemente “movilizado”. Los estudiantes pasan por iniciativas innovadoras constantemente: la semana blanca, los viajes al extranjero, la realización de proyectos de trabajo, los viajes de estudio, diversas celebraciones de tipo cultural. Está claro que todas esas iniciativas pueden estar o desvinculadas o, por el contrario, construidas dentro del proyecto global del centro y formar parte de él. Formando parte del proyecto, no constituyen un problema pues los muchachos/as continúan su proceso de formación, avanzan en su currículum, sea cual sea la cosa que estén haciendo. Pero en muchas ocasiones todas esas iniciativas constituyen experiencias aisladas. Son como cortes en el currículum formativo (se aplaza el trabajo académico hasta que acabe la experiencia y luego se retoma en el punto donde se dejó). En estos casos es cuando a uno le entra la duda de cuándo estudian esos chicos y chicas. Sin duda, puede resultar muy intere-

sante todo lo que hacen, considerando aisladamente cada una de las iniciativas por las que pasan, pero la pregunta fundamental es qué les aportan realmente al desarrollo del proceso de formación incluido en el currículum oficial de esa institución.

Por eso pensamos que resulta fundamental que sean cuales sean las innovaciones éstas formen parte del proyecto global. Que el salir una semana al extranjero no solo constituya una interesante experiencia de inmersión cultural en otro país, sino que, además, no estemos perdiendo clases en las otras materias. Habría que conseguir que los contenidos curriculares de la historia, del arte, de las lenguas, se vean igualmente potenciados con esa salida. Es en ese sentido cuando podremos decir que esa experiencia no es una iniciativa aislada y marginal sino que forma parte de nuestro proyecto de formación: a través de ella seguimos trabajando los objetivos que nos habíamos propuesto; es una de las oportunidades formativas que ofrecemos a nuestros estudiantes y constituye un paso más en el desarrollo (cultural, académico y personal) que nuestros estudiantes realizan.

En resumen, la idea básica es que las innovaciones constituyen un proceso de desarrollo curricular y no aportaciones marginales situadas en las fronteras del mismo o, incluso, totalmente fuera del proyecto general. De todas maneras, la relación entre innovaciones y proyectos no es unidireccional. No se trata solo de insistir en que las innovaciones son subsidiarias al proyecto institucional (que se “deben situar en su seno”), sino que con la misma fuerza hay que señalar que los proyectos de centro deben seguir un proceso similar con respecto a las innovaciones ya existente en el centro: acomodarse a ellas, incorporarlas como líneas de acción que dan identidad a ese centro escolar.

Muchos centros educativos no

han tomado en consideración las experiencias previas que ya se estaban llevando a cabo en ellos. Se diría que cuando tratan de definir su proyecto educativo parten de cero, como si se tratara de construir un proyecto formativo diferente a lo que se venía haciendo. No tendría que ser así. Cuando hablamos de proyecto educativo de centro estamos hablando de una cierta formalización (convertirlo en proyecto escrito) del trabajo que nosotros/as ya veníamos haciendo. Se trata, en definitiva, de integrar el trabajo individual en una propuesta colectiva.

En resumen, igual de importante que la insistencia en que las innovaciones deben integrarse en el nicho del proyecto institucional es la idea que ese currículum global debe surgir de la integración del currículum oficial (lo que los programas ofrecen-exigen de formación) con la tradición propia de cada centro. En la medida de lo posible, el proyecto de centro debería recoger y convertir en patrimonio institucional (reconociendo su valor formativo, habilitando recursos y dispositivos organizativos y ofreciéndolo a todos los estudiantes como una riqueza más del centro) las innovaciones que ya estuvieran consolidadas en ese centro. Y las que vayan naciendo posteriormente (a iniciativa de profesores individuales, de grupos o de estructuras intermedias como Departamentos o Seminarios) deberían hacerlo ya en el seno del proyecto formativo institucional para no difuminar la energía y mantener la coherencia del currículum.

b.2) Un modelo educativo que sirva de seña de identidad institucional.

Para que lo señalado en el punto anterior sea medianamente factible resulta importante la existencia de una idea compartida acerca de qué tipo de educación queremos, qué tipo de valores deseamos convertir en el

mensaje educativo fundamental de nuestro proyecto de formación. La literatura internacional ha dejado claro que uno de los rasgos comunes de las escuelas de calidad es la existencia de unos propósitos formativos claros, estables y compartidos.

Es cierto que no resulta previsible que en nuestras escuelas, institutos, universidades (sobre todo si pertenecen al sector público) lleguemos a tener un modelo formativo compartido por todos. Quizás lo lleguemos a tener “formalmente”, esto es recogido en un documento aprobado por mayoría. Pero el compromiso individual suele estar sujeto a la particular lectura que cada uno de nosotros hagamos del mismo. También es cierto que no siempre las ideas van por delante de las acciones. No se trata de que primero debamos discutir sobre ideas hasta ponernos de acuerdo y luego tratar de llevar esas ideas a la práctica. Las cosas no suelen funcionar de esa manera tan “racional”. Por lo que se refiere a las innovaciones educativas, ni es cierto que una idea (por clara y asumida que esté) garantice una conducta acorde con dicha idea, ni lo es tampoco que primero haya que cambiar las ideas y que sólo después será posible cambiar las prácticas.

No siempre las ideas dirigen las acciones. Nosotros los profesores, igual que las demás personas, somos seres “parcialmente racionales” y funcionan en nosotros otros componentes que tienden a quebrar la superioridad lógica de lo racional (temores, deseos, expectativas, hábitos y necesidades). Todos ellos constituyen componentes “no racionales” que sin embargo poseen una gran fuerza condicionante sobre nuestras conductas. Tampoco el cambio de ideas precede siempre al de las acciones. Con frecuencia cambian primero las acciones (menos resistentes al cambio que las ideas y convicciones personales) y solo después las ideas. Hay personas

“LA CULTURA INSTITUCIONAL ACABA CONFIGURANDO UN DETERMINADO ESTILO DE TRABAJO QUE VA A CONDICIONAR DE UNA MANERA SUSTANTIVA LA POSIBILIDAD DE QUE SURJAN INNOVACIONES Y, SOBRE TODO, DE QUE PROSPEREN”

que necesitan experimentar por sí mismas ciertas propuestas novedosas y solo después de un tiempo se dejarán convencer de su interés. Las ideas nos van cambiando con la práctica. No es que uno tenga unas ideas maravillosas desde el principio, que tenga clarísimo lo que ha de hacer y solo se trate de darles cuerpo llevándolas a la práctica. Puede suceder pero no es lo habitual. Al principio todo suele ser bastante borroso. Las ideas se nos van aclarando, concretando, adquiriendo matices enriquecedores a medida que vamos avanzando en la práctica, a medida que vamos teniendo experiencia.

Por todo ello, algunos teóricos de la innovación y de la calidad insisten en la necesidad de una doctrina de fondo que legitime y dé sentido a las acciones diversas que se vayan poniendo en marcha. Estamos de acuerdo con ese principio pero lo vemos más como objetivo a alcanzar que como condición de partida. Constituye la dirección a seguir: compartir unas cuantas ideas clave (pocas y sencillas, seguramente) que nos sirvan de punto de unión de perspectivas a todo el equipo de profesores del centro. A partir de esas ideas, y dándoles el desarrollo personal que más nos convenza, es como avanzaremos en la dirección de innovaciones integradas y coherente con el proyecto formativo global.

No todo el mundo tiene la misma capacidad para avanzar en la incertidumbre. Algunos son más osados y soportan mejor la incertidumbre,

pueden avanzar un cierto tiempo con “los faroles apagados”. Otras personas precisan de un umbral más alto de seguridad. Ellas, quizás, no estén dispuestas a implicarse en una innovación en el momento inicial de la misma (esas fases iniciales inciertas) pero podrían hacerlo en una fase posterior (cuando las cosas vayan estando un poco más claras y se vea que la iniciativa funciona realmente).

Esto sucede con los individuos y con las instituciones. También estas han de aprender y, antes de incorporar una iniciativa como algo propio y de reconocido interés para el proyecto formativo global, han de comprobar que las cosas funcionan. Por eso toda innovación requiere de tiempo. Tiempo para organizarse. Tiempo para superar los dilemas y dificultades de su propio desarrollo y puesta en práctica. Tiempo para consolidarse como una acción colectiva (en la que cada vez se vayan integrando más profesores). Tiempo para instalarse como patrimonio de la institución en su conjunto y como rasgo de identificación del proyecto formativo que esa institución ofrece. Por eso sólo las innovaciones que sobreviven durante un largo periodo de tiempo son capaces de alcanzar su madurez y completar el ciclo.

b.3) Las características de las propias innovaciones afectan a su desarrollo institucional.

Las propuestas de cambio son, a su vez, diferentes en cuanto a su naturaleza, en cuanto a su impacto sobre la situación anterior (la cantidad de cosas que hay que cambiar), en cuanto a la disponibilidad y preparación del cuerpo docente para asumirlo (hay cambios fáciles y otros muy complejos). Todo ello influye, como resulta lógico, en el pronóstico que podamos hacer del éxito de la innovación.

Fullan (1982) ha planteado algunas de las dimensiones de las innovaciones que condicionan su desarrollo.

Entre otras, cita las siguientes:

- **La necesidad:** se refiere a la forma e intensidad con que la gente implicada siente como necesaria la innovación propuesta. El principal problema surge cuando las innovaciones no se ven como necesarias (con frecuencia la necesidad se va aceptando sólo a medida que va avanzando el proceso y que se puede comprobar cómo las cosas van mejorando).

- **La claridad:** se refiere al nivel de comprensión que las personas alcanzan con respecto a los objetivos y el sentido del proceso innovador, así como de las fases del trabajo a realizar. Un aspecto importante de la claridad es la posibilidad de percibir nítidamente las diferencias positivas entre la nueva situación y la anterior. Por el contrario las situaciones borrosas (escasa claridad sobre los motivos e intenciones del cambio o sobre la naturaleza del propio cambio) crean ansiedad y frustración.

- **La complejidad:** cuanto más compleja es una innovación (porque afecta a niveles más amplios de la institución, porque implica cambios más profundos de diversas estructuras, porque supone cambios combinados de diferentes factores de la acción escolar -materiales, actuaciones, organización, etc.-) tanto más difícil resulta su desarrollo. A veces es preferible descomponer las propuestas de cambio más complejas en una serie de procesos simples que resulten más abordables.

- **La viabilidad:** los procesos complejos resultan menos factibles que los simples. La percepción de la factibilidad de la nueva propuesta, de la posibilidad real de llevarla a cabo constituye otro de los aspectos que condicionan el desarrollo de una innovación. Esa visión subjetiva tiene una importancia fundamental pues sitúa a los sujetos implicados ante la sensación de hallarse ante algo que está a su alcance o bien ante algo que les desborda.

• **La amplitud y diversidad de los agentes implicados:** las innovaciones que implican o afectan a muchas personas son más difíciles de sacar adelante que aquellas en las que están implicadas pocas. Otro tanto sucede cuando los colectivos implicados son muy diferentes. En ambos casos la extensión y la heterogeneidad de los implicados afecta negativamente a la viabilidad de las innovaciones.

III. LOS ASPECTOS DINÁMICOS VINCULADOS A LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN.

c.1) Las relaciones interpersonales.

Una de las dimensiones básicas del funcionamiento de los centros escolares es la forma en que funciona, la forma en que se relacionan sus miembros, la forma en que está distribuido el poder (tanto formal como real) entre sus diferentes componentes.

Los procesos de innovación son especialmente sensibles a los aspectos dinámicos del funcionamiento de las instituciones. Influyen hasta tal punto que algunos investigadores norteamericanos han llegado a establecer un nuevo concepto, el de "capacidad innovadora" de los centros escolares y la miden a través del análisis del tipo de relaciones interpersonales que se producen en su seno. Es decir, la posibilidad de que se produzcan innovaciones educativas en un centro escolar viene muy condicionada por el marco de relaciones, por el clima interpersonal que reina en ese centro.

Es algo que, de una manera u otra, todos hemos experimentado en nuestro propios centros. Es difícil que prospere una propuesta novedosa en un contexto en el que los profesores/as no se llevan bien entre ellos y/o tienen dificultades para trabajar conjuntamente. Peor pronóstico tienen aquellas situaciones en las que no solamente no es fácil colaborar sino que son habituales las zancadillas (lo que se ha denominado como estructuras balcanizadas). La única posibilidad de

llevar a cabo innovaciones en esos contextos es la de que cada profesor las haga en el marco de la propia clase. Por contra, cuando predomina un clima de apoyo mutuo, de estímulo compartido, las cosas resultan mucho más fáciles. También la experiencia previa en el desarrollo de innovaciones es un factor importante por lo que supone de capacidad de apertura a experiencias nuevas. Y, sobre todo si las experiencias innovadoras anteriores fueron positivas, la propia institución habrá "aprendido" cómo se gestiona un cambio y qué tipo de condiciones institucionales son precisas para que las innovaciones prosperen.

c.2) El liderazgo.

Otro componente básico de la dinámica institucional es el liderazgo. La forma en que se ejerce el liderazgo constituye un punto clave en el desarrollo institucional. Un liderazgo patrimonializador y jerárquico es escasamente proclive a la potenciación de iniciativas diversificadoras. No suelen ser partidarios de iniciativas que ellos mismos no controlen. Tampoco lo es, más por desidia o inhibición que por oposición explícita, el liderazgo meramente administrativo. En este caso el líder se dedica fundamentalmente a mantener el statu quo del centro escolar. Su objetivo es que éste funcione sin problemas. Las innovaciones suponen, ciertamente, algunos problemas añadidos a la gestión de los centros (cambios en los horarios, en la coordinación, en la gestión del personal y los recursos) y ese tipo de incertidumbres suelen constituir quebraderos de cabeza para los equipos directivos más formalistas.

Una cosa bastante similar suele acontecer en aquellos estilos de liderazgo centrados en las relaciones humanas. Su objetivo fundamental es que nadie se queje, que nada resulte problemático para el colectivo. De esa manera se evitan las tensiones y se trata de mantener a toda costa un

clima familiar y de amistad entre los profesores. Este estilo de liderazgo tampoco suele ser muy fértil en innovaciones (salvo las que se puedan producir en el marco de la clase particular de cada profesor). Como ya se ha señalado en otros apartados anteriores, los cambios suelen traer consigo ciertas dificultades iniciales y suscitan no pocas incomodidades (ruptura de hábitos previos, necesidad de acomodarse a nuevos estilos de trabajo, necesidad de abordar tareas que antes no se llevaban a cabo). Algunos colegas se niegan a participar en ellas. Por eso suele ser necesario ejercitar un cierto nivel de presión institucional para que los cambios prosperen. Algo a lo que no están dispuestos los líderes que sólo buscan no tener conflictos entre el personal.

Se ha llegado a decir que uno de los factores que afectan negativamente a la posibilidad de mejora de los centros escolares es justamente el predominio de los vínculos de amistad sobre los profesionales entre los profesores. Cuando uno hace predominar la amistad sobre el compromiso profesional cualquier propuesta de mejora que pueda incomodar a nuestro "amigo/a" queda rechazada. Muchas veces las cosas ni se plantean ante la posibilidad de que nuestro colega (que es, más que colega, amigo) se pueda molestar. El problema radica en que esas cosas "intocables" son, a veces, cuestiones como la necesidad de coordinarse, la posibilidad de afrontar ciertos problemas, la incorporación de mejoras en el estilo habitual de enseñanza.

Las innovaciones requieren de un estilo de liderazgo caracterizado por lo que se ha denominado la "visión", es decir, el compromiso con el futuro de la institución: ir más allá del mantenimiento del statu quo institucional para embarcarse en procesos de desarrollo institucional a corto y medio plazo. Cuando los equipos directivos se mueven en esta óptica institucional

es cuando van sentando las bases y configurando los equipamientos necesarios para llevar a cabo los planes previstos. Si este proceso se hace, además, de una forma colaborativa, contando con las aportaciones y la energía de todos los componentes de la comunidad educativa es cuando nos encontramos en el escenario institucional más favorable al desarrollo de innovaciones educativas con muy buen pronóstico.

c.3) La “energía” institucional.

En el fondo, la posibilidad de llevar a cabo innovaciones en los centros escolares depende mucho del caudal de energía de que se disponga y del uso que se haga de la misma. Cualquier grupo humano genera un gran caudal de energía, aunque es bien cierto que esa energía viene sujeta a ciertos factores que condicionan tanto su cantidad como su calidad (edad, dinamismo, cohesión grupal, implicación y compromiso de las personas y grupos en las tareas comunes). Pero el problema fundamental radica en el aprovechamiento de la energía institucional para la mejora. Suele suceder que, a veces, no sólo no se utiliza esa energía sino que se trata de neutralizar: eso acontece cuando trata de evitarse cualquier tipo de propuesta e incluso de esfuerzo personal que suponga una ruptura del statu quo institucional. La institución y sus líderes prefieren el “café para todos”, el que todos sean igual, el que no haya diferencias (que nadie haga nada especial) para que nadie se sienta discriminado o incómodo. En otras ocasiones el propio funcionamiento de la institución consume la mayor parte de la energía disponible, desde los equipos directivos hasta los profesores. Cuando las instituciones están muy burocratizadas sucede algo de eso: uno acaba perdiéndose entre papeles y normas, no le queda fuerza para casi nada más. Otro tanto acontece en aquellos centros escolares con muchos conflictos

(bien entre los profesores, bien con los estudiantes, bien con los padres): en esos casos la energía va dedicada a la simple “supervivencia”. Es bien sabido que los conflictos consumen un gran caudal de energía. Mientras estamos sumidos en ellos es prácticamente imposible pensar en hacer cosas novedosas o mejorar las que están en curso. Bastante tiene uno con ir resolviendo los problemas del día a día.

La cuestión de la energía no es, pues, un planteamiento esotérico. No estamos hablando de las estrellas, ni de los horóscopos. Nos referimos a lo que supone el aprovechar la “fuerza humana”, la “masa crítica” de nuestro profesorado como el gran recurso de que disponen las instituciones escolares para generar cambios y llevar a cabo propuestas que mejoren la situación actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Romper la tendencia de las instituciones a la homeostasis requiere, ciertamente, de mucha energía, en todo caso, de una energía superior a la que se aplica al mantenimiento de la situación. Si no, no habrá cambios. Lo importante, por tanto, es que la energía aplicada al cambio y al desarrollo institucional sea superior a la que se aplica a la conservación de la situación. Por otra parte, hay una energía autogenerada (la que se crea en el seno de la propia institución sobre la base del estímulo mutuo, del dinamismo aportado por ciertos profesores/as, del empuje que hacen los equipos directivos) y una energía provocada (por las presiones externas hacia el cambio o la mejora de los procesos educativos). Ambas son necesarias para progresar. Este aprovechamiento de la energía institucional puede potenciarse adoptando ciertas políticas institucionales:

- Apreciar y reconocer el esfuerzo y compromiso personal que algunos profesores hacen a título individual. En lugar de que ese esfuerzo pase desapercibido, reconocérselo y con-

vertirlo en patrimonio institucional.

- Estimular cualquier iniciativa de mejora que surja en el centro escolar. En lugar de ponerle cortapisas y condiciones, prestarle cuanto apoyo, estímulo y reconocimiento sea posible.

- Aceptar las presiones hacia la mejora y los retos institucionales que vienen planteados desde el exterior (por parte de la Administración, de los padres) y buscar, desde dentro, aquel tipo de apoyos que sean necesarios para poderlos afrontar.

- Potenciar desde los equipos directivos las propuestas de cambio y dedicar todo el esfuerzo posible a diseñar aquellas condiciones y sistemas de apoyo que los hagan viables.

- Establecer dispositivos de evaluación sistemática que permitan conocer la situación y los puntos fuertes y débiles del funcionamiento de la institución. No hay nada tan potenciador del esfuerzo positivo de las personas como su propio deseo de hacer las cosas lo mejor posible. Sabiendo qué es lo que va bien y qué lo que necesita mejorar tenemos la base más firme para que se produzcan algunas de las condiciones que antes se señalaban para las innovaciones: sentimiento de la necesidad, claridad de los objetivos.

IV. LOS ASPECTOS CULTURALES VINCULADOS A LA INNOVACIÓN.

Como se señalaba en uno de los apartados iniciales, al final, incluso las cosas objetivas y palpables, acaban convertidas en componentes culturales. La normativa que rige los procesos, los acuerdos formales adoptados por las instancias competentes del centro escolar, los eventos organizativos habituales (reuniones, mecanismos habituales de llevar a cabo los procesos), los recursos personales y materiales disponibles y en general todo lo que sucede en

un centro escolar (lo que se puede ver) tiene una dimensión invisible que es, justamente, la que le da sentido. Las cosas son como son porque la gente que las lleva a cabo las ve de una determinada manera. Es por eso que los centros escolares funcionan de una manera, con un “estilo” propio y diferente a los demás aunque seguramente la estructura organizativa y las cosas que se hagan no sean sustancialmente distintas en lo material. Es aquí donde entramos en el complejo mundo de los significados y de las visiones particulares de los individuos y los grupos dentro de una organización. Sus percepciones.

d.1) Las percepciones.

En relación a la innovación, existe todo un catálogo de aspectos de gran relevancia institucional cuya “percepción” y forma de “llevarlos a la práctica” condicionan fuertemente el desarrollo de las innovaciones. Entre esos aspectos creo que merecen una especial mención los siguientes:

- La visión que se tenga de los valores educativos prevalentes: qué cosas merecen la pena, cuál debe ser la orientación que un centro de nuestras características debe dar a la enseñanza y el trabajo de los estudiantes, cómo hemos de integrar (o contraponernos) a los valores de la sociedad que nos rodea.
- La visión que se tenga de la propia institución: de su historia, de su momento actual, del nivel de “calidad” atribuible a la misma, de cómo está organizada y cómo funciona, (en una especie de “comparación” implícita entre ese centro escolar y los demás).
- La percepción que se tenga del propio equipo de profesores: de sus características y cualidades personales y profesionales. Especialmente importante resulta la sensación que cada uno de nosotros tiene sobre la posibilidad de colaborar con los otros

de una manera gratificante y eficaz. Por supuesto, resulta fundamental en esta valoración del colectivo, la que cada uno de nosotros tengamos sobre nosotros mismos.

- La percepción que se tenga de nuestros alumnos: de sus características personales, su capacidad intelectual y de trabajo, su interés por el estudio, sus expectativas de futuro (si continuar estudiando o dejar la enseñanza para ingresar prematuramente en el mundo laboral o, simplemente, en el paro). Muy importante resulta en ese punto la idea que tenemos sobre qué hacer con los sujetos diferentes, cómo trabajar con ellos.

- La percepción que se tenga del ambiente social que rodea al centro escolar y del que provienen nuestros estudiantes. Tanto en lo que se refiere a sus características más estrictamente sociales y humanas como en lo que se refiere a las posibilidades que nos ofrece para mejorar la enseñanza (recursos, oportunidades para conectar la experiencia escolar con otros recursos culturales del entorno, posibilidades de colaboración educativa con las familias y con otros agentes sociales o culturales).

- La visión que cada profesor o equipo tenga del currículum formal que haya de desarrollar (de la propia disciplina, del curso, de la etapa).

- En los últimos años, al socaire de una mayor apertura de los centros escolares y del propio profesorado a los vaivenes políticos, ha ido tomando cuerpo como factor de gran incidencia la visión de la política en general, y de la política educativa en particular. No es fácil saber con claridad si bien como motivación real o como simple coartada, en algunos centros escolares parece aceptarse, e incluso justificarse, la inercia institucional en una especie de “desapego” o “frustración” con respecto a los planteamientos de la política educativa del momento.

Las ideas, sensaciones, percep-

ciones que el profesorado (incluyendo, por supuesto, a los equipos directivos) elaboramos sobre los aspectos señalados; el significado e importancia que les atribuimos; la forma en que los convertimos en prácticas profesionales, constituyen lo que en este apartado estamos denominando “cultura institucional”

En nuestro actual modelo de funcionamiento de los centros escolares es difícil poder hablar de una “cultura institucional” salvo como un rasgo vago y superficial, o como la suma (por lo general desintegrada) de las “culturas” individuales o de pequeños grupos que coexisten en la institución. Puesto que cada profesor construye su trabajo de una manera individual, es la suma de “culturas” individuales la que acaba prevaleciendo a la hora de definir, planificar y desarrollar el trabajo: de ahí que haya tanta diferencia en los enfoques que aplican unos profesores/as y otros en el mismo centro escolar.

d.2) Los marcos de acción compartidos.

Más allá de esa visión individual de los componentes del compromiso docente, lo que quedaría como “cultura institucional” son, justamente, las perspectivas más o menos colectivas (esa especie de tronco de unión, de espacio común y compartido), si las hay, de los diferentes agentes que trabajan o participan en la tarea educativa de la institución. En cualquier caso la toma en consideración de la “cultura institucional”, siquiera sirva como dispositivo conceptual para poder caracterizar el “estilo pedagógico global” de una institución (por ejemplo, si se trata de una cultura más individualista u orientada a la colaboración; más burocratizada o más tendente a lo informal; más cerrada en la propia institución o más abierta al entorno), presta un gran servicio al estudio de los factores que facilitan y dificultan los procesos de innovación.

Como se ha dicho antes, la cultura configura un particular “estilo” de trabajo educativo en los centros escolares. Algunos principios genéricos, que en parte retoman ideas ya aparecidas, podrían ser aplicados a la relación entre “cultura institucional” e innovación:

- Cuanto más individualista es un modelo de funcionamiento más difícil resulta la supervivencia y progreso (hacia la institucionalización efectiva) de las innovaciones y más tienden a afincarse en el terreno personal del profesor o profesores particulares que las pusieron en marcha.

- Cuanto más formalizado y burocrático resulta el “estilo de trabajo” de un centro escolar más probabilidad existe de que cualquier iniciativa innovadora resulte ella misma fagocitada por el sistema. En tal caso suele tratarse de innovaciones superficiales, formales (cumplen con las formalidades pero sin alcanzar los objetivos profundos para cuya consecución estaban previstas) y con escasa potencia para provocar cambios reales. Tampoco son capaces de generar fuertes dosis de compromiso personal.

- Cuanto más reducidas sean las expectativas con respecto a las posibilidades de una acción de calidad (bien por insuficiencias atribuidas al profesorado, a los estudiantes, a la institución en su conjunto o incluso al poder político) tanto menos energía se generará y la escasa existente se aplicará más al mantenimiento del statu quo que a la mejora de las cosas: la acción acaba ajustándose a las expectativas.

- El desarrollo institucional de un centro escolar está vinculado a la forma en que ha resuelto el problema de la evaluación y autoevaluación institucional. Cuando ciertos dispositivos orientados en esa dirección han sido puestos en marcha y las informaciones obtenidas han sido utilizadas en

la toma de decisión, se va haciendo explícita la “cultura institucional” (por los datos recogidos, por las discusiones que genera su análisis, por el tipo de decisiones que se adoptan). Se hace patente, también, un cierto progreso de la institución: ésta va avanzando en la dirección que se le va marcando, va consolidando un cierto proyecto de futuro (aquel que marcan las decisiones que se van adoptando a la vista de los datos proporcionados por las sucesivas evaluaciones) y en ese sentido se va creando un cuerpo de convicciones, expectativas y estilos de trabajo que configuran progresivamente el “estilo propio” de la institución. La evaluación no crea la cultura institucional (esta existe siempre como característica propia de toda institución). La evaluación pertenece a un tipo de cultura institucional, lo caracteriza. Y sirve, desde luego, como un dispositivo fundamental en el desarrollo de esa cultura.

d.3) La historia de la institución.

Por otra parte, todos estos aspectos aplicables a la cultura institucional no surgen de la noche a la mañana. Cada centro escolar tiene una historia: la forma de trabajo que acaba consolidándose en ellos se va generando como un especie de poso que van dejando los años. En ese sentido, la propia historia y tradición de la institución constituye una fuente importante, aunque variable, de “cultura institucional”: de alguna manera y por muy diversos mecanismos de socialización profesional, la cultura tiende a transmitirse de unas generaciones a otras. Ciertamente esa transmisión es más débil en los modelos individualistas (como sucede en las escuelas públicas a las que cuesta mucho más hacerse con un patrimonio “cultural” propio: los profesores rotan de un centro a otro sin llegar a sentir ninguno plenamente como propio tanto en su dimensión histórica como en

su proyecto de futuro) y en aquellos en los que el papel del profesorado resulta marginal a la institución, cuyo mantenimiento radica más en los propietarios o en los equipos directivos (como suele suceder en algunas escuelas privadas).

En la medida en que una institución escolar llega a consolidar una cierta “tradición” de trabajo, ésta se incorpora como un elemento definidor de la cultura institucional y da un cierto “sentido” al trabajo que cada uno de los miembros de la comunidad escolar da al trabajo que se realiza en ella. Es en ese sentido que podemos hablar de la “cultura institucional” como un factor organizativo clave a la hora de entender por qué ciertos centros escolares son más propicios a la incorporación de innovaciones educativas y otros resultan más refractarios.

EPÍLOGO.

EL APRENDIZAJE INSTITUCIONAL.

Innovar es un término cuya etimología puede ayudarnos a entender su sentido. In-nova-ción: incorporar algo nuevo (la raíz nova) en algo que ya existía (in) a través de un proceso (el sufijo ción). Tenemos, por tanto, que una de las claves básicas de toda innovación es su naturaleza procesual y generativa: las cosas se van haciendo, se van construyendo desde la práctica, van mejorando a medida que se van experimentando. Es decir, las innovaciones constituyen procesos de aprendizaje tanto para los profesores que las proponen como para las instituciones donde se llevan a cabo.

Nadie se puede extrañar de que las primeras fases de una innovación resulten un tanto caóticas y de escasa definición (en cuanto a su sentido, su contenido, los pasos a dar). Nadie nace aprendido, si sujetos ni instituciones. De ahí que una cuestión fundamental es concebir los procesos de cambio como procesos de mejora. Y para ello

hemos de introducir los mecanismos precisos para que cada fase suponga no sólo un paso hacia delante sino una mejora de lo que se venía haciendo. Llevar a cabo una innovación no es como interpretar una partitura preparada de antemano. Se parece más a una experimentación: se tiene un boceto inicial que se pone en marcha y se va mejorando el proceso en su conjunto a medida que se avanza.

Esta idea es la que sirve de base al enfoque más actual del desarrollo institucional de las escuelas y la búsqueda de la calidad. Ya no se habla de “buenas” escuelas o de escuelas “eficaces”. Esas denominaciones conllevan el problema de entender la situación como un estado, como algo ya conseguido, como algo que se es o no se es (se es una buena escuela o una escuela eficaz; y si se es pues ya está alcanzada la meta). Por el contrario la idea a recuperar es que la calidad es un proceso, una “búsqueda”. Por eso se prefiere ahora hablar de “escuelas que aprenden” (“learning schools”).

Medir la calidad de las escuelas por sus resultados resulta poco apropiado en la medida en que los resultados no sólo dependen del trabajo realizado en la escuela (influyen en ellos otros factores como los propios estudiantes, los recursos disponibles, las características del medio social). Tomar en consideración cómo cada escuela va desarrollando su propio plan de mejora y en qué medida va consiguiendo los objetivos planteados sí que constituye un enfoque correcto de la búsqueda de la calidad.

Tres consecuencias prácticas se derivan de este planteamiento. Las propuestas de innovación se convierten en proceso de aprendizaje para profesores e instituciones apoyadas en tres dispositivos:

- **La documentación:** hay que documentar lo que se hace; crear y guardar

documentos que nos permitan volver sobre las cosas, revisarlas y aprender de la experiencia. Si fuera necesario, esa documentación nos serviría, además, para defender la legitimidad y oportunidad de la propia experiencia.

- **La evaluación:** que resulta un dispositivo necesario en todo proceso que tenga como propósito la mejora del proceso en sí. No hay otra forma de saber (salvo corazonadas o impresiones vagas) si las cosas van bien o no, que a través de la evaluación. Toda innovación debería incluir, ya desde su fase de proyecto, una serie de indicaciones sobre qué tipo de procedimientos se van a utilizar para evaluar la marcha de las cosas.

- **El círculo de la calidad:** pero la evaluación por sí sola resulta insuficiente. Tiene que traer consecuencias, es decir, tiene que proyectarse sobre lo que viene después de la evaluación. Es lo que se propone en el llamado “círculo de la calidad”: que cualquier proceso de acción tiene cuatro fases. A saber: planear, ejecutar, evaluar y reajustar.

En definitiva, innovar en las escuelas debe constituir un desafío que afecta a toda la institución. Los innovadores individuales son interesantes y enriquecen la experiencia formativa de nuestros estudiantes, pero su capacidad de impacto es escasa. La formación es un proceso global que está vinculado al trabajo completo de toda la institución. Pero a las instituciones les pasa como a los individuos, ellas también se acomodan a unas rutinas, establecen unas pautas que, poco a poco, se van consolidando y se hacen resistentes al cambio. Por eso precisan de energía y tiempo para poder cambiar. Y, seguramente, de mano izquierda, para no convertir los procesos de cambio en campos de batalla y enfrentamientos que, al final, consumen buena parte de la energía y el tiempo que precisaríamos para cambiar. 🌀

Miguel Ángel Zabalza Beraza.

Profesor en la Universidad de Santiago de Compostela (España).

María Ainhoa Zabalza Cerdeiriña.

Profesora en la Universidad de Vigo (España)

BIBLIOGRAFÍA

- Benett, N.; Crawford, M. y Riches, C.** (1992). *Managing Change in Education: individual and organizational perspectives*. London: P.Chapman.
- Clough, E. y Aspinwall, K. y Gibbs, B.** (1989). *Learning to Change*. London: Falmer Press.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C.** (2001). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación, 25. <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Domenech, J.** (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Estebaranz, A.** (1994). *Didáctica e Innovación curricular*. Sevilla: Univ. de Sevilla.
- Fullan, M. G.** (1982). *The Meaning of Educational Change*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, D. y Hopkins, D.** (1991). *The Empowered School*. London: Casell.
- Miles, M.** (1998). *Finding Keys to School Change: a 40-year odyssey*. En A. Hargreaves, A. Nieberman, A.; M. Fullan, y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. (pp. 37-69). London: Kluwer Academic Pub.
- Ramos, C.** (1994). *Excelencia en la educación*. Río Janeiro: Qualitymark Editora.
- Sarason, S. B.** (1984). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Watzlawick, P.** (1994). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- Whitaker, P.** (1993). *Managing Change in Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A.** (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.

Sistema Educativo Valladolid

Estamos en 23 estados del país con 66 planteles educativos



Preescolar • Primaria • Secundaria • Preparatoria

* Consulte si ya contamos con este nivel en su ciudad

Oferta educativa

1. Inglés diariamente y materias en inglés
2. Alto nivel académico
3. Computación
4. Plan operativo anual
5. Departamento psicopedagógico
6. Cámaras de monitoreo las 24 horas
7. Maestros bien preparados
8. Control diario de tareas
9. Reglamento estricto y aplicable
10. Tareas por Internet
11. Guardia de seguridad
12. Formación de valores
13. Transporte escolar económico
14. Horario extendido sin costo de 7:00 a.m. – 6:00 p.m.
15. Consultorio Médico gratuito *

A través de Fundación Valladolid Contigo A.C. *Consulte si ya contamos con este servicio en su unidad



Hemos iniciado la migración hacia el uso educativo de las tablets en nuestros centros de cómputo.

NOS DISTINGUEN A NIVEL NACIONAL POR PROMOVER:

- A) El impulso al espíritu emprendedor de nuestros niños y jóvenes a través de Expo Ferias del emprendimiento, cada semestre.
- B) Por ser fuertes impulsores de la presencia de padres de familia en la escuela, a través del programa Factor 3: Padres en el Aula.
- C) El equilibrio de las colegiaturas, al mantener bajos costos en todos los planteles de la República Mexicana.

Sistema bilingüe y asesoramiento en nuestros talleres de inglés por la OXFORD UNIVERSITY PRESS



Antes de decidir, consulte nuestra oferta educativa en:
www.sistemavalladolid.com



ZABALZA

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA BERAZA AFIRMA QUE LOS PROFESORES HAN PERDIDO SU PAPEL COMO LÍDERES SOCIALES Y QUE LA EDUCACIÓN EXPERIMENTA UN PERIODO DE CRISIS, PERO CREE QUE SE PUEDE SALIR DE ELLA CON MÁS INVERSIÓN Y MEJORES PRÁCTICAS.

OBJETIVO: RECUPERAR LA MÍSTICA DE LA DOCENCIA

La profesión docente ha pasado de la mística al contrato. Es decir, ahora somos trabajadores de la enseñanza como podríamos ser trabajadores de cualquier otra industria. Aquella mística que existía sobre el profesorado como reflejo de los valores sociales, del esfuerzo, ya no existe”.

Psicólogo de formación y profesor en la escuela de Universidad de Santiago de Compostela, el especialista español asegura que se ha instalado una narrativa negativa sobre los profesores y la educación en general. Además, afirma que su peso en la sociedad ha disminuido considerablemente en los últimos años.

“Todo el tiempo escuchamos cosas negativas sobre la educación, sobre el papel de las escuelas, se dice que los profesores no hacemos bien nuestro trabajo, que no estamos debidamente formados”, se lamenta. Invitado constante a congresos sobre educación a lo largo del año, Zabalza Beraza ha podido comprobar que una cosa es lo que se dice sobre la educación fuera de ella y otra lo que se vive en el día a día.

“Creo que la cosa no está tan mal como parece. Hay que gente que muestra mucho interés en su profesión, que pone todo el empeño del mundo a su trabajo. Es verdad que tenemos problemas, y más en momentos de crisis como este, pero hay mucha vida en la educación”.

¿QUÉ HACER PARA QUE LOS PROFESORES RECUPEREN SU PRESTIGIO?

Hay países que le han dado la vuelta a esta situación, pero no es fácil cambiar los hábitos sociales. La educación ha perdido el valor que tenía antes como condición para la promoción social. Actualmente, no gana más quien tiene más cultura, sino el chico o la chica que se dedica a la moda, al espectáculo, a los deportes. La escuela ya no se considera como un elemento que actuará en la transformación social y a la progresión en la escala social de los sujetos. Ciertamente, hay alguna ventaja entre los que tienen educación con respecto a los que no la tienen en conseguir el primer empleo, en mantener un nivel de vida estable, pero este logro se le reconoce poco a la educación. En una sociedad que vive mucho del tipo del empleo que tiene la gente, de su reconocimiento social, de su presencia en los medios, de los modelos de atracción para los adolescentes, el profesor no está en los primeros lugares de consideración. Sin embargo, así como en muchos países hacer una carrera de profesor es lo último que los alumnos eligen, en Noruega o Finlandia, los estudiantes con mejores calificaciones en secundaria y bachillerato son los que muestran más interés para formarse como profesores. Supongo que en esos países la estima social, los salarios y el reconocimiento social que reciben es determinante. Son países pequeños donde la

masa salarial que se dedica a ellos es no es tan extensa como sucede en lugares como México, Brasil o España. Ahí subir el salario significa subírselo a tres millones de personas, por eso los gobiernos no están por la labor de hacerlo porque les supone muchísimo gasto. Cuanto más extensos sean los cuerpos sociales sociales menos reconocimiento tienen.

CURIOSAMENTE, LOS PAÍSES NÓRDICOS SON LOS QUE MEJOR HAN RESISTIDO LA CRISIS ECONÓMICA Y LOS QUE MÁS HAN APOSTADO POR LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN.

Sí, pero lamentablemente los tiros no van por ahí. Las consideraciones que se hacen ante las crisis no se centran en la cuestión educativa. Se sigue planteando que lo mejor que se puede hacer en estos tiempos es ahorrar más, gastar menos y ahí se incluye a la educación. Hablando en términos generales, se están restando recursos, se han eliminado plazas de profesores, nos están bajando el sueldo de manera sistemática y por tanto no parece ser que la educación se vea como una solución al problema. Por otra parte, los profesores ya no somos detentores de ciertos valores de cara a la sociedad.

¿HAY UNA RELACIÓN DIRECTA ENTRE LAS CRISIS ECONÓMICAS Y LAS CRISIS EDUCATIVAS?

Sin duda. Hay tres tipos de calidad que son básicos en este ámbito: la calidad del diseño, de los profesores y de los resultados. En una empresa, por ejemplo, la calidad del diseño depende de los gerentes, de los dueños. Un productor de automóviles es consciente que si no invierte en la calidad de los procesos, nunca podrán hacer un coche de calidad. En educación

esto no siempre se tiene claro. Si se quiere una educación de calidad tiene que haber una inversión que permita cumplir con ciertos objetivos. Una escuela puede tener a los mejores profesores, pero si su inversión es mediocre, si no cuenta con bibliotecas bien equipadas, con edificios dignos, con grupos reducidos, los profesores no pueden hacer milagros. Hay países que invierten 10 mil dólares al año en un estudiante y otros que solamente gastan 600 dólares. Evidentemente, la calidad de la educación será distinta en uno y otro caso.

Por otra parte, la calidad del profesorado depende sólo de los profesionales. Muchas veces, cuando las cosas no van bien los maestros solemos echarle la culpa al gobierno, a la escuela, pero no queremos responsabilizarnos de nuestros actos. Si mis alumnos no saben restar, no podemos culpar al Banco Mundial de que resten mal, la culpa es nuestra. Por último, está la calidad de los resultados, que depende de los dos factores anteriores. A veces se quiere medir la calidad en base a las calificaciones de pruebas como el Informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes que realiza la OCDE). Esta evaluación considera únicamente los resultados, pero al final termina siendo muy pobre, porque no profundiza en las razones, en lo que está detrás de los éxitos o los fracasos.

Los tres elementos anteriores tienen que funcionar de manera adecuada. Precisamente por eso no se considera a la educación como una vía para salir de la crisis, sino como un elemento más de ella. Después de la Primera y de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos hizo una inversión muy fuerte en educación y eso los



“LA EDUCACIÓN HA PERDIDO EL VALOR QUE TENÍA ANTES COMO CONDICIÓN PARA LA PROMOCIÓN SOCIAL”

“EN MÉXICO
SE HACEN
COSAS MUY
INTERESANTES EN
EL TERRENO DE
LA EDUCACIÓN
DE LAS CUALES
TENEMOS QUE
APRENDER EN
EUROPA”

ayudó a salir adelante. Así, mientras que hay países que lo toman como parte de la solución, hay otros que lo toman como parte del problema. Países como Irlanda o España han reducido mucho sus gastos en educación y en sanidad con el objetivo de saldar sus deudas bancarias. Los profesores e investigadores estamos sufriendo recortes muy duros. Quizás España no llegue a niveles muy bajos porque tenemos a nuestro favor una tradición educativa y buenas universidades, pero naturalmente lo vamos a resentir.

**¿QUÉ COSAS BUENAS
Y APRENDIZAJES HA
ADQUIRIDO DE LOS PAÍSES
DE LATINOAMÉRICA Y
ESPECÍFICAMENTE DE MÉXICO?**

Creo que hay cosas positivas en todas partes. Para mí, uno de los mejores colegios que he conocido está en el Distrito Federal, en una escuela privada. La educación es un mundo muy complejo, los profesionales somos también muy complejos, sobre todo cuando trabajamos en sistemas de una gran autonomía, donde cada uno hace lo que da la gana. Esto es un caldo de cultivo para lo mejor y para lo peor. Un buen profesor que le dejas que sea libre, que desarrolle su creatividad, hará cosas maravillosas, pero un mal profesor, con libertad, hará cosas nefastas. En ese sentido, hay mucha vitalidad en México. Aquí se hacen cosas muy interesantes en educación de las cuales tenemos que aprender en Europa. Yo estoy muy interesado en identificar buenas

prácticas y no tanto en la opinión y en los consejos de los grandes expertos y en sus teorías. Ellos no cambian la educación. Por tanto más que de consejos, de normas o de teorías, creo más en las buenas prácticas. Desafortunadamente, a veces sabemos más lo que sucede en Oxford o en Cambridge que lo que está haciendo el vecino de a lado, que se deja la vida para trabajar con los estudiantes de una determinada manera y lo hace muy bien.

**¿CUÁL ES SU POSTURA
RESPECTO AL TEMA DE LAS
COMPETENCIAS?**

Creo que llegó el momento de dejar hablar sobre las competencias y de que nos pongamos a trabajar sobre ella. Que pasemos del discurso a la acción concreta. Este es un tema del cual ya se ha hablado y discutido mucho. Naturalmente, hay gente que está en contra de ella a la cual será difícil convencer. Hay gente que está a favor y hay otro sector al cual le gustaría trabajar con ella, pero no sabe cómo hacerlo. Mi propuesta es que nos alejemos un poco del discurso ideológico y que nos centremos en lo técnico. De tal manera que los peligros que se presenten, se puedan controlar. El objetivo es lograr que en las escuelas se trabaje con un modelo más cercano al sistema de competencias. 

Álvaro González.

Editor de eBooks.

@alvarogonzo

Reglas y Servicios Escolares
La mejor opción para tu institución
Contáctanos: info@rsescolares.mx

UN MAESTRO CON PREGNANCIA

SOLO LOS PROFESORES QUE APORTAN SABIDURÍA PARA LA VIDA PRESENTE Y FUTURA DE SUS ESTUDIANTES ASPIRAN A CONVERTIRSE EN LOS GRANDES MAESTROS QUE SE QUEDARÁN EN LA MENTE DE LAS PERSONAS QUE FORMARON.

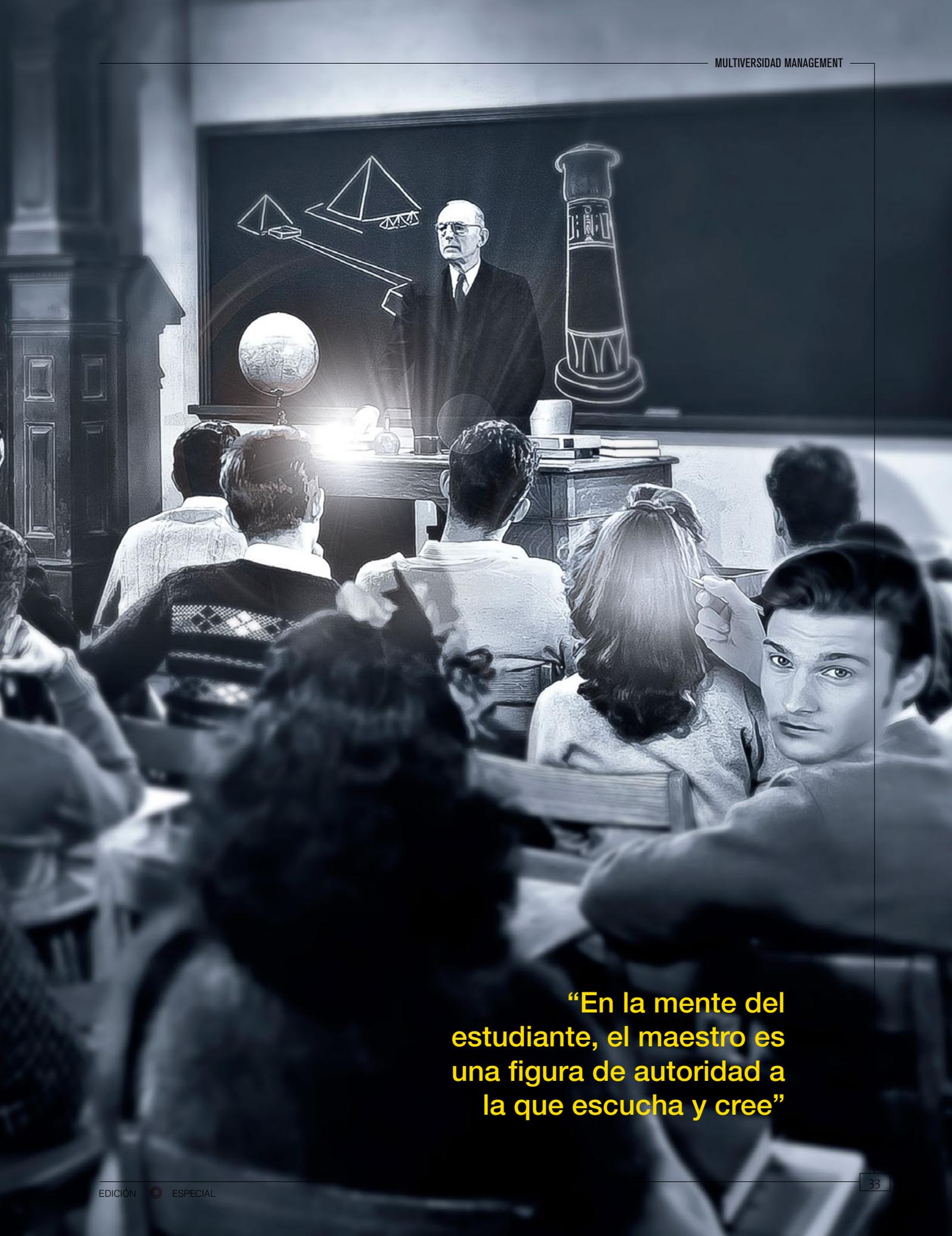
Ricardo Perret

Enseñar y compartir conocimiento es una de las más nobles actividades que un ser humano puede llevar a cabo. Para la humanidad, es vital que el saber se transmita a las generaciones presentes y futuras; para el individuo, la cultura es fundamental en su desarrollo. La educación marca de por vida al ser humano.

El profesor es la pieza más importante en el proceso de enseñanza por medio del cual los individuos aprenden a crear cosas valiosas aprovechando de la información que se adquiere. El o la docente procura que el alumno reciba tales datos y los procese, comprenda y consolide en su memoria para detonar así ideas que tengan efectos positivos en el ámbito personal y grupal.

En cada clase, taller o conferencia nos encontramos con una enorme cantidad de profesores, sin embargo, sólo unos cuantos de ellos son considerados por los estudiantes como grandes preceptores, de acuerdo con el estudio que aquí presento.

Un gran docente enseña lo correspondiente a su asignatura, pero al mismo tiempo, ofrece conocimiento para la vida, hace de sus clases momentos memorables y promueve la generación de nuevos conocimientos valiosos. El gran profesor escribe con cincel los saberes que ayudarán a sus alumnos a ser mejores personas, por tanto, esa persona está presente en tu mente inconsciente de por vida. Así es, los grandes maestros están en tu mente inconsciente de por vida.



“En la mente del estudiante, el maestro es una figura de autoridad a la que escucha y cree”

Dado que en este estudio exploramos las opiniones racionales o conscientes de maestros y estudiantes, pero también las irracionales o inconscientes, daré una breve explicación sobre la mente inconsciente en el ser humano.

Explorando el inconsciente.

Haré un paréntesis para profundizar sobre aquello a lo que me refiero en el título de esta sección. Recordemos que el ser humano lleva a cabo procesos mentales conscientes e inconscientes todo el tiempo. Cuando alguien nos pregunta por la descripción de una persona o nos pide que hagamos alguna operación matemática compleja estamos siendo conscientes de las palabras utilizadas y la información analizada. Sin embargo, cuando preguntamos a una mujer por qué es fanática de los zapatos podría resultar muy complicado para ella darnos una respuesta concreta al respecto y terminaría por caer en cuenta de que hay motivaciones en tal acto que no son moduladas por la razón. Cuando respiramos o tenemos hambre, incluso, cuando sentimos envidia o celos son los procesos inconscientes los que están trabajando, procesos que operan más allá de nuestra razón.

El inconsciente está en activo todo el tiempo. La neurociencia dice que el 85 por ciento de todas las decisiones que tomamos en un día normal se gestan en el inconsciente o son motivadas por él, es por ello que algunos psicólogos y neurólogos tienden a decir que somos seres irracionales.

Sin duda, las emociones y los instintos, los cuales radican mayormente en el territorio inconsciente, son mucho más poderosos que la razón. En lo personal, es este el motivo por el que me he dedicado 10 años a estudiar el inconsciente del ser humano.

En este artículo considerare-

mos dentro del inconsciente a todo proceso mental que está debajo de nuestro consciente o que no es racionalizado. En nuestra conciencia radican nuestras capacidades de autopercepción, reconocimiento y análisis propio así como la de procesar racionalmente la información que nos llega del exterior. Estamos en el lado inconsciente cuando no percibimos, reconocemos o analizamos una acción antes o mientras sucede. Ambas posibilidades son enteramente humanas.

Algunos psicólogos dividen este gran tema del inconsciente en subconsciente (o preinconsciente) e inconsciente. Con esta división intentan categorizar el nivel de no conciencia en los pensamientos o las respuestas, sin embargo, aquí me acotaré solo al inconsciente. Este concepto integrará todo aquello que escape de tu consciencia.

El poder del profesor.

El rol de un docente es solo menos importante que el del papá o la mamá en la vida de un ser humano, sobre todo, cuando somos niños y adolescentes. En la mente del estudiante, el maestro es una figura de autoridad a la que escucha y cree.

Una afirmación expresada por el maestro tiene el potencial para convertirse en una verdad en la mente del estudiante, si el cerebro racional pretende no asumirla como tal, el inconsciente sí lo hará. Un insulto o una felicitación será recogida y atesorada en la mente inconsciente del estudiante de por vida, ella actuará de manera automática sin que este la evoque y será la lente para evaluar el entorno.

El poder del maestro reside en su calidad de cocreador, junto con los papás, de un nuevo individuo. Los estudiantes emplearán lo aprendido en su vida ya sea en su hogar, en su profesión o en sus

intercambios con los demás. Podemos afirmar que los maestros tienen la capacidad de cambiar la sociedad y el mundo del futuro a través de las acciones de los pupilos del presente.

El profesor puede ser, entonces, un "pasajero eterno" en la cabeza de un estudiante.

Con sus tratos y actitudes, los profesores pueden alterar para siempre la personalidad y los hábitos de un estudiante así como sembrar conocimientos ejecutables que lo lleven a transformar su entorno, por tanto, tienen un poder doble: sobre la persona y sobre el conocimiento de esta.

Los maestros educan para el presente y para el futuro, por ello es fundamental que estén plenamente actualizados. Ellos forjan la armadura y la espada que sus alumnos anteponen al mundo que les tocó vivir y al que vendrá.

Según nuestro estudio, los alumnos consideran que los maestros influyen en su vida hasta en un 60.5 por ciento en una escala donde el 100 por ciento implicaría una influencia total. Los profesores, por su parte, opinan que tienen una influencia de 63 por ciento en la vida de los estudiantes.

Los estudiantes de hoy son el futuro del mundo.

Hoy vivimos en un mundo globalizado y en constantes cambios en el cual se impulsa la innovación. Es importante situarse en este como individuos de ideas, pero también como las personas que las llevan a cabo.

Las maneras de acceder y obtener información ya no son las de antes, toda ella está hoy en la palma de tu mano, literalmente, más que capacidades para obtenerla, se requieren capacidades para entenderla y aprovecharla.

Hace 500 años, una persona podía ser experta en cinco disciplinas

dado que cada área no era tan profunda; ser todólogo hoy día es imposible, la clave está en la especialización. No es suficiente ser contador, mejor si eres contador especialista en materia fiscal para empresas maquiladoras instaladas en la frontera México-Estados Unidos. Cuando una persona es experta en algo y los hay pocos en esa materia, esta persona puede cobrar lo que quiera, por el contrario, cuando hay muchos todólogos la empresa o el empleador es quien decide la tarifa a pagar a cada uno de ellos.

Los estudiantes de ahora deben ser capaces de entender las tendencias y vivir conforme a ellas, más aún, deben anticiparse a las mismas para ir un paso adelante, e incluso, tienen que estar entre quienes las definen para que puedan delinear su entorno.

Cualquier crítica que el maestro haga sobre la realidad actual estará sesgando y cegando la comprensión de los estudiantes; resulta más positivo analizar todas las realidades y las tendencias porque criticar es excluirse y no queremos estudiantes excluidos sino integrados. Para cumplir con lo anterior necesitamos maestros actualizados, visionarios, capaces de presentar todas las posibilidades ante sus estudiantes por medio del análisis de la información y su conversión en valor.

El estudio que presentamos y su metodología.

Este proyecto consistió en dos etapas: una de investigación cuantitativa y otra de investigación cualitativa de profundidad.

Durante la primera etapa -la cuantitativa- se formuló un cuestionario "on line" que se aplicó a 396 personas de entre 25 y 55 años de edad, hombres y mujeres que cursaron estudios desde su niñez hasta su madurez, así como un

cuestionario "on line" que se aplicó a 114 personas que han ejercido como profesores por más de 5 años.

Participaron personas de 17 estados de la República y el Distrito Federal, habitantes de zonas predominantemente urbanas.

En la segunda etapa -la cualitativa de profundidad- se llevaron a cabo 11 sesiones de Imprint Room, cada una de ellas con siete personas que habían sido estudiantes por más de 10 años y nueve sesiones de Imprint Room con la participación, en cada una de ellas, de siete personas que habían sido maestros o maestras por más de cinco años. En total, participaron 140 personas en sesiones de Imprint Room.

El Imprint Room es una metodología con derechos de autor de Mindcode, empresa con 10 años de experiencia en estudios cualitativos de mercado y presencia en México y seis países más. A través de esta metodología se puede explorar el inconsciente de los participantes para descubrir los verdaderos motivos o razones detrás de sus acciones. Durante esta sesión se exploran recuerdos emocionales escondidos en la memoria inconsciente de quienes participan. En esta ocasión se les llevó, por medio de un proceso de hiperoxigenación de la memoria, a revivir momentos en la niñez, la adolescencia y la juventud partiendo de los reactivos "tu mejor profesor", "una clase inolvidable", "lo que te hacía querer ir a la escuela", "el conocimiento aprendido en una clase que más te sirvió en la vida", "¿cuándo te sentiste mejor en un salón de clases", "¿cómo cambió tu vida un profesor?". A esta metodología la bautizamos como Imprint Room ya que lo que buscamos son improntas, es decir, situaciones emocionalmente muy poderosas en la vida de una persona que se graban en la mente inconsciente por muchísimo tiempo

y define tus lentes para percibir el mundo.

Si a tus cinco años de edad te llevaron a un restaurante de pizzas a celebrar tu cumpleaños; todos comieron pizza en una mesa redonda, te cantaron "Las mañanitas", apagaste las velitas y fuiste muy feliz, seguramente, esa impronta aún vive en tu mente inconsciente y hoy, cada vez que tienes en frente una pizza, se activa ese recuerdo y te ayuda a evaluar la pizza.

La etapa de investigación cualitativa de profundidad se basó precisamente en descubrir y analizar las improntas o recuerdos emocionales alrededor de los grandes maestros en tu vida.

En total, recogimos las opiniones, las emociones y las historias personales de aproximadamente 650 personas, entre maestros y estudiantes de ambos géneros.

El gran maestro que se queda en la memoria.

Cuando analizamos todos los elementos que describen a un gran maestro en la mente de los estudiantes, encontramos que podríamos organizarlos en tres grandes categorías, de acuerdo al impacto que cada uno tiene.

En primer lugar, tenemos profesores que impactan en el desarrollo de la fuerza intelectual del estudiante, esto es, la capacidad cognitiva, creativa y de análisis del alumno, así como la de poner en práctica conocimientos y dar solución a problemas de la vida real.

Por otra parte, tenemos aquellos docentes que afianzan la fuerza emocional porque ayudan en el fortalecimiento de la confianza, el entusiasmo, la pasión y la fuerza de voluntad; disminuyen los temores e incertidumbres, y ayudan a construir una actitud positiva y llena de energía.

Finalmente, están aquellos que afirman la fuerza social pues contri-



buyen a que el estudiante sea parte importante de un grupo, agregue valor, sea aceptado y tome conciencia de que todo aquello que haga impacta en muchas más personas.

Hay muchos profesores que impactan en dos ámbitos, por ejemplo, cuando motivan a un estudiante para que llegue al próximo nivel académico o avance en el proceso para lograrlo impactan tanto en su vida emocional como intelectual. Por ello, en el esquema que presentamos algunos maestros se ubican en el círculo formado por dos fuerzas.

Te invito a descubrir a detalle cada uno de estos ingredientes y las técnicas y metodologías para que puedas ejecutarlas en tu salón de clases para que tú también seas considerado un gran maestro por tus estudiantes, incluso por tus hijos.

Cada uno de estos elementos está descrito a detalle en el libro *El gran maestro*.

Ricardo Perret.

Conferencista dedicado a entender el inconsciente y la neurobiología del consumidor.



ATP

Microfinanciera

SE CREDITA EN MÉXICO S.A. DE CV. CREDITO

¡CONÓCENOS!



**Apoyando a las
PYME en México**

**2.8 % Mensual
de Interés + IVA**

- ✓ Por \$ 10 mil pesos pagas \$ 280.00
- ✓ Por \$ 20 mil pesos pagas \$ 560.00
- ✓ Por \$100 mil pesos pagas \$2,800.00

CAT (COSTO ANUAL TOTAL) 39.3% SIN IVA

**Sin Comisiones
Sin Buró de Crédito**

**Prueba nuestro simulador en:
www.microfinancieraatp.com.mx**



DIA 01
RECIBI MI PRIMER BESO

DIA 20 DE ABRIL
APRENDI MATEMATICAS

DIA 23 DE FEBRERO
RECUERDO EL PIZARRON

DIA 28 DE MAYO
2000 APRENDI
A SUMAR

IDIOMA
INGLÉS

ENTENDER MEMORIZAR Y APRENDER

Bernardo Trimiño Quiala

LA MEMORIA ES EL DIARIO QUE CARGAMOS SIEMPRE CON NOSOTROS, ESCRIBIÓ ALGUNA VEZ OSCAR WILDE. ADEMÁS, ES UN ELEMENTO CENTRAL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y UNO DE LOS MISTERIOS MÁS FASCINANTES DE LA CIENCIA.

En los últimos años se ha investigado mucho acerca de cómo el cerebro almacena la información, la codifica y la recupera, funciones en las que la memoria desempeña un rol protagónico.

La ciencia considera que existen tres niveles de memoria: la sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

La memoria sensorial propicia, en un breve espacio de tiempo, el almacenamiento de información captada por los sentidos. Por lo que este nivel de memoria es capaz de recoger una elevada concentración de información que se pierde en cuestión de segundos.

Solo aquellos datos en los que ponemos una concentración máxima se mantienen en la memoria sensorial por mayor espacio de tiempo. A partir de ahí, comienza un proceso de

reconocimiento de patrones, propiedades o características, así como la identificación externa de estímulos, objetos, procesos y fenómenos.

Cuando ocurre este reconocimiento de los patrones externos se establece una relación con las experiencias vividas y los conocimientos previos. Instalados en este nivel, el siguiente paso consiste en la percepción y representación del objeto, lo que nos lleva a la siguiente categoría.

La memoria a corto plazo nos asegura estar conscientes de los datos recibidos. En este la memoria retiene alrededor de un 10 por ciento de esta información durante sólo unos minutos. Cuando vemos un número telefónico, por ejemplo, generalmente lo recordamos solo el tiempo necesario para marcarlo. Una vez que lo hicimos, debemos volver a observarlo si necesitamos marcarlo de nuevo.

Para pasar de la memoria a corto plazo a la de largo plazo se requiere nuevamente concentrar la atención, hacer ejercicios de repetición, procesar y estudiar a fondo la información.

Los científicos han demostrado que cuando seleccionamos una información para almacenarla en la memoria a largo plazo, luego de su repetición, procesamiento o estudio, el encéfalo la almacena en asociación con recuerdos similares. Una vez que se ha procesado en la memoria a largo plazo, se plantea que podemos definir el concepto del objeto, proceso o fenómeno al que nos enfrentamos, o sea, pasar de sus patrones externos, a penetrar su esencia y determinar el sistema de relaciones que este puede establecer.

Por su parte, la memoria a largo plazo tiene capacidad ilimitada y el almacenamiento puede ser permanente.

La recuperación de la información almacenada en la memoria a largo plazo es uno de los temas que más intrigan a la ciencia. En este momento sabemos que se queda guardada de manera permanente en el encéfalo, pero no sabemos exactamente cómo recuperarla.

Cuando la ciencia lo descubra cambiará la vida de las personas. En el ámbito académico facilitará la labor de los estudiantes, quienes se verán obligados a aprender nuevas vías para realizar un almacenamiento efectivo del conocimiento.

Para que esto se produzca es necesario que se reconozca, en primer lugar, que cualquier tipo de memoria es parte de un complejo sistema de procesamiento y análisis de la información que involucra a todos sus niveles.

En segundo lugar, deben saber que su aprendizaje vincula estos niveles de la memoria con los cuatro niveles del conocimiento, que son:

Sensación: primer contacto con los objetos y fenómenos mediante los órganos de los sentidos.

Percepción: reflejan el objeto o fenómeno en su conjunto.

Representación: imagen mental de los objetos y fenómenos.

Concepto: generalizaciones de la esencia de los objetos y fenómenos.

Por último, deben ser conscientes del importante papel que juega la concentración y el estudio a conciencia para que la información recibida se quede en su cerebro durante un periodo largo de tiempo. De la memoria sensorial a la memoria a largo plazo.

Existe una serie de procedimientos didácticos que ayudan a la transición entre los distintos tipos de memoria. Este proceso tiene como referente la relación existente entre los niveles de la memoria y los niveles del conocimiento planteados con anterioridad, los cuales pueden ser desarrollados por los estudiantes como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

ESTOS PROCEDIMIENTOS SON:

- 1.-Observa, escucha y concentra la atención. Oriente la visualización de diferentes objetos o procesos para que los estudiantes creen imágenes mentales. También pueden realizar la observación de láminas, películas, videos, la naturaleza. Es importante que escuchen relatos, historias, cuentos y música e interpreten su significado.
- 2.-Identifica y ejemplifica el objeto de estudio. Desarrollar actividades para que los estudiantes planteen las características de los objetos, procesos o fenómenos observados, que los ejemplifiquen y clasifiquen.
- 3.-Compara el objeto de estudio. Propiciar que los estudiantes planteen criterios de comparación, analicen las semejanzas, diferencias y lleguen a conclusiones de lo estudiado.
- 4.- Plantea hipótesis. Realizar problemas para

“La recuperación de la información almacenada en el cerebro es uno de los temas que más intrigan a la ciencia”

que los estudiantes operen con números y patrones abstractos, que analicen datos, descifren códigos, listen y organicen números, hagan gráficos, calculen probabilidades, hagan asociaciones y predicciones.

- 5.-Elabora conceptos básicos. Diagnosticar los conocimientos antecedentes o preconceptos presentes en los estudiantes, para que determinen las características esenciales que distinguen y determinan el objeto de definición, sintetizen ideas y enuncien, de forma sintética y precisa, la definición de los conceptos básicos.
- 6.-Relaciona conceptos. Permitir que los estudiantes elaboren resúmenes escritos, confeccionen mapas o pirámides conceptuales, realicen esquemas o dibujos, planteen problemas y experimentos.
- 7.-Trabajo en equipo. Organice tareas en equipo, propicie el debate de ideas. El objetivo es que se establezcan metas en grupo y proyectos conjuntos, que se realicen críticas constructivas y se favorezca la comunicación.
- 8.-Autoevaluación de los resultados. Desarrollar estrategias metacognitivas. Es importante pedir a los estudiantes que reflexionen sobre su aprendizaje, darle la oportunidad a que prioricen tareas, que tracen metas, que hagan un diario y relacionen el contenido con experiencias personales. Además, que expresen sus deseos, necesidades y respondan con ética a dilemas hipotéticos y adopten modos de actuación.

Para dirigir estos procedimientos didácticos es necesario tener en cuenta las siguientes exigencias:

- Diagnosticar integralmente la preparación del estudiante para enfrentar las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerar necesidades y potencialidades, así como su desarrollo intelectual y motivacional.
- Atender las diferencias individuales en el tránsito del nivel de desarrollo hacia el que se aspira.
- Estructurar el proceso de enseñanza-

aprendizaje a partir del protagonismo del estudiante en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje, orientado hacia la búsqueda activa del contenido de enseñanza, para estimular el desarrollo de su pensamiento y su independencia cognitiva.

- Concebir un sistema de actividades para desarrollar acciones y operaciones racionales del pensamiento que permitan el fortalecimiento de la memoria a largo plazo, formar conceptos y desarrollar procesos lógicos del pensamiento.
- Desarrollar formas de actividad y comunicación que permitan favorecer una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el estudiante en el plano educativo, lo que favorece el desarrollo de valores y modos de actuación.

Cuando seamos capaces de profundizar en los conocimientos psíquicos relacionados con los procesos de la memoria y el aprendizaje, podremos desarrollar una educación de calidad y seremos capaces de favorecer al desarrollo de la personalidad de los estudiantes y prepararlos para que construyan una sociedad mejor. 🌀

Dr. Bernardo Trimiño Quiala.

Director del Centro de Estudios de la Calidad de la Educación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Guantánamo, Cuba.

Bibliografía

- Bozhovich, L.P. (1976): *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Del Pino, J.L. (2002). *Motivación profesional. Vías de su estimulación en el contexto educativo*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Fariñas, G., (1994): *La organización temporal de la vida en jóvenes cubanos*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- González, F. Mitjans, A. (1989): *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Rodríguez Rebastillo, M y Bermúdez Sarguera, R (1996): *La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Rogers, C. (1989): *El proceso de convertirse en persona. Ciudad México*. Ed. Paidós, (Séptima reimpresión).
- Vygotski, L.S. (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana. Ed. Científico-Técnica.



Diplomados y Talleres de capacitación en línea

Diplomados

Administrativos

- Alta Dirección y Gerencia
- Comunicación Integral de Mercados
- Liderazgo y Capital Humano
- Capacitación y Productividad
- Dirección Estratégica

Educativos

- Estrategias Docentes para el Aprendizaje Significativo
- Evaluación Didáctica y Curricular
- Teorías Psicopedagógicas del Aprendizaje
- Competencias Docentes del Siglo XXI

Vida y Familia

- Plan de Vida y Carrera
- Creciendo y Aprendiendo con tu Hijo

Talleres

- Microsoft Word
- Microsoft Excel
- Administración y Efectividad Personal
- Ortografía y Redacción
- Estrategias de Servicio al Cliente
- Aprendizaje Colaborativo

Inscripciones Abiertas:

www.multiversidad.com.mx
multiversidad@sistemavalladolid.com
Tel: 01 800 506 5227 ext. 161 y 162

Al acreditar el diplomado o taller, recibirás una constancia de Multiversidad Latinoamericana, Institución capacitadora acreditada por la Secretaría del Trabajo y Prevención Social STPS bajo el registro MLA091207179-013.

SOCIOFORMACIÓN

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS ES EL OBJETIVO DE CUALQUIER PROCESO EDUCATIVO, PERO NO EL ÚNICO. LA ENSEÑANZA DE VALORES Y ACTITUDES ES TAMBIÉN FUNDAMENTAL.

Sergio Tobón Tobón



La educación tradicional, centrada en contenidos, sigue predominando en el campo de la enseñanza. Sin embargo, en la actualidad carece en gran medida de pertinencia dado que estamos en otro contexto social: el paso a la sociedad de la información y el reto de construir y consolidar la sociedad del conocimiento.

Es urgente, entonces, transformar la educación para que se adapte a los nuevos tiempos, a través de un modelo de socialización de la información con pertinencia y sentido crítico que ayude a las personas a la resolución de problemas. Esto requiere de un proceso educativo enfocado en el aprendizaje y el emprendimiento.

Existen muchas metodologías que permiten lograr que la educación esté acorde con los retos de la sociedad del conocimiento. Una de ellas son los proyectos formativos, metodología que se viene implementando con mucho éxito desde finales de los años noventa en la mayoría de países latinoamericanos.

¿QUÉ ES LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y QUÉ RETOS TIENE PARA LA EDUCACIÓN?

La sociedad del conocimiento tiene como objetivo construir nuevas plataformas educativas que favorezcan la resolución de los grandes problemas de la humanidad, como la violencia, la destrucción del ecosistema, la corrupción, el desempleo, la desnutrición y la baja calidad de vida, a través de la búsqueda, procesamiento, adaptación, creación, innovación y aplicación del conocimiento a través de diferentes medios.

¿CUÁLES SON LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN RESPECTO A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

La educación actual sigue priorizando los contenidos, y eso se observa en los planes de estudio, en los programas de formación, en los libros de texto y en las pruebas de evaluación externas que se aplican en la educación, como sucede con el programa ENLACE en México. Este sistema se enfoca en la elaboración de preguntas conceptuales y de ejercicios, porque su paradigma sostiene que las personas requieren tener una gran cantidad de conocimientos en su mente para llegar al éxito.

Lo que deben aprender los estudiantes en este nuevo contexto social son estrategias para buscar, procesar, analizar, crear, adaptar, innovar y aplicar el conocimiento en problemas del contexto. Y para ello deben poseer unos cuantos conceptos claves que les permitan orientarse en medio de grandes cantidades de información.

Es preciso transformar la educación actual para que trascienda el énfasis en contenidos y se centre en la resolución de problemas. Esto permitirá a las personas aprender a gestionar el conocimiento, comprenderlo, adaptarlo y aplicarlo. Esto implica tener un espíritu de emprendimiento y dominar las competencias necesarias para afrontar los retos que se presenten.

¿CÓMO TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN ACORDE CON LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

Hay muchas estrategias para hacer una transformación real de la educación actual, pero la principal

es centrarse en trabajar con problemas del contexto en todos los niveles educativos. Este debería ser el eje de todos los programas de formación y evaluación que se implementen, como el aprendizaje con mapas, el aprendizaje con problemas, el aprendizaje con proyectos, los juegos y los sociodramas.

¿QUÉ ES LA SOCIOFORMACIÓN Y POR QUÉ ES IMPORTANTE EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL?

La socioformación es un nuevo enfoque educativo que busca responder a los retos de formar para la sociedad del conocimiento con base en la realización de proyectos formativos transversales, buscando que tanto los estudiantes, como los directivos, los docentes y la familia, tengan un proyecto ético de vida, cultiven un espíritu emprendedor y adquieran competencias.

Este enfoque surgió a partir de las contribuciones del constructivismo, el socioconstructivismo, las competencias, el pensamiento complejo, la gestión de la calidad, la Quinta Disciplina y el método de proyectos, pero los trasciende ya que aborda los retos que implica vivir en la sociedad del conocimiento y supera el énfasis en la información, un aspecto que no logran los enfoques pedagógicos tradicionales.

La socioformación surge y se consolida en Iberoamérica a partir del trabajo del profesor Edgar Morin a finales de los años noventa y sus estrategias para transformar la educación a través del pensamiento complejo (Tobón, 2001, 2002). Luego, en el 2004 se da un avance metodológico con la

obra Formación basada en competencias (Tobón, 2004), un libro de referencia en toda Latinoamérica y en países como España y Portugal. Desde entonces, diferentes investigadores se han adherido a este enfoque (García Fraile, López Calva, López Rodríguez y Aguilar Álvarez, 2012; Pimenta, 2011a, 2011b).

Actualmente, la socioformación es una línea de trabajo que cada día usan más investigadores, directivos, docentes y asesores en toda Iberoamérica. En este ámbito se han tenido logros concretos en la aplicación en instituciones educativas, universidades, libros, video-tutoriales, diplomados, posgrados y grupos de investigación. Sin embargo, todavía hay mucho camino por recorrer y grandes áreas a desarrollar. El reto es avanzar en la implementación de la socioformación de forma masiva a través de políticas públicas para lograr sistemas educativos más pertinentes desde el marco de la sociedad del conocimiento.

La socioformación es un enfoque educativo transversal y no un modelo pedagógico. Como todo enfoque, focaliza o se centra en la actuación integral de las personas ante problemas del contexto por medio de proyectos, desde un marco ético de vida. Este énfasis se hace sin dejar de lado la naturaleza sistémica y compleja de la formación humana.

¿CUÁLES SON LOS EJES CLAVES DE LA SOCIOFORMACIÓN?

Los ejes claves de la socioformación son: el proyecto ético de vida, el espíritu emprendedor, las competencias y el trabajo colaborativo. Estos elementos se trabajan con todos los actores del sistema educativo: directivos, docentes, estudiantes, familias,

organizaciones sociales y empresariales. A continuación se describen los elementos característicos de cada uno de ellos.

PROYECTO ÉTICO DE VIDA.

La primera meta de la socioformación es que las personas posean un sólido proyecto ético de vida. Esto es, que tengan un propósito claro en sus vidas, que busquen la realización personal, que trabajen con laboriosidad y perseverancia para lograr las metas y actúen con base en valores como la responsabilidad, el respeto, la honestidad, la equidad, la solidaridad y el perdón.

En el proyecto ético de vida es esencial la afectividad, entendida como la capacidad de querer a sí mismo y de entablar relaciones cálidas y positivas con los demás, a través de vínculos como el amor de familia, el amor de pareja, la amistad y las relaciones humanas cordiales con compañeros de trabajo y con el resto de la sociedad.

ESPÍRITU EMPRENDEDOR.

El emprendimiento consiste en la planeación y ejecución de proyectos hasta lograr unas determinadas metas, buscando la resolución de problemas del contexto y actuando con pertinencia, creatividad y eficacia. Para ello es preciso elaborar proyectos educativos que permitan relacionar las diversas áreas y campos del currículo.

En la sociedad del conocimiento es preciso que las personas sean emprendedoras y que cuenten con la flexibilidad necesaria para afrontar retos en distintos contextos. Esto puede ser tanto al interior de las organizaciones como en la generación de nuevos organismos.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS.

En los enfoques tradicionales de competencias, como el funcionalismo y el conductismo, las actividades y las conductas responden a los requerimientos del contexto. Desde la socioformación, en cambio, las competencias trascienden las actividades y las conductas; se definen como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo.

Las competencias se pueden redactar de muchas maneras. Para ello hay que tener en cuenta los siguientes elementos: desempeño, contenido conceptual (objeto sobre el cual recae la acción), finalidad (objetivo de la competencia) y referentes contextuales (los elementos a tener en consideración en la competencia ya que le dan pertinencia) (Tobón, 2013a).

LAS COMPETENCIAS TIENEN LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS CLAVES DESDE LA SOCIOFORMACIÓN.

Desempeño con integralidad.

Toda competencia implica resolver uno o varios problemas del contexto mediante el desarrollo y la puesta en acción, de forma articulada, de diversos saberes que no pueden abordarse por separado. Esto significa que una competencia no es un único saber. Por ejemplo, la honestidad no es una competencia, es un valor del saber ser. Lo mismo ocurre con tener dominio del concepto de "materia", que es un concepto, pero no una competencia.

Desempeño para resolver problemas del contexto. Desde la socioformación, las competencias no son tareas ni actividades, como proponen los enfoques tradiciona-

“ES PRECISO TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN ACTUAL PARA QUE TRASCIENDA EL ÉNFASIS EN CONTENIDOS Y SE CENTRE EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS”

les predominantes en la educación actual, sino que implican resolver problemas del contexto a través de la interpretación y la argumentación.

Los problemas son retos que se tienen que resolver a partir de determinados elementos en el marco de un contexto con sentido para la persona. Por ejemplo, un problema en biología podría ser: ¿Cuál debería ser el consumo promedio de vitaminas, proteínas, minerales y calorías de un estudiante de doce años, delgado, que mide 1.45 metros y que diariamente camina tres horas en su desplazamiento del hogar a la escuela y de la escuela al hogar?

Desempeño con metacognición. La metacognición es otra característica esencial de las competencias. Desde la socioformación, la metacognición es ante todo un proceso de mejoramiento continuo para alcanzar unas metas por medio de la reflexión en torno a

lo que se hace y la aplicación de los valores universales (Tobón, 2011a). De esta manera se previenen, reconocen y corrigen los errores a tiempo y con ello se busca el crecimiento personal, social y un mejor equilibrio con el ecosistema.

Desempeño con idoneidad. La idoneidad consiste en la realización de actividades y la solución de problemas cumpliendo con criterios de calidad. En las competencias no es suficiente desempeñarse, es preciso tener cierto compromiso para hacer las cosas lo mejor posible considerando los diferentes elementos del entorno.

Desempeño con ética. Las competencias son actuaciones basadas en la ética, es decir, en el seguimiento de los valores universales como la responsabilidad, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la honradez, la solidaridad, la equidad y el respeto a la vida. Esto implica asumir las consecuencias de nuestras acciones (Tobón, 2013a, 2013b).

Trabajo colaborativo. En la socioformación el trabajo colaborativo es el proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado, uniendo sus fortalezas y trabajando con una comunicación asertiva (Tobón, 2013e). Este proceso es esencial para lograr la formación integral, tanto por parte de los directivos y docentes, como de los padres y los estudiantes.

Para que exista un verdadero trabajo colaborativo, es preciso que las personas dialoguen para acordar las metas y actividades y puedan resolver los conflictos que se presenten. Es importante que cada uno cumpla con sus propias responsabilidades y se comprometan con el mejoramiento continuo.

¿QUÉ SON LOS PROYECTOS FORMATIVOS?

El trabajo con proyectos en la educación tiene muchos antecedentes y no es reciente. En 1918 Kilpatrick planteó una propuesta de gran relevancia en el área, la cual denominó “el método de proyectos”. Desde entonces, algunos docentes e instituciones educativas han trabajado en esta propuesta, sin llegar a ser un proceso masivo y con énfasis sobre todo en contenidos, en las preguntas conceptuales y en el logro de objetivos.

A finales de los años noventa, Tobón retoma el método de proyectos de Kilpatrick y lo adapta a la socioformación y al desarrollo de competencias, con base en la orientación del pensamiento complejo. También se ha impulsado su empleo en la docencia de manera integral, con el objetivo de que no sean solo unos cuantos profesores quienes lo practiquen, como ha sucedido tradicionalmente, sino que se trabaje de manera masiva, a través de diversas publicaciones y procesos de formación.

“LA TRANSVERSALIDAD CONSISTE EN ABORDAR UN PROBLEMA CON LOS SABERES DE VARIAS DISCIPLINAS, ÁREAS O CAMPOS CON EL FIN DE LOGRAR UNA COMPREENSIÓN Y RESOLUCIÓN MÁS INTEGRAL”

DEFINICIÓN DE PROYECTOS FORMATIVOS.

Los proyectos formativos son una estrategia general e integral para lograr las cuatro metas claves que propone la socioformación: formar y consolidar el proyecto ético de vida, fomentar el emprendimiento, desarrollar las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y trabajar de manera conjunta. Este plan de trabajo incluye la puesta en marcha de actividades que permitan resolver uno o varios problemas del contexto (personal, familiar, social, laboral, profesional, ambiental, ecológico, cultural, científico, artístico, recreativo, deportivo), con el objetivo de fortalecer, al menos, una competencia y logrando un producto concreto.

DIFERENCIAS ENTRE EL MÉTODO DE PROYECTOS TRADICIONAL Y LA ESTRATEGIA DE PROYECTOS FORMATIVOS.

La principal diferencia entre el método de proyectos tradicional y la estrategia de proyectos formativos es que esta última tiene como finalidad resolver problemas del contexto y desarrollar competencias.

Hay otros términos que se emplean en la educación como proyectos de aula y proyectos integradores en el ámbito de la formación de competencias.

Tal y como se ha planteado anteriormente, en la socioformación

las competencias son actuaciones que ayudan a resolver problemas del contexto con suficiencia, metacognición y compromiso ético, desarrollando y movilizándolo el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Por lo tanto, para poderlas desarrollar con profundidad es preciso abordar problemas del contexto en los cuales los estudiantes aprendan y pongan en acción los diferentes saberes. Esto se logra con la implementación de los proyectos formativos, los cuales están centrados en que los estudiantes identifiquen problemas del contexto, los interpreten, argumenten y resuelvan, con base en el trabajo colaborativo y teniendo experiencias vitales para formar y consolidar los valores universales (Tobón, 2010).

¿QUÉ ES LA TRANSVERSALIDAD Y CÓMO SE ABORDA EN LOS PROYECTOS FORMATIVOS?

La transversalidad consiste en abordar un problema con los saberes de varias disciplinas, áreas o campos con el fin de lograr una comprensión y resolución más integral. Esta forma de trabajo busca tener mayor impacto y trascendencia en los productos que se producen. En el campo formativo, la transversalidad permite que los estudiantes aprendan a articular los saberes de varias disciplinas en un problema determinado. Esto les ayuda a tener una mejor comprensión de los contenidos. Además, acerca el mundo educativo con el mundo social, dado que en la vida cotidiana los problemas son transversales y requieren de varias disciplinas para resolverse.

Los proyectos formativos son, por naturaleza, transversales. Por lo tanto, al tratar un problema del contexto siempre se busca que se involucre al menos dos disciplinas, áreas o campos, para que los estudiantes sepan afrontar los proble-

mas en toda su complejidad.

NIVELES DE TRANSVERSALIDAD EN UN PROYECTO FORMATIVO.

La transversalidad en un proyecto formativo implica los siguientes niveles:

Nivel pre-formal: transversalidad centrada en abordar un tema relevante a nivel social, como los derechos humanos, la alimentación saludable, la educación vial, la equidad de género, los problemas ambientales y la educación sexual. Por el solo hecho de abordar un tema social relevante, ya hay un proceso inicial de transversalidad.

Nivel receptivo: transversalidad enfocada en abordar al menos una competencia genérica junto a una de carácter específica o básica. Por ejemplo, tener un proyecto centrado en una competencia específica de biología como: “Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención”, y vincularlo con una o varias competencias genéricas, por ejemplo el trabajo colaborativo, la investigación y la comunicación.

Nivel resolutivo: transversalidad centrada en que dos o más asignaturas o módulos tengan un mismo proyecto dentro de un mismo bloque. Este proyecto se planifica y ejecuta con la colaboración entre los docentes de los módulos implicados. El proyecto es complementario a las actividades propias que realiza cada asignatura. Se sigue un enfoque multidisciplinario porque el problema se enfrenta desde varias áreas.

Nivel autónomo: transversalidad centrada en que dos o más asignaturas o módulos tengan el mismo proyecto en un bloque, el cual se planifica y ejecuta mediante la

EDUCACIÓN SOCIOFORMATIVA PARA EL SIGLO XXI

"EL SISTEMA EDUCATIVO NO PUEDE CONTINUAR CENTRÁNDOSE EN LOS CONTENIDOS, SINO QUE DEBE ENFOCARSE EN FORMAR PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, BUSCANDO PERSONAS EMPRENDEDORAS Y COLABORATIVAS. ADAPTAR LOS MODELOS FORMATIVOS A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO ES UNA TAREA URGENTE TANTO PARA LOS PAÍSES DESARROLLADOS, COMO PARA AQUELLOS EN VÍAS DE DESARROLLO"

ENTREVISTA A

SERGIO
TOBÓN

Álvaro González

“NECESITAMOS TRANSFORMAR LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS EN GENERAL, PERO ANTE TODO LAS PRÁCTICAS DEL APRENDIZAJE EN EL AULA”

El modelo educativo basado en los contenidos fue exitoso durante un periodo de tiempo; mientras estaba la revolución industrial y las personas requerían de información y de destrezas para hacer tareas definidas. Sin embargo, el mundo está en una transformación continua y ya no es pertinente centrarse en formar contenidos. En los tiempos actuales es clave comenzar a formar para la sociedad del conocimiento, tal y como afirma Sergio Tobón. Para ello propone una solución puntual y sencilla: centrarse en trabajar con proyectos transversales y flexibles. Así se lograría contribuir a formar personas con talento, que busquen su realización personal y contribuyan a una mejor sociedad. Esto podría ayudar a muchos países desarrollados a salir de la crisis económica o a prevenir futuras crisis.

“Hoy en día el modelo de contenidos no beneficia a nadie, necesitamos ciudadanos críticos, emprendedores y capaces de innovar. Los docentes debemos buscar en la docencia un espacio para la creatividad, con acciones motivadoras, y esto se pierde siguiendo contenidos predefinidos”.

Invitado por el Sistema Educativo Valladolid para participar en el Congreso Internacional Educativo Multidisciplinario, Educación e Investigación, Tobón, presidente de la corporación CIFE (Ciencia e Innovación para la Formación y el Emprendimiento), asegura que este modelo fue útil hasta el siglo pasado y que es urgente un cambio de paradigma, para lo cual propone el modelo de la socioformación, el cual planteó a finales de los años noventa y consolidó en los años 2001 y 2004 a través de varios libros que son ampliamente leídos en Iberoamérica.

Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, Tobón se muestra satisfecho de su participación en este Congreso porque ha podido conocer de cerca las necesidades y los problemas de los profesores en el día a día.

“El Congreso genera espacios para tener un contacto cercano y dialogar. Muchos profesores me han dicho que ya han utilizado en el aula algunos de los conceptos que he desarrollado y eso me motiva mucho. También da cuenta del compromiso

de muchos docentes de mejorar sus prácticas de aprendizaje. Los docentes vienen dispuestos a reforzar sus conocimientos, a responder preguntas y a buscar nuevas estrategias de trabajo, y eso es muy valioso”.

¿Cuáles son las principales preocupaciones que le han trasladado profesores y directivos durante el Congreso?

Los docentes me han compartido varias preocupaciones, tales como: 1) ¿Cómo lograr el cambio en la mentalidad de directivos, políticos, docentes y familias que todavía siguen pensando que la mejor educación es la que enseña contenidos? 2) ¿Cómo implementar la metodología de proyectos en la práctica docente? 3) ¿Cómo cambiar el enfoque tradicional de llevar los contenidos de forma lineal por un enfoque flexible más centrado en emprender? y 4) ¿Cómo buscar que los docentes logren trabajar de forma colaborativa cuando siempre han trabajado de manera aislada?

¿Por qué es necesario y cuáles son las principales razones para llevar a cabo esta transformación?

Necesitamos cambiar las prácticas de aprendizaje en el aula porque estamos ante el reto de construir la sociedad del conocimiento. Es esencial la educación para trascender la sociedad de la información (donde lo importante son los datos), y así poder vivir con un sólido proyecto ético de vida, emprendimiento, trabajo colaborativo y las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto. Así, las personas tendrán el talento para buscar, procesar, adaptar, crear, innovar y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas del contexto, tanto locales como globales.

En los planes de estudio tradicionales, los docentes se enfocan sólo en los contenidos, el conocimiento es aislado y no se articula. En el modelo tradicional cada profesor trabaja sólo una asignatura y no tiene que preocuparse por lo que sucede en otras materias. Desde la socioformación, se busca que los profesores trabajen de manera colaborativa a través de proyectos buscando la transversalidad, es decir, la articulación de varias asignaturas o unidades. En el mundo real los proble-

mas se resuelven mediante proyectos, aplicando saberes de varias disciplinas. No hay problemas solamente de matemáticas, español o ciencias.

En otras palabras, el objetivo es acercar el aula a la realidad...

Ese elemento ya se ha trabajado desde el constructivismo y el aprendizaje significativo: acercar las escuelas al contexto social, buscando el sentido del conocimiento y trabajando en que los estudiantes se motiven. Sin embargo, esto no es suficiente para vivir en la sociedad del conocimiento. Por esta razón propusimos el enfoque socioformativo desde el año 2000, tal y como está documentado en varios trabajos de esta época. Desde la socioformación se busca que el aula funcione a través de proyectos donde los estudiantes contribuyan a resolver problemas personales, del aula, de la institución educativa, de la familia, de la comunidad, de las empresas, de la recreación y del ambiente.

Las estrategias del aprendizaje significativo, del constructivismo y del socioconstructivismo son limitadas para la gran complejidad que implica el proceso de formar. Tenemos que buscar nuevas alternativas, que sean sencillas y tengan impacto, y a eso se dedica la socioformación, obviamente integrando las contribuciones de otros modelos educativos.

También tenemos que pensar en que la educación desde la socioformación no es solamente para los estudiantes, es para todos los actores sociales y educativos: políticos, líderes sociales, comunidad, directivos y familias. Esto lo hace muy bien el Sistema Educativo Valladolid, lo cual hay que replicarlo en las demás escuelas, colegios y universidades.

Necesitamos mediar para que los estudiantes aprendan a gestionar el conocimiento y lo apliquen en los problemas de las diversas áreas de la sociedad. Ello implica direccionar, planear, ejecutar y socializar proyectos que articulen diversas disciplinas. Estos proyectos pueden ser a nivel micro o macro, y abordarse en una semana, un mes, un bimestre o un semestre.

El docente de matemáticas, por ejemplo, no puede limitarse sólo a la resolución de problemas de su área, sino que debe relacionar el conocimiento con otras disciplinas como el Español, la Filosofía, la Historia, la Administración, las Ciencias, para que la educación tenga mayor impacto. Cuando uno sale a la realidad empresarial o profesional los problemas son transversales.

¿Cree que los países más desarrollados son los que mejor han entendido esta situación?

No. Hasta el momento ningún país del mundo tiene un sistema educativo como el que se requiere para vivir en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, sí hay países con experiencias muy relevantes de innovación educativa que van en esta vía. Y estos países son tanto países desarrollados como países en proceso de desarrollo.

Los planes de estudio de Latinoamérica fueron en su mayor parte copiados de Estados Unidos y Europa, y así los hemos tenido por décadas sin cambios relevantes. En la sociedad del conocimiento, los planes de estudio deben elaborarse acorde con los problemas locales pero también considerando los problemas globales. Más que abordar contenidos, deben tener claridad del perfil de persona a formar con metas claves.

Como inspiración del cambio, hay que buscar experiencias concretas y exitosas, más que países. En Latinoamérica, por ejemplo, se tienen experiencias educativas innovadoras en Colombia, Brasil, Chile y Ecuador que podrían servir de ejemplo a la transformación educativa en México. También se tienen experiencias educativas relevantes en Finlandia, China, Singapur, Noruega y Corea del Sur que también hay que considerar

¿Cuáles son los objetivos del Corporativo Ciencia e Innovación para la Formación y el Emprendimiento (CIFE) que usted preside?

CIFE es un centro de altos estudios que se enfoca en la investigación, la docencia, la gestión del talento humano y las tecnologías del aprendizaje para que las instituciones educativas trabajen desde la sociedad del conocimiento. Esa es nuestra misión principal. CIFE apoya, además, a otros centros de investigación, colegios y universidades, a través de cursos, seminarios, diplomados y asesorías. Investigamos y desarrollamos estrategias puntuales para realizar el tránsito hacia la sociedad del conocimiento desde la socioformación. CIFE nació en 1997 como un grupo de investigación. En 2005 se conformó como centro de investigación especializado y actualmente tenemos oficinas en México, Colombia y Estados Unidos. 

Álvaro González.
Editor de eBooks

MANJARREZ IMPRESORES



La **Solución** a tus
Necesidades **de impresión**

 **Imprenta TRADICIONAL**

 **Cajas Plegadizas**

 **Etiqueta TERMOENCOGIBLE**

 **ETIQUETAS en Rollo**

 **Formas CONTINUAS y Rollo Impreso**

 **Dato VARIABLE**

Planta y Oficinas Centrales
José Aguilar Barraza No. 140 Pte.
Col. Jorge Almada C.P. 80200
Culiacán, Sinaloa
Tel. (667) 712 9557
con 10 líneas

Planta y Oficina Guadalajara
Prolongación 5 de Mayo No. 6850 Bodega 2
C.P. 45019 San Juan de Ocotán,
Zapopan, Jalisco
Tel. (33) 36 27 7249

Oficina Mazatlán
Gutiérrez Nájera No. 600 A-1
Col. Centro C.P. 82000
Mazatlán, Sinaloa
Tel. (669) 985 4765

Oficina Cd. Obregón
California No. 238 Nte.
Plaza Las Palmas Local 17
C.P. 85000 Cd. Obregón, Son.
Tel. (644) 169 1929

Oficina La Paz
Blvd. Forjadores y Privada Tabachines
No. 215 Local 105
Col. Adolfo Ruiz Cortines C.P. 23040
La Paz, B.C.S.
Tel. (612) 121 4160





www.manjarrezimpresores.com.mx

línea sin costo: 01 800 719 6853

 /manjarrezimpresores

 @manjarrezimpres

 @manjarrezimpresores



 **EMPRESA SOCIALMENTE RESPONSABLE**

EL MÉTODO TRI-TRIANGULAR

UNA PROPUESTA PARA
LA EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS

LA REFLEXIÓN
GUIADA SOBRE LOS
ACTOS FALLIDOS PUEDE
PRODUCIR UN APRENDIZAJE
MÁS PROFUNDO Y SÓLIDO. POR
ESO ES IMPORTANTE REPENSAR LOS
PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EL AULA.

Magalys Ruiz Iglesias

Cuando se asume un enfoque orientado al desarrollo de competencias se hace fundamentalmente por el compromiso con la mejora de la evaluación y la calidad educativa; sin embargo, paradójicamente, la evaluación es el aspecto menos abordado en materia de capacitación de docentes para asumir el cambio y, cuando se analiza, se hace priorizando todo el marco teórico-conceptual que envuelve a la evaluación, dejando poco espacio a los desempeños prácticos, dedicados a que el maestro ejecute acciones integradas para evaluar aprendizajes orientados al desarrollo de competencias.

Podemos afirmar que en materia de evaluación estamos llenos de qué, pero a los docentes, alumnos, padres y otros actores relevantes del contexto educativo, nos interesan más los cómo. Una de las principales dificultades a la que nos enfrentamos radica en el hecho de no haber atendido adecuadamente el papel que jue-

gan los aprendizajes esperados y los resultados de ese aprendizaje, necesarios tanto para planificar como para evaluar.

Los aprendizajes esperados son la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje. Se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias.

Estos aprendizajes esperados son los objetivos expresados en términos de resultados, de ahí que en otros países no se hable de enfoque por competencias, sino de enfoque de resultados, enfoque de estandarización y enfoque de logros. Todo ello implica la búsqueda de resultados de aprendizaje, los cuales no pueden ser verificados en función de los recuerdos de los alumnos. Los aprendizajes esperados se convierten en referentes comunes de los resultados alcanzados, lo cual tiene una gran importancia para el cambio educativo, pues si ese es el referente común,

la ruta, que antes estaba condicionada por los contenidos (lo que ocasionaba conflictos entre docentes y padres de familia), puede cambiar. Si la ruta la marcan los aprendizajes esperados, estos tendrán mayor flexibilidad dentro de los procesos de formación y de elaboración de las estrategias curriculares y pedagógicas.

Los aprendizajes esperados se relacionan con las competencias/objetivos para guiar la enseñanza y se relacionan también con los criterios de evaluación y las tareas o desempeños evaluativos al final del bloque, unidad o programa de estudio. Por ello son referentes, porque ayudan tanto en la planificación como en la evaluación.

Este elemento, en contacto con otros, conforma triángulos que, organizados, esquematizados y modernizados, constituyen una valiosa herramienta para comprender la evaluación dentro del enfoque de competencias y para diseñar estrategias que permitan transformar la práctica evaluativa. La herramienta para la comprensión y ejecución de la evaluación en el enfoque por competencias queda conformada por un triángulo de triángulos cuya representación queda de la forma siguiente:

PRIMER TRIÁNGULO:
Los aprendizajes esperados como referente: la relación con las situaciones desafiantes y los criterios de evaluación.

CONSIDERACIONES SOBRE LOS TRIÁNGULOS QUE CONFORMAN LA HERRAMIENTA: TRI-TRIANGULAR

La tendencia generalizada a no usar los aprendizajes esperados como referentes de la evaluación corresponde a la falta de identificación de la identidad pedagógica-didáctica del enfoque basado en competencias, lo que se determina a través del cruce de modelos que "prestan" sus sustentos a la concepción formativa centrada en competencias y también por el hecho de que la vertiente didáctica de esta es un proceso actualmente en construcción.

La identidad pedagógico-didáctica de este enfoque constituye uno de los mayores vacíos de información que hay en la enseñanza. Un vacío que expertos, supervisores y directores escolares deben ayudar a llenar, a través del reconocimiento de esta identidad y de que se distingan las diferencias entre otros modelos que se han usado. Por cuestiones de espacio solamente reseñamos los modelos fundamentales:

- **MODELO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA**
- **MODELO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE**
- **MODELOS INSPIRADOS EN LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO COGNITIVO**

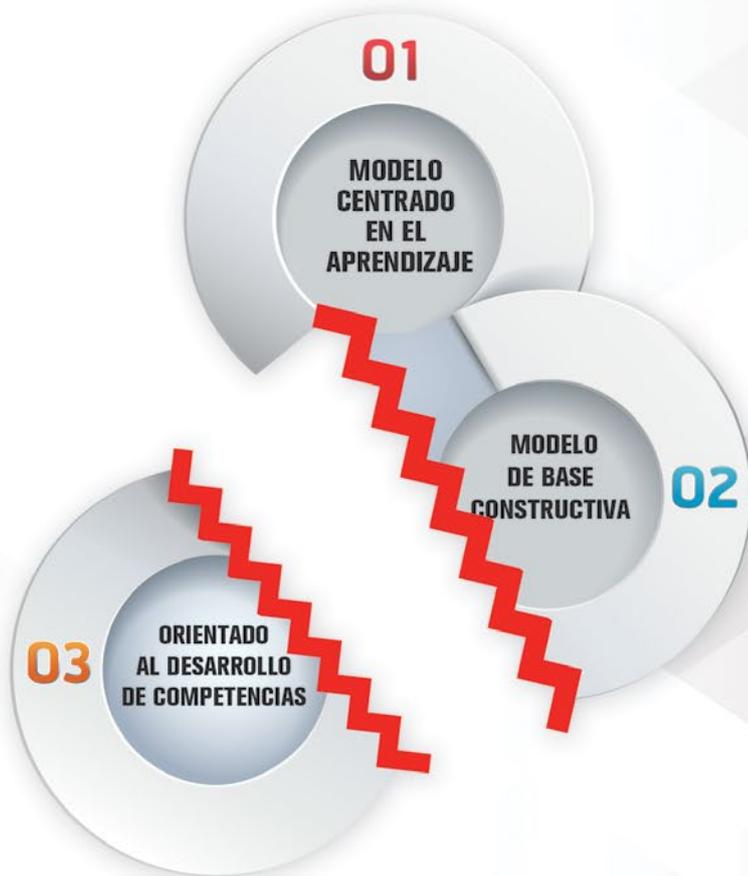
Modelos del procesamiento de la información (pensamiento inductivo, organización intelectual, formación de conceptos básicos, memorización, mejora de capacidades cognitivas, método de descubrimiento).

- **MODELOS PERSONALES**
- **MODELOS CENTRADOS EN METAS**
- **MODELOS CONDUCTUALES**

En el enfoque por competencias se cruzan varios modelos. Los modelos no son excluyentes entre sí, pueden utilizarse solos o combinados de acuerdo con la naturaleza del tema y del objetivo que se pretenda alcanzar. Lo que no puede perderse de vista es que la nueva propuesta educativa en México responde a lo siguiente:



En la práctica educativa concreta se constata la tendencia de ruptura en esta cadena conformada por un modelo centrado en el aprendizaje, de base constructiva y orientada al desarrollo de competencias:



“LOS APRENDIZAJES ESPERADOS SON LA EXPRESIÓN DE LO QUE UNA PERSONA SABE, COMPRENDE Y ES CAPAZ DE HACER AL CULMINAR UN PROCESO DE APRENDIZAJE”

Los maestros se capacitan en modelos centrados en el aprendizaje y en todo lo que tiene que ver con la base constructiva. Pero se olvidan del objetivo de este proceso (de su finalidad) y de la orientación hacia el desarrollo de competencias. En este esquema ¿dónde queda la propuesta de cambio?

Por ello insistimos en que un modelo centrado en el aprendizaje, de base constructiva y enfocado al desarrollo de competencias, estará orientado a las metas y a los aprendizajes esperados. Este enfoque no puede olvidar tampoco que las competencias se muestran en el desempeño. Por lo tanto, estamos ante una cuestión vital para la práctica pedagógico-didáctica: la concreción del papel referente de los aprendizajes esperados, lo cual se puede representar de la siguiente manera:



Como puede apreciarse, el desarrollo de la competencia no tiene un límite, por tanto la evaluación de “competente no competente”, propia del enfoque conductual, no encaja en este sistema educativo. Además, cuando no se tienen en cuenta los aprendizajes esperados, el alumno no se desempeñará de manera integral, ni desarrollará competencias.

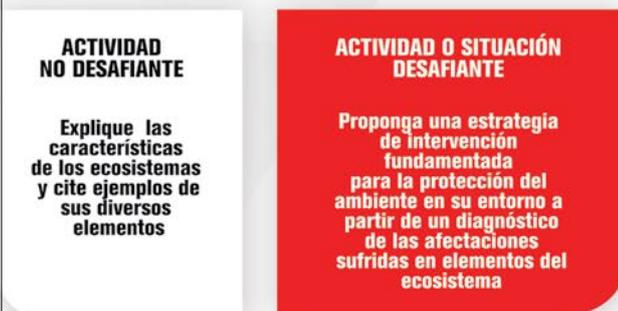
La concreción de este triángulo de partida en un bloque de estudio se daría de la forma siguiente:



A partir del análisis de los aprendizajes esperados de un bloque de estudio determinamos en qué situación desafiante/tarea integradora/situación problema/producto podríamos comprobar cómo el alumno integra los conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, informaciones y experiencias y cómo consigue resolver una situación determinada.

Se ha tener cuidado en que en realidad sea una situación desafiante que promueva el desempeño, ya que cualquier ejercicio no puede ser considerado un desafío que permita integrar recursos cognitivos, afectivos y praxológicos para su resolución.

Comparemos los dos ejemplos siguientes para apreciar cómo una situación desafiante se enfrenta a distintas variables que van más allá de la memorización.



En un segundo nivel está el establecimiento de criterios de evaluación. Estos pueden concebirse partiendo de los aprendizajes esperados y de la tarea o situación evaluativa con la cual vamos a cerrar el bloque de estudio. Cuando los criterios toman en consideración tanto los aprendizajes esperados como la tarea tenemos más posibilidades de evitar divergencias en los criterios. Estos ayudan a orientar las evaluaciones porque atienden a conocimientos declarativos (el saber y el hacer), a las actitudes y hace manifiesta la forma en cómo los sujetos se desempeñan.

Los criterios pueden representarse a través de indicadores y descriptores específicos y deben responder a las características siguientes: pertinentes, jerarquizados o independientes.

SEGUNDO TRIÁNGULO:
El establecimiento de niveles de logro en su relación con indicadores y potencialidades retroalimentadoras.

Los indicadores son señales, rasgos, datos que permiten confirmar logros de aprendizaje en relación a las intenciones de enseñanza, los cuales, al ser confrontados, pueden considerarse evidencias significativas del aprendizaje. Los indicadores de logro revisten una gran importancia para los educadores y los estudiantes ya que ayudan a crear un conjunto de valores y conceptos compartidos sobre el proceso y lo que se espera lograr.

Los indicadores se relacionan al mismo nivel. Los niveles son una especie de hoja de ruta del progreso del conocimiento. Más allá del contenido, ayudan a saber cuál es el nivel de demanda formativa que se está cubriendo.

Los niveles de logro establecen categorías de desempeño a través de los instrumentos de evaluación. Describen la capacidad de resolución de problemas de los alumnos. Normalmente, el nombre de estas categorías suele ser convencional: excelente, bueno, medio, bajo, básico, considerable, destacado, óptimo. Lo importante es poder identificar que la ruta de progreso transite por un nivel básico, en el cual el alumno muestra un acercamiento elemental a lo que expresa la competencia, con un dominio suficiente o promedio. En el nivel considerable el alumno experimenta un avance y el nivel óptimo indica que el objetivo se ha conseguido. El alumno estaría por debajo de lo básico cuando indica que su rendimiento está por debajo de la competencia.

El reto del docente radica en su capacidad

como gestor del aprendizaje y en la habilidad que posee para retroalimentar a sus alumnos. Al establecer los niveles de logro, los profesores deben tener claro las siguientes preguntas: ¿Qué tan adecuado es el desempeño de los alumnos y alumnas al finalizar el aprendizaje de un bloque, unidad o ciclo? ¿Cómo se estructuran los niveles de logro?

Resulta esencial el trabajo colaborativo en torno a los aportes de los niveles de logro, destacando la forma en que promueven una evaluación para el aprendizaje (*Unidad de currículo y evaluación 2009*).

a) Permiten contar con información sobre los logros alcanzados y las áreas que se necesitan fortalecer, a través de la promoción de aprendizajes de mayor calidad.

b) Permite establecer criterios predefinidos que ayudan a los profesores y alumnos a saber con antelación qué se espera de ellos y conocer dónde se encuentran en relación con ese criterio preestablecido.

La reflexión en torno a los niveles de logro permite una retroalimentación de carácter formativo, atendiendo el papel que desempeñan las preguntas que realizamos y las que elaboran los alumnos. Es indispensable pensar en el potencial de cada pregunta para promover procesos de reflexión y de discusión. Las preguntas que facilitan ambos procesos se conocen como preguntas con potencial formativo.

TERCER TRIÁNGULO:

Recogida de evidencias desde una variedad de instrumentos que posibilite interpretar la información para llegar a juicios retroalimentadores.

La característica esencial de la evaluación del aprendizaje es la recolección de evidencias. Lamentablemente, se ha asumido el término evidencias con una visión muy reduccionista pues se asocia a la parte externa de un producto, sin tener en cuenta el interior. Ejemplificaré esta idea en un caso real:

Una docente me planteó que no le gustaba este tipo de evaluación porque ya no hacía exámenes concretos, y citaba por ejemplo su materia, la cual concluía con la elaboración de un ensayo argumentativo. Todos sus alumnos (70 en total) le habían entregado el trabajo engargolado y muy bien presentado el mismo día, por lo que tuvo que llenar su coche de “evidencias”, tanto en la cajuela

como en los asientos traseros.

Esta situación nos lleva a hacernos la siguiente pregunta: ¿a qué estará llamando evidencia la maestra? ¿Por qué si le entregaron 70 trabajos no se lleva ni una sola evidencia de aprendizaje, aunque su coche esté repleto de “trabajos”?

No puede perderse de vista que en un ensayo lo importante es plantear una idea (tesis u opinión del autor) y desarrollarla. Considerando que elaborar un trabajo de este tipo no requiere de un proceso erudito, sino de respaldar algunos puntos de vista con la visión personal del autor y sustentarla con argumentos propios o ajenos, las evidencias de un ensayo argumentativo salen a flote.

La búsqueda de evidencias requiere de una multiplicidad de referentes, métodos e instrumentos. Si queremos ser justos con nuestros alumnos no podemos determinar sus destinos educativos. La emisión de juicios, después de haber interpretado estas evidencias, no pueden ser del tipo “fallaste corazón, no vuelvas a apostar”. Precisamente lo que se requiere es que el alumno vuelva a apostar esta vez con la información y las herramientas necesarias para progresar en el aprendizaje. Cuando emitimos un juicio negativo no le estamos dando a los alumnos los medios para superarse, sin embargo, se ha probado que la reflexión guiada sobre los actos fallidos puede producir un aprendizaje más profundo y sólido (*Saturnino de la Torre 2004*).

La visión triangular es clave para poder hacer una evaluación con carácter formativo. Es importante dejar en manos de los maestros una serie de herramientas para que se enriquezcan y se mejoren las prácticas de evaluación. 

Magalys Ruiz Iglesias.

Doctora en Ciencias Pedagógicas

Bibliografía

Abarca Fernández Ramón (2009). *Estándares, Criterios, Competencia e indicadores*. www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/documentos/2012

De la Torre Saturnino (2004). *Aprender de los errores*. Editorial Magisterio del Río de La Plata, Argentina.

Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN. (Colombia) *Indicadores de logros curriculares*. www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.

Ministerio de Educación de Chile (2009). *Unidad de currículo y evaluación*. Editorial Atenas Ltda, Santiago de Chile

SE ESTÁ ESCRIBIENDO UNA HISTORIA DIFERENTE EN LA EDUCACIÓN DEL PAÍS

Entrevista a la maestra Sylvia Schmelkes

La consejera presidenta de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se encuentra convencida que evaluar a los docentes es insólito e inédito, máxime que de estos trabajos se tomarán decisiones a favor de una mejora en la educación del país.

Reconoce que es todo un reto y una gran responsabilidad, y está convencida de que los maestros merecen atención y apoyo, ya que son ellos quienes pueden mejorar la calidad en la educación.

La maestra Sylvia Irene Schmelkes del Valle, con más de 40 años al servicio de la educación, aún mantiene frescas las enseñanzas de sus maestros Pablo Latapí y Carlos Muñoz, quienes influyeron en su vida, encauzándola para abrazar la

práctica docente, buscando la calidad en la educación con base en la justicia e igualdad; asimismo recuerda su trabajo en comunidades rurales e indígenas, lo que en su nuevo cargo, ha tomado como referente al momento de realizar la metodología para el trabajo de evaluación que se avecina.

Reconoce que este trabajo podría resultar conflictivo, pero hay que realizarlo y prepararse para lo que se pueda presentar. Pero es algo que no tiene marcha atrás. México necesita ayuda, en la educación está el camino. Los maestros, si se lo proponen pueden educar con calidad, y eso es lo primordial.

He aquí el desarrollo de la entrevista.



**“EVALUAR A LOS DOCENTES ES INSÓLITO
E INÉDITO, MÁXIME QUE DE ESTOS
TRABAJOS SE TOMARÁN DECISIONES
A FAVOR DE UNA MEJORA EN LA
EDUCACIÓN DEL PAÍS”**

¿Qué le ha dejado tantos años dedicados a la investigación educativa?

Así es, son muchos años y fundamentalmente lo que explica tanto mi pasión, como experiencia y mi conocimiento en materia educativa es esa enorme cantidad de años dedicados a trabajar como investigadora de la educación. En 1970, cuando estaba en el tercer año de sociología, me invitó el maestro Carlos Muñoz Izquierdo al Centro de Estudios Educativos, empecé ahí y me quedé 24 años, y así nunca he dejado de hacer investigación educativa, a pesar que tener periodos de mi vida desempeñados en la función pública, en la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe, como asesora del Secretario de Educación Pública; yo he seguido con mi actividad de investigadora. Ahora que estoy en el INEE tampoco la pienso dejar, porque me defino como una investigadora de la educación, ya que siempre tengo preguntas que las intento resolver.

Y que nos hacen mucha falta...

Así es. Cuando se compara cuántos investigadores educativos hay, para un país que tiene 1 millón 600 mil maestros y con 35 millones de alumnos en las aulas; somos muy pocos realmente, y hacen mucha falta.

En sus trabajos refiere los valores de calidad, igualdad y justicia, ¿por qué ese enfoque?

Fui formada en la escuela de Pablo Latapi y Carlos Muñoz Izquierdo, en donde el asunto de la justicia social, era un asunto fundamental, y como buenos educadores, ellos estaban convencidos que la educación podía contribuir a formar una sociedad más justa y había una preocupación muy grande porque las cosas no eran así. La educación no estaba contribuyendo a dar justicia, no estaba propiciando una movilidad social, no estaba dando resultados para que las personas lograran una vida más digna.

Entonces ellos entendieron así la investigación educativa y así me formaron. ¿Cómo podemos averiguar lo que se puede llegar a hacer en la educación y que no se está logrando?, cuando es quizá lo único que pue-

de propiciar la mejor forma para distribuir el ingreso, aunque hay otras maneras, pero la verdad es que el camino de la educación es el legítimo para el mejoramiento del nivel de vida, que ojalá pudiera ser para todos, entonces eso conduciría a una justicia social.

Creo que esa indignación por la injusticia, es algo que se me dio con mis maestros y por otro lado una preocupación muy grande por darme cuenta por lo que podría, y de hecho históricamente está comprobado que puede lograr la educación, como pasa en varios países, y que el nuestro está muy limitado, y vemos como a los más pobres se les da menos, se les manda a los maestros menos formados, las comunidades más alejadas o las más pobres son las que sufren mayor rotación de maestros, mayor inasistencias y bueno también un asunto por el que sufren es la falta de seguridad estos sectores. Entonces, esa es la escuela de la que yo vengo y así me identifico.

¿Qué recuerda haberle marcado para estar abocada a la educación?

Me han marcado dos experiencias, en los que curiosamente he podido hacer investigación educativa, pero interviniendo sobre una realidad, lográndola transformar, y demostrando que la educación puede ser distinta. Una de ellas fue en 1979, cuando decidí junto con mi esposo, teniendo a mi hija de 4 años, trabajar en una comunidad rural del estado de Guerrero, en un proyecto de educación campesina para una empresa comercializadora. Además tuve la oportunidad de trabajar en la escuela de la comunidad en que vivíamos y ahí pude iniciar proyectos de relación escuela-comunidad, para así mejorar la calidad de la educación; se trataba de que los padres entendieran cuáles eran sus derechos y los hicieran valer, y que los maestros se acercaran a los padres para lograr el objetivo, que es común: que el niño aprenda.

Esta experiencia fue muy rica, tanto como la educación informal con los campesinos adultos, donde pude constatar que la educación fortalece la capacidad de organización, lucha y mejoramiento del nivel de vida. También he dedicado mucho tiempo de mi vida a la educación de los adul-

“ Habrá que tomar en cuenta esa diversidad cultural, pero no solo para explicar diferencias, sino cómo valorarla y reconocer que ahí tenemos una riqueza ”



tos; que al igual que con los niños, el maestro puede trabajar con los padres de familia para que, aun en situaciones de mucha pobreza, se puede ofrecer una educación con significado, con relevancia y con calidad.

Y la otra, que la tengo más fresca por ser más reciente, fue una situación relativamente similar, pero con poblaciones indígenas, cuando tuve la oportunidad de ser Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, que no fue la primera experiencia con población indígena, pues mi primer trabajo como investigadora fue en 1971 en la Sierra Tarahumara. Esta segunda experiencia fue con maestros que trabajan en comunidades indígenas en escuelas primarias y secundarias, para que descubrieran por ellos mismos el valor de una cultura distinta, y en el descubrimiento del valor de la diversidad hacia que cam-

biaran por completo la manera como enseñaban, la forma en que se acercaban a los alumnos, el clima que establecían en la escuela y el vínculo que establecían en la comunidad y de ahí se lograron las bases para aprendizajes más significativos y el camino hacia una calidad de vida. Ese fue un proyecto que desarrollamos en comunidades de Chiapas, Yucatán y Guerrero, que todavía está en marcha, y que demuestra que una mejor educación es posible.

Se escucha que el maestro define la educación de un país. ¿Impacta en otro sector, influye en el presente o el futuro?

El papel del maestro es sumamente importante, es quien está más cercano al alumno y al proceso de aprendizaje, aunque no es el culpable del mal aprendizaje; no se puede decir eso, porque tenemos una desigualdad social terrible, contex-

tos sociales de pobreza, una realidad en la misma formación de los maestros, que ellos no escogieron, es la que recibieron, y que no es una excelente formación.

Tenemos realidades, en donde las condiciones de trabajo son difíciles, que uno no se explica cómo el maestro puede llevar un proceso de enseñanza. Todas esas cosas rebasan, por eso no podemos echarle la culpa de que los niños no aprendan, eso no es posible. Lo que si es posible, y que he podido constatar en las experiencias que mencioné anteriormente, es que el maestro sí puede ser el causante de la calidad educativa si se lo propone, y eso desde luego si tiene una buena formación, condiciones de trabajo adecuados, si en el contexto no hay “ruidos” que impidan la escolaridad, lo podrá hacer bien, pero incluso si esas condiciones no están dadas, si el maestro se lo propone, puede ser maravilloso. Cuando hablo de maestros incluyo a directores, porque siento que la actividad docente es algo que ocurre en un “continente”, que es la escuela, y la escuela como un todo, es la unidad a partir de la cual se puede cambiar la educación, no es el aula, sino la escuela, entonces el director es sumamente importante, entonces son docentes y directores.

Mucha gente dice “lo que no ocurre en la escuela, no ocurre en la educación”. Tiene que llegar a la escuela y al aula cualquier cosa que quiera uno que pase, de lo contrario no pasa, tan sencillo como eso, ahí está la importancia que debemos darles a los docentes. Y obviamente quienes estamos en la educación, estamos absolutamente ciertos que eso que hacen los docentes en el aula y que impacta en la educación, impacta en muchas esferas de la vida, porque en sus manos está preparar a los sujetos para ser buenos padres de familia, buenos ciudadanos, buenos productores; desde luego la vida entera de un país se ve impactada por un buen trabajo en ese sentido, lo que más tenemos que cuidar es a los docentes.

¿Qué habremos de esperar de Sylvia Schmelkes en esta etapa de su profesión?

Es un enorme reto y una gran responsabilidad. Es una apuesta a la capacidad que pueda tener para enfrentar un reto de esta



naturaleza. Desde luego sabiendo que no estoy sola, porque somos un equipo de trabajo y además contamos con excelentes personas dentro de la institución. Pero reconozco que en nuestras manos está la capacidad de darle una orientación a la reforma de la educación que México necesita.

Esta orientación fundamental que se busca para lograr que la educación contribuya a una mayor equidad y justicia social, y para eso se necesitan evaluaciones que permitan dimensionar dónde están las brechas y cuáles son las razones de esas brechas; cómo se pueden atacar esas causas y cómo empezar a desenmarañar aquello que hace que la educación en este momento juegue un papel reproductor, para que juegue un papel diferente, transformador; entonces afirmo que la evaluación es un camino para lograr eso, no digo que sea el único, me parece uno muy útil e importante, pero estoy absolutamente convencida que la evaluación por si sola no lo logra, pero sí permite ver dónde están los problemas, y entonces impactar las políticas educativas que puedan ir transformando esa realidad y atacando esos problemas.

¿Estamos ante un parteaguas en la educación?

Creo que esto es una cosa inédita, y diría sí. Se está escribiendo una historia diferente en la educación del país. No conozco un país, a lo mejor los hay, pero no conozco ninguno en donde se le da a las evidencias de los problemas educativos que emite la evaluación, el poder generar directrices que van directamente orientados a la toma de decisiones en materia educativa, que son públicos y a la vez expuestos. Entonces esto es lo insólito e inédito, es lo que abre una posibilidad total-

mente distinta en materia educativa.

¿Es alcanzable este objetivo?

Es necesario que esto se evalúe en la medida de lo posible, y ver hasta dónde se puede lograr esta oportunidad inédita. Para ello se depende de muchas instancias, no solo evaluativas, como el INEE; se depende fundamentalmente de la voluntad política, para instalar una política educativa distinta. Pero lo que sí es nuevo es que ahora hay un llamado a que la sociedad se entere de estas evidencias y que la necesidad de la transformación se haga del conocimiento de la sociedad entera.

Me parece que hay posibilidades mucho más democráticas de transformación educativa, porque estamos involucrando a la sociedad en un proceso de descubrimiento de una problemática, y le estamos solicitando el apoyo para su solución.

¿Impactará esta evaluación y en qué sector será más notorio?

Eso depende de la orientación que como INEE le queramos dar al asunto, porque de nosotros depende cómo se hacen los lineamientos para hacer la evaluación de la educación, pero creo que el INEE está convencido que existen en estos momentos tres problemas importantes que hay que combatir en materia educativa.

Uno es la falta de cobertura. Si no hay acceso a la educación, entonces a la educación no se le puede pedir que transforme nada. Aún tenemos falta de cobertura en el nivel preescolar, menos en nivel primaria, y en secundaria sobre todo está el problema de deserción, que igual es falta de cobertura, finalmente esos muchachos se salen porque no le encuentran sentido a la educación. Algo similar sucede en nivel educación media superior.

Tenemos que atender el problema de no cobertura, porque unas veces se presentan por el no acceso, los menos, las más de las veces por la deserción, y ese es problema de la escuela. Cuando hay deserción, el problema es que la escuela permite la

exclusión de alguna manera, está favoreciendo la expulsión de los alumnos, al final la que expulsa es la escuela. Entonces una gran cantidad de orientaciones tendrían que ir por el lado de cómo le hacemos para aumentar esta cobertura y para impedir que los que ya están dentro se salgan.

Otro es la inequidad. Ya mencionamos el hecho de que en todos los indicadores educativos -de acceso, de permanencia, de logros, de eficiencia terminal- y de aprendizaje, todos, están relacionados con los niveles socioeconómicos, si se vive en una zona urbana o rural, si se habla o no una lengua indígena, si se vive en una zona marginal o no marginal; eso es lo que debemos intentar que ya deje de suceder. La evaluación lo que sí puede hacer claramente es dimensionar esas brechas, y decir que se requiere apoyar a los que están en una posición en desventaja. Entonces las directrices irán en ese sentido, ponerle más atención a aquellos que más necesitan, y ponerle atención desde el punto de vista de recursos financieros, pero también desde el punto de vista de la capacidad de sus recursos humanos y sobre todo de la atención que se les brinda a esos recursos humanos y a esas escuelas, para que puedan lograr los objetivos deseados. La inequidad también tiene que ver con algo que nos preocupa muchísimo, que es la falta de sentido que tiene la educación para muchos sectores de la población, de manera especial para aquellos que son de una cultura distinta de la cultura mayoritaria, sobre todo la población indígena; entonces cómo podemos hacer para que la educación tenga sentido para estos pueblos indígenas, empezando porque sea en su lengua, también que la cultura forme parte de lo que se estudia en la escuela, que pueda ver un diálogo de saberes entre la cultura propia y las culturas universales, y así efectivamente la escuela pueda responder a sus propias explicaciones de vida digna, por ahí hay todo un terreno.

Esa diversidad generará movimientos.

Así es. Habrá que tomar en cuenta esa diversidad cultural, pero no solo para

“Este proceso necesariamente será conflictivo, y eso hay que asumirlo así, porque estamos empezando con un proceso que nunca se ha llevado a cabo”



explicar diferencias, sino cómo valorarla y reconocer que ahí tenemos una riqueza, y cómo entonces la evaluación puede ser un instrumento para fortalecerla, o sea para empezar a sensibilizar, porque eso nos ayuda a todos.

Lejos de que cause un impacto negativo.

Lejos de que trate de homogeneizar, que desplace las lenguas, como de hecho ha venido sucediendo, que desaparezcan culturas enteras como consecuencias de las escuelas. Como siempre he dicho, la escuela es el proyecto educativo más exitoso que ha tenido México en el siglo XX, ha sido justo ese, el de desplazar las lenguas y las culturas indígenas para tratar de hacernos homogéneos, porque lo ha logrado muy bien y eso hay que revertirlo, pues en esa diversidad está nuestra riqueza.

Indirectamente estamos en una colonización o recolonización...

Creo que nunca hemos dejado de colonizar a los indígenas, no es recolonización, eso ha sido la constante desde que llegaron los

conquistadores, y de alguna manera ellos han estado demandando que se revierta, y nos damos cuenta que en la medida que eso ocurra, como país nos enriquecemos, ese es el asunto.

Desgraciadamente no nos damos cuenta...

Es que hemos crecido con un racismo terrible, tan así que es naturalizado, no nos damos cuenta que somos racistas, y el racismo desde mi punto de vista se expresa sobre todo en el hecho de que los mexicanos pensamos que ser pobre culturalmente, es igual que ser pobre económicamente, que van juntos. Es más, uno es pobre económicamente porque es pobre culturalmente o porque eres indio. Si te estoy dando la oportunidad con la escuela para que dejes de ser indio y no la quieres tomar, es tu culpa, entonces yo tengo el derecho de portarme mal contigo. Y esa posibilidad de que haya pobreza económica y riqueza cultural es algo que difícilmente lo entendemos y entonces no volteamos a ver la riqueza, nada más vemos la pobreza y esa pobreza nosotros mismos la hemos provocado.

Hay un tercer problema, que es muy importante, relacionado con la calidad de la

“ Hay un problema, que es muy importante, relacionado con la calidad de la educación. Y es que no estamos satisfechos con lo que están aprendiendo nuestros hijos en la escuela ”

educación. Y es que no estamos satisfechos con lo que están aprendiendo nuestros hijos en la escuela. Por ejemplo puedo decir que lo que hemos estado viendo a lo largo de los años en que se ha aplicado la prueba PISA, desde el 2000, de alguna manera sigue estando presente en los resultados del 2012, y la posibilidad de los jóvenes para enfrentar las demandas de la vida actual de la sociedad, que es lo que mide PISA, está presente en un porcentaje que no nos satisface.

Lo anterior ocurre también con todas las medidas que tenemos respecto a nuestro currículum en materia educativa y lo que nos preocupa es que una enorme cantidad de niños, niñas y jóvenes, que fundamentalmente vienen de clases populares, no están recibiendo de la escuela lo que necesitan para poder enfrentar estas demandas de la sociedad. Esto también lo tenemos que resolver y sabemos que esta calidad de la educación, medida por sus resultados, está determinada por muchos factores que influyen y que no son solo educativos, pero como tal, hay que tratar de alinearlos para que se pueda trabajar hacia una mayor calidad.

Dicho en términos coloquiales, mientras más escarbas más encuentras...

Así es, hay más demandas, más necesidades; se va complejizando la educación. Lo que las personas necesitan para poder enfrentar la vida, cada vez es algo muy complejo. Ahora afortunadamente hablamos de valores, cuando mucho tiempo se nos olvidó, al menos en México, que eso era un asunto de la escuela. Porque si la escuela no forma valores, entonces quién -sobre todo los valores de la democracia, participación, convivencia, reconocimiento del otro, respeto- estos valores son fundamentales para convivir entre iguales y diferentes; ya es un asunto clarísimo que le corresponde a la escuela, entonces es una carga adicional que se le pone, pero que si no se le pone, carece de sentido el hecho educativo.

¿Habrá que prepararse para el proceso que está por venir?

Eso no va a ser sencillo, este proceso necesariamente será conflictivo, y eso hay que asumirlo así, porque estamos empezando con un proceso que nunca se ha llevado a cabo y estamos conscientes de que son problemas que no han sido suficientemente visibles y que ahora queremos visibilizar para poder resolver; el proceso va a ser conflictivo y más bien hay que reconocerlo, y estar preparados para enfrentarlo.

El magisterio está inquieto ¿hay motivos?

Entendemos muy bien por qué se preocupan los docentes, y es que México ha utilizado a la evaluación como algo que al fin de cuentas castiga o premia, no es una evaluación que haya servido para que los profesores crezcan, se profesionalicen o para que obtengan mejores elementos para elevar la calidad de la educación; y ahora que ven que la evaluación se fortalece, pero tienen como marco de referencia lo acontecido, pues sí les da miedo que eso los conduzca a perder su trabajo o sus prestaciones.

El gran reto que tenemos encima, porque los maestros son importantes, es que no queremos que rechacen la evaluación, que no rechacen las posibili-

dades de ir mejorando, queremos subirlos en el tren de que ellos son la solución, no el problema. Para eso se tiene que demostrar, ese es el gran reto, que la evaluación sirva para que crezcan como personas, como profesionales y puedan lograr sus propósitos con sus alumnos, y así tengan la satisfacción de que hacen un trabajo socialmente responsable, hacia allá va el asunto, pero sí es muy importante que ellos logren comprender ese concepto de evaluación y habrá que demostrarles que efectivamente la evaluación sirve para eso.

De acuerdo a la Ley General de Servicio Profesional Docente, ¿de qué manera se beneficiará la calidad educativa? ¿Con ello se reconoce que el magisterio tiene una preparación deficiente?

Desde luego se reconoce que hay una preparación deficiente, es necesario saber en qué es deficiente y se tiene que reconocer lo que el maestro sabe y aprendió y de manera muy importante lo que el maestro hace, cómo se desenvuelve en su salón de clases, cómo evalúa a sus alumnos, cómo planea sus clases, estas cosas son fundamentales, pero el propósito de la evaluación es descubrir fortalezas y debilidades. Los dos aspectos son importantes. Las debilidades de los maestros para poderlos atender, apoyar, acompañar, formar, ojalá fuese lo más cercano a su salón de clases, en donde tiene los problemas, y por otro lado sus fortalezas, porque es muy importante descubrir aquellos que puedan ser efectivamente maestros de maestros, ahí si necesitamos muchísimo trabajo al interior de la profesión, como siempre se hace; al igual que un médico que tiene una especialidad y que tiene una gran cantidad de estudiantes que le ayudan, acompañan y operan con él y así se van formando; entonces tenemos que descubrir estas fortalezas -que hay muchísimas-, tenemos experiencias maravillosas de maestros que tienen una enorme capacidad de dar y formar a otros. Eso permite la evaluación, por un lado reconocer a los buenos y darles mayores responsabilidades, y por el otro ir fortaleciendo a los que tienen debilidades, de manera gradual y programada.

El convencimiento es que así se podrá mejorar la calidad de la educación, porque se va a atender uno de los factores importantes, no el único, porque también se tienen

que considerar otros como las condiciones de trabajo, las del contexto, cuando éstas implican desnutrición, necesidad de trabajo infantil, ausentarse de la escuela por razones de salud, esas cosas también hay que atenderlas, porque de otra manera no estaremos siendo una sociedad justa, ni favoreciendo que a través de la educación la sociedad vaya cambiando. Pero vayamos encontrando cuáles son las causas más cercanas al alumno, al niño, al estudiante para hacernos cargo de ellas, pero también veamos cuáles son las cosas que están más alejadas de lo escolar para también atenderlas.

¿Este trabajo del instituto, también abarcará las escuelas privadas?

Según la ley no. Eso no quiere decir que las escuelas privadas no estén involucradas. La ley no prevé la evaluación de docentes y escuelas privadas, pero creo que la ley al decir no se puede, no elimina la posibilidad de aquellas escuelas privadas que se quieran someter a un proceso de evaluación de esta naturaleza, para tener consecuencias similares con sus maestros, lo pueden hacer. Me parece que lo deberían de hacer.

Además es necesario considerar el hecho de que la educación puede ser privada, pero el servicio que prestan es público, y como servicio público debería ser evaluado. Ya hay evaluaciones de alumnos presentes en las escuelas privadas, siempre los han incluido, entonces sí creo que tendría que hacerse este trabajo en el sector privado.

¿Se puede comparar la educación de los sectores público y privado?

Hay muchas cosas diferentes. Lo más palpable son las condiciones de los alumnos, y como bien sabemos son las que impactan sobre la calidad de la educación. Es mucho más fuerte el peso del origen socioeconómico del alumno, que el peso de las variables de la propia escuela. Justamente lo que sucede en las instituciones privadas es que ya están prácticamente dadas las condiciones en el hogar de estos niños, para que puedan tener buenos resultados; entonces las comparaciones en bruto o en seco son injustas, cuando comparamos escuelas públicas con privadas, sin corregir el nivel socioeconómico.

Efectivamente las escuelas privadas siempre salen mucho mejor, cuando comparamos es-

Escuelas públicas con privadas, sin corregir el nivel socioeconómico...

Efectivamente las escuelas privadas siempre salen mucho mejor en sus resultados, pero también tienen condiciones totalmente distintas de las que tienen las escuelas públicas en lo general. Cuando se corrijan estos ejercicios por nivel socioeconómico, las diferencias ya prácticamente se perderán.

También hay que decir lo que pasa en los primeros niveles de escolaridad, preescolar, primaria y quizá hasta secundaria, en donde efectivamente hay una gran diferencia entre las escuelas públicas y privadas. Donde se corrige o disminuye, pero permanece una diferencia, ocurre en bachillerato; y donde prácticamente desaparece la diferencia es en las universidades, donde la diferencia es al revés, a pesar de que en número las universidades privadas superan a las públicas, hay solo algunas de muy buena calidad, pero la mayoría son de baja calidad. Ahí los resultados son peores entre los alumnos, entonces no se puede generalizar.

¿Ya estamos situados en el camino hacia la calidad de la educación?

Nos falta muchísimo, estamos dando los primeros pasos, son necesarios pero no son de naturaleza propiamente educativa, no son cambios pedagógicos los que estamos haciendo en estos momentos, porque son administrativos y políticos, necesarios desde luego, porque teníamos una situación que era muy difícil, transformar la educación.

Había condiciones estructurales de intereses creados, que impedían lo que ahora se hace. Se han dado los primeros pasos para que eso ya no se repita, pero lo que ahora falta es una reforma verdaderamente educativa, tenemos que pensar qué es lo que se tiene que hacer regularmente, cómo formar y actualizar a nuestros docentes, pensar cómo vamos a apoyar de manera cotidiana a las escuelas, cómo mejorar los sistemas de supervisión, en general todas esas cosas que todavía no empezamos a hacer, pero que sin duda es importante iniciar cuanto antes. 

Emiliano Millán Herrera.
Director General Revista
Multiversidad Management

Campeonato Nacional de Ajedrez Valladolid

\$300,000.00 en premios

Mazatlán, Sinaloa del 5 al 8 de febrero de 2015

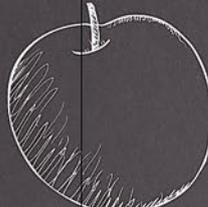


Sistema valladolliD

www.sistemavalladolid.com/ajedrez
I Fuerza
II Fuerza
III Fuerza
IV Fuerza
Juvenil Sub 16 Mixta
Juvenil Sub 14 Mixta
Infantil Sub 12 Mixta
Infantil Sub 10 Mixta
Infantil Sub 8 Mixta



INTELIGENCIA Y MULTIDISCIPLINAS



LOS INDIVIDUOS QUE DESARROLLAN MÁS DE UNA HABILIDAD SUELEN SER LOS MÁS CREATIVOS Y PRODUCTIVOS. LOS PADRES Y LOS PROFESORES DEBEN SABER QUE NINGUNA INSTRUCCIÓN MULTIDISCIPLINARIA ES INÚTIL.

Carlos Cuauhtémoc Sánchez

ME PREGUNTAN CON FRECUENCIA: ¿POR QUÉ UN INGENIERO PUEDE SER ESCRITOR? RESPONDO SIEMPRE ¿Y POR QUÉ NO? Todos somos capaces de hacer bien varias cosas a la vez. De hecho, nuestro cerebro tiene las facultades para realizar mucho más de lo que le exigimos.

Hay quienes se preguntan qué tan pedagógico es enseñarle a un alumno diversas disciplinas incompatibles o contrapuestas. ¿Qué caso tiene incluir la materia de matemáticas en los planes de estudio de un abogado o enseñarle redacción a un técnico electricista? ¿Para qué aplicará la historia un médico cirujano o la geografía un cantante? Cuestionamientos similares se hacen los alumnos cuando tienen que estudiar para un examen a cuyos temas no le encuentran utilidad en sus aspiraciones profesionales.





“EL PRINCIPIO PEDAGÓGICO ES QUE DURANTE LOS PRIMEROS DOCE AÑOS DE VIDA DEBE DÁRSELE AL NIÑO LA OPORTUNIDAD DE CONOCER LOS RUDIMENTOS DE MUCHAS DISCIPLINAS”

VALE LA PENA ANALIZAR Y DEJAR CLARO ESTE PUNTO DE UNA VEZ.

En el extraordinario libro *La revolución de la inteligencia*, Luis Alberto Machado afirma que la inmensa mayoría de los hombres representados en la historia como genios, tuvieron la mente diversificada hacia muy variados campos de pensamiento. “Leonardo da Vinci, por ejemplo, fue ingeniero, precursor de la aviación, experto en artillería, óptica, anatomía, escritor, químico, filósofo, poeta, músico, físico, geómetra, arquitecto y pintor. No se dedicó a tantas actividades porque fuera genio, en realidad fue genio gracias a que se dedicó a todas ellas”. Indiscutiblemente, la persona prominente de ideas dirigidas a una sola vía no es la regla sino la excepción.

Los individuos que desarrollan más de una habilidad son más creativos en términos generales. Porque así funciona el cerebro: cada pensamiento proviene de otro. Entendemos a base de semejanzas. Mientras más módulos de relaciones sustentan nuestra red neuronal, más entendemos y creamos nuevos pensamientos.

Un poeta que, por ejemplo, domina la física, el dibujo, un deporte de raqueta y las habilidades sociales, escribe poemas mucho más completos, complejos y creativos que un poeta que sólo es poeta y no sabe hacer nada más.

Por ampliación modular del sistema nervioso central, es más inteligente la persona multidiscipli-

plinaria que la unidisciplinaria, la diversificadora que la especialista.

Lo anterior puede dar una pauta científica a los padres de familia que viven agobiados por la pregunta de si vale la pena o no que sus hijos aprendan karate, natación, pintura, música, inglés... además de todas sus materias escolares.

LA RESPUESTA ES SÍ. MERECE LA PENA.

Ninguna instrucción multidisciplinaria es inútil. Todo conocimiento se suma en las unidades neuronales de un cerebro y todo aprendizaje fortalece las sinapsis creativas. En términos coloquiales cada estímulo mental es como un gimnasio para la mente.

No hay cuadro más triste en el mundo que un niño aburrido. Los pequeños por naturaleza son investigadores, traviosos, inventivos. Quieren aprender, explorar, descubrir. Si existe una necesidad mental innata de los seres humanos es la de ampliar sus conocimientos y su mundo interior. Cuando a un chico se le priva de estímulos y se le confina a un aprendizaje limitado, se vuelve gris y pierde gran parte de su entusiasmo por vivir.

Al involucrar a los pequeños estudiantes en diversas disciplinas, los convertimos en personas polifacéticas, les ayudamos a crear nuevas conexiones neuronales y vías cruzadas de pensamiento. Esto propicia genialidad.

Dejémoslo bien claro. Para brindarle a un niño la oportunidad de desarrollar su inteligencia a niveles sobresalientes, es necesario poner a su alcance la mayor cantidad de datos a la menor edad posible.

Los niños a los que se les enseñan diversas disciplinas al mismo tiempo (como basquetbol, motricidad, computación, matemáticas, ciencias, idiomas, oratoria, dramatización, etcétera) son en potencia más felices y desarrollan una inte-

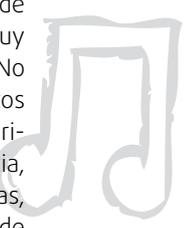
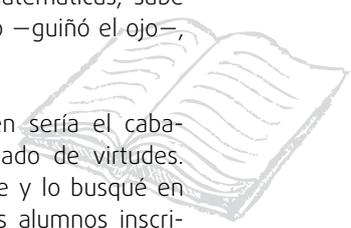
ligencia más elevada que los niños educados en ambientes convencionales a quienes sólo se les enseña a “portarse bien”.

Ahora bien, no se trata de crear “aprendices de todo y maestros de nada”. El principio pedagógico es que durante los primeros doce años de vida debe dársele al niño la oportunidad de conocer los rudimentos de muchas disciplinas, las más que sean posibles, para que a partir de la adolescencia elijan, una o dos, según sus preferencias y se dediquen a perfeccionar esas preferencias al máximo. Así es como se hace el hombre sobresaliente: Desputa en una o dos fortalezas de manera excepcional, pero respalda su creatividad en muchas otras disciplinas que le sirven como fundamento. Así, se dice que las multidisciplinas son los cimientos del rascacielos mental. Incluso la personalidad de alguien multifacético acaba brillando más.

Una de mis alumnas de bachillerato estaba impresionada por cierto joven de reciente ingreso al que acababa de conocer. Me dijo:

—Es deportista. ¡Ha ganado competencias de atletismo! Pero, además le encantan las matemáticas, sabe bailar y sobre todo —guiño el ojo—, es muy guapo.

Me pregunté quién sería el caballero con tal dechado de virtudes. Me dijo su nombre y lo busqué en mi lista de nuevos alumnos inscritos. Tomaba la materia de literatura conmigo. Al día siguiente en la clase, lo observé. El chico era bajo de estatura, delgado, de cabello muy corto, piel rojiza y nariz afilada. No tenía ni remotamente los atributos de un galán. Por el contrario, a primera vista parecía no tener gracia, pero en efecto, cuando lo tratabas, salía a la luz el alcance magnético de su personalidad multidisciplinaria: te miraba directamente a los ojos, es-





taba atento a tus reacciones y sabía mantener charlas en diferentes vertientes, siempre con sagacidad.

Pero además de los conocimientos diversificados, es necesario enseñar rutinas constructivas: Cuando los padres le enseñan al niño a organizar sus actividades, a programar sus horarios, a terminar sus trabajos con exactitud, a cumplir sus metas en las fechas proyectadas, a llegar puntualmente a sus citas, los encauzan hacia la verdadera productividad. Así, hay niños que practican dos deportes y toman clases extra pero les alcanza el día para jugar y ver media hora de televisión. ¿Por qué? Porque sus padres les han inculcado ritos en el límite superior; y son niños más entusiastas y realizados que aquellos a quienes a duras penas les alcanzan las horas para

concluir mediocrementemente sus tareas, quejarse y hacer rabiar a los mayores.

Así que dejemos de preocuparnos por la supuesta pérdida de tiempo al aprender varias disciplinas. Todo lo que aprendemos se suma y todo acto de esfuerzo mental para dominar una materia nueva fortalece nuestra mente y nos hace mejores personas.

Al final, y esto es un colofón subjetivo, pero en el cual creo con firmeza, una vida en la que no se aprende y se crece mentalmente cada día, es una vida estancada, aburrida y sin propósito. Ayudemos a la de nuestros alumnos e hijos se vuelva interesante, retardadora y valga la pena vivirse. 🌀

“CUANDO A UN CHICO SE LE PRIVA DE ESTÍMULOS Y SE LE CONFINA A UN APRENDIZAJE LIMITADO, SE VUELVE GRIS Y PIERDE GRAN PARTE DE SU ENTUSIASMO POR VIVIR”

Carlos Cuauhtémoc Sánchez.

Escritor de más de 20 best sellers. Conferencista, empresario, asesor de gobernantes y miembro del consejo directivo de una gran cantidad de empresas educativas, editoriales y de servicios.

La formación del presente, es la realidad del futuro.

**Maternal • Kinder
Primaria • Secundaria**



**EXCELENCIA ACADÉMICA,
DISCIPLINA Y VALORES:**

**Las mejores herramientas para
el éxito en la vida de tus hijos.**



“Los Valores se viven en Familia”



**Laico • Mixto • Karate • Gimnasia
Desarrollo humano • Natación
Ajedrez • Nutrición • Ecología
Robótica • Computación**

37 años de experiencia

www.rooseveltschool.edu.mx

Prol. Ontario 1727 Col. Providencia Tel. 3641-2442 / 48 y 71



EL VALOR DE LOS DOCENTES

TODO DOCENTE DEBE SER EXPERTO EN SU ÁREA DE
Y TENER UNA SERIE DE VALORES QUE PUEDA
A SUS ALUMNOS.

CONOCIMIENTO
TRANSMITIR

Salvador Rodríguez Ojaos

“Educar es emocionar
porque implica a los
sentimientos, a los valores, a
lo más íntimo y profundo de
la persona”

“No me importa cómo lo hagáis, pero cuando recorra esta escuela como director, quiero percibir que los niños tienen un sentimiento de que están viviendo su vida, y que yendo a la escuela aprenderán a vivir mejor”

Richard Gerver (2013, 74)

No son buenos tiempos para los docentes. Se les responsabiliza de los malos resultados en los informes de evaluación diagnóstica internacionales (PISA), del abandono y del fracaso escolar y, en general, del bajo nivel intelectual de sus alumnos. Aunque lo más grave es que también se les culpabiliza de algunos de los problemas sociales más importantes: de los altos índices de paro, de la poca participación de los ciudadanos en favor de la comunidad, de que tantos jóvenes no tengan expectativas de futuro y, en consecuencia, ni estudien ni trabajen.

Pero eso es una gran injusticia, ya que los docentes sólo tienen una ínfima parte de esa responsabilidad. En realidad, la culpa es de la sociedad en su conjunto, una sociedad afectada por una enorme crisis de valores. En nuestro mundo se prioriza el éxito vacío ante el reconocimiento al trabajo bien hecho, la innovación está mal vista, se busca la inmediatez, todo tiene fecha de caducidad. ¡Estos son los valores que nuestra sociedad transmite a sus futuros ciudadanos!

Lo cierto es que, en este mundo líquido, cualquier persona que se dedique al noble arte de enseñar debe entender que educar es una actividad muy emocionante, como montar en una montaña rusa, pero que educar también es emocionar, porque implica a las emociones, a los sentimientos, a los valores, a lo más íntimo y profundo de la persona: sin emoción no hay aprendizaje. En este sentido, para un docente es tan importante el dominio de su materia, como lo es ser emocionalmente inteligente: enseñamos a leer, a escribir y a sumar pero, inevitablemente, también enseñamos a ser.

No todo el mundo está de acuerdo con esta premisa. Aún hoy muchos docentes no perciben la importancia y la necesidad de educar en valores. Sienten que su única labor es la de instruir a los alumnos y alumnas, es decir, enseñarles los contenidos de las distintas materias que marca el currículo. Piensan que la educación en valores es responsabilidad exclusiva de las familias, que forma parte del ámbito

privado de las personas. Pero en el mundo de incertidumbre y precariedad en el que vivimos, donde los contenidos no son inmutables, donde la información se genera a velocidades de vértigo, donde el cambio y la innovación continuos son la clave del aprendizaje, donde Internet y las redes sociales nos permiten estar permanentemente conectados con cualquier lugar del mundo... ¿tiene sentido sólo instruir? En esta sociedad donde los valores están en crisis, ¿podemos permitirnos el lujo de no educar en valores a nuestros alumnos?

En palabras de la prestigiosa psicóloga social Dolors Reig (2012, 134): “Insisto mucho en ello cuando hablo con educadores: cuanto más potente son las armas, mayor será la necesidad de una educación moral, en valores, adecuada”. Y las “armas” que nos proporcionan las TIC son muy potentes y lo serán cada vez más.

En este contexto, es necesario no olvidar que la educación tiene como objetivo la formación integral de la persona, que incide tanto en el aspecto personal o individual como en el social o colectivo y que esa es una función compartida por la familia y la escuela. Por ello es muy importante que los centros educativos sean coherentes en los valores que transmiten y que las familias los conozcan y los compartan. Pocas cosas hay peor para un niño (o para un joven) que recibir mensajes contradictorios entre la escuela y la familia. Es cierto que la educación en sí misma no garantiza una transmisión adecuada de valores, es más, según cómo se actúe, pueden transmitirse contravalores en ambos ámbitos. Pero, sin duda alguna, la educación es un medio privilegiado para formar personas que respeten los valores humanos, es decir, aquellos que hemos aceptado como válidos por acuerdo el conjunto de los hombres y mujeres.

Por otro lado, tampoco debemos olvidar que educar es algo orgánico y no mecánico. Un docente sin empatía difícilmente establecerá un vínculo de aprendizaje con sus alumnos. Un docente sin empatía es como un MP3 que reproduce mecánicamente una lección magistral pero no deja huella. Los valores se transmiten con continuidad, ejemplaridad y en actividades humanas. Educar en valores tiene que ser un trabajo constante, tiene que ser vivencial (de valores no se habla, se

actúa), tiene que haber una coherencia total entre lo que se hace y el cómo se hace (no puedo estar hablando del respeto a los demás mientras grito a mis alumnos para que se callen) y lo que me parece aún más importante, el trabajo en valores debe ser intencional (programado, evaluado).

¿Qué valores debe tener todo docente para poder educar a sus alumnos?

Para educar en valores es necesario tenerlos, vivíroslos y ejemplificarlos. Por tanto, todo docente debe ser experto en su área de conocimiento pero también debe tener una serie de valores, éticos y morales que pueda transmitir a sus alumnos. No basta con explicar un valor, como por ejemplo la generosidad, sino que hay que comportarse conforme a él, hay que ser generoso.

A continuación, se enumeran algunos de los valores fundamentales que debe tener todo docente para llevar a cabo esta labor:

HONESTIDAD. Ser honesto con sus alumnos y alumnas provoca que el docente tenga más credibilidad y eso es fundamental para educar. Ser honesto tiene mucho que ver con la sinceridad.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la sinceridad es "sencillez, veracidad, modo de expresarse libre de fingimiento". ¿Existe una definición mejor de la labor docente?

La sinceridad genera confianza y esto es fundamental en las relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Hay que ser sincero con los demás (alumnos, compañeros de claustro, familias) pero sobre todo hay que ser sincero con uno mismo.

Como dijo William Shakespeare: "Mejor que con palabras la sinceridad se muestra con acciones". Por este motivo, los docentes no sólo deben decir la verdad sino que también deben actuar conforme a ella. El docente que tiene siempre presentes las necesidades de los alumnos, como motor para su labor, es un docente sincero, y los vínculos que se crean entre docente y discente son mucho más fuertes.

ENTUSIASMO. Entusiasmarse es una forma de vida, es la fuerza que nos impulsa a actuar, es el antídoto para luchar contra la desmotivación, el desánimo y la inconstancia. Un docente entusiasta transmite optimismo, es perseverante

"No debemos olvidar que educar es algo orgánico y no mecánico"

y da a sus estudiantes la fuerza que necesitan para llevar a cabo cualquier proyecto. Un docente entusiasta es, a su vez, un docente comprometido.

HUMILDAD. El docente que es consciente de sus limitaciones está siempre atento a las situaciones nuevas, a las nuevas circunstancias, y eso le posibilita aprender constantemente. El orgullo es un freno para nuestra capacidad de aprender y adaptarnos al cambio.

La humildad también facilita el trabajo en equipo, que es tan importante y escaso en los centros educativos.

COHERENCIA. El docente debe actuar siempre siguiendo una línea lógica y común tanto de pensamiento como de palabra y de acción. La incoherencia le resta credibilidad y, por tanto, crea desconfianza en la relación que establece con sus pupilos, con lo que el aprendizaje es mucho más difícil.

JUSTICIA. Este valor está muy relacionado con el anterior, pero va más allá. El docente justo actuará sin prejuicios, sin ideas preconcebidas de sus alumnos, lo que le permitirá ser más consciente de las verdaderas posibilidades de sus estudiantes ofreciéndoles la formación más adecuada a su tipo de inteligencia preponderante y a su talento.

CREATIVIDAD. La búsqueda de soluciones nuevas es la mejor receta contra el aburrimiento, el de los alumnos y el de la propia tarea cotidiana. El docente creativo es motivador y se siente motivado, es curioso y sabe despertar la curiosidad.

DIÁLOGO. Dialogar es saber escuchar y saber hacerse entender. El docente dialogante se gana el respeto de sus alumnos por la admiración y no por el miedo al castigo o al suspenso. Por tanto, es un docente que no necesita imponer sus criterios de forma imperativa, ni alzar la voz, lo que facilita la resolución de conflictos y mejora la convivencia en el aula.

Un docente que tenga todos estos valores ejercerá un liderazgo con sus alumnos que le permitirá ser inspirador y asertivo, es decir, tener visión de futuro y saber ponerse en el lugar del otro. Si a todo esto le sumamos una buena capacidad de comunicarse, una pizca de audacia, un alto grado de profesionalidad y una buena dosis de intuición acabaremos de perfilar al docente ideal para educar en la sociedad de la incertidumbre.

Un docente así es como un labrador que trabaja la tierra para lograr la mejor cosecha. Un labrador que sabe que debe cuidar la tierra que cultiva: ararla, abonarla y regarla para que no se convierta en un terreno yermo, sin vida. Un labrador que también debe conocer qué tipo de tierra es la que trabaja y cuál es el cultivo que mejor se adapta a sus características.

Debería reconocerse el papel de los docentes en la construcción de una sociedad mejor,

debería concedérseles la importancia y el prestigio que merecen las personas que educan y enseñan a las personas y a los ciudadanos del futuro. Aún en las circunstancias más adversas, los docentes siempre están ahí, dando todo su apoyo a los niños y a los jóvenes, trabajando muchas más horas de las que son preceptivas y preocupándose de sus alumnos hasta en las circunstancias más especiales. Los docentes están siempre ahí, luchando cada día por dar a cada uno de sus alumnos la esperanza por un futuro mejor. 

Salvador Rodríguez Ojaos

Licenciado en Ciencias de la Educación y autor del blog de reflexión educativa *El Blog de Salvaroj*. Actualmente es asesor pedagógico en el ámbito editorial. salvaroj@hotmail.com
@salvaroj

Una plataforma dinámica e interesante Ingresa y diviértete aprendiendo!



//Villa Educación

www.villaeducacion.mx



EMPRESAS MEXICANAS RECIBIERON CERTIFICACIÓN DE LA NORMA WORLD COB-CSR:2011.2. EN ESTE EXITOSO EVENTO.

WORLD COB ORGANIZÓ ENCUENTRO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL GRATUITO PARA EMPRESARIOS MEXICANOS



La World Confederation of Businesses (WORLD COB), organización comprometida con su misión de promover la cultura empresarial socialmente responsable a nivel mundial, viene realizando una serie de Encuentros de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), en diferentes países de Latinoamérica, que incluyen Panamá, Colombia, Uruguay, Perú, Bolivia, Ecuador y México, en este último el evento se realizó el 19 de noviembre, en el Krystal Grand Reforma Uno Mexico City.

El Encuentro de RSE contó con un nuevo formato, pensado en que este evento sea un espacio para el debate y el consenso. Se desarrollaron dos conferencias que abordan problemáticas de gran importancia para la empresa moderna: "Retos y Oportunidades de la RSE" y "¿La RSE es certificable?"

Para el primer tema se contó con la participación de Lic. Sergio Roldán, Director General de Earthgonomic; la Dra. Jennifer Morfín Morgan, Directora de Impacto Comunitario y Alianzas Estratégicas de Fondo Unido México I.A.P. y la Lic. Natalia Wills, Consultora en RSE e Innovación Social.

Para el segundo tema tuvimos, además de la participación del Ing. Daniel Javier, Director

de RSE de WORLD COB, a Rodrigo Bustamante, Director de Certificación de Bureau Veritas - México; Lic. Jesús Lucatero, Director de Normalización Internacional en la Secretaría de Economía y el Mtro. Miguel Ángel López Gracia representando a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, organización certificada en RSE. Además contamos con la participación del Sr. Javier Mestre, Director de Comunicación Corresponsables México.

Todos ellos compartieron sus conocimientos y experiencias de modo gratuito con el empresariado mexicano.

Además, empresas mexicanas fueron certificadas con la norma WORLD COB-CSR:2011.2. por promover buenas prácticas de Cultura Empresarial Socialmente Responsable, en este exitoso "Encuentro de Responsabilidad Social Empresarial".

Las empresas que alcanzaron y revalidaron la certificación con la norma WORLD COB-CSR:2011.2. fueron:

- CARGA Y EXPRESS S.A. DE C.V.
- GRUPO ADMINISTRATIVO MEXICANO S.A. DE C.V.
- CINÉTICA QUÍMICA S.A. DE C.V.



- PREFABRICADOS DE CONCRETO SOLANA S.A. DE C.V.
- IMÁGENES Y MUEBLES URBANOS S.A. DE C.V.
- L&H SERVICIOS MINEROS MÉXICO S.A. DE C.V.
- REPRESENTACIONES Y DISTRIBUCIONES EVYA S.A. DE C.V. / GRUPO EVYA
- BONLAM S.A. DE C.V.
- INTERNACIONAL QUÍMICA DE COBRE S.A. DE C.V. - IQCITRUS
- AERO OPERACIONES ADUANALES, S.A. DE C.V.
- EXCEL TECHNICAL SERVICES DE MÉXICO, S.A. DE C.V.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
- TL PLÁSTICOS, S.A. DE C.V.
- CAL Y MAYOR Y ASOCIADOS S. C.
- QUIMICA LUCAVA DE C.V.
- RELLENOS SANITARIOS RESA S.A. DE C.V.
- TUSCOR LLOYDS U. K. DE MÉXICO, S.A. DE C.V.
- APLICACIONES MEDICAS INTEGRALES, S.A. DE C.V.

Por otro lado, también destacaron empresas que tienen el compromiso de aplicar de manera satisfactoria políticas de Responsabilidad Social como:

- NODO INVESTIGACIÓN –ESTRATEGIA
- KUADRAT SOLUCIONES, S.A. DE C.V.
- ONSITE LABORATORIES DE MÉXICO S.A. DE C.V.
- PETROBALANCE, S.A. DE C.V.
- SILLETAS Y ESPACIADORES DE MÉXICO S.A. DE C.V.
- PROMOTORA TÉCNICA INDUSTRIAL S.A. DE C.V.
- ECOFRIGO, S.A. DE C.V.
- GRUPO EXPOMEX
- DESARROLLO AGROINDUSTRIAL GAYA, S.A. DE C.V.
- REALNET, S.A. DE C.V.

Esta ceremonia de entrega se dio como cierre de las conferencias, junto a un cóctel donde se invitó a las empresas, a la prensa y personalidades más importantes de RSE del país.

El “Encuentro de Responsabilidad Social Empresarial” es un importante escenario desarrollado en el país, para dar mayor impulso a la promoción de buenas prácticas de cultura empresarial y contribuir con el desarrollo de las empresas mexicanas. Por ello agradecemos la participación de todos en esta edición y esperamos que año tras año más empresas e instituciones de México puedan sumarse a colaborar con esta gran iniciativa que son los Encuentros de RSE. Tal cual sucede en otros países de Latinoamérica.

Para mayor información, pueden acceder a www.worldcob-csr.com o buscarnos en Facebook como [worldcob-csr](https://www.facebook.com/worldcob-csr).

Jorge Gutiérrez Rodríguez.

Communications Manager
WORLD CONFEDERATION OF BUSINESSES
jgutierrez@worldcob.org
www.worldcob-csr.com



Convocan al

XII Premio Valladolid Binacional

alas Letras novela / cuento infantil

Premiación

\$230,000.00

17,692.00 DLLS.

A repartir

Novela: \$ 150,000.00 // 11,540.00 DLLS.

Cuento: \$ 80,000.00 // 6,160.00 DLLS.

Bases:

1. Podrán participar todos los escritores(as) de México y Guatemala, por nacimiento o nacionalizado, sólo en una de las modalidades marcadas. Quedando excluidas las obras premiadas en otros certámenes y que se encuentren participando en otros concursos en espera de dictamen.
2. La extensión de la novela será de 100 cuartillas mínimo, quedando abierto el máximo. El tema es de libre elección.
3. Para Cuento Infantil serán 40 cuartillas como mínimo y 50 máximo, (sin ilustraciones).
4. Deberá enviarse el trabajo impreso en español y engargolado, por cuadruplicado en papel tamaño carta color blanco, escrito en computadora a doble espacio, por una sola cara, tipografía Times New Roman 12 puntos, con los márgenes superior e inferior de 2.5 cm., y derecho e izquierdo de 3 cm., así mismo adjuntar un sobre, rotulado con el nombre de la obra, género y seudónimo, y dentro un texto con los siguientes datos: Título de la obra, nombre completo del autor(a), dirección, teléfono y/o celular, correo electrónico, currículum. Cada una de las copias deberá mostrar en la portada el título de la obra y el seudónimo del autor(a) (en ningún caso debe incluirse el nombre ni referencias que revelen su identidad).
5. Las obras que no cumplan con los requisitos no serán leídas.
6. En **México** enviar los trabajos a Sistema Educativo Valladolid, Carnaval No. 1608-A, Col. Centro, Mazatlán, Sinaloa, C. P. 82000, y/o en las direcciones de nuestros colegios en la República Mexicana (dos días antes de la fecha de cierre).
7. En **Guatemala** se reciben los trabajos en el Colegio Villaflor, Blvd. El Caminero, entrada frente a Megapaca 13, Avenida 8-51, Zona 6 de Mixco, Col. Villaflor, Mixco, Guatemala.
8. El certamen se declara abierto el 1 de octubre de 2014 y se cierra el 4 de julio de 2015, a las 13:00 horas.
9. Las entidades organizadoras no se hacen responsables de las pérdidas o posibles deterioros de los originales, ni de retrasos o cualquier otra circunstancia imputable a correos o terceros que pueda afectar a los envíos de las obras participantes en el premio.
10. Los integrantes del jurado calificador serán prestigiados escritores designados por el consejo asignado por el comité organizador. A la emisión

de su veredicto, se procederá ante Notario Público a la apertura de las plicas de identificación de los ganadores y será divulgado a través de la página www.sistemavalladolid.com, el día 4 de septiembre de 2015.

11. El premio para los ganadores es de: \$150,000.00 // 11,540.00 DLLS para novela y \$80,000.00 // 6,160.00 DLLS para cuento infantil.

12. En ambas modalidades el premio es indivisible. Si el ganador es de nacionalidad mexicana recibirá el monto estipulado en efectivo en moneda nacional. Si el ganador es de Guatemala, el equivalente en dólares. Además del efectivo recibirán un galardón alusivo, un diploma y las instituciones organizadoras cubrirán los gastos individuales de traslado y estancia en **Mazatlán, Sinaloa, el 18 de septiembre de 2015**, fecha asignada para la ceremonia de premiación.

13. Ambos ganadores presentarán el libro en la FIL 2015 (Feria Internacional del Libro en Guadalajara). Sistema Educativo Valladolid cubrirá el traslado a la ciudad de Guadalajara desde cualquier punto de la República Mexicana o de Guatemala.

14. El ganador de Cuento Infantil se compromete a entregar ilustraciones para la edición del libro.

15. Las obras premiadas quedarán en poder de HORSON EDICIONES ESCOLARES para su primera edición, reservándose los derechos por un plazo de cinco años, a partir de la fecha de presentación de las mismas.

16. El premio compromete la publicación de las obras ganadoras por parte de HORSON EDICIONES ESCOLARES y el derecho a su comercialización, en cualquier tipo de formato, impreso o electrónico. La editorial suscribirá un contrato de acuerdo con los términos expuestos en las presentes bases y en la Ley Federal de Derechos de Autor.

17. HORSON EDICIONES ESCOLARES se reserva el derecho de opción preferente para publicar cualquier obra presentada al concurso que, no habiendo obtenido dicho premio, sea considerada de su interés, previa suscripción del correspondiente contrato con su autor(a), en las condiciones habituales.

18. Una vez publicado el fallo, las obras no premiadas, las que no participen y no sean de interés para publicar por HORSON EDICIONES ESCOLARES, serán destruidas sin que quepa reclamación alguna en ese sentido.

19. Los casos no previstos en la presente convocatoria serán resueltos por el comité organizador y el consejo.

Fecha de cierre 4 de julio de 2015

contacto

premioletras@sistemavalladolid.com | Guatemala

(669) 981 21 06 | ext. 112 | (502) 233 30 352
01 800 506 52 27 | 233 30 353

www.sistemavalladolid.com

*Las 3 Oportunidades
elementales para un mejor
año*



Óscar Fosados Arellano

"ANTE LA ADVERSIDAD, LO MEJOR ES TOMAR NUEVAS OPORTUNIDADES, VISUALIZARLAS, Y CON NUEVOS BRÍOS Y POSITIVISMO COMENZAR DE NUEVO"

Cuentan que a un oasis llegó un joven, tomó agua, se aseó y le preguntó a un viejecito que se encontraba descansando: ¿Qué clase de personas hay aquí? En vez de responderle, el anciano le preguntó: ¿Qué clase de gente había en el lugar de donde tú vienes? -Oh, un grupo de egoístas y malvados- replicó el joven. -Estoy encantado de haberme ido de allí-. A lo cual el anciano comentó -Lo mismo habrás de encontrar aquí.

Ese mismo día, otro joven se acercó a beber agua al oasis, y viendo al anciano, preguntó: ¿Qué clase de personas viven en este lugar? El viejo respondió con la misma pregunta: ¿Qué clase de personas viven en el lugar de donde tú vienes? -Un magnífico grupo de personas, honestas, amigables, hospitalarias, me duele mucho haberlos dejado. -Lo mismo encontrarás tú aquí- respondió el anciano.

Un hombre que había escuchado ambas conversaciones le preguntó al viejo: ¿Cómo es posible dar dos respuestas tan diferentes a la misma pregunta? A lo cual el viejo contestó: Cada uno lleva en su corazón el medio ambiente donde vive. Aquel que no encontró nada bueno en los lugares donde estuvo no podrá encontrar otra cosa aquí. Aquel que encontró amigos allá podrá encontrar amigos acá.

Este cuento árabe de autoría anónima me permite ilustrar lo que deseo transmitir en esta columna, con motivo de un año que termina y otro que inicia.

Al año que termina se le evalúa según cómo haya sido. Fue muy bueno,

para el que le fue muy bien, pero será muy malo para el que no le fue bien.

Independientemente de las razones por las que no se haya tenido un buen año, lo recomendable es aceptar los errores y las cosas desagradables que hayan sucedido, aprender de ellas, y no descalificar a la ligera, mucho menos maldecir, lo que no dio el resultado esperado, por más que las causas hayan sido ajenas o inesperadas, porque no es bueno embadurnarse de negatividad cuando se sabe que los resultados son adversos, y es necesario emprender un nuevo camino.

Ante la adversidad, lo mejor es tomar nuevas oportunidades, visualizarlas, y con nuevos bríos y positivismo comenzar de nuevo, con el firme compromiso de hacer lo necesario para lograr el objetivo.

Estamos por iniciar un nuevo año, al que debemos ver como la gran oportunidad de obtener todo lo que no fue posible conseguir en el año que se extingue.

Para estar seguros que se pueden obtener cosas mejores, a continuación les comparto las tres oportunidades elementales para tener un año exitoso.

La primera oportunidad está relacionado contigo mismo, ya que es importante que te des cuenta que todo lo puedes lograr si te das la oportunidad de creer en ti, en tu talento, carácter, experiencia, capacidades, cualidades, habilidades, y en tus sentimientos y valores.

Date la oportunidad de creer en ti, aceptando tus limitaciones y explotando tus fortalezas. Tú mismo eres la gran oportuni-

dad de mejora, porque sólo tú sabes quién eres, y sabes de lo que eres capaz de hacer y lograr.

Es preciso decir que todas las personas, independientemente de lo que hayamos estudiado y aprendido, tenemos cualidades y habilidades que no se sabe con exactitud de dónde o cómo las obtuvimos; quizás muchas de ellas fueron aprendidas por gusto e interés, y otras vinieron con uno desde el nacimiento. La realidad es que están ahí, dentro de uno mismo, algunas ya las manejamos, otras no, pero hay otras que están casi ocultas, tan solo necesitan un jaloncito para salir a beneficiarnos. Es momento de hacerlo, sin miramientos ni decidías, sin perezas ni pretextos. Es tiempo de permitirles actuar, para que nos ayuden a alcanzar el éxito que tanto anhelamos.

Estas cualidades y habilidades son nuestra fortaleza, es decir nuestro lado fuerte, ya que gracias a ellas podemos hacer cosas muy bien hechas y sin gran esfuerzo, y regularmente las hacemos con gusto, entusiasmo, amor, pasión, excelencia, y sin enfado.

¿QUÉ ES UNA CUALIDAD? Es el compuesto de características propias e innatas de una persona. Es el carácter natural o adquirido que distingue a un individuo de otros. El concepto de cualidad está ligado al de excelencia y las particularidades a las que se alude son, habitualmente, positivas. Lo opuesto de cualidad es defecto.

¿QUÉ ES UNA HABILIDAD? Es la capacidad física o mental, inteligencia y disposición para realizar algo. Es considerada como una aptitud innata o desarrollada, y al grado de progreso que se obtenga a éstas mediante la práctica, se le denomina talento. Toda habilidad se realiza con destreza, maestría, y orgullo.

¿CÓMO DESARROLLAR HABILIDADES PERSONALES? Es imprescindible primero

conocerse a sí mismo. En segundo lugar es necesario plantearnos objetivos. En tercer lugar capacitarnos y aprender lo más que se pueda, y actualizarnos en lo vital. Después hay que organizarnos para llevar todo a la práctica, y por último no hay que olvidar evaluarnos y retroalimentarnos honestamente, para asegurarnos que estamos haciendo lo correcto, si no es así, estaremos a tiempo de enmendar fallas.

Todos también tenemos debilidades, es decir, todo aquello que se nos dificulta hacer y que consideramos que no somos buenos para ello.

Debemos aceptar y reconocer que no es posible ser buenos para todo. Por ello es muy importante no intentar hacer aquellas cosas que no podemos hacer, y no sentirnos mal, inútiles o fracasados por no poder hacerlas, aunque tengamos la voluntad y magníficas buenas intenciones para hacerlo.

Dentro de las debilidades también se encuentran aquellas cosas que sí somos capaces de hacer, pero que no nos gustan por algún motivo, o nos da flojera realizarlas, o no las consideramos importantes, por lo que las relegamos y terminamos por hacerlas a la fuerza, porque no nos queda de otra.

Las debilidades también podemos relacionarlas con los defectos que lamentablemente todos tenemos.

Algunos defectos no los podemos eliminar, como los físicos, o los derivados de alguna enfermedad o discapacidad, los cuales no deberían verse como defectos sino como una nueva forma de vivir. Los defectos relacionados con una mala conducta o actitud, debemos vencerlos, si realmente queremos lograr nuestros deseos.

¿QUÉ ES UN DEFECTO? Es una carencia o imperfección en nuestras cualidades, conducta o físico. Es nuestra responsabilidad corregir todos aquellos defectos que

"DATE LA OPORTUNIDAD DE CREER EN TI, ACEPTANDO TUS LIMITACIONES Y EXPLOTANDO TUS FORTALEZAS"

nos impiden hacer correctamente nuestro trabajo y llevar diariamente una vida productiva. Los defectos que tenemos, debemos verlos como oportunidades de mejora para salir adelante en todos los ámbitos. No debemos verlos como obstáculos.

¿QUÉ ES UNA OPORTUNIDAD? Es el momento propicio para algo. Por ejemplo, "ahora que asciendan a Juan es la oportunidad para que me den su puesto". y sin duda lo obtendremos si estamos preparados y realmente nos lo merecemos por los resultados y la experiencia demostrada.

Si aceptamos o descubrimos que tenemos defectos, nos estamos dando la oportunidad, para ser mejores al deshacernos de ellos.

La segunda oportunidad está relacionada con el año que termina. Esto quiere decir que nos vamos a dar la oportunidad de analizar a fondo todo las lecciones que nos deja, y que debemos aprender, principalmente de los errores, fallas, desobediencias, imprudencias, necesidades, conjuntamente con todo los factores ajenos a uno, que no pudimos controlar y que nos afectaron, como la crisis económica, una enfermedad, mal tiempo, robos, etc. Es muy importante hacer una lista detallada de todo lo que no nos permitió tener un buen año.

Al hacer esta lista estamos dándonos la oportunidad de reconocer fallas, pero sobre todo de ver las cosas desde un punto de vista propositivo, y finalmente ver al año que se va como un ciclo de enseñanza y de oportunidades para mejorar.

Un año que termina significa la oportunidad de repasar, evaluar, calificar, conocer y reconocer lo bueno y lo malo. Saber lo que pasó, o no pasó, nos enriquece para hacer mejor las cosas.

No menosprecies lo que tú consideras que fue un mal año, y aunque no lo

haya sido hay que tomar en cuenta todo lo vivido. Un año concluido es un periodo más de experiencia que hay que valorar y considerar para los planes del nuevo año. El año que termina, en gran parte, es la radiografía de la actuación que tuvimos.

La tercera oportunidad está directamente relacionada con el nuevo año, ya que representa ese momento que necesitamos para volver a empezar con más ganas, entusiasmo y entereza, o para continuar por el camino del éxito. Un nuevo ciclo siempre es visto como la oportunidad esperada, como la ocasión para impulsarnos con nuevas energías que robustecen nuestra fuerza de voluntad y nos permiten ir por la vida con el ánimo de triunfar.

Te invito a que este nuevo año escribas la segunda mejor parte de tu vida. Es necesario redoblar esfuerzos, porque la vida cada día se hace más compleja, pero al mismo tiempo se convierte en un campo de múltiples áreas de oportunidad, para perfeccionarse y alcanzar nuevas formas de vida y óptimas dimensiones de autorrealización. El nuevo año, debe ser el reflejo de todo lo bueno que hagamos.

Haz que tu nuevo año sea libre de pretextos y excusas sin sentido, porque no te llevarán a ningún lado. Toda aspiración mediocre que conduzca a zonas de confort puede ser la causa de otro año fallido. No juegues a ser perfecto, solo sé tú, procede con autenticidad y originalidad, siempre con la mirada fija en el rumbo que te conducirá a tener un año exitoso. 🚀

Óscar Fosados Arellano.

Asesor y Capacitador de Empresas
oscarfosados@yahoo.com.mx
www.fosadoscapacitacion.com

Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana promueven:



SEXTO

CONGRESO INTERNACIONAL EDUCATIVO MULTIDISCIPLINARIO

- 14** CONFERENCIAS
MAGISTRALES
- 5** MESAS REDONDAS
- 5** SIMPOSIOS
- 24** TALLERES *(2 talleres dedicados a la enseñanza del inglés e impartidos en este idioma)*

*Dirigido a investigadores,
docentes y personal del
ámbito educativo*
de Educación Básica, Media
Superior y Superior

Considerado uno de los eventos educativos más importantes de México y Latinoamérica



Participarán importantes conferencistas y ponentes nacionales e internacionales

Dr. Macario Schettino | **México**
Dr. Sergio Tobón | **Colombia**
Dr. Claudio X. González | **México**
Dr. Miguel Ángel Zabalza | **España**
Lic. Ricardo Perret | **México**
Dr. Francisco López Segrera | **Cuba**
Dr. Antoni Zabala | **España**
Dr. Felipe Martínez Rizo | **México**
Dr. Mario Marengo Sosa | **Uruguay**
Dr. Federico Malpica | **España**
Dr. Derby Jiménez Silva | **Perú**
Dra. Miriam Alpízar Santana | **Cuba**
Mtra. Barbara Bangle | **Estados Unidos**

Mtro. Marcos Hernández Valenzuela | **México**
Dra. Haydee Parra Acosta | **México**
Dra. Lilian Montesino Menéndez | **México**
Dra. María Ainocha Zabalza Cerdeiriña | **España**
Mtro. Joaquín Enríquez Flores | **México**
Mtro. Luis Alberto Pérez Álvarez | **México**
Dr. Marcelino González Maitland | **Cuba**
Mtra. Yordanka Masó Dominicó | **Cuba**
Dra. María Rosa Alfonso García | **México**
Dr. David de la Oliva Granizo | **España**
Lic. Yadira Arenas Briones | **México**
Dr. Javier Cruz Guardado | **México**

17 y 18 de julio de 2015 | Guadalajara, Jalisco, México

Algunos talleres iniciarán el 16 de julio. Consulte el programa de actividades del CIEM.

Sede: Hotel Hilton

Precios

\$1,700.00 / 136 dólares

precios válidos hasta el 31 de diciembre de 2014

\$1,900.00 / 152 dólares

precios válidos del 1 de marzo de 2015 hasta el cierre de inscripciones

\$1,800.00 / 144 dólares

precios válidos del 1 de enero de 2015 al 28 de febrero de 2015

Talleres

\$200.00 / 16 dólares

cada uno

*Dólar Americano



Mayores informes:

01 800 506 5227 Ext. 161 y 163

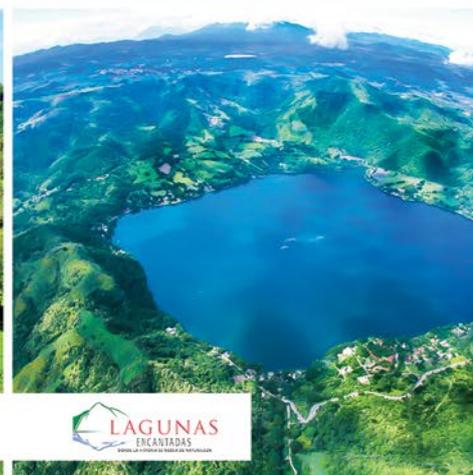
congresomultidisciplinario@multiversidad.com.mx



www.congresointernacionalmultidisciplinario.com.mx



NAYARIT COLONIAL



NAYARIT
Paraiso del Pacifico



**OFICINA DE VISITANTES
Y CONVENCIONES
DE TEPIC A.C.**

www.ovctepic.com.mx
www.visitnayarit.com