



Multiversidad

Management

DESDE ABRIL DE 2012

REQUISITOS PARA LA CONTINUIDAD DE LA REFORMA EDUCATIVA

JOSÉ ÁNGEL PESCADOR OSUNA

EL PROCESO DE
ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE
INTERACTIVO EN EL
SALÓN DE CLASES

BERNARDO TRIMIÑO QUIALA

PEDAGOGÍAS
EMERGENTES
DEL SIGLO XXI

MARÍA ISABEL RAMÍREZ OCHOA

LA LITERATURA
EL ESLABÓN PERDIDO
EN LA COMPRESIÓN
LECTORA EN MÉXICO

FIDEL IBARRA LÓPEZ



MANJARREZ IMPRESORES



**Imprenta
TRADICIONAL**

**Cajas
PLEGADIZAS**

**SUBLIMACIÓN
en tela**

**Manga
TERMOENCÓGIBLE**

**ETIQUETAS
en rollo autoadherible**

**Impresión
DIGITAL**

**Forma
CONTINUA
y Rollo Impreso**

**Dato
VARIABLE**



Planta y Corporativo Culiacán
Tel. (667) 712 9557 con 10 líneas
Dr. J. Kumate Rodríguez No. 5420 Interior 3 y 4
Parque Industrial El Trébol, C.P. 80300 Culiacán, Sin.

Planta y Oficina Culiacán
Tel. (667) 715 1115 con 6 líneas
José Aguilar Barraza No. 126 Pte. Col. Jorge Almada
C.P. 80200 Culiacán, Sinaloa

Planta y Oficina Guadalajara
Tel. (33) 3627 7249
Prolongación 5 de Mayo No. 6850 Bodega 2
C.P. 45019 San Juan de Ocotán, Zapopan, Jalisco

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

Oficina Tijuana
Tel. (664) 623 2397
Blvd. Industrial No. 17515 Local B12 Plaza Amistad,
Col. Otay Constituyentes C.P. 22510 Tijuana, B.C.

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

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

 /manjarrezimpresores

 @manjarrezimpres

 @manjarrezimpresores

www.manjarrezimpresores.com.mx

Editorial

Querido lector, en el presente número 38 de la Revista Multiversidad Management se presenta, como en ediciones anteriores, un contenido de calidad en torno a los ámbitos que son objeto de interés en nuestro proyecto editorial. En ese sentido, se presenta un artículo por parte de José Ángel Pescador Osuna, en torno a los “Requisitos para la Continuidad de la Reforma Educativa”. Su estructura es puntual y se orienta a explicar las condiciones que se requieren para garantizar el éxito de una reforma educativa; pero al mismo tiempo, el artículo ofrece una panorámica histórica de los proyectos, planes y programas que se han implementado en el Sistema Educativo Nacional. Un elemento muy valioso para fundamentar una investigación documental en esa área de estudio.

Por otra parte, en este número se publica un artículo sobre “El proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo en el salón de clases”, por parte de Bernardo Trimiño Quiala. El escrito es de suma interesante, porque aborda el concepto de “interactivo”, y lo vincula al “aprendizaje” y al “salón de clase”. En el escrito el autor se cuestiona, previo a señalar la transformación que ha tenido lugar en el libro y la televisión -que han pasado del marco lineal y plano, al marco interactivo-, ¿cómo pretender mantener viva la clase tradicional con su mensaje lineal y unilateral frente a un mundo que evoluciona hacia la interactividad? La interrogante abre un debate, porque en efecto, la interactividad no puede quedar al margen del salón de clase. No obstante, ¿cómo integrar este concepto a la práctica docente? En la respuesta a esta pregunta se ubica la importancia del escrito del autor.

De igual forma, se presenta un artículo de María Isabel Ramírez Ochoa sobre las “Pedagogías emergentes del siglo XXI”. El escrito se enmarca en las fronteras del texto académico, porque se realiza una reflexión teórica debidamente sustentada en torno al fenómeno pedagógico y el entorno hiperconectado. Por ese motivo, el texto es una pieza valiosa para la comprensión de las nuevas visiones pedagógicas que se están abriendo paso en la educación con la irrupción de la tecnología, internet y la sociedad de la información y el conocimiento.

Asimismo, se publica un artículo por parte de Fidel Ibarra López, en torno a “la literatura” como “el eslabón perdido en la comprensión lectora en la educación primaria en México”. El autor parte de una idea central: la comprensión lectora es un problema estructural, y no solamente un problema que se circunscribe a la triada alumno-libro-maestro. Ubica dentro de los problemas estructurales, la formación inicial del profesor, lo cual es una idea muy interesante para la reflexión académica en torno al complejo tema de la comprensión lectora.

Finalmente, se publican otra variedad de artículos que complementan de forma sustantiva el número que aquí se presenta. Un número que ponemos a su disposición y que esperamos sea de su completo agrado. Ese es nuestro objetivo y compromiso en cada número de la revista que se publica.



Multiversidad Management

DIRECTORIO

Consejo de Administración

José Manuel Figueroa Acosta
Presidente

Martha Alicia Gamboa Enríquez
Vicepresidenta

Fabiola Gárate Guzmán
Dirección Editorial

Manuel Roberto Báez Gárate
Dirección Fiscal y Contable

José Antonio Hernández Chico
Dirección de Marketing

Raúl Armando Aguilar Rendón
Dirección de Ventas

Juan Antonio Rendón Payán
Dirección de Comunicación y Tecnología

Jesús Salvador Landey Puga
Melina Gámez Rivas
Producción y Diseño

Guadalupe Encinas Franco
Corrección Editorial

M Multiversidad Management, revista bimestral junio a julio de 2018. Editor Responsable: Fabiola Gárate Guzmán. 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: Reproducciones Fotomecánicas, S.A. de C.V., Domicilio: Durazno No.1, Colonia San José de las Peritas, C.P. 16010, Delegación Xochimilco, México, D.F. Los espacios publicitarios que aparecen en esta revista son responsabilidad única y exclusiva de los anunciantes. La información, opinión, análisis y contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores que la firman, razón por la cual la casa editorial no asume ninguna responsabilidad.

CONTACTO

contacto@revistamultiversidad.com
01 800 506 52 27 Ext. 163
01 669 112 16 16 Ext.5

PUBLICIDAD

Publicidad y Ventas

Raúl Armando Aguilar Rendón
raul.aguilar@revistamultiversidad.com

Oficinas de Representación

Guadalajara, Jalisco
publicidadgd@revistamultiversidad.com
México, Distrito Federal
publicidaddf@revistamultiversidad.com

La evaluación del aprendizaje escolar. Una mirada por dentro

6



24

Autocompasión. Aprendiendo a relacionarnos con nosotros mismos

Requisitos para la continuidad de la reforma educativa

42



¡Esfuézate y verás!

62





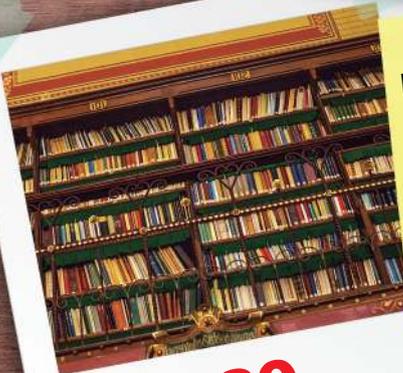
Descubriendo las fortalezas del carácter

12



Matemáticas ¿Un problema?

18



La literatura: el eslabón perdido en la comprensión lectora en la educación primaria en México

30



El proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo en el salón de clases

36



Pedagogías emergentes del siglo XXI

48



La investigación basada en diseño en la educación virtual no formal

56



Propuesta para el abordaje de proyectos para el bienestar

68



El educador ante la violencia del siglo XXI

74

LA COMUNICACIÓN NOS UNE

Nos interesa saber tu opinión.



/Multiversidad.Management

“Quiero felicitar muy efusivamente al equipo de Revista Multiversidad, el material que leemos cada edición es extraordinario, sobre todo ágil y fuera de estereotipos.”

Enrique Vázquez

“Muy acertado el tema Autonomía Curricular en la Educación Básica ya que al adentrarse en el nuevo modelo educativo los profesores debemos estar mayormente informados acerca de las técnicas de aprendizaje y estrategias de estudio que ampliarán la formación académica.”

Heriberto Palafox



contacto@revistamultiversidad.com

“En estas líneas quiero expresar el deseo inmenso de que sigan adelante con Revista Multiversidad. Reciban ustedes mis felicitaciones para que continúen con esta inmensa obra.”

Liliana Cañedo

“Las cosas buenas que la vida te da son el resultado de todo lo que mereces. Simplemente es una revista excelente.”

Marcela Mena

“Muchas felicidades al equipo editorial por el esfuerzo, constancia y trabajo para brindarnos una revista exquisita, a los que tenemos la suerte de contar con ella como lectores.”

Martha Escobosa

“Saludos desde San Juan Bautista Tuxtepec en Oaxaca, donde tenemos el honor de recibir la Revista Multiversidad y cada vez nos enamoramos más de ella, ya que cuenta con material idóneo para compartir con nuestros compañeros.”

María de Jesús Zavaleta

“He quedado muy impresionado por las investigaciones con las que está compuesta la Revista. Gracias a todos los colaboradores, por nutrirnos con sus temas de relevancia educativa.”

Eduardo Zamora

Villa educación

★ Una plataforma dinámica, interesante y ★
completamente **GRATUITA**

www.villaeducacion.mx

TODOS ESTÁN
POR CAMBIAR

PRÓXIMAMENTE...



TVP

La evaluación del aprendizaje escolar.

Una mirada por dentro

Yudelsi Zayas Quesada

La evaluación es uno de los componentes más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, está presente en todo momento, inicia el primer día de clases y concluye al finalizar el año escolar. Para Earl y LeMahieu, la evaluación es “una cuestión de juicio. Es una experiencia profundamente personal y emocional para el alumno sometido a ella y puede tener un efecto de largo alcance sobre los alumnos, los educadores y la naturaleza de la sociedad en que viven” (Earl y LeMahieu. 2003). Es por ello que se asume que la evaluación puede ser tradicional o puede ser colaborativa; es decir, estar centrada en el desempeño y participación activa de los alumnos.

Analicemos en primer lugar a la evaluación tradicional, la cual por naturaleza propia es uno de los dogmas más difíciles de romper en la educación escolar, un ejemplo de ello es la significativa vigencia que tiene la aplicación de exámenes, especialmente los escritos, para evaluar el aprendizaje escolar.

Cualquiera que aplique algún instrumento investigativo relacionado con los niveles de aceptación que tienen los exámenes escritos como método para evaluar el aprendizaje de los estudiantes podrá percatarse de que la mayoría de los docentes aprobaría su empleo sin prácticamente meditar en ello. A lo que se suma el hecho de que los directivos escolares en las diferentes instancias exigen hasta el extremo que los maestros apliquen estos exámenes, considerando que constituyen la fórmula mágica para medir el aprendizaje alcanzado; e incluso, utilizan los resultados de estos exámenes para valorar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollado.

Pero el tema no termina ahí, los organismos internacionales encargados de medir la calidad de la educación emplean los exámenes, principalmente los escritos para “reconocer” la calidad de los diferentes sistemas educativos a escala mundial. Incluso muchos son defensores de los instrumentos que se aplican en las pruebas PISA y sus rankings internacionales.

Sin embargo, en nuestro criterio, es verdaderamente anticientífico valorar la “calidad” de la educación de todo un país a partir de un examen escrito. Estas pruebas siempre medirán una minúscula parte de la realidad de un sistema educativo.

Es por ello que también existe un importante grupo de docentes que, siguiendo su experiencia profesional y reconociendo los avances científicos en ciencias como: la Psicología, las Neurociencias y la propia Didáctica, ponen en duda la efectividad científica de tales exámenes; no obstante a que fueron formados por modelos educativos que han ponderado a los exámenes escritos como la principal y más importante vía para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.





Es que este grupo de docentes está convencido de que por muy bien elaborado que esté un examen escrito, siempre será insuficiente para evaluar el desarrollo personal de todos y cada uno de los estudiantes en sus diferentes contextos de actuación; además, casi nunca los exámenes evaluativos escritos aportan una explicación acabada acerca de las causas de los resultados obtenidos.

A lo anterior se suma que los resultados obtenidos por los estudiantes en un examen escrito no dependen solo del nivel de conocimientos que han logrado aprender, sino que influyen factores relacionados con los estados de ánimo y de salud al momento de ser aplicado el examen, las condiciones del espacio seleccionado para su aplicación y la calidad del currículo que se implementó en clases.

Tan importante como lo anterior es que la personalidad de cada estudiante posee dos esferas de regulación, la motivacional y la cognitiva (Bozhovich. 1976). Los exámenes escritos aportan algunas evidencias de los niveles cognitivos

de los estudiantes en un momento dado; pero no reflejan los niveles motivacionales, los intereses afectivos, los sentimientos y las expectativas que poseen los estudiantes.

A todo lo expresado se suma que incluso los "Test de Inteligencia", muy utilizados durante décadas, hoy han perdido validez (Collazo y Puentes. 1992), ya que se ha demostrado científicamente que son altamente engañosos, puesto que reducen las capacidades cognitivas del cerebro humano, algunas de las cuales son desconocidas aun para la ciencia, a un pequeño número de habilidades conocidas como coeficiente intelectual. Actualmente está verificado que el aprendizaje de un estudiante incluye no solo el nivel cognitivo, sino que abarca además: la capacidad de memoria, de razonamiento, de comunicación, de creatividad, de adaptación a nuevas condiciones.

Lo mencionado hasta el momento argumenta y demuestra las limitaciones que presentan los exámenes escritos para evaluar el aprendizaje escolar; sin embargo, todo parece indicar que no obstante estas limitaciones, con-

tinuarán siendo muy empleados.

Se observa con mucha preocupación que algunos directivos escolares y docentes parecen no comprender esta compleja realidad; y no se percatan que adentrados ya en el Siglo XXI, donde la marcha de la ciencia y la tecnología no deja de asombrar y transformar radicalmente las relaciones humanas, resulta paradójico que algunos docentes pretendan sostener que los exámenes escritos constituyen principal y prácticamente la única vía para evaluar el aprendizaje escolar.

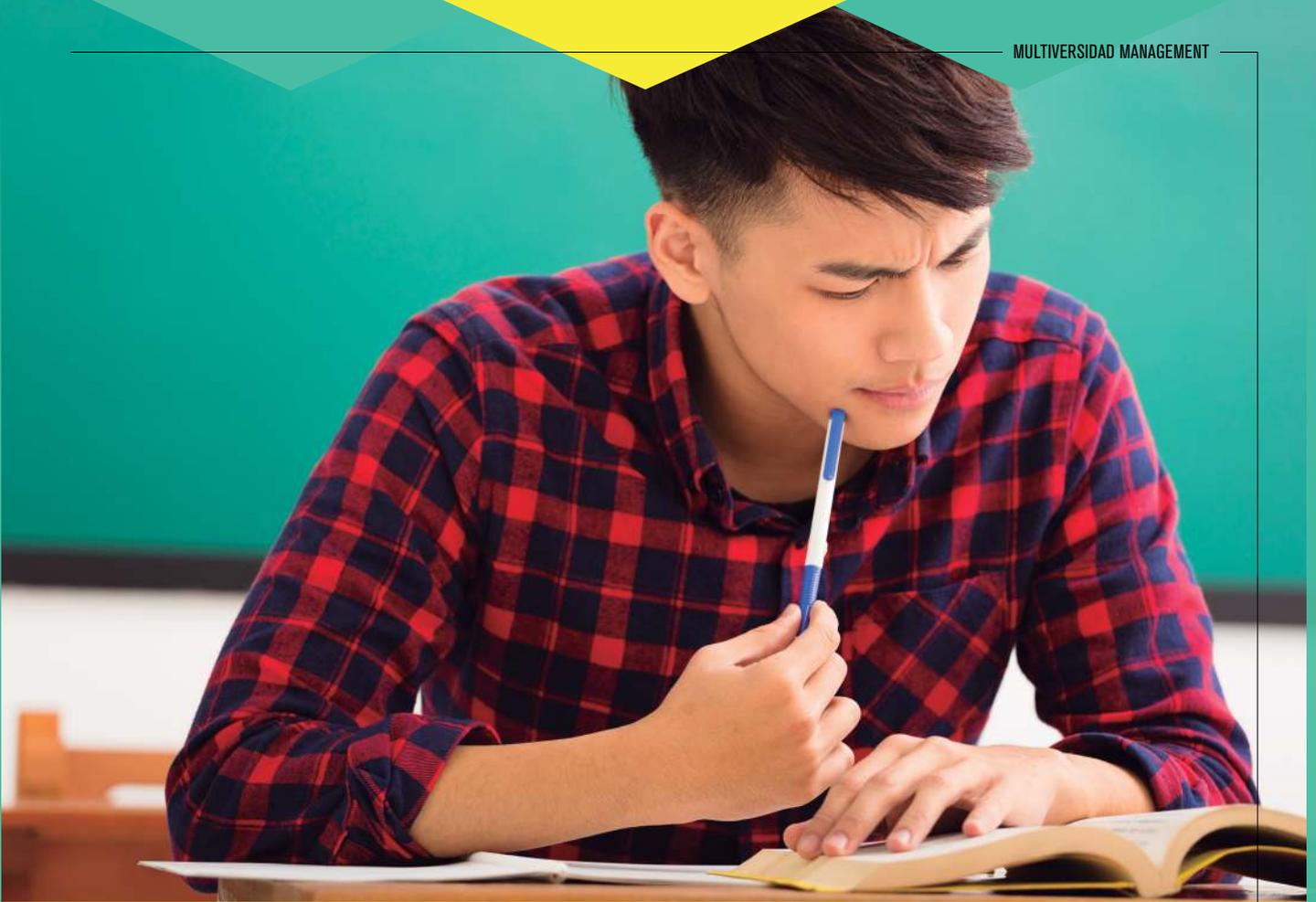
Por lo tanto, resulta esencial que se revisen las históricas posiciones didácticas respecto a la evaluación del aprendizaje escolar. Con esto no queremos decir que de hoy para mañana se eliminen los exámenes escritos, sino que la realidad social y científico-técnica está forzando la necesidad de diversificar las vías evaluativas. De ahí la importancia de formar y preparar a los docentes en el empleo de novedosas formas de evaluación, las que deben estar centradas en el desempeño y participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



“La evaluación puede ser tradicional, o puede ser colaborativa; es decir, estar centrada en el desempeño y participación activa de los alumnos”.

A partir de todo lo expresado, es oportuno pasar a valorar algunas cuestiones relativas con la evaluación colaborativa; así como identificar aquellas novedosas estrategias o métodos para evaluar el aprendizaje escolar desde las tendencias de la educación escolar contemporánea.

Para iniciar esta valoración es necesario partir del presupuesto ya planteado de que en la actual sociedad del conocimiento los exámenes escritos resultan insuficientes para medir el desarrollo integral que alcance la personalidad de cada estudiante. Es importante considerar, además, que la realidad del aprendizaje individualizado del alumnado en el aula excede a la enseñanza transmitida por los docentes, ya que los alumnos no aprenden solamente de los libros y los maestros; por lo que evaluar los aprendizajes escolares con algo tan inflexible, como los mencionados exámenes, impide que las aulas sean verdaderos espacios para la reflexión, el debate de ideas y el desarrollo de la personalidad.



Entre las novedosas vías para evaluar el aprendizaje escolar de manera colaborativa y que pueden ser implementadas en clases se encuentran:

1. La observación de los modos de actuación de los estudiantes. En esta forma de evaluación los docentes elaboran una guía de observación constituida por las dimensiones e indicadores que desean evaluar; posteriormente observan la actuación de sus alumnos y proceden a su evaluación. Se puede aplicar para cualquier situación de aprendizaje, especialmente para valorar el desarrollo de valores y el aprendizaje activo de conceptos.

2. El diálogo y la reflexión colectiva. Estas vías evaluativas evitan el sentido vertical y descendente de la evaluación escolar y significan transformar el proceso evaluativo en una actividad de crecimiento personal, de demostración práctica de lo aprendido, de compromiso personal y grupal.

3. La situación problémica. Se presentan contenidos discrepantes o contradictorios a los estudiantes; de esta

forma se favorece el planteamiento de posibles soluciones creativas por parte de estos, lo que facilita la evaluación del nivel cognitivo del estudiantado.

4. El seminario. Consiste en desarrollar una investigación, de la que se deriva un trabajo original y científico que debe ser defendido por los estudiantes, lo que facilita la evaluación del aprendizaje alcanzado.

5. Mapas conceptuales. Permiten el establecimiento de asociaciones entre los contenidos de estudio y posibilitan la aplicación del conocimiento aprendido en clases, la evaluación se concreta mediante la cantidad de contenido y los tipos de relaciones que puedan integrar los alumnos en los mapas que elaboren.

6. Aprendizaje basado en proyectos. Los estudiantes implementan en la práctica diferentes actividades resultantes del contenido estudiado en clases; los resultados y evidencias mostradas sirven para evaluar los avances obtenidos. Estas actividades permiten que los alumnos apren-

dan a hacer, mediante el empleo de diferentes materiales y recursos, además de desarrollar la creatividad y fomentar el trabajo en equipo.

7. Portafolios de evidencias. Como vía de evaluación que permite dar seguimiento al proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos, a la vez que facilite introducir acciones de mejora a este proceso. Para su puesta en práctica se debe recopilar la información que demuestra los conocimientos, habilidades, modos de actuación y valores desarrollados por los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, coevaluación y de autoevaluación.

8. Ensayo. Es una vía de evaluación mediante la cual los alumnos deben elaborar una redacción donde expresen sus criterios en relación con un tema. En esta redacción pueden plantear argumentos a favor de la hipótesis que defienden y aplicar los conocimientos aprendidos en clases; lo que permite la valoración del aprendizaje alcanzado.



Estas vías de evaluación demuestran que el proceso evaluativo es por esencial un proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de abandonar los tradicionales enfoques con los que hemos sido formados profesionalmente, aquellos que reconocen como mejores docentes a los que sancionan a sus estudiantes con la evaluación y los hacen ver como seres inferiores frente a la "sabiduría" de los maestros.

Ahora bien, con las bondades que aportan las novedosas vías evaluativas planteadas anteriormente, cabe preguntarse: ¿por qué no se abandonan los exámenes escritos?

Parte de las respuestas a esta interrogante central ya fue expresada con anterioridad; y se refiere a los modelos de formación y capacitación profesional que ponderan la supuesta validez de los exámenes escritos; a lo que se suma la compleja realidad escolar y las complejas condiciones laborales de los docentes, que tienen una cantidad muy alta de estudiantes en sus clases, además de excesivas horas de clases en diferentes escue-

las y niveles educativos, lo que hace difícil la tarea de realizar una evaluación diferente a los exámenes escritos, lo cual se respalda también por las exigencias de las autoridades educativas, e incluso de los padres, para que sean aplicados la mayor cantidad posible de exámenes escritos en las escuelas.

Es por ello que las condiciones de trabajo escolar, la remuneración de los docentes, los modelos de formación y capacitación profesional también deben modificarse y actualizarse, en correspondencia con las necesidades de la realidad social contemporánea.

Los argumentos y ejemplos planteados reafirman la necesidad de actualizar a los docentes acerca de las novedosas vías de evaluación que pueden ponerse en práctica en las clases. Con lo analizado en este artículo no se sugiere que se erradiquen definitivamente los exámenes escritos en las escuelas, esto sería absurdo; además, primeramente, se demanda de cambios de mentalidades, del abandono de dogmas y de la imprescindible capacitación profesional.

De lo que se trata entonces es de avanzar con prontitud hacia una educación enfocada más hacia los alumnos; el papel del maestro hoy es de facilitador del aprendizaje; es decir, su rol profesional ha evolucionado hacia una educación más colaborativa, por ende, se demanda entonces que las vías de evaluación sean más colaborativas en función de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que caracteriza al actual Siglo XXI. 🌀

Yudelsi Zayas Quesada.

Supervisora Académica de Sistema Educativo Valladolid. Integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos.

Bibliografía:

Bozhovich, L.P. (1976): *“La personalidad y su formación en la edad infantil”*. Ed. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

Collazo, B. & Puentes, M. (1992): *“La orientación en la actividad pedagógica”*. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

González, M. & Tourón, J. (1994): *“Autoconcepto y Rendimiento Escolar”*. España. Ediciones Universidad de Navarra.

Earl, L. y LeMahieu, P. (2003). *“Replantear la evaluación y la rendición de cuentas”*, en Hargreaves, A. (comp.) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

INTEGRADO POR INVESTIGADORES DE PAÍSES COMO MÉXICO, CUBA, VENEZUELA, BRASIL Y ESPAÑA. EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS



NIVELES EDUCACIONALES QUE ABARCA CIINSEV

Sistema Educativo Valladolid y Multi-versidad Latinoamericana, promueven la creación del Centro de Investigación e Innovación Educativa, que retome lo mejor de las tradiciones pedagógicas mexicanas, latinoamericanas y mundiales, en función de proyectar una nueva visión estratégica e interdisciplinaria acerca de la calidad de la educación y sus impactos, los que deben estar en función del desarrollo personal y social; para lo cual debe generar conocimientos teóricos, que respondan a la práctica escolar y repercutan positivamente en el desarrollo de los modelos sociales actuales.

- Preescolar
- Primaria
- Secundaria
- Preparatoria
- Licenciatura
- Postgrados

www.ciinsev.com

DESCUBRIENDO LAS FORTALEZAS DE CARÁCTER

Yadira Arenas Briones

Las Ciencias del Bienestar son un nuevo enfoque de la Psicología, cuyo objetivo es lograr que los seres humanos consigan un alto grado de bienestar en su vida, gracias al desarrollo y/o potenciación de sus rasgos de personalidad más positivos. Anteriormente, la Psicología Científica había centrado su estudio en los trastornos mentales, en cómo prevenirlos y en cómo curarlos. Sin embargo, un grupo de científicos encabezados por el Dr. Martin Seligman, se dieron a la tarea de enfocarse en los aspectos positivos de la mente humana, aquellos aspectos ligados al bienestar psicológico y a las formas de potenciar las fortalezas de los individuos. Es así como surge la Psicología Positiva, hoy conocida como "Ciencias del Bienestar", una rama de la Psicología que con la misma rigurosidad científica que posee cualquier ciencia formal, centra su estudio en todas aquellas cualidades y características positivas que están contenidas en un ser humano: sus fortalezas y virtudes.

Fue así como Seligman y Peterson con el apoyo de un equipo de investigadores realizaron un estudio basado en el análisis, la descripción y la clasificación de dichos rasgos de personalidad: las virtudes y las fortalezas humanas (Strengths of Character), denominado "Clasificación de Fortalezas y Virtudes de Valores en Acción" (VIA), que se encuentra en constante revisión y evaluación, y que aún es perfectible.

Seligman (2002) menciona que una fortaleza es un rasgo de personalidad,

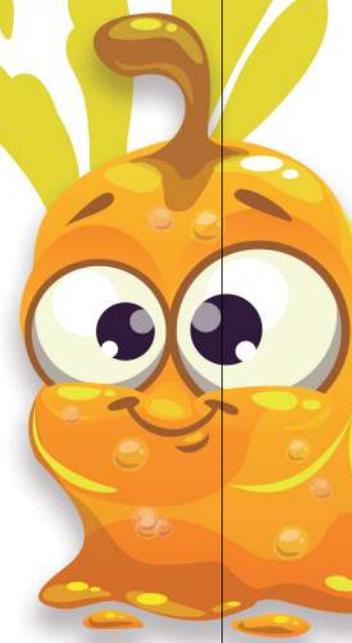
una característica medible que define quiénes somos y que se va presentando o desarrollando a lo largo de nuestra vida. Algunas fortalezas son heredadas pero otras son adquiridas. Es importante diferenciar entre fortaleza y virtud. Una fortaleza es un rasgo moral, la cual es adquirida por herencia o con el tiempo, la práctica, la perseverancia, la dedicación y la buena educación. Una virtud en cambio, es la capacidad de producir efectos positivos en las personas y en el entorno.

Peterson y Seligman definen a las virtudes como las características universales que han sido establecidas por filósofos, religiosos y pensadores alrededor del mundo (sabiduría, humanidad, templanza, coraje, trascendencia y justicia) y explican la posibilidad de que sus raíces biológicas estén relacionadas con la evolución de la especie, ya que estas ayudarían a satisfacer necesidades de supervivencia; y las fortalezas son rasgos psicológicos que definen cada una de las virtudes, que se presentan en una determinada situación a lo largo del tiempo.

Park y Peterson (2009) explican que las fortalezas de carácter son una serie de rasgos positivos que son mostrados a través de acciones, pensamientos y sentimientos, y que por lo tanto son la base de un desarrollo humano sano y duradero.

Por otro lado, es importante mencionar que para que Peterson y Seligman logran la clasificación VIA de las virtudes y fortalezas de carácter, tuvieron en cuenta los siguientes criterios de selección:





- **Ubicuidad.** Una fortaleza debe ser reconocida y practicada en todas las culturas.
- **Plenitud.** Un rasgo positivo debe favorecer a la satisfacción y realización personal, al bienestar y a la felicidad.
- **Moralmente valorada.** Debe ser valorada por sí misma y no como un medio para conseguir un fin.
- **No perjudica a los demás.** Una fortaleza no debe de desvalorizar a los que nos rodean.
- **Opuestos no deseables.** Debe poder identificarse su opuesto en negativo.
- **Apariencia de rasgo.** Debe ser un rasgo en el sentido de tener un grado de generalidad a través de diferentes situaciones y estabilidad en el tiempo.
- **Medibles.** Todas las fortalezas

tienen que poderse evaluar y medir.

- **Distintividad/ distinción.** Una fortaleza del carácter no puede ser igual ni parecerse a otra.
- **Niños prodigio.** Algunos niños o jóvenes manifiestan precozmente estos rasgos positivos.
- **Ausencia selectiva.** Se debe identificar ausencia total de ciertas fortalezas en algún individuo.
- **Instituciones positivas.** Es importante que existan organizaciones o instituciones donde se favorezcan y desarrollen estos rasgos positivos del carácter.

De esta manera, teniendo en cuenta todos estos criterios, ambos autores lograron establecer las 24 fortalezas agrupándolas en seis grupos, cada uno encabezado por una virtud:

VIRTUD	FORTALEZA
CORAJE	AUTENTICIDAD VALENTÍA PERSISTENCIA VITALIDAD
JUSTICIA	IMPARCIALIDAD/ EQUIDAD LIDERAZGO CIVISMO Y RESPONSABILIDAD SOCIAL
HUMANIDAD	ALTRUISMO/ COMPASIÓN INTELIGENCIA SOCIAL AMOR
SABIDURÍA	CREATIVIDAD CURIOSIDAD AMOR POR EL CONOCIMIENTO JUICIO Y MENTALIDAD ABIERTA PERSPECTIVA
TEMPLANZA	MISERICORDIA HUMILDAD PRUDENCIA AUTORREGULACIÓN
TRASCENDENCIA	GRATITUD ESPERANZA Y OPTIMISMO SENTIDO DEL HUMOR ESPIRITUALIDAD APRECIACIÓN DE LA BELLEZA

Primera Virtud. Coraje

Comprende fortalezas que nos impulsan a lograr las metas más allá de los obstáculos.

Autenticidad. Asumir las propias acciones y sentimientos así como sus consecuencias, siendo íntegros y honestos con nosotros mismos y los demás.

Valentía. Implica actuar según los propios valores, ideas y sentimientos sin dejarse amedrentar, permaneciendo firme respecto a lo que se considera justo.

Persistencia. Nos mantiene en nuestra postura más allá de las dificultades, comprende la fuerza suficiente como para perseverar hasta alcanzar el objetivo y la satisfacción cuando sucede.

Vitalidad. Tener en líneas generales una actitud enérgica y entusiasta hacia la vida, dar lo mejor de uno al emprender tareas.

Segunda virtud. Justicia

Implica rasgos cívicos, la concepción que cada cultura tiene sobre el bien común.

Imparcialidad, equidad. Ponerse en el lugar de los demás y tener el suficiente dominio sobre las propias emociones, como para tomar decisiones que afecten a otros de la forma más justa posible.

Liderazgo. Motivar a un grupo del que se es parte y contribuir al buen desempeño dentro del mismo, de modo también que se puedan obtener resultados beneficiosos de los emprendimientos colectivos.

Civismo y responsabilidad social. Participar en actividades comunitarias, cooperando, siendo leal a los proyectos compartidos y apuntando a la igualdad de todos los miembros.

Tercera virtud. Humanidad

Comprende fortalezas relacionadas con el afecto interpersonal y la capacidad de establecer relaciones amistosas con los demás.

Altruismo, compasión. Comprende sentimientos y acciones generosas hacia los otros, como ayuda y cuidado.

Inteligencia social, personal y emocional.

Conciencia respecto a las motivaciones y sentimientos propios y ajenos, de modo de conducirse adecuadamente en situaciones sociales, empatizar e identificar aspectos importantes.

Amor. Valorar las relaciones cercanas con otras personas, especialmente con aquellas dispuestas a compartir y brindar afecto de forma recíproca.



Cuarta virtud: Sabiduría

Es una virtud que implica el interés por buscar, intercambiar y compartir el conocimiento con otras personas. Para ello, comprende las siguientes fortalezas:

Creatividad. Capacidad de pensar lo que se nos presenta de forma diferente, visualizar conexiones distintas y dar lugar a algo nuevo y valioso para nosotros y/o para otros.

Curiosidad. Interesarse por lo que nos rodea y el mundo en general, así como sentirnos motivados por conocer y asumir nuevos retos.

Amor por el conocimiento. Fuerte interés por adquirir nuevos conocimientos, ya sea en instituciones o de forma autodidacta.

Juicio y mentalidad abierta. Mantener una actitud reflexiva ante los demás y las cosas, interesándonos por comprender sus múltiples aspectos, dedicando el tiempo necesario sin juzgar precipitadamente, pudiendo incluso modificar nuestras ideas si los hechos lo ameritan.

Perspectiva. Capacidad de aconsejar oportuna y eficazmente a los demás.

Quinta virtud: Templanza

La virtud que nos hace fuertes ante los excesos, nos permite aprender cuáles son nuestras necesidades reales. No dejarnos llevar por todos los caprichos y tentaciones que puedan surgir. La templanza trata de buscar la moderación.

Misericordia. Entendida como capacidad de perdonar errores ajenos, poder reconocer cuándo los demás merecen una segunda oportunidad sin intentar vengarse.

Humildad. No pensarse superior a los demás, ni buscar siempre concentrar la atención de los otros. Da cuenta asimismo, de un buen nivel de autoestima, ya que implica un reconocimiento realista de los propios defectos y virtudes.

Prudencia. Ser cuidadoso respecto a las propias decisiones, de modo de no hacer o decir cosas de las que luego nos arrepintamos, ni asumir riesgos innecesarios.

Autorregulación. Tener un control adecuado, ni rígido ni escaso, sobre los propios sentimientos y conductas, comprendiendo el poder contenerse para no perjudicarse o bien para obtener beneficios.

Sexta virtud: Trascendencia

Se refiere a la capacidad del ser humano para experimentar su experiencia en la vida como parte de una totalidad más amplia.

Gratitud. Reconocer y expresar agradecimiento respecto a las cosas buenas que tenemos o que nos llegan.

Esperanza y optimismo. Esperar cosas buenas respecto al futuro, creer que somos capaces de realizar acciones para que eventos favorables sucedan y llevarlas a la práctica.

Sentido del humor. Disfrutar de hacer bromas y reír, sonreír con relativa frecuencia, admitir el lado positivo de las cosas.

Espiritualidad. Tener creencias coherentes sobre propósitos elevados, el sentido del universo y nuestra existencia.

Apreciación de la belleza. Detectar y valorar la belleza del entorno, de la ciencia,

del arte y de la naturaleza.

Tras conocer estas fortalezas podemos darnos cuenta de que implican lo cognitivo, lo emocional y lo conductual, siendo el cimiento para un desarrollo "ideal" y positivo en el que no solo se reciben beneficios a nivel personal, sino también a nivel social. Y nos abren la perspectiva de que todos los seres humanos poseemos distintas fortalezas, incluso cuando aún no han sido descubiertas. 🍌

Yadira Arenas Briones.

Directora general de Arebri Consultores.
Especialista en Ciencias del Bienestar,
Comunicación y Emprendimiento.
Docente, conferencista y tallerista.

Bibliografía:

- Seligman, M. 2002.** *La auténtica felicidad.* Barcelona, España. Ediciones B, S.A.
Arguiz, R; Bolsas, A; Hernández, S; Salvador, M. 2010. *Psicología positiva aplicada a la educación.* Programa "Aulas felices". España.
Seligman, M. 2011. *La vida que florece.* Barcelona, España. Ediciones B, S.A.





Convocan al

XV Premio Binacional Valladolid a las Letras novela / cuento infantil

Premiación

\$230,000.00 MN

A repartir

Novela: \$ 150,000.00 MN

Cuento: \$ 80,000.00 MN

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 obras publicadas, premiadas en otros certámenes o 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, biografía y curriculum. 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. Enviarse a: Premio Binacional Valladolid a las Letras, Sistema Educativo Valladolid, Carnaval No. 1608-A, Col. Centro, Mazatlán, Sinaloa, México. C.P. 82000, y/o en las direcciones de nuestros colegios en la República Mexicana (dos días antes de la fecha del cierre).
7. En Guatemala se entregarán los trabajos en Colegio Valladolid, Blvd. El Caminero, entrada frente a Megapoca 13, Avenida 8-51, Zona 6 de Mixco, Col. Villaflor, a más tardar el 30 de junio de 2018, a las 13:00 horas.
8. En México el plazo de recepción finaliza el 2 de julio de 2018 a las 17:00 horas, admitiéndose las obras foráneas donde el matasellos de la oficina postal no exceda la fecha citada.
9. Las entidades organizadoras no se hacen responsables de las pérdidas, posibles deterioros de los originales 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 1 de septiembre de 2018.

11. El premio para los ganadores es de: \$150,000.00 MN para novela y \$80,000.00 MN para cuento infantil.

12. En ambas modalidades el premio es indivisible. Los ganadores recibirán el monto estipulado en efectivo en moneda nacional, un galardón alusivo, un diploma, además de cubrirse los gastos individuales de traslado y estancia en Mazatlán, Sinaloa, el 21 de septiembre de 2018, fecha asignada para la ceremonia de premiación.

13. Ambos ganadores presentarán el libro en la FIL 2018 (Feria Internacional del Libro en Guadalajara). Sistema Educativo Valladolid cubrirá el traslado a la ciudad de Guadalajara desde cualquier punto de la República Mexicana y 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 patrimoniales 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. La editorial suscribirá un contrato de acuerdo con los términos expuestos en las presentes bases y con 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 2 de julio de 2018 | contacto

www.sistemavalladolid.com y 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

MATEMÁTICAS

¿UN PROBLEMA?

Sergio Alejandro Arredondo Cortés

Enseñar Matemáticas es lo más fácil del mundo ¿o no? Algunas preguntas de autorreflexión serían ¿Cómo enseñamos? ¿Cómo aprenden los alumnos? Si lo que se quiere es que nuestros alumnos aprendan, se ha de diseñar y desarrollar la enseñanza basada en estrategias que permitan a los alumnos aprenderlas.

Como formador o maestro de Matemáticas ¿Cuál es nuestro negocio? ¿En qué consiste mi papel? ¿Cuál es la misión que persigue dicho papel? ¿Cómo puedo ayudar a que mis alumnos aprendan?

Las Matemáticas no son nada fáciles, como lo comenta Vergnaud (1991); además argumenta que en esta materia "o se sabe o no se sabe".

Podemos escuchar en muchos de nuestros alumnos: que no entienden las Matemáticas,

que se les revuelven y confunden los temas, que se les dificulta o que las Matemáticas no es lo suyo; quizás eso pueda explicar el por qué a muchos de ellos no les guste la materia, pues al no gustarle, el interés se pierde y por ende se les complica demasiado. Esto es lo que Chevallard (2013) llama: "irresponsabilidad matemática".

Ante este panorama, el rol que juegan los docentes es fundamental para lograr que los alumnos se interesen en la materia, acrecentarles el gusto por las Matemáticas y por ende, el aumento en el índice de aprobados; por eso es importante hacer la clase más dinámica y lograr el gusto por las Matemáticas. Para crear algo innovador, el maestro necesita sentirse apoyado y valorado en su práctica docente y contar con cierta libertad para experimentar nuevos ambientes de aprendizaje.

De acuerdo a los resultados presentados por la OCDE, el puntaje obtenido por México en los exámenes de PISA están muy por debajo de la media propuesta por este organismo, como se puede visualizar en el gráfico 1.



Gráfico 1 - PISA MATEMÁTICA

Un nuevo enfoque en la Didáctica de las Matemáticas nació cuando Brousseau (1986) señaló la necesidad de utilizar un modelo propio de actividad matemática escolar.

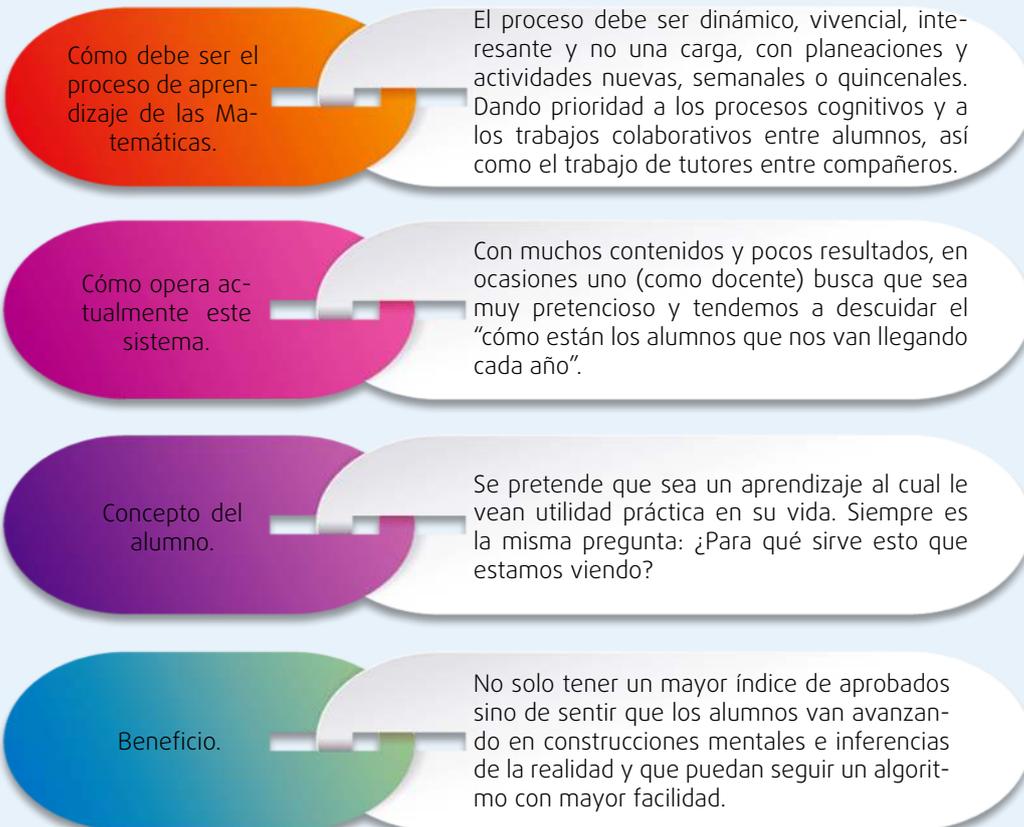
Su teoría de las situaciones (situación didáctica, si-

tuación adidáctica, situaciones fundamentales, diferentes tipos de situaciones, contrato didáctico, etc.) modela esta devolución como la negociación de un contrato y permite en gran parte explicar estos fenómenos y predecir la existencia de otros. (Brousseau, 1986).

SISTEMA DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS

Entrada

Conocimientos previos, prejuicios que se dan en la relación maestro-alumno.



El Nuevo Modelo Educativo (2017) en México propone los fines de la educación del Siglo XXI, entre los que se encuentran:

1. Expresarse y comunicarse correctamente de manera oral y escrita.
2. Desarrollar un pensamiento lógico y matemático que le permita resolver problemas cotidianos y complejos.

Buscando una FORMACIÓN integral, donde el alumno tenga la motivación y la capacidad de lograr su propio desarrollo personal.

Como afirma Uría (2001) es importante tener en cuenta que para que una institución brinde una educación de calidad debe establecer una íntima relación con el contexto donde está ubicada y esta relación debe de ser bidireccional y por lo tanto dinámica.

El sistema socioeducativo

En una acepción un poco más amplia, el medio al que el alumno se enfrenta incluye también las acciones del maestro, la consigna que da, las restricciones que pone, las informaciones y la ayuda que proporciona, y podríamos agregar, las expectativas que tiene sobre la acción de los alumnos y que, mediante mecanismos diversos, transmite. Es decir, es el subsistema sobre el cual actúa el alumno (materiales, juegos, situaciones didácticas, etc.).

El sistema sociocultural

Además está el mundo exterior a la escuela, en el que se halla la sociedad en general. La cuestión social juega un papel de suma importancia en los procesos educativos como bien lo ejemplifica Bertrand (1998) "La educación es fundamentalmente una cuestión de estructuras sociales y culturales".

Una de las principales características del enfoque sistémico de Chevallard es el papel tan importante que juega la relación del sistema con el entorno. Para Chevallard, los sistemas didácticos son sistemas abiertos, es decir, no se comprende lo que ocurre en su interior si no se tiene en cuenta su exterior. Los sistemas didácticos son formaciones alrededor de un saber, se forma un contrato didáctico, que toma este saber como objeto de un proyecto compartido de enseñanza-aprendizaje que une a docentes y alumnos en un mismo lugar.

La relación entre el sistema y su entorno pasa por la transposición didáctica (Chevallard, 1992), de ahí que sea necesaria una adaptación didáctica que permita un aprendizaje significativo de los alumnos. Chevallard llama transposición didáctica al proceso que convierte "el saber sabio", primero en saber que se quiere enseñar, y después, en saber enseñado.



Figura 1. Sistema didáctico. Fuente: De Faria, 2006. Elaboración propia.

Las situaciones didácticas postulan la existencia de una situación fundamental que da sentido al contenido matemático, por lo que su teoría del aprendizaje es de tipo constructivista.

Su teoría de la enseñanza se limita a considerar que el trabajo del profesor consiste en realizar la transposición didáctica de manera que se facilite la apropiación de la situación por parte del alumno.

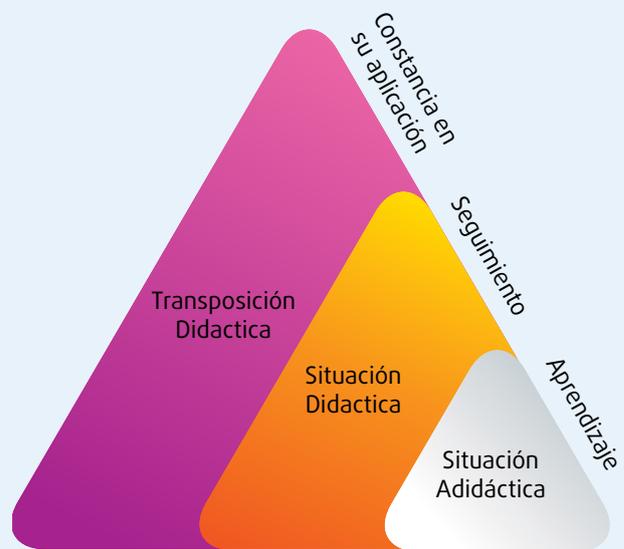


Figura 2. Transposición didáctica. Elaboración propia.

Por lo que el maestro de Matemáticas debería cambiar la postura de un trasmisor de información a un formador o entrenador de Matemática, esto con la finalidad de tener resultados positivos en su práctica docente.

Por ello, un profesor de Matemáticas tiene una gran oportunidad. Si dedica su tiempo a ejercitar a los alumnos en operaciones rutinarias, matará en ellos el interés, impedirá su desarrollo intelectual y acabará desaprovechando su oportunidad (Villera, 2010). Pero si, por el contrario, pone a prueba la curiosidad de sus alumnos, plantea problemas abiertos y genera estrategias de enseñanza adecuadas a sus conocimientos por medio de juegos y actividades dirigidas y les ayuda a resolverlos por medio de preguntas estimulantes, podrá despertarles el gusto por el pensamiento independiente y proporcionarles ciertos recursos para ello.

Los profesores desempeñan un rol fundamental en el logro de los estudiantes, pero en nuestro contexto existen limitaciones que impiden la evolución de la escuela hacia las prácticas pedagógicas del Siglo XXI. Una de las propuestas del Nuevo

Modelo Educativo es la creación de ambientes de aprendizaje, entendiendo por estos un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado. Implica un espacio y un tiempo donde los participantes construyen conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores.

Un elemento indispensable en la creación de ambientes de aprendizaje es el diseño detallado de las secuencias didácticas, que se pueden definir como: conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (Tobón, 2010).

Por lo tanto se invita a los profesores a crear situaciones adidácticas que favorezcan el aprendizaje significativo de los alumnos, diseñando ambientes de aprendizajes que favorezcan la motivación, la construcción y la resolución de problemas. Esta construcción puede aterrizar con la elaboración de algunas secuencias didácticas que favorezcan el uso de estrategias lúdicas conscientes y dirigidas.

Ejemplo de secuencia didáctica:

Nivel:	Maestro:	Unidad temática:
Aprendizajes esperados: El alumno será capaz de realizar cálculos mentales de manera rápida y acertada, usando las operaciones básicas (sumas, restas, multiplicación y división).		
Saber conocer Cálculo mental		Saber hacer Conexiones mentales que favorezcan el cálculo mental con las operaciones básicas.
Saber ser Resolver diversos problemas cotidianos donde pueda aplicar el cálculo mental.		Saber convivir juntos Compara, analiza y resuelve diversas operaciones; de forma colaborativa y respetando las opiniones de cada uno de los integrantes.
Nombre de la actividad: METACALCU 1 Se pueden construir otras tres secuencias didácticas siguiendo la misma lógica del METACALCU 1, aplicada a otros temas. METACALCU 2 (con números negativos y positivos), METACALCU 3 (sustitución algebraica), METACALCU 4 (ecuaciones con una incógnita).		
Nivel de la actividad:		
Aprendiz	Principiante	Eficiente
Competente	Saber Erudito	

MATERIALES

Hacer varios tableros como se muestra en la imagen. Según el número de alumnos. Puede ser en cartulina, en papel cascarón o impreso en tamaño oficio.

1	13	26	32	24	26
3	16	20	38	22	25
5	19	14	44	18	23
7	21	8	0	10	31
10	24	2	4	6	11

Tablero METACALCU 1. Los números del METACALCU se pueden modificar según el criterio de cada maestro. Cuatro dados (se puede jugar con 5 ó 6 dados, según la complejidad que cada maestro le pueda dar.)

15 fichas de fomi por cada jugador de colores diferentes.

Guía de la actividad.

INICIO

Al inicio de cada sesión, durante todo el ciclo escolar, se recomienda dictar a los alumnos el cálculo mental, este puede ser de entre 5 a 10 reactivos.

La técnica para el cálculo mental es:

El alumno debe tener preparada $\frac{1}{4}$ de hoja tamaño carta de color blanco. Esta hojita debe tener su nombre, fecha, número de lista, número de cálculo y numerar los reactivos.

El maestro dicta los cálculos y el alumno solo anota la respuesta.

Tienen 2 segundos para anotar la respuesta, y así sucesivamente hasta terminar el número de reactivos.

A la indicación del maestro el último de la fila recoge los cálculos.

Cálculo mental 1.

1. $4-3+2-3+4=4$
2. $7-4+2-1+3=7$
3. $11+2-10+1=4$
4. $8+2+5-8-2=5$
5. $16-4+8-9-1=10$

DESARROLLO

Se formarán distintas islas de trabajo donde se acomodarán 4 ó 5 alumnos.

Se les entregará el tablero metacalcu 1.

Se les dan las reglas (pueden entregarse por escrito a cada isla).

Se irán lanzando los dados y con los cuatro números que salen se realizarán las operaciones convenientes (suma, resta, multiplicación y división) para llegar a un número del tablero.

El primero en encontrar la operación que corresponda pondrá una ficha en el tablero.

El maestro decide si se hace en orden, horizontal, vertical, diagonal o de manera aleatoria.

Para encontrar la operación se les dará un tiempo de 30 segundos por cada tirada. Todos los jugadores tendrán la oportunidad de dar la respuesta.

Gana el jugador que logre poner más fichas en el tablero.

Esta actividad se puede hacer también por equipos y generar un torneo de METACALCU 1.

ACTIVIDAD FORMAL

El maestro puede entregar algunas actividades que ayuden a la comprensión del tema, estas pueden ser impresas, escritas en el pizarrón, actividades de fortalecimiento del libro de texto, etc.

La intención de esta actividad es lograr la transposición didáctica entre el juego y lo formal. Se sugiere que sea una actividad breve para que se pueda calificar en el momento y que el alumno pueda ir creando una carpeta de evidencias.

CIERRE

En las pequeñas islas el jugador que obtuvo mayor puntaje compartirá sus estrategias con el resto del grupo.

Un secretario anotará dichas estrategias.

Además, el que haya obtenido menor puntaje compartirá sus dificultades en la realización de la actividad.

Ver video: <https://www.youtube.com/watch?v=S8pJLOQXatw> 

PLAN LECTOR

para Secundaria

36 títulos
literarios e informativos
a tu alcance



Cada título del plan lector incluye:

- GUÍA DIDÁCTICA
- CUADERNO DE ACTIVIDADES



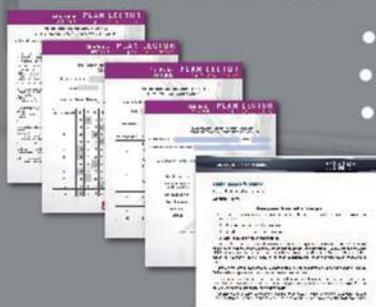
• LIBRO DE LECTURA

• CARTEL



Dentro del Portal de Recursos Académicos encontrarás:

- Evaluaciones de cada título
- Respuestas a las evaluaciones
- Hojas de respuestas (alumno)
 - Escala de calificación
 - Actividades con el cartel



Sergio Alejandro Arredondo Cortés.
Maestro en Innovación Educativa por la
Universidad Marista de Guadalajara.

Bibliografía:

Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa*. España: Universidad Internacional de Andalucía.

Brousseau, G. y D'Amore, B. (2005). *Didáctica de las Matemáticas*. Buenos Aires: Ed. Aique.

Chevallard, Y. (2009). *Estudiar Matemáticas, el eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. México: Ed. Auroch.

Hernández J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson ediciones Escolares.

Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Secretaría de Educación Pública.

AUTOCOMPASIÓN

Aprendiendo a relacionarnos con nosotros mismos

David de la Oliva Granizo
Ana Garvía Blázquez

Desde hace unas décadas se han abierto nuevos campos de investigación en torno a las denominadas Ciencias del Bienestar, Ciencias de la Felicidad o, más concretamente, la ya tan famosa Inteligencia Emocional. Esto ha llevado a la creación de nuevos conceptos. A continuación presentamos uno de los más interesantes: "La Autocompasión".

Podemos definir Autocompasión como el proceso en el que nos damos a nosotros mismos el mismo cuidado, amabilidad, consuelo y serenidad que de forma natural hacemos llegar a quienes queremos cuando están sufriendo, cuando fracasan o cuando se sienten tristes. Es tratarnos con amabilidad y cariño al igual que haríamos con un amigo o un familiar que está pasando un mal momento. Es darnos amor incondicional cuando estamos sufriendo.

Muy parecido a Autocompasión es la "Compasión". En este artículo hablaremos de Autocompasión cuando dirijamos ese cuidado amable y comprensivo a nosotros mismos y de Compasión cuando lo dirijamos a los demás.

Aún no hemos encontrado otra palabra tan completa y representativa de todas las cualidades y virtudes que representa la palabra "Autocompasión". En Latinoamérica, todavía es una palabra que no se entiende bien, confundiendo, por ejemplo, con sentir pena por uno mismo. Pero es un término que, a medida que lo vamos conociendo, se va utilizando con mayor frecuencia, e incluso se está poniendo de moda, sobre todo en el ámbito terapéutico. Todo ello indica que es algo importante porque cada vez más se están demostrando los grandes beneficios que tiene utilizar la Autocompasión para nuestra salud física, mental, emocional e incluso espiritual (en un sentido no restringido exclusivamente a lo religioso).

Una palabra parecida a Autocompasión es Autocuidado, siempre y cuando hablemos del trato comprensivo, amoroso y amable que nos damos a nosotros mismos en momentos de dificultad o sufrimiento. Trabajar en Compasión supone una de las piezas claves para un buen cuidado y autocuidado. Supone una práctica muy importante que nos ayuda a gestionar nuestras emociones a través del cultivo de un lenguaje interno compasivo. Muchas veces, en los malos momentos, nos insultamos a nosotros mismos con palabras que nunca utilizaríamos ni con un desconocido. Si en cambio, nos hablamos con cariño y amabilidad a nosotros mismos mejoraremos una parte fundamental en nuestro cuidado interno porque nos hará sentir menos enfadados, asustados y solos. Esto nos ayudará a percibirnos más seguros y aceptados para poder ocuparnos mejor de esas situaciones difíciles.

Hay muchos términos que se parecen al significado de la Autocompasión, y que se solapan entre sí, pero vamos a ver que no son lo mismo. Por ejemplo, pena, lástima, piedad, misericordia, empatía, simpatía, autoestima, altruismo, bondad amorosa... Todos estos términos tienen muchas cosas en común, pero la Autocompasión va más allá; aunque incluye muchas cualidades de estos términos, no es una emoción básica, es algo más complejo que implica una secuencia de emociones. Como muy bien nos definen Rafael Bisquerra y Giselle Laymuns, en su diccionario de emociones y fenómenos afectivos, la compasión es una emoción ambigua, ya que tiene un componente negativo (el sufrimiento del otro) y otro componente positivo (el amor por el otro y las ganas de ayudarle).

Como hemos señalado anteriormente, las primeras veces que oímos hablar de Autocompasión, no nos suele gustar pensar en ser compasivos con nosotros mismos porque nos recuerda a sentir pena o lástima. Incluso la RAE utiliza esta palabra en su definición. Pero si lo analizamos, no es lo mismo, porque el sentimiento de lástima es algo pasivo: cuando vemos a una persona sufriendo, sentimos tristeza, pena por la otra persona, es un sentimiento que nos conmueve, nos enternece, pero no necesariamente hacemos algo para aliviarlo, es un sentimiento menos vehemente y menos duradero que el de Autocompasión. En cambio, la Autocompasión siempre incluye una acción, significa hacer algo para eliminar o disminuir ese sufrimiento.

Otra diferencia importante es que, cuando nos inspira lástima una persona, nos sentimos en un plano superior, hay una distancia porque yo me siento mejor, más afortunado, incluso nos puede llevar a pensar "pobrecito"; en cambio la Compasión es un sentimiento entre iguales, no nos sentimos ni mejores ni peores, todos vivimos momentos de sufrimiento, forma parte de la herencia humana.



Otros términos muy parecidos a pena y lástima son piedad y misericordia, que tienen más connotaciones religiosas.

Por otro lado, la empatía es otro término que se confunde mucho con Autocompasión y es el término que más se ha utilizado como sinónimo pero también encontramos diferencias con el mismo. La empatía es más un razonamiento, una capacidad de entender lo que sucede a la otra persona y, por ello, nos ponemos en su lugar y somos capaces de sentir lo mismo. Tenemos el componente cognitivo (entendemos) y afectivo (sentimos). Si lo analizamos bien, podríamos decir que la empatía es el inicio de la Autocompasión pero hace falta algo más para sentirla.

En la Compasión no solo necesitamos entender el sufrimiento de la otra persona para buscar la forma de ayudarlo, sino por encima de todo comprometernos con su dolor y buscar todas las herramientas a nuestro alcance para aliviarlo. Tenemos el componente cognitivo (te comprendo), afectivo (siento por qué sufres) y el componente emocional (quiero ayudarte) que nos lleva a la acción (te ayudo). Hay una respuesta pluridimensional al dolor, a la angustia y a la tristeza. Cuando nos damos cuenta que una persona está sufriendo, primero viene la empatía, sentimos conexión por su sufrimiento y recurrimos a la bondad amorosa que implica poder estar/tolerar con el sufrimiento de esa persona y, por ello, buscar cómo aliviarlo.

Al ser la empatía y la Autocompasión dos términos tan parecidos, se ha investigado mucho sobre ellos para poder analizar bien sus diferencias. Incluso se han descubierto variaciones biológicas y neurológicas entre ellos. Por ejemplo, cuando se procesan situaciones de empatía o Compasión en el cerebro, este segrega diferentes sustancias según la situación.

La simpatía es otra palabra que también se ha relacionado con la empatía y Compasión. Significa tener hacia el otro una posición positiva, es "sentir que estoy de tu parte". Hay una reactividad personal que se mezcla con recuerdos personales, pero no tiene por qué haber una atención plena hacia la otra persona tal como ocurre en la compasión.

Siguiendo la revisión de conceptos parecidos a Compasión y Autocompasión, el altruismo es más una motivación o acción por ayudar a una persona que sufre sin esperar nada a cambio. La Compasión incluye siempre al altruismo pero puede haber conductas altruistas donde no haya una total compasión, es decir, un total intento de comprender y apoyar al otro.





Otro concepto relacionado con Auto-compasión es autoestima. La Psicología actual está dejando de utilizar la autoestima como indicador de buena salud mental. Cuando tratamos de aumentar la autoestima, se ha visto que puede llevar al sentimiento de superioridad, narcisismo, separación, discriminación, prejuicios, ira etc. En cambio, la Autocompasión genera los mismos beneficios que una autoestima alta pero no tiene sus inconvenientes. No obstante, es interesante utilizar el término "Autoestima ajustada a tus competencias".

Aunque muchas veces la autoestima y la Autocompasión van de la mano, no necesitamos compararnos ni sentirnos mejores en los malos momentos, creemos que en esos casos es mejor darnos Autocompasión para aliviar ese sufrimiento. Preocuparnos de nosotros mismos como personas que somos, frágiles e imperfectas pero también llenas de virtudes. No nos comparamos sino que entre todos nos sentimos más unidos y completos al reconocer que todos tenemos puntos fuertes y débiles y que podemos potenciar y ayudarnos en los momentos de dificultad y sufrimiento. En lugar de criticarnos, nos ofrecemos un apoyo incondicional. Al desarrollar un trato amistoso y amable con nosotros mismos, se enfatiza la autoaceptación y el sistema de autotranquilizarse, ya que tiene los mismos efectos que ser cuidados por otra persona, lo cual nos ayuda a no recriminarnos ni sentir vergüenza, ni miedo en los momentos críticos o difíciles; en su lugar nos sentimos seguros y en calma.

Vamos a resumir lo que significa Autocompasión. Hay muchas definiciones de Compasión y Autocompasión pero vamos a elegir entre las más completas:

- La Compasión es el deseo de que todos los seres vivos estén libres de sufrimiento.
- Cuando hablamos de Compasión presupone-mos que hay sufrimiento, si no lo hay hablamos de bondad amorosa (deseo que todos seamos felices).
- Compasión es responder al sufrimiento con amabilidad y comprensión.
- Tiene dos elementos clave: el emocionarse por el sufrimiento y el deseo de aliviarlo.
- Sobre todo la Compasión es la capacidad de abrirse a la realidad del sufrimiento y de aspirar a su alivio y curación.
- Compasión significa reconocer que el ser humano es imperfecto y frágil.

Todos merecemos Compasión, no solo las víctimas inocentes, sino también todas las personas cuando sufrimos fracasos, debilidades, malas decisiones...

En la Autocompasión no negamos el sufrimiento sino que lo reconocemos como algo normal, algo inherente a la naturaleza humana. No hay nada de malo en la imperfección de la vida, siempre y cuando la aceptemos.

Pero, finalmente, ¿cómo nos beneficia ser autocompasivos?

Ser autocompasivo tiene muchas ventajas, pero es en los momentos difíciles donde resulta de mayor utilidad. Sobre todo es beneficioso para personas muy críticas consigo mismas, exigentes, perfeccionistas y culpabilizadoras ya que se provocan mucho daño a través de un lenguaje interno poco compasivo.

En este sentido, cada vez hay más investigaciones que demuestran los efectos de la Compasión y de la Autocompasión a todos los niveles de salud. Lo que se ha demostrado claramente es que mejora nuestro estado de ánimo de dos maneras: nos proporciona más estados positivos (mejora nuestra salud física y mental, satisfacción vital, optimismo, bienestar, felicidad) y disminuyen nuestros estados negativos (depresión, ansiedad, estrés, irritabilidad, enfado, vergüenza, culpa, imagen corporal negativa).

En conclusión, te proponemos un primer ejercicio, empieza a hablarte a ti mismo, a tratarte, a consentirte, a cuidarte, a darte pequeños regalos y detalles, como lo haces con la personas que más amas, ¡y después nos cuentas! 🍷

Dr. David de la Oliva Granizo.

Director del Área de Educación en Arebri Consultores.
Facultad de Psicología Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla (México).

Ana Garvía Blázquez.

Psicóloga Clínica y Psicoóncologa (España).

Bibliografía:

Neff, K. (2012). *Sé amable contigo mismo*. Paidós.
Gilbert, P. (2014). *Terapia Centrada en Compasión*.
Biblioteca de Psicología.

SISTEMA EDUCATIVO VALLADOLID Y MULTIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Líderes educativos a nivel nacional... Descubre por qué

Ingresando a www.sistemavalladolid.com

1

En nuestra institución impulsamos de manera fuerte la investigación educativa, el deporte, el arte y la cultura en general. Pero sobre todo, brindamos educación de calidad a bajo costo en los niveles de **PREESCOLAR, PRIMARIA, SECUNDARIA Y BACHILLERATO**.



Realizamos uno de los premios literarios más importantes de **México y Guatemala**. Como cada año la presentación de los libros ganadores se realiza en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL), en esta ocasión fueron: en cuento, Maria Yvonne Cárdenas de la Cd. de Mérida, Yucatán con **"Seres de la noche"** y en novela, Rogelio Pineda de la Cd. de México con **"Permite que tus huesos se curen a la luz"**. ¡Felicitaciones!

2

3

Promovemos la participación directa de los padres de familia en nuestras escuelas, siendo parte activa de la educación de sus hijos. Lo anterior gracias a nuestro programa **Factor 3** que permite la presencia de los papás en la escuela e incluso en las aulas.



Factor 3



Cada año los incrementos son menores a la inflación, pero además en nuestras aulas actualmente se preparan 5,749 alumnos que estudian con nosotros mediante algún beneficio de beca, ya sea por parte de la SEP o bien por parte de la propia institución. Lo anterior también nos distingue por ser una **Empresa Socialmente Responsable certificados por la WCB**.

4

**CONOZCA NUESTRO MODELO EDUCATIVO EN:
www.sistemavalladolid.com**

INSCRIPCIONES ABIERTAS

Tel. 01 800 506 5227 Ext. 117 o al correo
contacto.online@sistemavalladolid.com



Aguascalientes . Apodaca . Cancún . Celaya . Chetumal . Chihuahua . Ciudad Juárez . Ciudad Madero . Ciudad Obregón . Comalcalco . Culiacán . Durango . Fresnillo . Gómez Palacio . Guadalajara . Hermosillo . La Paz . León . Mazatlán . Mérida . Mexicali . Mochis . Monterrey . Morelia . Nogales . Oaxaca . Pachuca . Playa del Carmen . Querétaro . Saltillo . San Juan del Río . San Luis Potosí . San Luis Río Colorado . Tampico . Tepic . Tijuana . Tlajomulco . Tonalá . Torreón . Tuxtla Gutiérrez . Veracruz . Zacatecas . Zapopan

La literatura:

EL ESLABÓN PERDIDO EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

Fidel Ibarra López



Partamos de lo siguiente: El problema de la comprensión lectora es un problema estructural en el Sistema Educativo Mexicano, y no solo un tema vinculado a la triada Profesor-Libro-Alumno. Es un problema estructural porque involucra la formación inicial y en servicio de los profesores; las características de las escuelas; la educación de los padres; así como las condiciones escolares en las que se desarrolla el alumno. La conjugación de todos estos elementos hace de la comprensión lectora un problema complejo. Por tal motivo, para el caso del presente artículo nos interesa centrarnos en la figura del Profesor de Educación Básica y concretamente en su formación inicial porque ahí está una de las claves para la comprensión del problema.

La formación inicial como eslabón que explica la práctica docente

Para adentrarnos al análisis, vayamos a la definición conceptual de nuestro objeto de estudio. De acuerdo al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), la comprensión lectora se define como "la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad". La primera parte

de esta definición implica una serie de capacidades cognitivas a desarrollar; la segunda parte, los fines del por qué desarrollar esas capacidades. Ambos elementos son sustantivos y muestran la dimensión de la importancia del concepto.

Ahora bien, en México se tienen a 14.2 millones de alumnos cursando la Primaria en 98 mil escuelas, con cerca de 600 mil docentes. Y de este número de docentes se tienen, de acuerdo a un estudio de INEE (2006), a por lo menos tres tipos de profesores con formación académica con igual número de planes de estudio en su condición de estudiantes normalistas: 1) A profesores formados con el Plan de 1997; y 2) A los profesores formados con el Plan de 1984. ¿Qué implicaciones directas tiene lo anterior en el salón de clases con los alumnos?

Una primera aproximación a la interrogante nos podría indicar que no hay ningún tipo de implicación, dado que los profesores están en un marco de capacitación continua y ello subsana las brechas formativas entre ellos. No obstante, de acuerdo al estudio que señalamos líneas arriba (INEE, 2006), ello no podría ser tan así. Y lo decimos por lo siguiente: en el Estudio de Marras se establece un prototipo de profesor con el propósito de identificar la probabilidad de adoptar una determinada práctica docente para la comprensión lectora. Tal como se señala en el Cuadro I:

Cuadro I	
Tipología del Profesor	Probabilidad (porcentaje)
Tipo I. Lector asiduo, que dedica un considerable número de horas a las tareas pedagógicas fuera del aula, actualizado y formado en el Plan Normal de 1997.	96%
Tipo II. Lector frecuente, que dedica un nivel medio de dedicación a tareas pedagógicas, actualizado, formado en el Plan Normal de 1984.	81%
Tipo III. Lector medio, con pocas horas de dedicación a tareas pedagógicas fuera del aula, no actualizado, formado en el Plan de 1984.	23%

Fuente: Elaboración propia con información del INEE (2006).

Se tiene entonces, en los profesores que se formaron con el Plan de Estudios de 1997, mayor probabilidad de que se establezcan prácticas más pertinentes con los alumnos que los que se formaron con el Plan de 1984. Y en ese mismo sentido, la formación inicial explica la diferencia en la práctica docente del profesor.

Uno de los problemas torales del Plan de 1984 es que tenía una atención limitada al estudio del Currículum de la Educación Primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios

para su enseñanza; así como una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas (...), dando como resultado, una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. Por su parte, el programa de Español para la Educación Primaria se articuló desde 1952 hasta el 2006, bajo los siguientes parámetros didácticos para la enseñanza del Español:

Cuadro II. Propuesta didáctica para la enseñanza del Español 1952-2006

Teoría sobre el aprendizaje	Propuesta didáctica	Principios	Objeto de enseñanza	Unidad de estudio privilegiada	Periodo
Conductismo: asociacionistas	Tradicional	Lenguaje: sistema estable Sujeto: pasivo Aprendizaje= frecuencia y contingencia de la experiencia	Gramática tradicional	Oración> Fonema Fonema> Oración	1952 1957 1959
Conductismo: asociacionistas	Estructural	Lenguaje: sistema estable Sujeto: pasivo Aprendizaje= frecuencia y contingencia de la experiencia	Lingüística estructural Funciones del lenguaje	Oración> Fonema Fonema> Oración	1972 1974
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Comunicativa	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico)	Gramática textual	Texto Situaciones comunicativas	1993 2000
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Sociocultural	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico)	Prácticas sociales del uso del lenguaje	Texto Situaciones comunicativas Prácticas sociales del uso del lenguaje	2006

Del cuadro anterior hay que destacar lo siguiente: en la enseñanza del Español, el Conductismo fue la piedra de toque hasta la década de los 90 del Siglo XX. Y el objeto de la enseñanza se centró en la parte gramatical y lingüística. Este aspecto es un punto central, porque significa en los hechos que la comprensión lectora en México se ha intentado construir a partir de la enseñanza de la lengua y no a través de la literatura, instrumento idóneo para la incursión a la lectura de cualquier lector en un sistema educativo.

Con la reforma educativa de 1993 se cambia la teoría del aprendizaje y se adopta el Constructivismo, la Psicolingüística y la Sociolingüística en la enseñanza del Español. Y la propuesta didáctica se centra ahora en la parte comunicativa primero y la sociocultural después; pero la enseñanza se sigue manteniendo en la parte gramatical; aunque el Programa de Español de 1993 se organizaba en cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Y

para el año 2000, se transforman los ejes por los componentes expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Con el Programa de Español del 2009, se mantiene el enfoque de 1993 y del 2000, y se integra el uso de Bibliotecas Públicas y Bibliotecas de Aula.

Se plantea, de igual forma, la práctica social del lenguaje, la reorganización del trabajo en el aula y el aprendizaje colaborativo por medio de trabajos por proyectos. Aquí hay que detenerse en lo siguiente: las prácticas sociales del lenguaje se agrupan en tres ámbitos: ámbito de estudio, ámbito de literatura y ámbito de participación comunitaria y familiar. Tanto en el ámbito de estudio como en el de participación comunitaria y familiar, la tarea se centraba en el hecho de que el alumno utilizara textos expositivos (de las distintas áreas académicas que cursara), así como textos referentes a la vida cotidiana (periódicos, agendas, etc.), para facilitar el quehacer diario del alumno.

Respecto al ámbito de literatura se señala que:

“Se busca poner en contacto a los niños con la literatura para promover la ampliación de sus posibilidades recreativas en una multiplicidad de formatos literarios. El tipo de prácticas involucradas en este ámbito introduce a los niños en la comunidad de lectores de literatura, por lo que promueve que compartan sus experiencias, hagan recomendaciones y tomen sugerencias de otros al momento de elegir algún material de lectura”.

En la concepción anterior no se observa una condición estratégica de la literatura, más bien

se atiende como un agregado para “ampliar las posibilidades recreativas del alumno”. Se buscaba que el alumno aprendiera de la lengua y no que el alumno se enganchara de la lectura. La tarea era alfabetizar, es decir, que el alumno aprendiera a leer y a escribir conociendo la parte gramatical y lingüística de la lengua. Una alfabetización integral, se adujo en su momento, donde se supone la participación del alumno en cuatro vías: leyendo, escuchando, escribiendo y hablando. Y para tal efecto, la columna vertebral era el eje comunicacional.



El eslabón perdido en la comprensión lectora

Hay un eslabón que no ha encajado en todo este periodo de tiempo en lo referente a la comprensión lectora. Y ese eslabón tiene que ver con la literatura como asignatura. Se ha integrado, pero no como un elemento estratégico. Ha sido un añadido solamente, como señalamos líneas arriba, para “complementar” la formación del alumno. Y no ha sido considerado como el eje central a partir del cual se articule la comprensión lectora.

Esa ausencia, no solo se ha manifestado en los diseños curriculares de la escuela Primaria y Secundaria; sino que ha afectado incluso la formación de los profesores. En los planes de estudio de las Normales -considerando incluso el Plan del 2012- no se tiene a la literatura como materia base, ni mucho menos un área de estudio fundamental, como es la didáctica de la lengua y la literatura. En ese sentido, el profesor atiende la comprensión lectora en efecto, desde el enfoque comunicacional y lingüístico, porque en ese sentido fue formado. Y la literatura es un añadido en la formación de los alumnos, cual si fuese un cosmético solamente. Y no como una experiencia lúdica y estética en el alumno.

Bajo estas condiciones se tienen en el aula a maestros que difícilmente pueden configurar un plano de comprensión lectora en el alumno, porque no fueron formados para ello. No es problema de los profesores, es un problema estructural en su formación. Pero, ¿cómo se configuró todo esto? La respuesta es de fondo y requiere una investigación documental para dar un resultado satisfactorio desde el punto de vista académico. Pero algo queda claro hasta este momento: los planes de estudio en las Escuelas Normales de

México desde 1984 han dejado a la literatura de lado. Y ello ha tenido un efecto directo en las aulas con los alumnos. Se han formado a profesores que han reproducido esa formación en las aulas, y el resultado ha sido la construcción de alumnos No-Lectores.

Cuando la vía para “enamorar de la lectura” es la literatura, en nuestro sistema educativo esa vía no ha sido considerada como esencial, sino que los modelos curriculares la han considerado como un complemento. Y no es porque no forme parte del contenido formativo de los alumnos de Primaria. Al contrario, los alumnos tienen a la mano material documental referente a la literatura, el problema es que se tiene enfrente a un profesor sin las coordenadas adecuadas para enseñarle al alumno ese universo. En ese sentido, se tiene embarcación, pero se carece de brújula. Insistimos, no es problema del profesor. Es un problema estructural desde la concepción misma de la formación del profesor. 🍷

Fidel Ibarra López.

Investigador titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa de SEV.

Bibliografía:

- Secretaría de Educación Pública, Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria.** Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, México, D.F., 2002
- Secretaría de Educación Pública. Planes y Programas de Estudio de 1993 y 2009.** Puntos de continuidad y cambio; México, D.F., junio del 2009.
- INEE, Leer... ¿para qué?,** 1ra edición, México, D.F., 2012.
- Diario Oficial de la Federación,** octubre del 2017.

DIPLOMADOS Y TALLERES PARA PROFESIONISTAS EN LÍNEA



ADMINISTRATIVOS:

1. Alta Dirección y Cultura Gerencial
2. Liderazgo y Gestión del Capital Humano

EDUCATIVOS:

1. Competencias Docentes para la enseñanza de las Matemáticas en la Educación Básica
2. Estrategias de Comprensión Lectora y énfasis en la Resolución de Problemas
3. Herramientas Didácticas para la enseñanza del idioma Inglés
4. Estrategias Docentes en el Manejo de Conflictos en el Aula
5. Aprendizaje Significativo y su Práctica Áulica
6. El uso de la Tecnología como Recurso Educativo en el Aula

TALLERES:

1. Administración y Efectividad Personal
2. Ortografía y Redacción
3. Estrategias de Servicio al Cliente
4. Aprendizaje Colaborativo
5. Excel

75% DE BECA PARA:

- ◆ Alumnos de preparatoria de Multiversidad Latinoamericana
- ◆ Padres de familia y personal de Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana
- ◆ Personal de Microfinanciera ATP

www.multiversidad.com.mx
dipломados@multiversidad.com.mx



INICIAMOS
24 DE SEPTIEMBRE DE 2018

PRECIOS MÉXICO

*DIPLOMADO

\$4,500

TALLER

\$1,500

*PAGOS DE CONTADO O
EN 3 MENSUALIDADES

PRECIOS GUATEMALA

*DIPLOMADO

Q1,710

TALLER

Q570

*PAGOS DE CONTADO O
EN 3 MENSUALIDADES

BENEFICIOS:

- 100% en línea
- Administra tu horario
- Asesores expertos
- Conéctate desde cualquier lugar

Duración

DIPLOMADOS
3 MESES

TALLERES
1 MES

PARA MÁS INFORMACIÓN COMUNICÁTE CON NOSOTROS O VISITA NUESTRO PORTAL

TELÉFONOS MÉXICO

01 800 506 5227
Ext. 162

TELÉFONOS GUATEMALA

23-33-0352
23-33-0353

STPS
SECRETARÍA DEL TRABAJO
PROFESIONALES



Al acreditar el diplomado o taller, recibirás una constancia de Multiversidad Latinoamericana, Institución capacitadora acreditada por la STPS bajo el registro MLA091207179-013

EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INTERACTIVO EN EL SALÓN DE CLASES

Bernardo Trimiño Quiala

En la educación escolar contemporánea cada vez se escucha con más frecuencia el término de clase interactiva; sin embargo, la evidencia científica y los datos empíricos recopilados están demostrando que no todos los integrantes de la comunidad educativa; en especial los directivos escolares y docentes, han comprendido la magnitud y la significación de la esencia de este concepto.

Es una realidad que, en el Siglo XXI, todos los medios y vías de comunicación cada día se hacen más interactivos; en otras palabras, el mensaje lineal y unilateral está pasando a la historia, dentro de muy poco ni se recordará que esta manera de brindar información y conocimientos existía.

Veamos dos ejemplos al respecto

El primer ejemplo, se refiere a su majestad, el libro. Resulta que las características del libro en el Siglo XXI tienen como tendencia la desaparición de la redacción lineal y plana; para dar lugar a textos cada vez más didácticos e interactivos.

En el mundo digital el libro interactivo gana terreno por día, estos textos constituyen un novedoso medio para compartir conocimientos e información, tienen la potencialidad de presentar, conjuntamente con el texto, imágenes, modelos en 3D, materiales audiovisuales, visitas virtuales,

actividades de autoevaluación, entre otros aspectos. Estos libros brindan la posibilidad de poner en contacto al lector con la editorial y el propio autor, para conformar una trilogía de comunicación entre estos actores.

Pero esto no es todo, el tradicional libro impreso también evoluciona hacia la interactividad, en las páginas de estos textos se encuentra un grupo de componentes didácticos que van orientando al lector hacia los objetivos del conocimiento a compartir, y que facilitan la comprensión del contenido; es por ello que la redacción escrita se hace acompañar por cuadros sinópticos, mapas conceptuales, gráficos, resúmenes; a todo esto se añaden actividades para profundizar y autoevaluar lo aprendido. Hoy el libro impreso también aprovecha las potencialidades de la tecnología, tal es el caso de la realidad aumentada y los códigos (QR), con los cuales el lector puede acceder a imagen y sonido desde el propio papel escrito.

El segundo ejemplo se relaciona con la popular e influyente televisión, hasta hace muy poco caracterizada también por brindar información y conocimientos de manera lineal y plana; a lo que se añade que la televisión era un medio sincrónico; es decir, había que encender la tele a la hora específica del programa esperado, si no perdíamos la oportunidad de disfrutarlo.

Actualmente, esto ha cambiado radicalmente, con el desarrollo del Internet y la puesta en práctica de una serie de novedosos dispositivos, el televidente ha tomado un rol protagónico al tener la posibilidad de pausar, retroceder, grabar o volver a ver sus programas favoritos hasta varios días después de su transmisión. Pero hay más aún, todos los programas en vivo tienen la opción de participación directa de los televidentes mediante las redes sociales.

Ahora, luego de considerar estos dos ejemplos de medios clásicos que han evolucionado hacia la interactividad, cabe preguntarse, ¿cómo pretender mantener viva la clase tradicional con su mensaje lineal y unilateral frente a un mundo que evoluciona inexorablemente hacia la interactividad?

Tal interrogante surge, además, porque se observa la persistencia de diferentes dogmas educativos, relacionados con el rol dominante del maestro en la clase, los que imponen normas de enseñanza y aprendizaje desarraigados de la realidad social. Por lo cual, muchos docentes en su discurso dicen alejarse del tradicionalismo; sin embargo, cada día sus clases se hunden más en este arcaico modelo escolar.

Y por otra parte, existe otro importante número de maestros que están desvirtuando y simplificando el concepto y la concepción didáctica de la clase interactiva, ya que solamente la definen desde la relación alumno – dispositivos electrónicos.

En ambos casos son concepciones y dogmas muy alejados de lo que realmente es una clase interactiva; es por ello que se intentará una aproximación al concepto contemporáneo y a un grupo de estrategias didácticas que facilitan el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje interactivo en el salón de clases.

Las clases interactivas constituyen el tránsito del presente al futuro de la educación escolar, se caracterizan por ser democráticas, creativas e innovadoras.



Para facilitar la comprensión de este complejo tema se debe partir del origen de la palabra “*INTERACTIVO*”, la que proviene de raíces latinas y significa “que actúa entre dos o más cosas”. Sus componentes léxicos son:

- El prefijo “*inter*”: (entre)
- El término “*actus*”: (llevado a cabo)
- El sufijo “*iva*”: (relación)

Al valorar las raíces del término interactivo, resulta inexplicable valorar las causas que han llevado a la simplificación del concepto de clase interactiva, en el contexto escolarizado; ya que generalmente se define como la relación particular alumno-máquina, o a la interacción alumno-software en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta abreviada definición de la clase interactiva es mecanicista, errónea e incoherente con la realidad científico-cultural de la educación escolar contemporánea.

Es por ello que el autor considera que la clase interactiva, además de integrar las plataformas y redes digitales, debe incluir la interacción entre los diferentes actores sociales. De ahí que la clase interactiva es aquella donde se implementan estrategias didácticas que promueven la participación protagónica de los alumnos, los docentes y otros actores sociales, los que tienen la posibilidad de interactuar entre todos, formando una sinergia de aprendizaje, empleando o no la tecnología digital. Esta forma de docencia se transforma en debates, diálogos, generación de expectativas, planteamiento de interrogantes e hipótesis, que facilitan el desarrollo del conocimiento, la responsabilidad, el pensamiento crítico, la libertad de expresión, el aprendizaje significativo, la autoestima, la comunicación y empatía.

Entre las teorías del mundo educativo que sirven de sustento científico a la clase interactiva se encuentran:



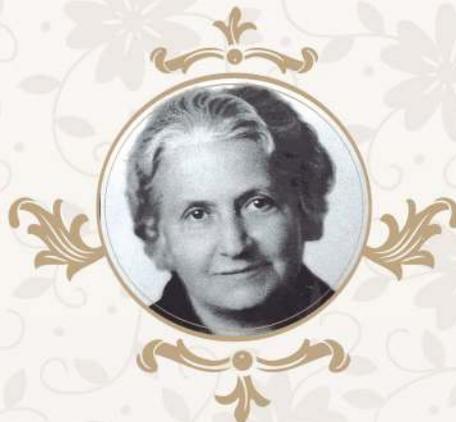
Teoría constructivista del aprendizaje, planteada por el epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo Jean William Fritz Piaget (1896- 1980). Reconoce que en el aula debe crearse un contexto favorable al aprendizaje, con un clima motivacional de cooperación, donde cada alumno reconstruye su aprendizaje con el resto del grupo y sus maestros.

El aprendizaje significativo del psicólogo estadounidense David Paul Ausubel (1918 - 2008). Plantea que el proceso de enseñanza se debe relacionar con la experiencia y los preconceptos que dominan los alumnos, lo cual es básico para el desarrollo de la metacognición y del propio aprendizaje.



El aprendizaje sociocultural del psicólogo bieloruso Lev Semenovich Vygotsky (1896 - 1934). Ponderó la unidad dialéctica de lo intersíquico con lo intrapsíquico; es decir, valoró la significación del medio social en el desarrollo de la personalidad.

María Montessori (1870 - 1952). Contribuyó al desarrollo de la teoría acerca de la conformación de adecuados ambientes escolares como base para el aprendizaje y el desarrollo personal.



George Siemens, teórico de la enseñanza en la sociedad digital, promotor del conectivismo. Considera que el aprendizaje se produce en redes, ya sea en redes digitales o en redes sociales.



Ahora bien, ¿cómo implementar en la práctica la clase interactiva?

Para concebir e impartir una clase interactiva, los docentes deben considerar una serie de pasos didácticos, entre los que destacan:

- Estudie a profundidad el contenido de enseñanza-aprendizaje. El dominio de las potencialidades instructivas y educativas del contenido de la clase, por parte de los docentes, es el primer y más importante paso para asegurar un aprendizaje interactivo con nuestros alumnos. Mientras mayor dominio del contenido y mientras más cultura tenga el maestro, más interactiva podrá ser su clase.
- Projete un objetivo para cada clase. Este objetivo se plantea fundamentalmente en forma de interrogante; es decir, cada docente debe formular una pregunta esencial para cada clase, en correspondencia con el contenido que imparte. Al finalizar la clase, dicha interrogante debe quedar respondida con la participación interactiva de los alumnos. En la medida que los alumnos puedan responder de manera interactiva y protagónica la pregunta esencial de la clase, así será el nivel de cumplimiento del objetivo que se alcance.
- Conozca a sus alumnos. Parte de la aplicación del diagnóstico como vía para caracterizar a los alumnos. El maestro necesita tener una referencia acerca del nivel de preconceptos o conocimientos antecedentes que poseen sus alumnos del tema de la clase; así como identificar sus necesidades y expectativas acerca del contenido de estudio. El diagnóstico facilita además el diseño de estrategias didácticas, con el fin de asegurar que el aprendizaje a desarrollar en la clase sea interactivo.
- Emplee diferentes métodos de enseñanza. La clase interactiva demanda del trabajo individual, del trabajo grupal, del diálogo, del mantenimiento de la motivación, del planteamiento de problemas y proyectos; así como de la explicación del docente. En este caso, la explicación del docente no debe superar el 30% del tiempo destinado a la clase; el otro 70% es dedicado al trabajo didáctico interactivo con el alumnado.
- Utilice diversos medios y técnicas didácticas. Ambos son facilitadores de la interacción entre el

contenido de enseñanza (datos, información, mensajes, conceptos) y el aprendizaje de los alumnos. En la clase interactiva se deben emplear medios y técnicas didácticas que garanticen la comprensión del contenido y el aprendizaje en redes, ya sean sociales y/o virtuales. Entre los medios destacan: las TIC, retroproyectors, grabadoras, pizarra, televisión, maquetas, modelos, mapas, libros, entre otros. En relación con las técnicas se pueden mencionar: el seminario, la mesa redonda, el foro, el aprendizaje basado en proyecto, la clase invertida, la gamificación, entre otras.

- Rompa la organización tradicional de los alumnos en el aula. Hasta hace poco tiempo se planteaba que la mejor clase era aquella en que los alumnos estaban prácticamente inmóviles, hoy esta consideración pertenece al pasado, en una clase interactiva, docentes y alumnos rompen la organización tradicional de los alumnos en el aula, para organizarse en forma triangular, rectangular, donde unos se encuentren enfrente de otros para intercambiar opiniones; e incluso, se salen del marco formal y de las paredes del salón de clases, para impartir la docencia en las áreas verdes de la escuela o en la comunidad.
- Permita que los alumnos hagan preguntas. La clase tradicional transcurre bajo el dogma de que el maestro es quien pregunta y el alumno quien responde. En la clase interactiva este paradigma se rompe, para transformar a las clases en un laboratorio de exploración en donde los estudiantes se preguntan el cómo, por qué y para qué del contenido de estudio.
- Se demanda la realización de conclusiones parciales y finales. Estas conclusiones deben ser desarrolladas fundamentalmente por los alumnos, como resultado y evidencia del aprendizaje alcanzado. Por su parte, el docente debe puntualizar y reafirmar el aprendizaje demostrado y motivar hacia nuevos aprendizajes.
- Emplee diferentes formas de evaluación. Fundamentalmente la coevaluación y la autoevaluación, en el caso de la heteroevaluación, evalúe a sus alumnos por su participación e interacción protagónica. Hoy se reconoce como un indicador evaluativo de calidad de aprendizaje a las preguntas que realizan los alumnos, más que las respuestas que aportan.



Las clases interactivas constituyen el tránsito del presente al futuro de la educación escolar, se caracterizan por ser democráticas, creativas e innovadoras. Son una invitación a la participación protagónica y activa de los alumnos, los que sienten que sus voces son importantes, que son escuchados, y por ende se comprometen con su propio aprendizaje. Es por ello que en estas clases el proceso de enseñanza – aprendizaje abandona la verticalidad tradicional de la docencia e incorpora la horizontalidad educativa, donde: todos aprendemos de todos. 



Bernardo Trimiño Quiala.

Investigador titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa de SEV.

Bibliografía

Ausubel, D. (1968): *"Educational Psychology: A Cognitive View"*. New York and Toronto. Holt, Rinehart and Winston.

Piaget, J. (1991): *"Seis estudios de Psicología"*. Barcelona, España, Editorial Labor, S.A.

Vygotsky, L. S. (1995): *"Pensamiento y lenguaje"*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Fausto.

Montessori, M. (2003): *"El método de la Pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia"*. España. Editorial. Biblioteca nueva.

Siemens, G. (2005): *"Conectivismo. Una teoría de la enseñanza para la era digital"*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.

44

AÑOS

NOROESTE

ALIADOS CONTIGO

Contrata tu suscripción a un

PRECIO ESPECIAL

¡Disfruta los beneficios

de ser suscriptor Noroeste!

- ✓ Recibe el periódico en la puerta de tu casa u oficina.
- ✓ Cobertura y publicación a color de sus eventos sociales.
- ✓ Participa en sorteos durante todo el año.
- ✓ Descuento sobre el precio de calle.
- ✓ Cortesías para el cine, conciertos, obras de teatro y mucho más.

ANUAL \$ **2,799** INFORMES (669) **915 5200** ext. 166 y 314

REQUISITOS PARA LA CONTINUIDAD DE LA REFORMA EDUCATIVA

José Ángel Pescador Osuna

Condiciones para el éxito de una Reforma Educativa

1. Sujetarse a un proceso de consulta amplia de participación de los actores sociales.
2. Ofrecer una visión completa y homogénea de su metodología para todos los tipos, niveles y modalidades.
3. Crear un diseño técnico, amigable, inteligente y claro.
4. Abarcar el sistema educativo de manera global y plantear la profundización progresiva para cada componente del modelo.
5. Difundir extensiva e intensivamente, a nivel de escuela y de comunidad, todas las ideas básicas de la reforma.
6. Ser integral, que comprenda todos los elementos básicos: jurídicos, administrativos, pedagógicos, financieros, demográficos, institucionales y morales.
7. Tener una visión de largo plazo, pero a la vez un esquema de planeación, programación y presupuesto de corto plazo (presupuesto multianual).
8. Proponer esquemas de seguimiento y evaluación del modelo desde la etapa inicial.
9. Ejercer un liderazgo eficaz desde el Gobierno federal y respetar las atribuciones de cada uno de los actores.
10. Integrarse en el contexto de la política social incluyente, no asistencialista.

Actualmente existen 273 programas y acciones sociales federales relacionados con derechos sociales, mientras que en el ámbito estatal se cuenta con 2391 programas.

Sin embargo, no existe padrón único de beneficiarios y no se tiene un alineamiento claro y estratégico de la política social.

Proyectos, Planes y Programas

- Plan Nacional de 11 años (1958-1964).
- Aprender haciendo – Enseñar produciendo (1964-1970).
- Lineamientos para una Reforma Integral (1970-1976).
- Plan Nacional de Educación (1977-1982) (Programas y Metas del Sector Educativo)
- Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1982-1988).
- Programa para la Modernización Educativa (1988-1994). (Acuerdo Nacional).
- Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000).
- Programa Nacional de Educación (2001-2006) (Compromiso Social).
- Programa Sectorial de Educación (2007-2012) (Alianza por la Calidad de Educación).



**PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN
2007-2012**

- Calidad.
- Oportunidades educativas.
- Tecnologías de la información y la educación.
- Educación integral.
- Participación productiva y competitiva.
- Gestión escolar e institucional.

**PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN
2013-2018**

- Calidad.
- Cobertura, inclusión y equidad.
- Educación científica y tecnológica.
- Educación Integral.
- Formación para el trabajo.
- Formación para Entender la Reforma Actual.
- Discurso de Toma de Posesión del Presidente.
- Pacto por México.
- Reformas Constitucionales.
- Leyes reglamentarias:
 - Ley General de Educación.
 - Ley General del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
 - Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Plan Nacional de Desarrollo.
- Primer Informe de Gobierno.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018..
- Estatuto Orgánico del INEE.
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Calendario de Concursos y Procesos de Evaluación.
- Reglamento Interior de la SEP.
- Acuerdos administrativos.

I**Proyectos especiales**

Programa Escuelas al CIEN es un programa innovador, con un horizonte de tres años, 2016-2018, que plantea invertir 50 000 millones de pesos adicionales para apoyar el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de más de 34 000 planteles en los tres niveles educativos. De estos, alrededor de 31 000 escuelas son de nivel básico.

II**Mejora en la Calidad de la Educación**

Se eleva a rango constitucional la función docente y se crea un régimen jurídico especializado que regula el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del personal.

Gratuidad de la educación.

Establecimiento del Servicio Profesional Docente.

Transparencia en asignación de plazas.

III**Creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.**

Diseño del Sistema de Información y Gestión Educativa.

Creación de las escuelas de tiempo completo.

Venta de alimentos en las escuelas.

Combatir la discriminación.

Autonomía en la gestión escolar.

Participación de los padres de familia.



VULNERABILIDAD

Hay una relación con el entorno económico y social.

La vida escolar es vulnerable a las condiciones de la sociedad: demografía, pobreza, violencia y crimen.

También hay dimensión ética y moral del fracaso escolar: apatía, descuido, corrupción, impunidad, simulación y engaño.

Asimismo, opera un aspecto pedagógico observable en el desempeño de los maestros y en la participación de los padres de familia.

GRANDES RETOS DE LA EDUCACIÓN

- El contexto socioeconómico.
- Costos crecientes. Restricciones presupuestales.
- Federalización y Normatividad Centralizadora.
- Distribución desigual de las oportunidades.
- Productividad externa del sistema.
- Calidad de la educación. Concepto uni o multidimensional.
- Ausencia de normalidad mínima.
- Condiciones materiales de las escuelas.
- Preparación y selección de los maestros.
- Salario y condiciones de trabajo.
- Actualización y superación profesional.
- Apoyo en el hogar.
- Evaluaciones apropiadas.
- Tiempo escolar.
- Disciplina y hábitos de estudio.
- Investigación, innovación y experimentación. 🌀

José Ángel Pescador Osuna.

Licenciado en Economía, con estudios en postgrado en Economía de la Educación en la Universidad de Stanford, California.

Actualmente se desempeña como Director General Adjunto del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y participa como miembro del Consejo Editorial de la revista El Mundo de la Educación.

MULTIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SUPERIORES



LICENCIATURAS

- LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE EMPRESAS
- LICENCIATURA EN COMERCIO INTERNACIONAL Y ADUANAS
- LICENCIATURA EN CONTADURÍA Y FINANZAS
- LICENCIATURA EN MERCADOTECNIA Y COMUNICACIÓN
- LICENCIATURA EN DERECHO CON ENFOQUE EN JUICIOS ORALES
- LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ENFOQUE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

INGENIERÍAS

- INGENIERÍA EN MECATRÓNICA
- INGENIERÍA EN SISTEMAS Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN
- INGENIERÍA INDUSTRIAL DIRECTIVA



Multiversidad Latinoamericana

Licenciaturas - Ingenierías - Posgrados

¡MUY PRONTO!



Pedagogías emergentes del Siglo XXI

María Isabel Ramírez Ochoa



La Pedagogía es una reflexión sistematizada y profunda del hecho educativo (Orrego, 2007), arte o ciencia -interminable polémica-, discurre en un fenómeno social complejo donde confluyen otros saberes: la Filosofía, la Sociología, la Psicología, la Historia, la Economía, la Política, el Derecho, por mencionar algunos.

La Pedagogía es tanto racional como especulativa; difusa y lineal al mismo tiempo. Inductiva como deductiva al fundamentarse tanto en libres

reflexiones como en datos estadísticos. Es práctica, al mostrar los medios a través de los cuales se puede lograr un proceso educativo. Es normativa, porque establece las reglas y métodos, reflexiona, teoriza y orienta el hecho educativo mediante la Didáctica. Y posee tanto características prescriptivas al ocuparse de lo que debe ser el proceso de la educación; como descriptivas al estudiar el hecho educativo tal y como ocurre en la realidad.

La Pedagogía como fundamento científico de la Di-

dáctica, se ocupa de organizar, trabajar y explicar la transferencia y apropiación de los saberes, tanto desde la óptica del aprendizaje como de la enseñanza, centradas principalmente en el sujeto social del fenómeno; ya sea niño, referido principalmente por la Pedagogía; o adulto, por la Andragogía. Asimismo, estudia el contexto del sujeto, por lo que la Pedagogía constituye una reflexión contextualizada en la dinámica educativa espacio temporal de la sociedad.



Así, las propuestas pedagógicas son visiones gnoseológicas de cómo debería llevarse a cabo la educación, en qué condiciones y por qué. Los pedagogos (Pavlov, Thorndike, Watson, Piaget, SIKINNER, Vygotski, Broadbent, Bruner, Chomsky, Ausubel, Gagne, Bandura, Papert, Lave, etc.) mediante profundas indagaciones crean teorías educativas que ponen a disposición de la sociedad. Nociones que son acogidas por comunidades educativas, que generan una serie de prácticas, creencias e imaginarios colectivos. Los cuales se mantienen sociotemporalmente, hasta que las mismas comunidades las modifican, combinan o reemplazan por otras.

La dinámica de la apropiación social teórico pedagógica, en conjunto con la dinámica de la generación de discernimientos pedagógicos, hipotéti-

camente deberían hacer inestática la hegemonía temporal de las prácticas pedagógicas; pero no es así. Las innovaciones o nuevas reflexiones de experiencias transformativas, que implican cambios sobre las pedagogías preexistentes enmarcadas como pedagogías emergentes (Gurung, 2013), son embestidas por la natural resistencia humana al cambio que las percibe como disruptivas. Sin embargo, con el tiempo las nociones preexistentes son transformadas por otras nuevas o innovadoras propuestas, así por efecto la praxis pedagógica está relativamente sujeta a constantes renovaciones.

El Siglo XXI, espectador de la cuarta Revolución Industrial, que a diferencia de las tres revoluciones anteriores se define por la convergencia de varias disciplinas (Informática, Ingeniería Digital, Física, Biolo-

gía, etc.) que confluyen en el florecimiento del Internet, el Internet de las cosas, la inteligencia artificial, la Inteligencia aumentada, la Robótica, la impresión 3D, el cloud computing, el big data y la nanotecnología (Rose, 2016). Tecnologías que hemos incorporado en todos los ámbitos de la humanidad. Las que, particularmente la conectividad y la ubicuidad de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), ofrecen experiencias flexibles e ilimitadas para satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje.

En este sentido, la investigación titulada "Las nuevas formas de aprender nuevas habilidades para trabajos futuros", realizada por un grupo de formuladores de políticas, científicos, educadores y estudiantes generaron una serie de ideas sobre un específico cambio en la educación del futuro,



las cuales fueron ordenadas en grupos según la similitud de significado y calificadas en dos escalas: importancia y viabilidad. El resultado resume lo que los expertos consideran serán los principales cambios en la educación y la capacitación en los próximos 10 a 20 años. Uno de los hallazgos más importantes es el papel central del aprendizaje en toda la vida y la capacidad de aprender a aprender (Metacognición) permanentemente, la cual se indica indispensable para la adquisición de presentes y futuras competencias, bajo la premisa de un mundo altamente conectado, así como sumergido en un ambiente construido por aceleradas innovaciones tecnológicas. Además, otros estudios basados en la condición del uso de la tecnología para mejorar el aprendizaje proporcionó cuatro elementos subs-

tanciales a considerar por las nociones pedagógicas emergentes del Siglo XXI: la personalización, la colaboración, la dinámica y la autodirección bajo la omnipresencia de las TIC (Gros, 2016).

Sin embargo, aunque el Internet y sus herramientas digitales son las principales infraestructuras de la sociedad actual, las TIC por ser elementos externos, instrumentos para apoyar actividades diversas, pueden ser introducidas en la educación usando los mismos métodos de enseñanza de las nociones pedagógicas clásicas. Un estudio reciente, basado en la respuesta a un cuestionario aplicado a 65 profesores en escuelas Secundarias noruegas, muestra que los profesores ajustan la tecnología a su pedagogía preexistente, por lo que continúan su práctica de la misma manera como la desa-

rollaban en el pasado (Helleve & Almas, 2017).

Empero, algunas reflexiones y políticas educativas sobre el uso de las TIC en la educación tienen una visión de que la tecnología transforma la práctica educativa. Cuando ninguna tecnología tiene un impacto en el aprendizaje por derecho propio; más bien, su impacto depende de la forma en que se usa. La misma que está en función de la teoría pedagógica que políticamente o empíricamente el docente considera más apropiada. Así, el dirigir el uso de la tecnología en la educación bajo referentes teóricos anacrónicos a esta Revolución Digital, al final, desprezará las potencialidades constructivas de las TIC. Recordemos que "Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos a los de ayer, les privaremos del mañana" (John Dewey).



Bajo esta premisa, la tecnología no determina la naturaleza de su implementación, por lo que el diálogo entre tecnología y Pedagogía es absolutamente necesario porque hay una influencia constante entre ambas (Adell & Castañeda, 2012; Gros, 2016). Además, a medida que las nuevas TIC constituyen parte profunda de nuestra vida diaria, se convierten más invisibles o internas, se obliga una reflexión para el replanteamiento de prácticas educativas armónicas con este nuevo ecosistema humano: personalizado, social, abierto, flexible, dinámico y metacognitivo (Chatti, Agustianwan, Jarke & Specht, 2010). Reflexiones que constituyen nociones basadas en diferentes corrientes pedagógicas previas o clásicas, que se han nutrido de planteamientos nuevos y constituyen lo que se ha denominado Pedagogías

Emergentes del Siglo XXI (Adell y Castañeda, 2012; Gros, 2016).

Las cuales proporcionan nuevos escenarios para el aprendizaje. Uno de los aspectos considerados por estas nociones pedagógicas es el ambiente hiperconectado en el que vivimos, el cual da lugar al concepto de red: social, tecnológica y de contenidos. Así, se establece la primera distinción entre pedagogías clásicas y emergentes del Siglo XXI, las teorías anteriores a la noción de red y las teorías que conscientemente integran este conocimiento.

Otros aspectos, consecuentes de las sociedades conectadas, como son la exposición a un abundante acceso y cantidad de información, en conjunto con la inmediata y sencilla capacidad de comunicación con otros, han creado formas de interacción y colaboración social

y cultural ilimitada, geográfica y temporalmente. Bajo este antecedente, cabe señalar que las Pedagogías Constructivista y Sociocultural, han servido de base ya sea evolucionando o incorporando el concepto de red. Así, se establece la segunda distinción de estas pedagogías emergentes, que fundamentadas en clásicas, se enfocan en la interacción social-personal, la gestión de una gran cantidad de información y la creación de conocimiento de manera colectiva.

La tercera distinción de acuerdo con Anderson (2010), deriva de la misma comprensión y asimilación consciente de los beneficios de construir un entorno personal de aprendizaje o la red de aprendizaje, es decir, las nociones pedagógicas centradas en el diseño de la red o ambiente personal de aprendizaje.





Tendencias pedagógicas emergentes centradas en la noción de red

De acuerdo con Begoña Gros (2016) el Aprendizaje en red y el Conectivismo son las pedagogías emergentes centradas en la noción de red.

El **Aprendizaje en red** es el que "utilizan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para promover las conexiones: entre un alumno y otros alumnos, entre alumnos y tutores; entre una comunidad de aprendizaje y sus recursos de aprendizaje" (Goodyear, Banks, Hodgson & McConnell, 2004, p.1). El término clave en esta definición son las conexiones y se hace hincapié en las interacciones mediadas por la tecnología entre las personas y entre las personas y los recursos; o bien entre personas, tecnologías y recursos materiales; e implícitamente en el aprendizaje social y la mediación educativa.

El **Conectivismo** (Siemens, 2005; Downes, 2010) toma su nombre, justamente, del término de conexiones y se define como una teoría del aprendizaje para la era digital, que se fundamenta en nuevas teorías: el caos, el conocimiento, la complejidad, la autoorganización, la estructura y funcionabilidad de las redes. Sus principios se perfilan de la siguiente manera:

- El aprendizaje depende de la diversidad de opiniones y es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- La información y mensajes pueden residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de comprender conexiones entre áreas,

ideas, conceptos y sentimientos es una habilidad clave.

- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.

- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe es visto a través del lente de una realidad cambiante. Por lo que, una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

Concibe el aprendizaje como "un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo". Esta propuesta explícitamente incluye el concepto de red, e implícitamente la noción del aprendizaje y metacognición permanente.

Tendencias pedagógicas emergentes centradas en interacción social-personal, la gestión de una gran cantidad de información y la creación de conocimiento colectivo

Estas pedagogías están representadas por la Heutagogía y la Peeragogía (Gros, 2016).

La Heutagogía es un concepto acuñado por Hase y Kenyon (2008) para designar el estudio del aprendizaje autodeterminado (self-determined) de los adultos. Se diferencia de la Andragogía al hacer énfasis en procesos como es el aprender a aprender, el aprendizaje de doble bucle (double-loop learning), los procesos no lineales y la auténtica autodirección del aprendiz en contextos tanto formales como informales. Uno de sus conceptos claves es el doble bucle, definido como la capacidad de buscar nuevas maneras de resolver problemas, en donde si el resultado no es satisfactorio, no solo se busca la mejor solución (bucle único), sino se reflexiona sobre las creencias y valores subyacentes al proble-

ma (por lo que se agrega otro bucle). El doble bucle implica un tipo de pensamiento más profundo, relacionado con la autodirección y el aprendizaje flexible y abierto.

Peeragogía, o el aprendizaje entre iguales en medios virtuales, definida por Howard Rheingold (2014) como el proceso donde un grupo de personas de forma voluntaria se autoorganizan para crear contenidos y compartir conocimientos con el ánimo de aprender juntos. La red y sus herramientas sociales las posibilidades del autoaprendizaje y la creación de comunidades autodidactas, mediante foros blogs, wikis, videos y podcasts. Esta noción no se limita al aprendizaje estrictamente entre iguales, expertos con novatos pueden agruparse por motivos constructivos. Noción pedagógica relacionada al aprendizaje personalizado, social y la autodirección del mismo.

Tendencias pedagógicas emergentes centradas en el diseño de la red o entornos personales de aprendizaje.

La teoría LaaN (Learning as a Network) implica que el resultado de un aprendizaje personal es consecuencia de la red en la que se encuentra inmerso, es decir en lo que se ha denominado entorno personal de aprendizaje (Personal Learning Environment). El aprendizaje en LaaN implica dos condiciones, que el aprendiz sea el creador de su red personal de conocimiento y que utilice el doble bucle en su aprendizaje (Chatti, 2013). Noción relacionada con personalización del aprendizaje.

Así, estas tendencias pedagógicas hipotéticamente cumplen con las necesidades del aprendizaje emergente del Siglo XXI, las cuales vislumbran procesos fuera de línea, en línea y en red, que ofrecen una mayor autonomía y flexibilidad a los discentes. Habría que expandir nuestro pensamiento docente, acercarnos a estas, explorarlas, y documentar las intervenciones fundamentadas en ellas, con la finalidad de ofrecer procesos educativos acordes con el momento histórico que vivimos. 🌐



María Isabel Ramírez Ochoa.

Investigadora titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa de SEV.

Bibliografía:

Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V., & McConnell, D. (Eds.). (2004). *Advances in research on networked learning.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age.* *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

Hase, S. & Kenyon, C. (2007). *Heutagogy: A child of complexity theory.* *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111-118.

Orrego, J. (2007). *La Pedagogía como reflexión del ser en la educación.* *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3 (1), 27-39.

Anderson, T. (2010). *Theories for learning with emerging technologies.* En G. Velesianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education.* (pp. 23-40). Edmonton, Canada: AU Press, Athabasca University.

Downes, S. (2010). *New technology supporting informal learning.* *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1), 27-33.

Chatti, M., Agustianwan, M., Jarke, M., & Specht, M. (2012). *Toward a personal learning environment framework.* En M. Thomas (Ed.), *Design, Implementation, and Evaluation of Virtual Learning Environments* (pp. 20-40). Hershey, PA: IGI Global.

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿Pedagogías emergentes?* MP. Hernández, J., Penesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC.* Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.

Chatti, M. (2013). *The LaaN Theory.* En S. Downes, G. Siemens y R. Kop (Eds.), *Personal learning environments, networks, and knowledge.* Disponible en http://www.elearn.rwth-aachen.de/dl1151/Mohamed_Chatti_LaaN_preprint.pdf.

Rheingold, H. (2014). *The peeragogy handbook.* Disponible en <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664.1191&rep=rep1&type=pdf>
Rose, G. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: A Davos reader.* Nueva York, Estados Unidos: Council on Foreign Relations.

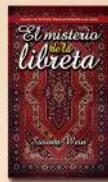
Gurung, B. (2015). *Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: Pedagogías en red en la sociedad del conocimiento.* *Enunciación*, 20(2), pp. 271-286.

Gros, B. (2016). *The dialogue between emerging pedagogies and emerging Technologies.* En Gros, B., Kinshuk & Maina, M. (Eds.) *The Future of Ubiquitous Learning. Learning Designs for Emerging Pedagogies.* Berlin: Springer Berlin Heidelberg.

Helleve, I. & Almas, A. (2017). *Teachers' Experiences with Networked Classrooms in Norway.* *Education Research International.* Disponible en: <https://doi.org/10.1155/2017/8560171>.



**Dando vida
a tu imaginación**



edicioneshorson@sistemavalladolid.com



La Investigación Basada en Diseño en la Educación virtual no formal

Alexandro Escudero Nahón

Desde sus orígenes, la educación a distancia tuvo como principal objetivo extender sus servicios a aquellas personas que por diversos motivos no podían asistir presencialmente a las instituciones. La evolución de esta modalidad educativa tuvo como condición sine qua non el uso de la tecnología de vanguardia. Actualmente se considera que la educación virtual es una fase reciente de la educación a distancia (Educa CALED/UTPL/Virtual, 2015). Desde el punto de vista tecnológico, la educación a

distancia ha cursado por cinco etapas, que van desde una etapa epistolar, caracterizada por el envío de materiales impresos a domicilio, hasta una etapa aún emergente que usa la web semántica (web 3.0). Desde el punto de vista educativo, la web 3.0 permite el acceso e intercambio de cantidades inmensas de datos con aplicaciones basadas en la inteligencia artificial, los dispositivos móviles, el Internet de las cosas, la tecnología "en la nube", el "big data", la realidad aumentada, entre otras (Rivas & Delgado, 2016) (ver Figura 1).



Figura 1. Etapas de desarrollo tecnológico de la educación a distancia.



Fuente: Elaboración propia basada en Yong & Nagles (2017, p. 86).



Sin embargo, recientes estudios han demostrado que la Academia no está atendiendo por igual a todos los niveles educativos cuando se trata de diseñar nuevos modelos de educación virtual. La Educación Superior es el nivel educativo donde se ha realizado más investigación sobre tecnología educativa y, por el contrario, las modalidades educativas no escolarizadas casi no cuentan con estudios al respecto (Olivares, Angulo, Torres, & Madrid, 2016).

El diseño de modelos educativos virtuales para entidades que imparten educación no formal para personas adultas no escolarizadas es un campo de estudio poco explorado por la tecnología educativa. Esto es llamativo porque una característica importante de la educación virtual es la facilidad con que favorece que las personas adquieran de manera autónoma las competencias profesionales que el mercado laboral requiere (OCDE, 2017).

Las empresas, los gobiernos y las organizaciones civiles tienen responsabilidades, programas y funciones sociales enmarcadas en los principios de la educación no formal, que son igualmente importantes para cumplir con la tarea de preparar a las personas para enfrentar los desafíos propios de la sociedad del conocimiento.

Debido a que diseñar un modelo de educación virtual para la educación no formal es un desafío complejo, una de las maneras más adecuada para conducirla es aplicar el método de la Investigación

Basada en Diseño (IBD).

La IBD es muy útil para abordar problemas educativos complejos cuando no existen suficientes soluciones disponibles (Plomp & Nieveen, 2007). Además, la IBD es el estudio sistemático y reflexivo de las fases que se aplican para solucionar un problema educativo complejo. Por eso, este tipo de estudios tienen un doble objetivo: primero, resolver el problema educativo en cuestión; segundo, al finalizar el estudio, ofrecer principios de investigación para que estudios similares cuenten con referencias metodológicas (Easterday, Lewis, & Gerber, 2014). De esta manera avanza la frontera del conocimiento sobre problemas emergentes o insuficientemente explorados en la educación.

La IBD se originó en el campo de la Ingeniería y rápidamente se utilizó en otras ciencias aplicadas, donde fue bien aceptada porque no se trata de una investigación empírica, cuantitativa, orientada a la generalización de resultados, sino de una investigación con implicaciones sobre la práctica, cuyo énfasis es la solución de problemas y el desarrollo de principios y orientaciones para futuras investigaciones (Cabero, 2004; Escudero & González, 2017).

Existen distintas propuestas sobre las fases que debería conducir una IBD. Sin embargo, generalmente se admiten cuatro fases flexibles y recursivas: análisis, diseño, aplicación y evaluación (The Design-Based Researcher Collective, 2003; Valverde-Berrosco, 2016) (ver Figura 2).

Si bien es cierto que la IBD sugiere fases generales para conducir la investigación, no hace precisiones sobre los métodos o las técnicas de investigación que se deben usar en cada caso de investigación. Lo anterior es así porque la IBD admite que resolver un problema educativo complejo para el cual no existen suficientes soluciones disponibles requiere aproximaciones reiteradas y creativas ante las eventual-

dades que puedan surgir en el campo de estudio; exige, además, ajustes y correcciones constantes a las soluciones propuestas. Por lo tanto, se admite que a lo largo del estudio se realicen ajustes a los métodos o las técnicas de investigación. Una vez concluida la investigación, sin embargo, si es necesario publicar, como principio de investigación, la manera cómo se desarrolló el estudio (Escudero, 2018).

Figura 2. Fases generales de la IBD.



Fuente: De Benito & Salinas (2016, p. 49).

En suma, debido a que no existe abundante literatura especializada que ofrezca referentes metodológicos para diseñar modelos educativos virtuales en instituciones de Gobierno que ofrecen educación no formal, es perentorio fomentar el uso de métodos de investigación versátiles, rigurosos y sistemáticos para tal fin.

La IBD es un método de investigación versátil, riguroso y sistemático que permitiría que

las instituciones, las empresas y la sociedad civil cumplan con sus funciones de educación no formal, cuando ese sea el caso.

En definitiva, si se consolida la educación virtual no formal entre la sociedad mexicana, también se fomentaría que las personas adultas no escolarizadas adquirieran las competencias propias de la sociedad de la información a través de la construcción de su propio ambiente virtual de aprendizaje. 🎯





Alexandro Escudero Nahón.

Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Coordina el Departamento de Investigación de la Red de Investigación Interdisciplinaria S.C. (RIM).

Bibliografía:

The Design-Based Researcher Collective. (2003). *Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry.* Educational Research, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>

Cabero, J. (2004). *La investigación en Tecnologías de la educación.* Bordón: Revista de Pedagogía, 56(3-4), 617-634. Recuperado a partir de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/inv.pdf>

Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds.). (2007). *An Introduction to Educational Design Research.* Shanghai: SLO-Netherlands institute for curriculum development. Recuperado a partir de <http://downloads.slo.nl/Documenten/educational-design-research-part-a.pdf>

Easterday, M., Lewis, D., & Gerber, E. (2014). *Design-Based Research Process: Problems, Phases and Applications.* En ICLS Proceedings Volume I (pp. 317-324).

Educa CALED/UTPL/Virtual. (2015). *Los problemas de la evaluación de la educación a distancia en América Latina y el Caribe.* (M. Morocho & C. Rama, Eds.). Loja: CALED/UTPL/Virtual Educa. Recuperado a partir de www.iesevirtual.edu.ar/virtualeduca/ponencias2008/claudio_rama.doc

Valverde-Berrocso, J. (2016). *La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico.* Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (junio), 60-73. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257931>

Rivas, A., & Delgado, L. (2016). *50 innovaciones educativas en América Latina.* Graduate XXI, un mapa del futuro. Washington, D.C. Recuperado a partir de <https://publications.iadb.org/handle/11319/7595>

Olivares, K., Angulo, J., Torres, C., & Madrid, E. (2016). *Las TIC en educación: metaanálisis sobre investigación y líneas emergentes en México.* Apertura. Revista de Innovación Educativa, 8(2), 100-115. <https://doi.org/10.18381/Ap.v8n2.866>

De Benito, B., & Salinas, J. M. (2016). *La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa.* RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0, 44-59. <https://doi.org/Http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>

OCDE. (2017). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.* Recuperado el 12 de abril de 2017, a partir de <http://www.oecd.org/centrodemexico/>

Escudero, A., & González, D. (2017). *Propuesta para identificar la investigación de frontera en la Investigación Basada en Diseño sobre nuevos modelos educativos.* En L. Gómez, L. Romero, M. Mejía, & R. Victoria (Eds.), Posibles retos del Diseño ante grandes cambios (pp. 932-944). Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Escudero, A. (2018). *Principios de Investigación Basada en Diseño para la creación de un modelo de educación virtual.* En Departamento de Investigación y Acciones Escolares de Multiversidad Latinoamericana y Sistema Educativo Valladolid (Ed.), Congreso Internacional Educativo Interdisciplinario 2018. Afrontar los retos de la educación en el Siglo XXI-2. (pp. 217-232). Mazatlán: Horson Ediciones Escolares.



ATP

Microfinanciera

ASISTENCIA PARA EL TRABAJO Y LA PRODUCCIÓN S.A. DE C.V. 501018 ENR

Sin comisiones
sin buró de crédito

**2.8% Mensual
de interés
+ IVA**

¡CONÓCENOS!

Estimado maestro y/o profesionista, usted también puede ser de los cientos de personas que se han decidido a liquidar sus deudas de tarjetas de crédito, casas comerciales y otros adeudos que lo tienen pagando altos intereses. Microfinanciera ATP le apoya para que reduzca esos costos usureros y liquide sus deudas.

**Apoyando
a las PYME
en México**

Contamos con 56 oficinas distribuidas en todo el país, para conocerlas puede ingresar a nuestra página de Internet.

- ✓ 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

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

¡ESFUÉRZATE Y VERÁS!

Milly Cohen

● Cómo nos gusta decir que ser docentes es cuestión de vocación, de amor hacia la enseñanza, una apuesta hacia el futuro! Pero la realidad es que ser docente es mucho más que eso. Ser docente significa tener tus prioridades claras y elegir aquello que realmente te importe un carajo.

En su divertido y profundo libro "El sutil arte de que te importe un carajo", Manson explica la importancia de poner atención en aquellos dolores (sí, leíste bien), dolores, que estamos dispuestos a soportar para alcanzar nuestro desarrollo, nuestro éxito, nuestra dicha. Todos queremos ser felices, eso es obvio, pero ¿cuáles sufrimientos valen la pena para llegar a ese grado de éxtasis? Esas son nuestras luchas, esos son nuestros "carajos".

Elegir la profesión de enseñar conlleva muchos dolores y esfuerzos y en un mundo en el que los esfuerzos están subevaluados suena extraño siquiera mencionarlos. Los chicos de esta época quieren todo rápido y al instante y los libros de hoy, esos llamados best sellers, se los dan. Estos son algunos de los títulos que me sorprenden y me deprimen:

- "Mentoría al minuto"
- "La revolución de los 22 días"
- "Sana sin esfuerzo"

- "Matrimonio Inmediato"
- "Rico y bello al instante"

¿De veras? ¿Ese es el lema de hoy y lo que nos interesa promover? ¿O algunos de nosotros quisiéramos justo lo contrario? Yo creo que si en realidad buscamos la felicidad, esta requiere lucha porque nace y crece de los problemas, como también creo que la recompensa debe venir del esfuerzo, por ello, las preguntas que invito a hacernos hoy son:

¿Qué dolor deseas en la vida? ¿Por qué objetivos estás dispuesto a luchar? Ya decía Buda que el dolor es inevitable pero el sufrimiento, opcional, entonces, de aquellos dolores que inevitablemente vas a pasar, ¿cuáles son tan importantes que merecen tu esfuerzo? Esos son los que marcarán tu ruta a seguir, tu camino, no son tu oscuridad, sino tu luz, no son tus piedras sino tus trampolines. Por poner un ejemplo, si para ser un profesional más competente consideras que escribir artículos académicos es un ejercicio arduo pero que vale la pena, es uno de los dolores por los cuales elegirás pasar. Si como mujer decides que quieres hacer un triatlón por primera vez porque crees que el reto merece la pena, vas a pasar por toda la disciplina que eso requiera, aunque duela. Porque vale la pena, vale un carajo.



El problema es que nos hemos formado en una cultura del no-esfuerzo, de la búsqueda de la felicidad sin el pesar del dolor, estamos en un época de lo instantáneo, lo efímero, y buscamos sentirnos bien, aunque eso no esté siempre bien. También estamos viviendo tiempos en donde nos queremos sentir bien y buscamos el placer. No aceptamos sentirnos mal, como si eso fuera malo. Nos esforzamos en hacer felices a nuestros hijos, pero no valientes y tolerantes al dolor. Le damos un valor muy relevante a nuestros sentimientos cuando lo merecen más nuestros pensamientos.

Seligman, el padre de la Psicología Positiva, dice que cuando nos encontramos en una situación en la que no tenemos el control de las circunstancias, cuando creemos que nada puede aliviar nuestro dolor, dejamos de tomar acción en nuestra mejoría porque creemos que ya no vale la pena nada. Si en verdad nuestros pensamientos determinan nuestros sentimientos, para cambiar nuestros comportamientos debemos cambiar nuestros sentimientos y para eso, debemos cambiar nuestros pensamientos. Este es uno de los principios básicos de muchas interesantes corrientes como las de la Inteligencia Emocional, la Psicología Positiva, la Resiliencia. Es determinante elegir qué queremos creer para saber cómo actuar, porque no son las emociones las que regulan nuestras acciones, sino nuestros pensamientos.

De esta manera, está en nuestra creencia recuperar nuestra esperanza. Y yo tengo mucha fe en cambiar el modo de pensar de los docentes (y de muchos más) mostrándoles cómo modificar sus pensamientos y creencias, acerca de su profesión, acerca del esfuerzo, acerca de las formas en que pueden transformarse y trascender. Es en este desarrollo fuera del aula en donde hoy quiero centrar mi reflexión y mi invitación.

Compartiré esta dulce anécdota que describe la Dra Eger en su magnífico libro *The "Choice"* (recientemente traducido a *"La bailarina*

de Auschwitz)". Platica que, luego de todos los avatares de su vida, de haber sobrevivido al campo de concentración, de haber perdido a sus padres, de haber tenido un hijo con discapacidad, asombrosamente estudia Psicología y trabaja desde los 35 años dando terapia a sobrevivientes de la guerra de Vietnam. Cuando cumple 50 años, su mentor le propone hacer un doctorado y ella responde: ¿Cómo crees? ¿Te imaginas? ¡Para cuando me reciba tendré cerca de 55 años! A lo que él le dice: De todas formas, llegarás a tener 55 años algún día, mejor tenerlos con tu doctorado. Me enamora la anécdota porque me doy cuenta que las limitantes las inventamos nosotros, y nadie más que nosotros. ¿Cuántas cosas dejas de hacer porque crees que ya no es momento?

De mi ejercicio docente he aprendido que para ser un buen profesional en la educación hay que construirle muchas patas a tu mesa, hay que sostener tu vida en distintos pilares: emocionales, profesionales, humanos, lúdicos, espirituales. Y eso requiere esfuerzo, una cuota más de él. Porque será solamente a través de estas construcciones que haces que podrás presentarte frente a tus alumnos como un mentor completo, no como un robot que dicta, como un ser humano en desarrollo y no solo como un profesional titulado.

¿Cuántos de nosotros hemos asistido últimamente a un curso que haya valido la pena, incluso de un tema ajeno a nuestra profesión? ¿Tomado un seminario a distancia o atendido un webinar? ¿Cuántos hemos atendido nuestras pasiones fuera del ámbito de la educación? ¿las tenemos siquiera? ¿Qué libros hemos leído que valen la pena compartirse, discutirse, prestarse? ¿Qué nuevos artículos he escrito? ¿Cuándo fuimos a ver una ópera que quisiéramos comentar en clase? ¿Una competencia en la que participamos que queramos comentar?

¿Cuántos de nosotros estando en esta profesión nos disculpamos porque no hay tiempo para nada más que para calificar? No juzgo, solo pregunto. No critico, solo propongo.



Existimos dos tipos de personas, las llamaré Tom y Henry. Ambos estuvieron en la guerra de Vietnam y perdieron sus piernas. Tom maldice su nuevo estado. Maldice a Dios. Quisiera morir. Henry entiende que su vida ha cambiado y le queda vivir en silla de ruedas. Dice que ahora no tiene que agacharse para regar sus plantas. Que está a la altura de la mirada de sus hijos. Es decir, todos podemos ser fatalistas o no. Podemos adaptarnos o no. Podemos esforzarnos o no. Podemos optar por mirar la nueva circunstancia como un drama y una maldición o abrazarla como oportunidad para aprender algo nuevo. Queremos, si así lo decidimos, modificar nuestra mirada ante el problema. Esa es nuestra elección. Y en elegir reside nuestra libertad. Probablemente todos tenemos un poco de Tom y un poco de Henry, pero aunque no lo creas, nos acomoda más ser Tom. Si soy víctima de mis circunstancias, no soy responsable de nada. Creo que asumir la responsabilidad de nuestra vida y recuperar la posibilidad de ser arquitectos de ella (hemos dejado que la tecnología o que la moda lo decida por nosotros) debe ser uno de nuestros objetivos de vida.

Somos uno de los **principales** referentes educativos en **México**

SUSCRÍBETE

6 revistas digitales
=
\$180

6 revistas impresas
=
\$234



En mis materias online acostumbro dar elecciones a mis alumnos, les doy la oportunidad de hacer lo mismo con más esfuerzo o con el mismo. Generalmente y sorprendentemente apuestan por lo primero. Si nunca han hecho una presentación en prezi, se atreven a descubrir cómo hacerlo aun cuando su calificación no dependa de ello, lo podrían simplemente hacer en un power point, una herramienta más familiar para ellos. Pudiendo hacer un video o un trabajo escrito, se inclinan por lo primero, aun sabiendo que el esfuerzo será mayor. No tengo una teoría para explicar esto, veo que sucede más en estudiantes de maestría que en estudiantes de licenciatura, no sé si el grado de madurez o el compromiso afecte en su decisión, pero lo interesante sería evaluar si el esfuerzo de ellos es paralelo al nuestro. Si ante su hambre por querer aprender nos encontramos nosotros, del otro lado, con ganas de alimentarlos.

En un país con tantas carencias en el ámbito educativo es fácil caer en la tentación de acomodarse en una zona de confort, aun trabajando a deshoras como lo hacemos la mayoría de los docentes. Porque el esfuerzo no proviene de enseñar y calificar por extenuantes jornadas, tampoco incluye el tiempo que pasamos en el transporte para llegar al trabajo, mucho menos las horas que invertimos en papeleos y juntas. El verdadero esfuerzo surge de querer compartir quiénes somos, qué amamos, qué hacemos, qué nos motiva y de cómo invitamos al otro a contagiarse de esto. La verdadera enseñanza trasciende el salón de clase y la profesión docente. Compartir lo que nos apasiona, lo que vivimos, nuestros valores, nuestros pasatiempos, nuestras vivencias, es justo lo que se necesita hoy en educación. No más transmisores de conocimientos sino modelos de vida que queramos reduplicar. No más clases monótonas y mejor apostemos por la diversidad de nuestras experiencias. Y en el esfuerzo.

David Hume dice que todo lo que sabemos lo sabemos por experiencia; luego lo retoma Emerson diciendo: la vida es experiencia, mientras más experiencias mejor. Puede ser que esté equivocada en mi pensar, pero estar equivocado abre la posibilidad de cambiar. Así que si para ti la educación es vivencial, llénate de experiencias para compartir. Que sean tus prioridades y tus carajos. Solo es cuestión de esforzarte y ¡verás!

Milly Cohen.

Docente de posgrado en línea,
escritora y tallerista de Resiliencia.

Mark Manson (2017). *El sutil arte de que te importe un carajo.* Editorial Harper Collins.

Edith Eger (2018). *La bailarina de Auschwitz.* Editorial Planeta.

PROPUESTA PARA EL ABORDAJE DE PROYECTOS PARA EL BIENESTAR

María de Lourdes González Peña



Cada vez aparece más literatura en torno a los proyectos. También es cierto que regularmente los alumnos y los profesores asumen que implementan los proyectos con pertinencia, pero se sienten ansiosos, expresan resistencia e incluso consideran una sobrecarga de trabajo a la que no estaban acostumbrados e incluso genera preocupación o molestia por parte de los padres. Es imperioso que Latinoamérica deje de formar a los estudiantes con actividades lineales en espera de que construyan el mayor número de evidencias con un acentuado énfasis en perfeccionar el contenido académico, porque así se sigue preparando a las personas para la sociedad de la información, cuando la prioridad es formarlos para resolver, tal como lo orienta la sociedad del conocimiento (Tobón, Guzmán, Hernández, & Cardona, 2015b).

Toda persona tiene proyectos para su vida, para su salud, para su trabajo. Esto mismo debería de aprovecharse para la educación.

El enfoque de los proyectos determina la convicción o resistencia de las personas para su implementación

Es necesario acentuar que los proyectos diseñados por los directivos y los docentes, mismos que registran en las secuencias didácticas, regularmente carecen de la necesidad de solucionar al contexto. Por ello, no es extraño que "colaborar por necesidad de subsistencia para un contexto" es uno de los fundamentos menos empleados. De hecho, los docentes y directivos usan otras explicaciones. Es relevante considerar que los estudiantes no teorizan por metas educativas. Hacer los análisis de la contribución de los centros educativos al tejido social es orientar a las personas a contribuir a la mejora humana, de los seres vivos, empleando los conocimientos académicos, las vivencias y la mejora en relación con el tejido social.

Desde la educación los indicadores tendrían congruencia si miden en torno a resolver la problemática humana, no tie-

ne sentido evaluar el conocer por conocer o conocer para desempeñar una actividad, incluso suena totalmente desconectado de lograr metas de vida, de formar a los estudiantes al proyecto ético de vida. Por ello, es necesario superar los productos que derivan de los proyectos formativos con la meta de demostrar contenidos académicos a que se correspondan con soluciones de innovación que implementaron los estudiantes en torno al reto de problemas que les plantea el contexto. Es esencial entonces, que planificación trascienda de centrarse en contenidos académicos a escenarios cambiantes donde se aborda la resolución de problemas y transformar la formación y las planeaciones que orientan la misma.

Por eso se propone hacer los análisis en torno a que el enfoque socioformativo es el único que en sus componentes registra como uno de sus ejes claves resolver para los contextos y dar evidencia de transformar los entornos (Tobón, 2013).

Los proyectos para su impacto requieren:

a) Problemas de contexto. En un proyecto es esencial que los estudiantes implementen soluciones para el tejido social u otros seres vivos, superando la linealidad de solo situarse en el problema. El eje, entonces es el problema porque se trabaja todo el tiempo para el logro de la solución que es para transformar un entorno a una realidad esperada y por ello se hace necesaria la colaboración. Entonces la justificación de colaborar por la necesidad se puede convertir en un referente social.

b) Los instrumentos de evaluación. Se comparten al inicio para que los participantes reconozcan la meta. Muestran descriptores que les orientan para reconocer el nivel que han alcanzado los participantes en el momento que consultan el instrumento en torno la solución hacia los entornos. Es así que prima el desempeño, no así los contenidos académicos, los cuales están articulados e inmersos en la descripción, sin una abrupta fragmentación. Los instrumentos de evaluación pueden ser rúbricas, listas de cotejo, escalas de estimación, entre otros.

Un instrumento enfocado a desempeños tiene en su ingeniería una ruta formativa que supera los instrumentos diseñados por saberes o procesos fragmentados. Es necesario hacer los análisis de que las soluciones pertinentes parten de una metodología, pero es algo que asumimos y no se prepara a los estudiantes para direccionar, planear, ejecutar e implementar (son fases del ciclo de vida como los menciona la socioformación). En el abordaje abrupto de conocimientos para responder se deja sin preparar a los estudiantes en la ruta de respuesta. Regularmente es algo no abordado desde las aulas.

Reconocer que los proyectos para orientar la ruta formativa emplean estrategias y una de ellas es usar los instrumentos de evaluación. Hacer los análisis de que la secuencia didáctica reconoce una ruta formativa y que los desempeños se orientan con lo mismo. Por ello, es lógico que un instrumento también es sujeto a esta metodología y en este tenor tendríamos que evaluar un instrumento. Hacer los análisis de que un instrumento con contenidos fragmentados dista de seguir una ruta formativa, entendida como un ciclo de vida y también por ello no impacta brindar el instrumento en cualquier momento porque no orienta las acciones. Es necesario analizar que un instrumento fragmentado no se puede compartir con la ciudadanía para colaborar con ellos a resolver un problema de contexto, no les orienta para una ruta formativa y es así que tiene limitaciones para un aporte fuera de aulas.

Incluso, considerar que usando saberes o procedimientos fragmentados lo que mejor ajusta es una lista de cotejo para presentar ausencias y presencias. Además, tener presente el uso de energía y papel que se destinan para instrumentos fragmentados, vinculando los mismos al cierre en la evaluación y el uso es para los docentes y estudiantes de un aula. Analizar el efecto multiplicador en los depósitos de basura por la sustentabilidad. Y reconocer que las estrategias enfocadas al desempeño tienen inmersa en sí misma, atención a la sustentabilidad y a la comunicación asertiva, hacer los análisis de los vacíos que presentan los instrumentos fragmentados.

a) Actividades. Se articulan para resolver problemas de contexto. En este sentido, es necesario agregar para las actividades el componente bienestar. Las actividades en su esencia consideran el bienestar tanto en el interior (docentes, estudiantes, padres, directores) como en el exterior (brindar un servicio o transformación a la ciudadanía y al resolver se fundamenta que atienden a la sustentabilidad porque los recursos se destinan a una solución para otros.)

b) Las evidencias se evalúan para socializarse fuera de las aulas. Las evidencias se van formando en la ruta para cristalizarse en una evidencia integradora, evidencia final que se socializa con mayor impacto, regularmente al interior del Instituto, pero necesita trascender de las aulas (Tobón, González, Nambo, y Vázquez, 2015a). Las evidencias se pueden compartir con la ciudadanía en los consultorios cercanos, en espacios donde las personas esperan. De esta manera la escuela impacta en la sociedad cuando las evidencias aportan información y nuevos hábitos, acciones de empleabilidad para otros, entre otros y el uso de energía y recursos empleados para la evidencia trascienden de las aulas y la evidencia es sustentable. Es necesario hacer los análisis para evitar el uso de recursos para lograr una nota cuantitativa para un contenido académico y para el profesor, porque no tienen relación con el cuidado de los recursos, el ahorro de energía y la sustentabilidad. Considerar que no solo pasa en un aula, somos muchos y tenemos que cuidar el planeta, no solo con buenas intenciones, sino con acciones.

En este sentido, hacer los análisis de que al finalizar los ciclos escolares los camiones recolectores de basura recogen mucho material de ejercicios mecánicos y reproducción de contenidos, es necesario hacer conciencia en torno a si los recursos impactan en una respuesta, y esto justifica el uso. Ello por atender a la sustentabilidad.

Toda persona tiene proyectos para su vida, para su salud, para su trabajo. Esto mismo debería de aprovecharse para la educación.

Ahora bien, el presente escrito se centra en el abordaje del problema del contexto, porque en las secuencias didácticas por lo regular es claro que aún se dificulta tanto en la planeación como en la implementación el abordaje de un problema del contexto como lo orienta la socioformación y reconocer que la solución a un problema justifica que una evidencia se relacione con la sustentabilidad.

El abordaje de los proyectos es relevante porque

implementa acciones para preparar a las personas para solucionar los problemas, rubro donde se tienen serias dificultades, esto se corrobora con: a). los resultados de las pruebas masivas aplicadas a jóvenes en Latinoamérica de 15 años muestran serias dificultades para resolver y el riesgo de seguir sin preparar a los estudiantes para solucionar tiene relevancia precisamente por las soluciones que ellos como futuros dirigentes tomen e impacten la calidad de vida como ciudadanos y como país OCDE (2016) y PISA (2015, 2012). b). Comenzar a utilizar estrategias que den impacto de avances para la evaluación del desempeño docente (INEE, 2018; SEP, 2017).

Es oportuno señalar que los proyectos de enseñanza que propone el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) carecen de instrumentos que orienten a los evaluados en torno las evidencias, y al no usar orientaciones no consideran el abordaje de problemas de contexto (Tobón, Guzmán, Tobón, 2017).

En torno a los problemas, coincido con el enfoque que da la socioformación a los mismos, porque la necesidad es del estudiante y el impacto que implementa en la solución beneficia a otros y a ellos mismos. Por ello el problema tiene dos componentes, necesidad y reto. Como necesidad: que los estudiantes mejoren su calidad de vida por la soluciones colaborativas que brindan

para los contextos y se posicionen como ciudadanos que solucionan de manera exitosa los retos de vida. Meta/reto: preparar a los estudiantes a que desarrollen el talento por la solución con estrategias que posicionen y dignifiquen el papel de la escuela porque prepara a un nuevo agente, la ciudadanía.

La dificultad radica en que se abordan generalmente los mismos problemas en torno a la compra, a la venta, a la competencia entre las personas o al deseo de logro, sin estrategias de rutas formativa contundentes para la solución de problemas de contexto. Un problema de contexto tiene que orientarse con una ruta formativa, toda solución tiene esta metodología.



Por ejemplo, iniciar con un problema de alta complejidad en una materia de Física en torno a los desvíos de autos en una glorieta cercana al colegio de los estudiantes y sensibilizarlos sobre los efectos del accidente y los agentes y personas que se involucran para resolver la afectación, abordando la afectación de las actividades que tienen que entregar, las justificaciones que tienen que dar y la carga emocional que ello conlleva, el avisar a los familiares, al cuerpo de médicos que laboran en hospitales y los efectos que produce por los escenarios cambiantes la presencia de las autoridades para organizar el caos y de los reporteros de noticias para informar, las consecuencias para las personas que están dentro de la obstrucción vehicular en emociones, considerando factores como la temperatura, el gasto de combustible, hay efectos en la salud y a nivel personal modifica los tiempos de las personas y toma minutos de su tiempo de vida.

El problema se puede tratar desde la Física y los alumnos gestionar que con el índice de sus textos pueden encontrar por ejemplo que la fuerza centrífuga y los expertos en la materia pueden encontrar otros contenidos con los que se puede

resolver. Que se pueden hacer anuncios virtuales de prevención de velocidad en tal glorieta para la formación ciudadana, explicando con muchos recursos sumados los conceptos físicos. Cuando un spot o promocional es de impacto, se vuelve referente social porque tiene la intención de bondad, trasciende para bienestar social y se vuelve de impacto.

Es así que la transformación no tiene que asociarse a un bien personal o de negocios (Sahui, 2011) porque no es disfrazar se puede quitar el quehacer de lo bueno a modo que la ética se reduce a un ámbito de conveniencia y el talento humano se deforma y se crean otros problemas (Savater, 2014). Si no bien real, porque los docentes se sentirían menos ansiosos en el abordaje de los proyectos, y así las planeaciones no resulten una entrega administrativa y a su vez, los estudiantes reconocen aportes de la educación para su vida, posicionando el papel de los docentes y directivos. Y así empezamos a resolver problemas con otro nivel de complejidad, donde los estudiantes en realidad se enfrentan a formarse en colaborar porque la solución beneficia a un grupo social y a uno mismo. 🎯

María de Lourdes González Peña.

Investigadora y asesora externa de formación docente, talento humano y desarrollo comercial.

Sahui, J. (2011). *Responsabilidad Social Empresarial: mitos y realidades en torno a un concepto de moda.* Revista de Investigación en Ciencias y Administración, 6(10), 181-188.

PISA (2012). *Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know.* Estados Unidos: OCDE.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias.* Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ta. Ed. Bogotá: ECOE.

Savater, F (2014). *Ética para la empresa.* Madrid: Conecta.

NEE (2018). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* México: Ciudad de México. Consultada el 1 de febrero del 2018, en: <http://www.inee.edu.mx/>

OCDE (2016). *Low Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed.* París: OCDE

PISA (2015). *Results in Focus.* Estados Unidos: OCDE.

Tobón, S., González, L., Nambo, J., Vázquez, J. (2015). *La Socioformación: Un Estudio Conceptual.* Paradigma, 36(1), 7-29. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661>

Tobón, S., Guzmán, C., Hernández, J. & Cardona, S. (2015). *Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja.* Paradigma, 36(2), 7-36. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3023>

SEP (2017). *Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SATE).* México. Ciudad de México

Tobón, S., Guzmán, S., Tobón, B. (2017). *Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo, Atenas, 1(41), 18-33.* Recuperado de: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/347/611>

ADQUIÉRELA EN SANBORNS AHORA EN FORMATO DIGITAL E IMPRESO



Multiversidad
Management



Alejandro Uribe López

En México la indignación por la violencia, sobre todo en nuestros alumnos, ha llegado a niveles alarmantes con lo ocurrido el 18 de enero del 2017. En esta fecha un adolescente de 15 años de edad ingresó armado a su colegio y disparó a tres compañeros, su maestra y a él mismo (Muñoz, 2017). Esto se agrega al hecho de que en el pasado ranking de las ciudades más violentas del mundo, México cuenta con cinco dentro de las primeras 10 (PROCESO, 2018). Esto nos hace pensar sobre cuál es nuestro rol como docentes y qué podemos hacer para reeducar a nuestra ciudadanía.

¿Quiénes son nuestros adolescentes?

Todos estos acontecimientos requieren que nos planteemos diversas preguntas como: ¿Quiénes son nuestros adolescentes? ¿Cómo se afronta la violencia en nuestro México? En total en nuestro país hay 11 millones de adolescente que tienen de 14 a 17 años de edad, es decir el 10% de nuestra población. En ellos la violencia se da por diversas razones. Una es, desde el punto de vista de los estudios de neurociencias más actuales, el

cortex prefrontal, que es el responsable de inhibir los impulsos y evaluar las consecuencias de nuestros actos, se desarrolla hasta cercano a nuestros 20 años (Department of Justice, 2012). Esto explica el por qué nuestros adolescentes tienen problemas para controlar sus emociones, impulsos y evaluar las consecuencias de sus acciones.

Además, nuestra postura ante los adolescentes que tienen mayores problemas, de aislarlos, rechazarlos o ignorarlos hace que las conductas generen comportamientos aún más negativos. Aunado a esto, aunque parece que son jóvenes enojados o desafiantes, lo que provocamos en ellos es temor, abandono y depresión. Este mismo sistema los etiqueta con palabras como "opositores", "irresponsables" e "intratables" (CNDH, 2017). Por ello estas posturas nos evitan ver que la suya es una defensa en contra de la desesperación que viven en su interior y la falta de expectativas que la misma violencia ha provocado en la vida de nuestros adolescentes. Esta realidad nos debe lanzar a preguntarnos sobre qué es la violencia y cómo enfrentarla.

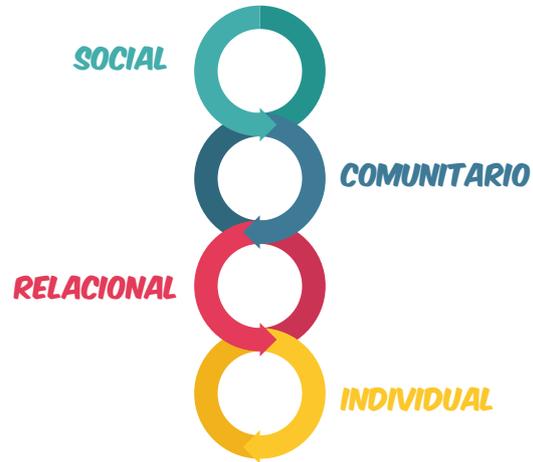


¿Qué es la violencia?

Para definir la violencia parece importante que lo hagamos desde los documentos internacionales, por ello tomaremos como referencia a la Organización Mundial de la Salud, que dice que es: “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2003, pág. 3).

Asimismo, esta se manifiesta en diversos niveles como el individual, que tiene relación con los factores biológicos, personales, el bajo nivel educativo, el abuso de sustancias y los antecedentes de comportamiento agresivo o de haber sufrido maltrato. El nivel relacional, que da cuenta de cómo las relaciones sociales cercanas, como amigos y familias, pueden aprobar los comportamientos violentos y con esto generar mayor riesgo de que los adolescentes los cometan. El nivel de la comunidad donde la escuela, el lugar de trabajo y el vecindario pueden ser contextos propicios para el desarrollo de la violencia, sobre todo si hay tráfico de drogas, altos niveles de desempleo o se vive en el aislamiento social y la desconfianza a los demás. Por último en el nivel social da cuenta de cómo las normas sociales pueden favorecer el uso de la violencia como una manera válida para resolver un conflicto; cómo estas refuerzan el dominio del hombre sobre las mujeres y los niños; normas que respaldan la fuerza excesiva policial contra el ciudadano y políticas sociales y económicas que mantienen altos niveles de desigualdad. (Organización Mundial de la Salud, 2003)

Figura 1: Modelo ecológico para comprender la violencia



Fuente: Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. OMS. 2003.

La afectación masiva en estos niveles ha provocado en nuestra sociedad la creación del concepto de violencia crónica. Esta afecta las relaciones sociales y las prácticas de la ciudadanía en la región favoreciendo una variedad de fuerzas que destruyen el tejido social de comunidades y países vulnerables, como es el caso de nuestro México (Adams, 2012). En particular, creemos que este análisis de la violencia debe tomar en cuenta el papel actual que tienen las redes sociales y sus consecuencias para nuestra cultura.



El papel de las redes sociales y el Cyberbullying en el fenómeno de la violencia.

En el contexto que hemos expresado el poder de los medios es central. Estos, en lugares donde existe fragmentación y disfunción estatal, se vuelven un lugar propicio para producir, reproducir y amplificar la violencia. Inclusive se

ha documentado que reportes sensacionalistas de violencia tienden a incrementar el temor y el sentimiento de inseguridad en la población (CNDH, 2017). Así los medios tienden a llenar el vacío creado por la incomunicación entre pares y contribuyen a dar sentido a las vidas porque otorgan pertenencia (Adams, 2012).



En este contexto el cyberbullying es un fenómeno reciente que da cuenta de cómo los medios electrónicos generan pertenencia social en torno al fenómeno de la violencia. Esto lo podemos definir como el uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos online, principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales. Sus manifestaciones más frecuentes son las amenazas, hostigamiento, humillaciones y molestias que se dan mediante Internet, teléfonos móviles, consolas de video juegos, correos electrónicos, bombardeo de llamadas, hostigamiento y publicaciones falsas en redes sociales, violación a los derechos de intimidad, calumnias e injurias y muestras de odio en grupos de conversación (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, 2009). En nuestro país en el año 2010, el 4% de los niños y adolescentes dijo haber sido objeto del cyberbullying a través de Internet, mientras que por vía celular la cifra fue del 7%.

Estos espacios en particular y el fenómeno conocido como cyberbullying son causantes de si-

tuaciones de violencia grave entre adolescentes. Así nos encontramos de nuevo con ejemplos donde nos percatamos que los actos de violencia son anunciados por las redes sociales como en el siguiente ejemplo de un adolescente: "No pido likes, solamente que dejen su Ward (termino que se utiliza para solicitar que después se revise información referente a la publicación), porque mañana haré una masacre en mi colegio" (Muñoz, 2017). Si bien el Facebook y el post son falsos es cierto que en México estamos entrando a espacios donde se privilegia hablar de violencia, además nuestros jóvenes entran a estos espacios.

Esto nos lleva a preguntarnos ¿Qué tipo de grupos, amigos, gentes y páginas web visitan nuestros adolescentes para ver con naturalidad el atentar contra otra vida humana? ¿Qué tipo de violencia estamos generando en México a nivel social, comunitario, relacional y personal? ¿Cuál es el papel de las redes sociales en este esquema de violencia que viven los adolescentes? ¿Qué nos toca hacer como educadores?

Conclusión

La realidad vivida en Monterrey el 18 de enero del 2017 nos invita más que nunca a la reflexión. Como vimos, un punto central en la educación de nuestros adolescentes debe ser en el manejo de impulsos y emociones, es indispensable por el momento de crecimiento que están viviendo. Asimismo, cambiar nuestros hábitos de aislamiento hacia ellos y generar ambientes donde puedan participar, es decir enseñarles a ser incluyentes incluyéndolos.

Ser conscientes del fenómeno de la violencia y estudiarlo junto con ellos para conocer en qué espacios, momentos y niveles han vivido y son objeto de violencia. Asumir el papel que los medios de comunicación y las redes sociales tienen en esta situación, sobre todo en un país donde los diversos niveles de Gobierno, políticos y ciudadanos la reproducen volviéndose así los medios electrónicos en espacios fecundos para su difusión.

Por último, ojalá los adultos tomemos postura y asumamos como reto hacer viva la invitación de la Agenda 2030 para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, sobre todo en la búsqueda de poner fin a todas las formas de violencia contra los adolescentes, jóvenes y niños (Movimiento Mundial por la Infancia de Latinoamérica y el Caribe, 2016). 🌀

Alejandro Uribe López.

Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara.

Bibliografía:

OMS, Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud.* Washington DC: OMS.

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). *Hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres.* León: INTECO.

Adams, T. (2012). *Chronic Violence and its Reproduction: Perverse trends in Social Relations, Citizenship, and Democracy in Latin America.* Washington DC: Woodrow Wilson Center.

Department of Justice. (2012). *Report of the Attorney General's National Task Force on Children Exposed to Violence.* Washington DC: Department of Justice.

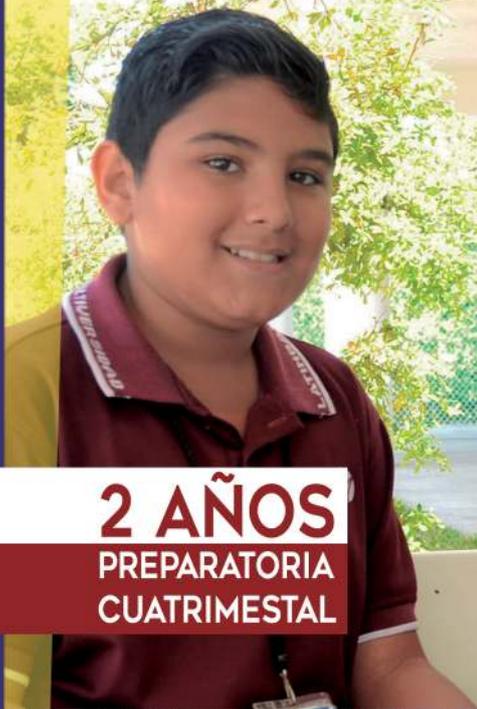
Movimiento Mundial por la Infancia de Latinoamérica y el Caribe. (2016). *Position Paper: Prohibir todas las formas de castigo físico y humillante.* Panamá: Movimiento Mundial por la Infancia de Latinoamérica y el Caribe.

Muñoz, E. (19 de enero de 2017). *El joven anunció el ataque en redes sociales.* La Jornada, pág. 3.

Muñoz, E. (19 de enero de 2017). *Menor abre fuego en su colegio y se suicida; hay cuatro heridos.* La Jornada, pág. 2.

CNDH, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2017). *Informe Especial Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia.* Ciudad de México: CNDH.





2 AÑOS
PREPARATORIA
CUATRIMESTRAL



**Multiversidad
Latinoamericana**

**Conoce nuestro
modelo educativo**



3 AÑOS
PREPARATORIA
SEMESTRAL



**CONOCE Y DESCUBRE LAS VENTAJAS DE
ESTUDIAR CON NOSOTROS,
TE OFRECEMOS:**

**AULAS TECNOLOGIZADAS - INSTALACIONES DE PRIMER NIVEL - APOYOS CON
DIPLOMADOS EN LÍNEA - GRUPOS REDUCIDOS - PROGRAMA DE EMPRENDIMIENTO
USO DE TABLETS EN EL PROCESO EDUCATIVO - SERVICIO WI-FI
PARTICIPACIÓN DIRECTA DE LOS ALUMNOS EN EXPOFERIAS DEL EMPRENDIMIENTO
Y CONFERENCIAS TEMÁTICAS, LAS CUALES SE REALIZAN CADA SEMESTRE**

**GRAN APOYO
AL DEPORTE,
ARTE Y CULTURA**



¡INSCRIPCIONES ABIERTAS!

www.multiversidad.com.mx
multiversidad@sistemavalladolid.com
tel. 01.800.506.5227 ext. 162



TIEMPO DE
LECTURA

Gonvill[®]

LIBRERÍAS



LOS PERROS DUROS NO BAILAN

Autor: Arturo Pérez Reverte
Editorial: Alfaguara

<<Nací mestizo, cruce de mastín español y fila brasileña. Cuando cachorro tuve uno de esos nombres tiernos y ridículos que se les ponen a los perrillos recién nacidos, pero de aquello pasó demasiado tiempo. Lo he olvidado. Desde hace mucho todos me llaman Negro.>>

Hace días que en el Abrevadero de Margot, donde se reúnen los chuchos del barrio, nada se sabe de Teo y de Boris el Guapo. Sus colegas presienten que detrás de su desaparición hay algo oscuro, siniestro, que los mantienen alerta. Lo ocurrido no puede ser nada bueno; lo sospechan todos y lo sabe su amigo el Negro, luchador retirado con cicatrices en el hocico y en la memoria. Para él es cuestión de instinto, de experiencia sobre-viviendo en las situaciones más difíciles. Eso lo lleva a emprender un peligroso viaje al pasado, en busca de sus amigos.

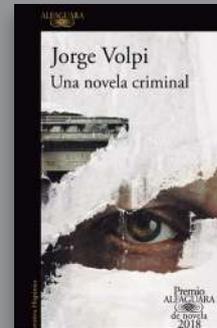


LA MUJER EN LA VENTANA

Autor: A. J. Finn
Editorial: Grijalbo

Una mujer sola y vulnerable, recluida en su casa, ve desde la ventana algo que no debería haber visto. Pero nadie le cree.

Una historia poderosa y retorcida.
Una protagonista intensa y muy real.
Un sofisticado thriller psicológico para el nuevo milenio con la tensa atmósfera y la oscura elegancia de los mejores clásicos del cine negro.



UNA NOVELA CRIMINAL

Autor: Jorge Volpi Editorial: Alfaguara

La mañana del 9 de diciembre de 2005, el noticiero más popular de la televisión mexicana transmitió el arresto de dos peligrosos secuestradores y la liberación de tres víctimas. Durante horas, los espectadores atestiguaron el operativo que culminó con la detención del mexicano Israel Vallarta y la francesa Florence Cassez. Semanas después, el jefe de la policía reconoció que la transmisión había sido producto de un montaje realizado a solicitud de los medios.

Con esta revelación dio inicio el asunto Cassez - Vallarta, uno de los procesos criminales más enrevesados de los últimos tiempos, el cual provocó una ácida disputa entre los presidentes de México y Francia, la captura -o la invención- de la Banda del Zodiaco y una violenta polémica entre los defensores de las víctimas y quienes denunciaron las infinitas irregularidades del caso.

¿QUIERES TERMINAR TU BACHILLERATO EN 2 AÑOS?



BACHILLERATO
Virtual

¡Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana te dan la oportunidad!

Ventajas de estudiar con nosotros

- Desarrollas tu capacidad de auto-aprendizaje.
- Económicamente representa un gran ahorro al tener costos accesibles.
- Sin problemas de horario.
- Aprendizaje individual y retro-alimentación constante a tu propio ritmo.
- Clases interactivas asesoradas por profesores altamente capacitados.
- Puedes trabajar y estudiar al mismo tiempo.
- Tendrás acceso a nuestra plataforma virtual durante las 24 horas del día.
- Saldrás totalmente capacitado para continuar tus estudios universitarios en un sistema tradicional o en línea.

Nuestro sistema de bachillerato virtual se ofrece en todo el territorio nacional, por lo que puedes cambiarte de ciudad o viajar a otro país las veces que necesites sin que te afecte en tus estudios.



Costos del ciclo escolar 2018 - 2019

**Y LO MEJOR ES QUE SÓLO
TE CUESTA \$175.00
SEMANALES, ES DECIR,
\$700.00 AL MES**

Acuerdo de incorporación: número 16/1165 del 26 de enero de 2016.

¡¡Inscripciones abiertas!!

¡INSCRÍBETE CON NOSOTROS AHORA MISMO!

www.multiversidad.com.mx

✉ bachilleratovirtual@multiversidad.com.mx

Tel. 01.800.506.5227 Ext.162

SISTEMA EDUCATIVO VALLADOLID




Emprendimiento

Ajedrez 

Robótica 

¡AHORA CON MÁS CONTENIDOS!
3 NUEVAS MATERIAS:

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

Síguenos



Gran apoyo al deporte,
arte y cultura



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



¿Quieres terminar tu bachillerato? Sistema Educativo Valladolid y Multiversidad Latinoamericana te dan la oportunidad de hacerlo en 2 años y sólo te cuesta \$700 al mes, conoce el nuevo modelo online en:

www.multiversidad.com.mx