



# Multiversidad Management

DESDE ABRIL DE 2012

## EDICIÓN ESPECIAL





CONOCE POR QUÉ SOMOS

# LÍDERES EDUCATIVOS

**SISTEMA EDUCATIVO VALLADOLID**

**PREESCOLAR • PRIMARIA • SECUNDARIA • PREPARATORIA**

## OFRECEMOS

- > Inglés diariamente y materias en inglés
- > Alto nivel académico
- > Computación
- > Plan operativo anual
- > Departamento psicopedagógico
- > Cámaras de monitoreo las 24 horas
- > Maestros bien preparados
- > Control diario de tareas
- > Reglamento estricto y aplicable
- > Tareas por Internet
- > Guardia de seguridad
- > Formación de valores
- > Transporte escolar económico
- > Horario extendido sin costo de 7:00 am - 6:00 pm



**ADEMÁS,  
UNA HORA CLASE DE:**



**AJEDREZ**



**ROBÓTICA**



**EMPRENDIMIENTO**



**CRECIMOS Y NOS ADAPTAMOS A LA  
EDUCACIÓN EN LÍNEA CON LA IMPLEMENTACIÓN DE:**

- > Con clases en vivo de lunes a viernes
- > Programa de asesorías virtuales
- > Uso de plataformas en línea
- > Digitalización de libros de texto



Antes de decidir, consulte nuestra oferta educativa en:  
[www.sistemavalladolid.com](http://www.sistemavalladolid.com) 800 506 5227 ext 206 - 212

# Editorial

**E**n esta edición hemos querido trabajar en un especial en el que hemos seleccionado temas que consideramos reúnen las suficientes características para que la entrega sea de su completo agrado, como lo han sido los números anteriores.

En el recorrido diario del trabajo editorial, nos conduce a revivir temáticas que tienen vigencia permanente, dado que los ambientes de aprendizaje aún continúan en nuestro alrededor y los temas de los colaboradores pueden ser retomados con toda normalidad.

La recopilación ha sido compleja, pero consideramos rendirá buenos frutos para su aprovechamiento, ya que las temáticas aquí presentadas son de plumas que han plasmado su legado en cada una de las páginas de nuestra revista.

El espacio es la principal limitante para que muchos otros artículos no estén considerados de momento, mismos que no demeritan para nada aparecer reeditados, salvo que no hay el suficiente paginado para albergarlos.

La presente entrega ha sido pensada con el afán de mostrar colaboraciones plurales y vastas que estén al alcance de todo lector, ya sea para quien nos ha mantenido en su preferencia durante todos los números o para quien, en corto tiempo, o por vez primera, se compenetra en la lectura de Multiversidad Management.

El compromiso es mantenernos en su preferencia, como “la revista de contenido inteligente”, y mientras así sea, seguiremos esforzándonos en brindarle un servicio de calidad y a la altura de lo que usted, amable lector(a), se merece.

Esperamos disfrute de esta edición especial.



**Multiversidad**  
Management

**DIRECTORIO**

Consejo de Administración

**José Manuel Figueroa Acosta**  
Presidente

**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

**Leonardo Pineda Albarran**  
Producción y Diseño  
Diseño de portada

**Guadalupe Encinas Franco**  
Corrección Editorial

Multiversidad Management, revista bimestral Junio-Julio de 2021. 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  
800 506 52 27 Ext. 163  
669 980 63 82

**PUBLICIDAD**

Publicidad y Ventas

**Raúl Armando Aguilar Rendón**  
raul.aguilar@revistamultiversidad.com

Oficinas de Representación

**Guadalajara, Jalisco**  
publicidadgdl@revistamultiversidad.com  
**México, Distrito Federal**  
publicidaddf@revistamultiversidad.com

# Contenido

8

**EL APRENDISAJE CREATIVO EN EL SALÓN DE CLASES**

Lilian Montesino Menéndez

14

**INTELIGENCIA ESPIRITUAL PARA ESTUDIANTES**

Ricardo Perr...

30

**EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO**

Federico Malpica Basurto

30

62

**RÚBRICAS SOCIOFORMATIVAS: EVALUAR PARA MEJORAR**

José Silvano Hernández Mozqueda

68

**EDUCANDO PARA UN MUNDO GLOBALIZADO**

Sergio Arturo...  
Jaime Mendoza

**20**

**¿MEJOR EDUCACIÓN?  
¿MEJORES MAESTROS?**

Irving Donovan  
Hernández  
Eugenio

**24**

**LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO  
¿CÓMO Y PARA QUÉ?**

Bernardo  
Trimiño Quiada

**6**

**PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL 2023**

Francisco López  
Segrega

**44**

**EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA ERA DE LÓPEZ OBRADOR**

Fidel Ibarra  
López

**52**

**UNIDADES DE ENSEÑANZA POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS**

Marco Antonio  
Moreira

**72**

**EL DESAFÍO ÉTICO DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD POSINDUSTRIALIZADA**

Alexandro  
Escudero Nahón

**76**

**¿Y TÚ QUÉ ESTÁS HACIENDO PARA MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA?**

Milly Cohen

# LA COMUNICACIÓN NOS UNE

Nos interesa saber tu opinión.



/Multiversidad.Management

He leído su revista y aunque no es el campo de mi trabajo, los temas que publican y los colaboradores que escriben me han parecido excelentes, son acordes a las necesidades de los docentes. Muchas felicidades.

**Santiago Cervantes**

El último número sobre el futuro de las aulas es excelente. Lo he compartido a varias personas. ¡Es una gran lectura!"

**Roberto González**

"ENORMES felicitaciones por ediciones tan extraordinarias. Revista Multiversidad es un auténtico éxito."

**Juan Antonio Robles**



contacto@revistamultiversidad.com

El primer artículo que leí fue ¿Cómo formar ciudadanos éticos? Por allá del 2016. Me maravilló la revista y a la fecha no he dejado de seguirla.

**Julián Salas**

Descubrí su revista en un centro comercial y al hojearla quedé fascinada, soy maestra desde hace 23 años y los temas que publican realmente son de aprovechamiento para los docentes. Es una lástima que ya no sea impresa.

**Luisa Martí**

Quiero felicitarlos porque estoy suscrita a la revista y me gustan mucho los temas que ustedes proponen en cada una de las ediciones, la información que trabajan me parece muy interesante y de gran ayuda.

**Dulce Durán**

Muchas felicidades al equipo creativo de la revista... cada uno de los diseños te traslada a como si estuvieras viviendo en carne propia el tema.

**Montserrat Quijano**

Tuve la oportunidad de asistir a un Congreso con ustedes y en uno de los stands conocí su revista, como docente tengo que decir que los temas que manejan en sus ediciones son de gran relevancia para mí.

**Pedro Jiménez**

## BACHILLERATO Virtual

TERMINA TUS ESTUDIOS EN TAN SÓLO 2 AÑOS

ESTAMOS INCORPORADOS A LA DGB Y AVALADOS POR LA SEP

### Costos

CICLO 2021-2022

INSCRIPCIÓN:

\$1,230

MENSUALIDAD:

\$900



**50%**  
DE DESCUENTO EN LAS MENSUALIDADES

PARA PADRES DE FAMILIA Y ALUMNOS DE SEV Y ML.

\*SÓLO APLICA EL PRIMER AÑO.

### Requisitos DE INSCRIPCIÓN

- ACTA DE NACIMIENTO
- CURP
- 1 FOTOGRAFÍA DIGITAL
- CERTIFICADO DE SECUNDARIA

¿NECESITAS MÁS INFORMACIÓN?

COMUNÍCATE AL:  
800-506-5227 EXT: 207 -211

WWW.MULTIVERSIDAD.COM.MX  
f /MULTIVERSIDAD LATINOAMERICANA



Multiversidad  
Latinoamericana  
DE ESTUDIOS SUPERIORES

# MULTIVERSIDAD

## #TuUniversidad



**PONEMOS LA  
CALIDAD EDUCATIVA  
AL ALCANCE DE TUS MANOS**

# 40% DESCUENTO DE

PARA ALUMNOS, PADRES Y TRABAJADORES DE  
SISTEMA EDUCATIVO VALLADOLID Y MULTIVERSIDAD  
LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SUPERIORES

## LICENCIATURAS PRESENCIALES

**RVOE**  
EDUCACIÓN SUPERIOR



LIC. EN MERCADOTECNIA  
Y COMUNICACIÓN



LIC. EN COMERCIO  
INTERNACIONAL Y ADUANAS



LIC. EN ADMINISTRACIÓN Y  
GESTIÓN DE EMPRESAS



LIC. DERECHO CON ENFOQUE  
EN JUICIOS ORALES



LIC. EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN



LIC. CONTABILIDAD  
Y FINANZAS

## CONOCE NUESTRAS ubicaciones



# EL APRENDIZAJE CREATIVO EN EL SALÓN DE CLASES

Lilian Montesino Menéndez

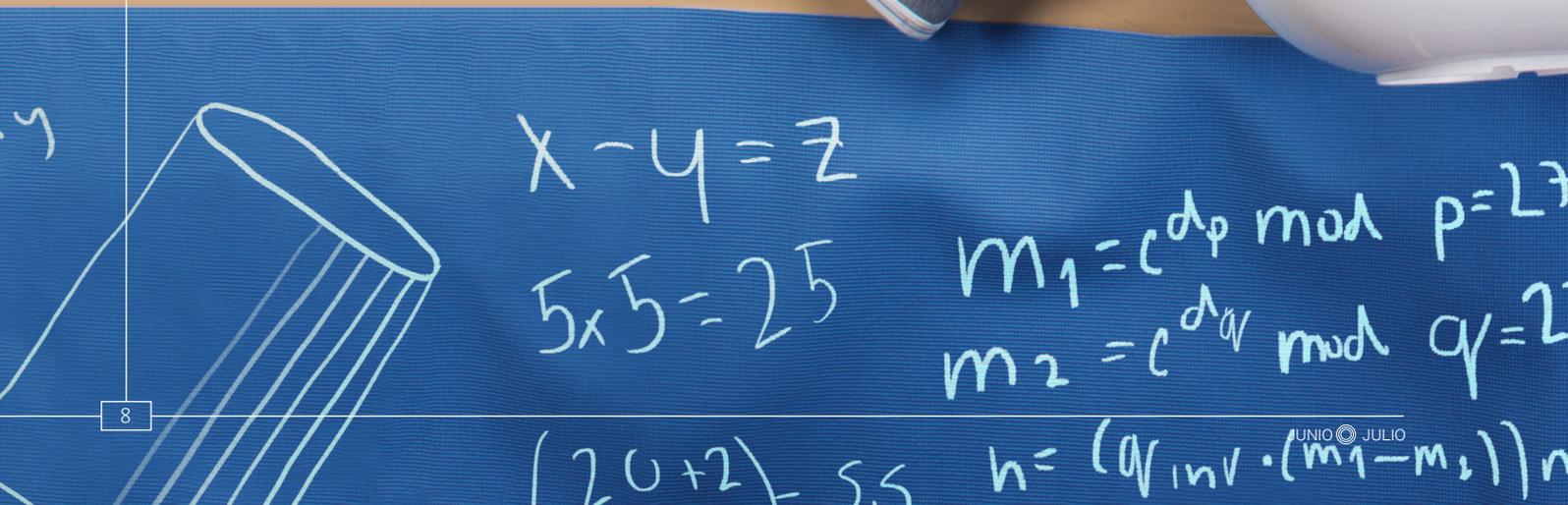
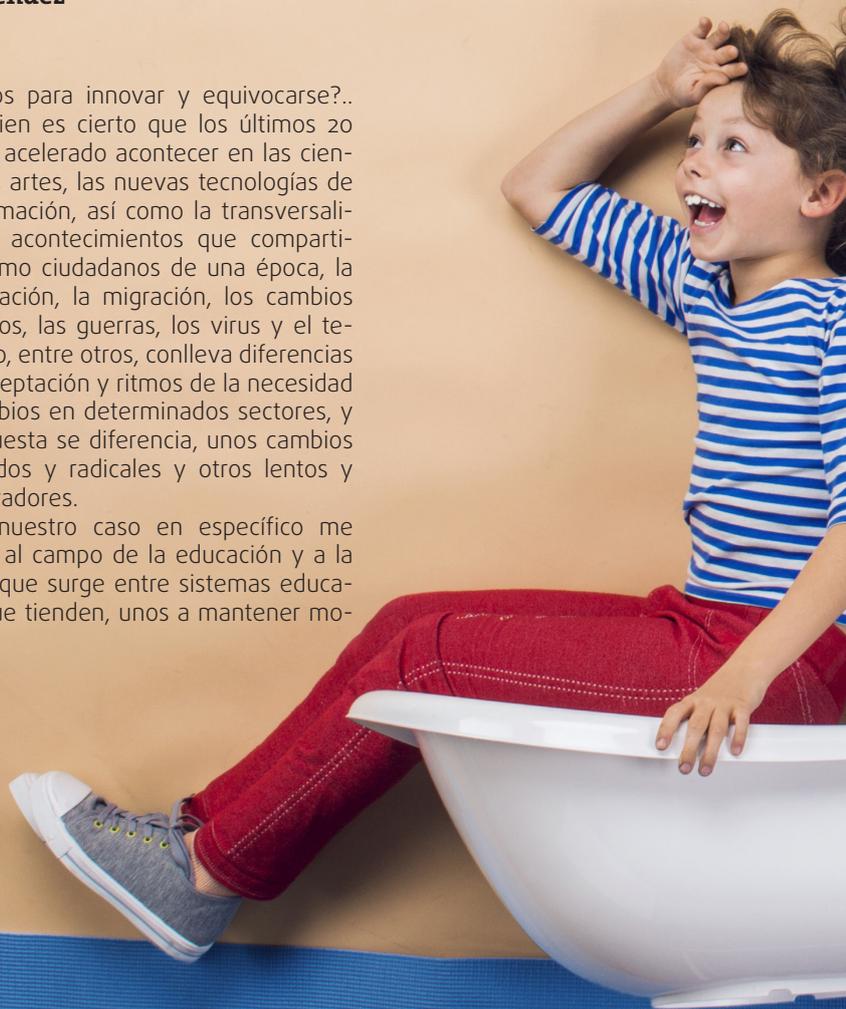
**E**l abordar el aprendizaje creativo en el salón de clase permite no solo conocer los principales aportes acerca de la educación, sino también las posturas y propuestas docentes relacionadas con los factores que confluyen en la acepción de este tipo de aprendizaje. Si bien es cierto que para lograr un aprendizaje creativo este corresponde no solo a la experiencia o didáctica del docente sino que se fortalece u obstaculiza por la disposición y motivación del estudiante a participar y orientar su autoaprendizaje, así como la necesidad de la presencia de un ambiente de aprendizaje que propicie la calidad del proceso al incorporar espacios, medios y recursos tecnológicos acordes al nivel de desarrollo y experiencias del grupo de estudiantes.

Como primer paso se requiere reflexionar ¿Por qué se aburren los alumnos en un salón de clases?, ¿por qué el aumento de la prescripción del Ritalin ante conductas hiperactivas reiteradas en el salón?, ¿qué sucede con los docentes y la planeación de sus clases?, ¿dónde quedo su pasión por el aprendizaje diario?, ¿tienen

permisos para innovar y equivocarse?..

Si bien es cierto que los últimos 20 años el acelerado acontecer en las ciencias, las artes, las nuevas tecnologías de la información, así como la transversalidad de acontecimientos que compartimos como ciudadanos de una época, la globalización, la migración, los cambios climáticos, las guerras, los virus y el terrorismo, entre otros, conlleva diferencias en la aceptación y ritmos de la necesidad de cambios en determinados sectores, y la respuesta se diferencia, unos cambios acelerados y radicales y otros lentos y conservadores.

En nuestro caso en específico me referiré al campo de la educación y a la brecha que surge entre sistemas educativos que tienden, unos a mantener mo-



**"LA FUNCIÓN DEL DOCENTE SE CENTRA ENTONCES EN ESTIMULAR LA BÚSQUEDA Y EXPRESIÓN DE IDEAS DIFERENTES EN SUS ESTUDIANTES"**



delos aferrados a la educación tradicional, con planes curriculares y métodos de enseñanza poco atractivos y memorísticos que lastran no solo la formación de las nuevas generaciones, sino, que mantienen encapsulados a los colectivos pedagógicos en técnicas y acciones repetitivas, y otros sistemas que se han transformado y se convierten en defensores de nuevas formas de enseñanza y aprendizajes polémicos, poco aceptados pero más vinculados a las necesidades y demandas del nuevo escenario educativo del Siglo XXI.

De ahí, que en la presente semblanza pretendamos comentar acerca de algunos términos e indicadores que de ser considerados por los docentes podrían transformar el aprendizaje en una experiencia atractiva y de aprovechamiento para los estudiantes. Este es el caso del Aprendizaje Creativo.

Comencemos entonces con un breve acercamiento al término de Aprendizaje Creativo del cual encontramos múltiples definiciones donde su esencia dista de la acumulación de conocimientos disciplinares alcanzados a través de técnicas didácticas "divertidas", sino al contrario en el "placer" que despierta en los estudiantes el descubrir su verdadero valor a través de la experimentación de los "saberes" de las distintas disciplinas y su aplicación para comprender el contexto que los circunda. Sin embargo, más allá del aprendizaje creativo personal o grupal que se alcance en un salón de clases, se requiere la necesidad de contar con sistemas educativos que respondan tanto a las demandas

$$90^{53} \bmod 69 = 4$$

$$700^{49} \bmod 53 = 12$$

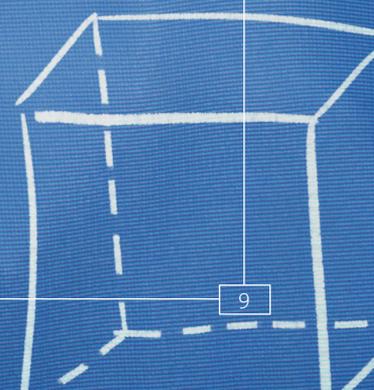
$$\bmod p = (38 \cdot -8) \bmod 69 = 1$$

$$V = a \times a \times a = a^3$$

$$V = 6 \times 6 \times 6 = 216$$

$$V = 216 \text{ cm}^3$$

$$S = 6 \times a^2$$



**“LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA DEBE ENUNCIAR EN SUS POSTULADOS DE FORMACIÓN NO SOLO LAS COMPETENCIAS DE LAS DISCIPLINAS BÁSICAS, SINO EN ESPECIAL PRESTAR ATENCIÓN A LAS COMPETENCIAS PARA LA VIDA, LA ACEPTACIÓN A LA DIVERSIDAD Y TOLERANCIA”**

contemporáneas e integren una didáctica transdisciplinaria novedosa que propicie en los estudiantes un desarrollo creativo y los prepare para “percibir” los cambios, enriquecerlos con su análisis y trascenderlos en ideas creativas y soluciones innovadoras.

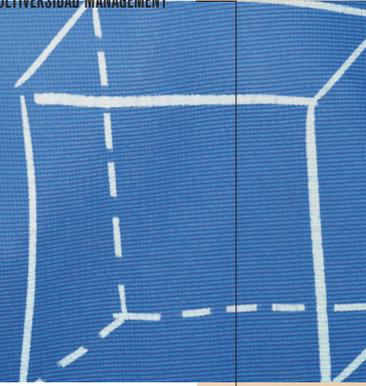
La escuela contemporánea debe enunciar en sus postulados de formación no solo las competencias de las disciplinas básicas, sino en especial prestar atención a las competencias para la vida, la aceptación a la diversidad y tolerancia, el asimilar los cambios y transformarlos en nuevas formas de convivencia y es ahí precisamente donde el aprendizaje creativo se constituye como relevante contribución a la cultura humana y bienestar universal.

Sin embargo para lograr el desarrollo del aprendizaje creativo se requieren docentes que no solo dominen los contenidos disciplinarios de la materia sino que con apertura y actitudes de tolerancia inciten a formas novedosas de pensar, a “los permisos” que propician desde su autoridad para provocar un pensamiento creativo y crítico en los estudiantes ante el acontecer diario en los alones de clase. De ahí, la necesidad de la reflexión y conciencia del docente de su papel como mediador entre el contexto no solo áulico sino sociocultural y el “educar creativamente” en cualquier ámbito educativo donde se inserte.

La función del docente se centra entonces en estimular la búsqueda y expresión de ideas diferentes en sus estudiantes lo que propiciará la construcción de un ambiente permisivo para la transformación y encuentro con “el saber” no solo relacionado con el contenido de su asignatura sino desarrollar una percepción “alerta” en sus estudiantes hacia la mirada del entorno lo que conlleva en su análisis el desarrollo de un pensamiento divergente y crítico capaz de discriminar nuevas posibilidades y caminos para



$$\begin{aligned}
 a &= 4 \\
 b &= 12 \\
 a \cdot ka \cdot ka &= k^3 \cdot a^2 \\
 V &= a \times a \times a = a^3 \\
 V &= 6 \times 6 \times 6 = 216 \\
 V &= 216 \text{ cm}^3 \\
 S &= 6 \times a^2 \\
 \text{mod } 61 &= 1
 \end{aligned}$$



el autoaprendizaje. De la misma manera, el docente al asumir una actitud tolerante con respecto a la búsqueda de nuevas ideas y experiencias en sus estudiantes ahondará y facilitará su autopercepción y fortalecerá su autoestima, toma de decisiones y aceptación de las diferencias de criterios de sus contemporáneos ante las tareas de aprender en colaboración, de aprender en grupos.

Incitar al docente para que su clase se constituya como un espacio atractivo, divertido y polémico, donde los estudiantes disfruten en asistir y participar requiere una cuidadosa planeación de las sesiones y de las estrategias y técnicas que implemente incluyendo las relacionadas con la evaluación. El lograr que el estudiante se sienta en un ambiente con posibilidades de equivocarse, conlleva una mirada diferente tanto de docentes y alumnos ante el error, el error como posibilidad para aprender fortalece la autoestima y el intento de explorar y descubrir por el estudiante, a su vez propicia las diferentes formas y lenguajes del aprender. Resulta gratamente satisfactorio para los estudiantes la retroalimentación que se ofrece sobre los resultados de sus trabajos cuando los docentes se enfocan no solo en los errores, sino en las ideas que denotan un análisis y respuesta diferente de la situación-tarea. El escuchar comentar "mi profesor me pide presentarles nuevas ideas", "puedo elegir los temas y formas de los trabajos", "insiste en que intente solucionar diferente una tarea" refuerza el educar creativamente en los salones de clase.

No obstante este cambio de mirada que fortalece no solo el aprendizaje sino incorpora la creatividad al proceso de aprender, se presentan situaciones en el entorno social, familiar, escolar, en los medios de información y comunidad que tienden a bloquear el fluir creativo y se convierten en distractores del aprendizaje cuyo alcance tiende a cosificar el

pensamiento y convertir ciertas actitudes y respuestas como únicas y valederas. Nos referimos como ejemplo a la presencia de las nuevas tecnologías y su uso sin límites y de forma constante por los estudiantes en los salones de clase.

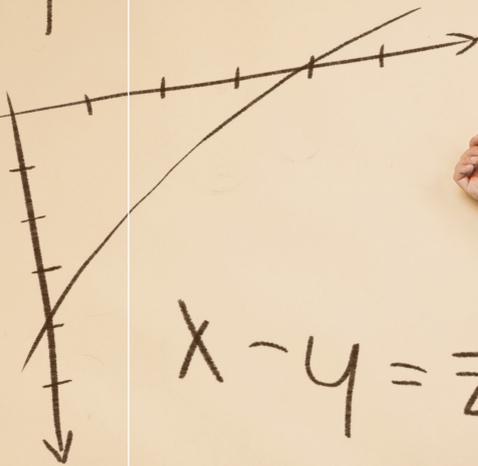
Sin embargo los medios y recursos tecnológicos cuando se diseñan e incorporan como materiales didácticos tienen un efecto de atención y catarsis en el proceso de aprender que provoca el interés por la tarea y facilita la incorporación y comunicación con los otros estudiantes. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tienen que transformarse en tecnologías para aprender y conocer (TAC) y alcanzar estas el sentido de empoderamiento y participación (TEP) que trasciende la situación de aprendizaje y se incorporan como posibilidades subjetivas y de comunicación para enfrentar los cambios e impulsar el desarrollo humano. Esta nueva posibilidad del acompañamiento de las tecnologías requiere la formación y entrenamiento de los docentes para su incorporación con intenciones educativas acorde a los niveles de educación donde se apliquen.

Dado la brevedad de este espacio se hace necesario comentar ciertos contenidos que el docente debe incorporar a la planeación de sus actividades para el desarrollo del aprendizaje creativo en sus grupos escolares; el *aprendizaje colaborativo*, cuya concepción permite construir en equipos los espacios de aprendizaje, distribuir y movilizar los roles del proceso y analizar en conjunto las diferentes respuestas del proyecto atendiendo que tan creativas proliferan las ideas; el *educar en la diversidad y respeto a las diferencias culturales* se constituye como premisa para la comprensión y aceptación por los estudiantes de las diferencias y por consiguiente la formación emocional y moral que encierra el respeto y tolerancia a los otros, diseñando entonces actividades para observar y dialogar con los otros



$$2x^3 + 8^4 + 4 = 245x$$

$$x^2 + y^2 + 4z =$$



$$x - y = z$$

$$\frac{1}{6} v (s_1 + 4s_2 + s_3)$$

cdp

$$+5 = 25$$

$$x = 0$$

$$kg \cdot kg \cdot kg$$

$$48 - 3 = 15$$

$$s = \frac{a \cdot v}{2}$$

$$\begin{aligned} \pi(x) &= \sum \frac{\mu(n)}{n} \pi(x^{\frac{1}{n}}) \\ &= \pi(x) - \frac{1}{2} \pi(x^{\frac{1}{2}}) - \frac{1}{3} \pi(x^{\frac{1}{3}}) \\ &\quad + \frac{1}{6} \pi(x^{\frac{1}{6}}) \end{aligned}$$

$x = 3$   
 $y = 4$   
 $x \cdot y = 12$   
 $\text{mod } p = 279053$   
 $q = 279049$   
 $S = 6 \times a^2$   
 $S = 6 \times 6^2$   
 $S = 6 \times 36 = 216$   
 $(v_1^2 + v_2^2 + v_3^2)$   
 $\sin(x + y)$   
 $x^3 - \frac{1}{5} \pi(x^{\frac{1}{5}})$

$m_1 = c^{a_p} \text{mod } p$   
 $m_2 = c^{a_q} \text{mod } q = 279049 \text{mod } q$   
 $h = (q_{inv} \cdot (m_1 - m_2)) \text{mod } p = (38 \cdot \dots)$   
 $m = m_2 + h \cdot q = 12 + 1 \cdot 53 = 65$   
 $\frac{1}{6} v (S_1 + 4S_2 + S_3)$

e incorporar la familia y estudiantes de grados superiores: el incorporar *el juego* como técnica didáctica conlleva una motivante oportunidad para hacer agradable, creativo y pertinente el ambiente de aprendizaje y propicia la apropiación individual y en grupo de los contenidos ya que "jugando se aprende" a la vez que minimiza los temores a equivocarse en el proceso del aprender creativamente; la posibilidad de *desarrollar el pensamiento crítico y creativo* a través del aprendizaje situado con actividades derivadas del entorno tanto para la solución de problemas como por el propio placer de descubrir, ofrece a los docentes la posibilidad "creativa" de encontrar nuevos proyectos que a través de estrategias y técnicas novedosas motiven a los estudiantes a investigar y analizar los productos; por último incorporar el *aprendizaje ubicuo*, término que encierra la posibilidad de aprender en cualquier lugar y con diferentes materiales didácticos lo que permite la extensión del salón a todos los espacios donde el estudiante concurra por lo que el autoaprendizaje y la autorregulación cobran especial importancia para alcanzar un aprendizaje significativo.

Para finalizar solo enfrentemos como

colectivos pedagógicos el reto y la posibilidad de un nuevo comienzo, de un cambio en el estilo de enseñanza, aceptémoslo y logremos en las aulas ambientes de aprendizaje creativos de todos y para todos. 🍷

**Lilian Montesino Menéndez.**  
 Doctora en Educación.  
 Universidad de Monterrey

**Bibliografía:**

- Alsina, Pep y colaboradores** (2009) 10 ideas claves. El aprendizaje creativo. Editorial GRAO, Barcelona.
- Granados Romero, John** (2014) Las TIC, TAC, TEP, como instrumentos de apoyo al docente de la Universidad del Siglo XXI, Universidad de Guayaquil.
- Montesino, Lilian, Trueba, Elizabeth** (2014) Los ambientes de aprendizaje creativos. Motor de la enseñanza integral. Del libro Enfoques en Innovación e Investigación Educativa. Vol.1 Innovación Educativa, Educación Superior y Formación Docente .REDIEN

# INTELIGENCIA

# Espiritual

## PARA ESTUDIANTES

**Ricardo Perret**

Mucho se habla de las diferentes inteligencias del ser humano y del cómo integrarlas en la educación de los estudiantes, la lógica, la lingüística, la corporal, la musical, la espacial, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista. Sin embargo, de la inteligencia que poco se habla en tiempos modernos, aunque lo era muy importante en el pasado, es de la inteligencia espiritual. Esta, a mi parecer, es fundamental.

Al referirme a la inteligencia espiritual, no me refiero a la que proviene del conocimiento de la religión de uno, que en ocasiones se vuelve costumbre o hábitos automáticos, sino a la puesta en práctica consciente de valores y virtudes que enaltecen, liberan y fortalecen el espíritu.

Seguramente tú, como adulto, conoces las grandes bases de tu religión, tal vez vas a misa o a tu templo cada semana, pero ¿cuánto realmente aplicas del conocimiento que ahí se trasmite? Y si eso sucede en un adulto, imagina el caso con un niño, adolescente o joven.

Una religión, por supuesto, es fuente de mucha información para construir la inteligencia espiritual de un estudiante, sin embargo, del estudio de la diversidad de filosofías, religiones, incluso de civilizaciones antiguas, pudieran surgir formas incluso más prácticas de transmitir y facilitar la puesta en práctica de una fuerte inteligencia espiritual. Limitar a los niños y estudiantes al estudio de una sola filosofía religiosa, creo, que limita la inteligencia espiritual y la conciencia de los estudiantes. No pongo en duda que sea

recomendable que las personas decidan por una religión y participen activamente en ésta, pero creo que el conocimiento de otras fuentes de sabiduría espiritual es importante para ayudar en la expansión de la conciencia. Es decir, optar por ser ingeniero no está peleado con conocer algo de contabilidad o astronomía; optar por ser mexicano no está peleado con investigar sobre otras nacionalidades; vivir un estilo de vida vegetariano no está peleado con conocer sobre otros estilos de vida como el carnívoro o vegano.

La inteligencia espiritual nos permite expandir la conciencia más que solo ser capaces de autoobservarnos, nos motiva a escuchar nuestro corazón como guía y consejero de nuestra mente, así como ser capaces de coexistir en ambos planos, el terrenal y el espiritual. La inteligencia espiritual contempla fuertemente la existencia de un cuerpo, una mente y un espíritu en cada uno de nosotros. Se nos educa mucho para conocer el cuerpo, también para fortalecer la mente, pero poco sobre enaltecer el espíritu; lo cual, en estos tiempos, creo que es muy importante.

Nos enseñan a rezar desde niños pero, normalmente, cuando nos enseñan a rezar nos fomentan el pedir, más no a comprometernos con acciones puntuales para merecer lo que pedimos. Hasta cierto punto, cuando solo pedimos nos hacemos dependientes y, cuando las cosas no suceden como esperamos, nos convertimos víctimas de la situación. Por el contrario, cuando mientras rezamos nos comprometemos con acciones puntuales,

*"La inteligencia espiritual nos permite expandir la conciencia más que solo ser capaces de autoobservarnos, nos motiva a escuchar nuestro corazón como guía y consejero de nuestra mente..."*

crecemos, maduramos y nos hacemos responsables. La inteligencia espiritual considera más meditar, escuchar la conciencia, a nuestro Dios y nuestro corazón, más que solo pedir.

La inteligencia espiritual es, hasta cierto punto, un balanceador de la inteligencia cognitiva, la cual se desarrolla mucho con la ciencia y las tecnologías, pero luego ésta se cree independiente y autónoma y provoca personas solo materialistas y terrenales. Hoy tenemos grandes empresarios, pero muchos de ellos solo operan con la mente y las ciencias, y poco con la espiritualidad. Hoy tenemos grandes políticos, pero distan mucho de ser personas altamente espirituales, aunque participen activamente en su religión. Obviamente, necesitamos maestros y padres de familia capaces de vivir virtudes y valores espirituales, para ser el ejemplo hacia sus estudiantes.

Déjame ponerte un ejemplo puntual de las diferencias entre un concepto muy terrenal *versus* uno espiritual y que hacen toda la diferencia en la formación de un estudiante o hijo. Justicia es una de las virtudes más importantes entre los seres humanos que vivimos en una sociedad altamente saturada y con recursos tan

limitados, sin embargo es algo difícil de explicar, poner en práctica y vivirse día a día. En el sistema educativo se enseña que Justicia es darle a quien lo que le corresponde, lo cual conlleva dos grandes retos, por un lado implica que alguien controle los recursos, y por otro lado implica que alguien evalúe qué le corresponde a otra persona. Esta forma de entender la Justicia implica que lo que alguien recibe proviene de lo que alguien observa y evalúa de esa primer persona, esto, hasta cierto punto, implica un retroceso en la educación, ya que ésta debería de buscar la autosuficiencia de las personas, y no la codependencia. Si vives en base a la evaluación de los demás, y esperando que alguien cumpla su palabra de darte lo que te dijo que te correspondería si hicieras o lograras algo, entonces no madurarás totalmente. Un Maestro de temas espirituales, me enseñó un día que Justicia desde un plano espiritual es tomar del Universo solo aquello que te corresponde, y esto me cambió la vida. Justicia, desde otra perspectiva, implica en primer lugar saber que el Universo entero está ahí afuera a tu disposición, que no hay nadie que lo controle y que te evalúe, pero también implica que cada quien sea

*"Necesitamos ser más humildes y enseñar la humildad desde una perspectiva espiritual"*



capaz de auto-evaluarse, saber qué es lo que merece, y tomar, con mucha madurez, solo aquello que le corresponde. Esto nos llevaría a una realidad totalmente diferente, ya que hoy solo pocos son capaces de autoevaluarse y tomar del Universo solo lo que les corresponde.

Imagínate por un momento que un restaurante abre sus puertas y le dice a los comensales que coman lo que quieran y que ellos decidirán lo que creen que les corresponde pagar. O que el sistema fiscal de un país le diga a sus contribuyentes que ellos decidirán lo que les corresponde pagar de impuestos. Obviamente tanto el negocio como el gobierno quebrarían. Y eso es porque la población ha sido educada bajo conceptos muy terrenales y poco espirituales.

Así como con la justicia, hemos sido mal educados en muchos aspectos, y aprovechar la espiritualidad para mejorar la educación es muy válido. Veamos el tema de la sexualidad, algo que sigue siendo tabú entre muchos padres de familia, y que en el que sigue habiendo grandes huecos en el sistema educativo. Desde una perspectiva espiritual, cada ser humano fue dotado de una energía sexual divina, que no solo nos permite

procrear, sino también crear y recrearnos. La energía sexual, muy sagrada y estudiada en filosofías orientales, en el mundo occidental es subvalorada. La gran mayoría de los hombres aprenden a tirar o desperdiciar su energía sexual, ya que malaprenden de la sociedad, la televisión, las revistas y hasta el Internet, en lugar de aprovecharla internamente con fines de fuerza interna y espiritual. La sexualidad entre dos personas implica un intercambio energético de niveles corporales, emocionales y espirituales que pocos llegan a entender, y menos a saber enseñar; muy pocos saben hacer el amor, la mayoría aprende a tener sexo y punto. Hacer el amor debería de ser un proceso de 20 horas, no de 20 minutos, pero pocos saben llevar a dimensiones espirituales su energía sexual y su intercambio de tiempo y espacio con una pareja.

El respeto por la Madre Tierra y sus recursos es otro tema altamente importante y que hoy está subcontemplado en los sistemas educativos, tanto públicos como privados. En las culturas prehistóricas este elemento era uno de los temas más importantes, ya que se veía a la Pachamama como la proveedora de vida, la represen-

tación misma de la creación de Dios. El ser humano actual explota la naturaleza y no la cuida, se nos enseña a sacarle el mayor provecho y no a convivir con ella en armonía. Hoy recurrimos más a los productos farmacéuticos industrializados que a la misma naturaleza, la cual es el mayor y mejor botiquín contra cualquier mal. Todo en la naturaleza es una medicina, pero no lo vemos así, cada piedra, cada árbol, cada planta, cada fruto o semilla, el aire, el fuego o el agua. Hoy se modifican genéticamente las especies de flora y fauna y pocos hacen algo, se ha puesto a la Madre Tierra al servicio de la ciencia y no la ciencia al servicio de la Madre Tierra. Nos urgen estudiantes conscientes espiritual y terrenalmente de los retos que enfrenta la Madre Tierra, la gran contaminación de suelos, aires y mares, la extinción brutal de especies, las sequías y el cambio climático, y un largo etcétera.

En todos los sistemas educativos, y también para los padres de familia, el que sus hijos y estudiantes encuentren su vocación es algo muy importante, en lo que invierten mucho tiempo y recursos. Muchos padres incluso siguen aplicando

el viejo modelo de elegir por sus hijos, lo cual va totalmente en contra de la misión de éstos que implica la autosuficiencia de los hijos. Sin embargo, en todos los ámbitos educativos y familiares, por vocación se entiende aquella actividad profesional o técnica que habrán de desarrollar las personas por varias décadas y con la que obtendrán recursos económicos. En pocas escuelas se promueve la búsqueda de una vocación espiritual en los estudiantes; esto, tan solo de mencionarlo podría levantar las cejas de muchos, pero es porque ni ellos mismos lo tienen claro. La vocación espiritual es fundamental en la vida de un ser humano que entiende que su ser se integra de cuerpo, mente y espíritu, sin vocación espiritual el espíritu pasa a segundo plano ante los deseos impuestos por la sociedad de perseguir una vocación terrenal o profesional. Y, la búsqueda de una vocación espiritual conlleva también una incesante búsqueda por la autenticidad que surge desde la esencia, desde adentro. Los medios, las grandes empresas, incluso algunos en el gobierno, buscarán que todos seamos iguales puesto que eso les permitirá manipularnos más fácilmente. Sin embargo, al tener una clara vocación profesional, la autenticidad será evidente y el valor agregado para ti, los tuyos y el mundo será increíble.

¿Cómo pudiéramos lograr que una persona no creciera con ego muy grande? ¿Cómo pudiéramos lograr que los estudiantes, desde adolescentes, priorizaran su esencia espiritual por sobre una fachada o máscara material? ¿Cómo pudiéramos lograr que los jóvenes fueran capaces de aplaudirse y autoreconocerse a sí mismos más que buscar desesperadamente el aplauso y aprobación de los demás? El ego, desde el punto de vista de psicólogos transpersonales, es la máscara, fachada, disfraz o armadura que desarrollamos a lo largo de la vida, desde muy niños, para ser aceptados por los demás. El ego nos mueve a hacer lo que creemos que nos va a permitir recibir aplausos, y por ende nos mueve a buscar una estandarización en lugar de ser auténticos. Crecemos con un ego y éste se va inflando con los títulos escolares, los diplomas deportivos y los triunfos sociales;



eventualmente eres lo que te han dicho que eres o lo que te han promovido que seas, sin embargo no conoces quién vive debajo de esa máscara. La educación también puede contribuir en promover más la autenticidad, el desarrollo de talentos propios, la exploración, seguir la esencia espiritual. El ego, eventualmente, nos pasa la factura, ya que desarrollarlo y mantenerlo cuesta mucho, implica demasiado tiempo, esfuerzo y emociones, en ocasiones, ya es muy tarde para echar reversa, deshacernos de la máscara y volver a nuestra esencia; despertamos para darnos cuenta que la vida se nos fue queriendo darle gusto a otros, en lugar de darle rienda suelta a nuestro espíritu auténtico y libre.

Una educación con contenido espiritual implica construir una verdadera responsabilidad en el individuo, no solo por sus acciones en el presente, sino también por todas aquellas en el pasado. De éstas se derivan dos vertientes muy importantes, la primera es hacernos responsables de nuestros decretos y peticiones al universo, entendiendo que todo lo que hemos decretado, consciente o inconscientemente, en el pasado, ha sido escuchado por el universo y se ha llevado a cabo o en algún momento lo hará. Las personas viven victimizándose pensando y diciendo que lo que viven es responsabilidad de otros, cuando en realidad es su propia responsabilidad. Si, estando tristes algún día de niños dijeron "ojalá estuviera enfermo para que mi mamá me pusiera más atención", pues eso se convirtió en un decreto que el universo nos lo cumplió en algún momento. Vivimos lanzamos decretos todo el tiempo, tanto positivos como negativos y, entre los negativos, tanto en contra de otros como en contra nuestra. Así, el estudiante, nuestros hijos, las personas en general, tienen que entender que en el universo hay un gran pizarrón blanco sobre el cual vamos escribiendo nuestros decretos, tanto positivos como negativos, ya que el universo no distingue ni valora, y que así como los podemos escribir los podemos borrar, aunque luego se nos olvide hacerlo. Y, por otro lado, hacernos responsables de nuestra vida y acciones también

implica entender que desde el plano espiritual, decidimos venir de ciertos padres a vivir ciertas situaciones que por nuestro andar espiritual eran importantes, lo cual implica evitar ser jueces de nuestros padres o la situación en la que nacimos, porque nosotros así lo pedimos desde arriba. Ser jueces de nuestros padres es una gran carga para cada ser humano que no le deseo a nadie, genera un profundo dolor y muchas emociones negativas, la única forma de sanarlo de tajo es entender que nosotros los escogimos, hacernos responsables y cambiar la realidad.

Necesitamos ser más humildes y enseñar la humildad desde una perspectiva espiritual, pero altamente práctica. Ser humildes no es sentirnos chiquitos ni menos que los demás, implica percibir las bendiciones del universo como enormes, y agradecer constantemente por ellas. Hoy, pocos bendicen los alimentos, pocos reconocen a Dios y a la naturaleza en éstos; pocos sienten y expresan su gratitud por las enormes bendiciones de la Madre Tierra todos los días, que salga el sol, que nos acaricie el viento, que nos ilumine la luna en la noche y que canten los pajaritos. Pocas empresas respetan el medio ambiente, la mayoría se aprovecha de la naturaleza y la explota, en lugar de cuidarla.

Muchos viven sufriendo porque se enfocan en aquello que no tienen, en lugar de sentirse bendecidos por lo que sí tienen, vida, abundancia en la naturaleza, y un poder inmenso para dar amor, para servir, para ser únicos y extraordinarios. En muchos temas es necesario volver a lo básico, volver a la tierra, a preservarla y cuidarla desde la humildad; si no la vemos como la gran proveedora con amor y respeto pronto careceremos de lo más elemental, agua pura y aire limpio.

Conocer la naturaleza y sus bendiciones también implica sabernos alimentar, en la naturaleza están todos los nutrientes y todas nuestras medicinas. Hoy dependemos demasiado de los medicamentos que solo dañan nuestro cuerpo, en lugar de ver en las plantas y árboles nuestro gran botiquín. A los estudiantes de medicina no les enseñan nutrición, ¿cuál fue la última vez que tu doctor te recomendó

algunos productos de la naturaleza? Claro, solo te recetan medicamentos. Y si los doctores no saben de nutrición, pues menos el resto de la población, así que comemos demasiado y nos nutrimos muy poco. Reconocer a Dios en la naturaleza no solo nos llevaría a cuidarla más, sino a saber obtener de ésta los mejores nutrientes y remedios para cualquiera de nuestros males. Las cafeterías, por ejemplo, serían grandes espacios para enseñar sobre las bendiciones de la naturaleza, y los tópicos de salud y alimentación; pero en cambio hoy, en las cafeterías escolares, se sirven productos con demasiado contenido de carbohidratos, de azúcares, de grasas, de gluten, de conservadores y colorantes artificiales. Lo mismo se podría hacer para que cada escuela tuviera un vivero en donde se les enseñe a hacer extractos, aceites, jugos, y remedios a todos los estudiantes.

Y así podríamos hablar de muchos otros valores y virtudes como el altruísmo, la fuerza de voluntad, el amor incondicional, el libre albedrío, la paciencia, el merecimiento, la autoaceptación, todos éstos sumamente importantes en la vida espiritual y con sentido humano, que pueden sembrarse y promoverse desde casa y desde las escuelas. La sociedad clama por personas que se afirmen en su identidad espiritual-humana, más que material-terrenal-consumista.

Integrar más elementos de corte espiritual en la educación de los estudiantes y nuevas generaciones es muy importante más por la situación que el planeta vive. Los problemas de salud se incrementan, la naturaleza sufre, las crisis por estrés y depresión azotan a la humanidad, las guerras abundan, el control de recursos en manos de pocos es más intenso que nunca antes en toda la historia. La humanidad está sufriendo y busca analgésicos en elementos terrenales superfluos y temporales que solo la vuelven adicta a éstos, como el consumo, las marcas de lujo, el sexo sin amor, el dinero, el poder entrecomillado. Para volver a la esencia del ser humano se requiere una educación espiritual mucho más allá de la educación religiosa que lleva cientos de años promoviéndose. 🌀

**Ricardo Perret.**

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



# DANDO VIDA A TU IMAGINACIÓN





*Los docentes exitosos son los primeros modelos de los alumnos*

## ¿Mejor educación? ¿Mejores maestros?

En fechas recientes, en el Congreso de la Unión se debatió la iniciativa de modificación a los artículos 3º, 31 y 73 constitucionales. Dicha discusión hace referencia explícita e implícitamente al tipo de educación que se espera construir en el corto y mediano plazo en México.

Esta iniciativa contempla la intención de revisar y modificar el Servicio Profesional Docente (SPD), sistema que articula desde 2013 la carrera docente en el sistema educativo nacional (SEN), desde su ingreso, hasta su permanencia, transitando por su promoción y reconocimiento. Este artículo parte de una idea que se ha planteado en diferentes escenarios sobre el papel e importancia que tienen los docentes en la educación de cualquier sistema educativo.

**Irving Donovan Hernández Eugenio**

### El vínculo educación – maestros

Cuando se piensa en mejorar el logro académico de los alumnos (y por ende, la educación), Sanders y Rivers (1996) señalan que el papel del desempeño del maestro es fundamental. ¿En qué medida ocurre?, de acuerdo con diversas investigaciones, dicha medida depende del "efecto docente", lo que se identifica como la suma acumulada de su experiencia profesional, su preparación y otros elementos tales como: las relaciones y las estrategias que los docentes son capaces de implementar en el aula con sus alumnos.

Los docentes exitosos son los primeros modelos de los alumnos, identificando que estos deben ser preparados para enfrentar un mundo en el cual deben interactuar con otros, adaptarse rápidamente al cambio, así como desarrollar una perspectiva que les permita identificar que el éxito ocurre cuando se alcanzan competencias (BM, 2019).

Desde esta perspectiva, el papel del docente es fundamental en la educación, y en particular, en el logro de aprendizajes de los estudiantes. En su más reciente reporte *Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society's most crucial profession*, el Banco Mundial ha revelado que el papel de los maestros es clave en el desarrollo de cualquier sistema educativo.

## Principios para diseñar una mejor carrera docente

Durante las últimas dos décadas, en el mundo, los sistemas educativos han desarrollado e implementado diversas políticas encaminadas al fortalecimiento de la labor docente; dichas políticas, se han centrado en diferentes focos de interés, sin embargo, de acuerdo con el Banco Mundial (2019), la experiencia ha podido dar cuenta de la necesidad de considerar los siguientes principios:

### - La carrera docente

Concebida como la profesión de mayor impacto en la sociedad, la docencia gradualmente debe convertirse en una profesión atractiva, bien remunerada y particularmente deben generarse las condiciones para que quienes se dedican a esta labor encuentren un ambiente propicio para desarrollar la misma, teniendo una oferta constante de formación, así como políticas encaminadas a generar oportunidades de ascender tanto en la función que llevan a cabo, como en la carrera docente misma.

### - La formación inicial

Llevar a cabo la labor docente implica la necesidad de contar con una preparación adecuada, desde la cual se desarrollen una variedad de habilidades necesarias para cumplir con efectividad esta labor. Entonces, ¿quiénes y dónde se deben formar a los futuros docentes?; el consenso en el mundo da cuenta de que la formación inicial de los docentes es fundamental, y cuyo impacto es determinante para el papel que se desempeñará en el ejercicio de la profesión.

La selección de candidatos a la docencia es relevante, en Finlandia y Singapur se realizan procesos "fuertes" de selección en los cuales, en un primer momento, es el sistema educativo quien elige a los candidatos a partir de sus resultados en una evaluación de carácter general, considerando también su historial académico en grados inferiores. Posteriormente, a los candidatos se les aplica un examen práctico en el cual deben mostrar habilidades pedagógicas, sociológicas y comunicativas.

### - La meritocracia

Con frecuencia, los sistemas educativos en el mundo intentan desarrollar sistemas que permitan regular las diferentes etapas de la carrera docente, lograr su implementación ha resultado una tarea compleja debido a los diferentes aspectos que se involucran con la labor docente, así como los intereses relacionados con la educación. En el mundo, esta labor con frecuencia suele ser relevante en la medida en que éstos alcanzan resultados en el logro de aprendizajes de los estudiantes.



*Llevar a cabo la labor docente, implica la necesidad de contar con una preparación adecuada.*



*Es el sistema educativo quien elige a los candidatos a partir de sus resultados en una evaluación de carácter general.*



educativas deben contar con un liderazgo directivo sólido, para lo cual dicha función también se considera como parte de los procesos meritocráticos de la carrera docente.

#### - *La incorporación de la tecnología*

Los esfuerzos en el mundo por incorporar la tecnología en la educación, no representan hechos aislados, son procesos que deben acompañarse de una formación de los docentes con la finalidad de que estos cumplan con sus objetivos. En el mundo, existen experiencias notorias en las cuales cuando estos procesos no se vinculan (incorporación de las TIC's y la formación), se corre el riesgo de que se traten de esfuerzos aislados que impliquen el dispendio de recursos humanos, materiales, y sobre todo, económicos.

## Los retos de la carrera docente en México

**Establecer una relación entre los principios expuestos en el apartado anterior y lo que ocurre en nuestro país exige un proceso de análisis objetivo que permita dar cuenta de lo realizado, pero también de lo que se ha dejado de hacer. Esto último se puede resumir de la siguiente manera:**

Tener estos resultados no es tarea sencilla, implica la necesidad de realizar procesos de selección rigurosos para la carrera docente, es decir, que cada vez lleguen a la misma mejores candidatos. Una vez que esto ocurra, el ingreso debe realizarse a través de procesos de evaluación que permitan contar con un punto de referencia de lo que se desea y espera de los docentes; aunque los procesos meritocráticos son imperfectos (BM, 2019), y es complicado predecir la efectividad de los profesores, son preferibles a otros caracterizados por la opacidad, cuyo impacto será notorio en el logro de aprendizaje o no de los estudiantes en el corto o el mediano plazo.

#### - *La importancia de la formación continua*

El apoyo, la formación y el acompañamiento es fundamental una vez que los docentes ingresan al servicio. En el mundo, los sistemas educativos que alcanzan logros relevantes se caracterizan por promover esquemas de apoyo, formación y acompañamiento de los docentes, ello implica agentes externos (centros de capacitación, certificación...), así como, una labor interna de las mismas escuelas (orientaciones y retroalimentaciones en colegiado).

Esto último evidencia que las instituciones

- *Sobre la carrera docente.* La aparición del SPD en 2013 logró la articulación de las cuatro etapas claves en la carrera docente (ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia), sus implicaciones, resultados e impacto, sin duda están a discusión; sin embargo, es importante continuar fortaleciendo la carrera docente desde una mirada integral, a partir de la cual, dicha labor a la par de contar con el reconocimiento social, también atraiga gradualmente a mejores candidatos y a quienes ya son parte del SEN, a generar las condiciones propicias para desarrollar su labor.

- *Sobre la formación inicial.* El papel de las Escuelas Normales ha sido fundamental desde su aparición en nuestro país; en la evolución del SEN, éstas adquirieron una doble relevancia por ser formadoras de docentes, pero también de líderes sociales que en muchos casos se establecieron como referentes para las comunidades educativas y sociales; apostar por un fortalecimiento de la formación inicial docente no solo es un compromiso, sino una necesidad constante del SEN para lograr que quienes aspiran a la docencia desarrollen competencias elementales para desempeñar su labor.

- **Sobre la meritocracia.** El SPD se caracteriza por incorporar el mérito como eje rector de las etapas en la carrera docente; su implementación ha sido compleja si consideramos la dimensión y características del SEN; pese a lo anterior, podríamos situar como logro que en la actualidad, el ingreso al servicio docente se realice a través de concursos de oposición, de la misma manera, el acceso a puestos directivos.

Si bien, como se señaló en un apartado anterior, los sistemas meritocráticos son perfectibles, estos han sido una tendencia en el mundo para garantizar que la carrera docente esté regulada por el esfuerzo y desempeño de los individuos, y no por elementos ajenos a estos.

- **Sobre la importancia de la formación continua.**

La carrera docente se caracteriza por su constante evolución y adaptación a un conjunto de condiciones específicas que están relacionadas con la educación (la economía, la sociedad, la cultura...); por ende, realizado el ingreso al servicio, los docentes deben estar en constante formación para lograr adaptarse a los retos y necesidades de los alumnos; así, las políticas de formación deben reorientarse con la finalidad de priorizar la formación a partir de las necesidades propias de los docentes, y no de una mirada generalizada de prioridades y necesidades, que en muchos casos, no responden a la realidad educativa, ni de los alumnos, mucho menos de los docentes.

- **Sobre la incorporación de la tecnología.**

México cuenta con dos experiencias recientes que se pueden considerar como “fallidas” en la incorporación de las TIC’s a la educación; los Programas Enciclopedia y Habilidades Digitales para Todos se caracterizaron por una mirada sesgada sobre cómo incorporar las TIC’s en la educación y en la docencia; no basta con facilitar el acceso a estas herramientas, si este acceso no se acompaña de un proceso de formación de los docentes que harán uso de estas. Las políticas educativas actuales en este sentido deben reorientarse con la finalidad de hacer esta incorporación algo viable, pero sobre todo pertinente.

docente trascienden los contextos; la revisión y el análisis de las experiencias en diferentes sistemas educativos marcan la pauta para construir una propuesta de políticas que atiendan las principales problemáticas educativas. La labor docente es imprescindible, sin embargo, no puede percibirse de manera aislada de la educación como fenómeno social, es decir, señalarla como fin, y no como medio, ha generado amplios debates en México respecto a cuál es el papel de los docentes en la transformación social.

En las últimas décadas, sin duda se han logrado avances en la carrera docente en el país, sin embargo, estos avances aún no se traducen en el logro educativo, por lo que resulta necesario realizar un proceso de revisión de lo que se hizo versus lo que se intentó implementar. Establecer estos principios como ejes de una política nacional es imprescindible, asumiendo que no se trata de ingredientes de una receta, sino de orientaciones para la formulación de políticas y acciones de mayor impacto para la labor docente. 

**Irving Donovan Hernández Eugenio**

Licenciado en Educación Primaria, cuenta con Maestría en Ciencias de la Educación. Es candidato a Doctor en Educación; cuenta con la especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa.

**Bibliografía:**

**Banco Mundial (2019).** *Successful teachers, successful students: recruiting and supporting society's most crucial profession.* BM.

**Sanders, W.L., y J.C. Rivers (1996, noviembre).** *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement, Research Progress Report.* Value-Added Research and Assessment Center-University of Tennessee, Knoxville.

# LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

## ¿CÓMO Y PARA QUÉ?

Bernardo Trimiño Quiala

“GENERALMENTE SE EVALÚA AL PROFESORADO PARA EMITIR UNA CALIFICACIÓN Y NO PARA IMPULSAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN...”



En los países con mayor desarrollo educacional se ha impuesto la tendencia de medir la eficiencia de los sistemas educativos, a partir de la conocida evaluación de la calidad de la educación, la que se ha considerado como un imperativo del mundo competitivo que vivimos. Entre los principales indicadores que en la actualidad se tienen en cuenta para evaluar la calidad de la educación se encuentran:

- El papel de la alta dirección
- Evaluación del profesorado
- Calidad del currículo
- Resultados académicos y formativo de los estudiantes
- Impactos en la sociedad

Sin embargo, en el indicador que menos consenso existe es precisamente el referido a la evaluación del profesorado, también identificado como desempeño del docente.

Por tal razón, en este trabajo se pretende analizar algunas concepciones teóricas vinculadas con la evaluación del profesorado, y destacar las principales irregularidades que atentan contra la calidad de este proceso, valorar el sistema de principios que le sirve de base; también se hará referencia a las funciones de la evaluación del profesorado y la conveniencia de incorporar a este debate una serie de interrogantes, más allá del ¿cómo y para qué evaluar?; tales interrogantes son: ¿qué evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿cuándo evaluar?, todas ellas, sin lugar a dudas, ayudarán a que este proceso aporte, en mayor medida, a la calidad de la educación.

#### Hacia una actualización de la definición del concepto: evaluación del profesorado

Diversos autores han definido el concepto evaluación del profesorado desde diferentes puntos de vista, entre ellos se destaca el doctor Héctor Valdés (2004) quien señala que: “La evaluación de los docentes, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.”

Por su parte Juan A. Triana Díaz (2006) expresa que: “La evaluación del profesional de la educación es un complejo proceso cualitativo de carácter desarrollador del desempeño de los docentes en ejercicio, que partiendo del diagnóstico integral de los mismos permiten la atención diferenciada y colectiva en la formación y superación profesional en un período de tiempo y contexto determinado, de cara a la elevación continua de la calidad educacional”.

Aunque estas definiciones han sido de general aceptación en el ámbito educativo, según criterios del autor de este trabajo, deben ser actualizadas, teniendo en cuenta el carácter permanente de la evaluación, su vínculo con la ética del profesorado, así como su importante incidencia en el desarrollo profesional y personal de los docentes, desde la revelación de sus potencialidades y limitacio-

nes, como base para la toma de decisiones.

Por lo que el autor considera que la evaluación del profesorado constituye un proceso que parte de un diagnóstico integral, permanente y diferenciado de las acciones educativas de los profesores en un contexto determinado, permite revelar sus potencialidades y limitaciones, así como la ética profesional con que desarrollan su labor en función de los objetivos previstos, para provocar en ellos el desarrollo profesional y personal deseado, por lo que transita por varias etapas, constituye la base para la toma de decisiones acerca de la capacitación, la superación, y la promoción de los docentes evaluados y a su vez impulsar la calidad de la educación.

La anterior definición operativa del concepto evaluación del profesorado, demuestra que ésta no debe limitarse solo a comprobar los resultados obtenidos por los docentes en el proceso educativo, sino transformarse cada vez más en función de un proceso participativo de aprendizaje y desarrollo de los docentes, a la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva y que asegure la educación de calidad que demanda la sociedad contemporánea.

#### Un acercamiento a las principales irregularidades que se han manifestado en la evaluación del profesorado

Como resultado de varias investigaciones relacionadas con la evaluación del profesorado se han identificado una serie de irregularidades que atentan contra la calidad de la misma, entre estas se encuentran:

1. No siempre se evalúa al profesorado por lo convenido previamente con los directivos.
2. El diagnóstico del profesorado, en algunos casos, no tiene carácter permanente, ni permite revelar las potencialidades y limitaciones de los profesores.
3. Frecuentemente se manifiesta la no correspondencia entre los resultados de la evaluación del profesorado y la categoría otorgada.
4. Habitualmente el texto o contenido de la evaluación no responde, en su estructura, a los indicadores previamente planteados para realizar la evaluación del profesorado.
5. Generalmente se evalúa al profesorado para emitir una calificación y no para impulsar la calidad de la educación, por lo que puede generar problemas de comunicación.

6. Tradicionalmente la evaluación del profesorado no ha tenido un carácter de proceso y un enfoque sistémico, lo que no garantiza la continuidad del diagnóstico inicial de los docentes.

7. Los resultados de la evaluación del profesorado no siempre constituye el punto de partida para la capacitación, la superación y la promoción de los docentes evaluados.

8. Las recomendaciones de la evaluación del profesorado, en ocasiones, son muy generales y no diferenciadas, lo que no aporta al desarrollo de las potencialidades de los docentes y al alcance de objetivos planteados.

### Principios y funciones de la evaluación del profesorado

La evaluación del profesorado debe estar sustentada en los siguientes principios:

**Carácter de integralidad e integridad:** debe establecer un convenio preciso entre la alta dirección y los profesores acerca los objetivos y metas que se deben alcanzar en un periodo determinado. Plantear dimensiones e indicadores precisos y contextualizados acerca de la preparación científica, la ética profesional, la eficiencia y eficacia de su labor instructiva, los impactos sociales de su función educativa, así como los resultados de la función de control que desarrolla con sus estudiantes, todo lo esto permite ir comprobando la consecución de los objetivos y la calidad del proceso educativo que desarrolla.

**Carácter sistémico:** debe partir de un diagnóstico permanente acerca de las potencialidades y limitaciones de cada profesor, para provocar en ellos el desarrollo profesional y personal deseado, y servir de base para la toma de decisiones.

**Carácter diferenciado:** se debe evaluar a los profesores desde su diversidad, con un profundo carácter científico y humanista, con una atención adecuada a su desarrollo y capacitación, lo que se constituye en la base de la correcta selección, estabilidad y promoción de los docentes.

**Enfoque de actualidad:** debe valorar la capacidad para incorporar nuevos objetivos y acciones para el desarrollo de los profesores, en función de las transformaciones en los contextos sociales y de los vertiginosos adelantos científicos técnicos.

**Enfoque educativo:** tiene en cuenta que la evaluación, debe generar en los profesores una tendencia hacia el desarrollo, personal y del colectivo, al mejoramiento de las relaciones

**“...EN EL ACTUAL SIGLO, LO QUE MÁS SE VALORA NO ES CUÁNTO CONOCE UN DETERMINADO PROFESOR; SINO LAS POTENCIALIDADES DE DESARROLLO QUE POSEE PARA APRENDER CONSTANTEMENTE, ENSEÑAR Y EDUCAR CON LO APRENDIDO...”**

humanas y a la mejora de la comunicación.

**Carácter bidireccional:** incluir en la evaluación de cada profesor, el cómo su desempeño tributa al desarrollo individual y del colectivo, así como valorar los aportes que realiza a la calidad de la educación.

**Equilibrio entre el esfuerzo y el resultado:** evaluar a los profesores combinando su entrega, consagración y dedicación a la educación con los resultados objetivos y concretos de su trabajo; debe existir correspondencia entre los resultados de la evaluación del profesorado y la categoría otorgada.

**Carácter participativo:** los profesores deben participar activamente en el proceso de evaluación, desde su propia autoevaluación y el planeamiento de acciones en función de su desarrollo.

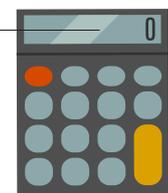
Estos principios identifican las siguientes funciones de la evaluación del profesorado:

**Función diagnóstica:** la evaluación de los profesores debe caracterizar el desempeño de los mismos en un período determinado y un contexto específico, debe constituirse en síntesis de sus principales potencialidades y limitaciones, de modo que les sirva a la dirección y a los propios docentes, de retroalimentación para la derivación de acciones de capacitación y superación que contribuyan al desarrollo profesional y personal.

**Función instructiva:** el proceso de evaluación debe caracterizarse por ser un proceso de aprendizaje para todos los involucrados (evaluadores y evaluados). Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo e incorporan nuevas experiencias profesionales.

**Función educativa:** debe generar en los profesores tendencias hacia el desarrollo, personal y del colectivo, en función de los objetivos y de elevar la calidad de la educación.

**Función desarrolladora:** esta función se cum-





ple principalmente cuando se incrementa la madurez del profesorado y consecuentemente la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir, el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo.

### **Análisis de las principales interrogantes acerca del proceso de evaluación del profesorado**

#### **1.- ¿Cuáles son los criterios de selección que más comúnmente se emplean para identificar los tipos de evaluación del profesorado que existen?**

Entre los criterios de selección más conocidos en relación con los tipos de evaluación del profesorado se encuentran:

Por sus funciones, puede ser:

- Diagnóstica
- Instructiva
- Educativa
- Desarrolladora

Por su extensión, puede ser:

- Global: abarca toda la magnitud y totalidad de las dimensiones e indicadores previstos.
- Parcial: Puede recoger la valoración de uno o más indicadores o de un mismo indicador en diferentes niveles de desarrollo o grado de complejidad.

Por los agentes evaluadores, puede ser:

- Autoevaluación. (Evaluación por el propio profesor).
- Heteroevaluación: Participa un evaluador externo, distinto a los profesores evaluados.
- Coevaluación: Diferentes profesores mutuamente se evalúan.

Por su momento de aplicación, puede ser:

- Sistemática
- Parcial
- Final

Por su finalidad, puede ser:

- Sancionadora
- Desarrolladora
- De implementación
- De promoción
- Determinación del cumplimiento de los objetivos

#### **2.- ¿Qué evaluar?**

##### **a)- Calidad del proceso instructivo que desarro-**

##### **lla el profesorado.**

- Conocimiento del currículo de estudio y los objetivos del nivel educacional con que trabaja.
- Dominio y nivel de actualización del contenido que imparte.
- Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dominio del diagnóstico de los estudiantes.
- Establecimiento de relaciones inter e intradisciplinarias.
- Vinculación de la teoría con la práctica.
- Empleo de varios métodos y medios de enseñanza, así como diferentes formas de control.
- Resultados en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

##### **b)- Impactos del proceso educativo que desarrolla el profesorado.**

- Cumplimiento de los objetivos y acciones educativas planificadas.
- Cultura general del profesorado.
- Vínculo con los estudiantes, familiares y comunidad.
- Ética profesional.
- Desarrollo de valores y competencias en los estudiantes.
- Optimización de recursos.
- Creatividad para enseñar y educar.

##### **c)- Resultados investigativos y de innovación:**

- Superación profesional
- Producción científica como propuestas de soluciones
- Impactos de las innovaciones desarrolladas
- Participación en eventos científicos
- Publicaciones

#### **3)- ¿Cómo evaluar?**

Esta interrogante resulta ser una de las polémicas, en relación con este tema, por lo que el autor solo hará referencia a las vías que más ha utilizado para la evaluación profesoral, según su experiencia. Entre estas vías se encuentran:

- La aplicación de métodos y procedimientos cuantitativos y cualitativos, expresados a través de criterios, variables e indicadores, que contemplen no solo datos, sino también valoraciones sobre la evaluación, rendimientos, optimización de recursos, satisfacción de necesidades y coherencia con los objetivos y metas.

- El seguimiento al diagnóstico de cada docente, sus avances, potencialidades, el cumplimiento del plan de acción para la mejora profesional, la valoración adecuada de los problemas

educativos, organizacionales y de superación que presente.

- El cumplimiento de las acciones de los convenios individuales de trabajo y planes de desarrollo profesional.
- Valorar los impactos de las investigaciones, las publicaciones, los informes, resúmenes que evidencien una producción científica de conocimientos y valores.
- La participación activa en congresos, talleres científicos, eventos, jornadas, seminarios, entre otras vías.
- Con la participación activa de los evaluados, mediante la realización de autoevaluaciones, seguimiento a los planes de desarrollo, rendiciones de cuentas combinadas con aspectos de mejora del proceso.

#### 4.- ¿Para qué evaluar?

- Cumplir con las funciones de la evaluación.
- Diagnosticar las potencialidades, las limitaciones y la calidad del proceso educativo.
- Valorar el cumplimiento de los objetivos desde una actuación profesional ética.
- Detectar los problemas educativos, organizacionales y de superación.
- Introducir correcciones y ajustes apropiados de manera creativa.
- Identificar incongruencias entre objetivos y resultados.
- Generar información sobre la eficiencia y la eficacia del objetivo evaluado.
- Mejorar los resultados educativos, que se manifiestan en los niveles de aprendizajes y el desarrollo de valores.
- Generar contextos educativos de seguridad, empatía y confianza, que promuevan las relaciones personales y la comunicación.
- Reasignar o redistribución de recursos.
- Estimar los impactos en la sociedad.
- Estimular los resultados.
- Desarrollar un proceso educativo de calidad
- Promover a los profesores a nuevas responsabilidades.

#### 5.- ¿Quién evalúa?

- El propio profesorado
- Personal directivo
- El claustro de docentes
- Evaluadores internos y externos seleccionados como expertos
- La comunidad educativa escolar: estudiantes, familiares, instituciones comunitarias

#### 6.- ¿Cuándo evaluar?

La evaluación del profesorado debe ser sistemática, en correspondencia con cada una de las funciones generales de la dirección, y los objetivos previstos. Por tanto la evaluación sistemática condicionan el desarrollo de acciones evaluativas a corto, mediano y largo plazos.

Los resultados del análisis realizado a la evaluación del profesorado, demuestra la necesidad de continuar indagando, investigando y de aportar nuevas concepciones teóricas y prácticas para perfeccionar este importante proceso, que se vincula con el desarrollo profesional y personal de los docentes, y constituye un indicador de la calidad de la educación.

Las concepciones teóricas que se aportan en este trabajo pueden constituir procedimientos metodológicos para el perfeccionamiento de la dirección en el ámbito escolar, así como al trabajo instructivo y educativo del profesorado.

Se debe recordar que en el actual siglo, lo que más se valora no es cuánto conoce un determinado profesor; sino las potencialidades de desarrollo que posee para aprender constantemente, enseñar y educar con lo aprendido, desde una actuación profesional ética y sus posibilidades de adaptación a las nuevas situaciones, para influir en el desarrollo de la personalidad de sus estudiantes y en las transformaciones de su contexto de actuación. 

**Bernardo Trimiño Quiala**

Licenciado en Educación y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Guantánamo, Cuba.

#### Bibliografía:

- MINED.** (2007) Folleto de Maestría en Ciencias de la Educación, Mención en Educación Técnica y Profesional. Módulo III, Primera Parte, La Habana. Cuba.
- \_\_\_\_\_. (2000) Sistema de trabajo con los directivos, La Habana. Cuba.
- \_\_\_\_\_. (2005) Resolución Ministerial 18/2005: Evaluación Profesoral. Ministerio de Educación de la República de Cuba. La Habana. Cuba.
- Triana Díaz, Juan A.** (2006) Monografía, acerca de la evaluación. Ministerio de Educación de la República de Cuba. La Habana. Cuba.
- Valdés Veloz, Héctor.** (2004). La Evaluación Docente, Documento en Soporte Digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. República de Cuba.





Convocan al

# XVIII Premio Binacional Valladolid a las Letras novela / cuento infantil

## Premiación

# \$345,000.00 MXN

## A repartir

**Novela:** \$ 225,000.00 MXN

**Cuento:** \$ 120,000.00 MXN

## 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 el 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 y currículum. Cada una de las copias deberá mostrar en la portada el título de la obra y el seudónimo del autor(a) (en ningún caso debe incluirse el nombre ni referencias que revelen su identidad).
5. Las obras que no cumplan con los requisitos no serán leídas.
6. 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, Boulevard El Caminero, 13 Avenida 8-51 zona 6 de Mixco Colonia Villaflor, a más tardar el **30 de junio de 2021**, a las 17:00 horas.
8. **En México** el plazo de recepción finaliza el **3 de julio de 2021** a las 13:00 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, ni de retrasos o cualquier otra circunstancia imputable a correos o terceros que pueda afectar a los envíos de las obras participantes en el premio.

10. Los integrantes del jurado calificador serán prestigiados escritores designados por el consejo asignado por el comité organizador. A la emisión de su veredicto, se procederá ante Notario Público a la apertura de las plicas de identificación de los ganadores y será divulgado a través de la página [www.sistemavalladolid.com](http://www.sistemavalladolid.com), el día **4 de septiembre de 2021**.

11. El premio para los ganadores es de: **\$225,000.00 MXN** para novela y **\$120,000.00 MXN** para cuento infantil.

12. En ambas modalidades el premio es indivisible. Los ganadores recibirán el monto estipulado con cheque de caja, un galardón alusivo, un diploma, además de cubrirse los gastos individuales de traslado y estancia en **Mazatlán, Sinaloa**, el **24 de septiembre de 2021**, fecha asignada para la ceremonia de premiación.

13. **Ambos ganadores presentarán el libro en la FIL 2021 (Feria Internacional del Libro de 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.

Presentación de los títulos ganadores en la



**Fecha de cierre 3 de julio de 2021** | **contacto**

[www.sistemavalladolid.com](http://www.sistemavalladolid.com) y [premioletras@sistemavalladolid.com](mailto: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](http://www.sistemavalladolid.com)

# EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

Federico Malpica Basurto



Existen cuatro ejes básicos que deben observarse para evaluar la calidad educativa: a) Los contenidos, mediante el control de los programas formativos; b) los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante el control de las prácticas educativas; c) los resultados académicos, mediante el control del aprendizaje conseguido por parte del alumnado; y d) la organización escolar, mediante el control de los procesos organizativos en función de los tres ejes primeros. Sin embargo, la mayoría de instancias gubernamentales, dedicadas a velar por la calidad educativa, han controlado sobre todo lo referente a los programas, a los resultados de los estudiantes y por supuesto, a los procesos organizativos. Esto es necesario, sí; pero, no suficiente cuando se han dejado a un lado un eje básico y vital para que la ecuación funcione: los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante el control de las prácticas educativas.

Y ¿por qué es un eje básico? Porque una institución educativa o sistema educativo puede tener excelentes programas; pero sus profesores no son capaces de llevarlos a cabo. Puede tener muy buenas herramientas para medir los resultados de aprendizaje pero, luego no poder explicar por qué se están obteniendo dichos resultados. Y finalmente, puede invertir en una gestión escolar muy avanzada; sin mejorar por ello el aprendizaje de los alumnos, ni su satisfacción con el servicio educativo.

Como ejemplo, podemos analizar el Espacio Europeo de Educación (EEE), a través

“UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA O SISTEMA  
EDUCATIVO PUEDE TENER  
EXCELENTES PROGRAMAS  
PERO SUS PROFESORES NO  
SER CAPACES DE LLEVAR-  
LOS A CABO...”

del cual se han venido planteado dos retos fundamentales a las universidades. Por un lado, el desarrollo de programas que permitan vehicular la formación universitaria con la empleabilidad en toda Europa. En segundo término, homologar protocolos de actuación y procesos organizativos que permitan aumentar la calidad ofrecida por dichas instituciones educativas. Sin embargo, estas actuaciones no serán suficientes sin tener en cuenta un tercer reto fundamental: desarrollar prácticas docentes adecuadas a los contenidos y las finalidades de aprendizaje que se pretenden conseguir en los futuros profesionales.

Así, podemos comprobar que en cuanto a la homologación de los programas encontra-

mos diversos estamentos europeos e iniciativas; las que de forma general y por sectores, han venido apoyando la actualización de los contenidos universitarios y la ordenación de la oferta universitaria, en el marco de un mercado laboral común a nivel europeo. Encontramos ejemplos en proyectos como *Tuning*<sup>1</sup> (que se puede traducir como Puesta a Punto), que desde el año 2000 intenta armonizar las estructuras educativas en Europa a partir del control de las competencias esperadas para las diferentes titulaciones:

*“Tuning se ha convertido en un proceso, un acercamiento a (re) diseñar, desarrollar, implementar, evaluar y mejorar la calidad de primero, segundo y tercer ciclo de programas de grado. Los resultados del proyecto Tuning, así como sus herramientas se presentan en una amplia gama de publicaciones, que las instituciones y sus académicos son invitados a probar y utilizar en su propio entorno. El planteamiento de Tuning ha sido desarrollado por y está dirigido a instituciones de educación superior...”*

En cuanto a la calidad organizativa en las instituciones de educación superior, encontramos el estimable trabajo realizado por la ENQA<sup>2</sup> (*the European Association for Quality Assurance in Higher Education*) o Asociación Europea de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior que difunde información, experiencias y buenas prácticas en materia de aseguramiento de la calidad en la educación superior para las agencias europeas de calidad, los poderes públicos y las instituciones de educación superior.

ENQA y las diversas agencias que la representan en los países y regiones de la Unión Europea, han desarrollado estándares, protocolos y manuales de calidad que están permitiendo a las instituciones de educación superior, tomar control y mejorar continuamente sus procesos organizativos.

También existen diversos modelos de calidad organizativa que han ido permeando en las instituciones de educación superior, como es el caso de EQUIS de la European Foundation for Management and Development<sup>3</sup> (para escuelas de negocios) o el Modelo de Excelencia EFQM.

Sin embargo, en cuanto al tercer reto de la medición y mejora de las prácticas docentes, hasta el momento, no se han desarrollado indicadores y protocolos de calidad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, fundamentados en evidencia científica y adaptables a cada universidad y a sus finalidades de aprendizaje.

<sup>1</sup><http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

<sup>2</sup><http://www.enqa.eu/>

<sup>3</sup><http://www.efmd.org/>

En palabras de Deborah Nusche, Directora para la Educación de la OCDE, *“las Instituciones de Educación Superior (IES) han experimentado presiones cada vez mayores para proporcionar información de las responsabilidades y la información al consumidor sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, las calificaciones existentes y la clasificación de instituciones de educación superior tienden a descuidar la información sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En cambio, se centran en los insumos, actividades y resultados de la investigación, tales como los recursos utilizados, las clases lectivas, y los artículos publicados. Estos indicadores no muestran el grado en que las IES en realidad desarrollan los conocimientos y habilidades de sus estudiantes”*.<sup>4</sup>

Incluso si podemos controlar los resultados de aprendizaje del alumnado, no es suficiente para mejorar continuamente la calidad educativa, ya que dichos resultados, que son una fotografía de la situación actual, no pueden dar respuesta a dos preguntas básicas:

1. ¿Cómo hemos llegado aquí?
2. ¿Qué hacer para conseguir mejores resultados?

En los años que llevamos investigando en el Instituto Escalae, nos encontramos que la mayoría de colegios, al preguntarles por sus indicadores de enseñanza y aprendizaje nos enseñan indicadores que, si lo que se pretende medir es lo que sucede dentro de las aulas, tienen cierta problemática en su relación con los procesos clave mencionados; pues en general se han desarrollado desde un enfoque organizativo y no llegan realmente al aula.

Por supuesto, si utilizamos estos indicadores para medir la práctica profesional docente, tendremos problemas para obtener información que pueda resultar útil para generar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para desarrollar las mochilas docentes, es decir, las competencias de nuestros profesores.

Para concretar la problemática que enfrentamos, se presentan aquí algunos de los indicadores que en la investigación realizada durante estos años, observamos que normalmente utilizan las instituciones y sistemas educativos al implantar sistemas de gestión de la calidad y evaluación, por la problemática que plantean, los hemos agrupado en tres niveles: Como podemos obser-



**Figura 1:** Diferentes problemáticas de los indicadores utilizados para los procesos clave

1ª. Problemática: Indicadores que son relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje (pero que no dice cuáles son los adecuados)	2ª. Problemática: Indicadores que son relativos a la organización del curso (pero no a la metodología pedagógica)	3ª. Problemática: Indicadores que son relativos a los resultados del curso (pero que no se explica cómo se llegó a éstos)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los pre-requisitos relevantes de conocimientos y experiencia del que enseña</li> <li>• El desarrollo, revisión y actualización de planes y programas de estudio</li> <li>• Desarrollo de catálogos de cursos</li> <li>• Asignación de cargas docentes</li> <li>• Provisión de manuales de prácticas (laboratorios, talleres, etc.)</li> <li>• El desarrollo y prevención del material didáctico o materiales para la enseñanza</li> <li>• El horario de clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacitación de profesores</li> <li>• La selección y admisión de estudiantes</li> <li>• El registro de cursos del estudiante</li> <li>• El programa de estudios de los cursos</li> <li>• Las calificaciones de los maestros</li> <li>• Los apuntes para cursos y los exámenes</li> <li>• La información de los registros</li> <li>• La frecuencia de renovación de la validación académica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El número de alumnos aprobados y no aprobados en el curso</li> <li>• El número de alumnos repetidores</li> <li>• El número de bajas de alumnos durante el período formativo</li> <li>• La satisfacción de los alumnos y las familias</li> <li>• Resultados de la validación del diseño y desarrollo de los planes o programas de estudios</li> </ul>



“UNA PRUEBA ESCRITA NO REFLEJARÁ JAMÁS TODO AQUELLO QUE EL ALUMNO ESTÁ APRENDIENDO...”

<sup>4</sup> Nusche, Deborah. “Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices”. OECD Directorate for Education. February 2008.

var, la idea de evaluar las prácticas educativas en función de los resultados de los alumnos, utilizando para ello pruebas estandarizadas, es del todo ineficaz para mejorar la calidad de la educación. Hay suficientes razones que están bien documentadas; pero, que son poco conocidas y que podrían resumirse en tres principales:

- La primera es que una prueba escrita no reflejará jamás todo aquello que el alumno está aprendiendo, ni lo más importante (cuando lo que se pretende es que aprendan competencias para la vida).
- Las pruebas estandarizadas no toman en cuenta el contexto, el verdadero currículum que se enseñan en las aulas y que en la mayoría de los casos no es exactamente el oficial; porque los docentes están trabajando con alumnos en contextos determinados que les hacen poner acento en unos contenidos u otros, con lo cual no miden la coherencia entre las finalidades educativas reales, lo que se trabaja en las aulas y los resul-

tados de aprendizaje del alumnado.

- La tercera razón es que la prueba estandarizada no explica el proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha seguido para obtener dichos resultados y que normalmente no pasa por un solo profesor. La educación debe forzosamente desarrollarse en equipo, donde intervienen todos los profesores de los cuales aprende un estudiante, así como otros agentes educativos dentro y fuera de la escuela. Estas pruebas no explican para nada este proceso y por tanto, al final arrojan poca información para la mejora continua y para reconocer las prácticas educativas adecuadas.

Estas tres características nos dejan claras las limitaciones de las pruebas estandarizadas que se realizan para evaluar la eficacia de la enseñanza y por tanto, a los profesores. Sin embargo, aún hay una cuarta razón que limita la utilización de las pruebas estandarizadas de resultados para medir la calidad educativa y está en el diseño de las propias

pruebas. W. James Popham<sup>5</sup>, experto en evaluación educativa hace mención de ello cuando realiza un análisis sobre cómo se elaboran éstas. Afirma que los profesionales dedicados al diseño de las pruebas estandarizadas necesitan que los ítems tengan una buena dispersión de datos, para poder hacer comparativas y arrojar resultados que tengan sentido para una región, nación o estudio internacional. Lo cual les obliga a buscar ítems que no todos los alumnos y alumnas respondan de la misma manera.

Esta situación provoca que los diseñadores se sientan atraídos por ítems de cuestiones que atiendan no solo a los conocimientos y destrezas del alumnado, sino también a la inteligencia innata de éstos (que ciertamente es diferente) y a lo que aprenden fuera de la escuela o el estímulo que reciben de su entorno (que también es diferente en función de múltiples factores como es el contexto socioeconómico).

Por otro lado, al evitar ítems que todos contesten igual, dejan fuera preguntas de conocimientos y destrezas básicas que pueden ser muy importantes y a los que dedican mucho tiempo la mayoría de docentes.

Por último, como no pueden ser exhaustivos, puesto que el análisis de un área como matemáticas o ciencias es muy extenso, siempre hacen un muestreo; por tanto los resultados son bastante generales. Estas pruebas están hechas para medir los conocimientos y destrezas de los alumnos en ciertas asignaturas de manera general y comparar la evolución de un estudiante (si la prueba se va repitiendo); pero no son capaces, en cambio, de medir ni la eficacia de la enseñanza, ni la calidad educativa. Como lo afirma el profesor Popham (1999)<sup>6</sup>:

*“Emplear pruebas estandarizadas de logros para averiguar la calidad educativa es como medir la temperatura con una cuchara. Las cucharas tienen la misión de medir cosas diferentes que el calor o el frío. Las pruebas estandarizadas de logros tienen la misión de medir algo distinto que cuán buena o cuán mala es una escuela. Las pruebas estandarizadas de logros deberían usarse para hacer las interpretaciones comparativas que se supone deben suministrar. No deberían ser usadas para evaluar la calidad educativa”.*

Si los responsables de los centros

educativos y los docentes no cuentan con indicadores para medir y mejorar lo que hacen, será muy difícil ver cambios sustanciales en la manera de enseñar y por consiguiente, en los resultados de aprendizaje que estamos obteniendo con los estudiantes.

### Claves para el desarrollo de la evaluación docente

Para desarrollar una evaluación docente eficaz, se necesita hacer en un contexto donde haya coherencia entre las finalidades educativas que se quieren conseguir y las prácticas educativas comunes que se han decidido implementar, con autonomía en cada centro escolar, pero con protocolos e indicadores profesionales sólidos, claros y demostrados, que se puedan utilizar como evidencia para revisar su práctica y mejorarla continuamente.

En este sentido, el profesor Robert E. Slavin<sup>7</sup> publicó, recientemente un artículo titulado *“Evidence-based reform in education”* (Reforma de la Educación Basada en Evidencias Científicas)<sup>8</sup>, un acercamiento novedoso a la reforma educativa en el cual el gobierno aliente a las instituciones educativas a utilizar los programas y las prácticas docentes que hayan sido demostradas ser eficaces mediante evaluación empíricas rigurosas.

Obviamente, no todas las instituciones podrían elegir las mismas metodologías; porque no todos los centros escolares tienen los mismos propósitos educativos ni contextos, además las necesidades de su alumnado tampoco son las mismas, por tanto, la evaluación docente no puede ser universal. Dicha selección debería hacerse en función de las finalidades del aprendizaje que persiguiera cada institución. Es más, solo deberían pasar a la selección de las metodologías, las instituciones que tuvieran muy claras sus finalidades y mediante un proceso que les permitiera relacionar las prácticas educativas más adecuadas en función de esa visión compartida del aprendizaje.

Una vez que se comparten unas mismas finalidades de aprendizaje en los alumnos, los maestros y los responsables de las escuelas serían capaces de seleccionar entre una variedad de métodos de probada eficacia, en función de lo que pretenden conseguir en sus alumnos, y podrían recibir fondos para ayudarles a adoptar y poner en

práctica estos programas.

Esta política, argumenta el profesor Slavin, sería la de promover la innovación y la reforma a través de la construcción del conocimiento a medida que aumenta la enseñanza eficaz y mejoran los resultados para los estudiantes.

Viendo la complejidad de los procesos educativos y formativos, podemos concluir que los indicadores de contenidos, de gestión de la formación y de resultados académicos son necesarios; pero no suficientes para medir y mejorar los procesos educativos. Se necesita acompañar éstos con otros indicadores que permitan mediar las prácticas educativas y su relación con los contenidos, los resultados y la organización, en referencia a unas finalidades del aprendizaje que sean conocidas y compartidas por los docentes y responsables en cada institución educativa. 

### Federico Malpica.

Doctor en Ciencias de la Educación-Calidad y Procesos, Fundador y Director Técnico del Instituto Escalae

<sup>5</sup> Profesor emérito de la Universidad de California en Los Angeles (UCLA).

<sup>6</sup> Popham, W.J. (1999). *Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality*. [¿por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?] Educational Leadership, volumen 56, número 6, marzo de 1999, ASCD (editores).

<sup>7</sup> Profesor en Johns Hopkins University y University of York.

<sup>8</sup> SLAVIN, R. E. (2010). “Evidence-based reform in education”. OEI. Revista Iberoamericana de Educación. Número 54.

“SI LOS RESPONSABLES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LOS DOCENTES NO CUENTAN CON INDICADORES PARA MEDIR Y MEJORAR LO QUE HACEN, SERÁ MUY DIFÍCIL VER CAMBIOS SUSTANCIALES EN LA MANERA DE ENSEÑAR...”

# PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL 2030

Francisco López Segrera

**E**n un mundo que se caracteriza por la incertidumbre y la complejidad, no resulta una tarea fácil hacer una prospectiva de los principales escenarios de la educación superior al 2030. Dichos escenarios dependerán de las alternativas de política que se pongan en vigor. Por esa razón, en este breve ensayo nos referiremos a posibles escenarios y en especial

haremos algunas recomendaciones de política que pudieran permitir alcanzar lo que en el lenguaje de la prospectiva se denomina el escenario apuesta o mejor escenario.

Ciertas variables y megatendencias influirán en las políticas que en definitiva predominen en la educación superior (ES de aquí en adelante) a nivel mundial, regional y nacional: cambios demográficos,

expansión de las clases medias y el consumo, escasez de los recursos, cambio climático, poder y gobernanza global, globalización económica, empoderamiento ciudadano, masificación del conocimiento y convergencia tecnológica<sup>1</sup>.

Además de los “cisnes negros” – eventos inesperados de alto impacto como la caída del muro de Berlín, el Brexit, la elección de Trump y la



emergencia de fuertes corrientes aislacionistas, proteccionistas y nacionalistas- que nos esperan del 2017 al 2030, nos amenazan, ante la escasez y mala distribución de los recursos alimentarios, los peligros de los biocombustibles, que implican una creciente demanda de productos agrícolas no orientados a la alimentación humana, lo cual incrementa el stress hídrico en varias zonas del planeta

en especial, pues en el 2030 se espera que el incremento global de la necesidad de agua sea de un 50%.

Para el 2030 la temperatura promedio global pudiera tener un ascenso de 3 a 6 °C, lo que supera la meta acordada internacionalmente de limitarlo a 2 °C. Tal vez los acuerdos de la "Cumbre del Clima de París" de diciembre de 2015 nos ayuden a conjurar este catastrófico

escenario para el cambio climático.

En lo que se refiere a poder y gobernanza global, pensamos que en las próximas décadas el mundo estará cada vez más amenazado por una guerra nuclear y por guerras locales y regionales. No parece previsible que en el mediano plazo los BRIC en su conjunto, o bien Rusia o China, logren un poderío militar que contribuya a un nuevo equilibrio de



poder y gobernanza global como el existente durante los años de la Guerra Fría. La asimetría global del poder militar de EE.UU. –para percatarse de esto solo es necesario ver el número de bases militares que tienen a nivel mundial a diferencia de los BRIC- pudiera llevar a guerras sin fin como las de Iraq, Afganistán o Siria, con consecuencias catastróficas para el Próximo Oriente y a nivel mundial y generando el incremento del terrorismo yihadista y de DAESH a nivel global<sup>2</sup>.

Hoy en nuestra región dos modelos de desarrollo compiten: el de los gobiernos posneoliberales –que confrontan una difícil situación dada la baja de los precios de las materias primas, y de la emergencia de fuerzas de derecha en Argentina y Brasil- y la de los países de la Alianza del Pacífico. Los primeros han logrado avances importantes en la agenda social, en lo que se refiere a pobreza, mientras que los segundos han priorizado las políticas de corte neoliberal, cuyas nefastas consecuencias conocemos<sup>3</sup>.

Otro reto que incidirá sobre el desarrollo y perspectivas de la educación superior será la masificación del conocimiento en un marco de convergencia tecnológica. Esto implica muchos aspectos positivos, pero también un posible aumento de ciberataques y de la posibilidad de que internet se convierta en redes cerradas controladas por actores comerciales.

Corresponde también a los estudiosos de la prospectiva de la ES la necesidad de profundizar en

las causas del incremento de la desigualdad a nivel global pese a una cierta reducción de la pobreza; a las ventajas y desventajas para la región de distintos esquemas de alianzas políticas (CELAC); o bien comerciales con actores como EE.UU. o bien Rusia o China, en el marco de las perspectivas de una integración económica regional; los nuevos tipos de familia; la emergencia de movimientos sociales que tienden a convertirse en actores políticos como los indignados de España, o bien Occupy Wall Street. También es relevante tratar de pronosticar posibles “cisnes negros” a nivel mundial en el corto y mediano plazo, en un clima de incertidumbre geopolítica que sin duda afectará al desarrollo de la ES.

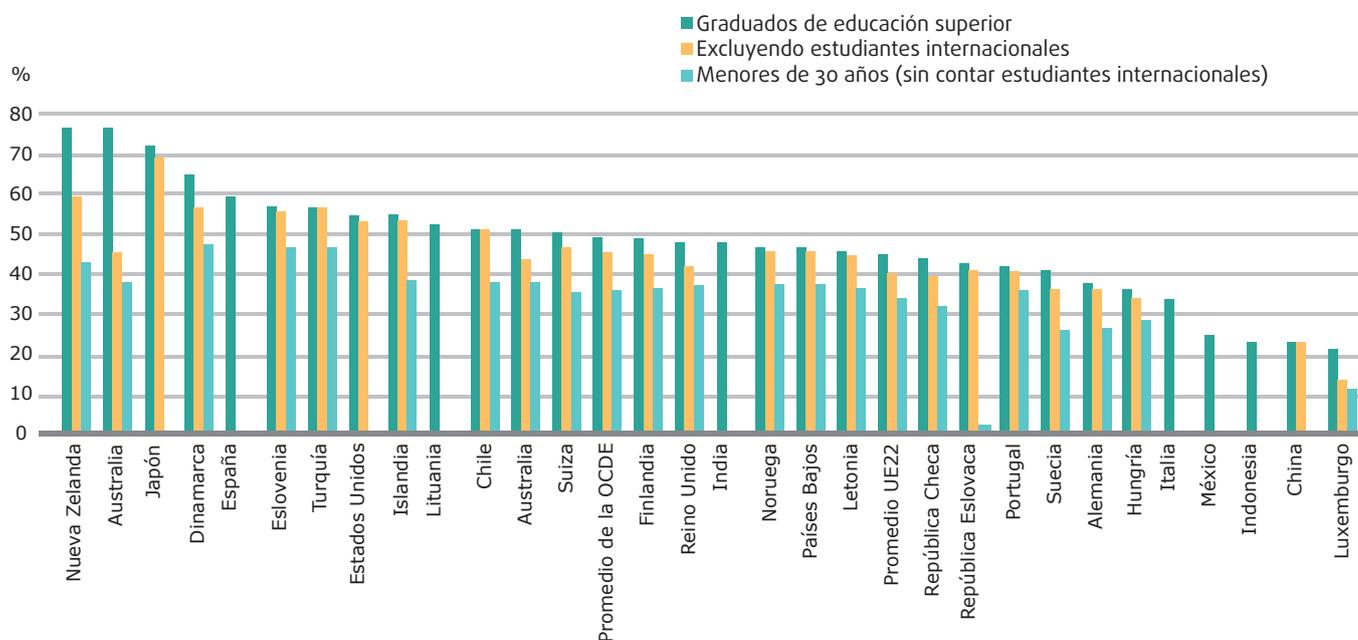
Las universidades latinoamericanas se encuentran distantes en los *rankings* de moda de las universidades de clase mundial, donde los primeros lugares están monopolizados por las universidades anglosajonas y del mundo desarrollado. También en lo que se refiere a ciencia y tecnología e invención de patentes nuestra región está a la zaga. Solo África y las zonas más pobres de Asia están por detrás de nosotros. Las raíces de esto se encuentran en la aplicación de un modelo napoleónico deformado –se eliminaron del mismo los institutos de investigación, y la inversión en gran escala en ciencia y tecnología propias del modelo francés original- y a políticas inadecuadas. Sin embargo, hay universidades de la región que poseen programas

de excelencia, pero al ser analizadas en su conjunto no pueden competir con las de clase mundial, dado los indicadores usados por estos *rankings*. Tal vez entonces la primera recomendación prospectiva sería: crear áreas en cada una de estas universidades nacionales de investigación dedicadas al posgrado e institutos de excelencia a nivel regional que se enriquezcan con la cooperación en red, compartiendo recursos de toda índole. El Programa Unitwin de Cátedras UNESCO y redes como GUNI, son experiencias relevantes al respecto. Elaborar nuestros propios *rankings* a partir de nuevos indicadores y de nuestra realidad académica es clave también al respecto.

### Tendencias mundiales y regionales de la educación superior

Las perspectivas de la sociedad del conocimiento y de la innovación estarán condicionadas por las tendencias mundiales de la educación superior y en primer lugar por la masificación –la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a 207 millones en 2014. (UNESCO, UIS, 2016)- y su creciente privatización. Pero esta masificación esconde grandes desigualdades: en América del Norte y Europa Occidental el 77% de los jóvenes de 18 a 23 años cursan estudios universitarios; en América Latina y el Caribe un 44%; y en el África Sub-Sahariana solo un 8%<sup>4</sup>. Mirar Figura A 3.1.

Figura A3.1. Porcentaje de graduados de educación superior (2014)



### Posibles escenarios de la educación superior en América latina y el caribe

#### ¿Subordinación a la globalización o cooperación independiente?

Partiendo de la identificación de dos dinámicas –la del GATS y la de la visión de la educación superior dirigida a obtener ganancias; y de la crítica y el rechazo a considerar la educación superior una mercancía y no un bien público– pudieran formularse diversos escenarios para la educación superior latinoamericana (García Guadilla, 2002; López Segre, 2010, 2014):

#### Escenario A: Globalización con subordinación y mercado actual “indefinido”.

Este escenario sería la continuación del escenario que existe actualmente en América Latina. La tendencia es a la privatización creciente de la educación superior.

#### Escenario B: Globalización con interacción y mercado regulado por acuerdos educativos.

Este escenario implicaría el predominio de lo público sin excluir lo privado, con una visión de la educación superior como un bien público, creadora de valores ciudadanos. Pese a las críticas, muchos consideran que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se regiría por esta visión. UNESCO, pese a ciertos cambios, y a la de signación ambigua de la educación superior como un “bien público global” en algunos documentos, también parece seguirse moviendo en esta dirección.

#### Escenario C: Globalización con subordinación y mercado regulado por acuerdos comerciales (como GATS).

Implicaría subordinarse a las políticas del GATS, que ha planteado incluir la educación superior como un bien de importación y exportación, regulado por sus normas. Esto sería funesto para los países en vías de desarrollo, pues implicaría una desnacionalización de su educación superior ante la llegada indiscriminada de nuevos proveedores con ánimo de lucro (López Segre, 2006; García Guadilla, 2002).

#### Escenario D: Globalización con interacción y mercado regulado por acuerdos comerciales (como el GATS).

“Los países estudian y conocen el posible impacto de los acuerdos comerciales. Manejan adecuadamente las desventajas, y tratan de sacar el máximo provecho de las ventajas” (García Guadilla, 2002)<sup>5</sup>.

#### Escenario E: Globalización sin subordinación y con cooperación independiente.

Un creciente número de países –Cuba, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Uruguay...– establecen acuerdos de cooperación en el ámbito universitario sin subordinarse a los acuerdos comerciales del GATS.

#### Escenarios globales de tipos de universidades.

Algunos estudiosos consideran que en el futuro habrá unos diez tipos de universidades (Duderstadt, 2010; Brunner, 2006):

1

Universidad diversa: especializadas en estudios multiculturales y en propuestas de transformación social.

2

Universidad mundial: dedicadas a problemas globales. En alguna medida equivalentes de las actuales World-Class y Research Universities.

3

Universidad creativa: priorizarán en vez de las profesiones tradicionales, las nuevas: diseño, biotecnología, robótica, multimedia, ingenierías, ecología, desarrollo sostenible.

4

Universidad sin divisiones artificiales: concentrada en estudios transdisciplinarios.

5

Universidad del ciberespacio: operarán como redes virtuales.

6

Universidad de adultos: dedicadas a alumnos académica y emocionalmente maduros (por lo general de más de 30 años).

7

Universidad college: formación de jóvenes egresados de los estudios secundarios. Además de formación académica se les ofrecerá cursos de formación personal.

8

Universidad a lo largo de la vida: priorizarán el desarrollo de competencias, dando menor importancia a los títulos formales.

9

Universidad ubicua: se vincularán a otros recursos formativos presentes en la sociedad: museos, hospitales, medios de comunicación, redes. Su objetivo será formar comunidades de aprendizaje con múltiples oportunidades de acceso y un alto grado de movilidad.

10

Universidad laboratorio: será un campo de experimentación para formas novedosas de educación superior.

Estas reflexiones nos llevan a la siguiente consideración: ¿Cuál de estos escenarios consideramos el ideal a nivel mundial y en especial para los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe? ¿Por qué razones? ¿Qué alternativas de políticas debemos apoyar para impulsar el mejor escenario posible a nivel nacional, regional y global? ¿Acaso no es necesario construir un nuevo escenario más deseable que los que existen? También podríamos plantearnos lo siguiente: ¿no será

que en el futuro coexistirán escenarios diversos de carácter heterogéneo de acuerdo a las características diversas de naciones y regiones? ¿Hay alguna correlación a nivel de país entre IDH (Índice de Desarrollo Humano), predominio de la educación superior pública y políticas para lograr un desarrollo sostenible? ¿Qué alternativas de políticas de educación superior mejorarían el IDH y el desarrollo sostenible a nivel de país, región y mundialmente? ¿Con qué políticas podremos

construir los mejores escenarios? ¿Cuáles nos conducirán a los peores escenarios? La situación que prevalezca en el ámbito geopolítico, como ya hemos señalado, será esencial al respecto.

Para elaborar escenarios es clave qué variables seleccionemos para construirlos. Una vez elaborados, tendremos una guía para formular aquellas políticas educacionales (alternativas) que tenderán a fortalecer lo que consideramos el mejor escenario posible. La OCDE, por

ejemplo, privilegia en sus ejercicios de prospectiva variables tales como: 1) Tipo de población con cobertura y por ende acceso a la educación superior. 2) Naturaleza del financiamiento (público, privado, mixto). 3) Dimensión internacional del sistema de educación superior. 4) Homogeneidad y heterogeneidad del status de las IES (Instituciones de Educación Superior) y del profesorado. 5) Grado de e-learning en las IES y de equipamiento en TIC.

La vertiginosidad de la sociedad del conocimiento nos obliga a una modificación permanente de los currículos universitarios en los cursos de grado y posgrado. Cuando los graduados salgan al mercado de trabajo existirán nuevas profesiones que no tenían presencia en el mercado laboral cuando iniciaron sus estudios de grado o posgrado. Los títulos en breve tendrán fecha de caducidad y no serán válidos más de 5 años. Los MBA (Máster en Administración de Negocios) serán sustituidos en su mayoría por Máster en Artes que forman en diseño y creatividad. Los salarios de rectores, directivos y profesores estarán condicionados por el lugar que su universidad ocupa en los rankings. Estos ejemplos ya están ocurriendo hoy a nivel global.

En los países en desarrollo es clave adecuar el conocimiento relevante de carácter global a una agenda local que establezca prioridades. Más importante que dedicar recursos a obtener Premios Nobel, es crear capacidades que produzcan investigaciones relevantes socialmente y que permitan construir recursos humanos y sociales. Estas prioridades deben reflejarse en las metodologías de construcción de escenarios.

Pese al desarrollo de la cooperación internacional y al consenso que existe a nivel mundial acerca de la importancia de la ES (Educación Superior), las desigualdades se agudizan. Aumenta el “éxodo de competencias” de muchos de los mejores talentos formados en la universidad pública, del espacio público hacia el privado. Por otra parte, se incrementa cada vez más

el “éxodo de competencias” –también denominado “fuga de cerebros”- de los países en vías de desarrollo hacia los países desarrollados. Si la universidad latinoamericana no se implica en su entorno, y si en cambio prioriza temas de investigación irrelevantes para la sociedad donde radica, tenderá a convertirse en una suministradora de elites que, una vez formadas, emigrarán hacia los países desarrollados. Para sus países de origen, ésta es la peor descapitalización posible.

Algunos de los principales retos que enfrenta la educación superior hoy en América Latina y el Caribe son: el rápido aumento de la privatización, la insuficiente financiación pública, la falta de acceso de los más pobres, la débil inversión en I+D+i, (investigación, desarrollo e innovación), la escasa producción científica, la alta tasa de deserción académica y la baja tasa de matrícula, a pesar de su mejora, en comparación con los países desarrollados.

Somos testigos de la crisis de la universidad en América Latina y el Caribe -y a nivel mundial-, no solo en cuanto a la gestión, financiación, acreditación y currículo, sino también en cuanto a su misma concepción. Debemos adaptar a la universidad a un entorno que muestra cambios radicales en los conceptos básicos y en las identidades. Algunos consideran que la falta de socialización está relacionada con cambios radicales en la capacidad de educación y socialización de instituciones tradicionales como la familia y la escuela. El desafío consiste en la construcción de la nueva universidad, en reinventarla en este clima de incertidumbre y crisis económica global, impidiendo el triunfo del pesimismo.

La universidad debe cumplir la función social que espera la sociedad de ella, no solo en equidad en el acceso, sino también en lo que se refiere a estar en el estado del arte en conocimientos, informaciones y propuestas de soluciones para un adecuado desarrollo sostenible humano y social.

Es el momento de reconocer que, a pesar de avances y de logros



en unas pocas IES de excepción, aún en ALC, no hemos sido capaces de alcanzar la cristalización de un nuevo modelo de universidad, en el cual la producción de conocimiento predomine, y no su mera transmisión. Una prioridad en este proceso que deberíamos desarrollar, sería la socialización del conocimiento. De este modo, las IES no se limitarían a ser meras instituciones académicas, pues las universidades se convertirían en las líderes del cambio social.

Somos conscientes de que no hay un modelo único de universidad. Hay muchos ejemplos acertados de reformas de universidad y transformaciones que, mediante la adaptación apropiada a las condiciones de ALC, podemos generalizar y aplicar en nuestras universidades<sup>6</sup>.

#### Francisco López Segrera.

Funcionario de UNESCO entre 1994 y 2002, donde se desempeñó, entre otros cargos, como Director del Instituto Internacional de Educación Superior de UNESCO de América Latina y el Caribe (IESALC). Miembro del Foro UNESCO en educación superior (2002-2009). Asesor Académico (2004-2012) y actual Consultor de la Red GUNI. Profesor Titular Adjunto del Centro de Pensamiento Estratégico y Prospectiva de la Universidad Externado de Colombia. Profesor Titular Adjunto del Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI) de Cuba.

#### Referencias:

- 1 F. José Mojica y F. López Segrera. ¿Hacia dónde va el mundo? El Viejo Topo, Barcelona, 2015.
- 2 H. Kissinger (2014) - en World Order. Penguin Press, New York. -afirma que el caos amenaza el orden mundial actual con una interdependencia sin precedentes, p. 2. Según Brzezinski, el declive de EEUU se puede observar en seis aspectos: el imparable crecimiento de la deuda pública; el predominio del capital especulativo y sus consecuencias nocivas que se expresa en las crisis; la creciente desigualdad; la obsolescencia de las infraestructuras del país; y el alto nivel de

ignorancia del público norteamericano. Brzezinski, además, hace una comparación entre la situación de la Unión Soviética en las dos décadas inmediatamente anteriores a su derrumbe y la que prevalece en estos momentos en EE.UU. Vid. Z. Brzezinski: Strategic Vision. America and the Crisis of Global Power. Basic Books, 2012, New York, pp. 46-55.

3 F. López Segrera. América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha. CLACSO, CICCUS, Buenos Aires, 2016.

4 La tabla que insertamos a continuación nos muestra las tasas de graduación universitaria en 2014 de los alumnos que por vez primera asisten a la universidad en los países de la OCDE. Mientras que esa tasa es del 75% en Australia y del 52% en EE.UU., en México es solo del 24% aproximadamente. oECD, 2016, Education at Glance.

5 Recomendamos ver el trabajo de García Guadilla dada la riqueza de matices del mismo.

6 La metodología aplicada en los estudios de "benchmarking" puede ser relevante al respecto.

#### Bibliografía:

- ALTBACH, P. and J. SALMI (2016) *International Advisory Councils: a new aspect of internationalization*. IHE, N. 87, Fall 2016.
- ALTBACH, P. and J. SALMI (2011) *The road to academic excellence. The making of world class research universities*. The World Bank, Washington D.C.
- ALTBACH, P. (2015) *AHELO: The Myth of measurement and comparability*. IHE, N. 82, Fall 2015
- ALTBACH, P. (2008) *"The 'Subprime' Market and International Higher Education"*. En International Higher Education. Number 51, Spring 2008. CIHE, Boston.
- BROVETTO, J. (2000) *"La educación para el siglo XXI"*. En López-Segrera, F. y Filmus, D. América Latina 2020. FLACSO-UNESCO-Temas Grupo Editorial. Buenos Aires
- BRUNNER, J. J. (2006) *Documentos varios elaborados para el Curso impartido en el Centro Universitario Salesiano de Sao Paulo*. . <http://mt.edu.carchile.cl>
- BRUNNER, J. J. y VILLALOBOS, C. (Editores) (2014) *Políticas de educación superior en Iberoamérica*. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.

**"LAS PERSPECTIVAS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DE LA INNOVACIÓN ESTARÁN CONDICIONADAS POR LAS TENDENCIAS MUNDIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR..."**

**CALDWELL, R.L.** (2009) *Two scenarios for the University of Arizona in 2025*. <http://cals.arizona.edu/dean/planning/rlc-ua-scenarios-jan09.pdf>

**DÍAS SOBRINHO, J.** (2005) *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. Casa do Psicólogo, Sao Paulo.

**DUDERSTADT, J.** (2010) *Una universidad para el siglo XXI*. Universidad de Palermo. Buenos Aires.

**GARCÍA GUADILLA, C.** (2002) ACGS (GATS) *Educación Superior y América Latina*. [www.google.es/search?q=escenarios](http://www.google.es/search?q=escenarios)

**GUNI** (2009) *Tendencias en Educación Superior en el mundo*. Proyecto UPC Visión 2020. Barcelona.

**LANCRIN, S.V.** (2008) *What is the impact of demography in Higher Education Systems?* <https://www.oecd.org/edu/cei/41939423.pdf>

**LANCRIN, S.V.** (2004) « *Building future scenarios for universities and higher education* », en Policy Futures in Education. ([www.wwords.co.uk/pfie](http://www.wwords.co.uk/pfie))

**LÓPEZ SEGRERA, F.** (2016) *Educación superior comparada: tendencias mundiales y regionales*. Avaluacio V.21, n.1, marzo 2016

**LÓPEZ SEGRERA, F.** (2014) *“La Universidad Nacional de Colombia: visión prospectiva al año 2034”*. En Visión 2034 de C. Miñana y E. Bernal, volumen 2. Universidad Nacional de Colombia.

**LÓPEZ SEGRERA, F.** (2012) *“Reflexiones en torno a la financiación actual y futura de las universidades a nivel mundial”*. En A. Moreira et. al. Universidad Hoje. O que precisa ser dito?. Editoraufsm. Santa María.

**LÓPEZ SEGRERA, F.** (2010) *Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

**OCDE** (2016) *Education at Glance 2016*. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9616041e.pdf?expires=1482226257&id=id&accname=guest&checksum=C2433AE0343D39FEB42197C2CF786C44>.

**OCDE** (2008): *La Enseñanza superior en el 2030*. Paris.

**ORDORIKA, I.** (2008) *“Contemporary challenges for public research universities”*. In GUNI, Higher Education in the World 3. Palgrave Macmillan, N.Y.

**SARUA** (2011) *Building Higher Education Scenarios 2025*. <http://www.sarua.org/files>

**UNESCO** (2016) *UIS. Tertiary Education Statistics*. Montreal.



# El futuro de la Educación Media Superior en la era de López Obrador

Fidel Ibarra López

## A manera de introducción:

El futuro de la educación Media Superior en México en el mediano plazo está determinado por el proyecto educativo del gobierno de Presidente López Obrador. El cual parte de la reforma educativa que se aprobó en el mes de mayo del presente año. La reforma educativa a grosso modo se sintetiza de la siguiente forma:

### En el caso del artículo 3:

1. Se integra un cambio cualitativo de fondo: de la condición de "idoneidad" que se establecía en la pasada reforma educativa de Peña Nieto, se pasa ahora a un estado de reconocimiento social de la labor del maestro. Y para tal efecto, se afirma que: "Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social" (DOF, 15/05/2019; p. 1). Este reconocimiento social va acompañado de dos elementos de suma importantes: 1) De un Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros -el cual quedará integrado en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros como parte de las Leyes Secundarias-; y 2) De un Sistema Integral de Formación, de Capacitación y de Actualización Docente "retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos del Sistema Educativo Nacional" (Ibid.). En ese sentido, en esta reforma educativa, se le apuesta a la "evaluación formativa" del docente, y no a la "evaluación punitiva" que se impulsó en el gobierno de Peña Nieto. Lo cual es un cambio sustancial.

2. Se plantea también el fortalecimiento de las escuelas Normales a través de la "actualización de

sus planes y programas de estudio para promover la superación académica", así como con "el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento" de las escuelas (Artículo transitorio Décimo Primero, p. 5).

3. En lo referente a los planes y programas de estudio, se plantea la integración de contenidos en materia de Civismo, Filosofía, Innovación, las Lenguas Indígenas, así como el deporte, las artes -en especial la música-. (Ibid., p. 2).

4. Se plantea asimismo, la educación desde una perspectiva de excelencia -y no de calidad, como se establecía en la reforma educativa del 2013-, la cual se concibe como "el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizajes de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico (del alumno) y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad" (Ibid.).

5. Finalmente, se plantea la creación del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación -que sustituirá al INEE- el cual será coordinado, se afirma, "por un organismo público descentralizado, con mejora técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado" ((ibid., p. 3).



**En lo referente al artículo 31:**

- Se establece la corresponsabilidad de los padres de familia en la educación de los niños y niñas -y los menores de 18 años- en lo concerniente a que concurran a la escuela para recibir educación (...), así como "participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño (...)" (Ibid.).

**Finalmente, en lo concerniente al art. 73:**

- Se señala que se pretende establecer en "toda la República", "escuelas rurales, elementales" y de Media Superior" (Ibid.).

Las reformas a los artículos anteriormente señalados plantean un cambio cualitativo a favor de los docentes, puesto que se retoma el marco de reconocimiento social planteado desde la reforma de 1993 en el Acuerdo de Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y dentro de ese acuerdo, lo referente a la Carrera Magisterial con el planteamiento que se está presentando con el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

No obstante, en todo el documento de la Reforma Educativa, solamente se habla de la Educación Media Superior (EMS) en el primer párrafo del artículo 3, cuando se señala la condición de obligatoriedad; y en el artículo 73, al señalarse que se establecerán escuelas en toda la República Mexicana para atender la demanda en este nivel Educativo. Más allá de eso, la Reforma educativa concentra la mayor parte del marco expositivo en la educación básica. La EMS es un tema tangencial en la Reforma Educativa, por tanto, las líneas de la política educativa para este nivel educativo hay que ubicarlas en otro espacio, y ese espacio es precisamente la Subsecretaría de Educación Media Superior.

### La política educativa para la Educación Media Superior en México

De entrada, desde la Subsecretaría de Educación Media Superior lo que se tiene es un documento base donde se establecen, en términos generales, las líneas de política educativa para la EMS. Y se afirma en este mismo documento, un cambio de fondo en el Sistema de Educación Media Superior, que parte de "replantear" "el modelo educativo surgido en el 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y las posteriores modificaciones constitucionales de 2012 y 2013 -cuando se estableció como finalidad garantizar la calidad en la educación obligatoria-, así como en el 2017 con la publicación del Nuevo Modelo Educativo" (SEP, 2018; p. 4).



### Se arguye para justificar el replanteamiento del modelo educativo, el siguiente diagnóstico:

- El diseño de la política pública supuso a las escuelas como si todas tuvieran las mismas condiciones de operación, infraestructura y administración.
- No se observó la heterogeneidad dentro del sistema educativo.
- No se consideraron las diferencias entre niveles, entornos, edades y condiciones socioeconómicas de los jóvenes que asisten a los subsistemas de Educación Media Superior.
- No se tomó en consideración que estas disparidades pueden ahondar la inequidad en el subsistema educativo.
- No se consideraron las razones académicas y escolares del abandono escolar y el rechazo por exclusión educativa (Ibid.).

En realidad, si se observa el Acuerdo 442 -en el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato-, sí se tenía contemplado el marco de la diversidad y heterogeneidad en el que operaba la EMS. De hecho, se observaba como uno de los retos para este nivel educativo. Y se concibió como alternativa para enfrentar el problema, la idea de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias para dotarle de identidad a la EMS, puesto que presentaba como rasgo fundamental la “operación de forma independiente, sin correspondencia a un panorama general articulado” de parte de cada uno de los treinta y dos subsistemas que conforman la EMS. El reto que se observaba en ese entonces -2008-, era “encontrar los objetivos comunes de esos subsistemas para potenciar sus alcances” (Ibid., p. 5). Y la vía fue, lo volvemos a repetir, el Marco Curricular Común con base en competencias. Asimismo, se definieron las distintas modalidades que contemplaba la EMS, “para dar reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos requisitos mínimos” (Ibid., p. 3). El objetivo pues con la RIEMS, era dotarle de identidad y cohesión a la EMS.

Por otra parte, con la reforma educativa del 2017, en la presente administración se observa: a) Una sobrecarga de contenidos en detrimento del trabajo docente; b) Un vacío en contenidos respecto a los grandes problemas nacionales del país (corrupción, pobreza, marginación, corrupción); c) Los programas son únicos (y exclusivos), puesto que dejan “poco espacio para la atención de la diversidad social, cultural y lingüística” que se tiene en México; y d) Se afirma que “se instrumentó con prisa y sin ofrecer una capacitación adecuada a los profesores” (Subsecretaría de Educación Básica, 2019).

Por tanto, la pregunta obligada es: ¿qué se propone desde la Subsecretaría para enfrentar la problemática educativa de la EMS?

Se plantean en esencia, cinco líneas de política educativa. En primer lugar, se habla de

una educación con calidad y equidad, traducida en una educación con pertinencia -un currículo adecuado a las circunstancias de los alumnos-, con relevancia -acorde con las necesidades de la sociedad- e incluyente -que favorezca el acceso, permanencia y egreso de los alumnos- (Subsecretaría de Educación Básica, 2019). Esta última parte es importante subrayarla porque en la era de López Obrador, en la educación -desde nuestra perspectiva- se va a hacer especial énfasis en la parte social; es decir, las condiciones de acceso y permanencia van a tener especial atención puesto que de lo que se trata en esta administración es que “nadie se quede sin estudiar” por motivos socioeconómicos, por ello se tienen los “Programas de Bienestar”, para dotarle de apoyos económicos a los que menos tienen, y con ello favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos.

De hecho, uno de los temas que se enuncia dentro de esta línea de política educativa es precisamente que se buscará “Brindar oportunidades de acceso a los servicios educativos, con especial atención a las poblaciones vulnerables por su condición social o por alguna discapacidad” (Ibid., p. 9).

En segundo lugar, se señala que se revisarán los resultados generados por las “acciones educativas” derivadas de la aplicación del “Marco Curricular Común, el modelo de competencias y los aprendizajes clave”, para posterior a ello, plantear un nuevo modelo educativo para la EMS.

En tercer lugar, se señala que se dignificará (y revalorará) la labor del docente –y este punto es vinculante con lo que se establece en la reforma educativa-, y para tal efecto, se afirma que: a) Que se le dotará al maestro de los materiales pertinentes para que lleve a cabo su trabajo docente en el aula; b) Que se

le ofrecerá capacitación y actualización para que desarrolle con calidad su trabajo en el aula; c) Que se “Fortalecerá la profesionalización de los profesores y de todos los que participen en el proceso educativo, lo que implica revisar periódicamente las condiciones laborales-contractuales”; y sobre todo, d) Que se recuperarán los esquemas de estímulos al desempeño, promoción y recategorización”; es decir, se retomará lo que en su momento se conoció como “Carrera Magisterial” (Ibid., p. 15).

En cuarto lugar, se señala el aspecto de la gobernanza en el sistema educativo y en quinto lugar, el rubro de la infraestructura. Este último aspecto nos parece que va a ser un factor clave en la era de López Obrador, puesto que junto con el acceso y la permanencia de los alumnos en la escuela, es uno de los aspectos que mayormente recalca el presidente en su discurso al momento de referirse a la educación.



**Así, en este último rubro de las líneas de política educativa para la EMS, se afirma que:**

- Se realizará un diagnóstico (situacional) del estado que guarda la infraestructura de los planteles.
- Se garantizará que los planteles presenten las condiciones adecuadas en términos de agua, luz, drenaje, mobiliario, de equipo técnico y bibliotecario.
- Se fortalecerán los servicios de telecomunicaciones y conectividad (Internet), para generar una red de acompañamiento didáctico con los maestros en los planteles (Ibid., p. 18).

Por último, se señala la parte del financiamiento público de la EMS. Y se especifica que se trabajará de forma planeada para eficientizar los recursos públicos. Y se indica un aspecto que no se había considerado en administraciones pasadas: impulsar la participación de padres de familia, ex alumnos y de empresas para obtener recursos adicionales para proyectos específicos que se emprendan en los planteles. Esto último es relevante, solamente que para una tarea de ese nivel, los planteles requerirán de un marco de "autonomía" para articular iniciativas de proyectos in situ entre dirección, maestros y alumnos, así como para gestionar los recursos financieros con los actores señalados.

Ahora bien, si estas son las líneas de política educativa para la EMS, la pregunta obligada es: ¿Hacia dónde va la Educación Media Superior? Las líneas de política educativa aquí señaladas se integran en lo que las autoridades educativas han señalado como la "Nueva Escuela Mexicana", la cual constituirá el nuevo modelo educativo para la educación obligatoria en México. Y en esencia, este nuevo modelo se finca –a decir del Subsecretario de Educación, Gilberto Guevara Niebla– en dos grandes conceptos: la equidad y la inclusión (Educación Futura, 13 de diciembre del 2018). Lo cual significa que en esta administración, en lo que respecta a la educación obligatoria se observarán cambios cuantitativos –y cualitativos– en términos de acceso, permanencia y egreso de los alumnos.

En otras palabras, la apuesta de López Obrador es hacer efectivo el derecho a la educación en México. Y ello se debe a que el Presidente tiene una percepción "sociológica" de la educación. Para él, lo imperativo radica en dotarles de educación a los niños, adolescentes y jóvenes en México puesto que entiende que es a través de ésta como se le puede hacer frente a la insultante "desigualdad" que impera en nuestro país. Por tanto, el principio rector que guiará la política educativa del Gobierno federal en este sexenio es un principio social: dotar de educación al pueblo mexicano considerando para tal efecto, el principio de equidad y de inclusión. Que nadie se queda sin estudiar, pues es la educación la base con la cual se puede construir la movilidad social en el país. Hay que construir futuro y ello sólo se logra a través de la educación.

Hay otro aspecto a considerar: cuando se señala que habrá un nuevo modelo educativo y además se denomina como "Nueva Escuela Mexicana", el propósito no implica solamente enunciar un modelo que se apega a determinados principios de filosofía de la educación, sino que el propósito es más de fondo: conlleva configurar un modelo de educación en México. No lo tenemos. En algún momento de la historia de la educación en México, se tenía un modelo educativo que le daba sentido a nuestro sistema educativo. De ahí surgió el modelo de "Escuela Rural Mexicana" que sirvió de base a otros países –como el caso de Cuba– para configurar su política educativa.

Así, la apuesta del Presidente López Obrador en materia educativa es una apuesta de suma importancia. Y esperamos que se llegue a buen puerto. México lo requiere.

Mientras tanto, nos queda claro que en esta administración: se pretende hacer asequible la educación en todos los niveles y a todos los alumnos. Sin importar la condición socioeconómica, ética, sexual o ideológica. Asimismo, nos queda claro que se tiene una preocupación genuina por la condición laboral de los maestros, así como de su formación didáctica y pedagógica. Y por el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas –en todos los niveles-. Si se trabaja por esta línea, estos tres elementos pueden sentar las bases para empoderar la educación en nuestro país.

Por tanto, ¿hacia dónde se dirige la educación pública en México –y la EMS en específico- en la era de López Obrador? Hacia un escenario donde se pretende hacer efectivo el derecho a la educación en México. Una deuda histórica en nuestro país, pese a estar contemplado en el artículo 3 de la Constitución desde 1917. 🍷



#### Fidel Ibarra López.

Investigador Titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa del Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV).

#### Bibliografía:

**Arroyo Ortiz, Juan Pablo; (2019).** *“Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior”*, Subsecretaría de Educación Media Superior SEP. Recuperado de: [http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica\\_Dise%C3%83%C2%ADeno.pdf](http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Dise%C3%83%C2%ADeno.pdf)

**Acuerdo número 442** por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; DOF, 26 de septiembre del 2008. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)

**DOF: 15/05/2019;** Decreto por el que se reforma, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30, 31 y 73 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)

**Guevara Niebla, Gilberto; (2018),** *“La nueva Escuela Mexicana”*, *Educación Futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/la-nueva-escuela-mexicana/>

# MULTIVERSIDAD

## #TuUniversidad



CONOCE NUESTRAS  
**LICENCIATURAS**  
**100% EN LÍNEA**

SIGUE PREPARÁNDOTE A  
**TU TIEMPO Y A TU RITMO**  
**DURACIÓN: 3 AÑOS Y 8 MESES**

**40%** DE DESCUENTO  
EN MENSUALIDADES

PARA ALUMNOS, PADRES Y TRABAJADORES DE SISTEMA EDUCATIVO  
VALLADOLID Y MULTIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS  
SUPERIORES

RVOE L.019-2020

**LIC. SISTEMAS COMPUTACIONALES**



RVOE L.002-2020

**LIC. EN MERCADOTECNIA**



RVOE L.020-2020

**LIC. INGENIERÍA INDUSTRIAL  
Y DE SISTEMAS**

RVOE L.050-19

**LIC. EN COMERCIO  
INTERNACIONAL Y ADUANAS**



RVOE L.008-2020

**LIC. ADMINISTRACIÓN DE  
EMPRESAS TURÍSTICAS**



RVOE L.051-19

**LIC. EN ADMINISTRACIÓN Y  
GESTIÓN DE EMPRESAS**



RVOE L.017-2020

**LIC. CIENCIAS POLÍTICAS Y  
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

RVOE L.054-19

**LIC. EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**



[www.multiversidad.com.mx](http://www.multiversidad.com.mx)  
800 506 5227 ext. 206-212



RVOE L.018-2020

**LIC. CONTABILIDAD  
Y FINANZAS**

# UNIDADES DE ENSEÑANZA POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS

Marco Antonio Moreira



Se propone la construcción de una secuencia didáctica fundamentada en teorías de aprendizaje, particularmente la del aprendizaje significativo. Partiendo de la premisa de que no hay enseñanza sin aprendizaje, la enseñanza es el medio y el aprendizaje es el fin, se propone esa secuencia como una Unidad de Enseñanza Potencialmente Significativa (UEPS). Se sugieren pasos para su construcción, se dan ejemplos y se presenta un glosario de los términos técnicos utilizados.

En los centros de enseñanza, sea primaria, secundaria o superior, los profesores les presentan a los alumnos conocimientos que éstos supuestamente deben saber. Los alumnos copian tales conocimientos como si fuesen informaciones que tienen que ser memorizadas, reproducidas en las evaluaciones, y después olvidadas. Ésta es la forma clásica de enseñar y aprender, basada en la narrativa del profesor y en el aprendizaje mecánico del alumno.

Las teorías de aprendizaje sugieren otras maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados de la investigación básica en enseñanza también, pero ni unas ni otras llegan a la práctica real del día a día de los centros de enseñanza. No se trata aquí de echarles la culpa a los psicólogos educacionales, educadores, investigadores, profesores y alumnos, pero el hecho es que el modelo de la narrativa es aceptado por todos –alumnos, profesores, padres, la sociedad en general– como “el modelo” y el aprendizaje me-

cánico como “el aprendizaje”. En la práctica, una gran pérdida de tiempo.

Con la intención de contribuir para modificar, por lo menos en parte, esa situación, se propone en este trabajo la construcción de Unidades de Enseñanza Potencialmente Significativas. Son secuencias de enseñanza fundamentadas teóricamente, orientadas al aprendizaje significativo, no mecánico, que pueden estimular la investigación aplicada en enseñanza, es decir la investigación dedicada directamente a la práctica de la enseñanza en el día a día de las clases.

#### Construcción de la UEPS

Su objetivo es desarrollar unidades de enseñanza potencialmente facilitadoras del aprendizaje significativo de temas específicos de conocimiento declarativo y/o procedimental.

**Filosofía:** solo hay enseñanza cuando hay aprendizaje y éste debe ser significativo; enseñanza es el medio, aprendizaje significativo es el fin; materiales de enseñanza que tengan como objetivo alcanzar ese aprendizaje deben ser potencialmente significativos.

**“...NO HAY ENSEÑANZA SIN APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA ES EL MEDIO Y EL APRENDIZAJE ES EL FIN”**

## Principios

- El conocimiento previo es la variable que más influye en el aprendizaje significativo (Ausubel).
- Pensamientos, sentimientos y acciones están integrados en el ser que aprende; esa integración es positiva, constructiva, cuando el aprendizaje es significativo (Novak).
- Es el alumno quien decide si quiere aprender significativamente determinado conocimiento (Ausubel; Gowin).
- Organizadores previos muestran la relación entre nuevos conocimientos y conocimientos previos.
- Las situaciones-problema son las que dan sentido a nuevos conocimientos (Vergnaud); deben ser pensadas para despertar la intencionalidad del alumno para el aprendizaje significativo.
- Situaciones-problema pueden funcionar como organizadores previos.
- Las situaciones-problema deben ser propuestas en niveles crecientes de complejidad (Vergnaud).
- Frente a una nueva situación, el primer paso para resolverla es construir, en la memoria de trabajo, un modelo mental funcional, que es un análogo estructural de esa situación (Johnson-Laird).
- En la organización de la enseñanza, hay que tener en cuenta la diferenciación progresiva, la reconciliación

integradora y la consolidación (Ausubel).

- La evaluación del aprendizaje significativo debe ser realizada en términos de búsqueda de evidencias.
- El papel del profesor es el de proveedor de situaciones-problema, cuidadosamente seleccionadas, de organizador de la enseñanza y mediador de la captación de significados de parte del alumno (Vergnaud; Gowin).
- La interacción social y el lenguaje son fundamentales para la captación de significados (Vygotsky).
- Un episodio de enseñanza supone una relación triádica entre alumno, docente y materiales educativos, cuyo objetivo es llevar al alumno a captar y compartir significados que son aceptados en el contexto de la materia de enseñanza (Gowin).
- Esa relación podrá ser cuadrática en la medida en la que el ordenador no sea usado meramente como material educativo.
- El aprendizaje debe ser significativo y crítico, no mecánico (Moreira).
- El aprendizaje significativo crítico es estimulado por la búsqueda de respuestas (cuestionamiento) en lugar de la memorización de respuestas conocidas, por el uso de la diversidad de materiales y estrategias educacionales, por el abandono de la narrativa en favor de una enseñanza centrada en el alumno (Moreira).

Aspectos secuenciales (pasos):

1. Definir el tema específico que será abordado, identificando sus aspectos declarativos y procedimentales tal y como se aceptan en el contexto de la materia de enseñanza en la que se inserta el tema escogido.
2. Crear/proponer situación(ones) –discusión, cuestionario, mapa conceptual, situación-problema, etc.– que lleve(n) al alumno a exteriorizar su conocimiento previo, aceptado o no aceptado en el contexto de la materia de enseñanza, supuestamente relevante para el aprendizaje significativo del asunto (objetivo) en pauta.
3. Proponer situaciones-problema, en un nivel bastante introductorio, teniendo en cuenta el conocimiento previo del alumno,

que preparen el terreno para la introducción del conocimiento (declarativo o procedimental) que se pretende enseñar; estas situaciones-problema pueden incluir, desde ya, el asunto en pauta, pero no para empezar a enseñarlo; tales situaciones-problema pueden funcionar como organizador previo; son las situaciones que dan sentido a los nuevos conocimientos, pero para eso el alumno tiene que percibirlos como problemas y debe ser capaz de modelarlas mentalmente; los modelos mentales son funcionales para el aprendiz y resultan de la percepción y de conocimientos previos (invariantes operatorios); estas situaciones-problema iniciales se pueden proponer a través de simulaciones computacionales, demostraciones, vídeos, problemas del cotidiano, representaciones vehiculadas por los medios de

comunicación, problemas clásicos de la materia de enseñanza, etc., pero siempre de modo accesible y problemático, es decir, no como ejercicio de aplicación rutinaria de algún algoritmo.

4. Una vez trabajadas las situaciones iniciales, se presenta el conocimiento que debe ser enseñado/aprendido, teniendo en cuenta la diferenciación progresiva, es decir, empezando con aspectos más generales, inclusivos, dando una visión inicial del todo, de lo que es más importante en la unidad de enseñanza, pero después se ponen ejemplos, abordando aspectos específicos; la estrategia de enseñanza puede ser, por ejemplo, una breve exposición oral seguida de una actividad colaborativa en pequeños grupos que, a su vez, debe ser seguida de una actividad de presentación o discu-

sión en el grupo grande.

**5.** A continuación, se retoman los aspectos más generales, estructurantes (es decir, lo que efectivamente se pretende enseñar), del contenido de la unidad de enseñanza, en nueva presentación (que puede ser a través de otra breve exposición oral, de un recurso computacional, de un texto, etc.), pero con un nivel más alto de complejidad con relación a la primera presentación; las situaciones-problema deben ser propuestas en niveles crecientes de complejidad; dar nuevos ejemplos, destacar semejanzas y diferencias con relación a las situaciones y ejemplos ya trabajados, o sea, promover la reconciliación integradora; después de esta segunda presentación, hay que proponer alguna otra actividad colaborativa que lleve los alumnos a interactuar socialmente, negociando significados, contando con el profesor como mediador; esta actividad puede ser la resolución de problemas, la construcción de un mapa conceptual o un diagrama V, un experimento de laboratorio, un pequeño proyecto, etc., pero necesariamente tiene que haber negociación de significados y la mediación docente.

**6.** Concluyendo la unidad, se da continuidad al proceso de diferenciación progresiva retomando las características más relevantes del contenido en cuestión, pero desde una perspectiva integradora, o sea, buscando la reconciliación integrativa; eso debe ser realizado a través de una nueva presentación de los significados que puede ser, otra vez, una breve exposición oral, lectura de un texto, recurso computacional, audiovisual, etc.; lo importante no es la estrategia en sí, sino el modo de trabajar el

contenido de la unidad; después de esta tercera presentación, se deben proponer y trabajar nuevas situaciones-problema en un nivel más alto de complejidad con relación a las situaciones anteriores; esas situaciones deben ser resueltas en actividades colaborativas y después presentadas y/o discutidas en el grupo grande, siempre contando con la mediación del docente.

**7.** La evaluación del aprendizaje en la UEPS debe ser realizada a lo largo de su implementación, anotando todo lo que pueda ser considerado evidencia de aprendizaje significativo del contenido de la misma; además, debe haber una evaluación sumativa después del sexto paso, en la que se deben proponer cuestiones/situaciones que impliquen comprensión, que manifiesten captación de significados e, idealmente, alguna capacidad de transferencia; tales cuestiones/situaciones deben ser previamente validadas por profesores experimentados en la materia de enseñanza; la evaluación del desempeño del alumno en la UEPS deberá estar basada, en pie de igualdad, tanto en la evaluación formativa (situaciones, tareas resueltas colaborativamente, registros del profesor) como en la evaluación sumativa.

**8.** La UEPS solamente será considerada exitosa si la evaluación del desempeño de los alumnos suministra evidencias de aprendizaje significativo (captación de significados, comprensión, capacidad de explicar, de aplicar el conocimiento para resolver situaciones-problema). El aprendizaje significativo es progresivo, el dominio de un campo conceptual es progresivo; por eso, el énfasis en evidencias, no en comportamientos finales.

#### Aspectos transversales:

- En todos los pasos, los materiales y las estrategias de enseñanza deben ser diversificados, el cuestionamiento debe ser privilegiado con relación a las respuestas memorizadas y el diálogo y la crítica deben ser estimulados.

- Como tarea de aprendizaje, en actividades desarrolladas a lo largo de la UEPS, se le puede pedir a los alumnos que ellos mismos propongan situaciones-problema relativas al asunto en cuestión.

- Aunque la UEPS deba privilegiar las actividades colaborativas, la misma puede también prever momentos de actividades individuales.

Diagramas: con la intención de enfocar de otra manera la construcción de una UEPS, así como de ilustrar diagramas que pueden ser útiles en las actividades colaborativas propuestas en ella, son presentados a continuación dos tipos de diagramas.

#### Diagrama V

La Figura 1 presenta un diagrama V (Gowin, 1981) para esquematizar el proceso de construcción de una UEPS.

#### Mapa Conceptual

En la Figura 2 es presentado un mapa conceptual (Moreira, 2010) para diagramar de otro modo la construcción de una UEPS.

**“APRENDER  
MECÁNICAMENTE  
ES SIMPLEMENTE  
MEMORIZAR”**

**Figura 1.** Un diagrama V para la construcción de una UEPS.  
Evento: construcción de unidades de enseñanza potencialmente significativas (UEPS)

**Filosofía:** solo hay enseñanza cuando hay aprendizaje y éste debe ser significativo; enseñanza es el medio, aprendizaje significativo es el fin; materiales de enseñanza deben ser potencialmente significativos.

**Teorías:** del aprendizaje significativo de Ausubel; de educación de Novak y Gowin; de la interacción social de Vygotsky; de los campos conceptuales de Vergnaud; de los modelos mentales de Johnson-Laird; del aprendizaje significativo crítico de Moreira.

**Principios:**

- El conocimiento previo es la variable que más influye en el aprendizaje.
- El aprendizaje significativo depende de la intencionalidad del aprendiz.
- Los materiales y las estrategias de enseñanza deben ser potencialmente significativos.
- Lo que da sentido a los conceptos son las situaciones.
- La primera acción cognitiva para resolver una situación-problema es la construcción de un modelo mental en la memoria de trabajo.
- El profesor es el organizador de la enseñanza, proveedor de situaciones y mediador de la captación de significados;
- La evaluación debe buscar evidencias de aprendizaje significativo; éste es progresivo.
- Un episodio educativo supone una relación entre alumno, docente y materiales educativos dentro de un contexto.
- El aprendizaje debe ser significativo y crítico.

**Conceptos:** aprendizaje significativo; aprendizaje mecánico, situaciones-problema; modelos mentales; negociación de significados; captación de significados; diferenciación progresiva; reconciliación integradora; consolidación; mediación; progresividad; organizadores previos; aprendizaje significativo

**Fenómeno de interés:**

enseñanza  
y  
aprendizaje

**Pregunta central:**

¿cómo construir unidades de enseñanza potencialmente facilitadoras del aprendizaje significativo de asuntos específicos de conocimiento declarativo y/o procedimental?

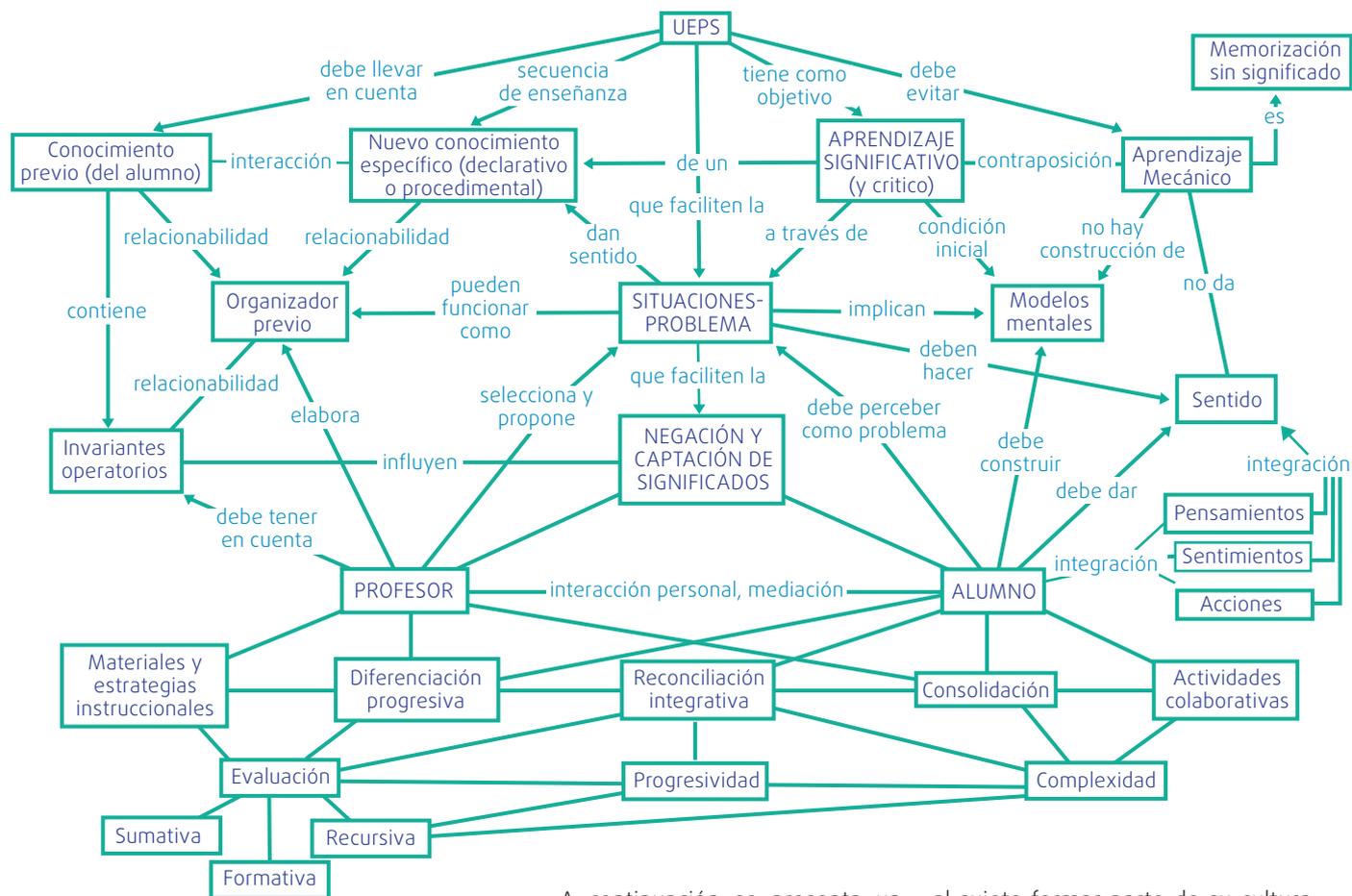
**Aseveraciones de valor:** el mayor valor de la UEPS reside en el hecho de que es una secuencia didáctica teóricamente fundamentada y, por eso, con mayor potencial de éxito en la facilitación del aprendizaje significativo.

**Aseveraciones de conocimiento:** teniendo en cuenta el conocimiento previo del alumno, los organizadores previos, la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora y la consolidación; proponiendo actividades colaborativas a respecto de situaciones-problema; mediando la negociación y la captación de significados; proveendo situaciones-problema y mediando el proceso; buscando evidencias de aprendizaje significativo dentro de una perspectiva de progresividad y complejidad; desestimulando el aprendizaje mecánico.

**Transformaciones:** organización e implementación de la UEPS, a partir de una filosofía educacional, de teorías y principios de aprendizaje significativo.

**Registros:** conocimientos curriculares específicos para ser trabajados en situación formal de enseñanza; conocimientos previos de los alumnos; materiales didácticos; estrategias de enseñanza diversificadas; producciones de los alumnos.

**Figura 2.** Un mapa conceptual para la construcción de una UEPS. En este mapa no fueron usados conectivos en la parte inferior para que quadase muy denso. Las flechas son usadas solamente cuando se quiere dar un sentido a la lectura. Es importante no confundir mapa conceptual con diagrama de flujo. El mapa conceptual es estructural, no secuencial.



A continuación se presenta un glosario de los términos técnicos utilizados.

**Aprendizaje significativo:** comprensión, capacidad de explicar, de aplicar el conocimiento adquirido a nuevas situaciones; resulta de la interacción cognitiva no arbitraria y no literal entre conocimientos previos y nuevos conocimientos; depende fundamentalmente de conocimientos previos que le permitan al aprendiz captar significados (en una perspectiva interaccionista, dialéctica, progresiva) de los nuevos conocimientos y de su intencionalidad para esa captación.

**Aprendizaje significativo crítico:** es aquella perspectiva que permite

al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella. Es a través de ese aprendizaje que el individuo podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subjugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías. Por medio de ese aprendizaje, podrá trabajar la incertidumbre, la relatividad, la no causalidad, la probabilidad, la no dicotomización de las diferencias. (Moreira, 2005).

**Aprendizaje mecánico:** es la memorización, sin significado, de informaciones que serán reproducidas a corto plazo; aprender mecánicamente es simplemente memorizar. Desde el punto de vista cognitivo, las informaciones son interiorizadas

prácticamente sin interacción con conocimientos previos. En el cotidiano escolar, es la “decoreba”.

**Actividad colaborativa:** resolución de tareas (problemas, mapas conceptuales, construcción de un modelo, realización de una experiencia de laboratorio, etc.) en pequeños grupos (de dos a cuatro participantes), con participación de todos los integrantes y presentación al grande grupo, del resultado, del producto obtenido; ese resultado debe ser alcanzado como un consenso del pequeño grupo que será sometido a apreciación crítica por parte del grande grupo.

**Evaluación formativa:** es la que evalúa el progreso del alumno a lo largo de una fase de su aprendizaje; la que contribuye para la regulación del aprendizaje, en curso, en el progresivo dominio de un campo conceptual; es una evaluación continua que se ocupa de los significados enseñados y en proceso de captación por el alumno.

**Evaluación sumativa:** es la que pretende evaluar el alcance de determinados objetivos de aprendizaje al final de una fase de aprendizaje; es aquella usualmente basada en pruebas de final de unidad, en exámenes finales.

**Captación de significados:** los conocimientos (conceptos, proposiciones, constructos, ...) de una determinada materia de enseñanza tienen significados que son aceptados en el contexto de esa materia, que son compartidos por una comunidad de usuarios; para aprender significativamente esa materia, el alumno tiene que, en primer lugar, captar esos significados para, después, decidir si quiere incorporarlos a su estructura cognitiva de manera sustantiva y no arbitraria;

para Gowin (1981), la captación de significados es anterior y es condición, para que pueda haber aprendizaje significativo.

**Conocimiento declarativo:** es el conocimiento que puede ser verbalizado, declarado de alguna manera, se refiere al conocimiento sobre objetos y eventos; es representado mentalmente por proposiciones e imágenes mentales.

**Conocimiento previo:** conceptos subsunsores, representaciones, esquemas, modelos, constructos personales, concepciones alternativas, invariantes operatorios, en fin, cogniciones ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz.

**Conocimiento procedimental:** es el conocimiento que consiste en habilidades cognitivas que se requieren para saber hacer algo; es el conocimiento sobre cómo ejecutar acciones; estaría representado mentalmente por medio de producciones, o sea, reglas sobre condiciones y acciones.

**Consolidación:** es uno de los principios programáticos ausubelianos de la materia de enseñanza (juntamente con la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora y la organización secuencial), según el cual es necesario insistir en el dominio o maestría de lo que se está estudiando, antes de introducir nuevos materiales, con el objetivo de asegurar una continua prontitud en la materia de enseñanza y éxito en el aprendizaje secuencialmente organizado. Sin embargo, este principio debe ser compatibilizado con la progresividad del aprendizaje significativo y con la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora.

**Diagrama V:** es un instrumento heurístico, creado por D.B. Gowin

(1981), para facilitar la comprensión del proceso de construcción del conocimiento; por eso mismo, es también llamado de Uve epistemológica. En el centro de la V está la cuestión-clave, la pregunta básica de un proceso de producción de conocimiento; en el lado izquierdo está el dominio conceptual (conceptos, principios, teorías, filosofías) y en el derecho el dominio metodológico (registros, datos, transformaciones metodológicas, respuestas posibles a la pregunta básica). En términos simples, se puede decir que el lado izquierdo de la V corresponde al pensar y el lado derecho al hacer; la producción de conocimientos resulta de la interacción entre un dominio conceptual (pensar) y un dominio metodológico (hacer). En la punta de la Uve está el evento o el objeto de estudio del que se hacen registros que, transformados metodológicamente, generan afirmaciones de conocimiento (respuestas) sobre las cuales se realizan afirmaciones de valor.

**Diferenciación progresiva:** como principio programático de la materia de enseñanza, significa que ideas, conceptos, proposiciones más generales e inclusivos del contenido deben ser presentados al inicio de la enseñanza y deben ser, progresivamente, diferenciados, a lo largo del proceso, en términos de detalles y especificidades. Desde el punto de vista cognitivo, es lo que sucede con determinado subsunsores a medida que sirve de ancladero para nuevos conocimientos en un proceso interactivo y dialéctico.

**Invariantes operatorios:** son conocimientos que están en los esquemas. Esquema es la organización de la conducta para una cla-

se de situaciones. Los invariantes operatorios son contenidos de los esquemas. Hay dos tipos de invariantes operatorios que son componentes esenciales de los esquemas: teoremas-en-acción y conceptos-en-acción. Teoremas-en-acción son proposiciones tenidas como verdaderas sobre lo real. Concepto-en-acción es un predicado, una categoría de pensamiento tenida como pertinente, relevante, para una dada situación (Verghanud, 1990).

**Mapa conceptual:** es un diagrama jerárquico de conceptos y relaciones entre conceptos; jerárquico significa que en ese diagrama, de alguna forma, se percibe que algunos conceptos son más relevantes, más amplios, más estructurantes, que otros; esa jerarquía no es necesariamente vertical, de arriba abajo, aunque sea muy usada. En el mapa conceptual, las relaciones entre los conceptos son indicadas por líneas que los unen; sobre esas líneas se colocan palabras que ayudan a explicar la naturaleza de la relación; esas palabras, que muchas veces son verbos, se llaman palabras de enlace, conectivos, conectores. La idea es que los dos conceptos más la palabra de enlace formen una proposición en lenguaje sintético. El mapa conceptual tiene el objetivo de reflejar la estructura conceptual del contenido que se está diagramando. Es importante no confundirlo con un diagrama de flujo, cuadro sinóptico, mapa mental y otros tipos de diagramas.

**Mapa mental:** es una función natural de la mente humana es el pensamiento "irradiado" libremente desde una imagen central, o de una palabra-clave, como si fueran "ramificaciones" (branches); tópi-

cos menos importantes también son representados como ramificaciones ligadas a otras de más alto nivel; las ramificaciones forman una estructura nodal conectada (Buzan y Buzan, 1994; Ontoria et al., 2004). En el mapa mental las asociaciones son totalmente libres, mientras que en el mapa conceptual son aquellas aceptadas en el contexto de la materia de enseñanza.

**Material potencialmente significativo:** el significado está en las personas, no en las cosas. Entonces, no hay, por ejemplo, libro significativo o clase significativa; sin embargo, libros, clases, materiales didácticos de un modo general, pueden ser potencialmente significativos y para eso deben tener significado lógico (tener estructura, organización, ejemplos, lenguaje adecuado, en fin, tienen que ser aprendibles) y los sujetos tienen que tener conocimientos previos adecuados para dar significado a los contenidos vehiculados por esos materiales.

**Memoria de trabajo:** es el sistema cognitivo que permite al individuo mantener activa una cantidad de informaciones limitada (7 + 2 items) por un corto periodo de tiempo. Antes, en el comienzo de la revolución cognitiva de los años 50, era llamada de memoria de corto plazo. Hoy asúmese que su principal función es la de almacenar temporalmente resultados de computaciones mentales intermedias cuando se resuelve problemas (Wilson y Keil, 2001).

**Modelo mental:** es un análogo estructural de un estado de cosas del mundo que el sujeto construye en su memoria de trabajo. Frente a una nueva situación, los esquemas de asimilación del sujeto no funcionan, entonces, para enfrentar la

nueva situación, el sujeto construye mentalmente un modelo funcional, recursivo, de esa situación, con una estructura análoga. Entonces, hace inferencias y, dependiendo de la eficacia de esas inferencias, modifica el modelo recursivamente, pudiendo, incluso descartarlo. Dependiendo del sucesivo encuentro con situaciones de la misma clase, el modelo mental puede estabilizarse o evolucionar para esquema de asimilación.

**Negociación de significados:** en realidad no es exactamente una negociación; es más un intercambio, una exteriorización de significados: el profesor que ya domina los significados aceptados en el contexto de la materia de enseñanza se los presenta al alumno. Éste debe externalizar al profesor cómo está captando esos significados. Si esa captación no corresponde a los significados contextualmente aceptados en la materia de enseñanza, el profesor debe presentarlos otra vez, de otra forma, y el alumno debe exteriorizarlos nuevamente. Eso puede ocurrir varias veces hasta que el aprendiz comparta los significados aceptados en el contexto de la materia de enseñanza. Es eso lo que se entiende por negociación de significados. Puede ser un largo proceso en el que el profesor hace la mediación para la captación de significados por parte del estudiante.

**Organizador previo:** material didáctico introductorio presentado antes del material que se ha de aprender, en un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad. Según Ausubel (1968), su principal función es servir de puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que debería saber con el fin

de que el nuevo conocimiento pudiera ser aprendido significativamente. En la práctica, organizadores previos funcionan mejor cuando explicitan la relacionabilidad entre nuevos conocimientos y aquéllos existentes en la estructura cognitiva del aprendiz. Muchas veces el aprendiz tiene el conocimiento previo, pero no percibe que está relacionado con el nuevo conocimiento que se le está presentando.

**Reconciliación integradora:** desde el punto de vista educacional, es un principio programático de la materia de enseñanza, según el cual la enseñanza debe explotar relaciones entre ideas, conceptos, proposiciones y apuntar semejanzas y diferencias importantes, reconciliando discrepancias reales o aparentes. En términos cognitivos, en el curso de nuevos aprendizajes, conocimientos ya establecidos en la estructura cognitiva pueden ser reconocidos como relacionados, reorganizarse y adquirir nuevos significados. Esta recombinação de elementos previamente existentes en la estructura cognitiva es la reconciliación integradora desde el punto de vista de la organización cognitiva.

**Recursividad:** es la posibilidad de rehacer las tareas de aprendizaje; es el aprovechamiento del error como recurso de aprendizaje. Modelos mentales, por ejemplo, son recursivos. Frente a una situación nueva, el sujeto construye un modelo mental de trabajo. Si el modelo no funciona, lo va modificando recursivamente hasta que le satisfaga. Mapas conceptuales, por ejemplo, pueden ser realizados recursivamente: el estudiante hace su primer mapa y lo presenta al docente o a los colegas. Después de recoger los comentarios, sugerencias y críticas, el mapa puede ser realizado de nuevo y puede ser presentado nuevamente.

**Sentido:** según Vygotsky (1987), sentido es la suma de los eventos psicológicos que la palabra, o la situación, evoca en la conciencia; es un todo fluido y dinámico, con zonas de

estabilidad variable, de las cuales la más estable y precisa es el significado. Significado es una construcción social, de origen convencional, relativamente estable, pero mutable y contextual. El sentido es personal, el significado es social.

**Situación-problema:** significa tarea, no necesariamente problema de fin de capítulo; puede ser la explicación de un fenómeno, de una aparente contradicción, la construcción de un diagrama, las posibilidades son muchas, pero, independientemente de cuál sea la tarea, es esencial que el aprendiz la perciba como un problema. Por ejemplo, no sirve de nada proponer un "problema" que el alumno entienda solo como un ejercicio de aplicación de fórmula. Situaciones-problema y conceptualización guardan entre sí una relación dialéctica: son las situaciones las que dan sentido a los conceptos, pero a medida que el sujeto va construyendo conceptos, más capaz será de tener éxito ante nuevas situaciones, cada vez más complejas. En la enseñanza, las situaciones se deben proponer en niveles crecientes de complejidad, pero es importante un cierto dominio de un determinado nivel de complejidad antes de pasar al próximo. En todo eso está implícito el concepto de campo conceptual propuesto por Vergnaud (1990) como un campo de situaciones-problema, cuyo dominio es progresivo, lento, con rupturas y continuidades. 🌀

#### Marco Antonio Moreira.

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

#### Bibliografía:

**Ausubel, D.P.** (1968). *Educational psychology – a cognitive view*. New York: Holt,

Rinehart and Winston. 685p.

**Ausubel, D.P.** (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 212p.

**Buzan, T. and Buzan, B.** (1994). *The mind map book*. New York, NY: Button Books. 230p.

**Gowin, D.B.** (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. 210p.

**Johnson-Laird, P.N.** (1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 513p.

**Moreira, M.A. e Masini, E.F.S.** (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes. 112p.

**Moreira, M.A. e Masini, E.F.S.** (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro Editora. 2ª ed. 111p.

**Moreira, M.A.** (2002). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor. 100p.

**Moreira, M.A.** (2004). (Org.) *A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a investigação nessa área*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS. 107p.

**Moreira, M.A.** (2005). *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS. 45p.

**Moreira, M.A.** (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula*. Brasília: Editora da UnB. 185p.

**Moreira, M.A.** (2010). *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro Editora.

**Masini, E.A.F. e Moreira, M.A.** (2008). *Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam ao comprometimento*. São Paulo: Vetor Editora. 295p.

**Novak, J. D.** (1977). *A theory of education*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press. 295p.

**Ontoria, A., De Luque, A. e Gómez, T.P.R** (2004). *Aprender com mapas mentais*. São Paulo: Madras. 168p.

**Valadares, J.A. e Moreira, M.A.** (2009). *Aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina. 132p.

**Vergnaud, G.** (1990). *La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23): 133-170.

**Vygotsky, L.** (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1ª Ed. Brasileira. 135p.



# RÚBRICAS SOCIOFORMATIVAS: EVALUAR PARA MEJORAR

José Silvano Hernández Mozqueda

La educación actual continúa centrada en el manejo de la información para lograr el cumplimiento de los programas académicos de las asignaturas, mientras que los procesos de mejora del desempeño docente y la formación integral de los estudiantes han sido dejados de lado. A pesar de que el enfoque de competencias desde la década de los noventa emergió como una propuesta para responder a los retos del siglo XXI a nivel internacional (OCDE, 1993), las prácticas educativas en las aulas siguen utilizando estrategias de aprendizaje para reproducir y transmitir información fundamentalmente, lo cual conlleva un alto grado de descontextualización frente a la realidad que urge atender y en la cual, las nuevas generaciones deberán resolver problemas de diversa índole.

Es importante que las autoridades educativas, los docentes, estudiantes, padres de familia y organizaciones interesadas en los procesos formativos orienten los programas y sus acciones a trabajar con proyectos que permitan resolver problemas del contexto, con flexibilidad, ética, dialógica y pertinencia. En este sentido, la socioformación como enfoque que busca atender las necesidades del contexto latinoamericano y que tiene sus bases en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad (Tobón, 2001, 2002, 2013), propone transformar las prácticas de formación mediante la colaboración, los proyectos transversales y contar con nuevas herramientas o instrumentos

**“...ES IMPRESCINDIBLE CONTAR CON CIUDADANOS QUE ARTICULEN, FUNDAMENTEN, ARGUMENTEN Y RESUELVAN LOS PROBLEMAS QUE LOS NUEVOS ESCENARIOS LABORALES, PROFESIONALES, FAMILIARES, CULTURALES Y SOCIALES LES PRESENTAN”**

de evaluación, entre los que se encuentran las rúbricas socioformativas, las listas de cotejo, el portafolio de evidencias, las escalas de estimación y algunos otros instrumentos para lograr este fin.

### La evaluación socioformativa

En el enfoque socioformativo se aborda la evaluación como un proceso para desarrollar el talento de las personas y mejorar en su formación integral mediante la retroalimentación continua de sí mismos, los docentes, directivos, padres y comunidad en general. Esta evaluación deja de centrarse en el logro de objetivos, ya que no se realiza únicamente al final de un proceso, sino que antes, durante y después es necesario establecer criterios y evidencias que de-

muestren el logro de las metas establecidas, no solo en el nivel cognoscitivo, sino ante todo en la actuación frente a problemas o retos que el contexto exige (Hernández, 2013).

En la actualidad no es suficiente evaluar el nivel de manejo o apropiación de conceptos o procedimientos por parte de los estudiantes (lo cual es la base), en la sociedad del siglo XXI es imprescindible contar con ciudadanos que articulen, fundamenten, argumenten y resuelvan los problemas que los nuevos escenarios laborales, profesionales, familiares, culturales y sociales les presentan. La evaluación socioformativa es una propuesta que permite alcanzar estos retos con idoneidad, pertinencia y ética.

### Las rúbricas socioformativas

Para que la evaluación sea una herramienta que ayude a mejorar el talento humano y garantice que la educación en sus múltiples facetas sea realmente eficaz en su papel de formar a los ciudadanos democráticos del futuro, es importante contar con instrumentos que sean sólidos en su diseño, válidos, confiables, prácticos y útiles.

Aunque existe una diversidad de instrumentos que en la actualidad se están utilizando en las aulas (listas de cotejo, portafolio de evidencias, exámenes, entre otros), las rúbricas es uno de los que se han abordado desde distintos enfoques pedagógicos y con finalidades diversas. En la socioformación, las rúbricas representan una alternativa para generar procesos de evaluación del desempeño que favorezcan la mejora en la actuación de las personas ante problemas del contexto, empleando evidencias y procesos. A diferencia de las propuestas por autores constructivistas, las rúbricas socioformativas o también denominadas mapas de aprendizaje, utilizan indicadores con descriptores de niveles de dominio (pre-formal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico) que tienen su fundamento en la epistemología de la complejidad (Morin, 2000), ya que no se enfocan en evaluar la apropiación de contenidos, sino

en evaluar la calidad de la actuación de las personas en la resolución de un problema, ya sea elaborando un producto (evidencia) o a través de una serie de acciones que llevan a su resolución (trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, etc.).

### Características de las rúbricas socioformativas

Para lograr que estas rúbricas sean un instrumento que dé cuenta del desempeño de las personas se tienen las siguientes características:

► **Valoran metas de desempeño.** Las metas de desempeño son los resultados del proceso de formación. Dan cuenta del desarrollo de competencias, es decir, de la actuación integral de las personas para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, personal, social, científico, disciplinar, investigativo y ambiental. Para que las metas de desempeño sean alcanzadas, es necesario que los estudiantes o las personas evaluadas, las conozcan, analicen y se motiven por el reto que implican.

► Se enfocan en problemas del contexto. Un problema de contexto se define como una necesidad, dificultad o vacío en un contexto determinado que requiere ser resuelta para lograr una situación esperada (Hernández, Guerrero & Tobón, 2015). En las rúbricas socioformativas se evalúan los desempeños de las personas en los procesos de resolución de problemas del contexto.

► **Se valora el desempeño a partir de evidencias.** Las evidencias son productos y pruebas tangibles que demuestran el desempeño de las personas en la resolución de problemas del contexto. Las rúbricas se basan en evidencias, como informes, registros, ensayos, videos, audios, testimonios, etc.

► **Se basan en niveles de dominio.** Los niveles de dominio son los grados a través de los cuales se forman las competencias mediante el abordaje de problemas del contexto, desde lo más sencillo a lo más complejo, ya sea en procesos cortos o largos de la formación. En la socioformación se proponen cinco niveles de dominio basados en el pensamiento complejo.

**Cuadro 1.** Niveles de dominio (desempeño) en la socioformación

Nivel de dominio	Descripción
<b>1. Nivel pre-formal</b> (antes de la forma)	-Se tienen algunos elementos en el área pero no están relacionados con el desempeño esperado.
<b>2. Nivel receptivo</b> (recepción de información)	-Se tiene recepción de información, el desempeño es operativo y se tienen nociones sobre la realidad y en el ámbito de actuación de la competencia.
<b>3. Nivel resolutivo</b> (resolución de problemas básicos)	-Se resuelven problemas sencillos del contexto, hay labores de asistencia a otras personas, se tienen elementos técnicos de los procesos implicados y se poseen algunos conceptos básicos.
<b>4. Nivel autónomo</b> (autonomía en la resolución de problemas)	-No se requiere de asesoría continua de otras personas, se gestionan recursos, hay argumentación sólida y profunda, se resuelven problemas de diversa índole con los elementos necesarios.
<b>5. Nivel estratégico</b> (transformación, creatividad e innovación)	-Se plantean estrategias de cambio en la realidad, hay creatividad e innovación, se muestran altos niveles de impacto en la realidad, se hacen análisis evolutivos y prospectivos para abordar mejor los problemas, y se consideran las consecuencias de diferentes opciones de resolución de los problemas en el contexto.

► **Integran la evaluación cualitativa y cuantitativa.** La retroalimentación da cuenta del nivel de desempeño logrado, las sugerencias, los aciertos y una ponderación cuantitativa. Sin embargo, se pueden aplicar las rúbricas socioformativas sin notas o ponderación cuantitativa, centrándose solamente en lo cualitativo.

► **Favorecen el proceso metacognitivo.** La metacognición consiste en mejorar continuamente el desempeño a partir de unas metas que han sido asumidas de forma personal o colectiva. Las rúbricas socioformativas buscan que las personas mejoren continuamente pasando de un nivel de desempeño inferior a otro superior, o mejorando dentro del mismo nivel identificado.

► **Abordan los distintos tipos de evaluación que existen.** Las rúbricas socioformativas consideran los distintos momentos de la valoración (auto, co y heteroevaluación), así como los tipos (diagnóstica, continua, suma-

tiva y de certificación) en donde se requiere la gestión del talento humano.

► **Aportan elementos para mejorar la práctica educativa.** Los resultados obtenidos de la evaluación de desempeño utilizando rúbricas socioformativas, no solo beneficia a los estudiantes sino también a los docentes, pues les permite determinar si las estrategias docentes, los recursos y el plan formativo de la institución están favoreciendo la formación integral de acuerdo con el currículo, los proyectos y los resultados de aprendizaje. De esta

manera, las rúbricas socioformativas retroalimentan la calidad de los procesos didácticos para mejorarlos, pues aportan indicadores de cómo se lleva a cabo la mediación pedagógica, lo que posibilitan la detección de dificultades.

#### ¿Cómo diseñar una rúbrica socioformativa?

El diseño de este instrumento requiere la apropiación e integración de algunos elementos metodológicos que surgen de la secuencia didáctica empleada para el desarrollo de las clases, pues la con-

gruencia entre lo que se hace en el aula y lo que se evalúa es fundamental. Por lo tanto, algunos de los siguientes elementos se deben establecer desde el inicio de la programación de clase que se esté utilizando, independientemente del enfoque pedagógico con el que se trabaje. Aunque a continuación se muestra un orden en la secuenciación de la metodología, esto no significa que sea inmutable, pues cada docente puede diseñar este instrumento estableciendo su propio orden o metodología.

**Cuadro 2.** Pasos para elaborar una rúbrica socioformativa

Pasos	Descripción
1. Identifica las metas de formación a alcanzar.	-De acuerdo al programa de asignatura o campo formativo que se utilice, es importante identificar lo que se pretende alcanzar o desarrollar con los estudiantes (metas de desempeño, resultados de aprendizaje, competencias, etc.)
2. Acordar el problema de contexto.	-Establece en común acuerdo con los estudiantes un problema que muestre una necesidad de su entorno o vacío de conocimiento que pueda ser resuelto a través del análisis, la argumentación y/o la contrastación de diversos aspectos teóricos, procedimentales y actitudinales.
3. Establece las evidencias.	-A partir de las metas de formación seleccionadas, determina las evidencias que los estudiantes deberán presentar para demostrar su desempeño en la búsqueda de resolución del problema.
4. Establece los indicadores.	-Con base en las evidencias seleccionadas, determina el aspecto que se evaluará en éstas (indicador), considerando las metas de formación establecidas. -Recuerda que el indicador es el criterio principal que se evalúa en una evidencia. Por lo tanto, desde distintas asignaturas se puede evaluar una misma evidencia, aunque cada una de ellas considerará un aspecto (indicador) diferente, dependiendo de las metas establecidas. Esto permite establecer productos o evidencias interdisciplinarias, lo cual requiere el trabajo colaborativo entre docentes.
5. Redacta el descriptor para cada nivel de dominio (desempeño) por cada indicador.	-Retoma la descripción de cada nivel de dominio que se mencionó en el cuadro 1 de este artículo. -Considerando las características de cada nivel de dominio que se muestran en el Cuadro 1, describe las características de la evidencia de acuerdo con el indicador que se pretende evaluar.
6. Establece el tipo de evaluación a realizar.	-De acuerdo con el proceso formativo, determina el tipo de evaluación que se va a realizar (diagnóstica, continua, sumativa o de certificación).
7. Identifica el nivel de dominio obtenido para brindar una retroalimentación eficaz.	-Este paso se realiza una vez que los estudiantes han conocido y acordado el instrumento para evaluar una o varias evidencias. Por lo tanto, consiste en utilizarlo para identificar sus logros, aspectos a mejorar e identificar el nivel de dominio alcanzado en la realización de la evidencia.
8. Establece compromisos de mejora continua.	-Una vez que se ha llevado a cabo la retroalimentación, establece condiciones o retos de aprendizaje a tomar en cuenta, es decir, brinda oportunidades de mejoramiento de la evidencia, o bien, establece las estrategias para replantear la planeación o ejecución del trabajo solicitado.

### El arte de las rúbricas socioformativas

Es muy importante subrayar que el instrumento de evaluación descrito anteriormente (rúbrica socioformativa) como cualquier otro instrumento, es ante todo, para que el estudiante pueda mejorar sus procesos de aprendizaje, por lo tanto, el lenguaje que a utilizar deberá ser congruente con el nivel educativo o características del entorno en que se utiliza. El arte que implica la elaboración de un instrumento de evaluación (cualquiera que este sea) consiste en el manejo de un lenguaje claro, asertivo y cercano

al destinatario, lo cual exige al docente o persona que diseña el instrumento, un manejo adecuado y flexible de la metodología utilizada.

### Tipos de rúbricas socioformativas

Como se señaló en el Cuadro 2, los descriptores para cada nivel de dominio deben estar vinculados a un indicador. Por tanto, cuando la evidencia que se ha seleccionado es susceptible de ser evaluada utilizando un solo indicador, puede utilizarse una rúbrica sintética; en aquellas evidencias integradoras (ya sea por su extensión o porque se desean evaluar distintos aspectos), puede utilizarse una rúbrica analítica, es decir, por cada indicador se describen los niveles de dominio correspondientes.

### Un ejemplo de rúbrica socioformativa sintética

A continuación se muestra un ejemplo de rúbrica socioformativa sintética aplicado a una institución de nivel superior; sin embargo, existen múltiples experiencias de trabajo docente en la educación básica y media superior exitosas que dan cuenta de la utilidad de este instrumento. 

RUBRICA SOCIOFORMATIVA SINTÉTICA (MAPA DE APRENDIZAJE)					
Nivel educativo: Superior Institución: Escuela Normal 198			Departamento: Formación docente. Curso: Diseño de estrategias didácticas por competencias.		
Meta de desempeño: Gestiona diferentes estrategias didácticas y de evaluación por competencias para lograr el perfil de egreso en la Escuela Normal 198 acorde con los criterios institucionales.			Problema: Necesidad: las prácticas docentes en las aulas continúan centradas en la transmisión de contenidos, y en consecuencias, sus estrategias de aprendizaje. Meta: transformar las prácticas docentes en el marco de los retos de la sociedad del conocimiento con estrategias de aprendizaje adecuadas a este propósito.		
Referentes	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Evidencia: -Presentación de una clase con al menos tres estrategias didácticas, un producto y un problema del contexto. Indicador (criterio): -Aplica estrategias didácticas para el desarrollo de competencias con base en los criterios institucionales.	Simula una clase empleando algunas actividades de aprendizaje con base en los principales conceptos.	Simula una clase empleando actividades de aprendizaje que desarrollan los principales contenidos temáticos del programa de la asignatura.	Simula una clase empleando actividades de aprendizaje acordes con las fases del método de Kolb y los contenidos temáticos del programa de la asignatura.	Simula una clase empleando un problema del contexto y actividades de aprendizaje acordes con las fases del método de Kolb.	Simula una clase empleando un problema del contexto, aprendizajes esperados y actividades de aprendizaje con base en las fases del método de Kolb. Las actividades favorecen la realización de productos o evidencias que demuestran el logro de la competencia y la resolución del problema.
Valor: 10	6	7	8	9	10
Evaluación	Logros	Nota	Acciones para mejorar		
Autoevaluación					
Coevaluación					
Heteroevaluación					

**“EL ARTE QUE IMPLICA LA ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN CONSISTE EN EL MANEJO DE UN LENGUAJE CLARO, ASERTIVO Y CERCANO AL DESTINATARIO”**

**José Silvano Hernández M.**

Investigador del Centro Universitario CIFE. Doctorante en Socioformación y Sociedad del Conocimiento.

**Bibliografía:**

**Hernández M, J. S.** (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. Revista “Ra Ximhai: El mundo, el universo, la vida”, Vol. 9, No. 4. ISSN: 1665-0441. (pp. 11-19). UAIM.

**Hernández, J. S., Guerrero, G., & Tobón, S.** (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. Ra Ximhai, 11(4), 125-140.

**Morín, E.** (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

**OCDE** (1993). Curriculum Reform. Assessment in Question-La réforme des programmes scolaires. L'évaluation en question. Paris: OCDE.

**Tobón, S.** (2001). Aprender a emprender. Un enfoque curricular. Medellín: Funorie.

**Tobón, S.** (2002). Modelo pedagógico basado en competencias. Medellín: Funorie.

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



Pocos países cuentan con la educación y sistemas de capacitación que serán idóneos para el futuro. Es un hecho que el mundo está cambiando de manera rápida, impredecible y discontinua, y es por ello que en la actualidad, se reconoce que la calidad en la educación es un factor clave para la competitividad a largo plazo de cualquier nación.

Las nuevas reformas educativas que se proponen deben girar en torno a estos procesos competitivos y no solo estar pensadas para cumplir objetivos de políticas públicas, que tratan de dar educación como sea y muestran evaluaciones que sacrifican el desarrollo a largo plazo por un pobre beneficio inmediato. Está bien querer combatir la deserción escolar y la falta de acceso a las instituciones, pero no al costo que actualmente esto implica, ocultando datos o mostrando solo los más convenientes. La solución entonces no está en minimizar el problema, sino en enfrentarlo en su real magnitud.

El Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno Federal, tanto en el periodo anterior como en el actual, considera a la educación, la ciencia y la tecnología, como el motor fundamental para mover y transformar a la sociedad, logrando que el país avance hacia el desarrollo económico y social que se requiere para poder actuar competitivamente en el contexto internacional. Lo anterior fundamenta el porqué las políticas educativas deben lograr que los mexicanos adquieran los conocimientos, competencias y destrezas, necesarios para el pleno desarrollo y progreso de la nación; sin embargo, en lo que a políticas públicas se refiere, aquí es donde continuamente fallamos implementando estrategias. Así, han ido sucediendo una serie de cambios que en los últimos sexenios no han visto una continuidad y trascendencia adecuada, llegando incluso a desecharse iniciativas que no tuvieron la oportunidad de prosperar, o por el contrario, se mantuvieron otras en demasía.

*¿Por qué no hemos sido capaces de aprender de los errores cometidos y seguimos replicando viejas prácticas sis-*

*témicas que nos impiden crecer? ¿Cómo lograr mejorar cuando los estándares mínimos se vuelven el mínimo estándar que se busca alcanzar?.* La educación actual requiere manejarse sobre esquemas ágiles pero eficientes, sin perder de vista el objetivo fundamental que es la de formar seres humanos e individuos útiles para la sociedad, capaces de desarrollar todo su potencial en beneficio de sus comunidades. Mucho se habla de esquemas educativos y modelos de aprendizaje, de certificaciones y procesos de enseñanza, sin embargo en todo esto se pierde a veces el enfoque principal. No se trata aquí de defender una creencia sino más bien de aportar valor a lo que hacemos, por

ejemplo las taxonomías de Bloom y de Marzano han sido referidas y

seguidas por muchos es-

quemas educativos, y man-

tienen su validez toda vez que han sido adaptadas a los nuevos modelos y exigencias actuales.

El aprendizaje significativo se continúa en el enfoque interactivo y de competencias, aunque

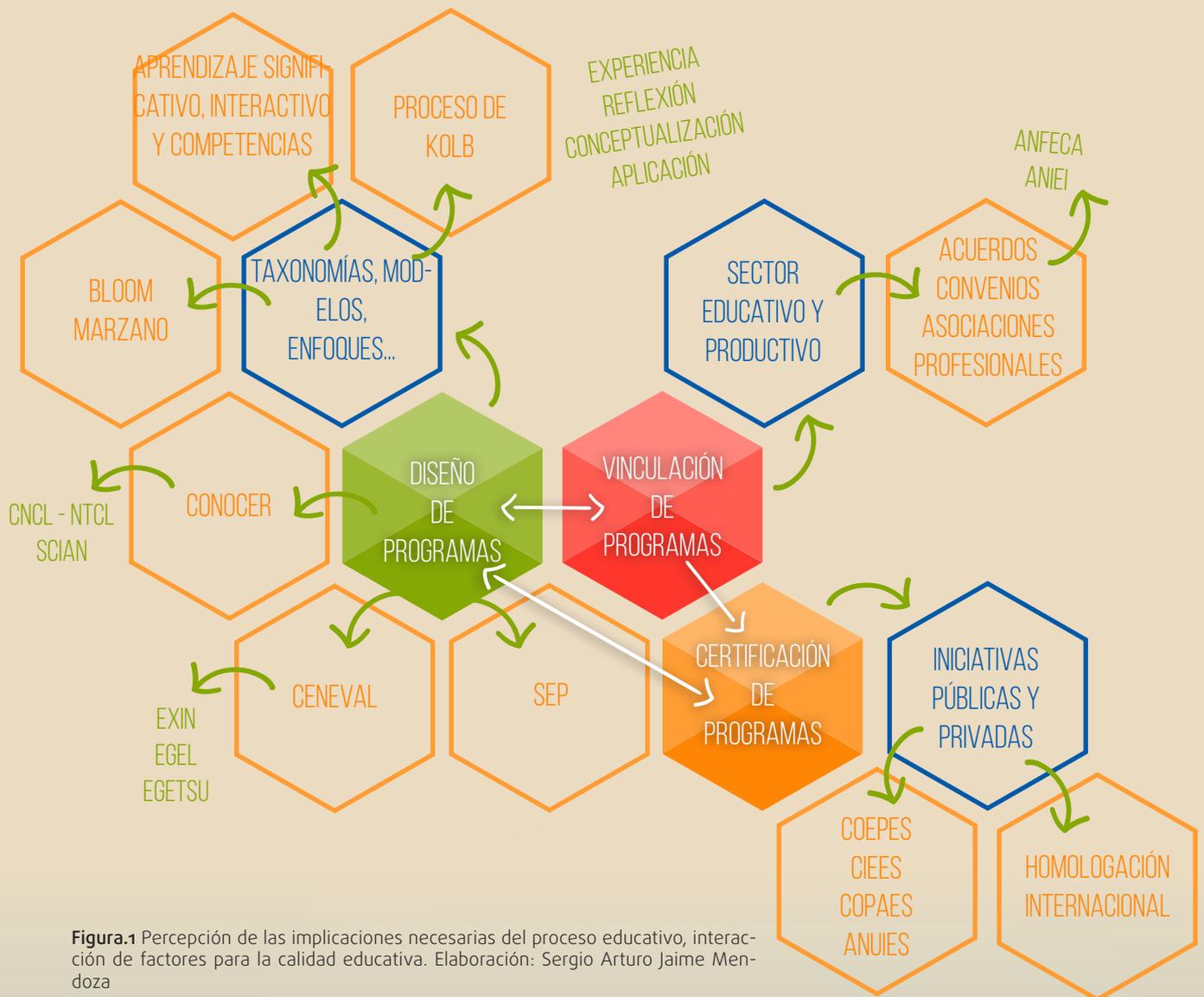
particularmente me inclino a utilizar también el Proceso

de Kolb.

Numerosos estudios muestran que la exigencia de buenos profesores tiene por corolario *programas de nivel más elevado, un mayor número de horas consagradas a la tarea de aprendizaje, ejercicios rigurosos para desarrollar las facultades intelectuales, una colaboración más estrecha entre los involucrados*, lo que se traduce finalmente en mejores resultados académicos.

De igual manera esta perspectiva adquiere sentido cuando se piensa en quienes son los beneficiarios de nuestros procesos, así como quienes son aquellos que pueden prestarnos apoyo para realizar cada vez más una mejor función social. El sector productivo y educativo deben estar íntimamente vinculados, y se debería buscar para ello la participación "de y en" Asociaciones profesionales, Acuerdos Académicos y Convenios Educativos, tanto para validar nuestro compromiso con la función educativa como para aportar valor a los procesos de transformación que el país requiere en general; esto realmente ayudaría a marcar una diferencia.

‘...LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN ES UN FACTOR CLAVE PARA LA COMPETITIVIDAD A LARGO PLAZO DE CUALQUIER NACIÓN’



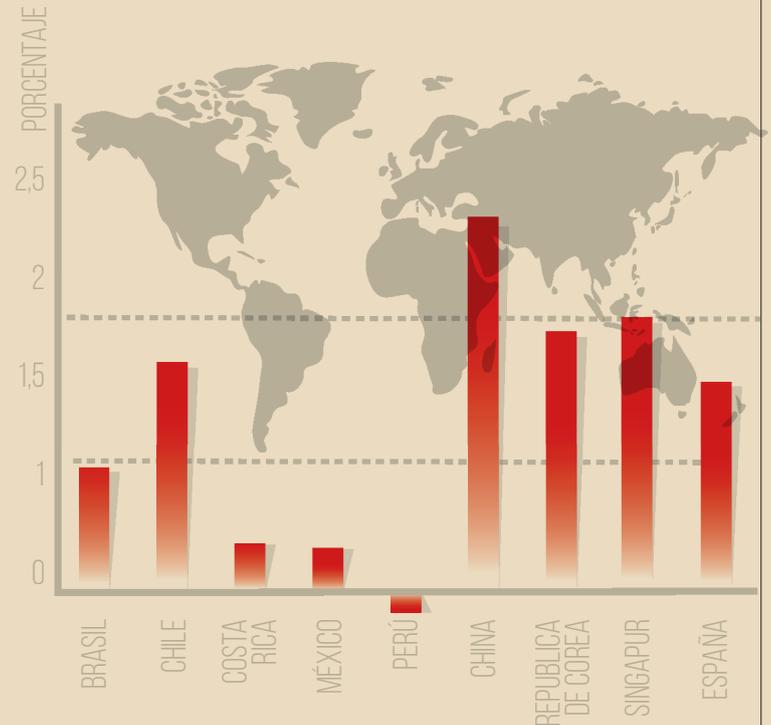
**Figura.1** Percepción de las implicaciones necesarias del proceso educativo, interacción de factores para la calidad educativa. Elaboración: Sergio Arturo Jaime Mendoza

En un contexto global la homologación internacional es algo que se vuelve una premisa a tomar en cuenta, la competitividad lo requiere y las oportunidades lo demandan; los esquemas planteados y manejados por instancias gubernamentales cumplen en general con sus objetivos, sin embargo no son suficientes. De igual manera que en el escenario global no es suficiente para una empresa contar con un certificado de calidad, pues ello no le garantiza su crecimiento y ni siquiera a veces su permanencia, en el contexto educativo debemos también apostar por esquemas más a futuro, donde manejar la mejora continua sea parte de una búsqueda del camino a la excelencia. Y no es que digamos que los Cenevales, los Estándares de Competencia o los CIEES no cumplan su

función, sino más bien hay que entender que son solo una parte del proceso, pero si el proceso se enfoca mal, los resultados no serán los que el país necesita.

Según los datos arrojados por el Informe Global de Competitividad (INSEAD), al menos durante sus ediciones de los últimos 5 años, México no solo no ha avanzado sino que ha retrocedido consistentemente en varios de los criterios evaluados, siendo uno de ellos la educación, que sirve de base a la innovación y el desarrollo tecnológico; quizá por ello es que debemos entonces revisar a fondo las propuestas hechas desde una perspectiva más global, como por ejemplo los Informes del Banco Mundial, BID, OCDE o APEC, organismos que periódicamente presentan estudios en este ámbito.

**Figura.2** El "círculo vicioso", una Educación deficiente conlleva a un crecimiento de la Productividad Ineficiente, estudios del Banco Mundial para América Latina. Elaboración: Sergio Arturo Jaime Mendoza



Está pues en nuestras manos modificar esta tendencia y comprometernos, quienes participamos de alguna manera en la educación, en formar mejores profesionistas a pesar de lo que ello implica, y quizá poder seguir entonces el "buen camino", descrito por Confucio como: *"aquel que vuelve al hombre perfectible por los esfuerzos que hace para formarse y educarse"*.

**Sergio Arturo Jaime Mendoza.**

Máster en Ingeniería Administrativa y Calidad así como un posgrado en Gestión del Conocimiento por la Universidad Europea de Barcelona.

**Bibliografía:**

- Gill, Indermit; Guasch, J. Luis.** Cerrar la brecha en Educación y Tecnología. Banco Mundial, 2005
- Laurillard, Diana.** Rethinking University Teaching. Routledge, 2007.
- Leer, Anne.** Master of the Wired World. Pearson Education Limited, 2000.
- On the Move:** Adapting to a new Global Economy, The Lauder Global Business Insight Report. Knowledge@Warton, Pennsylvania, 2011.



# El desafío ético de la Universidad en la sociedad posindustrializada

**Alexandro Escudero Nahón**

Los modelos educativos de las Universidades occidentales surgieron durante la modernidad. La modernidad fue un periodo histórico y político propio de Europa occidental que, empuñando la idea de que la razón y la ciencia eran las únicas herramientas del pensamiento humano capaces de desterrar los principios teológicos o metafísicos, logró deslegitimar el poder monárquico y eclesiástico imperante en el Siglo XVIII para imponer en su lugar el proyecto de la ilustración.

Así, insuflada por el proyecto ilustrado, la modernidad sustituyó paulatinamente los valores propiamente monárquicos con valores cívicos y desapareció la noción de "súbdito" para, en su lugar, construir la noción de "ciudadano". Las instituciones modernas, entonces, estaban llamadas a demostrar que era posible alcanzar el desarrollo humano y el bien social con un nuevo proyecto ético y con el ejercicio de nuevos valores democráticos: la libertad, la autonomía y la igualdad.

Todas las instituciones en general, pero los sistemas educativos, en particular,

tuvieron una ingente responsabilidad al impulsar el proyecto ético de la modernidad. Sin embargo, las Universidades han cursado trayectorias paradójicas y hasta contradictorias al intentar articularse al proyecto ético de la modernidad. Las Universidades más antiguas (por ejemplo, las de París, Oxford, Bolonia o Salamanca) fueron capaces de transitar desde sus orígenes medievales, en el Siglo XI, hasta el nacimiento de la modernidad como instituciones productoras de conocimiento, pero siempre limitadas a la enseñanza de la Teología, el Derecho y la Medicina bajo el control de la Iglesia y con métodos de enseñanza escolásticos.

Los métodos racionalistas y empiristas, decisivos en el alumbramiento del mundo moderno, discurrían por otros cauces ajenos a las universidades. Fue tal la brecha entre el proyecto ético de la modernidad y los intereses tradicionales de las universidades que ni Montaigne, ni Hobbes, ni Descartes, ni Locke, ni Spinoza, ni Leibniz, ni los ilustrados franceses del Siglo XVIII fueron profesores de ninguna Universidad (De Carreras, 2008).





Para cumplir con la promesa ética moderna, fue necesario desestimar a las Universidades de origen medieval y, en cambio, resultó más fácil fundar nuevos modelos educativos que, aunque no estaban exentos de paradojas sobre los valores religiosos y tradicionales, permitieron nuevos métodos de enseñanza. Así surgieron diversos modelos humanistas y positivistas de Universidad durante el Siglo XIX. Napoleón estableció una Universidad estatal y burocrática que resultó muy eficaz para formar a los modernos funcionarios franceses; la Universidad de Berlín, que se fundó en 1810, erigió un modelo educativo inspirado en los ideales educativos de Fichte y Humboldt; Oxford y Cambridge evolucionaron hacia el modelo que teorizó Newman.

Los modelos humanistas de la educación superior europeos fueron el referente de educación universitaria para el mundo occidental y fueron exportados hacia el continente americano tras los procesos de colonización. Todos esos modelos de educación superior imprimieron su impronta, con distinto calado, pero con el mismo resultado, en cada país donde se alojaron. Y, en general, el resultado de este tipo de modelos educativos fue muy similar al resultado que la modernidad ha provocado en todo el mundo: un resultado fallido, porque el excesivo racionalismo en la enseñanza condujo a un desprecio sobre otros ámbitos de la dimensión humana, como la inteligencia emocional o la inteligencia colaborativa; la exaltación de la libertad condujo a los relativismos morales más devastadores y al individualismo; el ideal de desarrollo humano se confundió con la acumulación de bienes materiales y acabó entre las ruinas del desarrollismo, pues la producción industrial provocó tal daño medioambiental que ahora,

paradójicamente, la humanidad considera muy difícil que la supervivencia humana sea viable en nuestro planeta (Bauman, 2007).

Por lo anterior, desde hace casi siete décadas las reflexiones sobre el objetivo y la función de la Universidad han puesto su acento en la dimensión ética y moral (Altarejos, 1998). Esta preocupación de carácter axiológico comúnmente se (auto)justifica invocando el argumento de que desde mediados del siglo pasado las economías más avanzadas están desplazando sus procesos de generación de riqueza del procesamiento industrial de recursos naturales hacia la generación de capital intangible a través de procesos de generación de conocimiento innovador (World Bank, 2007). Y este cambio radical en la manera de producir riqueza está organizando a las sociedades, a las instituciones y a las personas de una manera inédita en la historia. Tal cambio ha sido denominado sociedad posindustrial.

La Universidad, como una de tantas instituciones al servicio de la sociedad, continúa comprometida con su compromiso social y se ha sumado al concierto de iniciativas para formar las habilidades y destrezas que permitirían a las y los ciudadanos restituir el vínculo con la comunidad, la participación democrática, y el diálogo activo en el ámbito de lo público (Escudero, 2015).

Declarar un nuevo proyecto ético propio de la Universidad que enmiende las carencias del anterior no ha sido, sin embargo, una ecuación simple y llana. En la opinión pública, es relativamente claro que la Universidad es el lugar donde se aprende el conjunto de saberes que permitirían al futuro profesional ejercer una profesión, o dedicarse al ámbito de la investigación.



Sin embargo, ya no resulta tan obvio que la Universidad sea un lugar donde se pueda aprender un conjunto de saberes éticos y ciudadanos que mejoren la vida democrática de la sociedad (Martínez, 2006). La Universidad tiene como función social, una vez más, promover un proyecto ético que haga viable la convivencia en las sociedades contemporáneas, al mismo tiempo que pueda fomentar el ejercicio pleno y ejemplar de aquellos valores deseables para las sociedades democráticas (Aróstegui & Martínez, 2008). Más aún, debe estudiar cómo podría el profesional construir su propio código ético en las sociedades abiertas y plurales que ha generado la sociedad posindustrializada, en la que desaparecen las seguridades absolutas y conviven diversos modelos de vida legítimos, que exigen de cada individuo un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas (Puig & Martínez, 1989).

La Universidad no ha dejado atrás su ímpetu por colaborar en la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos e involucrados con la participación política y social en contextos posindustriales. La multiplicación de los programas de educación en valores, educación para la ciudadanía, educación moral, educación ética y deontológica son evidencias claras al respecto. Sin embargo, aún cuando la eticidad moderna ya ha manifestado desgarramientos profundos y desafíos inéditos en la historia de la humanidad, hasta ahora el pensamiento axiológico solo ha reconocido que es deseable promover y ejercer valores alternativos al pensamiento ilustrado y al modelo humanista positivista de educación (Aróstegui & Martínez, 2008).

Hace falta una reflexión seria, serena, amplia y profunda para proponer nuevas coordenadas éticas y morales que las Universidades puedan instituir en sus modelos educativos para que sus alumnas y alumnos se realicen como una ciudadanía competitiva, económicamente hablando, pero al mismo tiempo comprometida con la solución de los desafíos actuales, como son la discriminación, la desigualdad y la violencia. 

#### Alexandro Escudero Nahón.

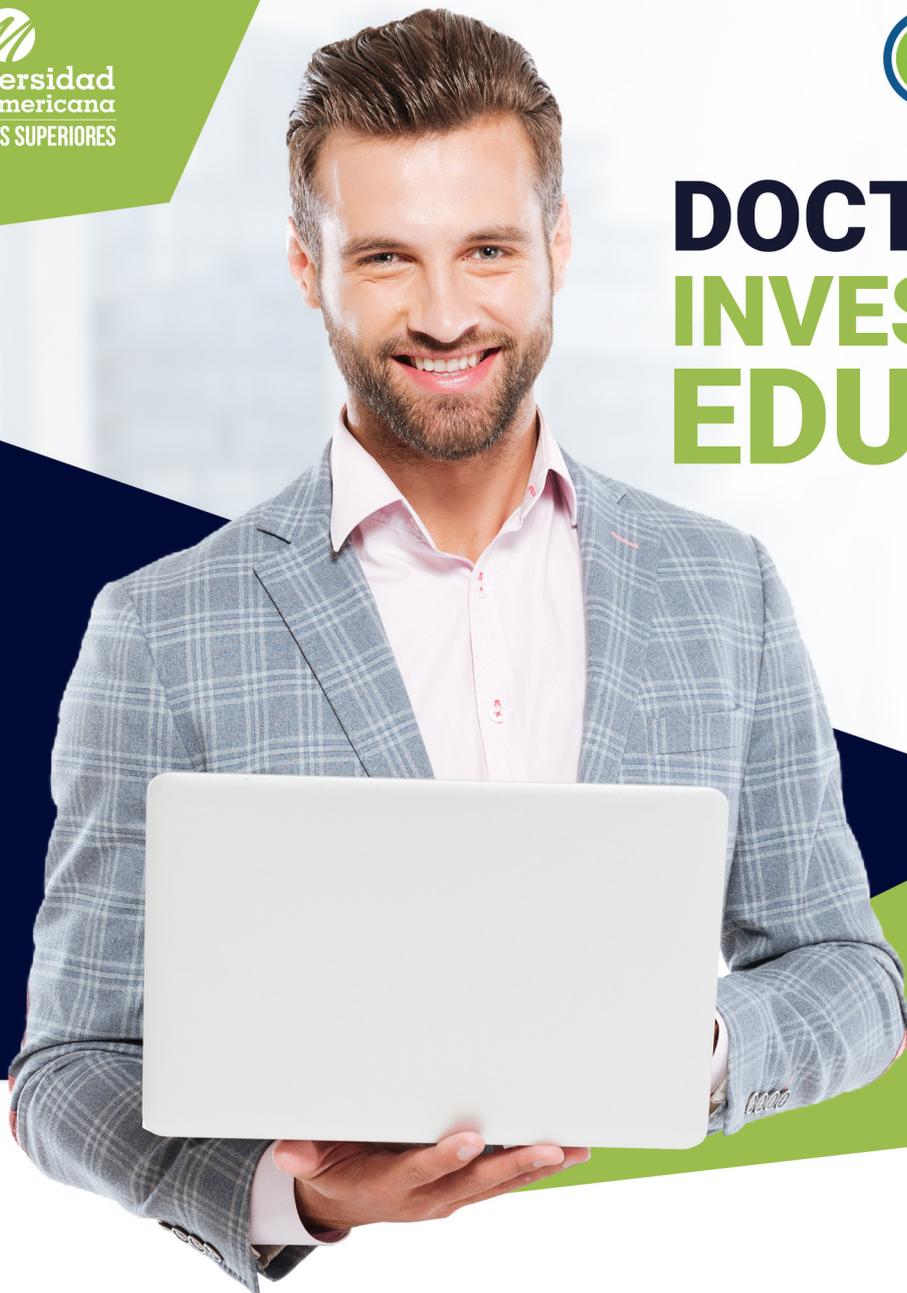
Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Coordina el Departamento de Investigación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

#### Bibliografía:

- Puig, J., & Martínez, M. (1989).** Educación moral y democracia. Barcelona: Laertes.
- Altarejos, F. (1998).** Ética docente: elementos para una deontología profesional. Barcelona: Ariel.
- Martínez, M. (2006).** Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 42, 85-102.
- Bauman, Z. (2007).** *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- World Bank. (2007).** Building knowledge economies: advanced strategies for development. World Bank Institute. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-6957-9>
- De Carreras, F. (2008, diciembre).** *Universidad: fin de un modelo*. El País, p. 22.
- Aróstegui, J. L., & Martínez, J. B. (2008).** *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid: Akal.
- Escudero, A. (2015).** La Universidad como proyecto ético en la posmodernidad. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 159-175.



# DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**RVOE**  
EDUCACIÓN SUPERIOR  
D.025-2020

## ESTUDIOS 100%

En línea

## ¡BECAS HASTA DEL 50%!

DURACIÓN 2 AÑOS 6 MESES

CONSULTA NUESTRO PLAN CURRICULAR Y REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN EN

## *¿Y tú qué estás haciendo para mejorar la calidad educativa?*

**Milly Cohen**

**H**oy en día todos hablamos de calidad educativa. La calidad tiene que ver con la excelencia, con la superioridad, con la mejora. La calidad educativa no es un mero término de moda, sino una realidad social que nos aqueja, ya que recibir una educación de escasa calidad es lo mismo que no recibir educación alguna. Desafortunadamente el sistema educativo mexicano presenta enormes desafíos en cuanto a su calidad, siendo uno de los más importantes, quizá el primordial, tiene que ver con los docentes. Docentes sin calidad suena tremendamente ofensivo pero es una triste, aunque posible área de mejora. No me refiero únicamente a la calidad de sus métodos de enseñanza, sino a una calidad integral que abarque habilidades afectivas, actitudes frente a alumnos, valores, y el respeto y pasión hacia su profesión.

Si lo importante en la calidad educativa es la calidad de las personas, el mensaje se traduce de manera simple a esta ecuación: una persona con valores firmes, congruente y apasionada con su trabajo, humildemente sabedora que el camino

del aprendizaje nunca termina, buscadora de talentos en sus alumnos, sin una intención egocéntrica al dar sus clases buscando ser él mismo el centro del aprendizaje, abrazadora de la diversidad, respetuosa de los diferentes ritmos de aprendizaje, esa persona es muy probable que busque y comparta calidad. Por el contrario, si no consideras que hay relación entre tu práctica profesional y tu vida privada, si no apuestas por ser un modelo positivo para tus alumnos en todos los ámbitos de su vida, si no te esfuerzas por ser mejor ser humano a la par que te preparas para ser buen docente, seguramente puedas llegar a impartir buenas clases y considerarte un profesional exitoso, pero no estarás dando calidad. Porque la calidad, como diría Schmelkes (1994) implica:

- Crítica y autocrítica
- Valorar la diversidad
- Consensos
- Relevancia
- Justicia

Y la excelencia nos exige conocernos a nosotros mismos así como creer en nuestros alumnos para poderse compartir.

De acuerdo a la Unicef, existen al menos cinco elementos clave que afectan a la calidad de la educación: lo que el estudiante trae consigo, el entorno, los contenidos, los procesos y los resultados. Estos elementos constituyen una base que permite supervisar la calidad y si bien todos están entrelazados entre sí yo me detendré únicamente en los pro-

*"...el maestro debe presuponer que todos los alumnos, todos, son susceptibles de cumplir los criterios de éxito."*

cesos y me dirigiré a los docentes, que como yo, nos esforzamos día a día por transmitir conocimientos, y quisiéramos hacerlo de la mejor manera posible.

Como a mí me gustan las preguntas que motivan a moverse de una zona de contemplación a una de proactividad, trataré este tema, no desde la óptica del discurso, sino desde la acción misma. Ya que la calidad es un proceso, mostraré un sendero (la meta es la misma siempre: el crecimiento intelectual y emocional del alumno) para alcanzar tan ansiada calidad, pero primero les preguntaré:

¿Y ustedes qué están haciendo para mejorar la calidad de sus actos?

Esta es la pregunta que constantemente nos debemos preguntar, el motor que nos debe despertar cada mañana y la reflexión con la que debemos cerrar nuestra jornada, es la única pregunta que amplía nuestros horizontes, nos impulsa a crear posibilidades, a innovar y por ende, a llegar a la excelencia. La respuesta a esta pregunta no es un tajante “hago mucho” o “hago poco”, sino un mar de posibilidades infinitas. La introspección de aquello que hacemos bien y aquello en lo que podemos mejorar, es el inicio del movimiento que culmina en calidad (humana, educativa, profesional), por ello, conocernos y reconocernos es el primer paso que debemos dar. Veamos cuatro formas distintas de explorar respuestas a esta pregunta.

**1.** Una de las formas más significativas de elevar la calidad es desarrollando el talento de nuestros alumnos y para ello debemos confiar en que todos tienen talento para algo. Nuestra apuesta en que sus habilidades son mucho mayores a las que reconocemos a simple vista nos invita a desafiar sus propios límites, hacer el andamiaje necesario para que su motivación, su potencial y los objetivos que queremos que alcancen, se encuentren todos en cercanía. El reto no es tan complejo, se trata de proponer dificultades accesibles al alumno, ponerle trabas en su

aprendizaje, no tantas que maten su motivación pero si las suficientes para que lo empujen a esforzarse. Para ello, el maestro debe presuponer que todos los alumnos, todos, son susceptibles de cumplir los criterios de éxito. Incluso el que viene de una zona marginada, incluso aquél que parece desnutrido, la que no participa, el que tiene sordera, la que tiene problemas de conducta, los que están en silla de ruedas. ¡Todos! Nadie hubiera creído que un chico americano que fue dado en adopción, que no terminó el bachillerato, que brincaba de un trabajo a otro y que además tenía dislexia, iba a salir adelante, pero Steve Jobs conquistó el éxito. Tenemos una cultura que apuesta por el exitoso y denigra al frágil. Pero precisamente son aquellos chicos y chicas que de alguna manera se salen de la norma los que más estrategias de afrontamiento tienen. Han tenido que salir adelante en un mundo hostil o complejo y gracias a sus carencias, son fuertes y no se rinden fácil. El problema es que nosotros no tenemos el tiempo de atender sus necesidades, nos es más simple unificar a todos que otorgar atención individualizada. Y nos rendimos ante estos chicos y chicas incluso antes de intentarlos motivar. Somos nosotros, los docentes, los que tenemos la responsabilidad y el desafío de desafiar a los alumnos durante su aprendizaje y desarrollo, a cada uno de ellos, porque la calidad valora la diversidad y pone atención al hombre y la mujer en potencia, no a la calificación o el número que obtienen en el momento. ¿Tú apuestas por cada uno de tus alumnos?

**2.** El segundo criterio que nos lleva directamente a la mejora, guarda relación con la retroalimentación que damos a nuestros estudiantes. Uno de los trabajos de investigación más influyentes actualmente en el campo de la enseñanza y aprendizaje es el llevado a cabo por John Hattie, de la Universidad de Auckland de Nueva Zelanda, quien durante quince años realizó una investigación basada en 800

meta-análisis que han supuesto en total 50,000 estudios y una muestra de 80,000 estudiantes. Él encuentra que el aspecto más influyente en el aprendizaje del alumno es la retroalimentación que recibe de sus profesores. ¿Qué significa una retroalimentación con calidad? Es aquella que de manera cálida y respetuosa busca y encuentra aquello que el alumno hace bien y se lo hace saber, lo halaga y aplaude sin tapujos, reconoce sus habilidades y potencial, subraya sus errores siempre motivándolo a mejorar su trabajo siendo un amigo crítico y objetivo, se extiende en sugerencias claras y concretas (no escribe con prisa ni de manera escueta, "buen trabajo"), es aquél que no lo regaña ni lo insulta. Yo tengo un hijo en bachillerato, su maestro de Español le escribe este tipo de retroalimentaciones en sus trabajos: "¿Qué mierda de trabajo es éste?" "Mito y leyenda no es lo mismo, torpe". Prometo que no es broma, es real. Por ello repito, la calidad se desarrolla con acertados y respetuosos comentarios, no con silencios, puntos menos y groserías absurdas. Si no tienes calidad como persona no puedes ofrecer calidad en la educación. ¿La tienes?

3. El tercer punto tiene que ver con la innovación. Es imperativo, obligatorio y apenas justo que estando en educación, busquemos la innovación. La tecnología ya es parte de nuestra vida y se nos presenta como una enorme ola dándonos dos opciones: o nos montamos en ella para que nos remolque o nos asustamos y dejamos que nos revuelque, hundiéndonos en el fondo. Innovar significa buscar modos alternos de hacer las cosas, indagar sobre las novedades, explorar qué hacen los demás que sea original, darnos el tiempo de buscar qué cosas nuevas hay en el mercado de las ideas y atrevernos a probarlas. Innovar significa invertir tiempo y ese tiempo es lo que va a producir el cambio. Innovar también tiene que ver con la creatividad, con romper viejos paradigmas, estructuras firmes y sólidas, intercambiándolas por otras más flexibles y novedosas. Innovar requiere esfuerzo, requiere

trabajo y requiere valentía. Me pregunto cuántos de nosotros nos damos el espacio para la innovación y la creación. Mes con mes recibo comentarios de alumnos que recién comienzan su curso sobre tecnología en la educación temerosos del reto, paralizados, resistentes. Pero mes con mes recibo también comentarios de esos mismos alumnos que terminan su curso orgullosos de sí mismos, felices de contar con nuevas herramientas, transformados y con ganas de compartir. La tecnología no come, sin embargo en ocasiones me causa gracia el miedo que le tenemos. ¿Y tú, te das el tiempo de innovar o te asusta hacerlo?

4. El cuarto motivo que nos llevará a la ansiada calidad tiene que ver con nuestro propio desarrollo, y no me refiero solamente al profesional o a la capacitación docente, sino a la preparación para la vida. Nuestras emociones, nuestro trabajo personal, nuestro liderazgo, nuestras pasiones, nuestros sueños marcan quiénes somos y por dónde nos movemos. ¿Somos limitados en nuestras experiencias o nos construimos como seres humanos diversos que abarcan múltiples posibilidades de expansión? ¿Invertimos todo nuestro tiempo en impartir clase y calificar trabajos y exámenes, o nos damos el tiempo de hacer algún deporte, de leer una buena novela, de tocar algún instrumento, de viajar, de descubrir las maravillas que la vida nos ofrece, pensando que eso también se comparte con el alumno? ¿Reconocemos cuando estamos fatigados, cuando estamos estresados y cuando necesitamos ayuda? ¿La sabemos pedir? Si la

*"La docencia es una profesión emocional, se siente, se vibra con ella y se sufre con ella"*



autocomplacencia es el peor enemigo de la calidad, entonces no debemos ser complacientes, debemos reconocer cuando las cosas están mal, para poderlas mejorar, y muchas veces son los aspectos propios de cada persona, los emocionales, afectivos, o sociales, los que requieren de cierto ajuste. ¿Demostramos nuestro estado de felicidad, de tristeza, de empatía, de enojo, de decepción, de orgullo o de bienestar con actos que comparten a los demás cómo nos sentimos, o ni siquiera sabemos atender a estas emociones por creer que no son importantes? La docencia es una profesión emocional, se siente, se vibra con ella y se sufre con ella, debido a esto, debemos reconocer nuestras emociones, entenderlas, regularlas, y darles sentido. Nunca las subestimes.

En cuatro puntos nos vamos a obtener todas las respuestas, pero por lo menos, nos vamos a hacer preguntas distintas. En cuatro puntos no vamos a elevar la calidad educativa del país, pero si cada uno de nosotros elige mejorar por lo menos en una sola de estas áreas, y multiplicamos ese esfuerzo por la cantidad de docentes que somos, me parece que sería un buen punto de inicio para comenzar a crear un movimiento de cambio.

Emocionalmente-arriesgado-innovador-optimista-comunicador no es un loco término para designar un nuevo super héroe, sino las cualidades del nuevo docente, la esperanza de un mejor futuro. 🌟

**Milly Cohen.**

Doctorado en Educación, es docente universitario y escritora con varios libros publicados.

#### Referencias:

**Unicef:** [http://www.unicef.org/spanish/education/index\\_quality.htm](http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.htm)

**Rosa Jové,** Todo es posible, 2013, Editorial Temas de Hoy, España.

**Sylvia Schmelkes,** Sinéctica 7 jul.dic/1995 LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES

### Nuestra Red no tiene fines de lucro y es de carácter voluntario y libre.

Se trata de una actividad motivada por el placer de conocer, analizar, reflexionar e investigar los diversos aspectos de la vida escolar.



1 Intercambiar información sobre temas educativos, metodologías, desarrollos y novedades en la investigación de las distintas áreas disciplinares.



2 Compartir información sobre espacios para publicar artículos, trabajos de investigación o avances de los mismos.



3 Propiciar intercambios de experiencias, recursos educativos y buenas prácticas en los procesos de investigación.



4 Proponer y analizar las experiencias innovadoras que en la práctica áulica se estén implementando.



5 Incentivar proyectos de investigación sobre temáticas educativas que se puedan cristalizar en programas de mejora en la calidad escolar.



6 Intercambiar información sobre la Reforma Educativa de la SEP.



7 Participar en la elaboración de proyectos de investigación colectiva cuya finalidad sea la publicación en revistas especializadas y/o libros.

# MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

100% EN LÍNEA



Multiversidad  
Latinoamericana  
DE ESTUDIOS SUPERIORES

**DURACIÓN  
18 MESES**

**RVOE**  
EDUCACIÓN SUPERIOR  
M.027-18

## VENTAJAS DE ESTUDIAR CON NOSOTROS

- MATERIALES DE AUTOESTUDIO
- FOMENTO A LA INVESTIGACIÓN
- ACCESO A RED DE INVESTIGADORES
- PUBLICACIÓN EN REVISTAS INDEXADAS
- MANEJAS TU TIEMPO
- 4 OPCIONES DE TITULACIÓN
- UNA ASIGNATURA POR MES
- FOROS Y CLASES EN TIEMPO REAL

## ¡BECAS HASTA DEL 50%!

CONSULTA NUESTRO PLAN CURRICULAR Y REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN EN