

Ruta Maestra ^{RM}

Edición 10

Competencias y ciudadanía

PISA, la medida del éxito educativo a escala global OCDE

Currículo por competencias

Hacer ciudad: aprender a participar y a decidir

Especial
Lectura crítica

Aprender a ser ciudadano: la competencia social y cívica

La evaluación de competencias de adultos. PIIAC

Competencias del rector como gerente en un entorno incierto

Pirry y la educación ciudadana



Visítanos 

www.santillana.com.co/rutamaestra



 **SANTILLANA**

 /santillana.colombia

 /Santillana_Col

CONTEXTO INTERNACIONAL

Sin cambio en el modelo de escuela, no hay mejoramiento educativo ni social **2**
Mariano Jabonero

ESCUELA CATÓLICA

Educar para la ciudadanía y la vida política en la escuela católica **45**
Óscar Armando Pérez

ARTÍCULO CENTRAL INTERNACIONAL

PISA, la medida del éxito educativo a escala global **5**
Andreas Schleicher

GESTIÓN DIRECTIVA

Competencias del rector como **gerente en un entorno incierto** **49**
Gonzalo Arboleda

PIAAC: La Evaluación de Competencias de Adultos de la OCDE **10**
Marta Encinas. OCDE

ENTREVISTA

Pirry nos da su opinión sobre la **educación ciudadana** **56**
Guillermo Prieto La Rotta, Pirry.

Hacer **ciudad** **15**
Ángel Gabilondo

ARTÍCULO CENTRAL NACIONAL

Currículo por **Competencias** **20**
Francisco Jiménez

ESPECIAL LECTURA CRÍTICA

Repensar la lectura y la lectura crítica **59**
Fernando Vásquez

Fundamentos y práctica de las **competencias ciudadanas** **27**
Luis Evelio Castillo

La enseñanza de la lectura crítica en la **perspectiva de una pedagogía del sujeto** **62**
Gloria Marlén Rondón Herrera

APLICACIONES

Competencias ciudadanas en primera infancia y preescolar **34**
Carlos Andrés Peñas

Lectura crítica en **Internet** **71**
Hernán Villamil Moreno
Claudia Patricia Ardila Medina
Sandra Yaneth Pérez Bautista

REFLEXIÓN

Aprender a ser ciudadano: la competencia social y cívica **39**
Antonio Bólvivar

Una realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media **76**
Paola Ospina Rodríguez
Pablo Andrés Sánchez
Ruth Alexandra Camacho
Alonso Malaver

Investigación-Acción: escenario para la **lectura crítica en el ámbito escolar** **82**
Ruth Milena Páez Martínez

QUÉ HAY PARA LEER

88

RECURSOS DIGITALES

88

CALENDARIO

89

DIRECCIÓN
Nancy Ramírez
EDITORA
Isabel Hernández
CONSEJO EDITORIAL
Mariano Jabonero
Andrea Muñoz
Carolina Lezaca
Camila Galeano
Hilda Marina Mosquera

FOTOGRAFÍAS
Shutterstock
ICONOGRAFÍA
www.freepik.com
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Ana Catalina Schroeder
Luis Felipe Jáuregui
PRODUCCIÓN WEB
Fabián Estupiñán

EDITORIAL
Santillana S.A.
Carrera 11A No 98-50
Bogotá D. C., Colombia
Teléfono: 705-7777
www.santillana.com.co
marketingco@santillana.com

ISSN
2322-7036
Impreso en
Colombia por
Colombo Andina de Impresos S.A.
Enero de 2015

¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra?
Envíanosla a: marketingco@santillana.com



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/editorial>

Competencias y ciudadanía

Mariano Jabonero Blanco

Director de Educación de la Fundación Santillana



EDITORIAL

No transcorre un día sin que alguien nos recuerde la importancia de la educación y sin que quienes nos lo recuerdan no le atribuyan todo tipo imaginable de virtudes y potencialidades a esta tarea humana, la más humanizadora en palabras del filósofo Fernando Savater. Parece como si viviéramos un permanente ejercicio de autoafirmación o convencimiento sobre el valor de la educación; ejercicio intelectual que bien parece una paradoja, o una reacción justificadora o exculpatoria ante una situación más preocupante: en realidad somos conscientes de que hoy, lamentablemente, la educación para muchos no es tan importante como pretendemos demostrar.

Pareciera como si la educación hubiera pasado a ser un valor agregado, enfoque mercantil que inevitablemente despierta interrogantes básicos: ¿a qué, de qué o para qué? Y para otros, un objeto propio de la cultura del espectáculo: como causa movilizadora de eventos, promotora de proyectos sin motivo justificable ni desarrollo previsible, cita obligada y recurrente de políticos, motivo de actividades sociales y otras acciones efímeras.

Pero para nosotros, y creemos que para la inmensa mayoría de la ciudadanía, la educación sí que cuenta, la educación es muy importante y la fe en su potencial transformador es la más poderosa convicción que nos lleva a esta afirmación, así como a apostar por la necesidad de su cambio y mejoramiento para hacer frente al reto que requieren nuestras sociedades.

A ello, con toda humildad, dedicamos la presente edición de nuestra revista Ruta Maestra que, por cierto, ya alcanza su número diez gracias a numerosos y relevantes expertos y responsables de la educación de América y Europa que, de manera desinteresada, han prestado su colaboración y,

sobre todo, a la acogida, valoración y reconocimiento que ha tenido por parte de sus miles de lectores: dos aspectos que han contribuido a convertir a Ruta Maestra en una publicación educativa de referencia y a que continuemos con este ilusionante empeño.

La transformación y mejora de la educación no es un deseo más o menos retórico, ni un diletante argumento intelectual o político: es una imperiosa necesidad. Más aun si se propone, como nos dice el doctor Ángel Gabilondo, como un proyecto compartido, conjunto y común; algo así como lo que debería ser una "causa nacional". Insistimos sobre esa necesaria transformación en esta edición, y lo hacemos desde la evidencia del conocimiento de una sociedad, como es la latinoamericana en general y la colombiana en particular, que exige mayores niveles de desarrollo, cohesión y competitividad.

Es cierto que, en buena medida, se han empezado a alcanzar metas cuantitativas con niveles de cobertura casi universalizados, que vamos dejando de ser objeto de la generosa, y siempre agradecida, cooperación externa y que nuestros sistemas educativos han alcanzado un nivel de madurez notable: tanto en cuanto a sus niveles de financiación, como de gestión. No obstante, persisten dudas razonables sobre su contribución real al desarrollo efectivo del país y a su cohesión y las evidencia sobre los pobres resultados de sus alumnos en términos de adquisición de aprendizajes y desarrollo de competencias, así como de eficacia y eficiencia en el desempeño docente, se ponen de manifiesto a través de pruebas de evaluación externa estandarizadas, como es el caso de la valiosa y renombrada a nivel mundial PISA, de la OCDE.

Como nos dice Andreas Schleicher, director de PISA y Director General de Educación de la OCDE, nuestras escuelas, y ahí

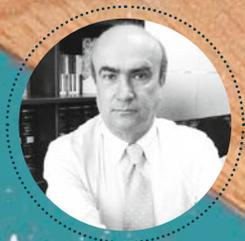
se encuentra la clave de la transformación, "...deben preparar a sus estudiantes para que sepan colaborar, competir y conectarse con diferentes personas, ideas y valores de todo el mundo". Y lo que es más importante, en una sociedad en la que se les va a valorar no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que han aprendido.

Las competencias, y su desarrollo permanente a lo largo de la vida, son el auténtico eje vertebrador de la transformación educativa que proponemos. Las competencias cambian las vidas de las personas, aumentan sus oportunidades y son imprescindibles para la modernización y desarrollo de los países, como nos expone Marta Encinas Martín de la OCDE. Sin ellas, las comunidades y las naciones languidecen y las personas con insuficientes o inadecuadas competencias van a sufrir a lo largo de su vida graves desventajas sociales y económicas.

Hacer de la transformación de la educación una oportunidad para su mejora es lo que proponemos en la presente edición a través de diferentes y compatibles enfoques que contribuyen a una decisión integral y estratégica: un proyecto común y compartido, desarrollado en la cultura de la evaluación, que arranca de un modelo de escuela y sociedad reales a las que pretende dar respuestas cualificantes y renovadoras, que participa de un sistema de educación a lo largo de la vida y que, por supuesto, se construye por medio de propuestas curriculares específicas e innovadoras.

Esperamos que el contenido de la presente edición sea de su interés, despierte reflexiones y promueva debates: si es así, habremos alcanzado nuestro objetivo de aportar información y generar conocimiento para lograr la transformación y mejoramiento de nuestra educación. **RM**

Sin cambio en el modelo de escuela, no hay mejoramiento educativo ni social



Mariano

Jabonero Blanco

Director de Educación de la
Fundación Santillana

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, con estudios posteriores en administración y supervisión educativa. Ha desempeñado puestos como Inspector de Educación en Barcelona y Madrid, Director provincial (equivalente a Secretario de Educación Departamental), Subdirector General en el Ministerio de Educación de España durante más de diez años y Director General de Concertación y Desarrollo de la OEI durante siete años. Autor de numerosas publicaciones y conferencias sobre educación, fue también profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Actualmente ocupa el cargo de Director de Educación de la Fundación Santillana.



DISPONIBLE EN PDF

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edición-10/articulos/1](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/1)

La transformación que necesita la escuela en América Latina, para asegurar el desarrollo de competencias para todos.

Una reflexión y propuesta sobre la transformación de la escuela en América Latina, puede ser inútil si no advierte sobre las grandes diferencias que caracterizan a los distintos sistemas educativos de la región y no se orienta, a partir de un modelo de sociedad existente, pensando y apostando por otro mejor en términos de equidad, desarrollo y bienestar.

Advertido lo primero, la necesaria contextualización en cada país, debemos recordar que América Latina es la región más desigual del mundo, con varios de sus países liderando los índices Gini de inequidad y con unas economías asentadas en la venta de materias primas, como son el petróleo, los minerales o la soja, que en los últimos años han supuesto más del 60 % de todas las exportaciones de la región, situación que ha producido el efecto llamado la "maldición de las commodities": una economía cíclica, que depende de las oscilaciones de precios de esas materias en mercados internacionales que no controla, en la que apenas hay inversión en los grandes valores de la economía global sostenible: la innovación y el conocimiento.

En su más reciente obra, el prestigioso economista T. Piketty, afirma que si bien la desigualdad puede ayudar inicialmente al crecimiento, por la simple razón de contar con mano de obra barata, después la desigualdad aportará un fuerte y perdurable impacto negativo, por la captura de las instituciones por una élite que no va a invertir en la sociedad, pensando en el conjunto de la población, sino solo en mantener e incrementar sus intereses de acumulación de riqueza y poder. Con ello se destruyen las clases medias, se colapsan la producción y el consumo, y se hace inviable el desarrollo. Para Piketty, el crecimiento en el Siglo XXI va a depender de la inversión en educación, una inversión que beneficie a la mayoría de la población por igual.

Pues bien, una situación de extrema desigualdad social, junto con una baja inversión, que solo recientemente se ha corregido gracias a un ciclo de crecimiento de ingresos por la exportación masiva a precios altos de materias primas, que ahora parece entrar en declive por la crisis de la zona Euro y la desaceleración de la economía de China, ha producido sistemas educativos de muy baja

calidad: los ocho países de la región evaluados en PISA 2012, que representan a más del 85% de la población de América Latina, se encuentran entre los últimos de esa evaluación a nivel mundial. Sus estudiantes cuentan con un desfase promedio equivalente a dos cursos escolares con respecto a sus colegas de los países de la OCDE, y el origen social llega a producir un desfase de hasta tres y cuatro cursos entre alumnos de la misma edad según los mayores o menores niveles de renta de sus familias.

Si analizamos la escuela pública, que es la más frecuentada por los hijos de los más pobres, comprobamos que según un estudio reciente del Banco Mundial, alrededor de un 35 % del horario escolar se dedica a actividades no lectivas, lo que supone un día entero de pérdida de actividad educativa por semana. Junto a ello, como consecuencia de conflictos gremiales, en varios países de la región un alumno de la escuela pública, en comparación con uno de la privada, al final de la educación básica puede haber perdido un año entero de actividad académica.

Hay que reconocer los importantes logros en materia de cobertura, pero también poner de manifiesto la grave e injusta situación de la calidad de la educación en América Latina, al abordar las estrategias de transformación y mejoramiento que requiere; tan necesarias como posibles, como lo demuestran las experiencias llevadas a cabo con éxito en distintos países y escuelas.

El primer factor clave para la transformación de nuestras escuelas son los docentes: el consenso al respecto es tan generalizado, como la ausencia de medidas decididas y estratégicas para adoptar urgentes soluciones. Hay que atraer a los mejores a la profesión docente, asegurarles una importante formación inicial, darles acompañamiento, apoyar la formación en el centro educativo y en el aula, frente a la costosa e ineficaz formación continua extraescolar, evaluarles y, en consecuencia, crear un sistema de incentivos como el definido por Emiliana Vegas, la Directora de la División de Educación del BID, que no sean solamente económicos, sino también profesionales y de otros tipos. Así mismo, hay que redefinir la relación con los poderosos gremios o sindicatos de docentes, quienes con frecuencia han entrado en conflicto con políticas de mejora educativa. Las experiencias recientes de México, Perú o Ecuador, demuestran que son posibles otro tipo de relaciones.

Un binomio que asegura el éxito: mayor autonomía de los centros educativos junto con más evaluación.

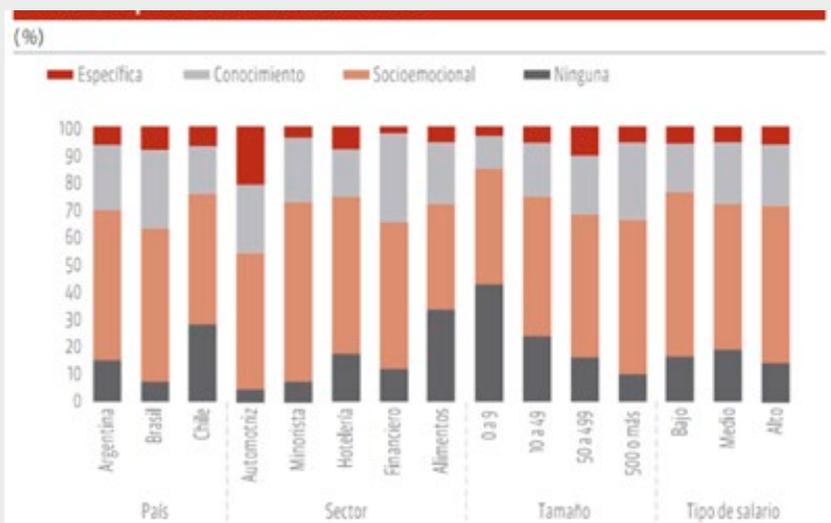
La aplicación de pruebas de evaluación externa estandarizadas ha demostrado que es un excelente incentivo para los docentes y directivos de centros educativos. Allá donde se aplican pruebas de evaluación, mejoran los resultados de los alumnos, mejoría que es aún mayor, cuando se aplican en centros educativos que acogen a estudiantes procedentes de familias con niveles socioeconómicos bajos.

Hay que reconocer los importantes logros en materia de cobertura, pero también poner de manifiesto la grave situación de la calidad de la educación.

No obstante, el binomio perfecto es evaluación y autonomía: como se demuestra en PISA 2012, un centro que cuente con un elevado nivel de autonomía y una evaluación externa sistemática, es un centro que asegura una respuesta pertinente y eficaz a sus estudiantes y a la comunidad, garantiza el cumplimiento de objetivos de mejora y hace prever éxitos futuros.

Conviene dedicar mayor atención en las competencias más relevantes, como son las científicas, matemáticas y a la lectura: su adquisición temprana es el mejor prescriptor de una trayectoria educativa exitosa. La escuela, en ocasiones, ha colapsado porque la sociedad le ha asignado más objetivos y funciones que los que podía asumir, y ella, por su sensibilidad o generosidad hacia la sociedad, o por reforzar su posición institucional en épocas de crisis, los asumió sin contar con tiempo, competencia ni recursos para hacerlo bien. No es infrecuente que en los currículos se haya sacrificado tiempo lectivo dedicado a lectura, matemática, ciencias o inglés, a favor de otros contenidos de tipo cultural o cívico, que sin dudar de su importancia, podrían ser abordados por las familias u otras entidades de la comunidad. Hoy debe centrarse en lo que es realmente relevante y pertinente, como lo son las tres áreas antes mencionadas que son, y no es casualidad, las que evalúan con mayor intensidad las más importantes pruebas externas estandarizadas de evaluación: PISA, TERCE, PIRLS, TIMSS, etc.

Las competencias no cognitivas también importan, y mucho. Así lo demuestra la encuesta realizada por el BID a empresas de varios países de América Latina en la que los empleadores ponen de manifiesto su interés y valoración de las competencias socioemocionales y las actitudinales: ser responsables, saber trabajar en equipo, adoptar compromisos y cumplirlos, ser respetuosos con compañeros, subordinados y superiores, puntuales, vestirse de manera correcta, etc. En resumen, ser educados, es un gran valor con alto nivel de pertinencia para el acceso y promoción en el empleo.



Debe llevarse a cabo la apropiación y uso de la tecnología por la escuela. Las mayores inversiones que se han hecho en toda América Latina durante los últimos años han sido en tecnología, con diferencia mucho más que en otras regiones, con numerosos programas de los denominados 1+1, o “One Laptop Per Child” (OLPC). Los resultados, según varios estudios realizados recientemente por el BID o UNESCO, demuestran que son irrelevantes en términos de mejoras de adquisición de aprendizajes y desarrollo de competencias, cuando no han tenido un efecto disruptivo en el salón de clase o, incluso, de retroceso en los rendimientos de los estudiantes como se ha puesto en evidencia en algún país pionero en el suministro masivo de dispositivos a los estudiantes.

Sin embargo, el uso de la tecnología, en palabras de Francesc Pedró de UNESCO, abre una gran ventana a la mejora de la educación y a que esta sea más activa, más participativa, con desarrollos más colaborativos, entre otras grandes ventajas, siempre y

cuando responda a un proyecto educativo, global y sistémico para cada escuela que integre: dotación de infraestructura, con soluciones variadas y flexibles, lo que no justifica que sean imprescindibles los modelos 1+1; con contenidos educativos digitales elaborados de acuerdo con modelos curriculares estructurados, contando siempre en ello con los docentes, la opinión de los expertos y con la experiencia y competencia del sector editorial; con una formación intensiva del profesorado acompañada de un monitoreo permanente, lo que supone desterrar los tan costosos como ineficaces cursos intensivos externos de capacitación y, por último, y no menos importante, evaluando el impacto que tiene el uso de la tecnología en cada escuela: en los aprendizajes y competencias de sus alumnos, en el desempeño de sus docentes y en otros objetivos como son la mejora de la convivencia escolar, su contribución a la inclusión, la comunicación con las familias, la proyección externa o el trabajo en redes locales, nacionales e internacionales.

Las competencias son la divisa global del Siglo XXI. En palabras de la OCDE, más competencias aseguran mejores empleos y más oportunidades para todos. La escuela es la primera institución capaz para dotar a todos de esas competencias, pero también le corresponde a ella la tarea de despertar en sus alumnos la motivación para el aprendizaje a lo largo de la vida: las competencias, aun cuando se desarrollen de niños o jóvenes, con el tiempo pierden valor por desuso o por obsolescencia. Crear en el estudiante una actitud a favor del aprendizaje a lo largo de la vida es otro de los retos que tiene la escuela de América Latina.

Volviendo a lo que exponíamos al principio de este trabajo, según la OCDE una persona con bajo nivel de competencias va a tener unos ingresos mucho más bajos que el resto y casi el doble de posibilidades de no encontrar trabajo o vivir de subsidios, pero no solo va a sufrir desventajas económicas, esas personas con bajos niveles de competencias también tendrán graves desventajas sociales: tendrán peor salud, serán más desconfiados, estarán menos implicados socialmente y se considerarán más un objeto político que un sujeto político.

Una sociedad con graves desventajas económicas y sociales y, por lo tanto, con menos bienestar y menor competitividad, es la que una escuela latinoamericana transformada y de calidad, puede evitar. **RM**

PISA, la medida del éxito educativo a escala global

En cierto modo, es injusto comparar las instituciones escolares de Colombia con aquellas del área de la OCDE, dados los enormes retos sociales y económicos que enfrenta el país, pero los ciudadanos colombianos comprenden que, en una economía global, el referente de calidad para el éxito educativo ya no está solo en el mejoramiento de los estándares nacionales sino en los sistemas escolares con mejor desempeño a nivel internacional.



Andreas Schleicher

Es Director General de Educación de la OCDE. Es titulado en Física por la Facultad de Física de la Universidad de Hamburgo (1988), es Máster en Ciencias, Departamento de Mathematics, por la Facultad de Ciencias de la Deakin University de Australia (1992).

Es Máster en Ciencias, Departamento de Mathematics, por la Facultad de Ciencias de la Deakin University de Australia (1992).

Fue "International Co-ordinator for the IEA Reading Literacy Study" en la Universidad de Hamburgo (1989-1992). Ha sido "Director for analysis" en la "International Association for Educational Achievement" (IEA) en el "Institute for Educational Research", Holanda de 1993 a 1994. Ha sido "Project Manager" en la OECD, "Centre for Educational Research and Innovation" (CERI) de 1994 a 1996.

Los resultados de PISA (Programme for International Student Assessment, o Programa de Evaluación Internacional de estudiantes de la OCDE), publicados en diciembre de 2013, desencadenaron en Colombia una búsqueda sin precedentes de políticas y prácticas correctas para ayudar a los estudiantes a aprender mejor, a los maestros a enseñar mejor y a las escuelas a trabajar más efectivamente. El ojo público se concentró en el modesto desempeño que tuvieron los estudiantes colombianos en comparación con los de los sistemas educativos más avanzados del mundo. Pocos se consolaron con el hecho de que solo tres países de la OCDE presentaron un rápido mejoramiento en las habilidades lectoras de los estudiantes de 15 años que lo que PISA mostró para Colombia. Todo el mundo quería que Colombia jugara en la gran liga de la educación glo-

bal, sabiendo que esto es mucho más decisivo para el futuro económico y social del país que jugar en la primera liga del campeonato mundial de fútbol, en el cual Colombia ya tiene una larga trayectoria.

En cierto modo, es injusto comparar las instituciones escolares de Colombia con aquellas del área de la OCDE, dados los enormes retos sociales y económicos que enfrenta el país, pero los ciudadanos colombianos comprenden que, en una economía global, el referente de calidad para el éxito educativo ya no está solo en el mejoramiento de los estándares nacionales sino en los sistemas escolares con mejor desempeño a nivel internacional. Son conscientes de que las escuelas colombianas deben preparar a sus estudiantes para que sepan colaborar, competir y conectarse con diferentes personas, ideas y valores de todo el mundo.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articles/2>

Pero ¿qué es PISA exactamente? ¿Qué es importante que los ciudadanos sepan y que sean capaces de hacer? Esa es la pregunta que subyace a la métrica global mundial para la calidad, la equidad y eficiencia en la educación escolar conocida como PISA. Se trata de una prueba internacional (ver cuadro), administrada bajo condiciones estandarizadas en la mayoría de las economías líderes. Evalúa el grado en que los estudiantes de 15 años han adquirido conocimientos y habilidades que son fundamentales para su completa integración en

las sociedades modernas. La evaluación PISA, que se enfoca en la lectura, las matemáticas, la ciencia y la resolución de problemas, no solo permite comprobar si los estudiantes pueden reproducir lo que han aprendido, sino también examina qué tan bien pueden extrapolar lo que han aprendido y aplicar ese conocimiento en entornos desconocidos, tanto dentro como fuera de la escuela. Este enfoque refleja el hecho de que las sociedades modernas recompensan a las personas no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben.

Contenido

- * El estudio PISA 2012 se centró en las matemáticas, con áreas menores de evaluación en lectura, ciencia y resolución de problemas. Por primera vez, PISA 2012 también incluyó una evaluación de la educación financiera de los jóvenes.

Los países y economías participantes

- * En PISA 2012, participaron 65 países, que representan más del 80% de la economía mundial.

Los estudiantes participantes

- * En 2012, cerca de 510.000 estudiantes entre los 15 años y 3 meses, y los 16 años y 2 meses presentaron la evaluación, en representación de unos 28 millones de jóvenes de 15 años, estudiantes de las escuelas de los 65 países y las economías participantes.

La evaluación

- * Se aplicaron test sobre papel, con evaluaciones de dos horas de duración. En un grupo de países y economías, se dedicaron 40 minutos adicionales a la evaluación computarizada de matemáticas, lectura y resolución de problemas.
- * Los ítems de test eran una mezcla de preguntas de escogencia múltiple y preguntas de respuesta abierta, que demandaban que los estudiantes construyeran sus propias respuestas. Los ítems se organizaron en grupos basados en un texto en el cual se planteaba una situación de la vida real. Se cubrió un total de unos 390 minutos de pruebas, con diferentes estudiantes que se enfrentaron a distintas combinaciones de ítems de test.
- * Los estudiantes respondieron un cuestionario de antecedentes, que les tomaba 30 minutos completar, con el que se les indagaba información acerca de ellos mismos, sus hogares, sus escuelas y experiencias de aprendizaje. Así mismo, se les dio a los directores de escuela un cuestionario, para completar en 30 minutos, que cubría el sistema escolar y el entorno de aprendizaje. En algunos países y economías, se distribuyeron cuestionarios opcionales a los padres, a quienes se pidió proporcionar información sobre sus percepciones y su participación en la escuela de sus hijos, su apoyo al aprendizaje en el hogar, así como las expectativas de carrera de sus hijos, en particular en matemáticas. Los países podían elegir otros dos cuestionarios opcionales para estudiantes: uno indagaba sobre su conocimiento y uso de tecnologías de la información y la comunicación, y el segundo buscaba información sobre su educación hasta la fecha, incluyendo las interrupciones en sus estudios y si se estaban preparando para una futura carrera y cómo.



Las comparaciones internacionales nunca son fáciles de realizar ni son perfectas, pero PISA muestra lo que es posible hacer en la educación y contribuye a que los países se vean a sí mismos en el espejo de los resultados educativos y las oportunidades que ofrecen los líderes educativos del mundo.

Gran parte del reto consiste en enfrentar el bajo rendimiento educativo. En todos los países, casi una cuarta parte de los estudiantes de 15 años de edad ni siquiera alcanza el nivel 2, la línea base en matemáticas, en el cual los estudiantes apenas tienen que emplear algoritmos o procedimientos básicos con números enteros. En Colombia esa cuota es, en más del 70%, particularmente alta. Si todos los jóvenes de 15 años en el mundo industrializado alcanzaran al menos el nivel 2 de PISA en matemáticas, cosecharían 200 trillones de dólares en la producción económica adicional durante su vida laboral.

Si bien esas estimaciones no son nunca totalmente ciertas, sí sugieren que los beneficios del mejoramiento hacen que cualquier precio concebible para mejorar se vea pequeño. Parte del problema radica en los estudiantes que viven en desventaja social; y los sistemas escolares, incluso en algunos de los países más ricos, amplifican aún más esa desventaja. Pero el contexto socioeconómico no lo es todo. De hecho, PISA revela que el 10% de los jóvenes de 15 años más desfavorecidos en Shanghai superan incluso a los estudiantes colombianos de 15 años de edad provenientes de familias ricas.

Pero los desafíos de los sistemas escolares no tienen que ver solo con los niños pobres en los barrios pobres, sino con muchos niños en muchos barrios. Menos del 1% de los estudiantes colombianos alcanzan el más alto nivel de desempeño en matemáticas, lo que demuestra que pueden conceptualizar, generalizar, utilizar las matemáticas basadas en sus investigaciones y aplicar sus conocimientos en contextos nuevos. Esto se compara con un promedio de 13% de la OCDE y 31% de Shanghai-China. La economía mundial va a pagar una prima cada vez más alta de excelencia y una serie de países—incluyendo los de alto desempeño, como Hong Kong y Corea, y de bajo rendimiento, como Italia, Portugal y la Federación de Rusia—han demostrado cómo la cuota de mejor desempeño en la escuela se puede elevar de manera significativa. Es importante que el aumento de la excelencia y la mejora de la equidad no sean vistos como objetivos de políticas en conflicto. De hecho,

de los trece países que mejoraron significativamente su desempeño en matemáticas desde 2003, tres muestran además mejoras en la equidad de la educación, y otros nueve incrementaron su desempeño al tiempo que mantuvieron un nivel de equidad ya alto.

Por supuesto, mejorar los resultados es algo más fácil decir que hacer. El status quo tiene muchos protectores, y los países deben ser audaces en pensar y en ejecutar para efectuar cambios reales. Desde luego, no podemos copiar y pegar al por mayor los sistemas escolares. Sin embargo, PISA ha revelado una alentadora lista de características que comparten los sistemas educativos más exitosos de todo el mundo.

La convicción de que todos los estudiantes pueden lograr un alto nivel y la voluntad de involucrar a todos los interesados en la educación son características de los sistemas escolares exitosos. PISA también muestra que los estudiantes cuyos padres tienen altas expectativas para ellos tienden a tener más perseverancia, una mayor motivación intrínseca para aprender matemáticas, y más confianza en su propia capacidad para resolver problemas matemáticos.

Por supuesto, todo el mundo está de acuerdo en que la educación es importante. Pero la prueba viene cuando la educación se contrapone a otras prioridades. ¿Cómo pagan los países a sus maestros, en comparación con otros trabajadores altamente calificados? ¿Le gustaría que su hijo fuera un maestro en lugar de un abogado? ¿Cómo hablan los medios acerca de los maestros? Lo que hemos aprendido de PISA es que los líderes en sistemas de alto desempeño han convencido a sus ciudadanos de tomar decisiones que valoran la educación, su futuro, más que el consumo actual.

Si todos los jóvenes de 15 años en el mundo industrializado alcanzaran al menos el nivel 2 de PISA en matemáticas, cosecharían 200 trillones de dólares en la producción económica adicional durante su vida laboral.

Pero darle un gran valor a la educación es solo una parte de la ecuación. Otra parte es creer en la posibilidad de que todos los niños la obtengan. El hecho de que los estudiantes en algunos países crean en forma sistemática que el logro es principalmente un producto del trabajo duro y no de la inteligencia heredada, sugiere que la educación y su contexto social pueden hacer una diferencia al inculcar los valores que fomentan el éxito en la educación.

En el pasado, a estudiantes diferentes se les enseñaba de manera similar. Los sistemas escolares más exitosos abrazan la diversidad de las prácticas de instrucción diferenciada, se dan cuenta de que los estudiantes ordinarios tienen talentos extraordinarios y personalizan las experiencias educativas. Los sistemas escolares de alto desempeño también comparten normas claras y ambiciosas en todos los ámbitos. Todo el mundo sabe lo que se requiere para obtener una cualificación determinada. Ese sigue siendo uno de los más potentes predictores de nivel del sistema en PISA.

Y en ninguna parte la calidad de un sistema escolar supera la calidad de sus profesores. Los países que han mejorado su desempeño en PISA, como Brasil, Estonia, Israel, Japón y Polonia, por ejemplo, han establecido políticas para mejorar la calidad de su personal docente, ya sea añadiendo a los requisitos para ganar su salario una licencia de enseñanza, proporcionando incentivos para que los estudiantes de mejor desempeño incursionen en la profesión docente, aumentando los salarios para hacer más atractiva la profesión y para retener más maestros, u ofreciendo incentivos para que los

maestros participen en programas de formación de docentes en servicio. Estos países prestan mucha atención a la manera como seleccionan y capacitan a su personal. Apoyan a sus maestros para hacer innovaciones en la pedagogía, para mejorar su propio desempeño y el de sus colegas, y para procurar el desarrollo profesional que conduce a la práctica educativa sólida. Y la hora de decidir dónde invertir, priorizan la calidad de los profesores sobre el tamaño de los grupos de clase. No menos importante es el hecho de que les proporcionan a los profesores alternativas inteligentes para crecer en sus carreras. En el pasado, el enfoque de la política estaba en la provisión de educación, en los sistemas escolares de desempeño superior, está en los resultados. Se ha pasado así de mirar hacia arriba pensando en la burocracia, a mirar hacia afuera pensando en el próximo maestro, el próximo curso escolar, la creación de redes de innovación.

PISA considera que los países con mejor desempeño están asignando recursos educativos de manera más equitativa entre escuelas más favorecidas y menos favorecidas. Atraer a los profesores más talentosos y líderes escolares a las aulas más desafiantes será clave para avanzar. La equidad en la asignación de recursos no sólo es importante para la equidad en la educación, sino que también está relacionada con el desempeño del sistema escolar en su conjunto. Los resultados de PISA muestran que los sistemas escolares cuyos estudiantes tienen un alto desempeño en matemáticas tienden a asignar los recursos de manera más equitativa entre las escuelas favorecidas y desfavorecidas. En estos sistemas, hay menor diferencia en los informes de los directores respecto a la escasez de docentes, la adecuación de los recursos educativos y la infraestructura física, y diferencias más pequeñas en el promedio de tiempo de aprendizaje de las matemáticas entre las escuelas con estudiantes más favorecidos y aquellas con estudiantes más desfavorecidos.

Los sistemas escolares que hacen menos uso de la estratificación — clasificando a los estudiantes por diferentes escuelas y niveles de grado de acuerdo con su capacidad o conducta— muestran una mayor equidad en las oportunidades y resultados educativos. Los estudios de campo muestran que en los sistemas en los que más estudiantes repiten un grado, es mayor el impacto de la situación socioeconómica de los estudiantes en su rendimiento escolar. Los estudiantes en las escuelas donde no se practica ninguna clasificación por capacidades

Los sistemas escolares más exitosos abrazan la diversidad de las prácticas de instrucción diferenciada, se dan cuenta de que los estudiantes ordinarios tienen talentos extraordinarios y personalizan las experiencias educativas.

también obtuvieron ocho puntos más en matemáticas en 2012, en comparación con sus homólogos en 2003; mientras que los estudiantes de las escuelas donde se practica la clasificación por capacidades, en algunas o todas las clases, obtuvieron puntuaciones más bajas en 2012, que sus homólogos en 2003.

En los sistemas altamente estratificados, puede haber más incentivos para las escuelas, para seleccionar a los mejores estudiantes, y menos incentivos para apoyar a los estudiantes difíciles si hay una opción de transferirlos a otras escuelas. Por el contrario, en los sistemas integrales, las escuelas deben buscar formas de trabajar con estudiantes de todo tipo de desempeño. Los sistemas escolares que continúan diferenciando a los estudiantes de esta forma tienen que crear los incentivos adecuados para que algunos estudiantes no sean “descartados” por el sistema.

Por último, pero no menos importante, la educación pre-escolar, es también un recurso educativo. Aunque PISA muestra que la matrícula en las escuelas de educación infantil ha aumentado desde 2003, la tasa de ese aumento es mayor entre los niños aventajados económicamente que entre los desfavorecidos. Esto significa que la brecha socio-económica entre los estudiantes que habían recibido educación preescolar y los que no la habían recibido, se ha ampliado con el tiempo. Las políticas que garantizan que los estudiantes y las familias desfavorecidas tengan acceso a la educación y el cuidado preescolar de alta calidad pueden ayudar a revertir esa tendencia. Los gobiernos deben garantizar que la calidad la educación preescolar esté disponible a nivel local —sobre todo cuando las familias desfavorecidas estén concentradas en ciertas áreas geográficas—, y deben desarrollar mecanismos justos y eficientes para subvencionar la educación pre-primaria con el fin de aliviar la carga financiera de las familias.

Por supuesto, no hay una única combinación de políticas y prácticas que funcione para todos, en todas partes. Cada país, incluso los de mejor desempeño, tiene un margen para mejorar. Es por eso que PISA produce su informe trienal sobre los resultados del aprendizaje en la educación. **RM**

Los sistemas escolares que hacen menos uso de la estratificación — clasificando a los estudiantes por diferentes escuelas y niveles de grado de acuerdo con su capacidad o conducta — muestran una mayor equidad en las oportunidades y resultados educativos.



PIAAC: La Evaluación de Competencias de Adultos de la OCDE



Marta Encinas-Martín

Analista de PIAAC
en la OCDE.

Marta Encinas-Martín realizó estudios de pedagogía además de Relaciones institucionales y protocolo y filología inglesa y escandinava, estudió entre otros países en Noruega, Suecia y España. Durante varios años antes de unirse a la OCDE trabajó en la UNESCO en varios programas sobre evaluación educativa. Desde hace dos años trabaja en el directorado de educación y competencias de la OCDE en el programa PIAAC una evaluación internacional de competencias de adultos que recientemente ha presentado sus primeros resultados.



Las competencias constituyen el clave esencial para mejorar el empleo de los ciudadanos, el aumento de la productividad y el crecimiento de los países. Entender el nivel de competencias en la población, la forma en que se distribuyen entre los diferentes grupos y regiones, y el grado en que se utilizan las competencias de manera efectiva es esencial para desarrollar una buena política social y económica. En una economía globalizada, no es suficiente analizar estos temas desde la perspectiva de un país en particular; las comparaciones en-

tre países proporcionan una visión más matizada para los responsables políticos y los gobiernos. La evaluación de competencias de los adultos, conocida como PIAAC, implementada en 24 países, y su versión online para los individuos “la evaluación de formación y competencias online (F&C online)”, recogen y analizan datos para ayudar a los países a desarrollar, implementar y evaluar las políticas que fomentan tanto el desarrollo de competencias como el uso óptimo de las capacidades existentes.



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/3>

Evaluando las competencias

La Evaluación de competencias de los adultos (PIAAC) mide el nivel de los jóvenes y adultos en las principales competencias de procesamiento de información, como son la comprensión lectora, capacidad de cálculo y la resolución de problemas en entornos informatizados. También recoge información sobre el uso de estas competencias en situaciones laborales y no laborales, así como información sobre otras competencias genéricas en el lugar de trabajo. Sus objetivos son:

- * Dar una imagen fiel de cómo estas competencias se distribuyen entre la población joven y adulta;
- * Comprender mejor la relación entre estas competencias y los factores que contribuyen o impiden su desarrollo y mantenimiento; y
- * Comprender mejor la relación entre estas competencias y la participación y el éxito en el mercado laboral.

Una evaluación en los hogares sobre competencias

PIAAC es una encuesta de hogares que incluye una evaluación directa en la casa del entrevistado con una muestra representativa de adultos en edades comprendidas entre los 16 y 65 años de edad en cada país participante.

Los evaluados emplean 45 minutos para contestar preguntas de un cuestionario de contexto, que cubre una amplia gama de información sobre los factores que influyen en el desarrollo y mantenimiento de competencias, como son: la educación, el origen social, el compromiso con la lectura, las matemáticas y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el idioma, y diversos factores que pueden estar relacionados con las competencias. El cuestionario también recoge informa-

ción sobre la actividad actual de los encuestados, la situación laboral y los ingresos, e incluye preguntas que proporcionan claridad sobre la relación entre las competencias y los resultados sociales, tales como la salud y la participación cívica y política.

Después del cuestionario de contexto, los evaluados realizan un test sobre su comprensión lectora y competencias numéricas y su capacidad de resolución de problemas en entornos informatizados. Dependiendo de su nivel de comprensión lectora, se les irá guiando hacia preguntas con diferentes grados de dificultad. Para los encuestados con muy bajo nivel de comprensión lectora, hay un módulo especial llamado “componentes de lectura” que capta competencias muy básicas de lectura, como por ejemplo, si el encuestado es capaz de reconocer letras y palabras que forman una frase. La evaluación se lleva a cabo en computador, aunque los encuestados que no están familiarizados con los computadores pueden tomar la evaluación en la forma más tradicional en lápiz y papel.

La parte más importante e innovadora de la evaluación de competencias de los adultos es el uso de un módulo sobre “los requisitos en el trabajo”, que pregunta a los adultos que tienen un empleo acerca de la intensidad y la frecuencia con que utilizan algunas competencias genéricas importantes en el trabajo. La información se recoge en cuatro grupos de competencias:

- * **Las competencias cognitivas;** que incluyen lectura, escritura y matemáticas, además de tecnologías de la información y la comunicación;
- * **Interacción y competencias sociales;** que incluyen la colaboración y la cooperación, el trabajo de planificación y el uso del tiempo para sí mismos y los demás, la comunicación y la negociación, y el contacto con los clientes (por ejemplo, la venta de productos y servicios y asesoramiento);
- * **Competencias físicas;** que implican el uso de las competencias motoras gruesas y finas; y

* **Competencias de aprendizaje;** que incluyen instruir a otros, aprendizaje (formal o informal), y mantenerse al día con los desarrollos en el campo profesional de cada uno.

Además, a los entrevistados se les hacen algunas preguntas generales relacionadas con el ajuste de sus competencias, calificaciones y experiencia que poseen, comparado con las que se necesitan para obtener o hacer su trabajo. Se cubren competencias y calificaciones generales, así como competencias informáticas.

Implementación de PIAAC: Comparaciones entre países

PIAAC se implementa en “rondas” en las que un grupo de países realizan la evaluación en un calendario común y efectúan juntos las diferentes etapas de ejecución de la evaluación. La duración de una “ronda” es de alrededor de cinco años desde el inicio del proyecto hasta la publicación de los resultados. La evaluación dio a conocer los resultados de su primera ronda, en la que participaron 24 países, en octubre de 2013, y se está llevando a cabo una segunda ronda en nueve países adicionales. Los resultados de estos nueve países serán reportados en el 2016. Una tercera ronda acaba de empezar en 2014 con un enfoque especial en los países de América Latina ya que muchos de ellos han decidido participar.

El segundo ciclo de la evaluación donde todos los países participantes hasta ahora volverán a repetir la evaluación en su población, implica el desarrollo de nuevos instrumentos para la evaluación y el estudio de las competencias que se quieren evaluar. Este ciclo se llevará a cabo entre 2018 y 2023.

Gobernanza y gestión

El diseño e implementación de PIAAC implica una importante colaboración entre los gobiernos, un consorcio internacional y la OCDE.

El desarrollo y la aplicación de la evaluación de competencias de los adultos son supervisados por el comité de PIAAC, compuesto por los países participantes. Este comité es responsable de tomar las decisiones importantes con respecto a los presupuestos, el desarrollo y la aplicación de los resultados de la evaluación y la elaboración de informes, y para monitorear el progreso del proyecto. El comité recibe el apoyo de la Secretaría de la OCDE, que se encarga de asesorar al comité y la gestión del proyecto en nombre del comité y se reúne normalmente dos veces al año.

Los países participantes son responsables de la aplicación nacional de la evaluación. Esto incluye el muestreo, la adaptación y traducción de materiales de la evaluación, recopilación de datos y la producción de las bases de datos. Cada país participante designa a un coordinador nacional para supervisar la aplicación de la evaluación a nivel nacional. Los coordinadores nacionales se reúnen también dos veces al año.

El consorcio internacional es responsable del desarrollo de los cuestionarios e instrumentos, proporcionando apoyo a las operaciones de la evaluación, control de calidad, de escala, de preparación de base de datos y de apoyo para el análisis. Durante la ejecución, la capacidad nacional también se desarrolla a través de la formación y la capacitación proporcionadas por la OCDE y el apoyo en las fases clave de la aplicación, proporcionando además los manuales y guías de implementación.



Países participantes

RONDA 1 (2008-13): Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Chipre, Dinamarca, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Japón, Noruega, Países Bajos, Polonia, República Eslovaca, República Checa, Rusia, Reino Unido y Suecia.

RONDA 2 (2012-16): Chile, Eslovenia, Grecia, Indonesia, Israel, Lituania, Nueva Zelanda, Singapur y Turquía.

Llegando a todos los públicos: Auto-evaluación, “Formación y competencias online”

Como parte del programa PIAAC, la OCDE está trabajando con la Unión Europea para desarrollar una versión online de la Evaluación de competencias de los adultos bajo el nombre de formación y competencias online (F&C Online).

Formación y competencias online es una evaluación basada en la web, que permitirá a los adultos autoevaluar sus competencias y compararlas con los resultados de la Evaluación de competencias de los adultos (PIAAC) en relación a las medidas de comprensión lectora, cálculo y resolución de problemas en entornos informatizados. Todos los resultados son comparables a las medidas utilizadas en PIAAC y pueden valorarse a partir de los resultados nacionales e internacionales disponibles para los países participantes.

La prueba estará disponible en Internet para proporcionar un fácil acceso para los ciudadanos, organizaciones, instituciones de investigación, comunidades y municipios. Las personas que deseen tomar la prueba recibirán un informe que compara sus resultados a los niveles nacionales e internacionales de PIAAC e identifica las fortalezas y las debilidades del individuo en las diferentes áreas. Serán capaces de compararse con individuos con antecedentes similares en otros países que participan en PIAAC, para determinar si sus competencias han mejorado con el tiempo como resultado de la educación continua y para evaluar si tienen el nivel de competencias requeridas en el mercado de trabajo.

De la evaluación a las políticas

La evaluación ha sido diseñada para recopilar datos que puedan proporcionar información para el desarrollo de políticas en los países participantes y construir una importante base de evidencia para el análisis de políticas educativas, laborales, sociales y económicas. En particular, los datos de esta evaluación facilitan una mejor comprensión de:

- * El rendimiento de los sistemas de educación y formación;
- * La extensión y dimensiones del analfabetismo y la pobre alfabetización;
- * Las diferencias entre los mercados de trabajo y la educación y la formación;
- * Los niveles de equidad en el acceso a la educación y la movilidad intergeneracional;
- * La transición de los jóvenes de la educación al trabajo;
- * La identificación de las poblaciones de riesgo;
- * Los vínculos entre las competencias y las variables cognitivas clave, como la demografía, la formación académica y la salud.

Toda la información acerca de nuestro trabajo y los resultados de la Evaluaciones de competencias de jóvenes y adultos de la OCDE se pueden encontrar en nuestra página web: www.oecd.org/piaac-es **RM**





La facultad de educación, Subcentro de Educación Continua en Ciencias Sociales y Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y el Centro de Formación Pedagógica de Santillana ofrecen conjuntamente diplomados en modalidad virtual.

COMPRENSIÓN LECTORA

El objetivo es reflexionar en torno a algunos aspectos didácticos en el campo de la lectura (de la enseñanza de la lectura), que son la base para que los docentes piensen en sus propuestas de trabajo en el aula en torno a la comprensión lectora.

Inicio: 9 de marzo | Finalización: 8 de junio

MARKETING EDUCATIVO: ANÁLISIS Y ESTRATEGÍAS

Consiste en dotar a los participantes de los conocimientos para analizar, valorar el proyecto educativo institucional, haciendo énfasis en la satisfacción de la comunidad interesada en la educación, la valoración de la percepción de padres de familia, estudiantes, docentes, administrativos y proveedores. , así como en la toma de decisiones estratégicas para promover y presentar el colegio como una propuesta educativa que responde en forma adecuada a las necesidades de su comunidad objetivo.

Inicio: 23 de marzo | Finalización: 18 de mayo

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DIRECTIVAS Y ESTRATÉGICAS

El objetivo es desarrollar en la primera parte las competencias esenciales en la dirección, su valoración y análisis y en la segunda parte las competencias estratégicas desde la apreciación del mundo educativo actual la situación del colegio, el liderazgo, negociaciones, manejo de recursos y relaciones.

Inicio: 23 de marzo | Finalización: 18 de mayo

EVALUACION DEL APRENDIZAJE

Promover la reflexión, y conceptualización sobre los enfoques, tendencias actuales y estrategias de la evaluación del aprendizaje, realizando aplicación teórica y práctica desde las realidades institucionales.

Inicio: 16 de marzo | Finalización: 11 de mayo

COMPETENCIA DISCURSIVA

El objetivo es brindarle al docente de cualquier área del conocimiento unas herramientas que le permitan enriquecer las competencias comunicativas de sus estudiantes. Esto a partir del estudio y la reflexión sobre cuestiones lingüísticas, pedagógicas y didácticas relativas a los actos de escuchar, hablar, leer y escribir.

Inicio: 9 de marzo | Finalización: 8 de junio

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DEL EQUIPO E INDIVIDUALES

El objetivo de este diplomado es desarrollar las competencias personales esenciales para integrar y dirigir equipos de trabajo proactivos que respondan a la estrategia del colegio y de trabajar de manera concreta en cómo aplicar los conocimientos adquiridos al colegio en particular.

Inicio: 23 de marzo | Finalización: 18 de mayo

MARKETING EDUCATIVO - DECISIONES OPERATIVAS

El objetivo de este diplomado es ayudar a que los participantes construyan los conocimientos necesarios para la toma de las decisiones operativas que requiere la prestación en sus colegios, haciendo énfasis en el componente emocional, como parte del desarrollo integral humano incluido en los proyectos educativos institucionales.

Inicio: 23 de marzo | Finalización: 18 de mayo

INTERVENCIÓN DE MOTIVACIONAL EN EL AULA

Aportar a los docentes y directivos los elementos teóricos, reflexivos, críticos y prácticos que les permitan diseñar e implementar estrategias motivacionales tanto en el aula de clase como en ámbitos educativos más amplios a partir del estudio de los elementos que condicionan el aprendizaje humano.

Inicio: 16 de marzo | Finalización: 11 de mayo

Hacer ciudad: aprender a participar y a decidir



Se trata de insertarse en un grupo,
en **un proyecto compartido**,
en una acción conjunta, en una
labor común, para concebir algo,
**que no sea un mero asunto
particular**, y perseguirlo con otros.



**Ángel
Gabilondo**

Universidad Autónoma
de Madrid

Es Catedrático de Filosofía (Metafísica) de la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de la que fue Rector. Ha sido Presidente de la Conferencia de Rectores de Universidades de España y Ministro de Educación de España. Además de numerosas publicaciones sobre educación, filosofía y pensamiento, ha sido reconocido como Doctor Honoris Causa por varias Universidades de España y América, entre ellas la de Valencia y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Aprender a convivir activa y participativamente, involucrados e interesados, es tarea de toda una vida y significa siempre una determinada forma de existencia. Ello supone una incorporación concreta a una comunidad, al menos en su modalidad más incipiente. Educar conlleva esta tarea y ha de hacerse desde la infancia. Se trata de insertarse en un grupo, en un proyecto compartido, en una acción conjunta,

en una labor común, para concebir algo, que no sea un mero asunto particular, y perseguirlo con otros, y buscar así algo que nos desborde, trabajando y luchando por ello. Participar e intervenir asimismo en la concepción de esa labor es decisivo para comprender lo que puede significar la *polis*, la plaza pública, la ciudad en la que todos y cada uno, todas y cada una, encuentren su lugar y su palabra.



DISPONIBLE EN PDF

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articles/4>

En definitiva, educar es también educarse. Cuando **Sócrates** fue interrogado por **Alcíbiades** sobre qué habría de hacer para gobernar la ciudad, dio una respuesta que sigue hoy vigente: “Si quieres gobernar la ciudad, primero has de gobernarte. Porque ¿cómo vas a gobernar a los otros si no eres capaz de gobernarte a ti mismo?” No se refiere a una tarea previa, sino a un quehacer prioritario y fundamental, lo que, sin embargo, exige salir del limitado horizonte de asuntos que parecen incumbirnos solo y exclusivamente a nosotros mismos. Por eso, siempre implica no reducirse a un único ámbito, a una única perspectiva, y abrirse más allá de lo que nos atañe individualmente. Educar para ser alguien singular significa precisamente hacerlo para no ser solo alguien individual. Desde los primeros años, se pasa por entender que, efectivamente, uno ha de velar por sí mismo, pero eso no quiere decir ignorar a los demás.

El cuidado de sí, la cultura que conduce a velar por cuanto uno es y hace, sin eludir lo que le corresponde y sin ampararse ni excusarse, es ya una forma de reconocer que la pertenencia a algo es más que el mero estar con los demás. Cada detalle viene a ser así un gesto educativo y ello es decisivo para aprender a ser alguien en un todo compartido. En definitiva, eso supone comprender que no hay comunidad sin que cada quien procure dar activamente lo mejor de sí, esto es, que logre aportar al conjunto la mejor versión de sí mismo. Esto significa querer-se, que no es lo mismo que limitarse a hacer ostentación de lo que ya se es, sino proyectarse, abrirse, entregarse. Luchar y exigirse para lograrlo.

Aprender a hacer de este desafío una tarea conjunta es saber que nada nos une más a los demás que buscar y tratar de lograr juntos algo, y no solo para el grupo constituido. La ciudadanía no es un mero estatus, sino un comportamiento que responde a una actitud, y a una verdadera forma de ser y de vivir. Que busca los acuerdos. Aprender a perseguirlos sin cesar y procurar espacios de decisión compartida es profundamente educativo.

De ahí que educarse sea, en todo caso, la experiencia de ser en común y de asumir lo que significa. No de tomar solo mi parte, sino de formar parte y de participar. Aprender a hacerlo es asumir la responsabilidad de que solo se es diferente en comunidad, y de que fuera de ella se es indiferente. Resulta decisivo, por tanto, recordar que enseñar

no es renunciar a ir labrando la propia vida para entregarse a una noción abstracta de lo colectivo. Se ha de comprender que solo en lo común se puede ser alguien singular.

Precisamente por ello puede decirse que ninguna condición es más importante que este desarrollo de la singularidad concreta en el compromiso por una tarea común. Eso conlleva la consideración para con los otros, y el reconocimiento y la comprensión de que, efectivamente, también ellos tienen sus propias iniciativas, sueños, deseos y necesidades. Sin este reconocimiento de la diferencia del otro, del otro como alguien diferente, no cabe el hecho de asentar la noción de la ciudad como espacio común. Y ello hasta la solidaridad y la fraternidad, más singularmente con los más vulnerables e indefensos, los más pobres y solos en todos los sentidos, a fin de procurar y garantizar la igualdad de medios y de oportunidades.

Pero asumir la singularidad propia y la de los demás es aprender acerca de la importancia de la diversidad. Y no simplemente como una acumulación de la rareza, ni como una mera curiosidad cultural. No es solo la polis de lo multicultural, sino de la reciprocidad. No hay ciudad política sin esta ciudad social, la de lo intercultural. Aprender a relacionarse con quien es diferente es comprender qué nos une a él o a ella. Desde el respeto a la propia libertad, es cuestión de entender que hay un derecho a la diferencia de creencias, de convicciones, de opciones, de género, pero sin diferencia de derechos.

Aprender a valorar, respetar y defender los derechos propios y ajenos, es tener la capacidad de vincularlos a la universalidad que sabe que ningún ser humano es un medio, sino siempre un fin, y que jamás ha de ser instrumentalizado para nuestros intereses personales, por muy legítimos que los encontremos. Es en este sentido que el aula, el salón de clases, es un buen paradigma de lo que la diversidad aporta y ha de ser inclusivo, como todo el centro escolar. Solo así habrá efectiva equidad e igualdad.

Ello se concreta en el amor y el respeto a la palabra. Sin su cuidado, no hay cuidado de uno mismo. Es la palabra la que hace ciudad. Esto supone, en cierto modo, aprender de nuevo a hablar, lo que ha de estar vinculado a un determinado decir. Saber que nuestro verdadero decir es nuestra forma

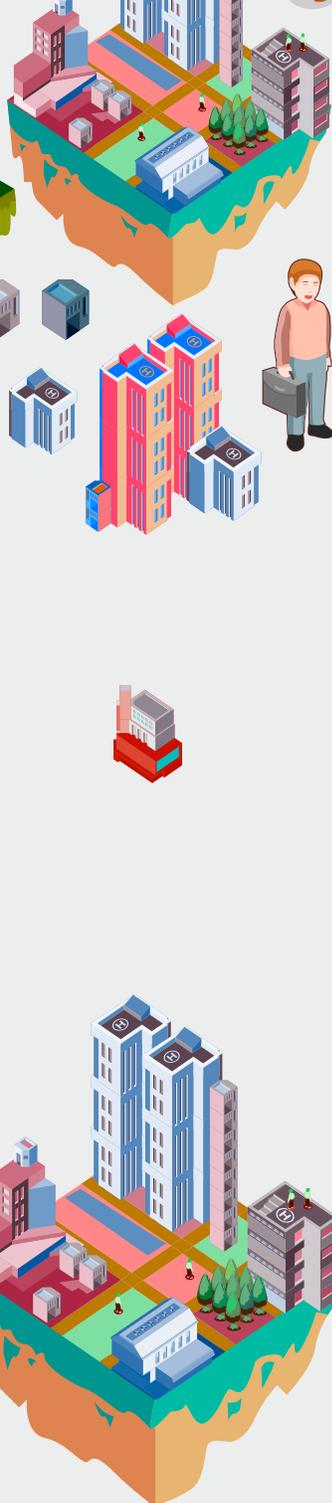




Desde el respeto a la propia libertad, es cuestión de entender que **hay un derecho a la diferencia** de creencias, de convicciones, de opciones, de género, pero sin diferencia de derechos.

de vivir implica reconocer que la ciudad (*polis*) es asimismo (*logos*). Desde la infancia, la búsqueda de la palabra ajustada, de la palabra justa, significa aprender que el descuido de la palabra es el descuido y la desconsideración para con uno mismo y para con los demás, el extravío de la ciudad.

Pero el bien decir no se reduce a la mera elocuencia. La capacidad de componer discursos, aunque sean breves, y de argumentar, de no limitarse a expresar aquello de lo que uno está convencido, es el único modo de ser convincente. La necesidad de contrastar, discutir y valorar resultados es un elemento decisivo en una formación integral. Esta capacidad es determinante, ya que se trata de aprender, por un lado, a elegir con buenas razones, no egoístas, y a compartirlas en un espacio de pluralidad. Educarse para decidir y para intercambiar planteamientos es generar espacios de decisión compartida, con miras a un acuerdo. Por eso la *polis* es no solo logos, también es *eros* y *ethos*.



La ética no es un mero comportamiento moral. Es asimismo una actitud y una acción, la de la creación de espacios de justicia y de libertad. De ahí la necesidad de políticas públicas. Un centro educativo ha de ser, en este sentido, una verdadera comunidad, además de inclusiva, abierta socialmente y vinculada con los entornos familiar y social, que le son asimismo constitutivos. Por ello, es decisivo aprender a vivir al tanto de los problemas que configuran o inciden en el entorno geográfico o sentirse partícipe de su posible solución.

Dado que se aprende a participar participando, la participación concreta es un factor vertebral para la configuración de ciudadanas y ciudadanos activos y libres, responsables y capaces. Ello implica saberse protagonista de la propia vida, hallar la relación adecuada entre quienes somos y lo que hacemos, y no restringirse para intervenir, sino asumir las consecuencias de lo que decimos y decidimos. Por eso es clave reconocer que en la escuela, y por medio de la participación, se desarrollan sentimientos de pertenencia, interés por lo común, por lo público, por lo social, lo que resulta determinante para no convertirse en un ser ensimismado o aislado. Y se logran más fecundas relaciones con el conocimiento, con las competencias y con los valores, para incorporarlos realmente no solo al aprendizaje, sino a la propia vida. De ahí la importancia de la configuración de espacios reales para hacerlo. La constitución de consejos de niños y niñas en los pueblos y ciudades es un buen ejemplo de ello. Al comprometerse con la cooperación, la atención a necesidades específicas y el cuidado del medioambiente, la acción de los niños y de los jóvenes no es un mero factor de detección de necesidades y un

Un centro educativo ha de ser, en este sentido, una verdadera comunidad, además de inclusiva, abierta socialmente y vinculada con los entornos familiar y social...

elemento de su formación, sino que ofrece a su vez visibilidad y abre nuevas posibilidades.

Aprender a participar y a intervenir no se reduce a la escenificación de los procesos, ni a la celebración de ensayos, ni a contentarse con sucedáneos o simulacros en los que se juega a imitar comportamientos o a simular el estado de adulto. Aprender a elegir, a decidir, a preferir y a hacerlo conjuntamente buscando el bien común es un factor educativo de primer orden. La educación no es un mero ensayo sino un llamado, un impulso para realizar una tarea común y colectiva. No es una simple preparación sino una experiencia real y concreta de modos de dar respuesta. Y así es un aprendizaje real.

La educación garantiza el futuro de la democracia porque, como sucede en todas las sociedades, es también el medio de transmisión de valores entre generaciones. En nuestra sociedad esos valores son los valores democráticos que hacen referencia a la solidaridad, la convivencia democrática y al respeto a las diferencias individuales con el objetivo fundamental de lograr una mayor cohesión social. Y ello ha de experimentarse y vivirse desde la infancia.

Es necesario fomentar un sentido de pertenencia y de implicación, pero no únicamente a la comunidad más inmediata, sino a la humanidad, a quienes no están ya y a su legado, así como a quienes no están todavía, con una sostenibilidad adecuada y responsable, no solo ambiental. Esto significa desarrollar el sentido histórico e introducir el futuro en las decisiones. Enseñar a mirar más lejos. Por eso siempre la responsabilidad y la generosidad son claves para configurar ciudad.

Pero nada suple el papel del profesor, la profesora, del maestro, la maestra. Ha de ser un horizonte, un estímulo. Se precisan seres de referencia inmediata, ciudadanos activos y libres, y se trata de que el centro educativo sea ya ejemplar al respecto, una polis que genera esos valores que proclama. **RM**



Currículo por **competencias**



Francisco Javier Jiménez Ortega

Es Docente y Abogado. Licenciado en Química, Especialista en Docencia de la Química. Experto en Modelos de Enseñanza. Profesor de Ciencias Naturales en Educación Básica y Media. Docente y Directivo de Programas de Formación de Maestros. Asesor de Calidad Ministerio de Educación Nacional. Subdirector de fomento de competencia. Asesor y consultor Nacional en Educación y Pedagogía



Una persona demuestra que es competente por medio de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa en un contexto determinado.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/5>

Luego de dos décadas de haberme vinculado al Sistema Educativo Colombiano, casi de la mano de la Ley General de Educación —que ya cumple cuatro lustros, quiero tratar en estos renglones un tema que sigue siendo simultáneamente, antiguo y nuevo, y por ende desafiante. Desafiante, sobre todo cuando mis colegas docentes y yo hemos tratado de involucrar en el desarrollo de las clases, lo esperado por las políticas educativas de calidad en la gestión escolar y, especialmente, en la gestión de aula, para el desarrollo y la evaluación de competencias.

Llego a tratar este tema precisamente después de un año de que se hubiera promulgado el decreto 1860 que trajo, reglamentariamente, la construcción de los proyectos educativos institucionales y los cambios necesarios en la dimensión pedagógica y curricular de los planes de estudio. Estos, hasta aquel tiempo, aún habitaban en una teoría educativa conductista, ya con algunos esbozos de una teoría educativa humanista. Aún no llegaba a las aulas (al menos a la mía) el constructivismo que daría pie, posteriormente, a la lluvia de docentes vistosos y de alta afinidad con Novak.

Como en nuestros currículos de entonces aún rondaban las dimensiones de la programación por contenidos, el desarrollo de las clases era altamente magistral y tenía las huellas de la renovación curricular de los años ochenta, exegéticamente aplicaba, en mi caso, lo que el Ministerio de Educación había promulgado desde su función de expedir las cartillas orientadoras para cada área.

De manera simultánea y por estar en boga, internacionalmente el desarrollo de competencias en el aula, así como con las investigaciones del ICFES, se inicia hacia 1996 el interés por conocer la propuesta de las competencias comunicativas para trabajar mejor con los estudiantes, el lenguaje en las ciencias naturales. Comienza para mí, entonces, un camino lleno de escollos para abordar las competencias y hacer que ellas estén presentes en el desarrollo curricular de mi área, así como que

ojalá también esté en las demás áreas que hacen parte del Plan de Estudios.

Pasó un buen tiempo hasta que, en el 2003, tuvo lugar mi acercamiento a los estándares básicos de competencia, paralelamente con el surgimiento de la famosa Resolución 2343 y la aplicación del decreto 230 de 2002; es decir, surge en mí el dilema de trabajar por logros e indicadores de logro y el reto del trabajo curricular por competencias. Todo un lío cuando de programar un área curricular se trata.

El Ministerio de Educación, entonces define la competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño. Flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. La noción de competencia propone no solo conocer sino ser y saber hacer; usar el conocimiento en la realización de acciones, desempeños o productos (ya sean concretos o abstractos) que le permitan al estudiante y la sociedad ver qué tan bien está recorriendo el proceso para lograr los estándares. (Ministerio de Educación, lineamientos curriculares). La competencia se entiende como el saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes debidamente integrados, durante la formación de las Estudiantes. Las competencias son aprendizajes significativos y relevantes, asumidos desde un contexto determinado y se explicitan a través de los desempeños de la persona, del estudiante, dentro de una determinada área del desarrollo del ser humano. Una competencia se puede definir como una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable) que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados. En otras palabras, una persona demuestra que es competente por medio de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa en un contexto determinado.

Ya en el 2008, y a partir de la reflexión en torno a al mejoramiento de la calidad de la educación en el país y la programación del foro educativo, cuyo eje primordial y central fue la evaluación de aprendizaje, se abre un nuevo y crucial panorama para que la planeación curricular tenga como propósito el desarrollo de competencias y la evaluación de las mismas, con el uso adecuado de los estándares básicos de competencias, la interacción con los saberes y la evidencia de los procesos de formación desde la valoración hacia la evaluación, y desde esta hacia los niveles de desempeño.

Con el camino recorrido, en el diseño curricular por objetivos generales y objetivos específicos y por contenidos de la renovación curricular, seguido del diseño curricular por logros e indicadores de logros y por conocimientos que literalmente nos llevaron a algunos docentes a no saber qué ubicar en la programación, surgen varias cuestiones inciertas. Es decir, si tengo unos contenidos que desarrollar, ¿cómo se convierten estos en conocimientos?; ¿cómo hacer que mis clases no sean retóricas y expositivas, para que los estudiantes alcancen los logros y se desarrollen competencias?; ¿cuál es la diferencia entre un logro y una competencia y entre un indicador de logro y un indicador de desempeño?; ¿qué informar acerca del avance en los aprendizajes en los estudiantes: logros, dificultades, sugerencias de mejora?. ¿Elaboro un juicio de valor cualitativo o elaboro un concepto como sugerencia? ¿Alcanza mi tiempo en el establecimiento educativo para desarrollar toda esta programación, hacer las clases y evaluar a todos los estudiantes a mi cargo?, en fin, muchas más preguntas que hicieron que me ausentara de lo que esperaba el contexto institucional, e incluso el país, de la calidad de la educación, por ser para mí un escenario confuso.

Vale la pena entonces reflexionar acerca del concepto de competencia, no solamente desde lo académico o desde lo cognitivo, sino esencialmente desde lo que significa ser una persona competente. La competencia es una capacidad para responder

en forma exitosa a una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea exitosamente, y comprende tanto dimensiones cognitivas como no cognitivas. Las competencias son solo observables en acciones reales ejecutadas por los individuos en situaciones particulares y las demandas externas, las capacidades o disposiciones individuales, así como los contextos, son parte de la naturaleza compleja de las competencias. Estas son adquiridas y desarrolladas a través de la vida y pueden ser aprendidas y enseñadas en una variedad de instituciones y otros ambientes.

Todo lo anterior es para mencionar que una competencia desarrollada me otorga poder en el marco de las habilidades básicas y socioemocionales, para hacer, conocer, desarrollar valores en mi rol social y poder tomar decisiones; encontrar mi identidad y proceder con lo que se conoce y se piensa de manera natural y habitual, con disfrute, con rasgos propios y motivaciones, más allá de los esquemas curriculares institucionalizados.

Sin embargo, lo anterior surge de la necesidad de ubicar el desarrollo y la evaluación de competencias en el contexto escolar y circunscrito al abordaje de las áreas curriculares, a la programación de espacios académicos, a la ejecución efectiva de lo programado y a que exista coherencia con la evaluación de aprendizajes.

Trato, entonces, de realizar una propuesta relativamente propia, para que el diseño académico curricular tenga relación con el sistema de evaluación de estudiantes, en el año 2009 —cuando ya se habían propuesto los estándares básicos de competencias—, y me planteo algunas premisas orientadoras para que todo esto funcione y pueda tener una Programación Curricular por Competencias:

- * Las adecuaciones curriculares institucionales deben estar en armonía con las expectativas de las políticas educativas nacionales, territoriales y, por supuesto, con las contextuales, en el marco del mejoramiento de la calidad educativa y en sintonía con la gestión educativa y la gestión escolar.
- * Si bien existe autonomía institucional en el diseño del plan de estudios, las áreas curriculares aportan desde su quehacer al horizonte institucional, a los planes educativos de las regiones, a las aspiraciones del país y, fundamentalmente,

a las expectativas de los proyectos de vida de los estudiantes y de sus familias.

- * Es necesario que el Proyecto Educativo Institucional sea enfático en lo educativo pero, esencialmente, en lo pedagógico, y que no solamente se le considere como un documento administrativo o de mero cumplimiento normativo. Es indispensable que en él se pueda construir participativamente una Propuesta Pedagógica clara y realizable por parte de la comunidad educativa que forma y se forma.
- * Hay que conocer los alcances institucionales del mejoramiento continuo, desde lo directivo, lo administrativo y lo comunitario pero, especialmente, conocer cuál es el objetivo, las metas y los indicadores esperados en cuanto a la gestión académica, para garantizar el éxito en los aprendizajes estudiantiles.
- * Como maestro, comprendo mi papel trascendental en la formación, educación y evaluación de aprendizajes de las generaciones jóvenes. “Educar es un ejercicio de inmortalidad que los maestros realizan cada día, forjando el carácter de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, alimentando su interés por el saber y el conocimiento, y construyendo con ello un mejor futuro” ¹.
- * Ser profesional de la educación, en un área o en un nivel, exige unas competencias que van desde el saber la disciplina, saber enseñar, saber evaluar, planear y evaluar. En principio es primordial conocer los referentes de calidad, es decir, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y las orientaciones pedagógicas, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, para poder realizar la adaptación necesaria a los contextos escolares y de aula.
- * Ya en la práctica, se debe garantizar coherencia entre la planeación curricular, la ejecución en las clases, la evaluación de los aprendizajes y lo que se informa del proceso de promoción de los estudiantes.

Ya aún más cerca de la realidad, como docentes nos enfrentamos a la asignación académica, que es finalmente el nexo necesario entre las normas curriculares nacionales, lo esperado en el PEI y que abre la puerta a la interacción de la sociedad de la información y el conocimiento, las áreas curricula-

res con la mediación del docente y la participación del estudiante–aprendiz. Entonces, cómo hacer con este cúmulo de orientaciones para ejecutar una clase, que responda al desarrollo y la evaluación de competencias, al menos en nuestro sistema educativo colombiano.

Entonces; existen los *referentes de calidad*: Los *lineamientos curriculares* que son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación **2**. Por lo que son fuente para encontrar la estructura conceptual, las sugerencias metodológicas y la propuesta de organización de los saberes que se propone la Ley general de educación en sus fines para cada área del plan de estudios.

Consecuentemente están los *estándares básicos* de competencias. Un estándar básico de competencias en educación es un criterio claro y de dominio público que permite valorar si la formación de un estudiante cumple con las expectativas sociales y nacionales de calidad en su educación; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en su paso por la educación básica y media. Los estándares buscan transfor-



mar la visión tradicional que privilegiaba la simple transmisión y memorización de contenidos, a favor de una pedagogía que permita que los estudiantes utilicen los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en situaciones diversas para solucionar creativamente diferentes tipos de problemas. No son mínimos, son básicos.

También existen las *orientaciones pedagógicas* como referentes para guiar con calidad la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria. Igualmente promueven en los estudiantes el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, así como el pensamiento crítico y reflexivo necesario para la toma de decisiones responsables en el marco de los programas y proyectos pedagógicos transversales.

En los anteriores párrafos ya se alude, de modo directo, al concepto de competencia para ser articulado al desarrollo curricular pero, como se mencionó anteriormente, esta dimensión de construcción del conocimiento debe sustentarse mucho antes del diseño del plan de estudios, es decir, necesita

**Las competencias
son solo observables
en acciones reales
ejecutadas por
los individuos
en situaciones
particulares.**

2 <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-339975.html>



de una propuesta pedagógica sólida y compartida por el equipo directivo docente y docente. Una propuesta pedagógica que claramente se soporte en una teoría educativa humanista–cognitivista, que reconozca distintos ambientes de aprendizaje y que tome como referente el perfil de ser humano que desea formar y entregar a la sociedad, identificando además la potencialidad en los estilos de aprendizaje de los estudiantes en medio de la diversidad y que, fundamentalmente tenga acuerdos pedagógicos, desde la metodología y la didáctica. Aquí encuentran entonces un espacio simbiótico las competencias básicas, las competencias ciudadanas y las laborales y de emprendimiento.

Todo sistema educativo propende por el desarrollo de unas competencias necesarias para todos los proyectos de vida de los integrantes de sus sociedades, y pretende que, durante toda su vida, estos sean capaces de comunicarse, en su propia lengua y en una extranjera, que sean capaces de pensar lógicamente para resolver problemas, que sean capaces de pensar científicamente desde las ciencias sociales y las ciencias naturales, que sepan usar la información y manejar la tecnología, así como que estén en capacidad de emprender en contextos cada vez más competitivos.

De ahí que sea labor del docente elaborar puentes significativos de aprendizaje desde lo cognoscitivo.

Así que los estándares y las orientaciones pedagógicas propenden por el desarrollo de competencias, entendidas como un conjunto de saberes, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad, en contextos relativamente nuevos y retadores, y que no necesariamente suceden de modo exclusivo en la escuela.

Precisamente un estándar orienta la competencia para desarrollar por grupos de grados, brinda las pautas para que se puedan seleccionar saberes específicos y plantea finalidades esperadas en el proceso de formación de los estudiantes y genera procesos valorativos.

La competencia, entre tanto, sucede en lo cognitivo, en la transformación del estudiante, cambiando sus perspectivas frente al uso de lo que aprende y su responsabilidad respecto a lo que hace con lo que sabe. Es así como este suceso, que va más allá de lo cognoscitivo, aborda un objeto de conocimiento y tiene la adjetivación como indicador de calidad. De ahí que sea labor del docente elaborar puentes significativos de aprendizaje desde lo cognoscitivo, identificando estilos de aprendizaje, para llegar a la cognición de los aprendices, acudiendo además a la metacognición.

El saber específico del estándar y el objeto de conocimiento de la competencia hacen surgir los saberes que pueden remitirse a los temas y subtemas escogidos en la secuencia curricular de las áreas, pero se les otorga un significado y un sentido en la formación para la vida. Importante es recordar que los saberes deben desencadenar en la competencia y en el desempeño lo conceptual, lo actitudinal y lo procedimental, lo mismo que los procesos de formación integral del estudiante, involucrando en lo actitudinal las competencias ciudadanas y, en lo procedimental, las competencias laborales generales.

Pero ¿qué sucede si la competencia es abstracta y no se puede evidenciar por ser un proceso cognitivo?, ¿cómo se puede evidenciar

el desarrollo de esa dimensión de construcción del conocimiento para que suceda la evaluación y se pueda aplicar la calificación? Sí. El desempeño es la respuesta. Un desempeño como actuación concreta observable. Los desempeños no son una actividad en sí mismos sino que orientan el diseño de actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Un desempeño que sí se exterioriza desde el saber y hacia el saber hacer con responsabilidad necesita el manejo de conceptos, involucra lo axiológico

y desencadena lo praxiológico. Igualmente, y de modo integrado, permite observar el desarrollo de las competencias desde las dimensiones de formación de los estudiantes, es decir, lo cognitivo, lo socioafectivo, lo psicomotor y las habilidades comunicativas. Así mismo, el desempeño debe permitir simultáneamente actividades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

El excelente diseño de desempeños idóneos y con ilación desde los estándares, las competencias y los saberes, permite al docente generar las actividades pedagógicas que se deben relacionar con la metodología y con la propuesta pedagógica institucional. Los desempeños bien hechos permiten: La manifestación real y efectiva de la competencia en desarrollo, la orientación para preparar y ejecutar las actividades de enseñanza, promover en el aprendizaje y diseñar las actividades de evaluación; todo esto con estrategias, técnicas e instrumentos que se llevan al aula. Simultáneamente un buen desempeño permite desarrollar las programaciones de los espacios académicos en unidades sistemáticamente organizadas hacia planes de clase que van más allá de la hora reloj y que, gradualmente, generan la promoción de los aprendizajes.

El desempeño bien elaborado, desde las competencias, permite generar un puente entre la programación curricular y el sistema de evaluación de estudiantes, debido a que facilita el seguimiento de los estudiantes. Su estructura programática, conocida por la comunidad educativa, permite a los estudiantes avizorar los resultados esperados con la debida antelación. Del mismo modo, facilita el diseño de multiplicidad de actividades evaluativas que fomentan la promoción de los aprendizajes, promueve el derecho que tiene el evaluado de conocer previamente las expectativas del evaluador, de promover la democracia en el aula reconociendo las diferencias y la diversidad, de equivocarse y ser encausado según sus potencialidades, de conocer a tiempo su avance y ser atendido pedagógicamente de modo oportuno.

Así, los desempeños permiten desarrollar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y explicarían la dualidad de lo cuanti-cualitativo de las escalas de niveles de desempeño, planteados en el artículo 5 del decreto 1290 y aterrizados en cada escala institucional, ya que la “nota” que se obtiene es el resultado de las actividades evaluativas desarrolladas por el docente y su estudiante, referidas a los saberes, las competencias y los estándares.



Los desempeños desarrollan la competencia evaluativa del docente. La competencia evaluativa es la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos que le permite responder a las demandas. Es el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas. Es el saber intervenir, buscando los indicadores de que el sujeto ha logrado múltiples objetivos educacionales. También es su capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo con el nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje (Toledo,1994; Perrenoud, (1994) ; Perrenoud, (2004 a) citado por Toledo 2005).

Es también un indicador de la competencia evaluativa del docente, el momento en que ocurre la situación evaluativa y el propósito evaluativo que lleva implícito, que se relaciona más con la actitud y la intención del docente al evaluar que con lo que se explicita. Sin embargo, cada actividad didáctica debería estar integrada con una situación de evaluación, ya sea de carácter diagnóstico, formativo o sumativo (Toledo, 2000).

Los instrumentos o procedimientos que el docente use para la verificación de los desempeños alcanza-

dos pueden ser diversos, ya sean las pruebas tradicionales como la interrogación oral, la prueba de ensayo, la prueba objetiva, la prueba gráfica, la lista de cotejo o la escala de clasificación, tanto como cualquier otro procedimiento que permita dicha verificación. Este sería otro aspecto de la competencia evaluativa del docente, ya que este debe saber cuál es el mejor instrumento o procedimiento para la situación que evalúa y ser capaz de saber hacer (elaborar) un buen instrumento.

El análisis y la valoración de la información que entregan los instrumentos o los procedimientos aplicados es una situación de evaluación que otorgará al docente y a los estudiantes una relación en un contexto particular, propio de ellos.

Las situaciones de evaluación deben permitir la toma de decisiones de ambos (profesor y estudiantes) la proacción, el diagnóstico, la coevaluación, la mutualidad, la verificación de logros, el control, la autorregulación, la autoevaluación, la retroacción, a través de criterios de referencia claros y precisos que permitan mostrar al estudiante su nivel de dominio. Esto significa que el docente muestra su competencia evaluativa cuando la situación que diseña es remedial, auténtica, interactiva, motivadora, dinámica y congruente con los aprendizajes esperados; cuando analiza los errores de los estudiantes con indulgencia, pensando en qué medida y de qué forma puede ayudarlos a superarse.

Si se piensa en términos didácticos, sería necesario usar el error del alumno para mejorar, anali-

zando el proceso cognitivo en juego y sugiriendo estrategias para modificar el aprendizaje. No es un indicador de competencia evaluativa la disposición del docente a materializar la falta del estudiante, lo que Astolfi denomina “el síndrome del lápiz rojo”: apenas se percibe un error es necesario subrayarlo, sancionarlo y no indagar por qué ocurrió (Astolfi, 2004), en fin.

Finalmente, valdría la pena decir que un diseño curricular por competencias, además de imbricar los referentes de calidad, requiere el estrecho vínculo con la evaluación de aprendizajes. La evaluación del aprendizaje se inscribe entonces dentro de un proceso de formación integral que debe permitir evaluar, con claridad: el conocimiento adquirido;

los procesos intelectivos realizados mientras se construye el conocimiento;

los aprendizajes significativos;

los procesos de construcción cognoscitiva-cognitiva y

los métodos para lograrlo; el desarrollo de las potencialidades y dimensiones humanas, el

desarrollo de actitudes, comportamientos, valores y principios; el desarrollo de las dimensiones

espiritual, cognoscitiva, socioafectiva, psicobiológica

y comunicativa; las operaciones intelectivas realizadas en el proceso

de aprendizaje; la madurez en el proceso

de desarrollo evolutivo, de la personalidad, del carácter, de la voluntad, la vocacionalidad; las expectativas, el interés, la motivación, la participación;

la formación en relación con el compromiso con la comunidad y con la transformación sociocultural; la forma de implementar procesos de autoaprendizaje a partir de modelos pedagógicos y didácticos pertinentes en relación con las

áreas del saber y los procesos académicos; la manera como se expresa y comunica lo aprendido.

Por la gran cantidad de factores que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar a un estudiante en su proceso educativo, no meramente instruccional y académico, se hace necesario sistematizar los criterios para evaluar y definir los indicadores apropiados para tal fin, de tal manera que la evaluación se convierta en un verdadero proceso de valoración integral de quien es evaluado. **RM**



Los instrumentos o procedimientos que el docente use para la verificación de los desempeños alcanzados pueden ser diversos

Fundamentos y práctica de las **competencias ciudadanas**

Artículo
**CENTRAL
NACIONAL**



**Luis Evelio
Castillo
Pulido**

Colombiano. Licenciado en Teología, Especialista en Ética y Pedagogía de los Valores, Magíster en Educación de la Universidad Javeriana. Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación DIE. (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle). Profesor asistente de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle, Bogotá. lecastillo@unisalle.edu.co
luisevelio40@hotmail.com

Este artículo busca, en primer lugar, recordar la importancia que tienen los derechos humanos como telón de fondo y horizonte de la formación en competencias ciudadanas. Hace un breve recorrido por el origen y comprensión que se ha tenido sobre los derechos humanos incluyendo en él algunos comentarios a manera de inquietud para los educadores y formadores. En segundo lugar, enuncia algunas estrategias pedagógicas que pueden tenerse en cuenta cuando se habla de la formación en competencias ciudadanas buscando abrir horizontes para la práctica de los maestros. **1**

1 Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Estándares básicos de competencias ciudadanas. MEN. ASCOFADE. 2003.p. 6.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/6>



Mucho se ha hablado y escrito desde el 2003, cuando el Ministerio de Educación Nacional publicó “Estándares básicos de competencias ciudadanas” para la Educación Básica y Media. Proyecto Ministerio de Educación Nacional—Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación)— para la formulación de los estándares en competencias básicas, en el cual se afirma además que “Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!”. Con estas orientaciones, las instituciones de educación iniciaron el proceso de conocimiento y adecuación de las mismas a los respectivos Proyectos Educativos Institucionales buscando dar respuesta a una de las necesidades más sentidas del pueblo colombiano.

Si bien es cierto el discurso y la práctica de las competencias ciudadanas ha venido permeando en gran medida a las instituciones educativas, no es

menos evidente que, en ocasiones, en la formación o educación para la ciudadanía se han olvidado los pilares fundamentales de la propuesta, dando cabida a un sinnúmero de prácticas que, a veces, pueden ser consideradas como repetitivas y poco efectivas.

Se afirma en los estándares básicos de competencias ciudadanas que:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no sólo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando éstos estén en riesgo. Este artículo busca recuperar uno de los fundamentos esenciales de las competencias ciudadanas: los derechos humanos”.

...no es posible hablar de competencias ciudadanas sin tener como referente insustituible la noción, comprensión, educación y práctica de los Derechos Humanos.

Lo anterior indica que no es posible hablar de competencias ciudadanas sin tener como referente insustituible la noción, comprensión, educación y práctica de los Derechos Humanos.

Derechos humanos y competencias ciudadanas

Hemos dicho que uno de los *fundamentos esenciales de las competencias ciudadanas son los derechos humanos*. Una revisión rápida de la literatura nos permite evidenciar que una de las primeras clasificaciones de los Derechos Humanos indica que estos pueden agruparse como: 1) Derechos negativos: se definen en términos de las obligaciones de otros, en cuanto a la no injerencia y al no daño; 2) Derechos positivos: imponen a otros agentes la realización de determinadas responsabilidades y obligaciones **2**. Después se desarrolló la siguiente clasificación: Primera Generación de Derechos. “Los llamados derechos de primera generación o de las libertades civiles y políticas, y de las garantías procesales, tal como se recogen en las declaraciones de finales del siglo XVIII, representan un logro frente a las pretensiones absolutistas del viejo orden. Por lo que, se inspiran en el ideal de la libertad, principalmente de la libertad de conciencia y la libertad religiosa, e incluyen aspiraciones como el derecho a la participación política, el derecho a las garantías legales y el juicio, el derecho a la propiedad privada, etc **3**.”

Con el desarrollo de las ideas sociales a finales del XIX y a principios del siglo XX, la segunda generación de derechos o derechos de igualdad, buscan corregir las distorsiones del liberalismo inicial. Por ello, el contenido de los derechos humanos se amplía para abarcar junto con los anteriores, los derechos económicos, sociales y culturales: derecho al trabajo, a la vivienda, a la salud, a la educación, derecho a la seguridad social, la salud, la educación, a un nivel de vida adecuado, a los derechos laborales, y de víctimas de violaciones en materia de derechos humanos. Los derechos de tercera generación o derechos de solidaridad, cuyo sujeto ya no es el individuo aislado ni el miembro de una colectividad política actual, sino los pueblos en sí, los sujetos y las futuras generaciones desde el respeto a los bienes comunales (la paz, el entorno ecológico sano, el desarrollo sostenido y equilibrado, la conservación del patrimonio de la humanidad, etc.) **4**.

Como es evidente, la formación en competencias ciudadanas implica necesariamente el abordaje de los Derechos humanos, entendiendo además que la educación es uno de los derechos humanos que se logra en la conquista de los ideales sociales, que suponen el avance de la primera a la segunda generación, y que, según lo proclama la Declaración Universal de 1948, también la educación es el derecho humano que tiene por misión la irradiación del resto de derechos a través de la enseñanza **5**.



Surgen entonces algunos interrogantes para la educación en Derechos humanos y, por ende, para las formación en competencias ciudadanas: ¿Los currículos escolares están adaptados y responden de manera explícita a la formación en y para los derechos humanos, para las competencias ciudadanas? ¿Los Proyectos educativos Institucionales han incluido como fundamento de su propuesta el conocimiento, la práctica y defensa de los derechos humanos? Como afirma el MEN, no se trata de “estandarizar” a cada persona, pues cada cual es diferente, sino de establecer lo que necesitamos saber y saber hacer para que cada cual vaya desarrollando sus propias potencialidades” **6**; pero este saber y saber hacer deben estar incluidos en los currículos que explicitan los PEI de las instituciones.

2 Ibid. P. 234.

3 Gil, F. La educación en la ética de los derechos humanos. En: Hoyos Guillermo (Editor). 2008. Filosofía de la Educación Trotta. Madrid. p. 26.

4 Ibid

5 Ibid. 235.

6 MEN. Op. Cit. P. 9.

Es sorprendente que las reflexiones teóricas sobre el concepto de educación y de persona educada no contengan, como elemento constitutivo, ninguna referencia al significado de los derechos humanos.

Otro aspecto constitutivo de la formación en y para los derechos humanos y, por ende, para el desarrollo de las competencias ciudadanas, hace referencia a la discusión sobre el sentido de las normas. Las experiencias sobre la enseñanza de los derechos humanos y las competencias ciudadanas y la aplicación que de ellos se ha dado en los centros escolares, indica que los profesores suelen ser muy imaginativos a la hora de plantear actividades apropiadas en los distintos niveles de enseñanza y en las áreas curriculares para celebrar por ejemplo, el día de los derechos humanos, de la paz, de la no violencia contra la mujer, etc.; pero se deja de lado la enseñanza sobre los derechos humanos y la formación ciudadana o su abordaje con la profundidad necesaria. Es sorprendente que las reflexiones teóricas sobre el concepto de educación y de



persona educada no contengan, como elemento constitutivo, ninguna referencia al significado de los derechos humanos. Es evidente que la teoría y la práctica política en las sociedades democráticas ya no pueden pensarse sin los derechos humanos, ¿por qué no lograr lo mismo con respecto a la teoría y la práctica de las competencias ciudadanas?

Con esto concluimos que es pertinente desarrollar una teoría educativa de los derechos humanos, de la formación en y para la ciudadanía; teoría que justifique su enseñanza y que permita reconocer en esos derechos finalidades educativas y condiciones de posibilidad de la misma educación. Cuando afirmamos que la tarea educativa trata de favorecer el desarrollo personal, este desarrollo encuentra en los derechos humanos el reconocimiento jurídico y ético de cuáles valores resaltan la condición humana.

Por tanto, es aconsejable que los educadores, además de enseñar los derechos humanos y la formación ciudadana a través del desarrollo de sus competencias, conciben la educación desde la ética, y así estarán guiados por el interés pedagógico de promover un desarrollo humanizador en sus estu-

diantes. “El propósito es que haya para todos más libertad, más justicia, más igualdad, más pluralismo, más tolerancia, y más solidaridad. (Gil, 2008).

Práctica de las competencias ciudadanas

Muy sugerente resulta el texto del profesor Enrique Chaux ⁷ al abordar las competencias ciudadanas y las estrategias pedagógicas en el capítulo segundo del texto en referencia ⁸. Además de mostrar cómo tradicionalmente la formación ciudadana se ha concebido desde tres grandes temas: conocimientos, símbolos patrios y valores ⁹, el profesor Chaux recuerda que son tres los ámbitos desde los cuales se espera que se apliquen estas competencias: “convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y finalmente la pluralidad, identidad y valoración de la diferencia” ¹⁰. Indica además que son cuatro los tipos de competencias ciudadanas: “emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras” ¹¹.

No cabe duda, como lo expusimos en la primera parte de este artículo, que el conocimiento sobre los fundamentos de las competencias ciudadanas es insustituible; como lo es también el conocimiento y comprensión de los temas y ámbitos de las competencias ciudadanas. Es en este sentido como la pregunta de cómo desarrollar de manera adecuada la práctica de las competencias ciudadanas encuentra su primera respuesta en los conocimientos que se deben tener sobre sus elementos constitutivos.

Además de los conocimientos, la cualificación de la práctica formativa sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas implica la revisión de los propósitos de formación del currículo, lo que lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo y a la organización de los contenidos del plan de estudios, de los programas y proyectos institucionales. Implica también el cambio de metodologías transmisionistas a metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje, con lo cual se evita el riesgo de que los estudiantes se dispersen en las diferentes actividades y que, por ende, no perciban la coherencia y unidad en un horizonte conceptual.

Podría pensarse entonces en “metodologías de trabajo por competencias” tales como el *Trabajo por*

...es pertinente desarrollar una teoría educativa de los derechos humanos, de la formación en y para la ciudadanía; teoría que justifique su enseñanza y que permita reconocer en esos derechos finalidades educativas y condiciones de posibilidad de la misma educación.

7 CHAUX, Enrique. Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Distribuidora y Editora Alguilar, Altea, Tauros y Alfaguara S.A. 2012.

8 Me parece importante referir el texto del profesor Chaux titulado: Educación, convivencia y agresión escolar”, dado que en el capítulo segundo muestra de manera clara los temas y los ámbitos que componen las competencias ciudadanas desarrollando cada uno de estos elementos.

9 CHAUX E. Op. cit. p. 63.

10 Ibid. P. 68.

11 Ibid. P. 68-69.

proyectos en el que, a partir de una situación problema, se desarrollan procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento, valores y actitudes vinculados al mundo exterior, a la cotidianidad y al contexto. También la *enseñanza para la comprensión desde la perspectiva de Perkins*, puede ser entendida como una metodología de trabajo para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Desde esta perspectiva, enfocar el proceso de aprendizaje hacia la comprensión implica organizar las imágenes y las representaciones en diferentes niveles para lograr la comprensión por parte de los estudiantes. Consecuentemente, ellos aprenden a comprender y, por consiguiente, logran conciencia de cómo ellos comprenden. La comprensión de la realidad, como hemos dicho, es condición necesaria para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

La implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, mas no inmediata, de todo un paradigma educativo. Implica cambios en la manera de comprender la acción y la práctica educativas, la organización del sistema y la reflexión en torno de los esquemas de formación centrados más en la tradición,

en el cumplimiento irreflexivo de la norma y en el escaso compromiso con la construcción de la ciudadanía. Se trata de incluir la reflexión crítica en los discursos y en las prácticas; de involucrar a los ciudadanos (y a los futuros ciudadanos) en la construcción colectiva de consensos racionalmente motivados y asumidos por todos a través del ejercicio comunicativo. Como lo indican Quintero y Molano, al hacer referencia a la comprensión de las competencias comunicativas desde la perspectiva de Habermas, es necesario considerar que “la competencia comunicativa está relacionada con la capacidad que tienen los ciudadanos de presentar sus razones frente a tomas de decisiones en las cuales están presentes las normas y las reglas que definen nuestra convivencia ciudadana” **12**.

12 QUINTERO, Marieta y MOLANO Milton. Las competencias bajo el lente de la teoría crítica. Avance teórico de la investigación: La formación en competencias en el contexto universitario lallista: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación. Patrocinada por la Universidad de La Salle y realizada por los investigadores: Doris Santos, Marieta Quintero, Milton Molano y Mariela Salgado. 2004. p. 2.



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-10/referencias](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias)

La implementación
de la formación por
competencias **demanda**
una transformación
radical, mas no
inmediata, de todo un
paradigma educativo.





 <http://www.sistemauno.com/co/index.html>

 <https://www.facebook.com/UNOiColombia>

 <https://twitter.com/UNOiColombia>

Competencias ciudadanas en **primera infancia** y **preescolar**

PALABRAS CLAVE: COMPETENCIA, CIUDADANÍA, NIÑOS Y NIÑAS.



Carlos Andrés Peñas Velandia

Es coordinador Pedagógico de "CRECER" del Gimnasio Infantil Las Villas (Bogotá). Director Pedagógico de la Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa). Asesor en diseño y desarrollo curricular por competencias y calidad para educación (ISO 9001: 2008). Estudios en: Licenciatura en Lenguaje y Humanidades, Universidad Javeriana; Psicología, Universidad de Nariño; Maestría en Gestión Educativa, Consejo para la Calidad de la Educación; Maestrante en Diseño de Proyectos Educativos, Universidad de la Sabana; Doctor Honoris Causa, Ministerio de Educación de Panamá.



¡CUATRO ESTRATEGIAS PARA CULTIVAR LA CIUDADANÍA!

Este artículo expone algunas reflexiones conceptuales sobre la competencia ciudadana y sus implicaciones en la primera infancia y el nivel de educación preescolar. Desde ahí se proponen cuatro estrategias básicas para lograr que los niños y niñas se autorreconozcan como ciudadanos y ciudadanas: 1. Programa curricular por competencias encaminado para la ciudadanía; 2. Estrategia pedagógica basada en el juego, la simulación y los juicios morales; 3. La pedagogía de ambiente; 4. La práctica de comportamientos ciudadanos por parte de los adultos cercanos.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/7>

Antes de analizar las estrategias para cultivar la ciudadanía con los más pequeños de la escuela, vamos a delimitar el concepto. Exploraremos a qué nos referimos cuando hablamos de ciudadanía y sus implicaciones en los primeros años.

¿Qué entendemos por ciudadanía?

El concepto es tan diverso y cambiante que desde antaño la civilización griega lo acuñó para designar a quienes nacían libres en las ciudades y eran sujetos de derecho y deber con recursos para equilibrar las relaciones individuo-estado (Navarro, L. 2010). Una perspectiva contemporánea como la de Habermas, J. (Bolívar, A. 2007) separa la ciudadanía de la nacionalidad y la asume como una práctica de la voluntad en la cual los individuos acogen intersubjetivamente los principios constitucionales como regla de vida y marco de interacción con el otro. En este artículo, se asume ciudadanía como el autorreconocimiento que hace la persona de sí misma y de la coexistencia humana

dentro de un marco social de derecho y deber; individuos y colectivos capaces de opinar y actuar; que están invitados a construir una relación en lo público y pueden deliberar sobre el presente y el futuro común (Habermas, J. citado por Bolívar, A. 2007). La ciudadanía entendida así supone que cada individuo tiene la libertad de construir un proyecto de vida personal atendiendo la cultura política que comparte con los conciudadanos y los demás miembros de la humanidad.

Ciudadanos desde el nacimiento

Aunque son ciudadanos desde la cuna, los niños y niñas necesitan autorreconocerse como tales y ser conscientes de las implicaciones de esto en su vida (MEN, 2014). Siguiendo a Piaget J. (1965), la lógica inicial de los infantes es por naturaleza egocéntrica y por ello establecen la verdad desde sí mismos incluso en contraposición con la realidad. Pero a medida que avanza el pensamiento, los pequeños se adaptan

al entorno y transitan hacia la dimensión social. En ese tránsito se debe integrar en el pensamiento dirigido los modos de atribución y acción propios de un ciudadano activo y responsable con la sociedad.

Es indispensable que las primeras experiencias ayuden al infante a reconocerse, a reconocer al otro y construir un nosotros (Skliar, C. 2007). Por lo tanto, la formación ciudadana debería cultivar (ver Gráfica No. 1): los recursos socio-afectivos; lograr que los infantes exploren su entorno social; también llevarlos a adquirir habilidades sociales básicas y superiores (Caballo, V. 1993); y finalmente, apropiarse de algunas habilidades para la vida (OMS, 2001) que ayuden a transitar desde el yo hacia la humanización. Cultivar, porque no se debería enseñar la ciudadanía como un saber, sino propiciar experiencias de aprendizajes que inviten a vivir asertivamente como ciudadanos de la era planetaria (Morín, E. 1999).



Gráfica No. 1 Proceso para cultivar la ciudadanía

LAS CUATRO ESTRATEGIAS

Ubicados conceptualmente, es momento de proponer las cuatro estrategias para cultivar la ciudadanía:

1. Contar con un currículo que cultive la ciudadanía.
2. Jugar, construir y aprender desde las situaciones del contexto.
3. Disponer una pedagogía de ambiente que refuerce, controle y promueva.
4. Asumir este principio: ¡nada educa más que el ejemplo!

1 Contar con un currículo que cultive la ciudadanía

Parece obvio, pero en ocasiones existen planes de formación desde la dimensión socio-afectiva (Decreto 2247 de 1997) donde se señalan algunos contenidos generales en relación a los valores, las habilidades sociales y demás elementos relacionados. Otras tantas, se asume como un elemento transversal al currículo y, aunque muchas veces en efecto se integran, conviene un poco de rigor para saber qué se debe aprender, cómo mediarlo y cuáles son las metas esperadas.

Por eso, siguiendo los lineamientos técnicos para la atención en la primera infancia (MEN, 2014), los de educación preescolar (MEN, 1998), los estándares de competencias ciudadana (MEN, 2008) y la propuesta de diseño y desarrollo curricular bajo el enfoque de competencias (Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. & García, J. 2006), conviene que el currículo vaya más allá de lo enciclopédico y se enfoque en sembrar las semillas para la ciudadanía como se muestra en la Tabla No. 1.

COMPETENCIA	Me reconozco y nos reconocemos como ciudadanos con derechos y deberes para sí, los otros y la humanidad.			
HABILIDADES ESPECÍFICAS	Vivo y disfruto asertivamente mi afectividad	Vivo en ambientes solidarios e incluyentes	Soy hábil para la vida	Indago mi mundo social
NODO PROBLEMATIZADOR	¿Cómo experimento, expreso y encamino asertivamente mis emociones hacia mí y los demás? ¿De qué forma logro construir armonía y bienestar?	¿De qué forma puedo iniciar, mantener y terminar asertivamente mis relaciones? ¿Cómo podemos hacer valer nuestros derechos y asumir responsablemente nuestros deberes?	¿Qué decisiones deberíamos tomar? ¿Cómo podemos resolver nuestras diferencias? ¿Hacia dónde queremos caminar como comunidad?	¿Cómo son los procesos sociales de mi entorno? ¿Qué desafíos deberíamos superar? ¿Cómo puedo contribuir al desarrollo de mi comunidad?

Tabla No. 1 Estructura curricular para la formación ciudadana en primera infancia y preescolar

De acuerdo con lo expuesto, podríamos esperar que los niños y las niñas logren desempeños como los propuestos en el siguiente ejemplo (ver Tabla No. 2):

Vivo y disfruto asertivamente mi afectividad	Vivo en ambientes solidarios e incluyentes	Soy hábil para la vida	Indago mi mundo social
Disfruto mis logros y aciertos, pero sé que puedo aprender y emprender ante los fracasos.	Me pongo en el lugar de los demás y reconozco que los puedo lastimar con mis palabras, acciones y omisiones.	Tomo decisiones y descubro que cada elección trae consigo consecuencias negativas y positivas.	Descubro cuáles son las funciones que cumplen algunas de las instituciones públicas de mi comunidad.

Tabla No. 2 Ejemplo de desempeños para educación inicial y preescolar

Jugar, construir y aprender desde las situaciones del contexto

Apoyados en la mirada del desarrollo afectivo de Kohlberg, L. (1976) y Wallon, H. (1987), los niños y las niñas necesitan situaciones concretas en su realidad para construir los esquemas sociales. Con los pequeños es insuficiente hablar sobre los valores ciudadanos o aconsejarlos al respecto, es necesario colocarlos en situación para que desde ahí construyan una representación verosímil y posibles vías de acción. Como anotamos líneas atrás, no se puede enseñarles en el sentido de transmitir, es necesario propiciar la ciudadanía desde el entorno y las interacciones.

Así que, acogiendo la propuesta de los juicios morales de Kohlberg, L. (1976) y la estrategia “juego, construyo y aprendo” de Peñas, C. & Niño, E.

(2012), es apropiado: 1. Crear situaciones sociales desafiantes, ojalá duales, es decir, que existan formas alternativas e incluso contradictorias de resolver, para que desde ahí los niños y niñas encarnen la situación social que quieren abordar; 2. Desde ahí los adultos, siguiendo el modelo de aprendizaje vicario de Bandura, A. (1997), pueden modelar las posibles vías de solución; 3. Luego, convendría analizar qué es lo socialmente esperado y cómo podrían manejar la situación; 4. Para que finalmente los niños y niñas repliquen el modelo y transfieran lo aprendido a situaciones del aula o nuevos contextos. Si logramos circunscribir la experiencia desde el juego vamos a incentivar la participación activa de los infantes (ver Gráfica No. 2) y conseguir que acomoden estos aprendizajes como pautas fijas.



Gráfica No. 2 Secuencia didáctica juego, construyo y aprendo (Basado en Peñas, C. & Niño, E. 2012 y Kohlberg, L. 1976)

Disponer una pedagogía de ambiente que refuerce, controle y promueva

Así como una golondrina no hace verano, como reza el adagio popular, una experiencia de aula o un programa curricular por sí solo carece de la capacidad para asegurar las competencias ciudadanas en la primera infancia y el preescolar. Es necesaria una apuesta comunitaria para que todos los agentes educativos insten a los pequeños a asumir un papel activo de cara a las situaciones participativas y públicas.

Por ejemplo, podríamos aprovechar el tiempo de desplazamiento de los niños y las niñas en los buses escolares para reflexionar sobre la importancia de las normas de tránsito y el comportamiento ciudadano en los espacios urbanos. Cada ambiente físico y cada persona dentro del contexto escolar deben ser formados para avivar la cultura ciudadana. Es el consenso y el refuerzo social constante lo que per-

mite que las atribuciones sociales se conviertan en reglas de vida.

Pero la mayor sincronía debe ser con el hogar. Es importante que institución y familia fijen acuerdos sobre los comportamientos que quieren reforzar, las conductas que quieren contener y los mecanismos para conseguirlo, así como los pensamientos ciudadanos, acciones y emociones que desean incentivar (MEN, 2014). Por ejemplo, ante una insatisfacción real deberían convenir que sean los propios infantes quienes, en compañía de sus padres y madres, expresen sus reclamos, expliquen las razones y propongan alternativas. Aunque sus argumentos pueden ser circunstanciales, desde ahí están estimulando la capacidad crítica para hacer valer sus derechos y utilizar los mecanismos de restauración cuando han sido quebrantados.

Cada ambiente físico y cada persona dentro del contexto escolar deben ser formados para avivar la cultura ciudadana.

4

Asumir este principio: ¡nada educa más que el ejemplo!

La cuarta estrategia se cae por su propio peso ya que, como lo demostró Bandura, A. (1997), los niños y las niñas tienden a aprender y repetir con base en lo que ven, escuchan y hacen sus agentes socializadores. No quiere decir que nuestras experiencias tempranas nos condenan, pero sí juegan un rol decisivo en las actuaciones ante ciertas situaciones de la vida.

Ahora bien, no se trata de promover una doble moral por tratar de mantener unos comportamientos asertivos frente a ellos y otros menos apropiados en la privacidad. Padres, madres, educadores y los demás adultos deberían asumir la ciudadanía que quieren para sí mismos, sus hijos y la comunidad como una impronta de vida. Para que lo que dicen y hacen ante los niños y las niñas se convierta en un modelo que permita afianzar el bienestar personal, asegure el desarrollo sostenible como ciudad, región y nación, y nos permita ser buenos ancestros con las generaciones futuras.

A manera de conclusión, convoquemos la voz del Ministerio de Educación Nacional sobre la ciudadanía en la primera infancia:

“Los niños y las niñas en primera infancia, incluso desde bebés, tienen una personalidad e identidad individual y colectiva que continúan desarrollando a lo largo de la infancia mediante su participación activa en la vida familiar, comunitaria y cultural. Cuando los adultos responsables de la crianza valoran las capacidades e identifican sus potencialidades, desde la participación como derecho y desde el sentido de lo humano, es cuando realmente ellos y ellas se forman como ciudadanos y ciudadanas que argumentan, deliberan, ejercen la crítica propositiva, concertan y eligen libremente en beneficio del bien común” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p. 11). **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-10/referencias](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias)





DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/8>

Aprender a ser ciudadano: la competencia social y cívica

REFLEXIÓN



Antonio Bolívar

Es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Ha publicado diversos libros, capítulos de libros y artículos sobre educación para la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación de profesores, desarrollo y evaluación del currículum, liderazgo y desarrollo organizativo, innovación y mejora escolar. En relación con la formación cívica, es patrono fundador de la Liga para la Educación y la Cultura Popular y posteriormente del "Proyecto Cives", desde los que ha estado activamente comprometido con la defensa de la Educación cívica y para la Ciudadanía. Igualmente forma parte del Consejo directivo del "Proyecto Atlántida" de Educación democrática, en el que ha participado en la puesta en marcha de proyectos comunitarios de educación de los jóvenes, en que participan familias, escuelas y municipios.



En este artículo el autor expone su visión acerca de la responsabilidad de formar ciudadanos social y cívicamente competentes y nos muestra cómo esta conlleva un empeño de carácter transversal y social que, por ende, no puede reducirse a una cátedra académica y que compromete a toda la comunidad más allá del aula de clases.

Educar para comportarse cívicamente y ejercer activamente la ciudadanía no es asunto solo de una asignatura, sino algo que concierne al conjunto del profesorado, a la vida en el centro educativo y, más ampliamente, una tarea de toda la comunidad. Así lo mantuvimos en un libro (Bolívar, 2007). En el ámbito escolar, hacer competente al alumnado va vinculado, más que a nuevos contenidos, a cambios metodológicos en los modos de enseñar y aprender, de organizar la escuela de modo que permita vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos.

Educar para comportarse cívicamente y ejercer activamente la ciudadanía no es asunto solo de una asignatura, sino algo que concierne al conjunto del profesorado, a la vida en el centro educativo y, más ampliamente, una tarea de toda la comunidad.

El *currículum*, entendido en sentido amplio, comprende el conjunto de oportunidades de aprendizaje ofrecidas por el centro escolar. Por eso, además de la posible asignatura, en primer lugar, es tarea de toda la escuela, a través de su Proyecto Educativo; pues es obvio que el ámbito privilegiado de educación para la ciudadanía son las relaciones y experiencias educativas vividas en la escuela. Además, forma parte de las competencias clave o básicas (Bolívar, 2010), llamadas “competencias sociales y cívicas”. Por último, en congruencia con determinadas orientaciones pedagógicas a nivel mundial, se sitúa en una perspectiva de apertura de los centros escolares al entorno y la implicación de las familias y el municipio.

Una preocupación europea, no de polémica fuera de lugar

Desde los años noventa se manifiesta un creciente interés, tanto desde la teoría ética (Cortina, 1997; Camps, 2010), como desde las políticas educativas (Eurydice, 2005), por promover un *ejercicio activo de la ciudadanía informada, responsable y demo-*

crática. Dicho interés tiene su origen en los graves déficits de participación, cuando no desafección, política en la juventud, además de la necesidad de asegurar una buena convivencia en una sociedad crecientemente multicultural y con mayor grado de individualismo. Se comparte la idea de que no bastan las estructuras formales de una democracia para darle fuerza y sostenibilidad, siendo necesarias las virtudes cívicas y la participación activa de su ciudadanía. De ahí las orientaciones promovidas por la Unión Europea que culminaron en el 2005 como «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación». A estas mismas demandas responde la introducción de la “Educación para la Ciudadanía (EpC)” como asignatura en el currículo español con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), siguiendo recomendaciones de la Unión Europea.

El Consejo de Europa en 1997 lanza el importante proyecto «Educación para una Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos». Este proyecto ha dado lugar a distintas acciones en los países miembros, recursos y resoluciones. Destaca en particular la recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa para que los Estados introdujesen en sus sistemas educativos la enseñanza de valores democráticos y convivencia. La Educación para la Ciudadanía Democrática debe situarse en la agenda de las políticas educativas y —al tiempo— constituirse en un factor de innovación tanto en la gestión de los centros como en los programas y métodos de enseñanza. En una Recomendación más reciente (Consejo de Europa, 2010) pide que los gobiernos de los Estados miembros pongan en práctica las medidas basadas en las disposiciones de la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos, para lo que

deben incluir la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos en los programas de educación formal a nivel preescolar, primaria y secundaria, así como en formación profesional y en general. Los Estados miembros también deberían seguir apoyando, revisar y actualizar la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos en estos planes de estudio con el fin de garantizar su pertinencia y fomentar la sostenibilidad de esta materia.

Así lo han hecho diversos países, destacando el Reino Unido donde, desde 1997, la Educación para la Ciudadanía (*Citizenship education*) se configura como una materia dentro del currículum escolar. Una sociedad, con mayor grado de cohesión social, como la entiende el Consejo de Europa, precisa de una ciudadanía capacitada con, al menos, las competencias clave para todos; así como comprometida cívicamente, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. Su base es la *ética básica o compartida* (como los Derechos Humanos) que cualquier ciudadano debiera suscribir y compartir. Ante la creciente diversidad cultural y múltiples presencias (racial, étnico, cultural) que habitan la escuela, la ciudadanía puede convertirse en factor de integración, renovando en la coyuntura actual, los objetivos de la educación pública (Cortina, 1997).

Por eso, la campaña emprendida en España por el Partido Popular *contra la Educación para la Ciudadanía* es difícil de entender en el contexto europeo. Educar para la ciudadanía no debiera haberse convertido en objeto de lucha ideológica y partidista. Primero vino una oposición y un boicoteo a la asignatura (objeción de conciencia, impartición en inglés, etc.), hasta la Sentencia del Tribunal Supremo (2009) que declaró que no se podía objetar, porque la “moral común” de la ciudadanía no vulnera el derecho de los padres a la educación religiosa y moral que quieren para sus hijos. Ya en el gobierno, en el curso de 2012-2013, se cambiaron los contenidos con el objetivo de expurgar el nuevo temario de “cuestiones controvertidas y susceptibles de adoctrinamiento ideológico”. Tras prometer cambiarla por otra referida a valores constitucionales (“Educación cívica y constitucional”), finalmente se la hace desaparecer de todos los lugares en que estaba presente en el currículum: último ciclo de Primaria, en uno de los tres primeros cursos de Secundaria, la Ética de 4º de la ESO, “Filosofía y ciudadanía” de 1º de Bachillerato y dimensión de transversalidad que había tenido hasta la fecha. La Liga de la Educación y la Cultura Popular y el Proyecto “Cives”, junto a otro conjunto de organizaciones firmantes, hicieron un *Memorandum* en el que denuncian ante el Consejo de Europa el incumplimiento de las orientaciones de dicho Consejo sobre la Educación para la Ciudadanía. Educar ciudadanos debiera estar al margen de controversias políticas, ideológicas o partidistas, pues se trata de los valores compartidos que, para la convivencia cívica, toda la ciudadanía debiera practicar.

Educar ciudadanos debiera estar al margen de controversias políticas, ideológicas o partidistas, pues se trata de los valores compartidos que, para la convivencia cívica, toda la ciudadanía debiera practicar.

Un tratamiento transversal

Por una parte, educar para el ejercicio de la ciudadanía es tarea de todos y, en esa medida, necesariamente transversal. Por otra, algunas graves insuficiencias evidenciadas en la práctica cuando se confía a mero tratamiento transversal, llevan a establecer como complemento y refuerzo una materia específica. Por eso, introducir la Educación para la Ciudadanía en el currículum conlleva problemas porque, por una parte, es algo más que una asignatura, dado que concierne a toda la escuela y, más allá, a la comunidad (Bolívar, 2007). Si bien es mejor un tratamiento transversal, para no acabar dependiendo de la decisión individual de cada profesor o de que exista un buen clima de trabajo conjunto, debe formar parte del proyecto de escuela y, en otros casos, reforzada con una materia curricular propia, como espacio de reflexión específica, especialmente en Secundaria Obligatoria. Según el informe de Eurydice (2005) sobre la situación de la Educación para la Ciudadanía en Europa, en Primaria la mayoría de países (14) la tienen integrada en el currículum, otros (8) como materia independiente. En Secundaria la situación se invierte: 16 países la tienen establecida como materia propia, junto a otros (7) que la integran en otras materias del ámbito social.



La integración curricular de cuestiones transversales como ciudadanía en el Proyecto educativo, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas, es una tarea más fácil en Primaria, por su configuración curricular más globalizada, y más complicada en Secundaria. El asunto es cómo vertebrar e interrelacionar las distintas dimensiones en iniciativas y acciones integradas, pues la verdadera dificultad está en abordarlos desde un planteamiento global y continuado. Si, por el contrario, se limita a acciones puntuales o separadas, además de perder parte de su potencial educativo, siempre será percibido como una intensificación del trabajo docente. Considerar aisladamente los contenidos de actitudes de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro, y el tratamiento individualizado de cada tema transversal, merma la incidencia educativa.

Además, entre los siete dominios de competencias clave, delimitado por la Unión Europea, se han situado la “competencias sociales y cívicas”, que agrupan aquellas competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas que permitan comprender la realidad social, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora. Esta competencia, como las restantes, no es asunto de una sola materia, sino que todas ellas contribuyen a su adquisición (Bolívar, 2010). Será, pues, preciso establecer de modo transversal cómo las distintas áreas/asignaturas pueden contribuir con sus contenidos y tareas para educar en dichas dimensiones.

Es preciso recuperar el Proyecto Educativo Institucional como referente para una acción coordinada, más allá del carácter de documento formal que ha adoptado, en muchos casos, especialmente en la escuela pública. Los requerimientos administrativos (regulación de formatos, contenidos y tiempos) dieron lugar a ser percibido — para una mayoría del profesorado — como una programación burocrática. En su lu-

gar, un planteamiento institucional de la acción educativa es el proceso por el que los miembros, junto a las familias, explicitan, consensuan y determinan los principios específicos y propios que van a guiar de modo compartido la acción educativa de la escuela. En ese espacio también se inscribirá la regulación de convivencia, relevante en la formación de la ciudadanía. Al respecto, el Plan de *Acción Tutorial* ¹ desempeña un papel de primer orden en la Educación para la Ciudadanía. Por eso, habrá que orientar y determinar qué acciones se van a realizar en la tutoría, que deberá ser reforzada en horario, apoyos y formación.

Las competencias sociales y cívicas

Estas competencias clave se orientan a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presente la perspectiva de los otros. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. Para aprender a ser competente cívicamente se han de aprovechar todos los espacios educativos de la escuela y de la ciudad. Específicamente, es preciso asegurar la coordinación entre tres niveles:

- a) *Nivel institucional*: el centro escolar como espacio de acción conjunta, plasmada en el Proyecto Educativo, en el Plan de Convivencia y en el Plan de Acción Tutorial. Estos tres planes o proyectos, cuando dejan de ser meros documentos para ser expresión de los compromisos alcanzados, son los espacios privilegiados para educar para la ciudadanía.
- b) *Nivel curricular*: la enseñanza de la EpC en Primaria y en Secundaria, así como en el desarrollo de las restantes materias.

- c) Ampliar *escenarios* y campos de actuación: La EpC aspira —en un nuevo “pacto” educativo— a ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (escuelas de padres y madres, las AMPA ²), el barrio (Asociaciones), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas), y la ciudad (“ciudades educadoras”, “Proyecto educativo de ciudad”, “pacto cívico” de Ayuntamientos).

² AMPA. Asociaciones de Madres y Padres.

La *competencia social y ciudadana* se juega, pues, en estos tres planos que, cuando están coordinados suman y —cuando cada uno va por un lado— aminoran lo que se pueda hacer en uno de ellos. Formar ciudadanos comporta, entonces, no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática. Es necesario, además, estructurar el centro y la vida en el aula con procesos de diálogo, debate y toma de decisiones colegiada, en los que la participación activa y la resolución de problemas de la vida en común, contribuyan a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. Por otro, es preciso ir dando pasos decididos a articular los centros entre sí, con las familias y con la comunidad local, que permitan conjuntar el eje Escuela, Familia y Municipio.

Un aprendizaje situado y una tarea comunitaria

El aprendizaje del oficio de ciudadano está siempre situado y son estos ámbitos sociales —Escuela, Familia y Municipio— en que se desenvuelve la vida de los jóvenes, los lugares relevantes de aprendizaje de la hábitos y actitudes cívicas. La capacitación para el ejercicio activo de la ciudadanía se tiene que ver acompañado de otros contextos: participación en la toma de decisiones en el aula, centro y vida social, estudio en áreas o materias específicas, relación escuela-comunidad y actividades transversales. Por eso no basta confinarla al ámbito

¹ Cada grupo-clase tiene a su cargo un profesor tutor. El Plan de Acción Tutorial, obligatorio en toda escuela en España, coordina la labor de los tutores, en determinadas líneas de acción.

escolar si, paralelamente, no se extiende a las diferentes prácticas que marcan la vida cotidiana de la juventud (compañeros, medios de comunicación, instituciones).

Por una parte, la acción conjunta del *Proyecto educativo de escuela es el ámbito privilegiado* donde se han de vivir los valores que han de «impregnar» una cultura democrática en la vida escolar. Como tal, debe promover *procesos* (diálogo, deliberación, toma de decisiones colegiadas) en el centro y en el aula, donde la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. Llegar a ser competente social y cívicamente es un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos. Por eso, educar a la ciudadanía (incluidas las propias familias) supone primar la participación en todos los ámbitos escolares, como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación así como deberes de responsabilidad, al tiempo que revisa su cumplimiento. En ese espacio se inscribirá, por tanto, la regulación de convivencia, mediante el Plan de Convivencia.

Una educación para la democracia pretende habituar a las personas a actuar de modo consistente con las normas y valo-

res que se estiman deseables de promover, situar a los estudiantes en situaciones en las que puedan sentir y vivir las normas acordes; en suma, acostumbrar en modos de conducta que realicen efectivamente una educación en valores y actitudes. Es preciso partir de unas normas, tras un largo proceso —ya de por sí educativo— para establecer un consenso acerca de su deseabilidad en la comunidad educativa, y hacerlas respetar, de tal modo que su repetición y posterior corrección permita ir generando los hábitos deseados, y la educación verdaderamente contribuya a formar el carácter. Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación cívica, lo que exige una acción conjunta por medio de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana, especialmente mediante la tutoría.

Además, un planteamiento coherente de la adquisición de esta competencia requiere *ampliar los escenarios y campos de actuación*, para extenderse —por ejemplo— al municipio o ciudad, tanto para asegurar que los alumnos tengan una participación e implicación en sentido «horizontal» (actividades de la comunidad, asociaciones, voluntariado etc.), como «vertical» de la comunidad en el centro escolar. Si

es tarea del Proyecto educativo de Centro especificar qué entornos y contextos va a posibilitar para promover el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, también —mediante su implicación— en la comunidad en la que se vive y educa. Debido a que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el estudiante en el centro escolar y fuera de la escuela, dicho Proyecto tendrá que referirse a las acciones previsibles a llevar a cabo con las familias y con el entorno.

Nosotros, en el “Proyecto Atlántida” **B** hemos abogado por implicar a las comunidades locales en la tarea educativa con una *nueva articulación de la escuela y sociedad*. Por eso, hablamos de *corresponsabilidad* y denominados al proceso *ciudadanía comunitaria*. Incrementar el *capital social* de la escuela facilita que esta pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

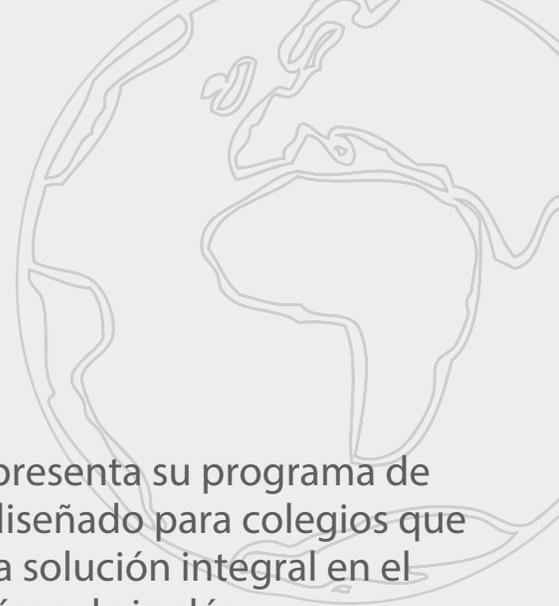
3 Proyecto de innovación, muy conocido en España. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/>

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias>



Incrementar el capital social de la escuela facilita que esta pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía.

Richmond Bilingual Program



Richmond presenta su programa de bilingüismo diseñado para colegios que buscan una solución integral en el área de inglés.



Contenidos básicos y complementarios en formato impreso y digital dirigido a Preescolar, primaria, secundaria y media.



Un plan lector de la casa Scholastic y Weldon Owen para preescolar, primaria, secundaria y media.



Dos opciones de certificación internacional del idioma inglés para estudiantes:

- ✓ Exámenes de la Universidad de Cambridge (Cambridge English Language Assessment).
- ✓ Exámenes ETS (TOEFL Primary / TOEFL Junior).



Un programa de desarrollo profesional para los docentes de inglés.



Recursos digitales en inglés para reforzar los contenidos educativos.



Acceso a English Attack! Plataforma de aprendizaje que combina videos, fotos, juegos y redes sociales para la práctica del idioma inglés.

Para más información:

018000 978978 | bilingualprogram@richmondelt.com

 **Richmond**

colaboración con

 **CAMBRIDGE ENGLISH**
Language Assessment

 **TOEFL Primary.**

 **TOEFL Junior.**



Educar para la **ciudadanía** y la **vida política** en la escuela católica



**Óscar Armando
Pérez Sayago**
Licenciado en Educación
Religiosa

Es Licenciado en Educación Religiosa, Magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos, secretario adjunto de la CIEC – Confederación Interamericana de Educación Católica, conferencista nacional e internacional.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/9>

La educación ha jugado siempre un papel político a través de la historia. La escuela, una mediación que fue apareciendo con el tiempo y que en la baja Edad Media ya era considerada como el espacio educativo por excelencia, ha sido la delegataria en los estados modernos de la socialización de los niños y los jóvenes junto con la responsabilidad de transmitir las tradiciones y preludear la nueva sociedad que se pretende construir. Todo esto hace que tenga un profundo impacto político que no podemos desdeñar y, por el contrario, debemos tener claro en las intencionalidades, los enfoques y los énfasis. Nunca como hoy,

es fundamental la clarividencia sobre la sociedad que queremos ayudar a construir. “El conocimiento es poder” enseñaba Francis Bacon pero, de la misma manera, todo el proceso educativo tiene una dimensión política impresionante. La educación católica, por tanto, debe ser siempre planteada como una respuesta a problemas políticos que provienen de las demandas sociales y los anhelos de los pueblos sin que, por supuesto, lo político agote lo educativo que llega a las otras dimensiones humanas que también deben ser forjadas y enriquecidas por la educación.

Frecuentemente ha sido planteada la dimensión política de la educación. En los convulsionados pero enriquecedores años sesenta y setenta del siglo pasado fueron variadas las propuestas sobre el tema. La escuela y más la universidad fueron consideradas fundamentales en la construcción de la nueva sociedad. La educación y la escuela no son las únicas responsables de la transformación de los sistemas sociales o del afianzamiento de los modelos políticos, fantasía que recoge no pocos adeptos; pero tampoco la educación como producto del sistema social tiene solo una función conservadora. La educación es factor de cambio y progreso, motor de transformaciones y apoyo del proceso de desarrollo integral; y, por tanto, la escuela católica es un espacio privilegiado para formar los valores, fortalecer la vivencia de la ética que fundamenta la acción social y la praxis política y reproducir a escala el proyecto de sociedad logrado en el diálogo pluralista de los grupos, los partidos y las instituciones.

La confesionalidad de la Escuela Católica no puede pensarse como entorpecedora del pluralismo al que de hecho debe fortalecer. Ser leal a la identidad que la apellida le permite asumir una óptica crítica para juzgar la realidad, presentar su propuesta ética e implementarla con el concurso de todos,

teniendo siempre presente que la diversidad de las personas ha de reproducirse en el diario transcurrir del proceso educativo. De hecho, nuestra escuela no puede presentarse como “neutra”, porque la neutralidad en cuestiones sociales y políticas, sencillamente, es imposible. Más aún, la confesionalidad se fundamenta en la libertad religiosa, asunto que no puede desconocerse hoy, cuando la humanidad tuvo que pasar por una cruenta lucha de intolerancias religiosas que produjo, contrariando la esencia misma de las religiones, conflictos, guerras, crí-

menes y toda suerte de vejámenes contra la dignidad del hombre.

Una de las grandes conquistas de la humanidad es precisamente el sistema democrático. Muchos siglos de ensayos que van desde las sociedades tribales y esclavistas, pasando por los absolutismos imperiales y monárquicos, las dictaduras de todos los matices, hasta los regímenes de partido único, nos permiten pensar que el modelo político más civilizado es la democracia. Imperfecto y perfectible, con vacíos y cuestionamientos, es, sin duda, la mejor manera que ha encontrado la humanidad para preservar la libertad, buscar la justicia y administrar la vida social. Quizás, como decía Churchill, “la democracia es la peor forma de gobierno, excepto todas las otras formas que se han probado de tiempo en tiempo”.

Si bien es cierto que el advenimiento de la democracia en nuestra América Latina después de los nefastos regímenes militares del siglo pasado no representó el anhelado desarrollo y la impostergable equidad, el asunto no es negar el potencial de la democracia sino comprometernos en su fortalecimiento. Hemos aprendido lecciones dolorosas al respecto y esto también es un cuestionamiento serio a nuestros procesos educativos. La participación

Frecuentemente ha sido planteada la dimensión política de la educación. En los convulsionados pero enriquecedores años sesenta y setenta del siglo pasado fueron variadas las propuestas sobre el tema. La escuela y más la universidad fueron consideradas fundamentales en la construcción de la nueva sociedad. La educación y la escuela no son las únicas responsables de la transformación de los sistemas sociales o del afianzamiento de los modelos políticos, fantasía que recoge no pocos adeptos; pero tampoco la educación como producto del sistema social tiene solo una función conservadora. La educación es factor de cambio y progreso, motor de transformaciones y apoyo del proceso de desarrollo integral; y, por tanto, la escuela católica es un espacio privilegiado para formar los valores, fortalecer la vivencia de la ética que fundamenta la acción social y la praxis política y reproducir a escala el proyecto de sociedad logrado en el diálogo pluralista de los grupos, los partidos y las instituciones.

La confesionalidad de la Escuela Católica no puede pensarse como entorpecedora del pluralismo al que de hecho debe fortalecer. Ser leal a la identidad que

...la escuela católica es un espacio privilegiado para formar los valores, fortalecer la vivencia de la ética que fundamenta la acción social y la praxis política y reproducir a escala el proyecto de sociedad logrado en el diálogo pluralista de los grupos, los partidos y las instituciones.

la apellida le permite asumir una óptica crítica para juzgar la realidad, presentar su propuesta ética e implementarla con el concurso de todos, teniendo siempre de presente que la diversidad de las personas ha de reproducirse en el diario transcurrir del proceso educativo. De hecho, nuestra escuela no puede presentarse como “neutra”, porque la neutralidad en cuestiones sociales y políticas, sencillamente, es imposible. Más aún, la confesionalidad se fundamenta en la libertad religiosa, asunto que no puede desconocerse hoy, cuando la humanidad tuvo que pasar por una cruenta lucha de intolerancias religiosas que produjo, contrariando la esencia misma de las religiones, conflictos, guerras, crímenes y toda suerte de vejámenes contra la dignidad del hombre.

Una de las grandes conquistas de la humanidad es precisamente el sistema democrático. Muchos siglos de ensayos que van desde las sociedades tribales y esclavistas, pasando por los absolutismos imperiales y monárquicos, las dictaduras de todos los matices, hasta los regímenes de partido único, nos permiten pensar que el modelo político más civilizado es la democracia. Imperfecto y perfectible, con vacíos y cuestionamientos, es, sin duda, la mejor manera que ha encontrado la humanidad para preservar la libertad, buscar la justicia y administrar la vida social. Quizás, como decía Churchill, “la democracia es la peor forma de gobierno, excepto todas las otras formas que se han probado de tiempo en tiempo”.

Si bien es cierto que el advenimiento de la democracia en nuestra América Latina después de los nefastos regímenes militares del siglo pasado no representó el anhelado desarrollo y la impostergable equidad, el asunto no es negar el potencial de la democracia sino comprometernos en su fortalecimiento. Hemos aprendido lecciones dolorosas al respecto y esto también es un cuestionamiento serio a nuestros procesos educativos. La participación y el control político —connaturales a la democracia— han sido esquivos en nuestra formación y acción, nos contentamos con el voto electivo pero nos despreocupamos del seguimiento y la petición de cuentas a los elegidos. La fragilidad de las organizaciones sociales y la pobre formación de ciudadanos conscientes de sus responsabilidades políticas han coadyuvado a que crezca la corrupción que parece incontrolable, la existencia de ciudadanos indiferentes a los problemas políticos, y al surgimiento de “mesías” dictatoriales y el regreso

al tan fatídico caudillismo del pasado no muy lejano, problemáticas todas que llevan en su seno la destrucción de las instituciones y el marchitamiento de la democracia. Los caudillos vuelven a proliferar en algunos de nuestros países como también el advenimiento de lo que S. Fabrinini (2009) ha llamado “el ascenso del príncipe democrático” (Carlos Gómez, 2012).

La realidad de América y más aún, la de nuestro país, exige que la educación integral que tanto pregonan nuestros proyectos educativos católicos no olviden la formación socio-política, entendida como “la capacidad del ser humano para vivir entre y con otros, de tal manera que pueda transformarse y transformar el entorno sociocultural en el que está inmerso” (ACODESI, 2002). Así, esta dimensión abre la posibilidad de fomentar, construir y participar de una convivencia conjunta que garantice los bienes sociales primarios, la libertad, el reconocimiento de la diferencia, la equidad y la responsabilidad social.

Es por ello que quiero retomar los aspectos fundamentales que ACODESI (2002) propone plantear en la formación de esta dimensión: en primer lugar, la formación de un sujeto político que pueda dar cuenta de lo que ocurre a su alrededor, y además, promueva la formación de un pensamiento (juicio) y de una acción política que contribuya a generar sociedades más justas. En segundo lugar, dicho sujeto político debe promover la conformación de una idea de justicia que incluya tanto lo individual como lo social, para construir un proyecto social y político que garantice la convivencia. Y en tercer lugar, independientemente de las condiciones actuales de cada una de las sociedades, la elaboración de una idea de responsabilidad social acorde con los cambios y que no desconozca la contingencia y fragilidad humanas.

Si bien es cierto que la Escuela Católica ha contribuido en la formación de ciudadanos, los diálogos de paz de nuestro país son el espacio privilegiado para que nuestra escuela revitalice su identidad y misión acorde con los signos de los tiempos. En otras palabras, hoy tenemos un aparato institucional que debiera volver a constituirnos en una organización que piensa, reflexiona, propone y crea modelos educativos consecuentes con la realidad y sus desafíos. **RM**

La formación socio-política, entendida como “la capacidad del ser humano para vivir entre y con otros...”



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias>

MODALIDAD: VIRTUAL



El diplomado proporciona las herramientas y las estrategias para la construcción de una pedagogía y didáctica de la ERE a partir de su objeto de estudio, su misión e identidad en la escuela del siglo XXI.

Módulo 1

La transmisión de la fe en los ámbitos educativos

- ✓ Pedagogía de Dios como paradigma educador.
- ✓ Revelación, evangelización, ERE y transmisión de la fe.
- ✓ Toda la comunidad evangeliza. La eclesialidad del profesor de ERE.
- ✓ El profesor de ERE: estilos docentes.

Módulo 2

El currículum como propuesta para conocer la fe

- ✓ Fuente sociológica del currículum. El diálogo fe-cultura en el aula.
- ✓ Fuente psicológica del currículum.
- ✓ Dimensiones de la persona.
- ✓ El desarrollo moral del niño.
- ✓ La evolución religiosa de la persona.

Módulo 3

La didáctica en la asignatura de Educación Religiosa Escolar - ERE

- ✓ Corrientes pedagógicas.
- ✓ La unidad didáctica del área de Educación Religiosa Escolar - ERE.
- ✓ La evaluación del área de Educación Religiosa Escolar - ERE.
- ✓ Recursos para dinamizar la clase de Educación Religiosa Escolar - ERE

Duración: Cien (100) horas.

Inicio: 31 de marzo de 2015 | **Finalización:** 18 de mayo de 2015 | **Inscripciones:** Hasta el 16 de marzo de 2015

Dirigido a

- ✓ Docentes de Educación Religiosa Escolar.
- ✓ Religiosas y religiosos que quieran profundizar en pedagogía y didáctica de la ERE.
- ✓ Coordinadores de pastoral.
- ✓ Gestores comunitarios vinculados a proyectos educativos asociados a la religión cristiana católica.



Coordinador académico
Oscar A. Pérez Sayago

Competencias del rector como **gerente en un entorno incierto**



**Gonzalo
Arboleda
Palacio Ph. D.**
Presidente Fundación
Colombia Excelente

Master en Educación en la Universidad Estatal de Missouri, Estados Unidos PH.D en Economía Aplicada a la Educación. A la fecha se desempeña como Presidente de la Fundación Colombia Excelente, siendo único EFQM Partner en Colombia. Ha sido Gerente General de Editorial Santillana, Presidente de la Cámara Colombiana del Libro, Director de Icetex Antioquia, Subdirector Nacional de Icetex, y Secretario General del Ministerio de Educación. Así mismo ha sido Decano de la Escuela de Estudios de Posgrado de EAFIT, entre otros importantes cargos en el Sector Educativo. Se ha dedicado a la teoría y práctica del Management.



Introducción

Cuando hablamos de educación nos referimos a los procesos de transferencia de la herencia cultural de unas generaciones a otras con el fin de lograr el pleno desarrollo del individuo en su dimensión social, espiritual y laboral.

Se puede afirmar que la humanidad, desde el comienzo de la historia del género humano, ha dado un valor especial a la educación como proceso para hacer que las nuevas generaciones desarrollen su propia identidad, de tal suerte que puedan desem-

peñar una función significativa en la comunidad y al mismo tiempo logren satisfacer sus ansias de elevación espiritual y material.

Implícita en este abordaje de la educación, subyace la idea de su poder especial para desarrollar integralmente a las personas y a las sociedades con la intención última de resolver los problemas de opresión y exclusión, y de rebajar los índices de pobreza y los niveles de conflicto, entre personas, grupos y naciones.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/10>

En años recientes se ha considerado la acción educativa como la fuerza capaz de desencadenar todas las potencialidades individuales y colectivas que faciliten cuatro aprendizajes fundamentales, que se convierten en los pilares esenciales para lograr mayor felicidad personal y social. Dichos aprendizajes paradigmáticos son :

- * **Aprender a conocer:** cultura general, información específica sobre hechos y situaciones, conocimientos específicos. Aprender los procesos que ayudan a aprender a aprender.
- * **Aprender a hacer:** para lograr desempeño profesional y, en especial, competencias individuales que ayuden a analizar y resolver problemas y situaciones cotidianas, esto es, capacidad para que la persona se desempeñe en la vida.
- * **Aprender a vivir juntos:** comprender al otro, sentir empatía con los demás, ser pluralistas y respetuosos de los demás. Convivir y vivir en paz con uno mismo y con los que lo rodean.
- * **Aprender a ser:** para desarrollar una personalidad armoniosa que actúe con autonomía, juicio y responsabilidad. Utilizar todas las potencialidades de la persona, como el razonamiento, la memoria, el sentido de la estética, la capacidad física, la comunicación, etc.

Los conceptos anteriores nos llevan a entender cómo la teoría y la práctica de la educación conllevan los elementos esenciales para que el individuo y la comunidad se desarrollen apropiadamente en el mundo económico, social, político normativo y ecológico que distingue el planeta globalizado e interconectado que hoy le toca vivir a la humanidad.

Para los fines de esta presentación no se tendrán en cuenta la dimensión estética de la educación, su culto y desarrollo de la personalidad a través del ocio creador. Solo analizaremos algunas ideas relativas a la educación como creadora de desarro-

llo económico y de progreso tanto para los individuos como para las naciones.

El mundo ha experimentado un cambio tan amplio y tan complejo que muchos no alcanzan a comprenderlo, a asimilarlo y a comportarse de acuerdo con las nuevas exigencias y urgencias impuestas por dicho cambio en todas las esferas de la vida de los individuos y de las comunidades.

A lo largo de los últimos 50 años, el mundo ha emprendido un nuevo énfasis y un nuevo foco al momento de enfrentar la vida consuetudinaria de la comunidad planetaria.

A lo largo de los últimos 50 años, el mundo ha emprendido un nuevo énfasis y un nuevo foco al momento de enfrentar la vida consuetudinaria de la comunidad planetaria.

Dicho énfasis y foco están caracterizados por el saber y el saber hacer como elementos fundantes de una naciente pero rápidamente desarrollada forma de relación y desempeño social y económico que la humanidad ha llamado industria del conocimiento. Esta nueva concepción puede explicarse así: no es un cambio de página, es un cambio de libro.

Se quiebran los paradigmas

Tierra, capital, trabajo ya no son las variables claves en un proceso de desarrollo. Son la **información** y el **conocimiento** las causas primeras de un desarrollo sosteni-

do. Los insumos más importantes de una empresa son hoy la información y el conocimiento materializados en la persona informada y educada que adelanta procesos de transformación al interior de las organizaciones. Estas personas no encajan ya en el modelo clásico de la administración y hace que sea necesario el cambio del paradigma administrativo si se quiere que la gente educada no emigre con su conocimiento a otra parte, lo que constituye un riesgo para la empresa que no se transforma, que no cambia.

Más importante que los cambios políticos y económicos de fines del siglo XX, lo es el cambio hacia una **sociedad del conocimiento**, que inicia en las postrimerías de dicho siglo y se afianzará y generalizará a lo largo del XXI. El modelo Taylorista tendrá ya más de 100 años de obsolescencia pues ahora el trabajador tendrá libertad de acción, la libertad que ha logrado con su educación y el conocimiento práctico que puede aplicar en cualquier otra empresa o en cualquier otro país.

La empresa seguirá siendo importante pero más lo será el trabajador profesional, educado e interconectado permanentemente con los acontecimientos globales. Hemos llegado, entonces, a la era postindustrial, o postempresarial, denominada también la sociedad del conocimiento. Aquí el foco de atención es el trabajador de conocimiento que ha desplazado al trabajador industrial.

La empresa seguirá siendo importante pero más lo será el trabajador profesional, educado e interconectado permanentemente con los acontecimientos globales.

Hoy se dice que el capital más importante de una empresa no son sus máquinas, sus edificios, sus productos o servicios, ni su capital dinero. Ahora es el capital humano, el capital social, el capital institucional, el verdadero patrimonio de la empresa y la base de su permanencia y desarrollo. La dirección de esta nueva fuerza es entonces estratégica si se quiere lograr el éxito y fortalecer la organización.

El papel de la educación en la era del conocimiento

Una economía y un mundo globalizados, en donde el conocimiento ya no es un adorno sino que es el verdadero capital y el recurso productor de riqueza más importante, demanda a la escuela de todos los niveles y a toda la sociedad, gran eficiencia y responsabilidad en la oferta de oportunidades educativas de calidad, que respondan con suficiencia a las demandas de la sociedad del conocimiento.

Para empezar a explorar el papel de esta nueva educación para esta nueva sociedad, se requiere preguntarnos inicialmente qué entendemos por calidad en la educación de un país. Una educación de calidad es aquella que es pertinente para poder vivir en una comunidad caracterizada por la complejidad en el desempeño social, laboral y de relación con los demás. Esto, en términos más simples, es educación que sirva para desempeñarse en la vida local, nacional y mundial. A este objetivo habrá que adecuar los contenidos, los medios y los recursos que se invierten en esa educación. Pero de especial importancia, para lograr una educación de calidad, es la formación de un cuerpo docente y administrativo debidamente motivado y que sea capaz de impartir esa educación funcional que opere en el diario comportamiento y acciones de los ciudadanos.

El currículo de esta educación funcional, que sirva para el desempeño laboral y social, deberá involucrar la filosofía, la ética, los valores, las ciencias, las humanidades, los idiomas extranjeros, los computadores, los sistemas, el manejo del internet y desde luego, como prerrequisito indispensable, dicho currículo deberá enseñar a leer y escribir críticamente para lograr que el ciudadano pueda entrar al mundo de los desarrollos científicos, tecnológicos, económicos y culturales, de hoy y de mañana.

Así mismo, para lograr esa calidad educativa será necesario construir niveles adecuados de retroalimentación del ambiente en donde se desempeñan los egresados, y de los estudiantes mismos, para ver su progreso; retroalimentación que deberá materializarse por medio de pruebas en las que se midan las competencias logradas por los egresados y por los estudiantes a fin de monitorear y ajustar el sistema cuando fuere necesario.

Este sistema educativo será abierto a fin de que los ciudadanos, sin importar su edad, puedan acceder a él en búsqueda de educación preescolar básica, media, superior, de postgrado y de educación permanente, que brinden la oportunidad a todos los ciudadanos de poder acceder al conocimiento, necesario para vivir en la sociedad del conocimiento.

De otro lado, el sistema de educación, no solo involucra acá las tradicionales escuelas, universidades y centros de capacitación tradicionales sino que se expandirá a los programas educativos, de entrenamiento y capacitación que otras instituciones sociales ofrecen. Así mismo, los medios de comunicación deberán contarse entre los agentes educadores.



La escuela no puede continuar encerrada en los muros escolares, realizando un empobrecido proceso de enseñanza y aprendizaje que no responde a los retos y necesidades de una sociedad que debe convivir adecuadamente en el mundo globalizado, competitivo y competido de hoy y del futuro.

Este nuevo sistema educativo, así expandido, utilizará los desarrollos tecnológicos modernos para brindar educación a distancia apoyada por los **desarrollos virtuales**, de tal suerte que la acción educativa llegue a donde están los usuarios del servicio, sin necesidad de que éstos se desplacen costosamente en búsqueda de los programas educativos. En este sentido el **computador e Internet**, sin olvidar el fax, el celular, la correspondencia, y desde luego, el material escrito, puesto en forma de libros, serán ayudas estratégicas para formar el recurso humano para una sociedad del conocimiento. Y esta oportunidad de acceso a la información y el conocimiento deberá ser permanente, pues ahora los ciclos educativos y productivos se viven a lo largo de **toda la vida** de las personas y son permanentes en el diario discurrir de las comunidades.

Del modelo de administración escolar tradicional al nuevo modelo de gestión de la educación

La institución educativa, como una organización dentro de la sociedad, si quiere encarar las exigencias del mundo complejo y cambiante, debe hacer el tránsito

del modelo burocrático disfuncional que ha aplicado en el manejo de la escuela, a un modelo más dinámico y abierto, que encare la gestión de la educación desde el logro de los resultados que demandan, tanto los alumnos, como los padres de familia, el sector económico y la sociedad colombiana.

La escuela no puede continuar encerrada en los muros escolares, realizando un empobrecido proceso de enseñanza y aprendizaje que no responde a los retos y necesidades de una sociedad que debe convivir adecuadamente en el mundo globalizado, competitivo y competido de hoy y del futuro.

Hasta hace muy poco, la escuela realizaba su tarea en un mundo estable, estático, predecible, calculable, simple y lleno de certidumbre. En ese mundo era muy fácil la tarea del educador y de la escuela y se podía predecir el comportamiento de la institución, pues el entorno solo ejercía una incidencia parcial o nula sobre ella y su manera de administrarla. Ese ambiente era propicio para ejercer una autoridad rígida y jerarquizada; para administrar solo por cumplir las normas y por ejercer el control de las acciones sin importar realmente el logro de los objetivos planteados. Los alumnos, los maestros y todos los que constituían el cuerpo social de la escuela

se comportaban sumisamente, obedecían, seguían normas y respetaban las jerarquías. Poca creatividad era necesaria para el desempeño individual e institucional.

Hoy, ese panorama ha cambiado pues el entorno del mundo moderno se ha modificado. El mundo es ahora, dinámico, complejo, incierto, caótico e impredecible; todo se basa en la innovación. La ciencia moderna tiene en cuenta, como patrón básico, el cambio, la complejidad, la incertidumbre y aún, el caos. Este modelo es propicio para la democracia escolar, pues se distingue por una mayor libertad en los alumnos, maestros, directivos, padres de familia. Todos se involucran y participan en su desarrollo y en el de la institución. La libertad y no la obediencia y la sumisión es el valor máspreciado en este nuevo modelo de gestión de la educación. El logro de resultados concretos en los alumnos y en toda la comunidad es característico del nuevo paradigma de gestión.

El Modelo de gestión de la educación que requiere el mundo del hoy y del mañana, supone que las personas de la institución posean, tanto la motivación y el compromiso, como las habilidades generales y específicas para desempeñarse en una institución que se renueva permanentemente y que aprende en forma constante de su diario discurrir. Esa nueva institución bajo este nuevo modelo de dirección necesita, entonces, analizar su gestión en los ámbitos: educativo y pedagógico, de la dirección escolar, comunitaria y administrativo. De ese análisis deben quedar claras las áreas en que es fuerte la institución y aquellas en que es necesario mejorar a fin de lograr el cumplimiento de la misión y visión bajo un ambiente axiológico preestablecido.

Para ayudar en este cometido, Fundación Colombia Excelente está acompañando a los colegios para que, con la aplicación del Modelo Europeo de Excelencia EFQM, cada una pueda realizar su autoevaluación y formular los planes de mejora continua para poner a la institución a tono con las exigencias del mundo post moderno del ayer y del mañana.

El rector del colegio en un mundo cambiante

Para responder a esta nueva realidad, de la sociedad del conocimiento, el rector y el equipo directivo del colegio deben poseer una serie de características, habilidades y destrezas que les permitan interpretar el entorno y diseñar las mejores políticas, planes y programas, más adecuados para educar a los jóvenes de manera pertinente y funcional para un mundo incierto, global, complejo y difícil en el que les tocará actuar.

Para ello, el rector y el equipo directivo más cercano y ojala todas las personas de la institución deberían adquirir y perfeccionar un conjunto de competencias, de actitudes y valores necesarios para brindar una educación de alta calidad como la que requiere dicho entorno.

La primera capacidad que tiene que ostentar el rector es el conocimiento de sí mismo y este, debe partir desde lo más simple hasta lo más complejo de la persona; esto es, desde lo material y fisiológico del propio cuerpo, hasta llegar al plano mental y de la conciencia. El conocerse a sí mismo parte de una **autoevaluación** de su interior y de su exterior. Mucho nos enfocamos en lo externo porque está expuesto a la percepción de los demás pero, a menudo, dejamos de lado nuestro interior conocido solo por nosotros, aunque es, desde aquí, desde donde se explica la conducta de un individuo de forma más certera.

El rector-líder deberá conocerse a sí mismo no solo desde lo competencial o disciplinar sino y más importante, desde lo psicosocial y espiritual, de tal modo que haya armonía y correlación entre las manifestaciones externas y lo que realmente es en su vida interior.

Con base en el autoconocimiento logrado con la introspección, el rector puede con mayor posibilidad de éxito, cumplir a cabalidad el papel de conductor e inspirador de quienes lo acompañan en la búsqueda de los fines últimos de la Institución Educativa.

Teniendo como pilar fundacional el conocimiento de su propio Yo, el rector-líder, para ser exitoso en la gestión del colegio, deberá haber desarrollado un bagaje amplio del corpus conceptual y operativo del arte de la **gestión de organizaciones** y

El Modelo de gestión de la educación que requiere el mundo del hoy y del mañana, supone que las personas de la institución posean, tanto la motivación y el compromiso, como las habilidades generales y específicas para desempeñarse en una institución que se renueva permanentemente y que aprende en forma constante de su diario ocurrir.



ello implica, por lo menos, haber desarrollado, las siguientes habilidades para desempeñarse como cabeza de la Institución Educativa. Entre esas habilidades se cuentan:

La habilidad de introspección que conlleva una mirada interna del individuo para reflexionar sobre su verdadero ser y determinar qué fuerzas impulsoras o qué fuerzas restrictivas alberga en su interior que lo impulsan o lo limitan para la acción.

La habilidad conceptual, para captar el nivel de complejidad, de relaciones e interrelaciones del colegio y cómo responde al medio ambiente social, político, educativo, ecológico, tecnológico y normativo donde opera.

La habilidad humana, para poderse relacionar con todas las personas internas y externas a la Institución Educativa. Deberá entender la compleja teleología de los seres humanos y aglutinar mentes y voluntades de los colaboradores, motivándolos para lograr las metas y objetivos propuestos.

La habilidad técnica, para aprovechar y aplicar conocimientos, experiencias, técnicas, procesos y procedimientos a fin de optimizar la cadena de valor en la formación de los estudiantes y en la comunicación con los grupos de interés. Es crucial saber de la disciplina de la educación y desarrollar competencias específicas para gestionar la organización.

Estas cuatro macrocompetencias determinan la disposición y la capacidad del rector líder para ser eficaz y eficiente en el trabajo diario de liderar la institución educativa. Sin embargo, como el rector líder actúa como gerente y responsable de las estrategias y enfoques para lograr los resultados de la institución, deberá también, él y su equipo de colaboradores, obtener y fortalecer las siguientes diez competencias (que se observan en el gráfico), necesarias para poner en marcha la institución y materializar su visión institucional.

El rector líder tendrá que autoevaluarse permanentemente frente a cada una de estas habilidades y determinar sus fortalezas y debilidades para diseñar acciones de mejora permanentes a fin de optimizar su capacidad de liderazgo para conducir la organización hacia su fin.

Esas habilidades y competencias deberán socializarse y formar en ellas a todo el personal de los diferentes subsistemas constitutivos de la Institución Educativa para lograr la eficiencia, eficacia y productividad necesarias para aspirar a ser una organización excelente y, por consecuencia, una organización sostenible y trascendente que ayude a conformar sociedades más incluyentes y equitativas. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias>

Para responder a esta nueva realidad, de la sociedad del conocimiento, el rector y el equipo directivo del colegio deben poseer una serie de características, habilidades y destrezas que les permitan interpretar el entorno y diseñar las mejores políticas, planes y programas...



Alfaguara Infantil y Juvenil trae nuevas historias para todas las edades.

¡No esperes más y descúbrelas!

Colección Nidos para la lectura



De 0 a 10 años

Franja verde



Desde 4 años

Franja amarilla



De 0 a 10 años

Franja morada



Desde 8 años

Franja azul



Desde 12 años

Franja roja



Desde 13 años

ALFAGUARA
INFANTIL Y JUVENIL

Pirvy nos da su opinión sobre la educación ciudadana

Ser maestro es una de las profesiones más nobles y si logran inspirar, que es lo que me dieron a mí mis mejores profesores, estarán cambiando el mundo.

Guillermo Prieto La Rotta, Pirvy.

La mejor forma de enseñar es con el ejemplo. ¿Qué opina del ejemplo de nuestros políticos, líderes, empresarios, medios de comunicación frente a la ciudadanía?

Evidentemente es pésimo, estamos muchos años atrás de las ciudades del primer mundo. Los gobiernos y los sistemas educativos están más preocupados por castigar, reprender —sobre todo los sistemas sociales—, que por prevenir, instruir, enseñar. La sociedad está llena de problemas como embarazos en la adolescencia, violencia intrafamiliar, alcohol, drogas, deshonestidad, la cultura de la viveza, del robo; y falta mucha conciencia de que para cambiar eso necesitamos educación. Antes que policía y represión, necesitamos educación y prevención; y esa tiene que ser una conciencia que nazca desde el hogar y llegue hasta los círculos políticos. Porque la corrupción no está solo en los políticos, sino uno la ve en la gente que soborna al policía y la que paga al tramitador. Con ese ejemplo es con el que crecen los jóvenes, cómo vamos a esperar que a punta de física, química y trigonometría sean buenos ciudadanos, si lo que les estamos enseñando socialmente es otra cosa.

En exclusiva para Ruta Maestra, tuvimos a este aventurero; apasionado por la investigación y por la transformación del ser humano en una mejor persona, amante de la naturaleza y de la vida.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/11>

¿Qué papel cree que cumplen las familias y los padres en la formación de buenos ciudadanos?

Desafortunadamente nuestro sistema educativo ni está preparado, ni está programado para crear ciudadanos. Está programado para llenar de conocimientos a la gente. Uno termina el colegio y no sabe para qué le enseñaron todo lo que le enseñaron, es la hora en que yo no sé para qué usaría una factorización. A mí nunca me enseñaron en el colegio cuáles eran las normas de tránsito, cuando uno debería salir del colegio con el pase de conducir, con la conciencia de cómo manejar. Ante ese bache y antes de ese bache, los padres también deberían pensar y tener conciencia de que los primeros maestros son ellos y que lo primero que sus hijos aprenden es lo que ven en ellos; entonces si usted quiere tener un hijo que sea buen ciudadano, sea usted un buen ciudadano, si usted quiere tener un hijo alcohólico, un hijo deshonesto, pues dele ese ejemplo. Además, si la educación en la casa es mala, no hay colegio que la vaya a arreglar, entonces esa responsabilidad es muy grande.

¿Qué tanto han aportado los colegios y los maestros a la formación de ciudadanos con valores éticos?

Es una labor muy fuerte, pero ante esa avalancha de antivalores que salpican a los jóvenes, sobretudo en la televisión, los maestros deberían ser más creativos para enseñar la otra parte. No sé qué tanto hayan cambiado las cosas, pero en mis tiempos la clase de ética era de una hora, en la que no había nada que llamara la atención; pero si el maestro apasionado y creativo se craneara la manera de hacer reír, divertir, conmover a sus alumnos por medio de historias, de ejemplos en valores, seguramente lograría muy buenos resultados. Yo creo que el estado más bonito de la vida y el que más le deja a uno es la inspiración, el apasionamiento. Cuando un maestro o una historia logran inspirarlo o apasionarlo, eso se queda con uno de por vida.

¿Cómo lograr que los estudiantes reflexionen de manera crítica sobre la realidad social del país?

De la misma manera, se necesitan maestros y se necesitan técnicas o formas de enseñar las cosas que apasionen al estudiante. Si se logra la pasión del estudiante van a lograr lo que quieran de él. No hay alguien con un motor más poderoso que un joven idealista, y los jóvenes en Colombia pueden ser muy idealistas, pero no tienen las herramientas; todos quieren cambiar el mundo pero no entienden nada de política, no saben nada de historia ni de geopolítica, no saben quién fue el dictador de Cuba antes de que llegara Fidel Castro, que es algo que acaba de pasar. Entonces, cómo pedirles que encaminen bien ese idealismo. Hay que inspirarlos, apasionarlos y darles las herramientas.

¿Cómo puede contribuir la escuela a desarrollar habilidades para que los estudiantes sean capaces de valorar las diferencias y los conflictos, como oportunidades para aprender y crear alternativas de resolución pacífica y constructiva?

Hay que buscar las historias, las formas y los temas que apasionen a los jóvenes y que los hagan sentir partícipes, ya que no se debe llegar simplemente a adoctrinar. Se me ocurre, por ejemplo, si logran llevar a unos alumnos a ver una película entretenida, con un buen guion sobre el bullying y se sientan todos después a analizar la película, plantear ejemplos y hacer comparaciones de lo que pasa alrededor, creo que pueden lograr mucho más que ponerlos a leer textos que de pronto no les interesan o ponerles tareas como la de hacer un ensayo sobre el *bullying*. Humildemente, creo que por ese lado puede ser.

¿Conoce la experiencia de algún país que haya logrado cambiar socialmente a partir de la educación?

Definitivamente todos los países europeos en la posguerra, después de la segunda guerra mundial; y ahora se ven los resultados en los sistemas educativos. En especial los de los países bajos, Noruega, Finlandia, que ahora tienen los modelos menos empeñados en llenar a la gente de conocimiento y más empeñados en crear ciudadanos.

Un ejemplo muy interesante puede ser uno que se dio en Brasil después de los años 70, donde, para disminuir las tasas de embarazos no deseados y las familias con demasiados hijos en los barrios pobres, se recurrió a cambiar el rol de las mujeres en las telenovelas. Entonces, aunque eran entretenidas, la protagonista no era una mujer sumisa, sino alguien que quería estudiar, alguien que decía en sus textos algo como: "...No, es que yo primero me voy a realizar, yo no me voy a llenar de hijos, yo no voy a dejar que abusen de mí...". Y esto tuvo buenos resultados en cifras, entonces sí se puede.

Hablando de un problema en particular como la movilidad en Bogotá, que pone a prueba las competencias ciudadanas, ¿qué podemos hacer para contribuir a su solución?

Pues cambiar. Es difícil. Siempre he hablado con las personas que, por ejemplo, uno a veces quiere respetar las normas pero entonces el otro se le mete, el otro lo cierra y es uno el que se pierde el semáforo, y es difícil. Pero uno puede hacer el intento, un poquito. Es una cosa complicada porque nosotros tenemos dos chips. George Carling, que es un humorista inglés, tenía un ejemplo muy divertido de cómo es uno cuando maneja y decía que todo el que lo pasaba a uno era un c***, h***. Y, en cambio todo aquel a quien uno pasaba era una g***. Y ese es nuestro chip. Cuando vemos que alguien rompe la regla, decimos "Uy, qué maldito, mire lo que hace, por eso es que estamos como estamos". A los tres segundos, uno ve que la puede romper también y busca una justificación para hacerlo. Considerando como es nuestra educación,

yo siento que nos es muy difícil cambiar. Pero si de verdad queremos hacerlo, deberíamos tener algo que nos recordara todo el tiempo que, de pronto, si una vez al día no botamos el carro sino que esperamos y tratamos de tener conciencia, por ahí hay que empezar. Lo demás tiene que ser desde la educación. Insisto, uno debería salir del colegio sabiendo cuáles son las normas de tránsito, para qué son, sabiendo manejar, teniendo el pase y con el chip puesto. En Europa, no sé ve cruzar a una persona por un lugar que no sea la cebra, o muy poco lo ve y, si ellos ven a alguien que lo hace, dicen: “Esa persona está como loquita”, porque ellos vienen con el chip desde la infancia de que eso no se hace; por ahí es que hay que empezar. Porque uno no puede pretender que luego de aprender toda su vida que se maneja como un cafre, que es lo que ve del padre, las campañas y todos le digan a uno que cambie y uno cambie así no más. Esa es una labor que tiene que empezar con la educación de los jóvenes. Pero, en este momento, para los que ya pareciera que no tenemos remedio, solo queda tratar de volverlo una disciplina diaria y, al menos una vez al día, tratar de hacer las cosas bien.

Un destino y un libro que les recomendaría a los maestros...

Yo tuve una experiencia muy chévere cuando conocí Turquía porque, para

mí, aprender lo que había sido el imperio bizantino que había sido una clase más, de esas jartas que uno ve en historia y se las obligaban a aprender de memoria. Pero era para mí todo un misterio porque como nosotros somos del imperio romano de occidente y Bizancio era el imperio romano de oriente, pues nosotros hemos crecido bajo el aprendizaje romano. Resulta que esa parte es muy importante y, además, fue mucho más importante que Roma durante cerca de 400 años, hasta que cayó con los turcos. Entender esa parte de la historia estando allá, ver la arquitectura otomana al lado de las fortalezas cristianas y llevarse el libro de Asimov de Turquía. Aprender eso viéndolo allá, para mí fue aprender, que un tema que me había parecido jartísimo toda la vida se convirtiera en toda una telenovela, e hiciera de mi viaje uno de los más sabrosos que he tenido. **RM**



Video: Entrevista a Pirry

<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edición-10/articles/11>



Sí una vez al día no botamos el carro sino que esperamos y tratamos de tener conciencia, por ahí podemos empezar.

Repensar la lectura y la lectura crítica



Fernando Vásquez

Director Maestría en Docencia – Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de La Salle

Profesional en estudios literarios y magíster en educación de la pontificia Universidad Javeriana. Escritor, semiólogo, educador e investigador universitario. Director de la maestría en docencia, Facultad de Educación, Universidad de la Salle



Es sabido que hay muchas formas de leer. Desde la lectura placentera, muy cercana al divertimento, hasta aquellas otras académicas, altamente regladas y metódicamente rigurosas. Hay lecturas que se pueden saciar con una ojeada y hay otras que obligan a la relectura y a una concentración parecida al ensimismamiento.

También es cierto que la lectura no depende únicamente del papel de los ojos o de la percepción. Es una actividad más compleja, en la que intervienen la memoria, el capital cultural y la imaginación del lector. En este sentido, la lectura es una operación superior del pensamiento, aunque parezca algo inmediato o espontáneo.

Otro asunto bastante conocido es la dimensión histórica de la lectura. Las prácticas lectoras han cambiado con el tiempo y han sido afectadas por los desarrollos económicos o determinados avances tecnológicos. En consecuencia, ni siempre se ha leído como se lee hoy, ni se han utilizado los mismos soportes, ni ha habido en todas las épocas los mismos destinatarios.

Una de esas prácticas ha sido la lectura escolar. Me refiero a un proceso centrado en enseñar a decodificar unos signos y lograr desentrañar su significado. Y aunque en algunas ocasiones esa labor la podía hacer la familia, lo cierto es que fue encomendada especialmente a la institución escolar. En



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articles/12>

este espacio, mediante ciertos útiles y siguiendo particulares rituales, se le confió a los maestros el vital objetivo de educar a niños y niñas en la lectura.

Aquí valdría advertir, de una vez, una aspiración esencial de este propósito escolar de enseñar a leer: consistía en proveer a los más pequeños de un equipamiento vigoroso con el fin de que en el mañana pudieran leer sin dificultad variedad de textos; y, además, ofrecerles una bandera de liberación a las muchas esclavitudes provenientes del analfabetismo. Dicho ideal no sólo contribuía a una mejor socialización, sino que creaba un ambiente adecuado para asumir una tradición y participar de las grandes obras literarias. El que sabía leer, entonces, tenía en sus manos un pasaporte para mirar el pasado y ejercer su libertad de opinar, controlar o recrear la cultura expresada en el lenguaje.

Aunque del mismo modo, las prácticas de lectura escolar aspiraban a crear en los más pequeños el hábito de la lectura. Se aspiraba a que el acto de leer no dependiera únicamente de la tutela de otros para germinar o dar sus frutos. El objetivo final, la meta más alta, era crear lectores autónomos. Es decir, lectores capaces de elegir o seleccionar sus lecturas, tener un punto de vista manifestado en una opinión, y seguir cultivándose a lo largo de toda la vida. Esa era o sigue siendo una aspiración de las prácticas de lectura escolar.

Cumplir este ideal supuso u obligó a diversas disciplinas a hacer distinciones y perfilar tipologías textuales. No se lee igual una novela que un informe financiero, ni se lee de manera idéntica un poema que un ensayo. Eso de una parte. De otra, fue necesario desarrollar estrategias o métodos para leer estructuras, símbolos, indicios o signos. Y, además, consolidar tipologías de lectores, analizar los procesos de recepción y pensar en alternativas para resolver el conflicto proveniente de las diversas interpretaciones de un mismo texto.

Valga el momento para recordar el aporte de la hermenéutica al enriquecimiento del aprendizaje de la lectura. Esta disciplina de la interpretación, desarrollada con amplitud en la filosofía, prestó sus luces al trabajo lector. La lectura, en consecuencia, se la empezó a entender como una tensión entre la explicación y la comprensión. Un movimiento pendular que incluía el escuchar atentamente las particularidades del texto y también el sospechar o interpelarlo desde los presaberes del lector. En este juego de ir y venir, debía ir aflorando el sentido. Tal aporte de la hermenéutica puso a la lectura en un lugar cercano al análisis lógico o, al menos, a la exégesis metódica.

Quizá todos estos elementos conceptuales y metodológicos y este ir conociendo mejor el proceso lector, son los que han posibilitado hablar de la lectura crítica. Para instaurar este modo de leer fue necesario, antes que nada, darle densidad y extensión a la lectura. Densidad, porque a la superficialidad de los mensajes se añadieron lecturas en profundidad del inconsciente, lo implícito o lo ideologizado; y extensión, porque el reconocimiento de los contextos y el comparativismo textual permitieron salir de las ingenuidades de la denotación o los formalismos sin historicidad. Sobre estas bases se construyó esta modalidad de lectura empleada por historiadores, sociólogos, críticos literarios y, desde luego, por profesionales de la educación.

La lectura crítica hizo eco de los estudios y las propuestas modernas de revisar los credos absolutos y las ideologías totalitarias; asimiló los métodos del marxismo y el psicoanálisis; tomó para sí las categorías fundantes de la lingüística al igual que las herramientas de desmonte de la semiología. La lectura crítica miró con ojo de relojero los enmascaramientos del poder en todas sus manifestaciones; hizo arqueología de las formas de dominación. Pero, en especial, a partir del análisis textual y las funciones del discurso, volvió visible lo que antes parecía opaco o impenetrable. La lectura crítica es un legado de los maestros de la sospecha.

Un lector crítico tiene exacerbadas la perspicacia y la sospecha. Esa perspicacia es lo que le permite leer entre líneas, darse cuenta de cuándo una omisión es fundamental para entender el conjunto, o cuándo un epígrafe abre un intersticio para entrar de lleno en la médula de un texto. Otro tanto podría decirse de la sospecha: es necesaria para descubrir en los textos las marcas de filiaciones políticas o el interés soterrado de un autor; o para hacer evidente una mentira, un engaño o para develar una sutil manipulación. El lector crítico, por eso mismo, es una figura de la modernidad; un ser que se ha permitido la mayoría de edad de su razón y, a la vez, un ser de conciencia reflexiva, enfrentado constantemente a ejercer un distanciamiento de sus propias creencias. Este tipo de lector, no sólo sospecha de lo que lee, sino además, logra dar cuenta de cómo elabora esas sospechas.

Un lector crítico ha afinado algunos procesos de pensamiento: la inducción, la deducción, la inferencia. Tiene habilidades para establecer relaciones lejanas, y dispone de un repertorio de técnicas argumentativas. Como puede colegirse, se aprende a ser lector crítico, se cualifica esa capacidad, se logra perfeccionar con la experiencia y el trato frecuente con determinados textos. Por eso es ineficaz solicitar lecturas críticas cuando no se ha hecho un trabajo previo con el aprendizaje de determinados procesos de pensamiento.

Los lectores críticos no se conforman con una única lectura. Son, en verdad, relectores. Van y retornan al texto enriqueciéndose con cada nuevo abordaje. Les importa cada palabra, cada línea, pero lo hacen cotejando el conjunto, la totalidad. No descuidan la letra menuda y saben que sin las luces de los contextos su tarea quedaría a medio camino o rendiría muy pocos dividendos. Los lectores críticos saben que el significado no aparece de inmediato y que se requieren muchas evidencias para decir con certeza cuál es la comprensión de una obra. Los lectores críticos son artesanos del significado; son

investigadores minuciosos de la fabricación de estos productos culturales.

El lector crítico tiene a la mano o lee con fuentes de referencia. Toma notas y glosa los textos. Hace cuadros, diagramas y se apoya en la esquemática para darle a lo fragmentario una figura de totalidad. El lector crítico escribe sobre lo que va leyendo; sabe que esa etapa es definitiva para reconstruir lo leído; conoce del poder de la escritura para reconfigurar el pensamiento. El lector crítico coteja sus conclusiones con otras semejantes; pone en discusión sus resultados; somete sus productos al parecer de un público, que no necesariamente es un grupo masivo. El lector crítico anda en una permanente revisión de sus hallazgos.

El lector crítico, para tener un mayor calado en sus análisis, se mueve en varias disciplinas. Es consciente de que no puede conformarse con la información contenida en el texto objeto de su interés. Son igualmente importantes el autor, el ambiente y la época en la que se produce la obra. El lector crítico necesita y le entusiasman la historia de las ideas, el paralelismo entre las artes y las dinámicas de los procesos sociales y de la vida cotidiana. De manera similar, tiene un buen soporte filosófico, hecho de lógica y dialéctica; al igual que una preocupación por la lingüística y la semiótica. En algunas oportunidades le serán indispensables los aportes de la economía y, en otros, la antropología podrá facilitarse unos de sus conceptos o sus métodos. El lector crítico halla en la psicología, y especialmente en la simbólica, una potente ayuda para descubrir las constelaciones de significado indirectas, las correspondencias analógicas, las explicaciones profundas de lo imaginario. En síntesis, el lector crítico cree y practica la interdisciplinariedad.

El lector crítico profundiza, socava, hace arqueología de los textos. Descubre niveles, estratos; recupera estructuras, identifica vestigios. Pero lo más importante, allí donde alcanza su mayor fuerza, es al momento de reconstruir todas las piezas,

cuando arma el rompecabezas del sentido, de la interpretación. Al lector crítico, le corresponde volver a reconfigurar los textos; elaborar un nuevo producto intelectual a partir del cual pueda juzgarse el primer objeto de lectura. Porque esa es su principal tarea: valorar, aquilatar, dar juicios razonables sobre un texto. No se trata de mostrar una inconformidad o convertir la obra en pretexto para divagar sobre cualquier cosa; más bien es lo contrario: el lector crítico fabrica una opinión argumentada y consistente.

Pero, ¿por qué es importante en esta época privilegiar tal práctica de lectura? Una primera respuesta brota del mismo mundo globalizado en que vivimos. Los medios masivos de información y la avalancha de la sociedad de consumo nos agobian con sus mensajes. Tal mole de información necesita ser decantada para saber cuándo hay omisiones flagrantes, cuándo eufemismos que ocultan inequidades, y cuándo se nos quiere hacer olvidar algo que necesita ser recordado. De otra parte, están los intereses de los conglomerados económicos, las argucias de los aferrados al poder, las miles metamorfosis de la dominación, que obligan a tener los ojos abiertos para señalar las prácticas engañosas de los comerciantes, las complicidades aberrantes de la prensa diaria o las omisiones intencionadas de los medios masivos a la opinión pública.

Por supuesto que no se trata solo de contar con este dispositivo para leer los textos escritos. La lectura crítica cobija a todas las facetas de la vida cotidiana: leemos críticamente las prácticas sociales, los ambientes de la ciudad, los objetos, los discursos afectivos o las relaciones sociales. Un lector crítico está alerta para saberse defensor de los derechos ciudadanos, se sabe vigía de las necesidades de su comunidad y es un acucioso escudriñador de sus propias actuaciones y de las de sus semejantes. Pondrá entre paréntesis los “dado por hecho”, los “no merece discusión”; se cuidará de no caer en la idealización de sus convicciones y defenderá la inalienable condición de ser un libre pensador.

Propiciar y formar las nuevas generaciones con disposición hacia la lectura crítica es una tarea prioritaria de la educación. No podemos seguir avalando las actitudes conformistas y pasivas, o caer en el letargo de las actuales sociedades de la frivolidad. La educación está impelida a forjar en sus estudiantes espejos que refracten o filtren el mundo establecido. Y con esos lentes adquirir la valentía para cuestionar, resistir, oponerse u ofrecer otras alternativas de lectura a las ya establecidas. Con el prisma de la lectura crítica a las generaciones venideras les será más fácil desatarse de las ligaduras de la alienación y estar posibilitadas para reconstruir sentidos, reelaborar significados y participar activamente en la construcción de su cultura. **RM**



La enseñanza de la lectura crítica en la **perspectiva de una pedagogía del sujeto**



**Gloria Marlén
Rondón Herrera**

Licenciada en Educación, en Especialidad Inglés- Francés de la Universidad de La Salle, Magistra en Educación de la Pontificia universidad Javeriana de Bogotá. Docente investigadora en el Programa de Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la educación de La Universidad de La Salle. Experiencia docente en los niveles de la educación básica y media, Secretaría de Educación de Bogotá. Coordinadora del comité de formación Red de Lectura y Escritura en Educación Superior REDLEES. Miembro de la Red Iberoamericana de estudios de La oralidad.



Derivado de una investigación cualitativa de carácter etnográfico en perspectiva crítica, el artículo se centra en unas condiciones que deben tenerse en cuenta en la institución educativa, cuando se replantea la pregunta por la formación de un lector crítico, atendiendo a sus características específicas en la perspectiva de una pedagogía del sujeto, porque en el discurso de la escuela y en la práctica del docente, no es muy clara la importancia que se le da a la enseñanza de la lectura crítica en el marco de los estándares de evaluación del Ministerio de Educación Nacional y las pruebas saber 11 y Saber Pro. Alerta sobre el perfil del docente formado como lector crítico y la convergencia de las prácticas de lectura académica y crítica en perspectiva sociocultural, para el desarrollo del pensamiento crítico.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/13>

**PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA, LECTURA CRÍTICA,
LECTOR CRÍTICO, PENSAMIENTO CRÍTICO, PERFIL DOCENTE.**

La enseñanza de la lectura crítica en la educación media y superior

En el contexto de la globalización caracterizado por el cambio vertiginoso de la hiperrealidad, la cultura de lo evanescente y lo efímero, y el empoderamiento de los medios masivos de comunicación como agentes educativos que definen comportamientos, normas, maneras de pensar y estilos de vida enmarcados en la sociedad del consumo, el Estado colombiano le pide a la institución educativa formar un lector crítico. Al respecto, en el *Documento de Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Ciudadanas* (2006), expedido por el Ministerio de Educación Nacional, aparece de manera implícita la enseñanza de la lectura crítica con indicadores de evaluación como: *analiza críticamente, toma posición, retoma crítica y selectivamente la información difundida por los medios de comunicación*. De otro lado, la prueba Saber Pro que, a partir del año 2009, es obligatoria para obtener el título de pregrado en nuestro país, evalúa como competencia genérica la lectura crítica a partir de indicadores como: *lee analítica y reflexivamente, comprende los planteamientos expuestos en un texto e identifica sus perspectivas y juicios de valor, identifica y recupera información en uno o varios textos, construye su sentido global, establece relaciones entre enunciados y evalúa su intencionalidad*.

Frente a esta petición del Estado, lo que se advierte en la realidad educativa intervenida en la investigación que es referente de este artículo, es que hay poco conocimiento de este marco legal, y por ende, la importancia que se le está dando a la formación de un lector crítico es mínima, debido a que a la institución educativa y, concretamente al docente encargado de esta gran responsabilidad, no se le ofrecen en dichos documentos orientaciones y estrategias precisas que le ayuden a concretar en el aula de clase una pro-

puesta pedagógica que favorezca dicha formación. Por lo anterior, se evidencia tanto en la educación superior como la media una tensión entre la enseñanza de la lectura académica y la crítica, la primera considerada fundamentalmente como una habilidad cognitiva para la construcción de conocimiento en cada una de las disciplinas o áreas básicas del currículo; la segunda emparentada con la formación humanista del sujeto a partir de las dimensiones personal, afectiva y social. Pareciera entonces que se pudiera construir conocimiento sin un acercamiento a la lectura crítica.

Esta tensión evidenciada en las entrevistas a expertos en el tema y docentes, como las observaciones de aula realizadas, advierte de los vacíos en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, que supere la instrumentalización y mecanización del conocimiento que se construye en la universidad, el cual, desafortunadamente, se encuentra desvinculado la mayoría de las veces de una realidad social y cultural. Por lo anterior, en el afán por mostrar que se produce conocimiento, hay un predominio en la alfabetización académica para acercar a los estudiantes a los textos propios de las disciplinas —ensayos, artículos, reseñas e informes—, pues se considera que los estudiantes aprendieron a leer y escribir

en la educación básica y media desarrollando unas habilidades con las que pueden enfrentar su formación universitaria, habilidades por las que la universidad ya no tendría que preocuparse (Cassany, 2009). Mientras que la lectura crítica y la formación de un lector crítico apenas se mencionan en los programas de los docentes para cumplir con el requisito legal, hecho corroborado desde Litwin, pues “si bien la institución educativa postula permanentemente que busca generar el pensamiento crítico, lo plantea como principio declarativo y rara vez genera una respuesta para entender sus implicaciones” (1997, p. 84).

Por otra parte, los docentes entrevistados y observados reconocen en su discurso la importancia de esta lectura, pero en la práctica no se refleja debido a que su perfil docente “no corresponde a un lector crítico formado, un lector con espíritu de diálogo que pone en tela de juicio sus propios puntos de vista y los de sus estudiantes, frente a los textos objeto de lectura” (EP, MG4). De igual manera, las actividades que se desarrollan en el aula tienen poca relación con prácticas de lectura crítica tal como se esperaría “frente a un mundo diverso, globalizado, electrónico, plurilingüe y multicultural, en el que cada día es más relevante poder desvelar la ideología de estos discursos” (Cassany, 2009, p. 81).

...se evidencia tanto en la educación superior como la media una tensión entre la enseñanza de la lectura académica y la crítica, la primera considerada fundamentalmente como una habilidad cognitiva para la construcción de conocimiento en cada una de las disciplinas o áreas básicas del currículo; la segunda emparentada con la formación humanista del sujeto a partir de las dimensiones personal, afectiva y social.

Del mismo modo, los conceptos relacionados con la crítica, la lectura crítica, el lector crítico, el pensamiento crítico, la alfabetización crítica en el marco de una pedagogía y didáctica crítica, no hacen parte del vocabulario ni de la práctica explícita de los docentes. Se infiere, entonces, que la formalización de este proceso lector no se ha incorporado en las instituciones ni tampoco en las aulas.

Por otra parte, textos como los de la prensa impresa o digital, los anuncios publicitarios, la ciudad, Internet, el cine, la novela, la pintura o la escultura, que permiten el acercamiento a temas como la guerra, la violencia, el desplazamiento forzado, el hambre, el desempleo, la explotación minera, y que son propicios para la enseñanza de la lectura crítica en pro de la formación de un lector crítico y el desarrollo del pensamiento crítico, no son frecuentes en el canon de lecturas de la institución educativa. Primero, porque el docente no tiene la experiencia en el uso de estas tipologías textuales y, segundo, porque a los temas antes mencionados se les trata con recelo y los mismos docentes advierten del cuidado con que deben enfocarse para no entrar en la “criticadera”.

Difícilmente, una institución educativa y, en concreto, un docente en el área del conocimiento en la que ejerza su rol podrán contribuir a la formación de un lector crítico si no tienen claros los conceptos de crítica, lectura crítica y pensamiento crítico en el marco de una pedagogía y didáctica crítica (o ciencia social crítica)

Reconsideración y reelaboración de conceptos **1**

Difícilmente, una institución educativa y, en concreto, un docente en el área del conocimiento en la que ejerza su rol podrán contribuir a la formación de un lector crítico si no tienen claros los conceptos de crítica, lectura crítica y pensamiento crítico

en el marco de una pedagogía y didáctica crítica (o ciencia social crítica), para aplicarlos a las condiciones concretas de este siglo y sus repercusiones en la formación de dicho lector. Es con la relectura de estos conceptos —a la luz de los planteamientos de la teoría crítica y sus diversos posicionamientos desde Hegel hasta la Escuela de Frankfurt, su reelaboración por Habermas en el marco de la teoría de la acción comunicativa y los aportes de la semiótica en la perspectiva de Eco— como un docente puede responderse si enseña realmente a leer de manera crítica a sus estudiantes. Rastremos de manera sucinta dichos conceptos:

Teoría crítica

Responde a un interés cognitivo de carácter emancipador, cuyo principal objetivo reside no solo en comprender la realidad social, sino en transformarla. El sujeto se coloca en relación dialéctica con el objeto, con el que establece mutua influencia. A diferencia de una teoría crítica instrumental, se preocupa del porqué y el para qué de la ciencia, es decir de los motivos sociales que la condicionan, así como de los fines que persigue, en oposición al concepto de teoría tradicional (Horkheimer, 1976, como se cita en Gimeno Lorente, 2009, p.111)

Crítica

El esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...) el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época los sectores aislados de la vida social; por separar uno de otro el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra, por conocerlos de una manera definitivamente real (Horkheimer, como se cita en Barco, 2008, p. 158).

Lectura crítica (alfabetización crítica)

La lectura crítica, atendiendo a un enfoque sociocultural, permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las líneas se refieren a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Entre líneas alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironía, doble sentido. Y lo que hay detrás

1 Ampliación de estos conceptos se encuentra en Páez, R; Rondón, G. La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. (2014). Bogotá: Universidad de La Salle.

de las líneas es la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención a la que apunta el autor (Cassany, 2006, p. 52). De hecho, diferenciar la comprensión en estos tres planos es complejo, pero lo que alerta esta metáfora es que detrás del discurso enunciado por un sujeto existe un contenido escondido que a veces es el más importante.

Pensamiento crítico

En el ámbito educativo el pensamiento crítico alude más a un proceso cognitivo que a un proceso ideológico. Sin que haya que descuidar las herramientas y aspectos cognitivos que conlleva, se subraya que su auténtica potencia transformadora reside en sus referentes éticos y en su relación con el principio de justicia social (Gimeno Lorente, 2008, p. 17). Emparentado con el concepto de racionalidad, entendida como reflexividad, como acto de reflexión, el pensamiento crítico se refiere a la conexión entre saber y razón. Pero la racionalidad como acción educativa tiene menos que ver con el conocimiento que con la forma en que los sujetos hacen uso de ese conocimiento.

El pensamiento crítico, entonces, en el marco de una pedagogía de la lectura y la escritura, se entiende como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión: la vida que llevamos, los problemas cotidianos, los temas relacionados con la ciudadanía, la identidad. Solo desde esta mirada reconceptualizada podremos asegurar el desarrollo del pensamiento crítico como el ejercicio de pensar con criterio para decidir y actuar.

Lector crítico

Con los desplazamientos que ha tenido la concepción de lectura en el marco de la teoría positivista de las ciencias exactas y el humanismo de las ciencias sociales, nace la concepción de lector crítico, el cual es algo más que un decodificador de signos. Este concepto alude a encontrar en el lector no solo la capacidad de dar cuenta del significado de un texto, sino también de la capacidad de reflexionar en torno a su práctica comprensiva y al conocimiento que se desprende de ella.

Pedagogía crítica

Se asocia al símbolo hebreo *tikkun* que significa “curar, reparar y transformar el mundo”. Propor-

ciona dirección histórica, cultural, política y ética para aquellos que, involucrados en la educación, comparten la idea de que esta debe impulsar un cambio social que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, entre otras, pero también se propone incidir en la formación de buenos ciudadanos capaces de luchar por mejores formas de vida (McLaren y Kincheloe, 2008).²

Las pedagogías críticas se caracterizan por: ser activas, tener una relación respetuosa para no establecer una relación de poder entre el educador y el educando, reconocer al otro en su diversidad y diferencia, abandonar la transmisión de conocimiento por la construcción y reconstrucción a partir de preguntas generadoras que requieren respuestas colectivas, contribuir a los procesos de transformación de las prácticas educativas y sociales, tomar distancia de las pedagogías funcionalistas y adaptativas, inscritas en la lógica del mercado, que hablan de estándares, competencias, desempeños, evaluaciones nacionales e internacionales, competitividad, mejoramiento continuo, emprendimiento, términos que se acuñan acríticamente en el currículo de la institución educativa. Ávila (2014).

2 Es oportuno aclarar que epistemológicamente no hay una sino diversas corrientes y, por ello, se habla de pedagogías críticas: línea marxista como respuesta a las teorías de reproducción; Royer Simmons con un enfoque fenomenológico de la pedagogía en contracorriente; Escuela de Frankfurt con Henry Giroux; marxismo clásico u ortodoxo, Peter McLaren, Peter Judis, Kevin Anderson y Enrique Dussel, quienes examinan las fuentes originales del marxismo para avanzar en la conceptualización del marxismo humanista; Paulo Freire con su Proyecto de pedagogía de la liberación y de la esperanza. Todos estos enfoques nos alertan sobre el desarrollo y reconfiguración del concepto de pedagogía crítica como opción para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo.



Didáctica crítica

Abre un espacio sustantivo a la reflexión y la búsqueda de supuestos subyacentes, planteando además el carácter permanente de la actividad crítica y no como un restrictivo posicionamiento inherente a las situaciones de crisis. Asimismo, esta actividad se orienta —desde esta postura— hacia la transformación social y solidaria, y a la emancipación del entendimiento mediante los procesos develadores y desmitificadores que implica. (Barco, como se cita en Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco, 2008, p. 158).

La pertinencia de este ejercicio de replanteamiento de los anteriores conceptos para aplicarlos al contexto histórico, político y cultural en el que estamos inmersos, tiene dos sentidos. Primero, develar la teoría implícita en la enseñanza de la lectura crítica en el aula, que le permite tanto a la institución educativa como al docente confrontar su hacer. Segundo, insinuar las implicaciones de enseñar la lectura y formar un lector crítico en el marco de una racionalidad instrumental y mecanicista que anula la emergencia del sujeto como lector activo que deconstruye y construye los diferentes textos de la cultura, para tener una mirada propia de su vida y el mundo, objetivo primordial de la enseñanza de la lectura crítica en el aula de clase.

La pertinencia de este ejercicio de replanteamiento de los anteriores conceptos para aplicarlos al contexto histórico, político y cultural en el que estamos inmersos, tiene dos sentidos. Primero, develar la teoría implícita en la enseñanza de la lectura crítica en el aula, que le permite tanto a la institución educativa como al docente confrontar su hacer. Segundo, insinuar las implicaciones de enseñar la lectura y formar un lector crítico en el marco de una racionalidad instrumental y mecanicista que anula la emergencia del sujeto como lector activo que deconstruye y construye los diferentes textos de la cultura, para tener una mirada propia

de su vida y el mundo, objetivo primordial de la enseñanza de la lectura crítica en el aula de clase.

Condiciones que favorecen la formación de un lector crítico

Ante un panorama tan desesperanzador como el que hoy se nos presenta, tanto a escala nacional como mundial, caracterizado por los conflictos sociales, políticos y económicos originados por una fuerte desigualdad, inequidad y exclusión, cabe replantearse la pregunta por la importancia de la formación de un lector crítico en la institución educativa como el espa-

En esta perspectiva, el acto educativo encaminado hacia la formación de un lector crítico se concibe como una relación de acogida: se acoge al sujeto que llega como una persona que trae una historia, pero que al mismo tiempo representa la posibilidad de superarla.

cio privilegiado en el que, según Giroux (1990), es posible, a pesar de todo, correr el riesgo de hacerlo.

Para reemprender este camino, es necesario atender a unas condiciones en el marco de la pedagogía del sujeto. Hablar de condiciones se refiere a crear las situaciones óptimas que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de apropiarse de la herencia de los seres humanos, prolon-

garla y superarla. Se trata entonces, en la línea de Meirieu (2004), de pasar de una pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones, referidas estas, para el caso que nos ocupa, a la institución educativa, al aula de clase y al docente. Veamos.

La institución educativa como espacio de acogida

En una perspectiva del sujeto, la tarea de la educación es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por la humanidad en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia titubee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al ser humano. Atender esta misión en la institución educativa implica comprender que educar es más que desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito. “¿De qué estoy hecho?, ¿De quién soy hijo o hija?”, “¿De quién soy realmente hijo o hija?”, “¿De qué historia religiosa, cultural, social soy heredero(a)?”. Permitirle al estudiante como lector crítico hacer suya esta historia, es permitirle hacer conciencia mediante la reflexión de dónde proviene, dónde está y, de esta manera, poder pensarse, reconocerse y decirse como sujeto (Meirieu, 2004, pp. 25-26).

En esta perspectiva, el acto educativo encaminado hacia la formación de un lector crítico se concibe como una relación de acogida: se acoge al sujeto que llega como una persona que trae una historia, pero que al mismo tiempo representa la posibilidad de superarla. Este estudiante que llega es una persona que el docente no puede moldear a su gusto, imponiéndole su manera de pensar y de actuar, desconociendo dicha historia.

Para esta condición, la institución educativa provee los espacios para que la enseñanza de la lectura crítica sea un proceso de reconstrucción y deconstrucción de experiencias, saberes y conocimientos porque el que llega no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye en un comienzo con la orientación de su maestro y luego por sí mismo. Reconocer que en este espacio de acogida la lectura no se enseña de modo mecánico para desarrollar unos contenidos o dar cuenta de algo requiere, en esa relación de acogida, propiciar una experiencia de lectura donde primero se construye un vínculo afectivo que permite el acercamiento al texto objeto de lectura desde lo emocional y luego sí como un proceso cognitivo de interacción entre el niño, el adolescente, el joven, como lectores activos de diversos textos que, mediante la intervención pedagógica y didáctica del maestro, los acercan a épocas, historias y problemas diversos.

En este sentido, crear unas condiciones de acogida en la institución educativa para favorecer la formación de un lector crítico, en la perspectiva del sujeto, es más que contar con una planta física, un mobiliario escolar y unos docentes para recibir masivamente a un gran número de estudiantes. Es tener la certeza de que cada uno de los recién llegados no sea uno más, sino una persona a la que la institución educativa le ofrece un espacio favorable, seguro, libre de amenazas, para iniciarlo de la mano del maestro en una experiencia de lectura que le permita continuar esa lectura del mundo de la vida, ya iniciada de manera natural en el hogar, y que muchas veces se interrumpe en la escuela, para dar paso a esa lectura de la norma, de la regulación, del control, de la acumulación de contenidos, de la medición. Lectura esta que se distancia de su propósito fundamental: la construcción de la subjetividad y el desarrollo del intelecto.

El aula de clase, un espacio de comunicación

Ya no es el centro homogéneo de cultura y aprendizaje; hoy ha de pensarse como el espacio donde conviven y aprenden grupos heterogéneos, niños, niñas, hombres y mujeres con historias, formas de vida y niveles sociales diferentes, con concepciones axiológicas distintas. Es con estos grupos tan disímiles con los que la institución educativa tiene la responsabilidad de contribuir su formación como lectores críticos.

En el marco de la teoría de Habermas sobre la racionalidad comunicativa, se requieren condiciones para que el aula se transforme en un ambiente de lectura y comunicación. En primer lugar, es necesaria una situación de simetría para que se pueda hablar de una genuina conversación; en este sentido, se busca que todos los estudiantes gocen de un espacio y mobiliario adecuado, tengan acceso personalizado a los materiales de lectura, derecho a la palabra, a ser escuchados y escuchar, a la reflexión autónoma y a que no sean excluidos ni intimidados por exceso de poder o dominio del maestro. En segundo lugar, las prácticas de lectura que se implementen han de corresponder a un proyecto que se diseña, desarrolla y evalúa en el tiempo atendiendo a los intereses, las inquietudes y los aportes de los estudiantes, acorde con unos criterios de participación como interlocutores válidos en la conversación y en la solución de problemas sociales concretos. En tercer lugar, el análisis crítico de las interacciones comunicativas sobre las que gira la vida de la clase:



respeto y reconocimiento del estudiante como persona, sea cual fuere su edad; la actitud sincera de entendimiento entre maestro como orientador, mediador del proceso de lectura y el estudiante como lector, como interlocutor válido.

En esta perspectiva, se enfatiza en el fomento de prácticas discursivas como foros, mesas redondas que integren los tres niveles de discurso: cognitivo, moral y expresivo. Estos tres niveles contribuyen a promover no solo los consensos, las adhesiones al discurso del maestro, sino también los disensos que son fruto de la interacción comunicativa en el aula y que son manifestación crítica y legítima frente a situaciones de injusticia.

El docente como mediador en la enseñanza de la lectura crítica

Litwin afirma:

“No es posible pensar que se puede favorecer esta forma de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar. No se trata de una estrategia cognitiva que pueda enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela. Tampoco podemos imprimir en el currículo que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico... los alcances del pensamiento crítico se generan en el aula de clase con los sujetos implicados (1997, p. 86).”

Es la relación con lo que pensamos y hacemos que podemos establecer unas condiciones del docente para enseñar y desarrollar un pensamiento crítico en su área básica o disciplina:

“No es posible pensar que se puede favorecer esta forma de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar.”

- * En el pensar, el docente pone en crisis su concepción de lectura crítica y las actividades que realiza para ubicar dificultades que requieren nuevas estrategias, nuevas maneras de pensar y de actuar en el contexto institucional y social en el que la enseñanza ocurre. Atiende a un proceso de autoformación constante para responder con convicción a la formación de un lector crítico.
- * En el hacer, y en el marco de una didáctica centrada en la acción, responde: ¿Con quiénes se va a trabajar la lectura?, ¿Cuál es su propósito?, ¿Qué textos seleccionar?, ¿Cuál va a ser el tema que guía el diálogo?, ¿Qué preguntas para generar la reflexión crítica, constructiva y autónoma? ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo va a darse el proceso de lectura y conversación?, ¿Para qué conversar, dialogar? Estas preguntas olvidadas en la apretada agenda de los docentes, como lo afirman Camilloni et al., (2008) determinan el sentido de un buen diseño de la didáctica de una lectura crítica, atendiendo al concepto de mediación como la intervención acertada que prepara y hace el docente para favorecer el proceso de interacción entre el autor del texto que se lee, el texto y el lector, en un determinado contexto, para lograr una comprensión y, por ende, una interpretación.

Son rasgos del perfil del docente mediador de un proceso de lectura crítica: ser un lector habitual, consumado, asiduo, actualizado: “un lector con espíritu de diálogo que pone en tela de juicio sus propios puntos de vista y los de sus estudiantes” (EP, MG4); alta sensibilidad por los problemas sociales que afectan el bienestar y la calidad de vida de sus estudiantes; preocupación por cultivar tanto la conciencia crítica como el espíritu científico; estar alfabetizado en las gramáticas propias de los textos que seleccione como material de lectura, porque no es lo mismo hacer la lectura de un anuncio publicitario, una película, una pintura —relacionados con los lenguajes propios de la imagen— o un artículo de opinión, un ensayo, una novela, un poema —relacionados con la estructura específica de los textos verbales—, cada uno de los cuales obedece a unas estrategias particulares para su lectura. Tales estrategias deben ser conocidas por el maestro como mediador de dicho proceso.

Características de un lector crítico

No nace, se forma en la relación de acogida, de filiación con ese otro que en un comienzo es el padre, la madre o el hermano mayor como iniciadores en el encuentro con la palabra. Y luego, es la maestra o maestro quien lo pone en contacto con la institución educativa como espacio intercultural donde empezará a interactuar con otros para acceder a los diversos textos de la cultura y construirse como lector en la experiencia de lectura que le permitirá vivir el docente como mediador, como puente o enlace entre los textos y la conversación o el diálogo que se genera.

En este sentido, las características de un lector crítico están relacionadas con el lector de signos y el lector con un pensamiento complejo, superior. Como lector de signos, un lector crítico se caracteriza por:

(...) el deseo de leer, abrir bien los ojos, mirar bien el mundo que le rodea, escuchar con atención, hablar con seguridad, explorar sin vergüenza sobre esos fantasmas personales e intransferibles que le asechan, sobre sus propias preocupaciones, darse la posibilidad del asombro; en otras palabras, un lector crítico es ante todo un lector de signos construidos culturalmente que dan razón de una realidad situada socialmente, signos con los que un lector crítico realiza un proceso de análisis que le permite identificar, clasificar y relacionar dichos signos y luego, el arduo trabajo de interpretarlos, así se busca el sentido profundo de la vida cotidiana (Vásquez, como se cita en Beltrán et al., 1997, p. 37).

Como lector crítico con un pensamiento complejo, divergente más que convergente, se caracteriza por ser creativo al hacer uso de la imaginación a través de recursos expresivos como la metáfora, la analogía, propios de la construcción de redes conceptuales o explicación de teorías. Para ello, debe atender a cuatro aspectos: descifrar el código de los textos escritos, ya que estos comparten valores, ideologías, actitudes que influyen en su comprensión; participar en la comprensión e interpretación del significado de los textos; usar diferentes textos de la cultura, situados en variados entornos culturales y sociales; analizar críticamente y transformar el significado (Freebody y Luke, 1990, 1997, como se citan en Serrano, 2008). Estos aspectos hacen referencia a lo que las corrientes contemporáneas de la lectura crítica han denominado *literacidad* o alfabetización crítica. **E**

Como lector crítico con un pensamiento complejo, divergente más que convergente, se caracteriza por ser creativo al hacer uso de la imaginación a través de recursos expresivos como la metáfora, la analogía, propios de la construcción de redes conceptuales o explicación de teorías.

A manera de conclusión

He utilizado la palabra tensión como metáfora para describir lo que pasa con la lectura crítica y la lectura académica o disciplinar en el contexto de la educación media y superior. Una tensión, como afirma Meirieu (2004), nos ubica en el terreno de las contradicciones. En el caso que nos ocupa, el docente o trabaja la lectura académica para la construcción de conocimiento, privilegiando los procesos cognitivos, o la lectura crítica para la formación de un sujeto capaz de reconocerse como persona y profesional crítico en la perspectiva del desarrollo humano integral; un sujeto consciente de su historia personal como zona de desarrollo potencial dentro de su proceso de formación que lo compromete en la transformación de su calidad de vida familiar y profesional, mediante el desarrollo de procesos socioafectivos y éticos. Frente a esta tensión, la institución educativa, el docente y el mismo estudiante tienen tres alternativas: dejar una de las dos posibilidades de manera arbitraria. Oscilar entre una y otra posibilidad, según la con-

3 La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura (Cas-sany, 2006, p. 38).



veniencia. Asumir las contradicciones en forma de una tensión interna, fecunda, capaz de contribuir a la invención de dispositivos que permitan integrar y, si es posible, superar los dos polos de la contradicción.

La pedagogía del sujeto nos remite a tomar la tercera posibilidad. Se trata entonces de articular, integrar y cultivar tanto la lectura crítica como la académica —o lo que se ha dado en llamar alfabetización académica y alfabetización crítica o criticidad— en las distintas áreas del conocimiento con el fin de:

- * Favorecer de manera equilibrada y transdisciplinar el desarrollo de los procesos tanto cognitivos, como socioafectivos y éticos, base fundamental en la formación integral de personas y profesionales comprometidos con la transformación de la calidad de vida de la familia, su entorno y la sociedad.

- * Usar el equilibrio entre leer para ejercer nuestros derechos y deberes como ciudadanos autónomos, y leer para aprender y enriquecer las experiencias de aprendizaje en el área del conocimiento específico que se enseñe (Serrano, 2008).

- * Cultivar en los estudiantes la conciencia crítica y el espíritu científico para que sean capaces de examinar, discriminar, valorar, asociar, interpretar y argumentar con coherencia, adecuación y pertinencia (Serrano, 2008).

- * Cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, plantea Nussbaum (2012), es fundamental para mantener la democracia con vida y en estado de alerta.

En síntesis, si se busca el desarrollo de un pensamiento crítico y la formación de un lector crítico, en la perspectiva de Giroux (1990), el docente necesita pensarse como un intelectual transformativo que está en posibilidad de desarrollar una conciencia crítica, o al menos una actitud de predisposición hacia esta, que le permita conjugar, tanto en su discurso como en su práctica, la aceptación de la diferencia frente a los grupos heterogéneos con los que trabaja, promover de manera didáctica la conversación sobre los textos motivo de lectura en la clase, atendiendo a la divergencia, la confrontación y el debate de manera razonada; entonces es un maestro, conocedor del contexto donde trabaja y de los diferentes textos de la cultura. En suma, será un intelectual que “no se acomoda”, sino que hace parte de la realidad y se siente interpelado por ella porque, como dijo Freire (1974):

(...) sólo cuando los hombres comprenden los temas de su época respectiva pueden intervenir en la realidad, en vez de permanecer como meros espectadores, y sólo desarrollando una actitud permanentemente crítica pueden los hombres superar una postura de acomodación (p. 54). 

Difícilmente, una institución educativa y, en concreto, un docente en el área del conocimiento en la que ejerza su rol podrán contribuir a la formación de un lector crítico si no tienen claros los conceptos de crítica, lectura crítica y pensamiento crítico en el marco de una pedagogía y didáctica crítica (o ciencia social crítica)



 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias>

Lectura crítica en Internet

Cómo afianzar la lectura crítica en Internet en la práctica docente



Hernán Villamil Moreno

Claudia Patricia Ardila Medina

Sandra Yaneth Pérez Bautista



En este artículo damos a conocer algunos puntos relevantes de una propuesta de estrategia didáctica ¹ para hacer lectura crítica en Internet que pueden servir de apoyo tanto a docentes como a académicos e investigadores inquietos frente al conocimiento, que buscan actualizarse y cualificarse en las competencias de lectura crítica en Internet y que están prestos a integrar en sus estrategias didácticas los intereses y prácticas lectoras en Internet que hacen los estudiantes.

¹ En respuesta al objetivo general: “esbozar una estrategia de enseñanza para desarrollar competencias que permitan leer críticamente en Internet desde el aula, para educación media” que hace parte de la investigación cualitativa de corte etnográfico de los autores de este artículo. (Referencia)



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/14>



Un educador comprometido con su labor académica y crítica debe mejorar continuamente sus prácticas educativas intencionales sin desconocer la posición e influencia que ha alcanzado hoy en día Internet en el ámbito educativo. En este sentido es necesario plantear a los docentes una pregunta que busca generar más dudas que certezas: ¿usted aprovecha al máximo las posibilidades pedagógicas de Internet para consolidar las competencias de lectura crítica de sus estudiantes?

Hoy los jóvenes encuentran atractivo el uso de Internet por la facilidad de acceso a la información y los usos sociales que posibilita, en tanto les genera una sensación agradable de libertad y control. Cabe entonces cuestionarse: ¿Es la información con fines académicos la que genera estas sensaciones? O acaso, ¿los educadores están subutilizando Internet con prácticas que no favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para la lectura crítica? Lograr la autonomía que le permita a un estudiante leer cualquier disciplina del conocimiento para aprender en Internet requiere situarnos en el conocimiento de competencias docentes, que refle-

jen prácticas que utilizan Internet y que favorezcan el desarrollo de dichas habilidades.

La estrategia didáctica está dividida en tres momentos que hemos denominado secuencialmente como: *reconocimiento del contexto*, *exploración en la red* y *modelación de la tarea*. El desarrollo pausado de cada uno de estos espacios permite afianzar competencias de lectura crítica en Internet para ser posteriormente enseñadas, con el ejemplo, a los estudiantes. El primer momento, tiene como fin que el docente reconozca y haga un diagnóstico de su contexto educativo en cuanto al uso de Internet con fines académicos, indagando por las prácticas de lectura en Internet que hacen estudiantes y maestros, recursos con los que cuenta la institución, espacios y tiempos, atendiendo así a las necesidades educativas reales del contexto escolar. El segundo, tiene como meta que el docente explore las posibilidades que ofrece la red, buscando temáticas de interés para los jóvenes y los modos de articularlas en la estrategia didáctica con las temáticas y los objetivos curriculares. También le permitirá al docente visualizar la manera en que puede ac-

tuar desde el aula a partir de Internet. El tercer y último momento, permitirá al docente analizar la forma en que puede modelar las tareas a partir de dos requerimientos. Uno, contextualizar las temáticas que aborda y dos, planear las fases a partir del objetivo que persigue.

En primer lugar, se debe precisar cómo desarrollar de manera efectiva el reconocimiento del contexto. Proponemos cuatro secciones de preguntas **2** acerca de las formas de lectura: una de ellas hace énfasis en la indagación sobre las formas de lectura y usos de Internet por parte del docente. Preguntas sobre las prácticas de enseñanza del docente así como las prácticas de lectura y uso de Internet de los estudiantes. Y otras preguntas que averiguan sobre los recursos institucionales con que cuenta el educador para que, finalmente, él mismo aplique las competencias en torno a la lectura crítica en Internet (nuestro equipo de investigación las ha caracterizado como: Digitales, de Manejo de información y Humanistas) **3**. Aquí reproducimos al menos dos preguntas de cada sección.

Lectura y usos de Internet del docente:

1. ¿Qué competencias o conocimientos previos considera que debe poseer antes de interactuar con Internet?
2. ¿Considera usted que la interacción con Internet favorece el desarrollo de estrategias de lectura? ¿Cuáles?

Prácticas de enseñanza del docente:

1. ¿Qué procedimientos o indicaciones le da a sus estudiantes para orientar las tareas que implican el uso de Internet?
2. ¿Qué tratamiento le da en el aula a la información que los estudiantes extraen de Internet?

Prácticas de lectura y uso de Internet de los estudiantes:

1. ¿Cuáles son las formas en que los estudiantes dan cuenta de la información que consultan en Internet?
2. ¿Qué acciones de los estudiantes permiten saber si son lectores críticos en la red?

Recursos institucionales:

1. ¿Qué tipo de espacios se generan para socializar experiencias docentes en torno al uso de Internet?
2. ¿Qué acciones debería emprender la institución para cualificar a los docentes para enseñar la lectura crítica en Internet?

Una vez el docente ha reflexionado de manera juiciosa este Primer Momento, en el Segundo cabe preguntarnos: ¿cómo abordar de manera efectiva la exploración en la red?

En esta parte, proponemos la ejemplificación del recorrido realizado por un lector consciente de su lectura en la red, explicitando las competencias necesarias para leer críticamente en ella. Esta traza crítica la hemos clasificado en seis etapas: La primera etapa consiste en definir el problema. Aquí se identifica la intención previa del lector con la pregunta ¿qué deseo abordar? La segunda, nos invita a buscar y evaluar. Permite al docente la identificación y selección de fuentes de información que deben responder a la definición del problema. Esto requiere de un plan de búsqueda mental que comienza desde el ¿qué buscar?, ¿dónde buscar? y ¿cómo buscar?; preguntas que logran redefinir la indagación y hacerla más selectiva. En la tercera etapa se realiza un proceso de reconocimiento de intencionalidades desde el propósito de la búsqueda. Aquí lo que se busca es, el rastreo pausado de las fuentes de información pero diferenciando sus dominios (.com, .org, .edu, .gov, .net, entre otros), esto ayuda a reconocer sitios de Internet de acuerdo con su función y tema.

2 Las ocho preguntas de la sección Lectura y usos de internet del docente son tomadas de la investigación que Fainholc publicó en la revista RIED. Las siguientes secciones, también con ocho preguntas cada una, son elaboración del equipo de investigación.

3 Por cuestiones de espacio no es posible reproducir todas las preguntas propuestas ni la "Caja de herramientas" de las Competencias mencionadas, pero el lector puede consultarlas en la Tesis de Maestría del equipo investigador (Referencia).



En la cuarta etapa, se induce al lector crítico de Internet a sumergirse en el lenguaje simbólico de la imagen. Se ha observado que los jóvenes estudiantes privilegian la imagen sobre el texto escrito. Por consiguiente, aquí la tarea se centra en seleccionar imágenes que presenten rasgos indiciales, es decir, que al aplicarles, desde la perspectiva de Vásquez (2005), pautas de alfabetismo de la imagen se pueda contribuir de modo significativo a la toma de una postura crítica frente a lo indagado. También en esta misma etapa podemos abordar otros autores, sugerimos a modo de ejemplo la mirada de Aumont (1992), ya que con sus planteamientos se puede analizar el modo epistémico y estético de cada imagen, entendiendo el primero como “informaciones sobre el mundo” que la imagen aporta y, el segundo, como su destino a “proporcionar sensaciones específicas”.

La quinta etapa la hemos denominado síntesis y uso de la información en donde se realiza el seguimiento de posturas críticas copiando y pegando cada hipertexto de las fuentes seleccionadas, resaltando y jerarquizando las diferentes voces de cada uno de los actores involucrados en la información. A manera de ejemplo, sugerimos las siguientes preguntas: ¿Quién comentó?, ¿en qué medio?, ¿desde dónde?, ¿qué comentó? y ¿qué acción realizó? La sexta y última etapa consiste en que el lector finalice con la creación de un nuevo hipertexto comparando las diferentes posturas de la etapa anterior. Es aquí en donde el ciberlector pasa a ser ciberautor de su propia posición crítica respecto al tema indagado.

¿Y el Tercer Momento? Para la modelación de la tarea, sugerimos que el docente debe tener en cuenta la precisión de situaciones significativas encaminadas a generar placer en la lectura, reconocer conocimientos previos de los estudiantes, diseñar estrategias coherentes con los objetivos, el contenido y los aprendizajes que se esperan promover. Además, es importante propiciar en el aula la dimensión comunicativa oral, el encuentro cara a cara a partir de las tareas que impliquen comparaciones de situaciones, relaciones intertextuales que demuestren puntos de vista convergentes o divergentes en relación con un mismo asunto. Proponer preguntas generadoras en torno a la temática que propicien análisis, reflexión y evaluación con sentido crítico.

A manera de cierre sugerimos tener presente que Internet tiene un uso pedagógico, que la enseñanza de la lectura crítica es un compromiso de todos los educadores de todas las disciplinas, ya que un lector consciente de la lectura crítica en Internet presenta unas prácticas de lectura que se encuentran en un nivel que permite vivenciar una intención inicial, y actuar en consecuencia. Consideramos que el ciberlector consciente debe involucrar paulatinamente en su acto lector la mirada reflexiva de los hipertextos y de la imagen a partir de las trazas, lo que le proyectará hacia la búsqueda tras las líneas hipertextuales y tras la imagen, del significado y posición que le aportó cada uno de sus lectores-autores.

A manera de cierre
sugerimos tener
presente que
Internet tiene un
uso pedagógico,
que la enseñanza de
la lectura crítica es un
compromiso de todos
los educadores



 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias>

Presentación del equipo de investigadores

Nuestro equipo traza crítica está conformado por tres maestros investigadores colombianos dispuestos a explorar, indagar y dejarse asombrar por las imperceptibles indicios de lo cotidiano del quehacer docente.

Claudia Patricia Ardila es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Lenguas Modernas de la Universidad De La Salle, Magíster en Docencia de la Universidad De La Salle, cuenta con 20 años de experiencia en colegios privados y públicos en educación básica y media. Su interés particular se centra en el deseo de indagar por los fenómenos que subyacen en los procesos de lectura y escritura, producto de lo cual ha publicado la Serie de Lengua Castellana “Diversión escrita” de la editorial Escuelas del Futuro, grupo con el que además ha adelantado diseño de Pruebas Saber en diferentes publicaciones.

Sandra Yaneth Pérez es Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Docencia de la Universidad De La Salle. Se ha desempeñado como

docente en el área de Lengua Castellana durante los últimos 12 años, en colegios privados y públicos, con jóvenes de la educación básica y media. Su experiencia le ha llevado a observar diferentes problemáticas de comprensión de la lectura y la escritura de los estudiantes, por tanto le interesa indagar sobre las estrategias más efectivas que podrían aplicarse en la escuela para superar estas falencias.

Hernán Villamil es Licenciado en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional, con 24 años de experiencia en colegios públicos y privados, en los niveles de educación primaria, básica y media. Es especialista en Educación en Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, fue co-investigador en el grupo DIDACTEC, de la misma Universidad. Magíster en Docencia de la Universidad De La Salle. Su interés se centra en la resolución de problemas de objetos tecnológicos a través de la simulación, campo en el cual la lectura cumple un papel importante como forma de acceder a la información y al conocimiento

¿Qué buscamos?

Reconocer que “hay ausencia de estrategias de lectura para la selección y uso de la información académica en la Internet por parte de los jóvenes de educación media en Colombia” Lo que nos llevó a suponer que “con una debida intervención pedagógica y la aplicación de estrategias de lectura crítica para la búsqueda y uso de información en la Internet, es posible hacer de este medio una valiosa herramienta de enseñanza- aprendizaje para estudiantes y maestros.” Así que decidimos que el faro de nuestra investigación sea el propósito de “diseñar estrategias de lectura crítica en la Internet, a partir de la identificación de prácticas para la selección y uso de la información de este medio que hacen maestros y estudiantes con fines académicos, para beneficio de los procesos de enseñanza.” **RM**





DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/15>

Una realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media

- 1 Paola Ospina Rodríguez
- 2 Pablo Andrés Sánchez
- 3 Ruth Alexandra Camacho
Alonso Malaver



1. Licenciada en Educación Básica con énfasis en humanidades de la Universidad Libre de Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del área de humanidades en la educación media, Colegio Cristiano Semilla de Vida. Docente Procesos lectores y escritores, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

2. Comunicador Social-Periodista de la Universidad Central, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

3. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente en educación básica y media, Colegio Silveria Espinosa de Rendón

Introducción

Este artículo es resultado de la investigación titulada “Aulas prensa, hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media”, investigación cualitativa con un enfoque etnográfico en perspectiva crítica, adscrita a la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, concretamente a través del macroproyecto de investigación “Estrategias de enseñanza de la lectura”.

Esta investigación centró su mirada en la lectura crítica de los artículos de opinión para favorecer la formación de un lector crítico, debido a que, en la segunda fase de la investigación, durante el proceso de recolección de información se constató que no es frecuente el uso de la prensa escrita como estrategia didáctica para trabajar la lectura, la escritura y la disertación. Los pocos docentes que la usan lo hacen para acercar básicamente a los estudiantes a textos informativos como las noticias

y no a textos más complejos como los artículos de opinión. Así, se deja fuera del aula la posibilidad del acercamiento a la diversidad de voces y puntos de vista que ofrecen los artículos de opinión sobre los diferentes temas de la realidad nacional e internacional, temas que pueden abordarse de manera crítica y dialógica con los estudiantes de la educación media.

En este orden de ideas, y centrados en los resultados y prospectiva de la investigación, abordamos primero la lectura crítica de artículos de opinión, una lectura en las líneas, entre líneas y detrás las líneas; y segundo, una propuesta didáctica hacia una lectura crítica con los artículos de opinión.

La lectura crítica de artículos de opinión: una lectura en las líneas, entre líneas y detrás de las líneas

Teniendo en cuenta que el artículo de opinión pertenece a un género periodístico que basa su reflexión en hechos de la actualidad, por medio de cuestionamientos y juicios del articulista, enseñar a leer críticamente con este tipo de texto adquiere gran pertinencia y relevancia, porque uno de sus objetivos principales, según Cassany (2006), “es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (p. 82). Siguiendo los planteamientos de Solé (2006) y Cassany (2006), situaremos el proceso de lectura crítica con los artículos de opinión en tres planos: leer las líneas, leer entre líneas y leer detrás de las líneas.

Inicialmente es importante entender que para llevar a cabo una lectura crítica es necesario comenzar por lo más elemental, básico y urgente: comprender la información del artículo en su totalidad. La primera etapa es el antes de la lectura, lugar donde se encuentran los objetivos, conocimientos previos y las predicciones. Los objetivos que se plantean los lectores con respecto a la lectura que se va a desarrollar en cierta forma determinan cómo se sitúa un lector ante el texto propuesto para la lectura y cómo controla la obtención de dicho objetivo.

En el caso del artículo de opinión, será conocer la información general y lo implícito del texto, las in-

tenciones e ideología del autor. Es necesario que antes de empezar la lectura, el docente aborde los conocimientos previos de sus estudiantes con respecto al título, antetítulo, tema del artículo, contexto del artículo en el medio impreso o digital en que se encuentra e información del autor, y trate de relacionar estos aspectos con la experiencia previa del lector que, en cierta manera, determina el sentido e interpretación de lo que se va leer. Además, si se culmina esta etapa con la elaboración de predicciones o hipótesis referentes a lo que va ocurrir o se va a informar en el artículo, se puede generar un ambiente de expectativa y mucha concentración en el momento de llevar a cabo la lectura. (Solé, 2006, p. 79).

En la segunda etapa, durante la lectura, se requiere el esfuerzo comprensivo por parte del lector y sus estrategias están pensadas para que este pueda regular su comprensión. Por lo tanto, el docente puede promover que el lector exponga sucintamente lo leído, plantear preguntas cuyas respuestas amerite la lectura, pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el artículo (Solé, 2006, p. 104). El objetivo de esta primera y segunda etapa es la comprensión como tal de la información. En este mismo sentido, Cassany (2006) afirma que “comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras” (p. 52).

Después de haber obtenido dicho grado de comprensión, la tercera etapa es situar al lector en el proceso de leer entre líneas y detrás de las líneas. Según Cassany (2006), “leer entre líneas es todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente” (p. 52), y para esto es necesario:

- * Elaborar o reconstruir significados que no se mencionan en el artículo por medio de las inferencias o deducciones de la información.

Abordamos primero la lectura crítica de artículos de opinión, una lectura en las líneas, entre líneas y detrás las líneas; y segundo, una propuesta didáctica hacia una lectura crítica con los artículos de opinión.

- * Identificar las modalidades discursivas que utiliza el autor con respecto a lo que dice —la ironía, el doble sentido, el sarcasmo, las suposiciones— y poder neutralizar los efectos derivados de la comprensión del significado.

Al recuperar los implícitos convocados en el texto, se puede determinar la coherencia global y significado relevante del texto periodístico. Por otro lado, “leer detrás de las líneas es la capacidad de descubrir la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (Cassany, 2006, p. 52). A partir de esta mirada es fundamental abordar desde el análisis crítico del discurso conceptos tales como ideología, intencionalidad y argumentación.

Las ideologías se pueden definir como la base de representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. Esto significa que las ideologías les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia (van Dijk, 2000, p. 22). Desde este enfoque, el discurso se convierte en un medio por el cual las ideologías se comunican de un modo persuasivo en la sociedad y, de esa forma, ayudan a reproducir principios que forman la base de sus creencias.

Asimismo, las ideologías a menudo pueden llegar a las estructuras del discurso a través de las intenciones de los escritores, pues el discurso es una acción comunicativa y, por lo tanto, es intencional cuando los participantes construyen modelos mentales de lo que quieren hacer, decir y escribir en el contexto. Van Dijk (2000) afirma que “en el discurso la intencionalidad son acciones que tienen metas y esto hace que sean significativas o tengan sentido, lo que a su vez hace que sus actores parezcan tener algún propósito” (p. 274).

Las ideologías se pueden definir como la base de representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo.

Es por esto que los discursos carecen de neutralidad y objetividad, pues todo escritor, periodista o articulista siempre escribe desde una historia, una posición cultural determinada y un rol social, queriendo reproducir sus posturas ideológicas, visiones parciales de la realidad y buscando las mejores argumentaciones para convencer a otros acerca de la veracidad o aceptabilidad de lo que escribe. De este modo, “La argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo con las ideas” (Jackson et al., como se citan en van Dijk, 2000, p. 308).

Por lo anterior, para leer críticamente un artículo de opinión desde esa concepción detrás de las líneas se requiere:

- * Atender a la autoría del artículo: identidad del autor, puntos de vista con referencia a lo que expresa, intenciones e intereses al escribir el artículo.
- * Identificar la postura ideológica del autor, detectando sus principales argumentos, lo que dice, deja de decir, inclinaciones políticas y sociales.
- * Distinguir la diversidad de voces convocadas o silenciadas. En su mayoría, los periodistas no dan voz a posiciones contrarias a las del argumento principal; a menudo se ofrecen versiones sesgadas y el autor no se acerca al hecho principal noticable con el mínimo de objetividad exigible o las fuentes son contaminadas, interesadas o parciales. Por lo tanto, es importante leer dos o más versiones del hecho informativo que aporta el artículo de opinión para acercarse crecientemente a la realidad, tener diversidad de perspectivas, confrontar la información y evaluar su fiabilidad.

Por estas razones, es conveniente que el lector tome una distancia con respecto a las emociones o miradas que transmite el artículo de opinión, manteniendo un punto de vista racional e imparcial para lograr evaluar la autenticidad y validez de la información (Cassany, 2006).

Posteriormente, leer críticamente un artículo de opinión se hace a través del diálogo, en la palabra, no en el silencio (Freire, como se cita en Bórquez, 2006). Después de llevar a cabo los anteriores procesos me-

tacognitivos, el aula de clases puede convertirse en un espacio dialógico, de disertación, confrontación y análisis de la realidad. Desde los puntos de vista, reflexiones, divergencias, convergencias y argumentos racionales, el lector se convierte en un sujeto probablemente más autónomo, reflexivo, crítico y democrático con respecto al mundo que le rodea. Este espacio debe promover una racionalidad comunicativa, la capacidad de dialogar y argumentar en consenso y sin coacciones (Habermas, como se cita en Gimeno Lorente, 2009).

Propuesta didáctica hacia una lectura crítica de los artículos de opinión

Cerramos este artículo con el esbozo de una secuencia didáctica como resultado de la revisión conceptual que fundamentó la investigación, el análisis e interpretación de la información recolectada atendiendo a la pregunta problema y a los objetivos de la investigación, dirigida a maestros y estudiantes de educación media en las áreas básicas de sociales y lengua castellana como la población beneficiada con la investigación. La secuencia didáctica se caracteriza por ordenar y graduar la enseñanza, en la cual se privilegia el paso a paso, los procesos, los ritmos de aprendizaje para conseguir alguna meta de formación (Vásquez, 2011), en este caso, la lectura crítica de artículos de opinión, en pro de la formación de los estudiantes de la educación media como lectores críticos. Para su diseño, ejecución y evaluación se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

Primer momento: alfabetización

La secuencia se inicia con un proceso de alfabetización en medios (Media Literacy) que sitúa a los estudiantes en el proceso de reconocer la prensa desde su estructura y contenido, diferenciando las diversas tipologías textuales y géneros discursivos que ésta ofrece. Este momento implica para el docente, como mediador y orientador de la enseñanza de la lectura crítica, la planeación y desarrollo de las siguientes acciones:

- * Llevar al aula diversas prensas nacionales (El Tiempo, El Espectador, ADN, El Nuevo Siglo, Diario Nacional).
- * Analizar las portadas de varios periódicos impresos y digitales.



- * Identificar la estructura y el contenido de un periódico.
- * Hallar diferencias entre la prensa impresa y la prensa digital.
- * Analizar y clasificar los artículos en los distintos géneros periodísticos.

Segundo momento: exploración, búsqueda y clasificación

El objetivo de este momento es la búsqueda, clasificación y análisis de los diferentes tipos de prensa nacional y articulistas de opinión para direccionar el proceso de lectura crítica. Por lo tanto, el estudiante de educación media, como lector crítico, por medio de la orientación del docente puede:

- * Buscar y describir el perfil de cada tipo de prensa.
- * A partir de la selección de un tema en el contexto social —en nuestro caso “Los diálogos de paz”—, buscar artículos de opinión que aborden esta temática.
- * Posteriormente, clasificar los articulistas que escriben sobre el tema de los diálogos de paz y conformar un cuerpo de articulistas para consultar la biografía o datos relevantes de cada uno.

Tercer momento: lectura de artículos de opinión

En este espacio se desarrollan los niveles de comprensión de lectura para llevar a cabo el nivel de lectura crítico textual. A partir de tres o cuatro artículos de opinión —con respecto al tema “Los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las Farc”—, se desarrollan las siguientes actividades:

- * **Prelectura.** Determinar el tipo de artículo y su ubicación en el medio impreso o digital; orientar el objetivo de la lectura; animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema o títulos del artículo de opinión; exponer quién es el articulista.
- * **Lectura sobre líneas.** Identificar el tema central, la información más importante y los conceptos básicos que desarrolla el autor (tesis, argumentos y conclusiones).
- * **Lectura entre líneas.** Elaborar inferencias de los argumentos que emplea el autor e identificar las modalidades en el discurso —la ironía, el doble sentido, el sarcasmo— para relacionarlas con el propósito del articulista.

- * **Lectura tras las líneas.** Identificar la intención e ideología del articulista; reconocer las analogías, controversias, falacias, diversidad de voces convocadas o silenciadas, posturas políticas; evaluar la fiabilidad y solidez de la información para asumir una postura reflexiva y crítica en contexto.
- * **Lectura intertextual.** Construir una red conceptual con la información de los artículos e identificar en qué difieren los articulistas o en qué se complementan según sus puntos de vista.

Cuarto momento: disertación

El objetivo es desarrollar una estrategia dialógica abierta, brindando las posibilidades de reflexión, argumentación y contraargumentación a partir del tema analizado con la ayuda de los siguientes cuestionamientos:

- * ¿Cuál es tu opinión sobre los diálogos de paz?
- * ¿Crees que los articulistas leídos aciertan en alguna solución?

Es conveniente que el lector tome una **distancia con respecto a las emociones o miradas que transmite el artículo de opinión, manteniendo un punto de vista racional e imparcial** para lograr evaluar la autenticidad y validez de la información

- * ¿Qué piensas de las argumentaciones de los articulistas con respecto al tema?
- * ¿Las posiciones de los articulistas contribuyen a ampliar la panorámica de la situación y a esclarecer la verdad?

Quinto momento: escritura de un artículo de opinión

En este último espacio, el docente orienta al estudiante para que, a partir de una tesis y argumentos, planee y escriba su propio artículo de opinión con el fin de apropiarse los elementos de forma y contenido mediante su postura crítica sobre el tema.

Del proceso vivido durante las cuatro fases de desarrollo de la investigación en mención —diseño del anteproyecto y fundamentación conceptual; recolección de la información mediante la realización de cuatro entrevistas en profundidad; un grupo focal y dieciocho registros de observación en aula—, se concluye la importancia que tiene la selección, planeación y desarrollo de una secuencia didáctica por parte del docente. Esto tiene el objetivo de llevar a los estudiantes de educación media al desarrollo de sus competencias lingüísticas, cognitivas, pragmáticas, culturales, y valorativas que le permitan llegar a ser un lector competente, capaz de interactuar como ciudadano autónomo, crítico y democrático frente a las realidades que emergen de su contexto social, explícitas en las voces y miradas de los artículos de opinión. **RM**

Se concluye la importancia que tiene la selección, planeación y desarrollo de una secuencia didáctica por parte del docente.



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias>

Investigación-Acción: escenario para la lectura crítica en el ámbito escolar



**Ruth Milena
Páez Martínez**

Es Licenciada en Educación Básica Primaria y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle en los programas de Maestría en Docencia y el Doctorado en Educación y Sociedad. Correo: rmpaez@unisalle.edu.co



Cuando se piensa en la lectura crítica dentro del ámbito escolar es necesario considerar un escenario adecuado para la reflexión y la acción. En este artículo se presenta la Investigación-acción (IA) como uno de estos por constituirse en un método cercano al quehacer docente y por las variadas posibilidades que permite a la hora de pretender alguna forma de transformación en la acción pedagógica. Luego se plantean tres modalidades de IA con sus implicaciones y posibilidades de acción cuando se aspira a trabajar la lectura crítica con jóvenes escolares.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edición-10/articulos/16>

**PALABRAS CLAVE: LECTURA CRÍTICA, INVESTIGACIÓN ESCOLAR,
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, PRAXIS, COMUNIDAD CRÍTICA.**

Introducción

El texto surge de una necesidad, por una parte, contagiar a los docentes escolares de la inquietud por hacer de su práctica pedagógica un espacio reflexivo y cambiante, así como un espacio óptimo para el diálogo crítico entre colegas, y a partir de ahí, contar con escenario adecuado para la lectura crítica en la educación básica secundaria.

La lectura crítica se entiende como un proceso cognitivo que no es sencillo ni se desarrolla de un momento a otro puesto que implica hacer explícita la comprensión e interpretación de textos verbales y no verbales de alto impacto social y cultural, en ámbitos tanto locales como mundiales. Esta complejidad supone que cuando se piense en lectura crítica, se consideren por lo menos tres fases incluyentes: una, el reconocimiento de la estructura básica de los textos, su gramática, conocer de tipologías textuales escritas (artículo científico, artículo de opinión, ensayo, reportaje, crónica, publicidad en prensa y revistas impresas, entre otros) y textuales visuales o audiovisuales (pintura, cine, cómic, fotografía, publicidad en prensa y revistas virtuales, etcétera); identificar qué caracteriza cada tipología. Dos, la explicación del contenido de los textos que se leen, poder responder ¿qué dice el texto y qué dicen los textos sobre un mismo contenido, temática o problema? ¿dónde se ha centrado la atención en cada caso? ¿qué elementos del texto se han puesto en relación? ¿qué tipo de relaciones se presentan entre tales elementos (causalidad, consecuencia, oposición, transformación...). Tres, la comprensión del texto y de los textos acerca del asunto que se pretende abordar: ¿por qué determinado texto dice lo que dice? ¿en qué contexto histórico el texto dice lo que dice? ¿quién lo dice y a quiénes le dice? ¿para qué lo dice? ¿cuál es el papel que juega el medio impreso, visual y/o audiovisual a través del que circula ese texto? ¿qué se espera que crean, piensen o hagan los lectores de este texto?

Por su parte, la investigación-acción es uno de los modos de hacer investigación educativa en espacios escolares y se caracteriza porque da gran importancia a la acción reflexiva de los docentes y a sus posibilidades de transformación y mejora de su práctica. Lejos de suponer que esta forma de investigación sólo corresponde a los estudios de maestría o doctorado, se plantea que ésta sí es posible en la institución escolar siempre que haya una necesidad sentida, a veces iniciada individualmente, a veces de forma colectiva, que merezca la atención, estudio, seguimiento y evaluación y que sobre todo, motive y anime a los docentes y/o direc-

tivos a emprender acciones frente a una situación que inquieta, que se desea resolver, cambiar, mejorar y/o que merece comprenderse.

Ahora, si los maestros escolares y sus directivos desean abordar la lectura crítica dentro de los planes de estudio de sus instituciones escolares o aterrizarla a sus planes de área o de aula, o a proyectos institucionales particulares con el fin de ahondar en procesos de lectura reflexivos y comprensivos, la investigación-acción se constituye en uno de los escenarios propicios para esto. Dos razones, la primera, la investigación-acción tiene sus

La lectura crítica se entiende como un **proceso cognitivo que no es sencillo ni se desarrolla de un momento a otro puesto** que implica hacer explícita la comprensión e interpretación de textos **verbales y no verbales de alto impacto social y cultural**, en ámbitos tanto locales como mundiales.

1 Fueron aquellos que, en los años treinta, hicieron parte de un grupo de investigación llamado la Escuela de Francfort, perteneciente al Instituto de Investigación Social de la Universidad de Francfort: la primera generación estuvo conformada por Max Horkheimer, Teodor Adorno, H. Marcuse, Erick Fromm, Walter Benjamin y otros. Posteriormente y como miembro principal de una segunda generación, J. Habermas hará una reconstrucción

2 Estas cuatro relaciones han sido evidenciadas por Shirley Grundy en su libro *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, 1998, pp. 214-215, adaptadas y complementadas por la articulista para este texto.

raíces en la teoría crítica que fue un intento de análisis interdisciplinar de la sociedad moderna donde se observó que la teoría no podía ser entendida de modo estático dado que ésta se gestaba en una “estructura dinámico-histórica” particular; es decir, se identificó una estrecha relación entre la teoría y el movimiento de la realidad. Los gestores de esta teoría **1** se caracterizaron por una “actitud de sospecha y resistencia a la situación social concreta”, una preocupación por la injusticia y a cambio pretendieron “una sociedad justa, libre, humana y racional”, haciendo reflexiva la conciencia histórica de la razón humana y asumiendo la sociedad como un todo (Mardones, 2004, p. 529).

Y la segunda razón, que viene de la anterior, la investigación-acción guarda una estrecha relación con la pedagogía crítica por lo menos en cuatro aspectos **2**: ambas se enfrentan con problemas reales que son inherentes a esa práctica y que han sido identificados por los mismos docentes; no son “pseudoproblemas” sino problemas planteados por la conciencia crítica de aquellos (en situaciones de enseñanza y aprendizaje) o que se hallan muy relacionados con tales procesos (como el papel de la familia en la formación de los hijos y su repercusión en procesos escolares tanto académicos como de convivencia). Ambas incluyen procesos de toma de conciencia que suponen ampliar la comprensión en torno de un asunto, pero no como acumulación de conocimiento y experiencia sino como “reflexión crítica sobre la práctica”. Muchas veces se pretende solucionar los problemas de corte escolar sin que los mismos implicados, ya sean directivos, familias, estudiantes o docentes

hayan alcanzado una visión completa del asunto y esto trae como consecuencia acciones e incluso cambios pero superficiales. Ambas se enfrentan a las diversas dificultades para el cambio y reconocen sus propias limitaciones ideológicas. Cuando los “prácticos” o los docentes reflexionan sobre su propia práctica dentro de comunidades críticas, identifican y experimentan las limitaciones ideológicas, a nivel de la estructura donde se lleva a cabo su práctica y de las relaciones que le componen. Es decir, la comprensión del asunto es mayor. Y por último, ambas incluyen la acción como una de las formas de conocer, siempre que esta acción se dé en un diálogo con la reflexión.

En el marco de estos conceptos presento ahora tres casos que ilustran escenarios posibles y concretos de la IA en el ámbito escolar **3**. Allí se muestra el énfasis que puede tener la investigación-acción bajo tres modalidades:

Caso 1. Cuando la IA tiene fines e intereses técnicos

El coordinador académico de un colegio debe encaminar las acciones de sus docentes de secundaria hacia la lectura crítica, debido a que la política regional e institucional pretende que los estudiantes de grado 11 mejoren en los resultados de las pruebas estatales y nacionales y alcancen niveles de lectura superiores al literal e inferencial. Para ello se informa muy bien de los contenidos y preguntas asociados con el ítem de lectura crítica. Decide que lo mejor es motivar a los docentes de las áreas de humanidades, ciencias sociales y naturales y ofrecerles una capacitación periódica en el tema. Entonces los docentes reciben ocho talleres durante el año escolar donde se abordan ejemplos concretos de este tipo de lectura. Ellos aprenden qué textos son los más apropiados para abordar la lectura crítica en los distintos grados escolares, cómo podrían iniciar un proceso de menor a mayor complejidad, qué herramientas necesitan. En efecto, la práctica de los docentes empieza a tener cambios en el aula, a cambio de leer muchos textos de modo superficial por ejemplo, se leen pocos pero en profundidad; a cambio de tratar todos los textos como si fueran “lo mismo”, los profesores discriminan y enseñan a leer según sus características



Muchas veces se pretende solucionar los problemas de corte escolar sin que los mismos implicados, ya sean directivos, familias, estudiantes o docentes hayan alcanzado una visión completa del asunto y esto trae como consecuencia acciones e incluso cambios pero superficiales.

particulares. Al cabo de dos años, los resultados de las pruebas externas de los estudiantes de grado 11° mejoran significativamente en el eje de lectura crítica, alcanzando un nivel superior.

En este caso, la influencia y gestión del coordinador que tuvo el deseo de mejorar a mediano plazo los resultados de los estudiantes en las pruebas mencionadas resultó efectiva. Se obtuvieron cambios en las prácticas de los docentes y en los resultados de los estudiantes. El dinamizador de la acción fue este coordinador que tuvo el propósito institucional de elevar los resultados de una prueba externa. Su gestión benefició a los docentes involucrados dado que los animó a participar en conjunto, reconocer tipologías textuales y el proceso para hacer una lectura crítica (primero deconstruyendo y luego reconstruyendo); a los estudiantes porque incorporaron elementos de lectura que antes no tenían, y al colegio porque elevó su nivel en las pruebas. Estas acciones fueron agenciadas porque se quiso conseguir un objetivo particular de resultados académicos.



El riesgo que habría con esta modalidad de la IA es que los actores docentes dependan de la incidencia del coordinador para llevar a cabo su nueva acción de enseñanza y que, cuando aquel se vaya del colegio, abandonen las acciones que ya han incorporado.

Esto podría darse cuando no se alcanza suficiente conciencia crítica sobre el asunto por parte de quienes animan procesos como este. Se esperaría que los docentes, sobre la base de su propia comprensión del asunto y acción reflexiva, incorporaran lo aprendido aun cuando no tengan observadores ni influencias externos. En este caso, el docente se convertiría en el protagonista de la acción y entraría en una investigación-acción centrada en intereses prácticos.

Caso 2. Cuando la IA tiene intereses prácticos

Tres docentes de noveno grado de secundaria, preocupados por el desinterés de sus estudiantes frente a los problemas de su ciudad en temas como: contaminación ambiental, sistema de transporte, tarifas en la canasta familiar, violencia intrafamiliar, violencia callejera, estratos sociales, entre

otros, deciden hacer algo por iniciativa propia. Sus conocimientos de psicología y su propia experiencia les indican que estos adolescentes tienden a ser más reflexivos pero esto no es lo que ellos están viendo en el día a día de sus clases; cuando los adolescentes hablan, lo hacen desde los retazos de información que las emisoras de su preferencia mencionan o desde el “teléfono roto” que algún compañero empezó. Realmente, los docentes desean aportar en su formación, alimentar su espíritu crítico y se encaminan por una investigación-acción que enuncian como tal. Realizan un plan general donde incluyen: a) indagación a los jóvenes de 9° acerca de sus preferencias en: medios de comunicación, uso del tiempo libre, temas de diálogo entre compañeros, temas de diálogo en familia, temas de diálogo con docentes; acerca de los motivos de tales preferencias y, acerca de lo que desearían hacer frente a cada caso; b) los resultados de esa indagación, junto con la experiencia y puntos de vista de los docentes se tienen en cuenta para el diseño y desarrollo de estrategias concretas que atraigan a estos jóvenes hacia los problemas de la ciudad a través de la lectura de textos visuales como la foto y el video; se elige la temática; se conocen los componentes de cada texto y el papel que juegan dentro de la composición visual y demás; c) encuentros entre los docentes para revisar y evaluar sus acciones en el aula, reflexionar en colectivo sobre el asunto, proponer nuevas acciones.

La acción de estos docentes es deliberada y orientada por su impulso particular. La investigación proviene de las inquietudes y necesidades de los docentes de incrementar la profundidad a nivel de la participación de los jóvenes en sus clases, que no “coman entero”, que aprendan a mirar los problemas desde distintos miradores y textos de lectura; que no se queden sólo con la información sesgada de uno u otro medio de comunicación o del vecino. A cambio, que deseen conocer más de un problema yendo a las fuentes, que aprendan a identificar aquello que se “oculta” tras los medios y, lo más importante, que ojalá sus propias acciones en contextos sociales y reales de ciudad o provincia correspondan con la mirada crítica que han ido construyendo.

En este caso, hay un interés práctico compartido por un grupo de colegas por comprender un problema y actuar frente a este, donde el interés central no es contagiar a toda una institución sino aliarse para “perfeccionar” y transformar una práctica. Con este

3 La fundamentación de tales casos tiene como referencia a Shirley Grundy en su libro *Producto o praxis del currículum*, capítulo 8, “El desarrollo de la praxis curricular”, Madrid, Ediciones Morata, 1998, pp. 192-218. Puede ser consultado por los maestros que deseen ampliar la idea de que el conocimiento siempre está orientado por un interés, señalada por J. Habermas y organizada por él en tres tipos de interés (el técnico, de las ciencias de la naturaleza; el práctico, de la ciencia histórica; y el emancipador de las ciencias crítico-sociales y psicoanalíticas).

No basta con anunciar: “ahora trabajaremos la lectura crítica”. Antes hay que crear el escenario posible para que así sea.

modo de la IA, los participantes se autorregulan, generan su propio conocimiento y controlan su práctica, su juicio personal ocupa un lugar principal, no requieren la verificación de alguien externo. Los proyectos de aula (a veces individuales, a veces colectivos) o de área pueden ser animados por este modo de la investigación-acción.

Un riesgo con esta modalidad de la IA está en que los participantes pueden no darse cuenta de que sus significados están a su vez “deformados” por los intereses hegemónicos a favor de un sistema u otro.

Caso 3. Cuando la IA tiene intereses políticos y emancipatorios

En un primer momento, un grupo de docentes y coordinadores no se da cuenta que sus intentos por mejorar la convivencia de sus estudiantes resultan fallidos debido a que están considerando la situación desde un mecanismo básico de la comunicación con emisor, receptor y mensaje. Centran la atención en quien generó o provocó la agresión, en el contenido o la modalidad de agresión y en los efectos sobre quien recae dicha agresión. Ellos creen que si se incrementan los espacios para que los estudiantes dialoguen antes de agredirse, que si cumplen y tienen en cuenta una normativa sobre el acoso escolar que fue expedida por el gobierno nacional y la incluyen en su manual de convivencia, las condiciones de convivencia en el colegio pueden mejorarse. En un momento posterior, observan que las dificultades de convivencia también se encuentran en las familias de muchos de los estudiantes, en la localidad e incluso la ciudad donde viven; que los espacios para el debate político sobre los problemas del país, que son televisados, están llenos de irrespeto e intolerancia a las posturas diversas y que más parece el odio “ganar” que la paz llegar; que hay programas de televisión nacional de alta preferencia por los televidentes, en novelas o seriados, sobre la vida de narcotrafican-

tes, políticos poderosos y artistas que han cometido crímenes, trampas, robos, entre otros; que la historia del país no escapa de la violencia; que la responsabilidad por la convivencia de los estudiantes no recae sobre los hombros de los profesores en exclusiva y que hay varios elementos afectando.

Entonces este grupo de “prácticos” decide examinar su propia práctica frente a la convivencia, incluyendo el contexto escolar inmediato pero también el contexto social extendido. Se percatan que sus acciones no pueden ir desprendidas de una comprensión del asunto y que la investigación-acción, al incluir ciclos de acción y reflexión, les permite trabajar de forma sistemática a favor de su objetivo de convivencia escolar. Se dan cuenta que necesitan ampliar esa comprensión y ellos mismos solicitan la presencia de una persona externa que sea crítica y actué como catalizadora del proceso pero que no lo dirija; alguien que ayude a desarrollar el asunto.

En este caso, hay un grupo participante y cooperativo, rasgos básicos de la IA. Un grupo que aspira a comprender las restricciones impuestas por reglas y prácticas sociales y a liberarse de estas; un grupo que incluye el contexto social de la acción en el campo de la investigación. Este modo de investigación-acción promueve la praxis emancipatoria aun cuando ésta no se logre rápido y pretende gestar en sus participantes una conciencia crítica frente a la acción. La reflexión y la acción en este caso, dejarán ver la propia práctica en un contexto social más amplio que ésta, implicarán identificar y criticar una ideología. Para este caso, los docentes se comprometen en los frentes de su propia práctica y en frentes sociales y políticos más amplios; reconocen que la práctica social es interactiva y no puede separarse de la influencia de prácticas ideológicas sociales en conjunto.

Conclusión

La lectura crítica en el campo escolar es muy necesaria no sólo porque cada vez hay más información circulando si no porque los maestros necesitan estar más cohesionados con sus estudiantes. No basta con anunciar: “ahora trabajaremos la lectura crítica”. Antes hay que crear el escenario posible para que así sea. La investigación-acción es una ruta pertinente no sólo por los efectos de la práctica pedagógica (ámbito de la práctica) sino porque favorece el diálogo y la crítica entre los docentes gracias a la acción reflexiva (ámbito del discurso). Empezar acciones pedagógicas desprovistas de un objetivo, de una motivación o de un contexto social particular termina afectando no sólo los procesos pedagógicos sino al mismo docente que termina prisionero en su acción, sin verla y mucho menos comprenderla. **RM**



Realmente, los docentes desean aportar en su formación, alimentar su espíritu crítico y se encaminan por una investigación-acción que enuncian como tal.



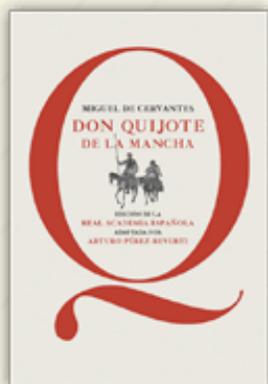
BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-10/referencias](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/referencias)

¿Qué hay para Leer?

Don Quijote de la Mancha

Adaptado por: Arturo Pérez Reverte
Sello: Santillana



La obra incorpora prólogos de Pérez-Reverte y de Darío Villanueva, secretario de la RAE y coordinador del programa del III Centenario.

La adaptación de Pérez-Reverte descubre a los lectores la esencia, el corazón del clásico de la literatura universal. Con una impecable labor de revisión, esta nueva edición ofrece por vez primera una lectura lineal de la trama central del Quijote, respetando la integridad del texto, los episodios fundamentales, el tono y la estructura general de la obra. Esto ha sido posible gracias a una cuidadosa labor de poda de los episodios secundarios y las digresiones que hacían complejo el texto para su uso escolar.

Recursos digitales



Te invitamos a disfrutar de los recursos digitales que puedes encontrar en:

www.santillana.com.co/rutamestra. Importantes

autores nos presentan su visión sobre el desarrollo de las competencias y la construcción de ciudadanía. No te pierdas...

APLICACIONES PARA EL AULA



DISPONIBLE EN PDF

La competencia textual: El acto de escribir como modelo pedagógico en el aula escolar

<http://www.santillana.com.co/rutamestra/edición-10/articulos/17>

EXPERIENCIA



DISPONIBLE EN PDF

El mundo arhuaco a través de cartas

<http://www.santillana.com.co/rutamestra/edición-10/articulos/18>

TENDENCIAS



DISPONIBLE EN PDF

No sobresalen los mejores, sino quienes se atreven a ser diferentes

<http://www.santillana.com.co/rutamestra/edición-10/articulos/19>

REFLEXIÓN



DISPONIBLE EN PDF

La formación ontológica de los docentes, un asunto clave para la formación de competencias ciudadanas en la escuela

<http://www.santillana.com.co/rutamestra/edición-10/articulos/20>

REFLEXIÓN



DISPONIBLE EN PDF

Las claves del aprendizaje docente

<http://www.santillana.com.co/rutamestra/edición-10/articulos/21>

INVESTIGACIÓN



DISPONIBLE EN PDF

La convivencia como objeto de conocimiento pedagógico fundamentado en la modificabilidad simbólica

<http://www.santillana.com.co/rutamestra/edición-10/articulos/22>

INVESTIGACIÓN



DISPONIBLE EN PDF

Naturaleza de la convivencia y el conflicto escolar

<http://www.santillana.com.co/rutamestra/edición-10/articulos/23>

Redes sociales

Tweets



@aganimian Alejandro Ganimian

Lindo resumen de paper c/@EmiVegasVs/evidencias + retos en pol. docentes para Revista #RutaMaestra @santillanagrupo: <http://bit.ly/1pPIDQz>



@ColombiaAprende ColombiaAprende

ColombiaAprende Lea en #RutaMaestra de @Santillana_Col artículo sobre #CompetenciasTIC por @Mineducacion <http://goo.gl/e3QW5K>



@Ing_Wilmer Wilmer Caballero

#RutaMaestra #TIC #E-learning Grandes experiencias para mi desarrollo como profesional

[/Santillana_Col](https://twitter.com/Santillana_Col)

Facebook

Humberto Caicedo Parrado

Buena tarde señores Santillana.

Los felicito ante todo por la edición de la Revista Ruta Maestra; algo en lo que debemos estar de acuerdo toda la sociedad colombiana es en la renovación de nuestros principios y valores, en la educación cívica y en el servicio a los demás desinteresadamente.

[/santillana.colombia](https://www.facebook.com/santillana.colombia)

Cartas

Señores Santillana: reciban mi agradecimiento y reconocimiento por la novena edición de tan extraordinaria revista pedagógica que contribuye a fortalecer los saberes y el quehacer práctico de los educadores Colombianos para la mejora de la calidad educativa. Afectuosamente, Edgar Torres Palma. Rector Institución Educativa San Bartolomé. La Florida, Nariño.

Edgar Henry Torres Palma etopalma99@hotmail.com

Les estoy muy agradecida por enviarme las ediciones de ruta maestra es de gran ayuda para ampliar mi quehacer pedagógico

Estela Maria Cabarcas Martinez stelita06@hotmail.es

Felicito a la Editorial Santillana por ser pionera y motor de los avances educativos y pedagógicos del país. Irene Ramírez de Menéndez

Irene Ramirez mairan14@yahoo.es

Mil gracias a la Editorial Santillana. La revista está muy, pero muy buena.

Francisco Cajiao francisco.cajiao@unicafam.edu.co

Muchas gracias señores Santillana ya leí los artículos propuestos en su revista me son de gran importancia para mejorar mi labor educativa

Carmen Rosero caritoroderua@gmail.com

Únete a nuestra comunidad.

Discute y comparte con nosotros sobre la actualidad educativa.

Envíanos tus comentarios a través de nuestras redes sociales con el hashtag **#RutaMaestra**

!Ya somos más de 15.000 fanáticos de la educación!

Calendario de eventos

15-19

FEBRERO

CONGRESO

II Congreso Internacional "Formando en educación intercultural: retos y desafíos del siglo XXI" Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México

6

MARZO

CONCIERTO

Concierto Filarmónica de Bogotá celebración día de la mujer Teatro Mayor Julio Mario Santodomingo, Bogotá, Colombia

5-7

MARZO

FERIA

INTERDIDAC 2015 Salón Internacional del Material Educativo Madrid IFEMA- Madrid, España

22

FEBRERO

TEATRO

Ensamblaje Teatro - El Gato con Botas - Colombia Teatro Mayor Julio Mario Santodomingo, Bogotá, Colombia

8

MARZO

CELEBRACIÓN

Día Internacional de la mujer

18

MARZO

CONFERENCIA

TED Barcelona LIVE Barcelona, España

24-28

FEBRERO

FERIA

Didacta 2015 Hannover: Feria de educación, Alemania Deutsche Messe AG Hannover, Alemania

4-8

MARZO

EVENTO

Semana de la educación de Madrid 2015 IFEMA- Madrid, España

20

MARZO

PUBLICACIÓN

Publicación de resultados examen del Icfes Colombia

26-28

FEBRERO

CONFERENCIA

AASA National Conference on Education 2015 San Diego San Diego, USA

4-7

MARZO

FERIA

Young 2015 Udine: Feria de productos y servicios para las nuevas generaciones Udine, Italia

30

MARZO

2

ABRIL

FERIA

Feria del libro Infantil de Bolonia Bolonia, Italia



Una solución orientada hacia la innovación educativa y tecnológica que cambiará el rumbo de la enseñanza y la manera como aprenden los estudiantes.



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la Oficina de Santiago

Santillana Compartir un proyecto educativo para aprender más, mejor y distinto.

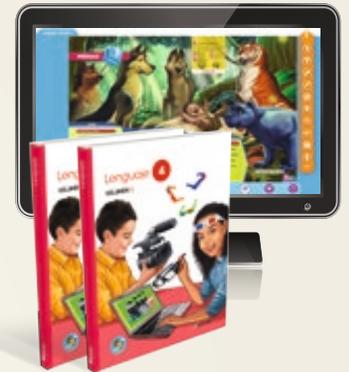
01

Contenidos



Libros impresos y Libromedia

En ellos se encuentran los **contenidos fundamentales** para las áreas básicas, los cuales se enriquecen con múltiples **objetos digitales de aprendizaje** (videos, actividades interactivas, galerías de imágenes, entre otros).



02

Plataforma de gestión del aprendizaje



LMS

El LMS Santillana es una plataforma que permite desarrollar y gestionar la educación entre estudiantes, padres de familia y profesores a través de internet. Cuenta con herramientas de:

- ▶ **Comunicación y Tareas**
- ▶ **Plataforma de videos educativos**  Santillana



03

Soporte y acompañamiento



La oferta incluye para el colegio:

- ▶ Un **agente de tecnología** y del **Contact center** para garantizar el buen funcionamiento de los ambientes digitales.
- ▶ Un **coach**, quien acompañará a los docentes en el uso y apropiación del proyecto educativo, brindándoles estrategias pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ▶ Certificación a docentes en el uso y desarrollo de **competencias TIC** con el aval de **UNESCO**.

04

Infraestructura



Aulas digitales

Hardware que garantiza el acceso a los contenidos digitales dentro del aula, sin necesidad de conexión a Internet.

- ▶ **Dispositivo para el profesor**
- ▶ **Video proyector**
- ▶ **Sistema de audio**
- ▶ **Proyección inalámbrica**

