

Ruta Maestra^{RM}

Edición 12

Evaluación e innovación



Las tres erres de la evaluación **Repensar**, **Recrear** y **Reaprender** la evaluación de los aprendizajes

La **innovación disruptiva** en la educación

Entrega de resultados del **Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)**

La **rEDUvolution**



Profesión docente y
rendimiento académico
TALIS-PISA

Evaluación y
mejoramiento de la **calidad**

Educar para la innovación,
innovar para la educación



Visítanos

www.santillana.com.co/rutamaestra

/santillana.colombia

/Santillana_Col



CONTEXTO INTERNACIONAL

Profesión docente y **rendimiento académico** **TALIS-PISA** link 2
Carmen Tovar
David Cervera

CONTEXTO NACIONAL

Evaluación y mejoramiento de la **calidad** 9
Ángel H. Facundo

CENTRAL INTERNACIONAL

Retos en el desarrollo y evaluación de las **habilidades sociales y emocionales** de los niños 14
Koji Miyamoto

Entrega de resultados del **Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)** 17
Atilio Pizarro
Olivares

Las tres erres de la evaluación **Repensar, Recrear y Reaprender** la evaluación de los aprendizajes 21
Rodolfo Hidalgo
Caprile

CENTRAL NACIONAL

Índices y **rankings** en el sistema educativo 26
Andrés Gutiérrez

Inclusión y **valor** académico agregado 29
Daniel Bogoya M.

La **organización** escolar y la **evaluación** 32
Francisco Cajiao

ENTREVISTA

Entrevista viceministro 35

Le evaluación en la **enseñanza-aprendizaje** del **inglés** 39
Alexis A. López

APLICACIONES PARA EL ÁREA

La **evaluación** en el aprendizaje inicial de la **lectura y la escritura** 43
Fabio Jurado

EXPERIENCIA DESTACADA

¿Para qué la **evaluación escolar?** 50
Juan Pablo Aljure

ESCUELA CATÓLICA

La **evaluación** en la **escuela católica** 55
Óscar Armando Pérez Sayago

GESTIÓN DIRECTIVA

La **evaluación** estrategia para diseñar la ruta hacia la **excelencia** 57
Gonzalo Arboleda Palacio PhD.

REFLEXIÓN

¿**Evaluar para qué?** 62
Bernardo Recamán Santos

La virtud de la **justicia** en los **actos evaluativos** 66
Betsabé Romero, Rocio Velásquez, Ovidio Díaz

Uso de las **redes sociales** en el **aula** 70
David Hortigüela

Aprendizaje cooperativo con **CMapTools** como **estrategia de evaluación compartida** 74
Rocío Serrano

La **innovación disruptiva** en la educación 80
Carlos Hurtado

Educar para la innovación, **innovar** para la educación 85
John Kao

La **rEDUvolution** 89
María Acaso

Innovación Educativa: trascendiendo las tecnologías en el aula 93
Juliana Sánchez

ARTÍCULO DIGITAL
BOGOTÁ ROBOTICA
REDES SOCIALES
QUE HAY PARA LEER

97

DIRECCIÓN

Nancy Ramírez

EDITORIA

Isabel Hernández

CONSEJO EDITORIAL

Mariano Jabonero

Andrea Muñoz

Carolina Lezaca

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.S

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.

Agosto 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/
edicion-12/evaluacion-e-innovacion-educativa](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/evaluacion-e-innovacion-educativa)

Evaluación e innovación educativa

Nancy Ramírez
Directora Editorial



EDITORIAL

En esta publicación, nos ocupamos de dos temas muy actuales, pero polémicos y complejos, tanto a nivel teórico como a nivel de las prácticas académicas: la evaluación y la innovación educativa. La primera implica una serie de conceptos, ideas y lineamientos dotados de su propia historia, evolución y prácticas, que junto con la innovación educativa nos capacitan, nos cuestionan, nos ratifican o nos invitan, como participantes en la labor pedagógica, a promover unos mejores desempeños, a realizar una capacitación más eficaz y a contribuir a una formación integral. Esto significa, una formación realmente capaz de hacer de los niños y jóvenes personas más competentes, hábiles en su trabajo y, más importante aún, mejores o excelentes seres humanos, satisfechos de sí mismos, capaces de relacionarse de manera respetuosa y solidaria con los demás y con su entorno natural.

En primer lugar, queremos reconocer y agradecer los invaluable aportes de todos y cada uno de nuestros colaboradores, quienes muy identificados con el propósito anterior, nos han dado de su tiempo, sus conocimientos, investigaciones, análisis y reflexiones, por medio de artículos muy valiosos en torno a los temas que ocupan la presente publicación.

En segundo lugar, destacamos el interrogante fundamental que abordan algunos de los artículos que tiene que ver con el para qué evaluar. Y coincidimos con los autores en señalar que la evaluación es un componente esencial en las prácticas pedagógicas, porque se convierte en un referente de los logros y avances de los estudiantes, los docentes, los padres, las instituciones y la sociedad en su conjunto. También, y más importante aún, este proceso señala las dificultades, los problemas o el estancamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas del saber, incluido el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Esto, puesto que, con base en este diagnóstico, se pueden tomar decisiones para reforzar lo positivo o mejorar los aspectos deficientes. Por esta razón, estos aportes constituyen una invitación a que no olvidemos que el proceso de evaluación es un instrumento no el fin, y que no es el propósito único de la educación ni de quienes participamos en ella.

De otra parte, los aportes acerca de la innovación hacen referencia al cambio de lenguaje y de punto de vista de docentes, estudiantes y padres de familia respecto al uso y el emponderamiento de las tecnologías de la información

en el aula, su utilización en la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación de dichos procesos y el empleo de esta información actualizada de manera sistemática. Esto quiere decir que el rol del docente cobra gran importancia pero, como contraprestación, exige que el educador aprenda a enseñar con tecnologías, a ser un tutor para los aprendices y un facilitador y motivador del proceso para los padres de familia que así lo requieran.

Además, es un hecho que los avances tecnológicos bien aprovechados potencian la formación y el aprendizaje autónomo, ya que permiten que cada estudiante pueda aprender a su propio ritmo, según sus intereses, es decir, de acuerdo con su estilo de aprendizaje y sus talentos y, como si fuera poco, favorecen su acceso a un conocimiento actualizado y gratuito. Los avances de la tecnología han marcado un antes y un después para todos los participantes en las prácticas educativas; conllevan una transformación, una manera de aprender a hacer las cosas de manera diferente. Los datos y las tendencias nos permiten concluir que nos encontramos en medio de un cambio irreversible, que apunta a la migración hacia los contenidos digitales, con ventajas como disminución en los costos, mejor desempeño educativo de estudiantes y de docentes, y resultados de evaluación inmediatos que favorecen la toma de decisiones para perfeccionar lo que se está haciendo bien, corregir aquellos aprendizajes o estrategias que nos causan problemas o que no nos brindan los resultados que esperamos.

De igual manera, la innovación educativa exige una revolución educativa, como lo revela María Acaso bajo el nombre de rEDUvolution, un cambio en la educación que diga adiós a la pedagogía hegemónica y arcaica. Un proceso que consiste en considerar la educación desde una perspectiva diferente, más analítica y autocrítica, para transformar lo que no funciona por efecto de sucesivas microrrevoluciones en nuestra práctica docente. La profesora Acaso sugiere la participación de un tercer participante, además del binomio profesor-alumno, se trata del inconsciente del estudiante y del profesor. La práctica pedagógica se concibe como un acto inacabado, abierto.

A lo anterior, sumamos la introducción del concepto de la ignorancia activa frente a la cantidad de información disponible para dar campo al olvido como otra forma de conocimiento. Este concepto le permite plantear un segundo con-

cepto: la idea novedosa de que los estudiantes aprenden más de lo que los profesores dejamos de decir que de lo que decimos.

Entre los aportes que hace la autora consideramos importante y valioso para estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad educativa, la exhortación a abandonar la idea de la educación como certeza, producto terminado. Destaca así una concepción de la educación como verdad subjetiva y, por tanto, dirige su sospecha hacia la pedagogía.

Para la autora, la sugerencia es abandonar la posición de docentes reproductores para convertirnos en docentes creadores. A mi modo de ver, esta propuesta tan audaz como novedosa nos invita a repensar la educación de una manera abierta, libre para permitir una educación tipo espejo, que reproduzca y forme en este sentido; una educación no doctrinaria, tolerante con los demás y con la naturaleza.

En conclusión, el componente de la evaluación en el proceso educativo, y más concretamente en la práctica pedagógica, es un reto que implica estar preparados, capacitados, conocer, saber y, en un grado mayor, alcanzar sabiduría. Junto con las demás habilidades del saber hacer, evaluar es un hacer que no se debe confundir con la calificación, la medición y la cuantificación, pues va más allá porque tiene que ver con juicios, valoraciones para tomar decisiones sobre lo que enseñamos, sobre la práctica educativa, sobre nosotros mismos y sobre las instituciones. La evaluación nos invita a tener mente abierta, a aprender y también a desaprender; a recordar, memorizar y, sobre todo, olvidar para aprender más; es aprender de lo dicho y de lo no dicho, es decir, a enseñar con el discurso y con lo que este lleva implícito. En lo referente a la innovación educativa, se nos muestra que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas educativas rinde beneficios para docentes y estudiantes, aunque demanda que los profesores aprendan a emplearlas en la enseñanza y la educación en general. Así mismo, la evaluación y la presentación de sus resultados, de manera inmediata y sistemática, favorecen la toma de decisiones que permiten una excelente calidad en la educación y que contribuyen a que los educandos lleguen a ser personas que saben ser, que se destacan por sus cualidades y valores morales y su alta conciencia ecológica. **RM**

CONTEXTO
INTERNACIONAL

Profesión docente y rendimiento académico TALIS-PISA link



Carmen Tovar y David Cervera

Expertos del Instituto
Nacional de Evaluación
Educativa del Ministerio
de Educación de España

Desde hace décadas, los estudios internacionales de evaluación obtienen, por medio del análisis del rendimiento en tests estandarizados a los estudiantes, indicadores de la calidad de los sistemas educativos que permiten conocer buenas prácticas y en su caso adaptarlas a otros sistemas o realidades. Este es el caso de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que comenzó a realizarse en el año 2000, y que a lo largo de sucesivas ediciones que se realizan cada tres años, ha ido incorporando distintas opciones y alternativas que permiten analizar con mayor profundidad el rendimiento de los estudiantes de 15 años según su situación y contexto socio-económico, sus intereses, sus hábitos,

etc. Las competencias tradicionales que analiza el estudio son la lectora, la matemática y la científica, aunque poco a poco y de manera opcional, se han incorporado otras como la competencia financiera y la resolución de problemas en grupo.

Obtener información de un sistema educativo a partir del rendimiento del alumno es importante pero no suficiente ya que no permite monitorizar los procesos de enseñanza y las dinámicas de aprendizaje. También es necesario conocer cómo afectan los métodos y prácticas docentes en la motivación y en el mayor o menor rendimiento de los estudiantes, y esto se puede conseguir vinculando los estudios PISA y TALIS (Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, también de la OCDE).



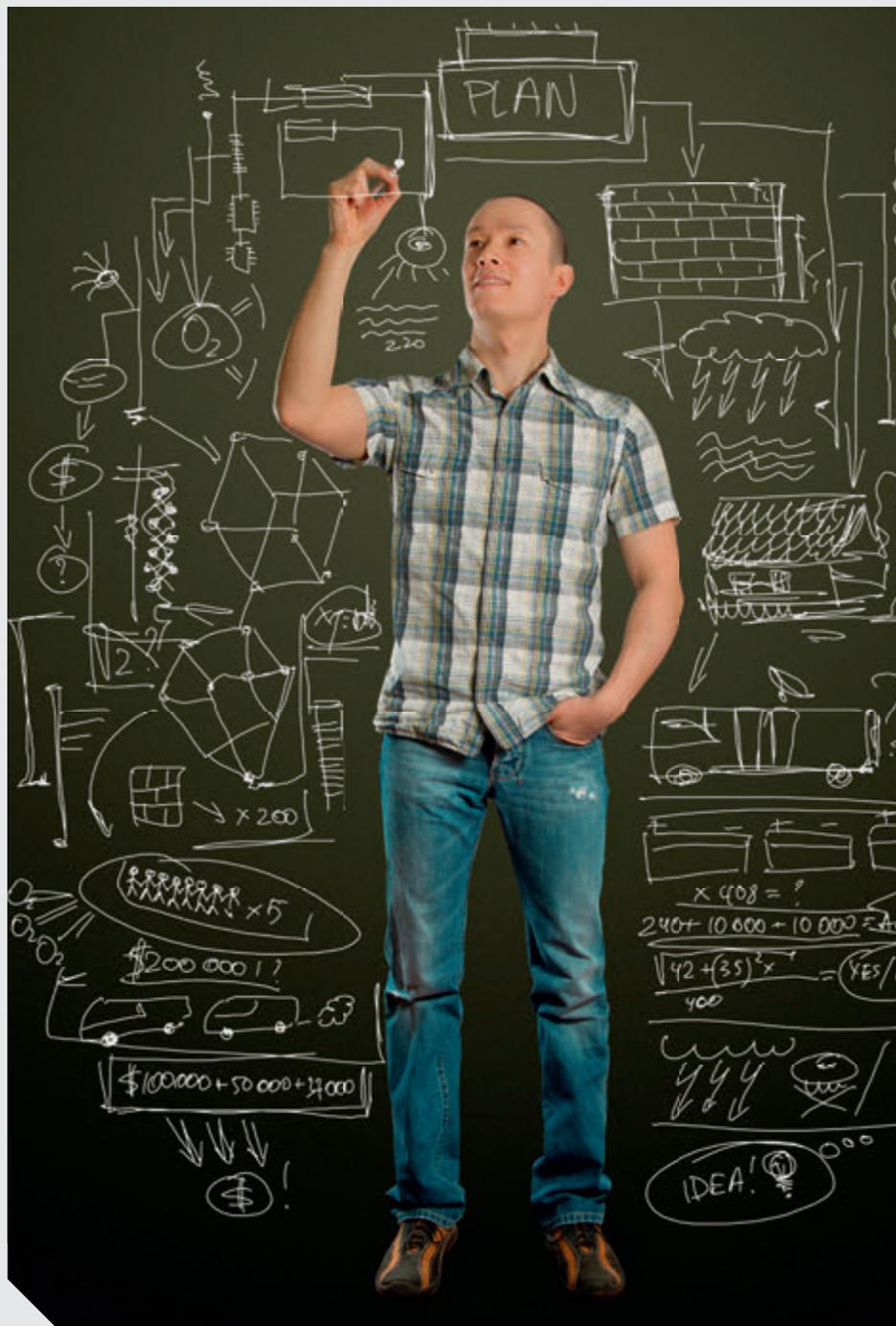
DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/profesion-docente-rendimiento-academicotalis-pisa>

El objetivo principal de TALIS, cuya primera edición se realizó en 2008, es ofrecer información sobre los procesos educativos por medio de encuestas a los profesores y a los directores de los centros. Las respuestas a estos cuestionarios de los profesores sobre su práctica docente ofrecen datos comparables a nivel internacional sobre el ambiente escolar y las condiciones de trabajo de los profesores en los centros educativos de todo el mundo, proporcionando información válida y relevante que permite a los países revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de una profesión docente de calidad y la creación de las condiciones adecuadas para una enseñanza y aprendizaje eficaces.

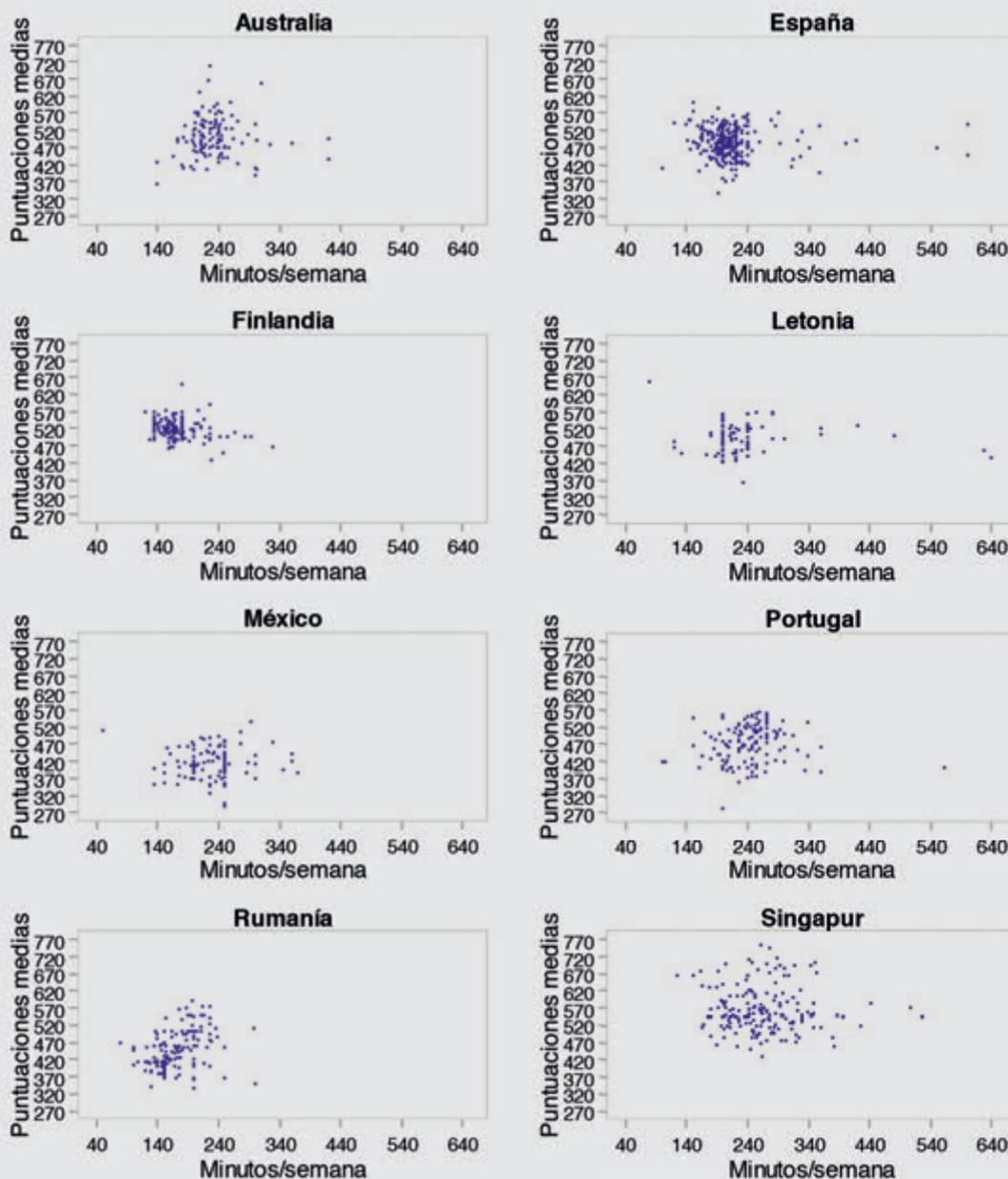
La unión de las dos bases de datos, PISA 2012 y TALIS 2013, al participar los mismos centros educativos, consigue dar una visión sobre cómo las técnicas docentes, las dinámicas de grupos y otras variables asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje pueden afectar al rendimiento de los estudiantes. El estudio TALIS-PISA link es posiblemente el mayor estudio realizado en la observación de indicadores que relacionen la actividad docente con el rendimiento del alumnado. Solo ocho países (Australia, España, Finlandia, Letonia, México, Portugal, Rumanía y Singapur) del total de los participantes en PISA y TALIS, optaron por esta alternativa conjunta, pero los datos muestran conclusiones muy interesantes. La gran oportunidad que ofrece la unión de estas dos bases de datos es comparar la diferencia de rendimiento del mismo estudiante en distintas competencias y observar qué relación guarda esta diferencia de rendimiento con las prácticas docentes de los grupos de profesores que imparten clase en un mismo centro educativo, así como con otras variables relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de estas variables analizadas en el estudio TALIS-PISA link estaba relacionada con las horas de docencia en la asignatura de matemáticas, el número de sesiones semanales y los minutos de cada sesión y su influencia en el rendimiento de los estudiantes obtenido en PISA 2012. Al valorar cómo afecta el tiempo de exposición a las matemáticas frente al rendimiento, no parece existir una influencia clara en ninguno de los países participantes. En todos los países se observa que a igualdad de tiempo existen centros con un amplio espectro de rendimiento y en la comparación entre países se observa que aun existiendo variaciones impor-



tantes en el tiempo de exposición a las matemáticas, en cada uno de los países, hay rendimientos de centros educativos muy diferentes. Los datos parecen mostrar que hay un valor umbral a partir del cual más horas de dedicación no implica mejor rendimiento. Los datos obtenidos muestran que el tiempo medio semanal de clase de matemáticas varía desde los 171 minutos de Finlandia hasta los 266 en Singapur. En España, el promedio es 219 minutos, inferior a la media del conjunto de los 8 países (255,2 minutos).

Cada punto representa un centro educativo en la siguiente figura.



PAÍS	DESCRIPTIVOS DE LOS MINUTOS DE CLASE						RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO	
	MEDIA	INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA MEDIA AL 95%		MEDIANA	DESVIACIÓN TÍPICA	AMPLITUD INTERCUARTIL	R	CUADRADO CORREGIDO
		LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR					
Australia	232,6	230,9	234,4	225,7	40,25	32,40	,025 a	,000
España	218,8	217,0	220,7	209,0	76,18	34,00	,036 a	,001
Finlandia	170,6	168,2	173,1	165,0	32,90	30,00	,214 a	,044
Lituania	229,8	221,8	237,8	200,0	94,53	40,00	,213 a	,044
México	250,3	248,6	251,9	250,0	118,72	38,00	,096 a	,009
Portugal	242,3	239,3	245,2	243,0	54,24	60,00	,026 a	,000
Rumanía	191,2	189,5	192,9	200,0	48,38	75,00	,104 a	,011
Singapur	265,9	256,4	275,3	260,3	61,67	73,60	,065 a	-,002

Con esto podemos concluir que la acción docente es clave en los resultados obtenidos por los estudiantes, más allá del tiempo dedicado a una materia en el horario semanal de clase.

Son varias las publicaciones recientes que siguen esta línea y analizan el trabajo de los docentes como uno de los fundamentos destacables en el rendimiento de los estudiantes. Es difícil definir qué es un buen profesor, aunque podríamos hacer una simplificación señalando que un buen profesor es aquel que incrementa el nivel de conocimientos y la motivación hacia el estudio y el aprendizaje de sus estudiantes. Chetty, Friedman y Rockoff http://obs.rc.fas.harvard.edu//chetty/value_added.pdf (2012) emplean datos de Estados Unidos y muestran que los estudiantes de entre ocho y catorce años asignados a buenos profesores tienen una probabilidad mayor de ir a la universidad, de estudiar carreras de ciclo largo, de percibir salarios elevados, y de vivir en vecindarios de un buen nivel

de vida, entre otras cosas. Los efectos de un buen profesor se manifiestan en muchas facetas futuras de la vida de los estudiantes.

El problema es identificar qué entendemos por un buen profesor, fundamentalmente conociendo y comprobando cuáles son las prácticas docentes concretas que definen su labor, esto es, un docente que puede potenciar efectos en la vida de sus estudiantes como los descritos anteriormente. Esta información cobra especial importancia para fomentar la formación del profesorado en aquellas prácticas y metodologías particulares que producen resultados académicos y vitales positivos a largo plazo en los estudiantes.

En el estudio TALIS-PISA link, una de las preguntas formuladas al profesorado de matemáticas, que intenta describir la metodología utilizada en clase mediante el uso de diferentes estrategias, fue la siguiente:

7. Indique el grado de probabilidad de que emplee las siguientes estrategias educativas con el grupo elegido durante un periodo lectivo normal de matemáticas.

Marque una casilla en cada apartado.

	Muy improbable	Algo improbable	Algo probable	Muy probable
a) Enseño o explico un concepto o procedimiento matemático a toda la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Corrijo los deberes o problemas con toda la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Repaso la explicación de la clase anterior (o de las clases anteriores) con todo el grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Hago que los alumnos trabajen individualmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Hago que los alumnos trabajen en grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Las respuestas se agruparon para construir un índice que clasifica los centros en tres tipos, dependiendo de la probabilidad de uso de las estrategias anteriores (Poco probable, Probabilidad media, Muy probable) en el aula de sus profesores. La distribución en porcentajes y las puntuaciones de los estudiantes que asisten a centros según esta clasificación se recoge en la siguiente tabla.

PAÍS	PORCENTAJE DE PROFESORES SEGÚN LA PROBABILIDAD QUE DECLARAN DE UTILIZAR VARIAS ESTRATEGIAS EN UN PERIODO LECTIVO			PUNTUACIONES DE LOS DISTINTOS GRUPOS				P VALOR	RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO
	POCO PROBABLE	PROBABILIDAD MEDIA	MUY PROBABLE	POCO PROBABLE	PROBABILIDAD MEDIA	MUY PROBABLE	TOTAL		
Australia		75,9	24,1		501,3	516,5	505,0	,000	Sí
España	1,9	53,2	44,9	483,20	486,8	484,8	485,8	,100	No
Finlandia		94,2	5,8		516,3	525,1	516,8	,053	No
Lituania	,3	74,9	24,8	441,72	481,9	498,1	485,8	,001	Sí
México	1,0	14,4	84,6	328,98	394,3	406,3	403,8	,000	Sí
Portugal	,3	65,8	33,8	518,85	456,4	453,2	455,5	,037	Sí
Rumanía		55,6	44,4		444,8	407,1	428,1	,000	Sí
Singapur		69,3	30,7		566,0	572,6	568,1	,555	No



El uso de estrategias de enseñanza tiene efectos distintos según los datos TALIS-PISA link dependiendo del país analizado. En España, Finlandia y Singapur esta variable no muestra efectos significativos y, entre los países que sí tiene efectos significativos, se observan patrones opuestos. En España, el 45% de los profesores asegura que utiliza con mucha frecuencia los diferentes tipos de estrategias analizados. Este porcentaje es muy variable entre los países, desde el 6% de Finlandia hasta el 85% de México.

El estudio realizado por J. Bietenbeck (Teaching practices and cognitive skills, 2014) http://www.cemfi.es/~bietenbeck/Bietenbeck_teaching_accepted_manuscript.pdf analiza el efecto diferencial que las prácticas docentes tradicionales (lección magistral) y aquellas más modernas como el trabajo en equipos reducidos de estudiantes, en tres modalidades de habilidades cognitivas: el conocimiento acumulado, la capacidad para resolver problemas rutinarios y la capacidad de razonamiento. Los resultados señalan que las prácticas docentes tradicionales son efectivas a la hora de mejorar las dos primeras categorías mientras que no tienen efecto en la tercera, la capacidad de razonamiento de los estudiantes. Prácticas modernas como el trabajo en grupo incrementa de forma notable la capacidad de razonamiento de los estudiantes pero no tiene efectos significativos en las dos primeras modalidades de habilidades cognitivas.

El estudio más reciente que analiza la relación entre el rendimiento de los estudiantes y las prácticas docentes empleando las bases de datos PISA 2012 y TALIS 2013 es el realizado por Ildelfonso Méndez (2015). <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/inter->

nacional/practicadocentesyrendimientoestudiantil.pdf?documentId=0901e72b81e17e0c. Este estudio concluye que determinadas prácticas docentes que se alejan de la lección magistral, el fomento de la memoria y la realización sistemática de problemas y ejercicios tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo en el rendimiento escolar de los estudiantes en edad PISA. Además, trabajar en grupos reducidos de estudiantes para que éstos hallen una solución conjunta a un problema o tarea, hacer que los estudiantes utilicen recursos TIC (Tecnología de la Información y las comunicaciones) para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase, esforzarse para que los estudiantes valoren el aprendizaje, plantear buenas preguntas a los estudiantes o motivar a aquellos que muestran escaso interés por el trabajo de clase son procedimientos que contribuyen eficazmente a la mejora del rendimiento de los estudiantes respecto del que se hubiera observado si los profesores no hubieran desarrollado estas prácticas.

Otra variable estudiada es la formación del profesorado, que es sin duda una faceta importante tanto antes del desarrollo de la profesión como a lo largo de la carrera docente. TALIS-PISA link muestra que la realización de cursos o actividades de formación por parte del profesorado no siempre tiene un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes. Esto depende de la tipología de curso y los temas desarrollados en los mismos siendo más eficaces para el rendimiento de los estudiantes aquellos que tratan sobre conocimiento y comprensión de la materia impartida, enfoques de aprendizaje individualizados, enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, enseñanza de destrezas transversales (resolución de problemas, aprender a aprender, etc.), nuevas tecnologías en el trabajo o guía y orientación profesional a los estudiantes.

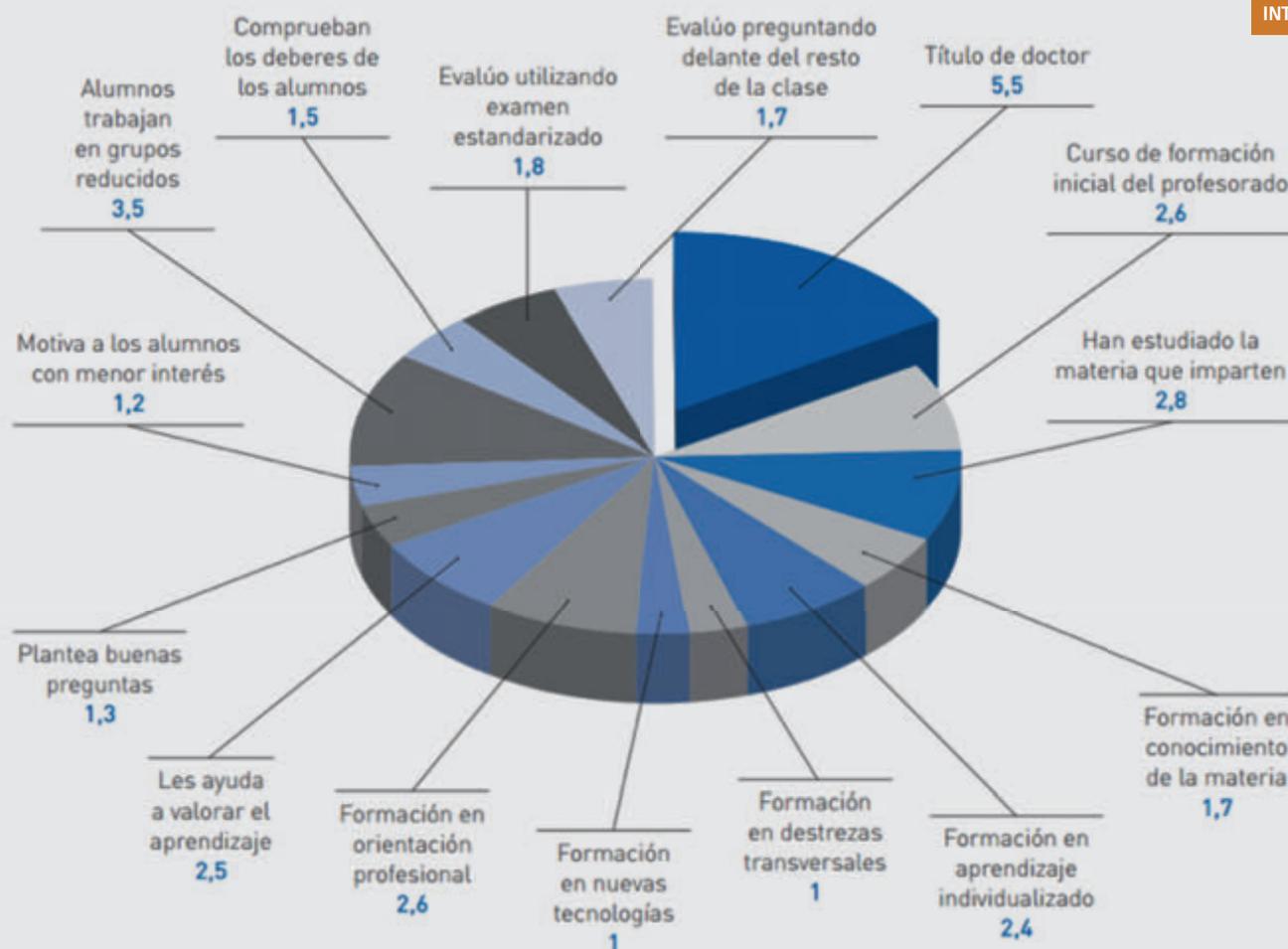
Pero la formación del profesorado no debe limitarse a contenidos formativos en habilidades cognitivas propios de la educación superior y de los cursos de formación del profesorado, sino que debería incluir además un plan y unos contenidos formativos en habilidades no cognitivas ya que estas habilidades juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como demuestra el trabajo de Ildelfonso Méndez.

El siguiente gráfico del informe “Prácticas docentes y rendimiento estudiantil” de I. Méndez muestra la eficacia relativa de las medidas eficaces para incrementar el rendimiento de los estudiantes.



Informe Completo
Prácticas docentes y
rendimiento estudiantil.
Evidencia a partir de
TALIS 2013 y PISA 2012
<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/profesion-docente-rendimiento-academico-talis-pisa>





Podemos concluir que los datos de TALIS-PISA link muestran que hay un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes cuando:

- * Las técnicas docentes se alejan de la lección magistral.
- * La especialización de los docentes es en la materia que imparten.
- * La formación continua se hace en cuestiones pedagógicas y relacionadas con la materia.
- * Existe la tutorización de profesores de mayor antigüedad.
- * Hay evaluación de la actividad del profesorado
- * Se emplean de habilidades no cognitivas. La motivación de los estudiantes rezagados aumenta el rendimiento de todo el alumnado.

La evaluación PISA 2015 ha incluido un cuestionario al profesorado para seguir profundizando y

obteniendo información sobre cómo la profesión docente se relaciona con el rendimiento de los estudiantes. Además, futuros ciclos de TALIS también profundizarán en aspectos importantes en este sentido, como el proyecto TALIS-Video para poder observar las buenas estrategias metodológicas de los docentes.

Las cualidades de un buen docente tienen repercusión directa en el estudiante y, a futuro, producen efectos positivos vitales en las condiciones de vida, la salud, en el ámbito profesional y salarial, lo que repercute positivamente en un mejor desarrollo social generalizado. Por ello, estudiar qué variables asociadas al profesorado influyen más en el rendimiento del alumnado es de vital importancia y de ahí el interés en los resultados que nos arroja el estudio TALIS-PISA link. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santiillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/referencias>

Proyecto **SABERES** *ser hacer*

“Porque **SABER** es **SER** y **HACER** en los procesos actuales de enseñanza y aprendizaje”.

¿Qué ofrece este proyecto para la evaluación en las áreas básicas?



Más de 2500 preguntas tipo Icfes y modelos de **Prueba Saber** con énfasis en el análisis crítico y la solución de problemas.



Recursos digitales y multimedia que apoyan el desarrollo de competencias y la evaluación permanente.

Programa de evaluaciones (diagnósticas, de desempeño, por competencias, nacionales e internacionales) que garantiza el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes.



PRUEBA SABER

RESPONDA LAS PREGUNTAS 18 Y 19 SEGÚN LA INFORMACIÓN DE LA TABLA.

Función	Característica
Reproducción	Generación de nuevos individuos.
Relación	Detección y respuesta a estímulos.
Nutrición	Obtención de materia y energía.

18. Analiza la siguiente situación.



Oscar y Diana observaron en el jardín de su casa una situación como la que se muestra en la imagen, en la cual la planta "venus atrapamoscas" gen, en la cual la planta "venus atrapamoscas" atrapó un insecto. Diana comentó que se trataba de un caso típico de función de relación, a lo que Oscar respondió que no, puesto que en realidad se trataba de un caso de función de nutrición.

19. A Juana se le posó un zancudo sobre uno de sus brazos y de inmediato ella lo golpeó con la mano para ahuyentarlo. De acuerdo con la información de la tabla, es correcto afirmar que la reacción de Juana está relacionada con la función de

- relación y función de nutrición.
- relación.
- reproducción y función de nutrición.
- nutrición.

20. Analiza la siguiente situación.

Marta y Javier caminaban por el bosque y fotografiaron una rana que cargaba huevos sobre su dorso, como se muestra en la imagen.



Marta dijo que la acción de la rana era un ejemplo típico de la función de nutrición, a lo que Javier replicó que eso no era cierto, puesto que en realidad era un ejemplo de la función de reproducción. ¿Cuál de las siguientes es una razón que respalda la afirmación de Marta?



Evaluación y mejoramiento de la calidad



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/evaluacion-mejoramiento-calidad>

La unión de las bases de datos de TALIS y PISA nos permite comparar la diferencia de rendimiento del mismo estudiante en distintas competencias y observar qué relación guarda esta diferencia con las prácticas docentes, así como con otras variables relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde que somos seres humanos, el análisis y valoración de hechos y experiencias han sido la condición fundamental del progreso. Esta práctica se convirtió con Ralph Tyler, al final de los años veinte del siglo pasado, en un ejercicio sistemático y basado en evidencias.

Desde entonces, la “evaluación”, más allá de ser una costumbre, un capricho o una moda, se ha convertido en una disciplina, en un verdadero sistema experto que posee una estructura conceptual y unas reglas o pasos metodológicos que deben seguirse para producir conocimiento y evidencias que expliquen un fenómeno y, a la vez que realiza

un monitoreo y control, facilita y permite el diseño de planes de mejoramiento. Por consiguiente, se ha convertido en la actualidad en el factor más importante en materia de mejoramiento y aseguramiento de la calidad.

Su objeto de estudio e investigación no es solo la educación, aunque fue en esta área donde tuvo su origen como disciplina, sino que comprende, en general, los diversos campos de la acción humana, no solo del sector productivo y de servicios, campos en los cuales paradójicamente ha tenido mayores avances, sino de las diversas áreas de conocimiento.



Ángel H. Facundo D., Ph. D.

Filósofo de la Universidad Nacional, Sociólogo y Ph.D. de la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. Actualmente se desempeña como docente de la Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, de la cual fue su diseñador, y como investigador del Centro de Investigaciones para el Desarrollo –CID– de la Universidad Nacional.

1 En 1972, en Cambridge (Inglaterra), se realizó la conferencia para analizar los «Métodos no tradicionales de evaluación de currículo». En ella participaron destacados investigadores evaluativos, entre ellos Robert Stake, David Hamilton, Malcolm Parlett y Barry MacDonald, y en las conclusiones, denominadas «Más allá de los números», se plantearon diversos modelos siguiendo el paradigma socio-antropológico de las ciencias sociales.

2 Cfr. Facundo, A. y C. Rojas (1982). *La calidad de la educación. Lo que dice la investigación*. Bogotá: MEN/Fondo Editorial. Y, Facundo, A. y C. Rojas (1990). *La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla*. Cali: FES/Programa Alegría de Enseñar.

Los diversos conceptos de la evaluación

Desde su creación, el concepto de “evaluación” ha adquirido múltiples significados y funciones y, en su relativa corta historia como disciplina científica, no solo han existido diversos paradigmas y enfoques metodológicos, sino verdaderas generaciones en evaluación (Guba y Lincoln, 1991) y auténticas revoluciones, hasta convertirse en una meta-disciplina paradigmática (Scriven, 2012).

En sus orígenes, evaluar fue sinónimo de “medir”, particularmente el logro de unos objetivos preestablecidos o el desempeño de sus agentes, enfoque que ha venido predominando, aunque desde finales de los años sesenta, se ha buscado superar esta identidad y se han producido importantes avances metodológicos.

Con Michael Scriven (1967), pasó a reconocerse que la función fundamental de toda evaluación es encontrar evidencias científicas para “emitir juicios sobre el mérito y valor” no solo sobre los resultados (evaluación sumativa), sino sobre los procesos (evaluación formativa), con el propósito de emitir recomendaciones para la toma de decisiones que conduzcan a mejoramientos de lo que se evalúa (el evaluando). Evaluar es desde entonces un proceso científico, una triada de interrelaciones entre información científica –juicios de valor– decisiones para el mejoramiento de la calidad.

Aunque al respecto hay total consenso, sin embargo, desde los años setenta, en evaluación como a nivel de las demás disciplinas científicas, se dio un intenso debate en torno al paradigma científico a utilizar: el cuantitativo propio de las ciencias naturales o el cualitativo propuesto por las ciencias sociales. Los avances en esta materia también han incidido positivamente en la evaluación en tanto uno y otro método se complementan. Empero, no se ha tratado de ir más allá de los números, como se indicó en Cambridge en 1972 **1** o de los tests. De hecho, el problema no está en los instrumentos, sino de obtener, interpretar y analizar de manera cada vez más integral la información, de lograr que las evaluaciones tengan un carácter participativo incorporando activamente a los agentes implicados en el asunto que se evalúa (sin duda uno de los *stakeholders* fundamentales), y lograr recomendaciones, decisiones y mejoras que empoderen a los actores de los asuntos evaluados a

realizar auténticos planes de mejoramiento que, como los precursores de los métodos “responsivos” en evaluación lo propusieron (Stake, 1975; y Guba y Lincoln, 2001), permitan resolver las reivindicaciones (intereses), preguntas y problemas (RPP) inmersas en la situación que se evalúa (en el evaluando), superando así las funciones y percepciones de que evaluar sea sinónimo de control, sino sobre todo de mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados, que es fin último de toda evaluación. Es decir, los desarrollos en evaluación han corrido parejos con los avances en materia de calidad. Un recorrido en este último tema muestra claramente esta relación.

Evaluación y mejoramiento de la calidad en Colombia

Colombia estuvo relativamente ajena de los desarrollos tanto en materia de evaluación como de calidad, si bien desde 1968 se creó en el ICFES el Servicio Nacional de Pruebas (SNP), pero este se concentró en los “exámenes del ICFES” para el ingreso a las universidades.

Es en la década de los ochenta, declarada por Naciones Unidas como la década de la calidad de la educación, cuando se realizaron las primeras investigaciones al respecto **2**; y en la década de los noventa del siglo pasado, cuando se inician diversas evaluaciones sobre el rendimiento escolar y se participa en evaluaciones internacionales: la *Determinación del logro educativo*, realizada en 1991 por el Instituto SER de In-



Entrevista a Ángel Facundo

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/evaluacion-mejoramiento-calidad>



vestigación conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional y el SNP; desde 1995, en las pruebas TIMMS, Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias; desde 1997, en las pruebas del Laboratorio Latinoamericano sobre Calidad de Educación – LLECE, de la UNESCO; desde 1999, en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía; desde el 2001, en las pruebas PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora), y desde el 2006 en las pruebas PISA, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, de la OCDE. Y, finalmente, en el 2009, se transforma el ICFES en un instituto encargado de las evaluaciones, realizando las denominadas pruebas SABER 3,5, 9, 11 y Saber PRO, estas últimas realizadas desde el 2003 en sustitución de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior - ECAES.

Si bien, desde hace décadas se identificó la necesidad de realizar esfuerzos en evaluación, especialmente de los aprendizajes, diversas son las razones por las cuales estos desarrollos se dieron relativamente tardíos. Entre otras, la falta de una cultura evaluativa y no cierta resistencia a las evaluaciones, así como bandazos en la política educativa.

De una parte, la Ley General de Educación reconoció, en el artículo 77, la autonomía escolar otorgando a las instituciones libertad para adoptar los métodos de enseñanza y organización de las actividades formativas, libertad no siempre adecuadamente utilizada. De otra, el MEN, buscando promover el derecho a la educación (pero sobre todo mejorar los índices nacionales de

escolaridad), generó con el Decreto 230 de 2002 un desinterés en las evaluaciones, al proponer un máximo de reprobación del 5% de los estudiantes. Y, si bien en el 2009 corrige esta situación con el Decreto 1290 y se crea el Sistema Institucional de Evaluación, los resultados de las evaluaciones del ICFES han incidido hasta el presente poco en planes de mejoramiento, objetivo último de las evaluaciones, en tanto éstos son facultad de los establecimientos educativos.

Sin duda, durante las dos últimas décadas se han venido haciendo importantes avances en evaluación con miras a mejorar la calidad de la educación. Con todo, un estudio publicado el mes pasado por el Banco de la República acaba de concluir que, de acuerdo con los resultados de las pruebas SABER 11 del 2013 y las últimas pruebas PISA en matemáticas, “se evidencia que no se están alcanzando los logros esperados del Sistema Nacional de Evaluación, pues no se observa que la estrategia de mejorar la calidad de la educación a través de la evaluación esté dando resultados positivos. La calidad no mejora en las instituciones educativas y las brechas de género no se reducen”.

Más aún, con base en los disímiles resultados de una y otra prueba (Saber 11 mostraba que la mayoría de los bachilleres alcanzaban el nivel medio o alto de competencias de las pruebas de matemáticas, mientras los resultados de PISA indican que la mayor parte de los estudiantes colombianos llegan al final de la secundaria sin haber desarrollado las competencias básicas para desempeñarse en la sociedad), estarían sugiriendo que deberíamos evaluar nuestros propios estándares de competencias. Al parecer –indicaba el autor del estudio– “en el país estamos sobreestimando el logro académico de los estudiantes con niveles de competencias menos exigentes, situación bajo la cual sería muy difícil alcanzar los estándares de los países pertenecientes a la OECD a través de la evaluación y del mejoramiento continuo” (Ayala-García, 2015).

Es decir, pese a los avances, debemos lograr aún evaluaciones más afinadas, que nos permitan pronosticar el logro, no solo de las competencias cognitivas globalmente consideradas como básicas, sino de las competencias psico-sociales que hasta el presente no han sido objeto prioritario de evaluación y que, tanto o más que las competencias cognitivas, son predictores del desempeño en la sociedad actual.



Es precisamente en estas últimas competencias, por ejemplo en la capacidad para planificar, para manejar agendas y cumplir citas o términos, para asumir responsabilidades, para perseguir con tenacidad objetivos o para trabajar en equipo, en las cuales los colombianos tenemos nuestras principales debilidades. Baste para ello, traer a cuento una anécdota del profesor Yu Takeuchi, uno de los egregios matemáticos de la Universidad Nacional, quien pasó más de la mitad de su vida dedicado a la enseñanza en nuestro país y quien por su dedicación y méritos no solo recibió varios doctorados honoris causa, sino la nacionalidad colombiana. Al preguntársele en una entrevista por qué si Japón hace 50 años era tan pobre como Colombia, nuestra patria no había logrado superar esa situación, manifestó: “es que un colombiano es mucho más inteligente que un japonés; pero dos japoneses son mucho más inteligentes que dos colombianos”. Es decir, nosotros no hemos desarrollado aún la capacidad de trabajar en equipo.

De igual forma y pese a los esfuerzos realizados en la divulgación de los resultados de las pruebas SABER y PISA y que se han dado guías para la elaboración de planes de mejoramiento, este es otro de los retos a enfrentar, puesto que, insisto, son el objetivo último de toda evaluación.

Finalmente, y no obstante que desde los noventa tenemos en educación superior la acreditación de alta calidad de programas e instituciones (de la cual se adolece en la educación básica, no obstante algunas experiencias particulares), mi conocimiento como par académico me indica que, en ocasiones, apenas si cumplimos formalmente con las auto-evaluaciones e incluso con la evaluación externa, porque adolecemos de una sólida formación para la realización de evaluaciones basadas en evidencias científicas, es decir, hechas con rigor y objetividad, de cuyas evidencias científicas se deriven auténticos planes de mejoramiento que permitan construir instituciones académicas más sólidas y una aprendizajes de mejor calidad. Estos son tres retos fundamentales a enfrentar.

Los avances recientes en evaluación

He realizado esta rápida excursión histórica, porque quiero contextualizar la importancia de los esfuerzos que se están produciendo actualmente sobre estos tres desafíos específicos, referidos específicamente a la evaluación de aprendizajes: la construcción de evaluaciones de competencias cognitivas y socio-afectivas; de planes de mejoramiento como producto natural de las evaluaciones; y la formación de auténticos evaluadores profesionales o mejor aún, de investigadores evaluativos.

Sobre el primer avance no necesito extenderme, puesto que está con nosotros Koyi Miyamoto, quien en la OECD ha sido el promotor de la evaluación de competencias socio-afectivas, ese gran predictor del desempeño. Baste decir, que desde mediados de los sesenta, Benjamín Bloom y su equipo, discípulos directos de Tyler, buscaron identificar al igual que los objetivos de aprendizaje en el dominio cognitivo, también los de la dimensión afectiva y psico-motora. Éstos últimos no tuvieron, sin embargo, los suficientes desarrollos, debidos a problemas en la conceptualización y operacionalización.

Con las crecientes demandas de nuestra sociedad contemporánea, cada vez se exige a la educación,



como lo indica la UNESCO, el desarrollo de aprendizajes en las diversas dimensiones del ser, del convivir, del conocer y del hacer, que implican el desarrollo de competencias cada vez más complejas, es decir de esa tríada indisoluble entre conocimiento, actitudes y valores, y la capacidad para aplicar e innovar. Pues bien, la evaluación de los aprendizajes ha de evidenciar los avances en los procesos y logros en dichas dimensiones.

A nivel global, pero específicamente en nuestro país, la experiencia diaria nos muestra dolorosamente que no bastan los avances en materia de conocimiento, si no vienen aparejados de mayor responsabilidad individual y social en nuestras acciones. Por consiguiente, con gran complacencia saludamos los avances que en materia de las pruebas PISA se han venido cuidadosamente preparando en materia de evaluación de competencias socio-afectivas, y que próximamente conformarán la batería de evidencias sobre nuestros aprendizajes. Sin lugar a dudas, ellas han comenzado ya a impactar igualmente a las diversas pruebas SABER. En esa misma dirección, es motivo de gran esperanza el anuncio reciente por re-conceptualizar las evaluaciones del desempeño docente.

Un segundo esfuerzo, es el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), recientemente propuesto por el Ministerio de Educación (MEN) de Colombia, como instrumento para utilizar mejor las pruebas SABER y fomentar el desarrollo de planes de mejoramiento en instituciones educativas, por ahora en aquellas de jornada única. Sin lugar a dudas, un propósito loable ya que ese es precisamente el objetivo último de toda evaluación. Al respecto, apenas comienza a decantarse un análisis más detallado y profundo sobre sus alcances y limitaciones. Con todo, algo que debe ser valorado y bien recibido.

E ISCE toma en consideración otros contruidos tanto por el MEN, por las Secretarías de Educación de Bogotá y de Medellín, así como de Brasil y Chile **3**. Se basa fundamentalmente en las mediciones de las pruebas SABER, para determinar el progreso anual de los estudiantes de un establecimiento educativo, observado en el porcentaje de estudiantes que abandonan el quintil más bajo; el desempeño, analizado en los promedios obtenidos en las pruebas SABER por los estudiantes de la institución; la eficiencia determinada en las tasas de aprobación y promoción en los diferentes grados; y el ambiente escolar, en los resultados de las en-

cuestas de factores asociados que se aplican junto con las pruebas SABER de 5º y 9º grados.

En relación con el ISCE se ha señalado la existencia de debilidades en la conceptualización, en la socialización, validación previas de la información publicada, en los pesos dados a cada uno de los diversos factores, pero sobre todo en la consideración de los diversos entornos en que operan las distintas instituciones educativas y las disímiles condiciones en las cuales ingresan los diversos estudiantes **4**, que sin duda han ser objeto de discusión y afinamiento, para evitar comparaciones y clasificaciones institucionales invalidas, pero sobre todo para asegurar la plena aceptación social para este importante instrumento. Valga anotarse al respecto que, aunque el MEN ha insistido en que no se trata de un Ranking institucional, desafortunadamente los medios de comunicación lo han publicado como si fuera un *ranking*, lo cual es un gran obstáculo para que pueda cumplirse la función primordial y, yo diría exclusiva, de establecer planes de continuo mejoramiento institucional que es lo que se persigue con este índice.

Finalmente, pero no menos importante, debemos destacar los esfuerzos, todavía incipientes, que realizan algunas universidades, para superar la pobre cultura evaluativa y escasa formación profesional en materia de evaluación. Éstos se evidencian en los usos escasos o distorsionados que en el país se han realizado y realizan de los resultados evaluativos. Esta situación reclama un masivo e intenso proceso de formación en materia de evaluación como disciplina científica, para suplir este urgente requerimiento que, no solo es una necesidad en el sector educativo, sino igualmente en el sector productivo y de servicios **5**, así como en los diferentes campos del conocimiento. Una formación especializada y rigurosa en evaluación es –sin lugar a dudas- el primer desafío a enfrentar, si el país efectivamente quiere avanzar en el mejoramiento de la calidad a todo nivel. Al respecto, por fortuna, han comenzado a darse ya los primeros pasos.

La evaluación no solo es una disciplina científica que requiere una rigurosa formación científica, sino que se ha convertido en un requerimiento de las demás disciplinas, en una meta-disciplina, en una disciplina revolucionaria, en tanto es el instrumento por excelencia para garantizar el progreso y el desarrollo, con equidad social. **RM**

3 Entre otros, el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), creado por el MEN en 2007; el Indicador Multidimensional de la Calidad de la Educación –IMCE, desarrollado por la Secretaría de Educación de Bogotá; el Sistema de Medición de la Calidad de las Instituciones Educativas – SIMCIE, de la Secretaría de Educación de Medellín; el Índice del Derecho a la Educación; el Índice de Desarrollo de Educación Básica (IDEB) de Brasil; o el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNIED) de Chile.

4 Cfr., entre otras críticas, Zambrano, Marco Fidel (2015). *Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa* (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015. Bogotá: Fundación IQ Matrix – Iniciativas para la sociedad del conocimiento.

5 Valga anotarse que, desde 1963 Colombia viene participando, con ICONTEC, en las políticas y normas internacionales para aseguramiento de la calidad en el sector industrial y, desde 1991, incursionó en instituciones de servicios. No obstante los avances realizados, también aquí se ha venido señalado la necesidad de afinamientos conceptuales y metodológicos que permitan mayores mejoramientos en la calidad.



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/referencias>



Retos en el desarrollo y evaluación de las **habilidades sociales y emocionales** de los niños



Las habilidades sociales y emocionales tienen un papel vital en el siglo XXI.

Koji Miyamoto
Economista, vinculado al Centro de la OCDE para la Investigación e Innovación Educativa (CERI, por sus siglas en inglés), especialista en políticas que promueven el desarrollo de competencias hacia el progreso económico y social. Sus estudios de postgrado incluyen economía laboral, economía de la educación, economía del desarrollo y de la econometría. Actualmente es el director del proyecto de Educación y el Progreso Social (ESP, por sus siglas en inglés) del CERI, y quien gestionó formalmente el proyecto Resultados Sociales del Aprendizaje (SOL).

Las capacidades humanas son diversas y complejas, y todos usamos diferentes habilidades en nuestro diario vivir. Sin embargo, las habilidades desarrolladas durante la infancia y la adolescencia tienen un papel particularmente importante en la generación de resultados específicos. Las habilidades cognitivas pueden ayudar a alcanzar logros académicos y mejorar los resultados en el mercado laboral, mientras que las habilidades sociales y emocionales pueden ayudar a elegir una vida más saludable, convertirse en ciudadanos más activos y crear sociedades más seguras. Las habilidades cognitivas, sociales y emocionales no actúan necesariamente aisladas unas de otras cuando generan comportamientos y resultados positivos. De hecho, estas habilidades interactúan y se cultivan entre ellas incrementando aún más su contribución al progreso individual y social.

Afortunadamente, las habilidades sociales y emocionales se pueden mejorar y la mayoría de los educadores comprenden la importancia de cultivar estas habilidades.

Contrario a la creencia popular, los niños no nacen con un conjunto de habilidades pre-establecidas difícilmente mejorables. Los niños no nacen como “matemáticos”, “creativos” o “atentos”. Los niños comienzan sus vidas con gran potencial para desarrollar estas habilidades. Si estas habilidades se desarrollan o no, depende de los contextos de aprendizaje a los que están expuestos durante su niñez y adolescencia. La evidencia sugiere que el cerebro tiene una gran plasticidad y una enorme capacidad para aprender, cambiar y desarrollarse durante este período. Las habilidades son maleables; pueden desarrollarse en la práctica y reforzarse por medio de actividades diarias. Las habilidades cognitivas, sociales y emocionales pueden desarrollarse independientemente, pero también pueden influenciarse mutuamente a medida que los individuos las desarrollan progresivamente. Por ejemplo, es más probable que los niños con au-



DISPONIBLE EN PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/habilidades-socioemocionales>

tocontrol terminen de leer un libro, completen una tarea de matemáticas o finalicen un proyecto de ciencias. Todo esto contribuye a una mayor mejora de las habilidades cognitivas.

Los Ministerios de Educación de los países pertenecientes a la OCDE generalmente reconocen que las habilidades sociales y emocionales son importantes y necesitan desarrollarse por medio de la educación. Las habilidades en las que más se enfocan los planes de estudios nacionales incluyen la autonomía, la responsabilidad, la tolerancia, el pensamiento crítico y la comprensión intercultural. Además, muchos profesores y padres están completamente conscientes de que las habilidades sociales y emocionales son cruciales para que los niños tengan éxito en su vida.

Sin embargo, muchos educadores carecen de información sobre los tipos de habilidades que necesitan promoverse.

Normalmente, los educadores entienden la importancia de las habilidades sociales y emocionales; sin embargo, tendemos a tener poco conocimiento sobre cuáles de estas variadas y numerosas habilidades importan más. Los profesores y los padres de familia son los responsables de motivar el desarrollo de las diversas habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los niños. Muchos de ellos decidirán enfatizar ciertas habilidades porque ciertas culturas se enfocan en ellas. Estas habilidades pueden ser, por ejemplo, las que a menudo aparecen en los boletines de fin de año de los colegios. Otros decidirán enfocarse en desarrollar las habilidades que son relevantes para la vida según su experiencia personal. Los educadores se beneficiarían al tener evidencia base que apunte a los tipos de habilidades que son relevantes para los diferentes tipos de necesidades adultas, por ejemplo, conseguir empleo, salud, ciudadanía y un bienestar subjetivo. Esta evidencia base también ayudaría a los educadores a saber durante cuál etapa del desarrollo de un niño se desarrolla cada habilidad específica de manera más eficiente. Dicha información les ayudaría a crear una estrategia para desarrollar la habilidad del infante y, también, a priorizar ciertas habilidades durante etapas específicas de la educación.

Y muchos de ellos no entienden exactamente como cultivar estas habilidades.

Los educadores rara vez están familiarizados con las maneras en las que las habilidades sociales y



emocionales pueden desarrollarse con el tiempo. Destacados investigadores en psicología y educación han avanzado en la identificación de los elementos clave del desarrollo socio-emocional, pero la evidencia base es todavía muy limitada, particularmente fuera de Estados Unidos. A pesar de que hay muchos estudios de caso y prácticas convencionales que dan luz sobre “lo que funciona”, hay una cantidad limitada de evidencia sólida sobre prácticas eficientes. Aunque esto le provea flexibilidad al colegio y a los docentes en el diseño de sus propias estrategias de enseñanza, puede no ayudar a aquellos que tienen menos conocimiento y experiencia en enseñar estas habilidades.

Y muchos de ellos no cuentan con las herramientas necesarias para medir y monitorear el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños.

Una de las razones principales para esta falta de evidencia contundente en las prácticas eficientes es la carencia de buenas herramientas de medición que pueden usarse para monitorear y evaluar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales principales. Aunque los psicólogos han trabajado por décadas en el área de la medición de las habilidades socio-emocionales, aún parece ha-



ber una escasez de medidas sólidas que capten el rango de habilidades sociales y emocionales clave, y que además puedan usarse para monitorear de manera efectiva el desarrollo de las habilidades de los niños.

Necesitamos más investigación y evidencia para mejorar la medición de las habilidades sociales y emocionales, y aprender cómo hacerlo de manera eficiente.

Es crucial continuar con los esfuerzos hechos por los investigadores de todo el mundo sobre cómo mejorar esta medición. Si bien destacados psicólogos y economistas han desarrollado una serie de métodos prometedores, puede que estos no sean apropiados para ser utilizados en el colegio y en el hogar por los profesores y los padres de familia. Inclusive, pueden ser difíciles de usar para los educadores, a quienes se les podría dificultar entender cómo estas mediciones pueden, en la práctica, ayudarlos a comprender cómo se distribuyen estas habilidades y cómo desarrollarlas progresivamente.

También necesitamos recolectar activamente buenas prácticas para incrementar las habilidades emocionales y sociales. Uno de los enfoques más prometedores es el de la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, por sus siglas en inglés) que reúne y sintetiza evidencia contundente sobre métodos innovadores para el fomento de las habilidades sociales y emocionales. Necesitamos continuar esfuerzos similares en otros países.

Incluso si tenemos buenas medidas y conocimientos base sobre prácticas eficientes, todavía puede ser difícil enfocar el tiempo y la atención suficientes en estas habilidades debido a las presiones que los colegios, maestros y padres de familia enfrentan para mejorar las competencias académicas de los niños en muchos países.

Las evidencias base sobre el aprendizaje social y emocional, sin duda, crecerán considerablemente en las próximas décadas. Sin embargo, puede que esto no se traduzca automáticamente en cambios en las prácticas de los profesores y de los padres. Si los educadores trabajan en un ambiente donde se hace poco énfasis en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los niños, hay probablemente muy poco que los maestros y los padres puedan hacer. Se puede motivar a los maestros y a los padres a equipar completamente al niño con un conjunto de habilidades académicas, sociales y emocionales. Pueden ser creativos en el diseño y la aplicación curricular, así como en actividades extra-curriculares. Para que esto ocurra, ellos se pueden beneficiar teniendo tiempo adicional y capacitación para respaldar sus esfuerzos.

Es crucial abogar por la importancia del aprendizaje social y emocional. Un camino a seguir podría ser el de informar mejor a los legisladores, maestros y padres de familia acerca de que las habilidades socio-emocionales son importantes en sí mismas, pero que también impulsan el desarrollo de las habilidades académicas. También podemos informar ampliamente a los maestros y padres de familia que las habilidades socio-emocionales pueden ser maleables durante la infancia y la adolescencia. Además de eso, podemos ayudar a mejorar el conocimiento y las habilidades de los maestros y padres de familia. Todos los involucrados en este proceso necesitan saber la importancia de las habilidades socio-emocionales, además de poseer esas habilidades. **RM**

Entrega de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/entrega-estudio-terce>

El presente artículo hace referencia a los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), respecto a su primera entrega de resultados, realizada en diciembre de 2014, enfocada en la comparabilidad con su antecesor, el SERCE. También se refiere a la segunda entrega de resultados, liberados el 30 de julio de 2015, cuando se presentaron los resultados sobre logros de aprendizaje de los estudiantes en los distintos grados y pruebas aplicadas, como también los datos sobre los factores asociados a estos logros. Este conjunto de informaciones constituirá un valioso aporte para orientar el trabajo pedagógico y la acción docente y proporcionará un importante insumo a los responsables de tomar decisiones y al público en general para fomentar el desarrollo de la educación y el bienestar en los países de la región.



Atilio Pizarro Olivares

Es Jefe de la Sección de Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación, en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago).

En el marco de su misión, la UNESCO promueve la educación como un derecho humano fundamental y lidera la agenda educativa internacional, ejerciendo un rol político y técnico tendiente a acortar las brechas que impiden la garantía del derecho a la educación para todos. Para conseguirlo, la UNESCO aporta conocimientos, evidencia empírica y asistencia técnica a todos sus Estados miembros.

La materialización del derecho a la educación es un proceso continuo, que requiere de un seguimiento constante en todos sus niveles a través de diversas herramientas. Entre ellas están las evaluaciones de aprendizaje, las que nos permiten conocer los efectos de las medidas adoptadas por los Estados y su impacto en los sistemas educativos, por ejemplo, en términos de equidad.

Entre diversas iniciativas en educación, la OREALC/UNESCO Santiago acoge al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) Creado el 10 de noviembre de 1994 en Ciudad de México, el LLECE es una red de unidades de evaluación de la calidad de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Desde entonces, el LLECE ha actuado como referente y marco regional de cooperación en evaluación de la educación, con tres objetivos principales: fomentar la política educativa basada en evidencia, a través de la generación de datos sobre la calidad de la educación y factores asociados; desarrollar capacidades; y ofrecer una plataforma de generación de ideas y debate.

En el marco del resguardo de la garantía del derecho a la educación, de la promoción de una educación de calidad a lo largo de la vida y del cumplimiento de los objetivos enunciados, el LLECE ha desarrollado tres versiones de su Estudio Regional Comparativo y Explicativo. En 1997 se aplicó el primer estudio, denominado PERCE, en el cual participaron 13 países. Esta pesquisa evaluó matemática y lectura en tercer y cuarto grado de educación primaria. El segundo estudio (SERCE) se aplicó 9 años más tarde, en 2006, y evaluó las áreas de matemática, lectura en tercer y sexto grado, y en ciencias naturales en sexto grado. El tercer estudio se aplicó en 2013, evaluando las mismas áreas y grados que el estudio SERCE.

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) busca evaluar los logros de aprendizaje



de estudiantes de tercer y sexto grado e identificar los factores asociados a dichos logros. El estudio no sólo pretende entregar información respecto de la calidad de la educación en la región, también tiene como foco levantar información que permita identificar los factores que se asocian con los aprendizajes y a partir de ello generar insumos para alimentar la toma de decisiones, el diseño y el mejoramiento de políticas y prácticas en educación.

El estudio TERCE no busca poner el foco en la comparación entre países, sino en la descripción de lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer en función del análisis curricular que fija metas de aprendizaje y en cómo se distribuyen los propios estudiantes en función de las metas de aprendizaje. Es esta mirada la que puede movilizar a los sistemas, orientándolos para la mejora interna y no para la competencia.

Complementado con la información que se ha recogido por medio de cuestionarios dirigidos a distintos actores del sistema, el TERCE entregará a quienes toman las decisiones y al público en general un importante insumo para fomentar el desarrollo de la educación y el bienestar en los países de la región.

En el TERCE participaron países como: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, además del estado mexicano de Nuevo León. Fue-



 **Informe de resultados "Logros de aprendizaje"**
<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/entre-ga-estudio-terce>





ron evaluados más de 67.000 estudiantes de tercer y sexto grado en lectura, escritura, matemática y ciencias naturales (las primeras tres en tercer y sexto grado, y ciencias naturales sólo en sexto). Además de las pruebas, se aplicó una serie de cuestionarios de contexto a estudiantes, familias, profesores y directores, con el fin de recoger información de los factores asociados al aprendizaje y aportar así a la dimensión explicativa del estudio.

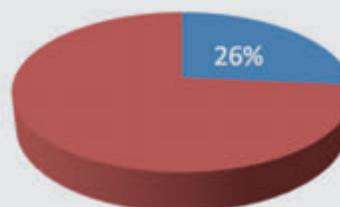
El 4 de diciembre del 2014 se realizó la primera entrega de resultados del TERCE, que consistió en un análisis comparativo entre el segundo estudio (SERCE), aplicado en 2006, y el TERCE, implementado en 2013. Para contar con métricas válidamente comparables, fue necesario aplicar los criterios metodológicos del SERCE a los resultados del TERCE, así cada país conoció las variaciones del logro de aprendizaje en su propio sistema educativo entre 2006 y 2013.

Esta primera entrega dio cuenta de que, en términos generales y según los puntajes nacionales, la región mejoró entre 2006 y 2013. Sin embargo, el informe también plantea que hay mucho por hacer para mejorar los logros de aprendizaje, tal como lo indica la distribución de los estudiantes según sus niveles de desempeño. Los estudiantes se concentran en los niveles más bajos de desempeño y hay pocos que alcanzan los más altos niveles. Esta tendencia es aún más fuerte en los resultados de la prueba de ciencias naturales. A su vez, en matemática hay comparativamente más estudiantes en

los niveles más altos, área que también mostró una mejora entre las dos mediciones.

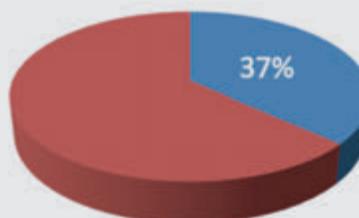
Niveles de desempeño I y bajo I

Lectura tercero



26 de cada 100 estudiantes se ubican en los niveles más bajos de desempeño (estudiantes que presentan dificultades en la comprensión de un texto)

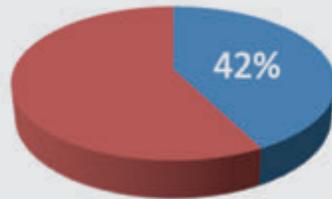
Matemática tercero



37 de cada 100 estudiantes se ubican en los niveles más bajos de desempeño (estudiantes que tienen dificultades en el uso de alguna de las operaciones básicas)

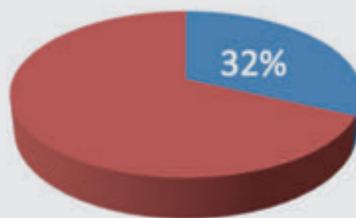
Nivel de desempeño II

Lectura tercero



42 de cada 100 estudiantes se ubican en el nivel II de desempeño

Matemática tercero



32 de cada 100 estudiantes se ubican en el nivel II de desempeño

La segunda entrega de resultados, el 30 de julio de 2015, presenta resultados sobre:

1. **logros de aprendizaje** de los estudiantes en los distintos grados y pruebas aplicadas. Esto se realiza por medio de una escala de puntajes y de distribuciones, según niveles de desempeño que indican lo que los estudiantes saben y pueden hacer en cada uno de dichos niveles.
2. **los factores asociados al logro de aprendizaje.** Esto se presenta en tres capítulos centrales: características de los estudiantes y sus familias; características del docente, prácticas pedagógicas y recursos en el aula, y características de las escuelas que se relacionan con el aprendizaje.

Esta información amplía el alcance de la evaluación a cuestiones centrales: cuáles son las condi-

ciones en las que se produce el proceso de aprendizaje. Asimismo, saca la evaluación del tradicional análisis reduccionista que tradicionalmente está enfocado en las puntuaciones y en el rendimiento de los alumnos, enfoque que reduce la complejidad del proceso educativo a un tipo de resultados que no da cuenta de aspectos fundamentales tales como el contexto relacionado con la comunidad, las familias y los estudiantes, variables que tienen un efecto significativo en el nivel de aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

Dentro de esta segunda entrega, los **resultados asociados a los niveles de desempeño** informan respecto de lo que saben y son capaces de hacer los estudiantes en cada una de las disciplinas evaluadas. Esta información es un valioso aporte para orientar el trabajo pedagógico y la acción docente, y permite una reflexión a las entidades participantes respecto a cuáles conocimientos son alcanzados por su población de estudiantes, y cuáles aún presentan desafíos para ser logrados.

El otro componente importante que provee la segunda entrega del TERCE son los **factores asociados.** Un elemento clave para la interpretación de resultados sobre logro de aprendizaje, tanto en América Latina y el Caribe como en otras regiones, es el conocimiento del contexto social y económico en el cual tienen lugar dichos aprendizajes. La base conceptual del diseño del TERCE es el modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP) bajo el cual los aprendizajes dependen de los contextos sociales específicos, de los recursos humanos y materiales con los que cuentan las escuelas y, muy especialmente, de los procesos que ocurren en las salas de clases y en los centros educativos.

En los meses posteriores a julio de 2015 y como parte de las actividades de difusión continua del TERCE, está programada la difusión de otros productos del estudio, tales como la publicación de “Aportes para la Enseñanza” en las áreas evaluadas por el estudio y la publicación de un documento con recomendaciones de políticas a partir de los resultados de los factores asociados. 

Más información:

- * Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)
- * Entrega de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)

LLECE-TERCE: HITOS	FECHA PREVISTA
Segunda entrega de resultados del TERCE (resultados de aprendizajes e informe de factores asociados)	30 de julio, 2015
Publicación del reporte técnico	Agosto 2015
Publicación de la serie de documentos “Aportes para la Enseñanza”	Septiembre 2015
Publicación de documento sobre recomendaciones de políticas públicas en base a los resultados del TERCE.	Octubre 2015

Las tres erres de la evaluación **Repensar, Recrear y** **Reaprender** la evaluación de los aprendizajes



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/repensar-recrear-reaprender>

En este artículo se plantea la necesidad de revisar la manera de entender, aplicar e interpretar la evaluación, para dar paso a un concepto que se oriente a la enseñanza y el aprendizaje, y que no solo enfatice la función comprobatoria de los logros, tan extendida en las escuelas y los colegios.

1. Resultados versus esfuerzos: una deuda por saldar

Si miramos los resultados de los test estandarizados en algunos países de América Latina detectamos lo mismo: magros rendimientos de nuestros estudiantes que nos sorprenden, pues el esfuerzo de docentes, directivos, padres y de la sociedad toda por lograr que nuestros jóvenes aprendan son, de verdad, importantes en tiempo y recursos.

Al parecer lo que nos indican las pruebas externas es que hay algo que como sociedad no estamos ha-

ciendo adecuadamente. Las razones son variadas y, eso sí, no es justo solo endosar la responsabilidad a la escuela, aunque es ella la llamada a generar aprendizajes.

Falta de tiempo para preparar clases, atender estudiantes y apoderados; demasiados estudiantes por aula, familias con distintos grados de involucramiento en el proceso educativo de sus hijos, *currícula* muy extensos que impiden profundizar los contenidos y su reflexión, abordándolos superficialmente y con foco en la memorización surgen como explicaciones históricas.



Rodolfo Hidalgo Caprile

Es Profesor de Biología y Ciencias Naturales. Magíster en Diseño instruccional. Doctor en Educación (c). Profesor de la cátedra de Evaluación de los aprendizajes.

Por otro lado, procedimientos de evaluación, – pruebas, trabajos, informes, disertaciones, por dar algunos ejemplos–, preparados por los docentes que no tienen la consistencia debida para asegurar qué, cuánto y menos cómo han aprendido sus estudiantes. Es como usar un termómetro que indica que no hay fiebre, pero cuando sometemos el “paciente” a otro examen, un termómetro validado y estandarizado, descubrimos que el enfermo está grave y que han pasado varios años sin que hayaamos aplicado el tratamiento adecuado.

En este escenario la invitación es clara: debemos **repensar** la evaluación y la manera en que la aplicamos; también debemos **recrear** su concepto y alcances para ponerla al servicio del que enseña y aprende; finalmente, **reaprender** la manera en que interpretamos la información que nos aporta, además de cómo la usamos en nuestras aulas para que sea la otra cara de la moneda del aprendizaje (Monereo, 2009).

Nada mejor que comenzar con ejemplos concretos para **repensar, recrear y reaprender** la manera en que comprendemos y aplicamos la evaluación.

2. Dos lecturas para un mismo resultado

El siguiente ítem está tomado de una prueba de un colegio particular pagado del sistema educativo chileno.

2 Observa el plano y responde

	A	B	C	D	E	F
1						
2						
3						
4						

¿Qué barco se encuentra en C2 del plano?

A. 

B. 

C. 

D. 



Otro dato para considerar: el 95% de los estudiantes marcó la opción “B”, es decir, contestó correctamente el ítem. ¿Cómo clasificaría esta pregunta, fácil o difícil?, según ese porcentaje de logro, ¿usaría el ítem tal cual en un futuro examen o lo modificaría?

Lo más probable es que pensemos que se trata de una **pregunta fácil**, que claramente **no distingue** entre estudiantes aventajados de aquellos que representan el “promedio”, así como tampoco de aquellos que tienen fuertes dificultades para aprender y que obtienen bajísimos rendimientos. Siguiendo esa “lógica evaluativa”, sustentada en el modelo psicométrico (Hidalgo, 2013), es posible que ese ítem se modifique o elimine en un futuro test, pues no es desafiante ni identifica a aquellos estudiantes con mejor rendimiento y capacidades.

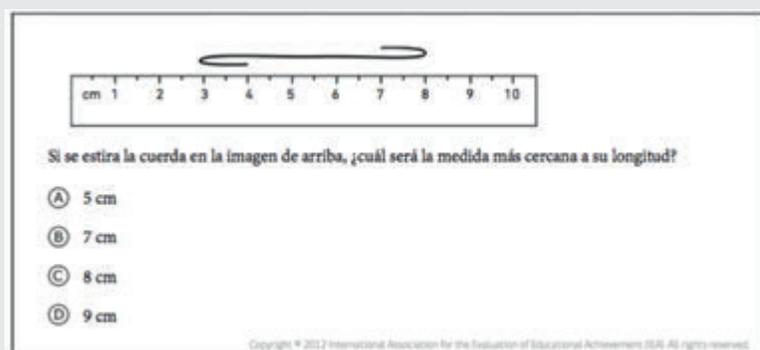
Y analizar este resultado –95% de logro– no deja de ser interesante, pues la evaluación entendida como medición y clasificación de los estudiantes nos impide ver algo muy importante de ese “dato”: casi la totalidad de los estudiantes contestó bien, probablemente porque el profesor enseñó adecuadamente y los estudiantes aprendieron. Es un resultado para alegrarse, para celebrar, pero lo que nos pasa es que el peso de la evaluación como medición y ranking nos impide ver el logro.

Por lo tanto, debemos **repensar** la evaluación, su manera de aplicarla e interpretarla; en lugar de decidir que la pregunta fue fácil, podemos inter-



pretar que la manera en que se enseñó ese contenido fue exitosa y debemos repetirla en un próximo curso. Es el resultado lógico y esperable cuando hay validez instruccional (Förster, 2008), que es la relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Si esta relación es alta, todos o la gran mayoría de los estudiantes puede y debe contestar correctamente; no hay sorpresa en el dato alcanzado, es el fruto de un buen trabajo pedagógico.

El siguiente ítem, tomado de un test estandarizado, es un segundo y buen pretexto para repensar la evaluación. Se trata de una pregunta de TIMSS aplicada el año 2011:



A partir de este reactivo:

¿Cómo clasificaría el ítem, fácil o difícil? ¿Qué porcentaje de logro cree que habrán obtenido los estudiantes: 30% o 95%? ¿Qué tipo de estudiantes la habrá contestado correctamente, los de alto

desempeño o la gran mayoría? ¿Cuál será la “probabilidad” de que una situación equivalente a la planteada en la pregunta haya sido enseñada en clases?

A partir de las interrogantes formuladas es bastante lógico suponer que se trata de una **pregunta difícil**, y que es muy poco probable que un profesor haya enseñado algo equivalente en sus clases (no hay validez instruccional). De hecho, cuando se enseña a medir longitud normalmente se hace a partir de líneas rectas y partiendo desde el 0. En consecuencia es muy probable que los resultados en este ítem, considerado difícil, tenga muy bajo nivel de

logro entre los estudiantes a los cuales se les aplicó, por ejemplo cercano al 30% (30 estudiantes de cada 100 contestan correctamente).

Pero esa pregunta, bien formulada, desafiante, validada estadísticamente, ¿tiene relación con lo que se enseñó (contenido) y cómo se enseñó en la escuela (habilidades de pensamiento, por ejemplo)?, ¿es posible pensar que el 30% que contestó correctamente lo hace no por lo que la escuela le ha entregado, sino por lo que su contexto social y capital cultural le aportan “variables adicionales”, mismas que no son equivalentes en los jóvenes que

contestaron incorrectamente?

Es importante señalar que el concepto calidad se ve reducido al logro de determinados objetivos o estándares de desempeño definidos en el currículo de cada país, un muestreo acotado de lo que ocurre en el aula y que se mide mediante el test de alternativas, desconociendo otras formas de obtener información relevante para medir calidad. Es evidente que este constructo así medido es insuficiente, ya que deja fuera otros aspectos relevantes en la formación de una persona, como puede ser el nivel o grado de solidaridad, de alegría, compromiso o el desarrollo de habilidades socioafectivas que han mostrado ser tanto o más importantes en el desarrollo de las personas (Miyamoto, 2015, comunicación personal).

Imaginemos ahora que en clases se enseñaran situaciones similares al contexto de este ítem de TIMSS, –no las mismas–, es decir, medir líneas que tengan formas irregulares, sinuosas, actividades donde se estime la longitud de una figura partiendo de distintos “números” de una cinta métrica, no solo del 0. Y además, asumamos que el docente generó espacios de ejercitación y refuerzo para los estudiantes que no comprendían esta materia. Entonces, sería lógico plantear que el porcentaje que contesta correctamente el ítem subiría, probablemente a valores cercanos al 90 o 100%.

Respecto de este 90 o 100% de logro, ¿qué reflexión haría sobre la pregunta: es fácil o difícil?, ¿la volvería a usar en un futuro examen para ese nivel escolar? Si pudiera, ¿modificaría la pregunta para aumentar su nivel de dificultad? Finalmente: el resultado de un 90% o más de logro, ¿le complica o tiene sentido?

Las respuestas tienen que ver con otra manera de repensar la evaluación; no como una manera de clasificar estudiantes, ni tampoco comprobar si son o no capaces de resolver un **desafío no enseñado en clases**. Queremos repensar esta pregunta desde una óptica que haga darse cuenta de que es evidente que muy pocos estudiantes podrán responderla, pues no ha sido enseñada en clases una actividad de aprendizaje similar, equivalente, –no idéntica–, y que por eso se obtiene ese porcentaje más bajo: los que contestan bien son los alumnos que lo harán siempre bien, aquellos que aprenden sin profesor, los que no lo necesitan.

Quiero proponerles otra mirada para ver los resultados de las dos preguntas dadas como ejemplo, una que nos permita **repensar** la evaluación, de por qué es posible que un 90% de los estudiantes conteste correctamente una pregunta y cómo podemos hacer que ese 30% de un test estandarizado suba hasta el 98% o más.

Si se han generado las mejores condiciones de aprendizaje, con adecuada mediación y apoyo, usando recursos pedagógicos que favorezcan distintos estilos y ritmos de aprendizaje; si se ha planificado la acción docente, considerando los momentos de la clase (inicio-desarrollo y cierre), con distintas actividades en coherencia con el objetivo, explicitando las habilidades implicadas en ese logro, recogiendo formativamente lo que los estudiantes van estructurando conceptualmente no

debería sorprendernos lograr altos desempeños, es lo esperable de un estupendo trabajo didáctico. ¿Y por qué no lo miramos así?

A partir de los dos casos expuestos es evidente que debemos **repensar, recrear** y **reaprender** la manera de ver e interpretar la evaluación y sus resultados.

3. Tres maneras de recrear la evaluación: “del”, “para” y “como”

Los invito, entonces, a analizar la evaluación desde tres perspectivas, desde tres afirmaciones que marcan propósitos, funciones y efectos muy distintos: evaluación del aprendizaje, evaluación para aprendizaje y evaluación como aprendizaje.

a. **Evaluación del aprendizaje.** Pareciera que es un mero ejercicio semántico el destacar la palabra “del” aprendizaje, pero no es así. Ese palabra enfatiza una función terminal, final y sumativa de la evaluación. Y si bien es necesaria, tampoco es incorrecto afirmar que es solo una parte de un todo de mayor valor.

Efectivamente, después de enseñar es necesario comprobar. El “del” se relaciona con esa **función comprobatoria** que los sistemas educativos dan gran relevancia, pues determinan, entre otras cosas, la aprobación o reprobación de los educandos al siguiente grado escolar, tarea no menor y que impacta en muchas dimensiones en las sociedades y el resultado de su educación.

Es también una manera real y concreta de medir la calidad **1** del proceso educativo: al término de un ciclo escolar se determina la cantidad de estudiantes que han logrado o no un determinado grupo de objetivos, estándares o indicadores de evaluación, como se detecta en la implementación de todas las pruebas estandarizadas locales como SIMCE en Chile, SABER en Colombia o PLANEA en México, por citar algunas.

Pero si solo nos quedáramos con este enfoque, centrado en el producto del proceso de enseñanza aprendizaje, que solo mide al final, no tendríamos más remedio que hacer repetir a nuestros estudiantes un contenido, una unidad

o un curso completo, pues cuando se detecta que no han aprendido alguno de esos “tipos de currículo” ya ha pasado una cantidad de tiempo importante como para revertir la desviación (semanas, meses, semestres o años). Por eso es que esta función comprobatoria, terminal o sumativa del aprendizaje es insuficiente para realizar un proceso evaluativo de valor.

- b. **Evaluación para el aprendizaje.** El término “para” pone el acento en algo muy importante: evaluamos para favorecer el aprendizaje, no solo para comprobarlo, como sí ocurre con el “del”. Hay aquí un avance relevante, pues estamos a tiempo para reorientar la enseñanza y ajustar los medios y recursos para conseguir el fin deseado: los aprendizajes de nuestros estudiantes.

La evaluación “para” tiene una afinidad unívoca con el concepto de evaluación formativa, acuñada por Scriven en 1967. Lo que pretende dicha función de la evaluación es monitorear el proceso de enseñanza aprendizaje permanentemente, de manera de detectar las desviaciones y corregir el rumbo de nuestro actuar pedagógico para alcanzar el objetivo de aprendizaje trazado.

En este momento no importa lo cuantitativo, necesariamente, no hay por qué medir ni asignar una calificación; el foco es detectar si nuestros estudiantes están o no aprendiendo; es un apoyo, una ayuda, un momento para propiciar el diálogo y la comprensión sobre lo que está ocurriendo durante la enseñanza y el aprendizaje.

- c. **Evaluación como aprendizaje.** Llegamos a la última y más actual de las miradas del proceso evaluativo, una tendencia que asume que aprendizaje y evaluación son las caras de una misma moneda. Esto representa un cambio conceptual importante respecto de lo que los profesores han vivido como estudiantes en su época escolar y universitaria, vivencia que condiciona sus procedimientos evaluativos y sus maneras de aplicar la evaluación en aula.

Y esta es la gran oportunidad que tenemos por delante: impulsar y generar el cambio conceptual, para instalar la evaluación al servicio del que enseña y del que aprende: evaluamos para aprender, evaluamos para mejorar.

Una idea interesante para tener en cuenta en esta línea reformuladora del concepto de evaluación es asumir que las **preguntas** (de un test) **son verdaderas actividades**; podemos darle el apellido: **actividades evaluativas de aprendizaje**. Es decir, son *preguntas-actividades* que buscan apoyar el aprendizaje, lo que se traduce en que los estudiantes deben resolverlas como medio de aprendizaje y no para demostrar que ya aprendieron.

En congruencia con esta visión, el foco no está puesto en si los estudiantes la contestan individual o grupalmente, si lo hacen revisando sus apuntes o si le piden ayuda a otro compañero que sabe más. El sentido es que se promueva el aprendizaje, que el estudiante que contesta la actividad evaluativa mejore su nivel de desempeño luego de hacerlo; es una evaluación entendida como aprendizaje: lo fomenta, lo favorece, lo consolida.

Conclusiones

1. La manera de conceptualizar, aplicar e interpretar la evaluación y sus resultados está afectado negativamente por los test estandarizados y rankings de desempeño que suelen publicarse en los medios pos mediciones.
2. La evaluación así entendida, –como medición–, agrega poco o ningún valor al proceso educativo de nuestros estudiantes, pues los resultados del paradigma psicométrico se conocen antes de su aplicación: muy pocos estudiantes logran bajísimos resultados, la gran mayoría se distribuye en torno al promedio y muy pocos logran los rendimientos más altos, como predice la curva de Gauss.
3. Si asumimos un concepto de evaluación para y como aprendizaje tenemos la oportunidad de que todos o la gran mayoría de nuestros estudiantes aprendan. Esta mirada, más actual, es coherente con un docente motivado y con vocación pedagógica. Es un camino para que repensemos, recreemos y reaprendamos una nueva manera de entender y aplicar la evaluación en nuestras aulas. **RM**

BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/referencias>



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/indices-rankings>

Índices y **rankings** en el sistema educativo



Cada vez que vemos los resultados de alguna medición tenemos la tendencia a compararlos directamente para crear ordenamientos. En el sector educativo, muchas veces ese ordenamiento no tiene sentido.



Andrés Gutiérrez, PhD.

Director de Evaluación
Instituto Colombiano para la
Evaluación de la Educación

Hace algún tiempo escuché a un importante gurú de las comunicaciones que cuando una página WEB dejaba de generar tráfico (cantidad de visitas) deseado, una estrategia común para aumentarlo era la publicación de rankings. Escuchamos, vemos y leemos de rankings día a día: los 10 lugares más exóticos para ir de vacaciones, los 50 libros que debe leer antes de morir, las 25 mejores películas del siglo, e incluso rankings de los mejores colegios o de los países con mejores desempeños en las pruebas PISA. Lo cierto es que nos fascinan los rankings y los ordenamientos. Sin embargo, en el sector educativo, muchas veces ese ordenamiento no tiene sentido.

La evaluación de la educación es un proceso que se basa en muchos criterios. Por ejemplo, criterios cognitivos propios del estudiante, criterios no cognitivos del estudiante y su entorno, criterios asociados al ambiente escolar, a la calidad de la infraestructura de la escuela, a la motivación de los maestros en el sistema educativo, entre otras. En particular, los institutos que miden la calidad de la educación utilizan la evaluación estandarizada como una herramienta que les permite dar cuenta de algunos aspectos básicos del sistema educativo. En los últimos años hemos querido analizar qué factores se asocian con el desempeño educativo para que, al final, la calificación que recibe el

de los integrantes del grupo, con base en las oportunidades de mejora. En términos de mejoramiento es más favorable tener referentes claros para que la política pública educativa llegue con más fuerza.

Por otro lado, en el campo de la educación queremos medir qué tan competente es un estudiante frente al sistema educativo, así como el desempeño de los establecimientos. Pero medir este componente no es sencillo y tiene componentes psicométricos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En educación, los parámetros de interés son latentes, no observables y, por tanto, cada intención de medición tiene un error interno. Más aún, las pruebas estandarizadas no abarcan la totalidad de la realidad del sistema educativo. Es posible encontrar establecimientos con altos niveles de desempeño académico cuyos estudiantes están rodeados por entornos emocionales, afectivos y familiares adecuados. Pero, por otro lado, también es posible encontrar establecimientos con altos niveles de desempeño cognitivo, pero cuyos estudiantes soportan altísimos niveles de estrés, que pueden desencadenar cuadros depresivos, etc. Un ordenamiento de escuelas no tiene en cuenta estos factores asociados a las vivencias diarias de los estudiantes, maestros y directivos.

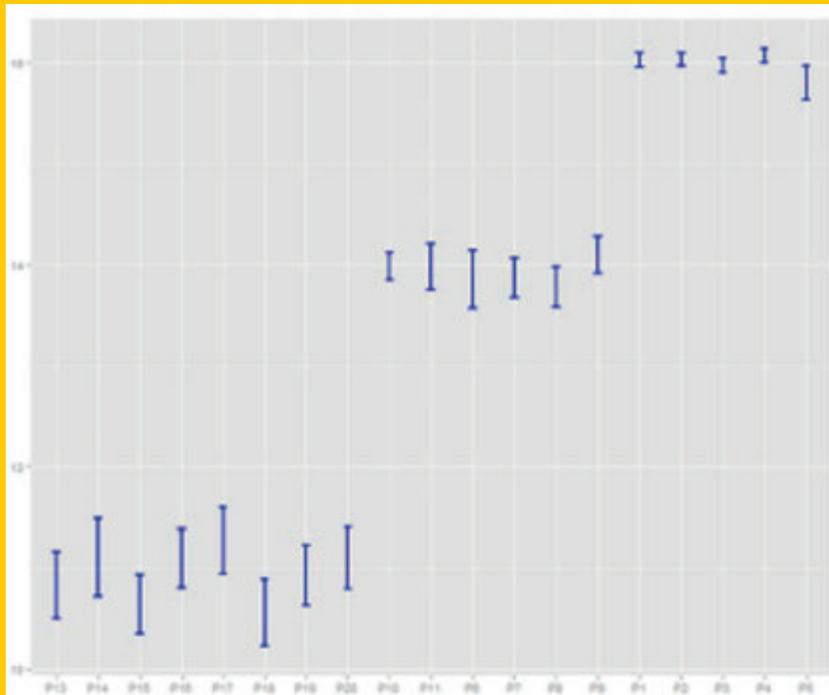
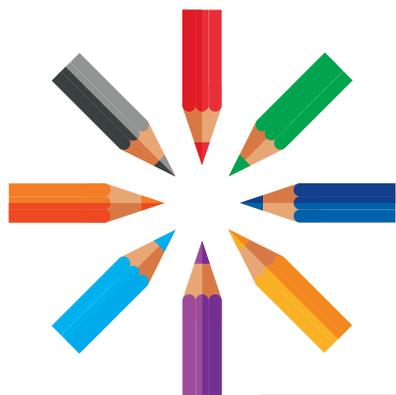


Figura 1.

Al final, desincentivar el uso de los rankings es una responsabilidad compartida entre el mundo académico, los medios de comunicación, el gobierno y el núcleo familiar de los estudiantes. **RM**



6º Seminario Internacional

sobre la calidad de la educación

ÍNDICES DE CALIDAD 2015

Fecha: 3, 4, 5 y 6 de noviembre

Lugar: Hotel Marriot Av. El Dorado No 69 B - 53 Bogotá

Para más información: <http://www.icfes.gov.co/seminario/> • jlugo@icfes.gov.co • 3168217730



MINEDUCACIÓN



**TODOS POR UN
NUEVO PAÍS**
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Inclusión y valor académico agregado

CENTRAL NACIONAL



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/inclusion-valor-agregado>



La evaluación de la calidad de la educación es una herramienta poderosa para la gestión del aprendizaje de los estudiantes, porque permite constatar el grado de cumplimiento de las metas propuestas en un proyecto educativo, tanto en lo individual, considerando a un estudiante en particular, que debe crecer intelectualmente durante su ejercicio escolar, como en conjuntos de estudiantes, agrupados por aula, grado, ciclo o institución, que también deben demostrar la eficacia de las prácticas pedagógicas pensadas, diseñadas y desplegadas. En la búsqueda de variables para

aproximar un concepto comprensivo de calidad, en medio de la enorme complejidad que encierra el fenómeno educativo, por la constelación de factores que se conjugan e intervienen en él, suelen emplearse categorías de análisis asociadas con el contexto, insumos, procesos y productos de un proyecto (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Según la visión que sea asumida para la calidad de la educación, considerando diferentes combinaciones de factores y categorías, distintos proyectos de evaluación se concentran en detectar



Daniel Bogoya M.
Consultor en Educación



con precisión el valor de algunas variables y privilegiarlas sobre las demás. Por ejemplo, una visión enfocada en los resultados finales de aprendizaje localiza el desarrollo cognitivo alcanzado por los estudiantes en la cima de la estructura y le otorga un mayor peso específico en los análisis de calidad, con el sustento de una hipótesis fuerte: *la verdadera calidad de la educación se manifiesta cuando los estudiantes aprenden efectivamente lo que está prometido en el pacto social respectivo*. Es decir, un proyecto educativo es de buena calidad si las variables consideradas están sintonizadas y se gobiernan en forma apropiada para construir la gran síntesis: el aprendizaje de los estudiantes, al finalizar un determinado período. Tiene entonces razón de ser y sentido un proyecto educativo donde los procesos académicos y administrativos se diseñan, organizan e implementan para contener posibles dificultades de insumos y contexto, superarlas y alcanzar el fin último de formación de ciudadanos.

Si la hipótesis referida es válida, la evaluación de la calidad de la educación puede asimilarse entonces como una observación crítica de los resultados finales de aprendizaje de los estudiantes, mediante la aplicación de pruebas académicas genéricas y

específicas, las primeras conducentes a estimar el grado de desarrollo de capacidades transversales como comprensión de lectura, razonamiento numérico y pensamiento crítico, y las segundas dirigidas a estimar el grado de dominio disciplinar en campos como física, química y biología. Si bien es relativamente alta la correlación entre capacidades transversales y dominios disciplinares registrados al finalizar un ciclo educativo, y por tanto redundante la información proveniente de evaluar ambas dimensiones, brinda mayor seguridad técnica y confianza social, aplicar los dos tipos de pruebas académicas a los estudiantes, para dar cuenta de la calidad de un proyecto educativo.

En otra perspectiva de la hipótesis planteada, la evaluación encierra un acto de comparación de los resultados finales logrados frente a un estándar o referente que debe ser alcanzado. El estándar puede entenderse como un valor previamente establecido, en forma de criterio concertado, o como la posición relativa dentro de un grupo de análisis, atendiendo una estructura ordinal normativa. En el primer caso, el referente es un *corpus* de conocimientos y el foco del análisis es el estado del estudiante, quien debe superarse frente a sí mismo, afianzar su conocimiento y construir su propio progreso intelectual. En el segundo caso, el referente es el resultado final alcanzado por otros individuos a quienes es necesario vencer en la contienda para superarlos efectivamente. Las dos situaciones pueden jerarquizarse, dependiendo de la visión que prevalezca: o bien la meta es progresar en el aprendizaje y dominar algunos campos del saber, independiente de la posición final que se ocupe dentro de una escala; o bien el objetivo es superar a los demás y al final escalar posiciones, en una estructura ordinal, aunque no se alcance mayor profundidad conceptual. Desde luego, metas de progreso de aprendizaje bien satisfechas llevan en forma natural a ocupar posiciones altas en la escala señalada.

Una seria amenaza para las visiones pragmáticas de calidad, concentradas en los resultados finales de aprendizaje, es la exclusión. Aquellos estudiantes con resultados no satisfactorios, porque no cumplen con el valor establecido en el estándar, suelen ser reprobados por el docente en el aula y normalmente así certificados por la dirección de la institución respectiva. La condición de repitente que debe asumir ahora el estudiante reprobado configura la mayoría de las veces un estado de frustración, pérdida de autoestima y la necesidad

de arrastrar una pesada carga de estigma y de fracaso, frente a compañeros, docentes y familiares, situación que a la vez constituye el medio propicio para seguir acumulando rezago cognitivo. Paradójicamente, en nombre de la calidad, algunos docentes, y con el aval de sus instituciones, excluyen estudiantes que no cumplen con las metas asignadas, porque probablemente no nacieron para el estudio, porque tal vez la naturaleza los dotó con poca capacidad, aunque este sea un acto muy severo e injusto con ellos. La exclusión tiene un soporte centenario en la premisa de la Universidad de Salamanca, que tiende a ser utilizado todavía en educación superior y también en los niveles de educación básica y media: *Quod natura non dat, Salamantica non praestat*.

En contraste, la visión incluyente de la educación asume un principio rector lleno de esperanza: *todos los seres humanos, por el hecho de pertenecer a esta especie, tienen capacidad innata de aprender*. El reto cambia de naturaleza, pues ahora es imperativo construir rutas pedagógicas acordes con los distintos modos y ritmos de aprender que exhiben los estudiantes. De la calidad basada en la selección de individuos, en la visión excluyente, la mirada se traslada a la calidad basada en el progreso intelectual que registran los estudiantes a su paso por las instituciones educativas, en la visión incluyente. La inclusión da relieve y significado amplio al concepto de *educación como derecho* promulgado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948, Artículo 26). La inclusión reclama la permanencia y aprobación de los estudiantes, quienes deben involucrarse en ejercicios de aprendizaje cooperativo, y sobre todo exige el compromiso sagrado que deben suscribir docentes e instituciones, en el sentido de lograr y demostrar el progreso cognitivo de sus estudiantes. Desafiar la *paideia* para fabricar itinerarios de aprendizaje permanente, es un acto osado porque implica cuestionar posiciones muy enraizadas, atentar contra algunas costumbres y contra el pleno de una subcultura. Es difícil y exigente asumir la tarea de ayudar a un estudiante a encontrar sentido a la vida, a consolidar una razón para aprender y a desatar pasión para llegar a dominar un campo del saber.

Inmersos en una visión incluyente, en la que se jerarquiza el progreso intelectual de los estudiantes, el valor académico agregado constituye una estrategia valiosa para apreciar la calidad de un proyecto educativo, en la medida que permite es-

timar la variación en el desarrollo cognitivo de los estudiantes entre el momento inicial y el momento final del segmento de un proceso, usualmente definido como ciclo, cuya duración puede fluctuar desde uno o dos meses hasta varios años, a criterio de la institución. Más allá de registrar el estado alcanzado al finalizar este ciclo, se trata aquí de considerar el cambio de estado que muestran los estudiantes como consecuencia de las prácticas de aula desplegadas. La estrategia prevé aplicar pruebas debidamente validadas, estandarizadas y calibradas (genéricas y específicas) a los estudiantes, tanto al comenzar como al concluir el período señalado. Con técnicas consolidadas y robustas de procesamiento de datos, que garanticen la correcta equiparación de los resultados obtenidos en las dos aplicaciones mencionadas, se estima el avance o progreso intelectual logrado, al nivel individual y de grupos, y se asocia esta variación con un nivel de calidad de la educación (Bogoya & Bogoya, 2013). Proyectos educativos inclusivos, en los que los estudiantes permanecen y demuestran que avanzan o progresan intelectualmente, exhiben algún grado de calidad, que será más alto cuanto mayor es el progreso registrado. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/referencias>



La **organización** escolar y la **evaluación**



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/organizacion-escolar-evaluacion>



**Francisco
Cajiao**

Rector de la Fundación
Universitaria CAFAM

Es claro para todos los educadores que el aprendizaje es muy diferente en los diversos grupos de edad, y también en cada estudiante, dependiendo de sus talentos individuales que lo predisponen para desarrollar mejor algunas actividades, mientras le dificultan otras. A esta característica del desarrollo corresponde en todos los países del mundo la organización del sistema de educación básica por ciclos como el preescolar, la primaria, la básica secundaria y la media.

El establecimiento de ciclos pedagógicos de acuerdo con los grupos de edad de los estudiantes es útil para los colegios, ya que es un criterio para organi-

zar las actividades académicas formales, los tiempos de descanso, el uso de espacios diferentes al salón de clase, los trabajos en grupo, la definición de objetivos de aprendizaje y los modelos de evaluación y calificación.

En muchos casos, los colegios pueden organizar actividades conjuntas de estudiantes de diversos grados, en proyectos que no requieren necesariamente unos prerrequisitos, como en el caso de actividades artísticas y deportivas. Este tipo de actividades pueden ser organizadas atendiendo a los intereses y talentos de los estudiantes, de modo que unos puedan tener énfasis en música o

en plásticas, mientras otros fortalecen habilidades en otras formas de expresión artística. También hay aprendizajes en los cuales se puede independizar el grado escolar del avance de los estudiantes, como en el caso de otras lenguas, ya que hay niños y niñas que avanzan más rápidamente que otros, de modo que los grupos se pueden organizar de acuerdo con los progresos individuales y se pueden presentar promociones de un nivel a otro dentro de un período académico.

Desde luego, todas estas opciones, orientadas a mejorar la calidad, requieren un gran esfuerzo organizativo de las instituciones, pues eso implica disponer de un grupo de maestros que compartan los nuevos enfoques y estén dispuestos a trabajar en ambientes más flexibles. De otra parte, es necesario que los estudiantes, desde los primeros grados, adquieran mayores niveles de responsabilidad y autonomía con respecto a su propio aprendizaje, a sabiendas de que su esfuerzo es recompensado por estímulos permanentes en su progreso escolar.

La flexibilidad en el plan de estudios, de acuerdo con las etapas de desarrollo evolutivo, es propicia para desarrollar proyectos de investigación, actividades conjuntas con otras instituciones educativas y actividades individuales de estudiantes que muestran talentos especiales en algunos campos que desarrollan fuera del espacio escolar.

La evaluación del aprendizaje

Para comprender la importancia de la evaluación escolar es necesario partir de un principio básico que no siempre resulta claro en la práctica: todos los niños y las niñas aprenden. Lo que sucede es que no todos aprenden lo que los adultos pretenden que aprendan, ni todos lo hacen de la misma manera. **Por eso una buena evaluación debe averiguar varias cosas:**

- * **Qué quieren aprender:** todas las personas, en cada momento de su vida, sienten la necesidad de aprender determinadas cosas, bien sea para desempeñar ciertas actividades, por placer o por necesidad de relacionarse con los demás.
- * **Cuál es la forma de aprender de cada uno:** el aprendizaje es un proceso que parte de una actividad biológica que le permite a las personas adaptarse al medio en el cual viven. El proceso



de aprendizaje es absolutamente individual y depende de las experiencias previas, del ambiente en el cual se vive y de la motivación que se tenga para adquirir nueva información.

- * **Qué es necesario que aprendan:** para vivir en una sociedad determinada hay un conjunto de aprendizajes necesarios, que deben ser adquiridos y consolidados a lo largo de la vida. Es necesario aprender a comunicarse de manera oral, es indispensable leer de manera crítica, escribir, desarrollar habilidades de pensamiento matemático, ser capaz de relacionarse con otras personas, resolver conflictos que surgen de la convivencia con los demás, adquirir capacidades para adquirir y procesar información sobre temas muy variados. Si bien hay un conjunto de aprendizajes básicos necesarios para todas las personas, no es fácil ni conveniente hacer un listado exhaustivo de lo que una persona debe aprender, ya que cada quien debe tener la posibilidad de encontrar su propio camino de acuerdo con lo que espera de la vida y con lo que anhela hacer.
- * **Qué aprenden por su cuenta:** todos los niños y jóvenes aprenden una gran cantidad de cosas por su propia cuenta y usualmente no se valora ese esfuerzo o ese talento particular que lleva a adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

Hay niños expertos en deportes, en cocina, en mecánica, en música... , más allá de lo que ofrece el colegio en su currículo. Pero todos estos aprendizajes hacen parte de las oportunidades de desarrollo personal de cada quien.

- * **Qué es importante aprender en cada momento del desarrollo:** para evaluar el progreso de un estudiante, es indispensable tener en cuenta su edad y las características propias de su etapa de desarrollo, pues no es lo mismo evaluar a un niño de 7 años que a un joven de 15. En cada momento de la vida cambian las prioridades del aprendizaje, así como los ritmos de cada persona para aprender. Por esto es muy importante que los colegios y los maestros tengan presente que una buena evaluación parte de las necesidades de los niños.
- * **Por qué no pueden aprender ciertas cosas:** no todas las personas tienen las mismas facilidades para aprender las mismas cosas. Hay niños muy hábiles para aprender matemática con muchas dificultades en lenguaje; otros tienen una memoria prodigiosa pero les cuesta más trabajo el raciocinio lógico; hay quienes tienen gran habilidad en los deportes o en el arte pero les aburren mucho las actividades de salón. Esto no significa que no puedan aprender todas las cosas que requieren para desempeñarse de manera competente en los diversos campos de la actividad intelectual y social, sino que deben valorarse sus mejores posibilidades para partir de ellas hacia las cosas que más les cuestan. Por esto es tan importante que la evaluación se centre mucho en la valoración de las fortalezas de cada uno.

Para avanzar en la evaluación los colegios pueden diseñar una gran variedad de estrategias de evaluación que permitan identificar los progresos de sus estudiantes en campos de desarrollo muy variados, de tal manera que los niños y niñas experimenten que siempre están progresando y que adquieran conciencia de aquellas cosas en las cuales son muy buenos, así como las cosas en las que tienen algunas dificultades. Esto permite establecer un diálogo fructífero entre maestros y estudiantes para hallar fórmulas individuales y colectivas de avanzar en sus actividades escolares. Hay que señalar que se requiere un esfuerzo grande para hallar mecanismos que permitan esta atención individual en grupos usualmente muy numerosos. Precisamente en estas bú-

quedas puede haber un aporte muy interesante por parte de universidades y grupos de investigación.

Por esto conviene que los colegios tengan en cuenta una visión amplia del desarrollo infantil, de tal modo que se pueda apreciar el progreso de los niños más allá del avance en las asignaturas curriculares: es necesario tener en cuenta las capacidades sociales y afectivas, las habilidades y talentos motrices, artísticos y prácticos.

Pueden hacerse muchas sugerencias de las cuales surjan iniciativas interesantes que luego se conviertan en materia de intercambio entre colegios, maestros y estudiantes. Veamos tres ejemplos sencillos:

- * Hacer encuestas que permitan averiguar qué es lo que más les gustaría aprender a los estudiantes de un grupo, procesar las respuestas con ellos y discutir los resultados. Esto permite examinar tanto las fortalezas como las debilidades de los alumnos y buscar nuevas formas de trabajo pedagógico concertado con ellos.
- * Preguntar a los estudiantes que cosas saben que no les enseñaron en el colegio y averiguar cómo las aprendieron. Un ejercicio como este le permitirá a los maestros indagar la forma como aprenden sus estudiantes y qué cosas son las que más les interesan.
- * Proponer a los estudiantes que ellos mismos diseñen formas de evaluar el progreso en determinado tema, de tal manera que se pueda verificar si lo han aprendido y que la evaluación resulte interesante y divertida. En este caso el diseño de las propuestas ya le mostrará al maestro qué tanto han aprendido del tema en el que trabaja.

En los tres casos se recurre a los propios estudiantes como protagonistas y participantes en la evaluación y cambia la relación con el aprendizaje. Iniciativas como estas pueden desarrollarse para diferentes aspectos del desarrollo social, afectivo e intelectual, generando un gran riqueza pedagógica en los colegios, pero es ineludible que asuman el desafío de buscar modelos de organización más flexibles que abran las posibilidades de desarrollo individual, en vez de encasillar a centenares de niños diferentes en un solo patrón de homogenización. **RM**

¿Cómo deben los maestros implementar día a día en el aula de clase la excelencia educativa para alcanzar las metas fijadas en el día E?

R: El día E es un momento, es un día que puso a todo el país a pensar en la calidad educativa, pero no nos podemos quedar ahí. Por eso el Ministerio ha lanzado una estrategia que se llama “Siempre Día E”, porque se trata es de que todos los días sean días de la excelencia educativa.

Esta estrategia de Siempre Día E, lo que pretende es brindar herramientas a los maestros para que esa lógica de las pruebas Saber, que a veces son difíciles de aterrizar en el salón de clase, se conviertan en herramientas y mecanismos prácticos para que los docentes puedan transformar su práctica pedagógica, y llegar a lo que en este momento estamos buscando: que haya menos niños que se nos queden colgados y que todos los niños verdaderamente aprendan a los niveles que deberían estar aprendiendo en cada grado, que es un tema al que, no solamente aspiramos, sino al que tienen derechos todos los niños y las niñas de Colombia.

P: En el caso de los directivos ¿qué rol deben cumplir para garantizar la excelencia en la educación?

Los directivos tienen un rol importantísimo porque son los líderes de la transformación educativa. Siempre que yo hablo con rectores, a lo largo y ancho de Colombia, los invito a que centren el grueso de su labor en liderar la transformación de la práctica en el aula. Un directivo debería estar visitando los salones de clase, debería trabajar con sus docentes dándoles retroalimentación, generando mecanismos internos de evaluación, pensando no simplemente en castigar sino, fundamentalmente, en cómo hacer mejoramiento continuo tanto de los estudiantes como de los maestros. El rector está llamado a ser el líder de la transformación pedagógica y el grueso de su práctica debería enfocarse en eso.

Cuando yo me encuentro a rectores que pasan mucho tiempo en su oficina de rectoría les digo: “Rector, Rectora, hay que salir de la rectoría, hay que visitar los salones de clase, hay que reunirse con los maestros porque ahí es donde se encuentra la transformación verdadera”.

P: En el caso de los padres de familia, ¿cuál es el rol que estos cumplen en este camino hacia la excelencia educativa?

Yo siempre he dicho que la mejor llave para una calidad educativa es: un colegio de buena calidad y una familia involucrada en ese proceso educativo. A veces siento que en Colombia nos tiramos la pelota, entonces los padres de familia dicen “es que en el colegio no les enseñan” y en los colegios dicen: “es que la familia no se involucra”. Yo creo que eso es un grave error, hay una alianza, una sociedad muy poderosa, que es un colegio trabajando por la educación y unos padres de familia involucrados en ese proceso.

No hay nada más poderoso que un padre de familia que le lee a su hijo en la noche, que trabaja en el proceso de hacer las tareas, que se involucra y se preocupa por ese proceso. Esa es una de las razones por las cuales el Ministerio lanzó los “Derechos Básicos de Aprendizaje”, un mecanismo que precisamente empodera a los padres de familia de Colombia, para que no simplemente manden a sus hijos al colegio, sino que además los manden sabiendo qué van a aprender y participen en ese proceso. En esta sencilla cartilla de los Derechos Básicos de Aprendizaje, está todo lo que deberían aprender, los conocimientos básicos que cada niño debería conocer desde primero hasta once: en matemáticas y lenguaje. Es un documento escrito en un idioma que es muy sencillo y que todos los padres de familia pueden entender, para que puedan participar activamente en ese proceso.



P: Más allá de las pruebas estandarizadas como la prueba Saber, ¿cómo debería ser el proceso de evaluación en el aula para garantizar un mejoramiento continuo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

Las evaluaciones estandarizadas nos sirven como un mecanismo para ver cómo está el sistema, cómo está el colegio en general, pero estas, verdaderamente son lo de menos en el proceso educativo. Un buen maestro, un buen rector, sabe que la evaluación es un tema que tiene que ocurrir todos los días, que tiene que haber un proceso en el que se evalúa, se revisa si hay aprendizaje, se retroalimenta, se adoptan estrategias distintas de evaluación de manera constante. Eso es lo que llamamos evaluación formativa, y eso debe ocurrir todo el tiempo en el salón de clase. En un salón de clase donde se enseña pero no se evalúa, seguramente el aprendizaje no está teniendo un buen proceso. Luego como Estado tenemos unas pruebas estandarizadas, pero eso debería ser un mínimo porcentaje de la verdadera evaluación formativa que ocurre en el seno del colegio, la cual es diseñada por los profesores y los directivos con el único propósito de apalancar y de fortalecer el aprendizaje de los niños y las niñas.

P: Sabemos que el hecho de que los estudiantes estén más expuestos a retroalimentación permanente se correlaciona con un mejor aprendizaje, pero, ¿realmente los maestros tienen el tiempo y las herramientas para brindarle a cada estudiante ese proceso de retroalimentación?

Ciertamente el tiempo está presente, los docentes tienen una carga de veintidós horas a la semana de su jornada completa laboral de cuarenta horas, tienen las otras dieciocho horas para todas las otras tareas que son, por supuesto, la planeación, la evaluación y una muy importante: la retroalimentación. Cuando un estudiante tiene ese docente que va, que lo retroalimenta, que al hacer la evaluación le dedica el tiempo ya sea por escrito o en persona para contactarle cuáles son las fallas que está teniendo, dónde debe mejorar, ese estudiante tiene un desempeño muy poderoso hacia futuro.

En lo que debemos mejorar indiscutiblemente, y en eso estamos trabajando desde el Ministerio, es en dotar a los docentes de mejores herramientas para que estas les permitan brindar esa retroalimentación. De hecho, el Ministerio tiene que retroalimentar mejor a los colegios. En la medida en que el Ministerio haga este ejercicio, seguramente eso se traducirá en un mejor trabajo en el salón de clase. Un tema que ha comenzado con esta estrategia de Siempre Día E es el completo rediseño del informe de resultados de las Pruebas Saber que llega a los colegios. Antes les llegaba un informe sobre el cual todos los maestros nos decían “que eso no lo entendía nadie, que eso solo lo entendía un estadístico”.

Ahora mismo estamos haciendo un informe muy diferente, didácticamente pensado, colorido, bien diagramado, de tal manera que simplemente, como dicen: “todo entra por los ojos”. Es así que, en forma visual, los maestros podrán entender realmente dónde están las falencias de su establecimiento, además de aprender mecanismos y estrategias muy concretas de mejora, luego lo deben hacer desde el Ministerio, lo deben hacer desde las secretarías, lo deben

hacer los rectores y también lo deben hacer los docentes con sus estudiantes.

P: Más allá del proceso de retroalimentación la clave son los planes de mejoramiento que se definen para fortalecer los procesos de aprendizaje, ¿en cuanto a estos planes de mejoramiento se incorpora algún recurso que apoye a los maestros en esa tarea?

Sí, la estrategia de Siempre Día E es precisamente toda una estrategia que se enfoca en trazar herramientas. El Día E fue el origen de ese proceso, en el Día E los ejercicios que planteábamos, junto con los talleres que estaban pensados para hacer en todos los colegios, tenían unos recursos muy específicos donde decía: ¿cuáles son las metas? ¿Cuáles son las rutas para adelantar esos planes de mejoramiento? Siempre el Día E profundiza en ese proceso, les lleva herramientas a los colegios en esa dirección. Y, por supuesto, recordemos las otras estrategias que tiene el Ministerio como el programa Todos a Aprender, que está impactando a noventa mil maestros y que tiene un foco muy particular en cuanto a estrategias de aula que incluyen, por supuesto, los planes de mejoramiento.

P: ¿Los planes de mejoramiento deberían ser personalizados por estudiante?

Uno de los temas que hemos descubierto en los años recientes de investigación en educación, es que es posible personalizar sin que eso signifique que hay que tener un profesor por cada alumno, sino que hay estrategias muy claras que están a la mano de los profesores, que le permiten a un profesor hacer personalización a la vez que maneja grupos de estudiantes, de los típicos que hay en un salón de clase. Luego la personalización no necesariamente significa el trabajo uno a uno, sino entender cuáles son los distintos grupos de estudiantes que hay dentro del salón, diferentes estilos de aprendizaje, diferentes dificultades, y manejar creativamente el salón de clase para que cada grupo de

estudiantes, a la hora de trabajar, tenga diferentes retos que estén asociados a su etapa de aprendizaje y a las posibles dificultades que pueda estar teniendo.

En eso también tenemos un importante reto y es que nuestros docentes estén formados en este tipo de estrategias. Uno de los temas a los que le apuntamos particularmente es al programa de becas para docentes. Miren ustedes, casi todos los programas de maestría que tenía Colombia eran programas de investigación y no programas de profundización. La diferencia entre uno y otro es que el programa de investigación consiste, como su nombre lo indica, en investigar sobre pedagogía. Mientras que los programas de profundización se centran en la práctica de aula. Todos los programas de becas para docentes que está otorgando el Ministerio de Educación son de profundización, para darle a los maestros herramientas concretas del aula de clase que les permitan enfrentarse a todos los retos de personalización, retroalimentación, mejoramiento de evaluación, etc.

Cierre: La evaluación no es un mecanismo ajeno al proceso educativo, la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje. La evaluación es una de las palancas que movemos en la educación para aprender más, para aprender mejor y para que los derechos de aprendizaje de los niños se respeten cabalmente. En este Ministerio trabajamos sin descanso para darle una nueva cara al sistema de evaluación, una cara que esté enfocada en este método como formación. **RM**



Entrevista Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media, Luis Enrique García de Brigard

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/indice-sintetico-calidad-viceministro-educacion>



Richmond Solution

Las evaluaciones estandarizadas y certificaciones en lengua inglesa brindan a los estudiantes la posibilidad de alcanzar altos estándares de aprendizaje del idioma, demostrar su nivel de competencia en lengua inglesa a través de la prueba y cumplir con los requisitos del idioma Inglés exigidos por la universidad a través de una certificación internacional.

Por lo anterior, Richmond trabaja conjuntamente con socios estratégicos para asegurar una alta calidad en los procesos de evaluación y certificación de los estudiantes:

Educational Testing Services (ETS).

Las pruebas TOEFL® Primary® y TOEFL® Junior® evalúan los conocimientos, destrezas y habilidades de los estudiantes para cumplir con los objetivos de comunicación en inglés.

Cambridge English Language Assessment

Los exámenes de Cambridge brindan a los estudiantes habilidades esenciales del inglés para la vida, ayudándoles a mejorar sus oportunidades de estudio, viajes y trabajo. Estos exámenes están dirigidos específicamente a los alumnos en edad escolar y evalúan las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, leer, escribir y hablar).

El Consejo Británico El Consejo Británico es la organización internacional del Reino Unido para las relaciones culturales y oportunidades educativas. El Consejo Británico administra los exámenes de Cambridge English Language Assessment en Colombia para los usuarios de Richmond.



Cambridge English Language Assessment

La evaluación en la enseñanza-aprendizaje del inglés

Este artículo se enfoca en el papel que tiene la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y la importancia de conseguir información sobre cómo van los estudiantes en el proceso de desarrollar sus habilidades lingüísticas en inglés.



Alexis A. López

Trabaja como investigador científico del Centro de Enseñanza y Evaluación del Inglés en Educational Testing Service, desde 2012.

El inglés se ha convertido en el nuevo idioma internacional. Hay más personas que hablan inglés como segunda lengua o lengua extranjera que las personas que hablan inglés como primera lengua. Según el British Council, en 2020, dos mil millones de personas estarán estudiando inglés. El interés por aprender inglés seguirá creciendo en popularidad ya que éste es el idioma oficial en un gran número de países, es el idioma dominante en los negocios internacionales y en el mercado laboral en todo el mundo. De igual manera, muchas de las mejores películas, libros y música del mundo se publican y produce en inglés, y el inglés es el idioma de la revolución tecnológica y de Internet.

Esta tendencia también se ve reflejada en Colombia. Por ejemplo, en 2005, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desarrolló un programa nacional para mejorar y fortalecer la enseñanza y aprendizaje del inglés, tanto en instituciones de educación primaria y secundaria, como en instituciones de educación superior. De igual manera, la adopción en Colombia del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para guiar la enseñanza del inglés ha generado nuevos programas, textos, materiales y evaluaciones. El MCER es un documento de referencia para la elaboración de programas de estudio de idiomas extranjeros, de currículos, de libros de textos y de exámenes. El MCER ofrece



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/ensenanza-aprendizaje-del-ingles>

escalas y descriptores que sirven de guía para determinar sugerir que competencias lingüísticas se deberían desarrollar.

Para ayudar a los estudiantes colombianos a aprender inglés como lengua extranjera las instituciones educativas diseñan o adoptan programas comunicativos de inglés y proveen materiales y textos. Asimismo, los profesores de inglés preparan actividades para brindarles oportunidades significativas a sus estudiantes para que practiquen y mejoren sus habilidades lingüísticas en inglés. Aunque estas acciones son importantes, es necesario buscar mecanismos para verificar que los procesos de aprendizajes del idioma inglés se estén dando de una manera adecuada.

El rol de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés

Una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés es la evaluación. Por evaluación se entiende como el proceso de juzgar la calidad de los progresos y logros de los estudiantes (Rea-Dickins, 2004). La evaluación es un proceso que permite identificar los rasgos y características de los estudiantes, permite tomar decisiones para planear los conocimientos, las habilidades y las competencias lingüísticas que se deben enseñar y desarrollar (por ejemplo, escucha, escritura, habla, escritura, gramática, vocabulario, pronunciación), permite determinar la mejor manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar estos aspectos y permite verificar si los aprendizajes se están dando. Es decir, por medio de la evaluación, los profesores pueden buscar evidencias que el programa, los textos, los materiales, y las actividades que hacen en clase son efectivas y que los estudiantes están desarrollando sus habilidades lingüísticas en inglés (López, 2010).

Aunque la gran mayoría de la información que los profesores de inglés tiene sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sobre los procesos de enseñanza viene de las evaluaciones que se hacen en aula de clase, esta información también proviene de otras fuentes (López, 2013). Entre las diversas fuentes de información que los profesores pueden usar encontramos los exámenes de suficiencia lingüística internacionales (por ejemplo, el TOEFL Junior o TOEFL Primary) y nacionales (por

ejemplo, la Prueba Saber 11). Estas evaluaciones sirven para documentar o certificar la cantidad de aprendizaje se ha producido en un momento determinado y generalmente ocurren al final de un proceso (al final de un año académico, al finalizar bachillerato). Otra fuente de información importante son las evaluaciones institucionales tales como las evaluaciones de clasificación que se hacen al inicio del proceso para determinar qué nivel de suficiencia lingüística tienen los estudiantes.

Por otro lado, las evaluaciones en el aula de clase se refieren a cualquier estrategia usada por los profesores de inglés para recolectar información sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (López, 2013). Estas evaluaciones generalmente son diseñadas por los propios profesores, pero también pueden usarse evaluaciones que proveen los textos escolares o evaluaciones que se pueden encontrar en Internet. Las evaluaciones en el aula de clase pueden ser formales (por ejemplo exámenes, parciales, trabajos en clase, tareas) o pueden ser informales (por ejemplo, las preguntas que los estudiantes hacen en clase, conversaciones informales con los estudiantes, observaciones de clase). El objetivo principal de la evaluación en el aula es la de recolectar información sobre los estudiantes y usarla para promover y facilitar el aprendizaje del inglés (López, 2010).

El uso formativo de las evaluaciones

McMillan (2007) define a la evaluación formativa como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño. En la enseñanza del inglés, esto implica darle información al estudiante sobre su competencia en el uso del inglés en contextos particulares. Por ejemplo, si el estudiante puede usar el inglés para determinar la idea central de un texto, usar el inglés para expresar ideas, o usar el inglés para comparar y contrastar dos textos.

Por consiguiente, se puede concluir que el propósito principal de la evaluación formativa en la enseñanza del inglés es el de promover el aprendizaje del inglés de los estudiantes. Para poder hacer esto, se deben cumplir estas tres condiciones importantes: 1) los estudiantes deben tener un objetivo de aprendizaje claro (¿qué habilidad lingüística deben desarrollar), 2) deben poder monitorear

su proceso de aprendizaje comparando su desempeño actual con un desempeño ideal o deseado (¿el desarrollo de sus competencias lingüísticas en inglés es adecuada?), y 3) deben tomar acciones para poder alcanzar el objetivo planteado o para disminuir la brecha entre el desempeño actual y el esperado (¿qué deben hacer para mejorar sus competencias lingüísticas en inglés?).

El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés requiere de un proceso de evaluación continua, para lo cual se sugiere tener en cuenta los propósitos de la evaluación formativa, entendida como una evaluación centrada en la retroalimentación efectiva y permanente del docente, en la cual el profesor obtiene información con el propósito de generar mayor interés y motivación en los estudiantes por aprender el inglés. Es decir, la evaluación formativa arroja información que ayuda a los docentes y a los estudiantes a tomar decisiones encaminadas al mejoramiento del aprendizaje del inglés. Algo que caracteriza a las evaluaciones formativas en la enseñanza y aprendizaje del inglés es que éstas le permiten a los profesores a diagnosticar a los estudiantes. Dicho de otra manera, la evaluación formativa les permite a los profesores y a los estudiantes saber qué tanto han desarrollado sus competencias lingüísticas en inglés, si están en el nivel que deberían estar y qué deberían hacer para poder mejorar su suficiencia lingüística en inglés.

Por ejemplo, se evalúa a un grupo de estudiantes para determinar si pueden resumir un texto de manera clara y coherente. La información en la evaluación indica que los estudiantes si pueden resumir el texto, pero no lo hacen de manera clara e incluyen información que no es importante o relevante. Con base en esta información, el profesor podría diseñar estas actividades complementarias para ayudar a los estudiantes a desarrollar la habilidad para resumir textos en inglés de forma clara y coherente: 1) completar organizadores gráficos para identificar palabras importantes en un texto, 2) combinar oraciones y frases para escribir textos coherentes, y 3) revisar resúmenes para identificar texto relevante o irrelevante.

Uso de la información de las evaluaciones

Los profesores y los estudiantes deberían usar la evaluación para promover el aprendizaje del inglés

como lengua extranjera. Esto se puede lograr si los profesores y los estudiantes ven la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, y si tienen claridad sobre los objetivos de aprendizaje que deben alcanzar (la habilidad lingüística que necesitan desarrollar). Por lo tanto, se requiere que tanto profesores como estudiantes reflexionen sobre la información que arrojan las evaluaciones.

La manera como se usa la información sobre el aprendizaje del inglés de los estudiantes es fundamental dentro del proceso de la evaluación formativa. Como el objetivo principal de la evaluación formativa es proveer información para la toma de decisiones encaminadas al mejoramiento, la retroalimentación se vuelve útil para los estudiantes únicamente cuando le sirve para guiar su trabajo futuro y su proceso (Black et al., 2004).

Como resultado de una retroalimentación formativa los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información y pasan a ser participantes activos que asumen la responsabilidad de dirigir ellos mismos su propio proceso del aprendizaje del inglés. La retroalimentación en la enseñanza del inglés es





tes la usen dentro y fuera del aula de clase. El uso de la retroalimentación ayuda a que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje. Entre las características principales de la retroalimentación efectiva encontramos que esta es clara y significativa para el estudiante, es descriptiva (da información cualitativa), se enfoca en los objetivos de aprendizaje y los criterios necesarios para ser exitoso, se enfoca en la tarea que están haciendo los estudiantes, identifica fortalezas y áreas por mejorar, y sugiere estrategias para mejorar.

Conclusión

En el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, es importante conocer si el programa, la metodología, los textos y los materiales utilizados permiten que los estudiantes adquieran la suficiencia lingüística en inglés necesaria para poder comunicarse de manera efectiva. Las evaluaciones permiten identificar las necesidades de los estudiantes, documentar sus aprendizajes y determinar si las estrategias pedagógicas empleadas son efectivas. Es decir, la evaluación debe ser vista como una estrategia para ayudar a guiar a los estudiantes en su camino hacia el aprendizaje del inglés.

especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del trabajo del estudiante en relación con criterios establecidos y proporciona una guía sobre qué se debe hacer para mejorar. Además, los docentes deben establecer un clima de confianza y desarrollar normas en clase que posibiliten la crítica constructiva.

De acuerdo con lo que dice Wiggings (1993), se considera como retroalimentación aquella clase de información que proporciona al estudiante conocimientos directos que puede utilizar tanto en su desempeño actual como en el esperado. En este sentido, el estudiante puede entender en qué etapa se encuentra dentro de su proceso de aprendizaje y hasta qué punto se espera que llegue. La retroalimentación se considera formativa cuando le proporciona a los estudiantes oportunidades positivas de aprendizaje con el fin de mejorar sus experiencias de aprendizaje y su motivación (López, 2013). Aunque algunos profesores dan retroalimentación a sus estudiantes, ésta es formativa únicamente si los estudiantes la usan. Por lo tanto, los docentes deben permitir y dar tiempo para que los estu-

Pero es importante reconocer que un solo procedimiento de evaluación generalmente no puede satisfacer las necesidades de todos los alumnos y situaciones, por lo que se debería incorporar una variedad de herramientas evaluativas para ayudar a los estudiantes para que sepan cómo están progresando y para medir la efectividad de la metodología y de los materiales implementados.

Por último, Bennett (2011) hace una distinción entre tres tipos de evaluaciones: 1) evaluación del aprendizaje, 2) evaluación para el aprendizaje, y 3) evaluación como aprendizaje. La evaluación del aprendizaje es cualquier evaluación cuya prioridad es documentar cuánto han aprendido los estudiantes. Por otro lado, evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación cuya prioridad es promover o facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, evaluación como aprendizaje es cualquier evaluación que permite que los estudiantes participen activamente del proceso de aprendizaje. Es importante que estas tres funciones de la evaluación siempre estén presente para promover el desarrollo adecuado de las habilidades lingüísticas en inglés de todos los estudiantes. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-12/referencias](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/referencias)



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/evaluacion-lectura-escritura>

La evaluación en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura

En la década de 1980, Colombia importó una batería de instrumentos para identificar las “dificultades de aprendizaje” en lectura y aritmética de los niños de los primeros grados de educación primaria. El test denominado “ABC” hizo parte de la “evaluación diagnóstica” en lenguaje y el test “5 y 6” buscaba “diagnosticar” el nivel de aprendizaje de la aritmética elemental. Los resultados del “ABC” mostraban “grandes dificultades” de los niños de primer grado en el acoplamiento con los códigos de la escuela: “percepción”, “coordinación visomotora”, “memorización visual”, “capacidad de pronunciación”, “memorización auditiva”, “índice de fatigabilidad”, “resistencia a la observación de repetir palabras”, “concentración”, “abstracción”, “lateralidad” y “motricidad”, constituían las cate-

gorías para el dictamen. En el fondo, los dos test buscaban identificar el coeficiente de inteligencia de los niños y determinar si requerían un “tratamiento especial” en el ámbito de la salud mental; de hecho se divulgó como “test de inteligencia” a estos instrumentos. Uno de los test rezaba:

- Procedimiento: el experimentador dice, pronunciando muy lentamente, caballo, y el sujeto debe repetir la misma palabra. Así sigue repitiendo sucesivamente las otras palabras:
- Contratiempo, incomprendido, Nabucodonosor, pintarrajeado, Sardanápalo, Constantino-pla, ingrediente, cosmopolitismo, familiaridades, Transiberia.
- Tiempo: sin limitación



Fabio Jurado

Licenciado en Literatura de la Universidad Santiago de Cali, con una Maestría en Letras Iberoamericanas de la UNAM, México. Doctor en Literatura: UNAM México. Actualmente es Profesor de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador del Programa y Colección Viernes de Poesía: Departamento de Literatura: Universidad Nacional.



d. Valoración:

- 3 puntos: de nueve a diez palabras
 - 2 puntos: de cinco a ocho palabras
 - 1 punto: de dos a cuatro palabras
- (Filho, Test ABC, 1969)

Entre 24 puntos de todo el test el niño debe obtener al menos 12; si el puntaje oscila entre “0 a 7 puntos: estos niños son tan retardados que la enseñanza escolar común les sería totalmente improductiva”, señala uno de los tantos psicólogos que se pronuncian a través de la web sobre este instrumento; la escala de Filho, autor brasileiro de estos tests conductistas, es:

NM= Nivel maduracional

NM de 18 puntos o superior: El niño aprenderá a leer y a escribir en un semestre lectivo.

NM inferior a 10 puntos: El niño aprenderá con dificultad, exigiendo, en la mayoría de los casos un tratamiento especial.

NM de 7 puntos o inferior: Para estos casos se hace necesario pruebas complementarias,

como las de salud, así como una evaluación por un especialista en Dificultades del Aprendizaje, para determinar la causa de tal puntuación.” (en web).

Los resultados de estos instrumentos mostraban que más de la mitad de los niños de las escuelas públicas de Colombia padecían algo semejante al cretinismo infantil. Entonces, tal como Filho lo recomendaba, el Ministerio de Educación fue obediente e intervino fundando las “aulas remediales” con equipos de psicólogos, terapeutas del lenguaje, docentes de “educación especial”, “orientadores” y trabajadores sociales; todo un ejército de “especialistas” se sumergía en las escuelas para aplicar sus saberes técnicos como si ejercieran en sus consultorios o en sus campos profesionales; a la vez frente a tales diagnósticos (los niños “no sabían” leer, pues no pronunciaban aquellas palabras del test) y preocupados por el alto índice de repitencia y de “deserción” en primer grado, los sindicatos reclamaban a sus empresas la subvención de las sesiones de consultorio para sus hijos como un derecho de los trabajadores, pues suponían que los niños estaban enfermos.

Pero, hacia el año 1987, un equipo de especialistas en pedagogía pertenecientes al ministerio — siempre en los ministerios hay quienes asumen su función con responsabilidad—, equipo que venía haciendo un seguimiento al programa “Aulas Remediales”, comenzó a sospechar que algo andaba mal porque en lugar de que los niños “remediales” se reintegraran al aula regular, luego del “tratamiento especial”, cada año las escuelas solicitaban más aulas remediales. El síndrome de la desatención y de la incapacidad para pronunciar palabras —raras como las ya señaladas— o de no poder identificar al sujeto en la oración extraída de un cuento, o no poder contar los números hasta el cien, se agudizaba en las escuelas colombianas. Muchos docentes asumían el test del ABC como la verdad legítima para evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura; las cartillas también lo incorporaban. De allí viene mi primera inserción en la investigación en educación. Consideré, junto con Gloria García, profesora de matemáticas, por entonces docentes en una universidad privada de Bogotá, a la que el MEN acudía para solicitar una asesoría, que la semiótica, las teorías del discurso y la pedagogía tenían mucho que aportar al respecto. Entonces propusimos con el equipo del MEN el proyecto “Estrategias pedagógicas para niños con

diferentes ritmos de aprendizaje”, cuyas premisas centrales se apoyaban en las teorías sobre la competencia comunicativa en la narratividad oral y escrita de los niños y en la pedagogía crítica de Freire. La perspectiva sociolingüística (Hymes, Lavob, Bernstein y Halliday) y la perspectiva de la psicología cognitiva, cercana a la semiótica, como la de Jerome Bruner, nos fortalecía en la convicción de que el problema no era de los niños sino de la sociedad, de los instrumentos de diagnóstico y de lo que ofrecía la escuela: sus pedagogías.

La investigación transcurrió durante 1987, 1988 y 1989; por sus características el modelo de la investigación-acción era muy oportuno, pues se trataba de desarrollar talleres con los docentes de ocho departamentos del país (30 por cada departamento) no en la perspectiva de “enseñarles” a implementar otros métodos y modos de evaluar, distintos a aquellos con los que venían trabajando en las aulas (lo que ha sido común en los “talleres de capacitación”), sino en el horizonte de analizar conjuntamente, en cada taller, casos específicos como los de los niños que repetían dos o más veces primer grado, “porque no sabían leer, escribir ni hablar”. Cada caso era una historia particular que se enlazaba con un ritmo diferente para aprender; pero la escuela los asumía de manera homogénea como lo hacen los test o las fichas de diagnóstico al considerar que todos los niños deben leer de manera veloz, con el mismo tiempo y la misma entonación aunque no comprendan: quien se demore más de un minuto tiene “dificultades de aprendizaje” y amerita un tratamiento especial; quien se “come” una letra” al leer o “cancanea” requiere de tratamiento médico.

Los docentes tenían que descubrir que había otras lógicas distintas a las implementadas durante tantos años, que habían condicionado la “deserción” y el fastidio hacia la escuela (las violencias de hoy tienen su antecedente en el ayer de la escuela que no pudo retener a quienes no entronizaron con sus rutinas). Esas otras lógicas estaban relacionadas con una mirada socioconstructivista del aprendizaje, lo cual implicaba reconocer que los niños mismos podían ayudarse entre sí, que las maestras son mediadoras que acompañan un proceso iniciado desde la casa o desde la calle, y que la escuela tenía que considerar proyectos o centros de interés para la seducción hacia la lectura y la escritura, a la vez que demandaba del Estado la dotación de textos literarios y de divulgación científica para que los

niños se interesaran por leer. Se suspendía así la rutina de las planas, las prácticas fonetistas y los ejercicios decontextualizados y se comprometía al docente con la reflexión y la innovación; la evaluación se abría hacia el reconocimiento de lo que sabía el niño y no de lo que le faltaba; un ejemplo de esta experiencia está recogido por la maestra cartagenera Olga Villegas, que ya no está entre nosotros; su libro *Escuela y lengua escrita: competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase* (1996) es revelador de una experiencia de investigación realizada con los maestros para justificar el desmonte de las aulas remediales y propender por la inclusión en el universo de las diferencias. Surgirán luego las políticas sobre la integración y la promoción flexible.

Se pudo probar que los niños, aunque se demoren —y es natural en una sociedad con capital simbólico desigual— logran avanzar en los aprendizajes fundamentales si las maestras cuentan con el apoyo de grupos de investigación, si se las reconoce como intelectuales y no como aplicadores de currículos pre-elaborados, si trabajan en equipo por ciclos (lo que el niño no aprende en primero lo aprende en segundo), si los niños son quienes regulan el aprendizaje (preguntan, lanzan hipótesis), si lo que es objeto de trabajo en el aula tiene sentido para ellos... Son muchas las investigaciones que, en este ámbito, transcurren en nuestros países; la punta de lanza lo constituye la obra de Emilia Ferreiro de cuya obra podemos destacar el proceso sicogenético inherente al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las hipótesis que los niños construyen frente a la escritura

“... es indispensable ir más allá de la dicotomía correcto/incorrecto si se quiere entender algo de un proceso de adquisición que aparece siempre guiado por una serie de hipótesis constructivas por parte del escritor debutante.”

(Ferreiro, et. al.).

El aprendizaje de la escritura no depende estrictamente de la escuela; empieza desde el entorno familiar y la escuela puede contribuir a fortalecer-

lo y a continuarlo o a entorpecerlo. Es necesario comprender cómo el niño elabora hipótesis frente al sentido práctico de la escritura: para qué sirve escribir y cómo se hace (o cómo se escribe). Solo si comprendemos este proceso y tenemos la decisión de buscar enlaces entre estos saberes previos de los niños y lo que nos proponemos en el aula, es posible apuntar hacia la educación de niños productores de textos (Jolibert, 1995) y, en consecuencia, educar a niños que disfrutan con lo que hacen en la escuela, con el deseo vivo de leer y escribir (es lo más importante en los niños: querer, desear y ser felices en la escuela); esto no es posible con las rutinas del *blackboard, blue, blue* sino con la narratividad.

Un principio fundamental para lograr el acoplamiento entre la escuela y el mundo familiar del niño lo constituye el contacto con los textos que circulan en la cultura: periódicos, revistas, libros de cuentos, publicidad, recibos, avisos, películas, página web, etc. El contacto temprano con los textos genuinos, como los aquí señalados, propician en los niños el interés por saber acerca de lo que los textos dicen. Kenneth Goodman asume una posición muy radical respecto a los materiales que prevalecen en las escuelas: los cambios, en las escuelas, dice “implican el abandono de los libros tradicionales de lectura ordenados según una secuencia minuciosa, los programas de ortografía y los materiales para ejercitar la escritura manual.” (1986: 10).

Por eso, si queremos formar lectores y sostener dicha formación durante toda la vida, el Estado y las secretarías de educación y de cultura han de fundar proyectos contundentes para la circulación de los libros entre las familias, la ampliación de los acervos bibliográficos de las bibliotecas municipales, de las escuelas, de los sindicatos, de los gremios... Las ferias del libro con precios de subasta constituyen una vía para que las familias asuman los libros como una necesidad, tan básica como lo constituye la alimentación.

Entonces, cuando los niños viven en espacios urbanos, en los que redundan la notación gráfica y escrita, y a la vez pueden manipular textos diversos, van apropiándose progresivamente de un conocimiento sobre la escritura. Desde los tres años de edad, dependiendo del capital cultural en el cual se mueve el niño, va apareciendo la necesidad de leer y de escribir. Inicialmente, ya sea en las paredes o en hojas sueltas o cuadernos, los niños reali-

zan trazos rectos, quebrados o en curvolínea, con bolitas o con palitos, con la intención de “escribir”; en esta etapa no hay diferencias entre el dibujo y el modo de escribir (ni el dibujo ni los garabatos representan palabras, ni aparecen todavía grafías o números); es la etapa del garabateo, como punto de partida hacia el dominio de la convención de la escritura. Posteriormente, aparecen las hipótesis, ya señaladas por Ferreiro en la década de 1970 y probadas desde entonces por muchas maestras de pre-escolar y de educación primaria de América Latina:

1. La direccionalidad: los niños descubren, empíricamente (ven a otros leer), que se lee de un lado hacia el otro extremo, entonces asumen el juego de escribir de derecha a izquierda siguiendo la dirección del renglón y volviendo al comienzo del renglón, aunque pueden “leer” sus propios garabatos en dirección contraria. Los trazos no son todavía propios de la convención de la escritura.
2. La diversidad y la cantidad: los niños descubren para qué sirven las letras y las usan indistintamente junto con números o con pseudografías, acompañando lo que escriben con dibujos; consideran que una sola notación no dice nada y que las notaciones tienen que ser diferentes, si bien por momentos repiten una misma notación; el dibujo aparecerá hasta cuando el niño logra acceder al dominio primario de la convención, cuando considerará que las palabras son suficientes para representar lo que quiere comunicar. Las palabras acompañan las imágenes.
3. La asociación entre el tamaño de la cosa y el número de letras: los niños ya reconocen las grafías convencionales y las usan según sea el tamaño de la cosa que se va a nombrar (para “elefante” se requieren muchas letras; para lombriz se requieren pocas letras); han aprendido las grafías de tanto verlas en la ciudad y en la casa.
4. La hipótesis pre-silábica: para los niños, una grafía representa una sílaba; es decir, cada letra tiene el valor de una sílaba (en “sio”, dice Santiago; “io”, dice “piña”); no siempre usa las grafías iniciales, pues todavía no las distingue bien entre sí aunque las escribe indistintamente (en “bo”, dice sillón).

5. La hipótesis silábica: asocia la grafía con el sonido, reconociendo ya la convención de la grafía (puede decir que “león” comienza con “l” y escribe “lo”, y “perro” con “p” y escribe “po”). La preguntadera para escribir palabras/mensajes constituye la mejor señal del deseo por dominar el sistema convencional de la escritura. La escuela no le ha enseñado sílabas ni sonidos, pero el niño hace apuestas porque quiere aprender.
6. La hipótesis silábico-alfabética: todavía persiste en la representación silábica, pero avanza hacia el reconocimiento de la sílaba tal cual como es (escribe “plo”, para la palabra “pelo”). Se observa aquí una lógica en el razonamiento del niño: si la grafía “p” suena “pe”, por qué ponerle una “e” a la “p”; solo después descubrirá y aprenderá la convencionalidad y se adecuará a ella con el deseo de escribir textos/historias.
7. La hipótesis alfabética: puede escribir las palabras, distinguiendo y combinando las grafías que las constituyen (puede escribir “cocodri-lo”, asociando cada grafía con nombres que ya conoce: “empieza con c, de cocacola”, “la o, de sol”...); el espíritu por construir está vivo, sobre todo cuando la escuela propicia los espacios y los tiempos para narrar.

Todas las preguntas de los niños en torno a la escritura hacen parte de la valoración que las maestras van consignando en la caracterización del proceso particular de cada niño (se trata de caracterizar no de diagnosticar). En general, se evalúa la capacidad metacognitiva del niño, pues se va a la escuela a preguntar por los grandes dilemas que vivimos desde la infancia. Pero ¿qué es la metacognición?

La reflexión que hacemos sobre nuestros propios actos, esa especie de balance sobre cómo hemos aprendido y cómo estamos aprendiendo, constituye lo que en psicología cognitiva se denomina metacognición. Bruner, en *Realidad mental y mundos posibles*, dice que desde el décimo octavo mes de vida, aproximadamente, comienza en el niño una actividad metacognitiva cuando se observan las “rectificaciones lingüísticas” (autocorrecciones y esfuerzos por hacer comprensibles los mensajes, según sean los interlocutores). Gardner, en *La mente no escolarizada*, señala que la metacognición se acentúa sobre todo después de los siete años y permanece durante toda la vida. Goodman, de otra parte, destaca la importancia de que cada niño pueda descubrir lo que ya sabe y pueda percatarse de cómo lo sabe y cómo lo aprendió; en la lectura, por ejemplo, reconocer que no se puede entender todo ni hablar de todo lo que está en el texto, es una elaboración metacognitiva funda-



mental en el aprendizaje inicial de la lectura; en la escritura, “uno relee lo escrito para asegurarse de que tiene sentido” y cuando el niño lo hace se puede tener la convicción de que el proceso va por buen camino. La metacognición, en general, presupone el paso hacia un estado superior del pensamiento, es decir, hacia procesos de abstracción inherentes a la representación de conceptos universales y la consecuente actuación discursiva en congruencia con las audiencias (lectores o escuchas).

En la escuela hallamos prácticas metacognitivas, tanto en las acciones escolares de los niños como en las acciones pedagógicas de las maestras. En los niños, cuando se autocorrigen: la tachadura, el borrón, la superposición de palabras, son indicios de la acción metacognitiva y constituyen una fuente de información sobre cómo los niños asumen el compromiso con lo que quieren decir de manera escrita; tachadura, borrón y palabras o letras sobrepuestas nos muestran que se está trabajando con la escritura y, en consecuencia, no ha de censurarse este modo de proceder; al contrario, alegrémonos cuando los niños lo hacen, porque están aprendiendo y sospechamos que algo anda mal cuando en los escritos de los niños no hay borrones ni tachaduras y solo hay una letra bonita en oraciones impecables. La letra bonita, la pulcritud ortográfica y la simetría espacial en su elaboración no nos garantiza que haya una escritura con sentido.

De otro lado, las maestras también aplican procesos metacognitivos cuando se preguntan por los modos de la pedagogía en cada clase, según el grupo de niños, y por los efectos y la calidad de lo que están aprendiendo todos: niños y maestra. Planear talleres a partir de los escritos de los mismos niños implica reconstruir los universos de sentido que los niños escritores han querido representar en su propia escritura; implica también asumirse como interlocutoras del aprendizaje, con la experticia necesaria en el acto de escribir para saber con seguridad lo que hay que ajustar en el escrito del estudiante; de allí la importancia de que las maestras asuman la escritura como una experiencia propia y necesaria.

Preguntarse también sobre cómo escriben los niños, evitando caer en el lugar común de un dictamen tradicional, como decir que “los niños no saben escribir” o “escriben muy mal”, es igualmente una práctica de metacognición que impulsa la transformación del ejercicio docente. Señala Fe-

rreiro, al respecto, que “no podemos esperar que los niños deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer... Lo que nos interesa es comprender qué significan esas ‘desviaciones’, cuál puede ser su importancia evolutiva y en qué medida nos dan un acceso indirecto a una cierta representación del texto y de sus elementos.” (Ferreiro, et. al. 1996: 34). Por ejemplo, frente al uso de los signos de puntuación, qué conclusiones se pueden organizar al analizar los escritos de los niños de tercero y cuarto grado; cómo se pueden caracterizar las formas de la segmentación que prevalecen en los escritos de los niños; qué tanto peso tiene la voz oral en la voz escrita; cómo se configuran los destinatarios.

Hemos hecho este recorrido —del cuestionamiento a los test del ABC hacia la perspectiva socioconstructivista del aprendizaje de la lectura y la escritura—, porque en los últimos años han aparecido de nuevo tests semejantes, como el EGRA (Early Grade Redading Assesment), cuyos componentes perfilan la imagen de niños tontos y de docentes supuestamente sin autonomía y sin criterio. Un retroceso sin duda en un país que no está en la minoría de edad en investigación en pedagogías para la lectura y la escritura. Colciencias tiene un acervo de investigaciones sobre el tema; en las universidades abundan las tesis de maestría y de doctorado en las que se prueban los enfoques comunicativos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Y el giro es en lectura en donde Colombia ha alcanzado los mejores desempeños en las pruebas nacionales e internacionales, si bien falta mucho por avanzar, pero también para acortar las desigualdades sociales tan determinantes en la educación.

Pretender que se aumentarán los puntajes en las pruebas externas, con la política reciente sobre los “Derechos Básicos de Aprendizaje”, tal como están planteados en lenguaje y en matemáticas, es una gran equivocación. Solo si se pone hincapié en la comprensión de los textos, orales, icono-visuales y escritos, desde la primera infancia, en contacto con textos genuinos, podremos garantizar la formación de lectores críticos y reflexivos. En todo caso, no mediante los enfoques fonetistas y gramaticalistas o acumulando información enciclopédica, como lo hemos podido probar en nuestras investigaciones. Bien decía García Márquez: “Me costó mucho aprender a leer. No me parecía lógico que la letra *m* se llamara *eme*, y sin embargo, con la vocal siguiente no se dijera *emea* sino *ma*.” **RM**

Prepárate para el concurso que viene en **2016:**



¿Y qué pasó después...?

Concurso de creación literaria a propósito del centenario del natalicio de Roald Dahl



El concurso convoca a estudiantes de instituciones privadas y oficiales en grados de educación primaria, básica y media; en las zonas de Bogotá (incluye Huila, Tolima, Meta y Boyacá), Medellín y Eje cafetero, Costa atlántica, Cali y Pasto, y Santanderes.

A cada grado se le asigna un título de Roald Dahl, y, con base en el título asignado, el participante creará un relato de ficción que continúe la historia del protagonista después del final.

Se establecen tres categorías:

Categoría Fórmula 86: estudiantes de grado 2° a 5°

Grado 2°: ¡Qué asco de bichos!/El Cocodrilo Enorme

Grado 3°: La Jirafa, el Pelicano y el Mono

Grado 4°: El Dedo Mágico

Grado 5°: Las brujas

Categoría Willy Wonka: estudiantes de grado 6 a 8°

Grado 6°: Charlie y la fábrica de chocolates

Grado 7°: Matilda

Grado 8°: Danny, el campeón del mundo

Categoría Los Escalofrantes: estudiantes de grado 9° a 11°

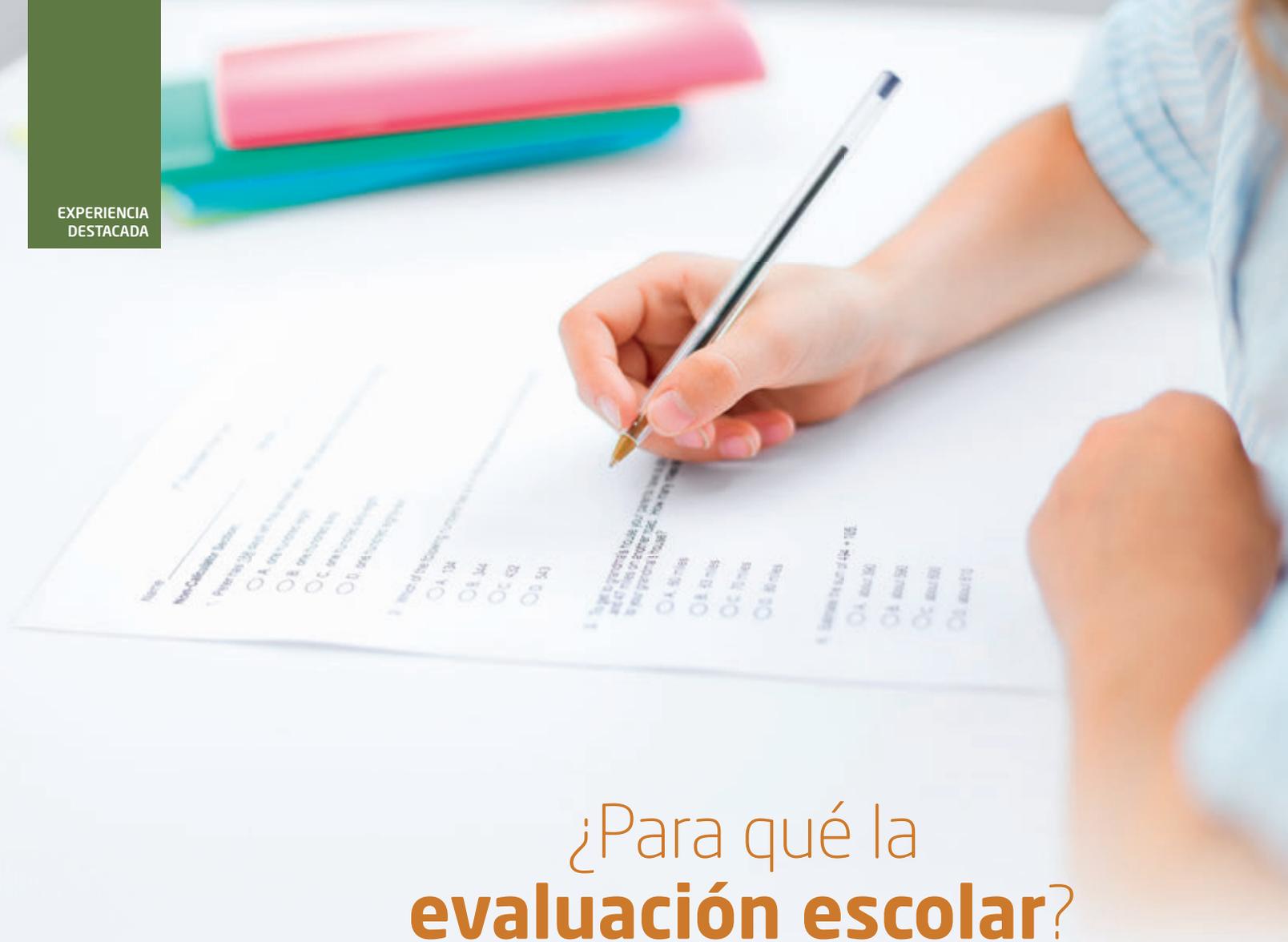
Grado 9°: Boy

Grado 10° y 11°: Relatos escalofrantes

No te pierdas esta oportunidad para celebrar el nacimiento de uno de los más grandes escritores de literatura infantil y juvenil de todos los tiempos.

Conoce fechas,
premios, términos y
condiciones en:

www.santillana.com.co



¿Para qué la evaluación escolar?



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/evaluacion-escolar>

Este artículo trata de los efectos nocivos posibles del enfoque escolar hacia altos puntajes en las pruebas estandarizadas de escogencia múltiple, las diferencias entre calificar y evaluar, la educación útil y algunas recomendaciones de expertos sobre el mejoramiento educativo real.



Juan Pablo Aljure León

Director Colegio Rochester

Las pruebas estandarizadas y la calidad

Las pruebas nacionales estandarizadas de escogencia múltiples y normalizadas a la población se han posicionado en la percepción del público como algo que determina si un colegio, un alumno o un profesor es bueno o malo. Incluso definen si el colegio obtiene cierto estatus y hasta más posibilidad de aumentar sus pensiones, si es privado. El que se perciban válidas e importantes, no significa que lo sean.

Incluso, por el afán de muchos colegios de aumentar su puesto en revistas como Dinero y Semana, ni siquiera en los listados del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES), han venido modificando sus planes de estudio y prácticas de aula para puntuar cada vez más alto en los puestos, a pesar de que esto implique experiencias pedagógicas insatisfactorias para los estudiantes y maestros.

¿Cuáles índices de validez y confiabilidad tienen las pruebas Saber 11, 9, 5 y 3 del ICFES? Como

cualquier otra prueba que se obtiene en el mercado, tales como Toefl, Iowa Tests, Stanford 9 y otras de habilidades cognitivas, el estado colombiano debería publicar los índices de validez y confiabilidad para que el público educativo y no educativo se informe correctamente y pueda darles a estas pruebas la importancia que realmente se merecen. Por ejemplo, si el índice de validez fuera del 50%, quiere decir que la prueba mide en un 50% de efectividad lo que busca medir, y si el índice de confiabilidad es del 80%, quiere decir que en el 80% de los casos se mantienen los resultados durante cierto tiempo. Sin embargo, el público no sabe estos índices pero sí asume que son del 100%, dándole gran importancia a los resultados para estatus, cobros, toma de decisiones sobre el currículo y los docentes, y toma de decisiones de los padres al elegir el colegio.

Hay revistas no colegiadas ni educativas que se han posicionado como referentes de calidad educativa, tales como Dinero y Semana en Colombia. Sin embargo, dichas revistas privadas no se especializan en investigación educativa ni están endosadas por el Ministerio de Educación ni el ICFES para clasificar, endosar y publicar puntajes de todos los colegios del país. Aun así, son una fuente primaria de los papás y las mamás a la hora de elegir el colegio para sus hijos, ya que se presume que sus listados son correctos y que las pruebas nacionales son 100% válidas. Es algo triste que no sigue ningún modelo científico educativo y que no coincide con la realidad educativa del país.

Los colegios en Colombia se han especializado en sus regiones con cierta autonomía que les brinda la Ley 115 General de Educación de 1994, pero a la hora de la verdad el estado colombiano y el público los compara como si todos tuvieran que ofrecer el mismo servicio educativo sin mayor autonomía. Esto es lamentable porque la educación en el departamento del Chocó podría buscar metas muy particulares para el desarrollo ambiental y sostenible de su región con una oferta educativa congruente con ello, mientras que los colegios en Bogotá podrían orientarse hacia el desarrollo de competencias empresariales, por ejemplo. Un colegio en zona de desarrollo agrario podría buscar desarrollar competencias y conocimiento sobre sostenibilidad de especies vegetales y animales de la región. Sin embargo, es difícil especializarse de esa manera y al mismo tiempo desempeñarse con calidad en tanto conocimiento inútil que las prue-



bas Saber y los estándares curriculares del MEN buscan validar o examinar.

A cada colegio público y privado en Colombia se le debería permitir, como lo estipula la Ley 115, que enfatice el desarrollo de competencias y conocimiento útil para su región, mientras que cumpla con el desarrollo de un mínimo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y corporales en sus estudiantes por medio de un plan de estudios y unas asignaturas coherentemente diseñados para lograr dichas habilidades y las competencias específicas útiles para su público educativo. De esta manera, las pruebas Saber del estado colombiano podrían orientarse más hacia habilidades cognitivas, emocionales, sociales y corporales, no hacia conocimiento puntual ni competencias puntuales en español, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas e inglés. Además, para que dichas pruebas sean válidas y confiables deben ser de respuesta abierta o con justificaciones para la respuesta elegida, contando tanto la justificación como la respuesta para el puntaje.



Después de tanta supervisión a los colegios públicos y privados por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través de sus secretarías de educación y de lineamientos y estándares curriculares específicos para cada área, esperaríamos cualquier colombiano que el colegio pueda certificar el nivel académico en cada área fundamental después de toda la educación preescolar, básica y media (14 años prácticamente) y que las pruebas de estado sirvan de referentes del desarrollo general de habilidades cognitivas en lo lingüístico, lógico-matemático y emocional-social. Es decir, las pruebas Saber cubrirían que el estudiante tenga capacidades de aprender y de usar esas capacidades en situaciones importantes de su vida, mientras que los colegios desarrollan y certifican dichas habilidades dentro de marcos específicos de conocimiento y uso de competencias de las diversas áreas del saber. Hoy día pareciera que los diplomas de los colegios no tienen validez y pueden ser remplazados por Saber 11, lo cual varias universidades colombianas hacen, aceptando bachilleratos con base solo en sus resultados en Saber 11.

Educación versus instrucción

El énfasis en los exámenes ha llegado a las aulas donde cada asignatura gira alrededor de los exámenes en vez del aprendizaje y del uso del aprendizaje para resolver problemas reales y generar nuevas ideas y programas. A medida que se enfatiza la evaluación escrita y externa, se disminuye normalmente la motivación de los estudiantes hacia la asignatura, sus clases y su maestro. Existen muchas formas de examinar lo que el estudiante va aprendiendo y solo una de ellas es contestar en forma escrita un examen en silencio, sin recursos informativos y sin interacción durante un tiempo específico. Otra forma es que el estudiante realice un experimento, el equipo de dos o tres estudiantes realice un dramatizado, se haga una presentación del proyecto realizado o se demuestre cualquier otra competencia esperada. Cada una de estas formas de demostrar el aprendizaje vendría acompañado de un instrumento de valoración, ojalá construido con los mismos estudiantes para que comprendan mejor el nivel de calidad esperado. Instrumentos como rejillas de valoración, listas de chequeo y listado de preguntas autoevaluativas.

Una de las mejores maneras de aprender es enseñando a otros lo que se ha realizado y aprendi-

do. Siguiendo esta premisa, después de contestar un examen o realizar un trabajo, es importante que el estudiante presente y explique al maestro, al alumno profesor asistente, a un compañero o a sus padres lo que hizo y cómo lo hizo. Después que autoevalúe su examen o trabajo con la ayuda de la otra persona, quien puede hacerle preguntas reflexivas o retarlo con situaciones de altos niveles de pensamiento. Después el estudiante corrige y mejora lo que hizo y vuelve a iniciar el ciclo de presentar y explicar lo realizado. Con este método, se elimina la incompetencia y el aprendizaje se desarrolla de manera duradera porque el estudiante se involucra activamente en su proceso de usar el conocimiento, evaluar su trabajo y mejorarlo hasta cuando cumpla con los criterios esperados. De esta manera, se generan estudiantes comprometidos con la calidad y lo que es más importante aún, desarrollan métodos esenciales para aprender de por vida.

Así las cosas, el examen o el trabajo es solo un instrumento y la examinación, o autoexaminación, es un proceso de presentar, explicar, autoevaluar, mejorar y repetir (PEAMR). Con este método propuesto por William Glasser, en el capítulo 9 de *The Quality School Teacher* (1998), ya no se requiere que el estudiante conteste un examen en silencio, sin recursos, sin interacción y con tiempo limitado, ya que el examen escrito es solo el instrumento y el resto del proceso (PEAMR) es realmente el examen. Como en el mundo real laboral y personal, los estudiantes podrían tener libros y cuadernos a su disposición, al igual que ayuda de sus compañeros, si ellos lo desean y llevarse el examen a la casa para estudiarlo con calma con o sin ayuda de sus padres. El objetivo es que aprendan de la experiencia y puedan individualmente presentar, explicar, autoevaluar y mejorar lo que hayan realizado y aprendido. De esta manera, se descriminaliza la copia y se busca aprender de ella, mientras que den crédito a los autores. Cada uno responde por su propio aprendizaje al final de cuentas. Igualmente, si realizan un proyecto o un trabajo en equipo entre varios compañeros, ya que después de realizar su demostración del trabajo (escrito, presentación, dramatizado, experimento, etc.), cada uno explicaría y autoevaluaría su trabajo y aprendizaje, y lo corregiría y mejoraría.

Este proceso trae excelentes resultados y requiere un poco más de tiempo mientras que se establece como cultura en el aula. Por ello, es importante

que el plan de estudios esté orientado hacia competencias útiles para la vida aplicando el conocimiento disciplinar requerido, lo cual implicaría eliminar contenido curricular que no esté dirigido a las competencias útiles para la vida o no sea relevante con ellas. Es importante que el colegio elija dichas competencias y el grado como se espera que se vayan desarrollando a lo largo de los grados, aunque a continuación presento una propuesta de competencias que llamo la nueva alfabetización, LETRICAS:

- * estar **L**etrado en las artes del lenguaje y Liderar sin permisividad ni autoritarismo.
- * **E**scuchar con empatía.
- * usar la **T**ecnología efectivamente y de manera saludable y sostenible.
- * **R**esolver asuntos reales con el conocimiento y Relacionarse óptimamente con los demás.
- * **I**nformarse adecuadamente al investigar, seleccionar datos, validar información y enseñar a los demás.
- * **C**onservar la biodiversidad y el ambiente natural.
- * **A**utoevaluarse profesionalmente.
- * **S**er Saludable física y emocionalmente, al igual que ser Sistémico al pensar y actuar.

Estas grandes competencias se explican en el Volumen 10 de la revista Elegir de junio de 2008 en el artículo sobre para qué un colegio (Aljure, 2008).

Evaluar estas importantes competencias en una prueba estandarizada de escogencia múltiple es prácticamente imposible. Una de las mejores maneras de desarrollarlas y evidenciarlas es realizando proyectos estudiantiles en los que desarrollen el conocimiento y las destrezas requeridas, además de permitirles comprometerse con lo que hacen y dar cuentas de ello.

Estándares, pruebas y educación interesante

Alfie Kohn (2004) explica algunos hechos importantes sobre las pruebas estandarizadas de escogencia múltiple y uno de ellos es que de acuerdo con un estudio publicado en *Journal of Educational Psychology*, estudiantes de primaria habían sido clasificados como activamente enganchados en su aprendizaje si hacían preguntas de sí mismos

mientras leían y trataban de conectar lo que hacían con aprendizajes previos; y como enganchados superficialmente si solo copiaban en sus cuadernos respuestas, adivinaban mucho y se saltaban las partes difíciles. Los resultados mostraron que los superficialmente enganchados puntuaban más alto frecuentemente en las pruebas estandarizadas de escogencia múltiple. Resultados similares se obtuvieron en estudiantes de secundaria en pruebas como el SAT (Scholastic Assessment Test) y CTBS (Comprehensive Tests of Basic Skills). Alfie Kohn explica que aunque varios estudiantes que piensan profundamente y puntúan alto en dichos exámenes, al igual que varios que ni piensan profundamente ni puntúan alto, una regla general parece ser que los resultados en las pruebas estandarizadas están correlacionados positivamente con enfoques superficiales hacia el aprendizaje.

De resultar cierta esta afirmación de Alfie Kohn, los colegios que más alto puntúen en la prueba Saber 11 podrían estar promoviendo e implementando sistemas superficiales de aprendizaje, como regla general. Esto es digno de estudio y hago un llamado serio a los educadores en Latinoamérica a investigar sobre este asunto seriamente porque podríamos estar condenando a nuestros futuros líderes a una pobreza intelectual, moral y social. Estaríamos sacrificando el aprendizaje por puntajes más altos.

Los estándares podrían ser tan nocivos como los exámenes estandarizados de escogencia múltiple. En la búsqueda de cubrir los estándares de un área y una asignatura, podría realmente tener el efecto de bajar el nivel de aprendizaje en las aulas. Como Howard Gardner y sus colegas dijeron sabiamente, “El enemigo mayor de la comprensión es ‘cubrimiento’” (Kohn, 2004). Una lista de conocimientos y habilidades esperadas inevitablemente informan los métodos pedagógicos que serán utilizados para cubrir el contenido, en vez de descubrirlo, por ejemplo.

Como profesor, creo que una de las condiciones más importantes para que se dé un aprendizaje interesante en el estudiante, es que esté motivado o interesado en realizar lo que hace y esa motivación depende de sus gustos y necesidades, no de qué tanto lo está amenazando o coercionando el profesor con bajas calificaciones o castigos sofisticados. Los estudiantes aprenden a la larga a evitar dichos castigos y amenazas diciendo mentiras, haciendo lo mínimo para ‘pasar’ y ayudándose o en-

abriéndose mutuamente. Todas estas formas de comportamiento requieren energía que no se utilizará en aprender sino en defenderse. El objetivo de un maestro de calidad es lograr que todos sus estudiantes estén realmente motivados con la clase, el aprendizaje y el trabajo. Para ello, el arte de diseñar las clases y las unidades didácticas, al igual que la forma de relacionarse con los estudiantes y de promover relaciones satisfactorias de necesidades fisiológicas y emocionales se convierte en el deber de un maestro inteligente que aprende de lo que hace. El método se vuelve más importante en este sentido que el contenido de la clase.

Calificación versus Evaluación

Normalmente confundimos calificación y evaluación, pero en la práctica educativa son dos cosas muy diferentes.

El mundo de los números y de rendir cuentas, nos ha llevado a calificar todo lo que consideramos importante con números, letras u otros calificativos como 'bueno' y 'malo'. Incluso a los colegios como buenos y malos, con puntajes para clasificarlos y compararlos, como si eso trajera un mejoramiento o mejor aún un aprendizaje.

La evaluación implica realizar juicios sobre lo que se ha realizado y viene usualmente acompañada de análisis, reflexiones y comentarios. Algunos educadores prefieren llamarlo valoración, como en el caso de la Enseñanza para la Comprensión de Harvard. La evaluación puede ser externa (de una persona diferente al que realizó el trabajo) o interna (de quien realizó el trabajo) y puede ser útil con comentarios o preguntas reflexivas que generen pensamiento creativo o reflexivo, o inútil llena de críticas generalizadoras que generan ponerse a la defensiva o simplemente parar de pensar creativa o analíticamente, como al autocriticarse o criticar al que lo realizó. La evaluación externa usualmente genera estudiantes que se ponen en modo de defensa y no en modo de aprendizaje, por lo que no es muy compatible con la forma como funciona nuestro cerebro y mente. La autoevaluación viene acompañada de métodos para ampliar los juicios reflexivos de su propio trabajo teniendo en cuenta los deseos y las necesidades propias y de otras personas relevantes, además de acuerdos previos, la sostenibilidad y la legalidad. La autoevaluación resulta en una serie de comentarios reflexivos sobre

la efectividad del trabajo y resultado con relación a lo que se deseaba y esperaba. Es diferente a la auto-calificación que solo es darse una calificación al trabajo de uno mismo, como 'bueno', '9 sobre 10' o 'A'. La autoevaluación usualmente viene acompañada de preguntas que la facilitan y la promueven, como '¿Qué logré de lo que deseaba y se esperaba en los criterios de calidad?', '¿Qué hice específicamente para lograr algunos de los criterios esperados?'

W. Edwards Deming (1994), padre de la calidad del Siglo XX, recomendó lo siguiente para permitir que los colegios y la educación mejoren:

- * Abolir las calificaciones desde el preescolar hasta la universidad porque al ser calificados, los estudiantes ponen énfasis en la calificación y no en el aprendizaje. El mayor daño de las calificaciones viene del ranking forzado de los estudiantes, como al esperar que solo el 20% de ellos puedan obtener la máxima calificación.
- * Abolir los puntajes por méritos para profesores.
- * Abolir la comparación de los colegios con base en los puntajes.

La alegría en el aprendizaje, decía Deming, proviene no tanto de lo que se está aprendiendo sino del aprendizaje. Así como la alegría en el trabajo proviene no tanto del resultado (producto) sino de la contribución a la optimización del sistema en el que todos ganan. Deming nunca calificó a sus estudiantes en la Universidad de Nueva York y a cambio leía los trabajos que le presentaban para aprender cómo le estaba yendo como profesor, para saber cómo podría ayudar al estudiante y para saber si algún estudiante estaba extraordinariamente bien preparado y podría beneficiarse de trabajo extra.

William Glasser (1998), en su libro principal sobre el colegio de calidad, explica la importancia de eliminar las calificaciones bajas, si realmente es necesario dar calificaciones. Es decir, no dar calificaciones inferiores al nivel totalmente competente, lo cual evitaría la mayor parte de la coerción y la competencia actual que distrae a los estudiantes del aprendizaje mismo. De esta manera, el estudiante seguiría trabajando y aprendiendo hasta lograr el nivel totalmente competente y en ese momento registrar el nivel de calificación competente o más allá obtenido. Existen varias formas de lograr esto, las cuales no alcanzo a explicar en este artículo e invito a otras personas a compartir sus experiencias al respecto. **RM**

La evaluación en la escuela católica

Introducción

Para la Escuela Católica es importante que se forme para la vida y que esta contribuya a formar buenos seres humanos y por qué no, buenos cristianos. Para ello, se preocupa de que el maestro desempeñe bien su empleo. Para lo que se insiste constantemente en que se evalúe tanto su ser como su quehacer, pues reconocemos que más que instruir, se debe testificar aquello que se transmite.

La preocupación por la excelencia del desempeño educativo y evangelizador del maestro es constante en la Escuela Católica. Por eso es importante que a los estudiantes les guste la escuela, permanezcan en ella y aprendan. De ahí que se procura que los maestros se adapten a los estudiantes para lo cual deben *“acertar a conocerles, y discernir la manera de proceder con cada uno”* (MD33,1). Este mismo principio educativo que mencionaba años atrás Juan Bautista De La Salle, es retomado por P. Ausubel (1980) y otros muchos autores al hablar de aprendizaje significativo: *“si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enumeraría éste: el factor más importante que infuye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe. Averigüese esto*

y enseñese consecuentemente”. De aquí surge uno de los principios de la Educación Católica: una educación centrada en el conocimiento del estudiante.

Aproximación al concepto de evaluación

En las últimas décadas se ha escuchado en los países de América Latina nuevos significados sobre el concepto de evaluación. En la historia naciente de la Escuela Católica era común hablar de corrección, de examen, de cambio de nivel, del grado de ajuste a unas normas o criterios.

En épocas más recientes, la evaluación se ha ejercido como control; se ha aplicado más al producto y a los resultados que a los procesos; ha sido más comprendida como medida y cuantificación; se ha polarizado en exceso el estudiante y su rendimiento más que en cualquier otro factor del proceso de enseñanza-aprendizaje y se ha usado para comparar y clasificar.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/evaluacion-escuela-catolica>



Óscar Armando Pérez Sayago

Es Licenciado en Educación Religiosa, Magister en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos, Secretario Adjunto de la CIEC –Confederación Interamericana de Educación Católica– www.ciec.educ.co, conferencista nacional e internacional.

En muchos momentos, la evaluación educativa es entendida como fuente de mejora. Puedo afirmar que sin evaluación no hay mejora posible y que solo evaluando de continuo es como lograremos mejorar progresivamente.

La evaluación en la escuela católica

Para la Escuela Católica es importante reflexionar una y otra vez sobre nuestra propia práctica. Se debe recuperar, estructurar y proyectar de forma que se comience más desde la práctica, desde lo que realmente acontece y se da en el estudiante y en la escuela y que dicha reflexión, con todo lo que conlleva, la hagamos procesual y sistemática. Es decir, progresivamente y con criterio y no de forma puntual, aislada y desorganizada.

Todo ello nos lleva a reconocer que la evaluación en la Escuela Católica es continua. Se basa en las posibilidades que esta nos ofrece para disponer permanentemente de información acerca del camino que está siguiendo el estudiante en el proceso de aprendizaje, en su formación como persona. De este modo, es posible regular los ritmos y estilos de la enseñanza con los del aprendizaje y acompañarlos convenientemente para reforzar los elementos positivos y corregir los negativos mediante las actuaciones que sean necesarias.

Al entender así la evaluación en la Escuela Católica, se nos indica la vocación colectiva al diálogo que conlleva todo el proceso evaluativo. Ese diálogo afecta a toda la comunidad educativa y a la sociedad a la que sirve. Todos deben contribuir a comparar la práctica con los criterios, con los valores y capacidades consensuadas por todos los implicados en el proyecto educativo y colaborar en mejorar los aspectos detectados como deficientes o ausente.

No debemos seguir evaluando de forma fragmentada y puntualmente. La evaluación no es algo unidireccional. Actualmente son muchos los autores que hablan de

la evaluación como una realidad colaborativa, ya que todos deben participar en todo el proceso evaluativo: recogiendo datos, analizándolos, tomando decisiones y acometiendo posteriormente las mejoras.

Si todos los miembros de la Escuela Católica son artífices y destinatarios de la evaluación: profesores, estudiantes, padres de familia, personal administrativo, todos deben intervenir en ella. Si la comunidad educativa es la que ha construido y consensuado un proyecto educativo que nuclea el ser y el quehacer del acto educativo, por tanto todos han compartido unos valores y unas metas, es responsabilidad de todos hacer el seguimiento del camino recorrido, de las dificultades encontradas, previstas o no previstas, y de los ajustes que se deben realizar.

Al analizar nuestra realidad actual, a la luz de lo señalado anteriormente, se puede detectar que nos queda un largo camino por recorrer. En nuestra escuela, solo evaluamos al estudiante, muy poco al profesor, y menos aún, la influencia del actuar de los padres o en qué grado el personal administrativo o de servicios facilita el cumplimiento de los fines de nuestra escuela.

Características de la evaluación en la escuela católica

El Hno. Juan Antonio Ojeda y María Purificación Gamarra comparten las siguientes características que debe tener la evaluación. Para ellos, esta debe ser:

1. **Global.** La evaluación tiene una dimensión holística, debe considerar todos los aspectos del funcionamiento de la escuela, todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante evaluar la escuela y no solo aspectos puntuales.
2. **Continua.** La evaluación necesita integrarse en el proceso del curso para poder intervenir como orientadora y reguladora permanente del mismo.

3. **Sistemática.** La evaluación debe ajustarse a un plan. Debe ser algo ordenado y relacionado con vistas a lograr más fines.
4. **Contextualizada.** Debe tener en cuenta a cada estudiante como es, sus antecedentes y experiencias, su nivel de desarrollo físico y mental, su motivación y expectativas.
5. **Diagnóstica.** Identifica las deficiencias y dificultades, así como los logros y fracasos, analizando sus causas.
6. **Reguladora.** La recogida de información y el análisis de la misma cobra sentido si revierte en el proceso educativo regulándolo, es decir, introduciendo variaciones para mejorar el logro de los objetivos.
7. **Criterial.** Que la valoración tenga como referencia, más que la comparación o clasificación, los criterios previamente establecidos por todos y recogidos en el PEI y en el Plan de Pastoral Educativa.
8. **Colaborativa.** Que todos se sientan artífices y colaboren; de esa forma se sentirán responsables y participarán igualmente en la propuesta de mejora.
9. **Útil y orientadora.** La evaluación tiene un carácter funcional, es decir, debe resultar útil y orientar a los implicados e interesados en la misma.

El cambio y mejora de la calidad en la Escuela Católica es un objetivo alcanzable si se mejoran los procesos de gestión y de organización desde una mirada pastoral. Una de las herramientas que posibilitan esta mejora está en la evaluación.

La evaluación facilita la información necesaria sobre el estado de la escuela, y potencia mecanismos de discusión, reflexión y participación de todos los implicados.

La evaluación nos sirve para analizar la puesta en marcha del proyecto educativo de la Escuela Católica. Es una herramienta idónea para constatar el grado de compromiso con la tarea evangelizadora de la escuela, lo que nos diferencia, lo que nos identifica y, sobre todo, lo que nos hace diferentes. **RM**

La evaluación

estrategia para
diseñar la ruta hacia
la **excelencia**



DISPONIBLE EN PDF

[http://www.santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-12/
evaluacion-ruta-excelencia](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/evaluacion-ruta-excelencia)

Introducción

La gerencia (Rector y Equipo Directivo) de la organización educativa tiene la responsabilidad de:

- * Diseñar la Misión con sus respectivos procesos, metas e indicadores.
- * Fijar la Visión, los principios y los valores institucionales.
- * Velar para que la Misión se realice con los más altos niveles de calidad posibles.
- * Evaluar permanentemente el logro de la Misión para determinar los aspectos necesarios con el fin de mantener en ruta a la organización hacia la excelencia, como aspiración suprema en el

cumplimiento de la Visión establecida, conocida y compartida.

En la administración tradicional se pretendía lograr esos cuatro requerimientos con la aplicación del proceso clásico de la administración que contemplaba, y aún considera vigentes, la función de planeación, la función de organización, la función de dirección y ejecución y la función de control.

La práctica administrativa disfuncional, basada en jerarquías burocráticas, fue generando un comportamiento del cumplimiento de dichas funcio-



**Gonzalo
Arboleda
Palacio PhD.**

Presidente Fundación
Colombia Excelente

1 Scriven, Michael. *The Methodology of Evaluation*. Chicago, Rand. McNally, 1967

2 Stufflebeam, Daniel. *Evaluación Sistemática*. Editorial Paidós Ibérica. Málaga, 2002

nes como fines en sí mismas y conllevó, en muchos casos, a olvidar que esas funciones tenían que converger en el logro de las metas y objetivos preestablecidos. Muchas organizaciones especialmente, del sector público, orientaron el proceso administrativo al control de procesos, de procedimientos, al cumplimiento de normas, de requisitos, y se olvidaron de lo esencial, que era el logro de las metas para la satisfacción de las partes interesadas.

El sistema educativo no estuvo exento de esta disfunción y dirigió su accionar a cumplir la función, a la realización de actividades que muchas veces no conducían a satisfacer las necesidades de todos sus implicados: alumnos, maestros, administradores, padres de familia y del entorno social. Se centró más en procesos que en el logro de los resultados después de cada grado y nivel y, de los resultados del ciclo completo de 11 grados.

Por eso, hacia la década de los 80'S apareció la Nueva Gerencia Pública (The New Public Management. NPM), que orientó y articuló todo su desempeño hacia el logro de metas y objetivos tangibles y de beneficios para los individuos, las familias y la sociedad. En esta nueva mirada de la gerencia, la función del control se transformó en Evaluación tanto de los resultados individuales y sociales adquiridos, como de las palancas o medios efectivos para lograrlos. La escuela también entró en esta nueva concepción de la gerencia, del management, con principios de economía, eficiencia, eficacia y calidad y consideró que los gerentes (rectores) públicos y privados tenían que ser responsables de su desempeño ante la sociedad y ante quienes arbitraron los recursos para ofrecer el servicio educativo, convertido hoy, como siempre debió haber sido, en el derecho a la educación de calidad para la equidad social.

La evaluación en educación

La evaluación es un proceso complejo por medio del cual se emite un juicio valorativo sobre el sistema educativo o sobre un establecimiento educativo en particular.

Se dice que la evaluación es un proceso complejo porque se refiere a múltiples aspectos relacionados con el objeto evaluado, tanto al interior del mismo como en sus relaciones con el entorno.

El tema de la evaluación es sujeto de estudio e investigación en todo el mundo debido a su impacto en la concreción y logro de los objetivos de cualquier proyecto que se desee implementar y del cual se esperan cambios positivos en el comportamiento y en la acción de diferentes agentes. Eso quiere decir que el fin último de toda evaluación es el alcance de estadios superiores de mejoramiento del objeto evaluado, de sus retos, metas y objetivos.

Esa complejidad y ese alcance de la evaluación requieren de la comprensión de la naturaleza y alcance de toda acción evaluativa.

Una revisión bibliográfica de la teoría y la práctica de la evaluación nos puede llevar al esclarecimiento de su naturaleza, definición y taxonomías. En efecto, se puede hablar en términos generales de evaluaciones diagnósticas, de evaluaciones predictivas, de evaluaciones para certificar o acreditar instituciones o programas, de evaluaciones de rendición de cuentas a los grupos de interés por parte de los responsables de gestionar una institución o de llevar un proyecto a feliz culminación. Cada uno de estos tipos de evaluación tiene un abordaje conceptual, procedimental e instrumental específico debido a su propia naturaleza y alcance.

Scriven en 1967 llegó a la conclusión de que la evaluación se podía clasificar en **Formativa** y **Sumativa** **1**.

De una manera sencilla, se pueden interpretar estas evaluaciones así:

La primera se relaciona con los insumos, los procesos y los procedimientos de la institución, enfocados a la ejecución de planes, programas, proyectos, acciones y tareas que se realizan para lograr un fin.

En la organización educativa, esta evaluación analiza el entorno económico y social, las entradas y el proceso de enseñar y de aprender, incluidos el currículo, los maestros y personal administrativo, los alumnos, los padres de familia y desde luego los recursos necesarios para la operación.

Con la información recogida acerca de la situación de cada una de las variables mencionadas, se toman decisiones para reforzar lo positivo o para mejorar aquellos aspectos encontrados deficitarios que no satisfacen las expectativas de todas las partes interesadas. La evaluación formativa es esencial para diseñar y poner en marcha planes permanentes de

mejora continua que iluminen el camino de la institución hacia la madurez y la excelencia. Esta función de mejora continua del diario accionar es esencial para el avance y sostenibilidad de toda organización.

Se corre un riesgo muy alto el esperar a realizar ajustes al finalizar el proceso pues no hay oportunidad de niveles de respuesta apropiados, en el evento de no haber conseguido los objetivos propuestos.

La segunda, la **evaluación sumativa**, se enfoca en el logro de los resultados, esto es en analizar el nivel de obtención de los objetivos y metas previamente establecidas. El análisis de resultados brinda información para tomar decisiones de reformulación de indicadores y metas para posteriores etapas en la ejecución y el alcance de la misión y la visión de la organización. Como se ve, aquí se pierde la oportunidad de la mejora continua a lo largo del proceso y puede generarse un costo muy alto de la no calidad en la gestión.

En una institución educativa hay tres procesos obligatorios para alcanzar calidad y excelencia. Son ellos, el proceso de **gestión educativa**, el proceso de **enseñanza-aprendizaje** y el proceso de **evaluación y control** de todo el qué hacer institucional. Este último, la evaluación, se convierte en un proceso central, nuclear, o dicho de otra manera se convierte en la viga de amarre sobre la que se sostiene la viabilidad futura de la organización.

Más recientemente, Daniel Stufflebeam ha definido la evaluación de una manera más integral: “El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinando, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos clave del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación su realización y su impacto” **2**. De esta definición se desprende el modelo que el autor recomienda y que se estructura en los siguientes aspectos evaluativos.

- * El contexto. Es el estudio del entorno social, económico, cultural, ambiental, legal y ecológico para lograr información que conlleve a que la institución u objeto de evaluación se entienda a la luz y en la interrelación con su medio ambiente próximo y distal.

- * Las entradas. Es el estudio de los recursos necesarios y su disposición para lograr los fines propuestos.
- * El Proceso. Entendido como la interrelación entre programas, acciones y tareas que conllevan a lo misional y los agentes responsables de lograr sus cometidos.
- * El Producto. Es el producido del sistema expresado en indicadores que muestren logro de metas, de manera eficaz, eficiente y productiva.

Una vez recogida toda la información necesaria y relevante, los responsables del objeto de evaluación deberán tomar las mejores decisiones y las más oportunas para que a lo largo del continuo **entorno- insumo-proceso-producto** se realicen planes de mejora continua que orienten todo el sistema en la dirección que conlleva a la calidad y eventualmente a la excelencia.

Como puede deducirse, este enfoque evaluativo es más holístico, integral, comprensivo y su intención apunta a que la organización disponga de un sistema de evaluación total como parte integrante de un sistema de gestión dinámico y eficaz.

Un enfoque eficaz para realizar la evaluación

El éxito de una evaluación radica en la claridad conceptual y de las herramientas eficientes para materializar la evaluación. La Fundación Europea para la Excelencia creó y puso al servicio de todos los sectores sociales y económicos el Modelo EFQM de Excelencia que se constituye en un marco eficaz para diseñar, operacionalizar y evaluar, tanto a los agentes responsables de una organización, sin



3 Arboleda Palacio, Gonzalo. *¿Cómo lograr Organizaciones Excelentes en un Mundo Globalizado?* Fundación Colombia Excelente, 2010.

4 Arboleda Palacio, Gonzalo. El Rector de la Institución Educativa. Líder de la Transformación para la Productividad y la Sostenibilidad. Fundación Colombia Excelente, 2014.

5 Fundación Europea para la Excelencia. *La matriz REDER*. Webinar Bruselas, 2015.

6 Fundación Europea para la Excelencia. *El Modelo EFQM de Excelencia*. Bruselas, 2013.

7 Fundación Europea para la Excelencia. *La matriz REDER*. Webinar Bruselas, 2015.

8 EFQM Model. EFQM Publicaciones. *Evaluar la Excelencia: Guía Práctica para el Desarrollo, Ejecución y Revisión de una Estrategia de Evaluación con Éxito*. Bruselas, 2010.

importar su naturaleza y tamaño, como los resultados que paulatinamente vienen lográndose para apalancar la sostenibilidad y un futuro promisorio.

El sistema de gestión de la excelencia impulsado por el EFQM se compone de cinco pilares interrelacionados e interdependientes y que se enuncian así **E**:

1. Los Conceptos fundamentales de la Excelencia.
2. Los nueve criterios, 32 subcriterios y alrededor de 200 aspectos para analizar la institución.
3. La lógica de la matriz REDER.
4. La autoevaluación.
5. El reconocimiento del nivel de madurez del sistema de gestión y de la organización.

Como se desprende del análisis de dicho sistema de excelencia, éste se constituye en un programa de alta gerencia que, meticulosamente implantado, conlleva a caracterizar a la organización como una empresa de calidad que busca la excelencia y la sostenibilidad.

El Modelo EFQM es un referente para que el grupo directivo, con la ayuda de todo el personal, evalúe (autoevalúe) el liderazgo; la estrategia, las personas; los aliados, proveedores y recursos; los procesos, productos y servicios. Estos cinco criterios son los agentes responsables de lo que hace la institución.

Así mismo, el modelo ayuda a autoevaluar los cuatro criterios de resultados: resultados en los clientes; resultados en las personas que trabajan en la institución; los impactos en el medio ambiente y la responsabilidad social empresarial y la sostenibilidad y, los resultados clave obtenidos. Estos cuatro criterios de evaluación se denominan los criterios resultados.

Con base en estos nueve criterios desplegados en 32 subcriterios y en alrededor de 200 aspectos de reflexión, tomados como **modelo referencial**, se realiza la evaluación institucional. La evaluación de la EFQM es de índole **interna** (autoevaluación) llevada a cabo por el personal de la institución bajo la orientación del equipo directivo; y la externa, realizada por validadores y evaluadores acreditados por la EFQM.

La autoevaluación se realiza además bajo una dimensión cualitativa y otra cuantitativa. La cualitativa identifica las áreas o puntos fuertes de la organización y desarrolla y aplica estrategias para

conservar estas fortalezas. Así mismo, determina las áreas en las que es necesario mejorar. Como generalmente se identifican muchas áreas de mejora, que no es posible acometer a la vez, se debe realizar una priorización para identificar las más importantes y consolidarlas. Estas áreas de mejora seleccionadas las toman bajo su responsabilidad equipos de mejora, compuestos por personas de la organización deseosas de aportar y sacarlas adelante para obtener las metas señaladas. Eso indica y relleva la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo organizacional. Es importante destacar que las personas, tomadas individualmente, conforman el grupo de talento humano de la institución, pero son los equipos de trabajo altamente eficientes los que transforman la institución a través del cambio planeado y de la cultura de la misma **4**.

Una vez terminada esta evaluación cualitativa se utiliza la lógica de la matriz REDER para expresar en forma de indicadores numéricos la evaluación cualitativa antes realizada. Es, por así decirlo, una apreciación cuantitativa de los aspectos cualitativos identificados e impulsados por la institución. Al evaluar cualitativamente los nueve criterios y 32 subcriterios reflexionando sobre su estado actual y su futuro, la REDER se convierte en un instrumento poderoso pues hace que la gerencia logre los resultados que se desean alcanzar (R), la manera de alcanzar los resultados (E), el despliegue y aplicación de los enfoques para el logro de resultados (D) y la evaluación, el refinamiento y el aprendizaje conseguido por el despliegue y el enfoque para continuar revisando y mejorando todo el sistema (ER) **5**.

La anterior estructura, las funciones y fines del Modelo EFQM de excelencia llevan inmersa la conceptualización de una eficaz evaluación. En efecto, el modelo EFQM contiene los elementos conceptuales contemplados tanto en la evaluación formativa como sumativa de Scriven y también los contemplados en el modelo de evaluación presentado por Stufflebeam.

El modelo EFQM es evaluación formativa a través de los cinco agentes facilitadores y es evaluación sumativa al analizar lo logros de los cuatro criterios de resultados.

Como bien se desprende de la descripción del EFQM, “Los Conceptos Fundamentales de la Excelencia describen los cimientos esenciales para que cualquier organización alcance una excelencia sos-

tenida y pueden utilizarse como base para describir los atributos de una cultura excelente. Así mismo, constituyen un lenguaje común para la dirección.

El Modelo EFQM de Excelencia permite a los directivos-Líderes comprender las relaciones causa-efecto que existen entre lo que la organización hace y los resultados que alcanza. Con el apoyo del esquema lógico REDER es posible evaluar de manera sólida el grado de excelencia de cualquier organización.

El esquema lógico REDER proporciona un enfoque estructurado para analizar el rendimiento de cualquier organización. También sirve de base al sistema de puntuación al premio EFQM a la excelencia, así como a otras iniciativas de reconocimiento o

evaluación, y puede ayudar a liderar el cambio y gestionar proyectos de mejora” 6.

En esta descripción de los tres pilares fundamentales del modelo EFQM se evidencia cómo el modelo evaluativo de Stufflebeam está claramente contemplado en él y se convierte en el marco integral de evaluación que conlleva al logro de impactos potentes sobre el objeto evaluado y sobre los resultados logrados en un período determinado.

El Modelo EFQM en general y la lógica de la matriz REDER utilizan el método socrático para realizar la evaluación. Las preguntas modélicas se presentan en el cuadro siguiente que muestra la estructura y dinámica de la matriz REDER para evaluar una institución o una de sus partes 7



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/referencias>

EVALUAR CON REDER	
REDER ELEMENTO	TEMAS A CONSIDERAR CON BASE EN LOS ATRIBUTOS
RESULTADOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Está usted midiendo lo que tiene que medir? 2. ¿Están los resultados segmentados cuando es necesario? 3. ¿Está asegurada la integridad de los resultados? 4. ¿Estamos claros en nuestras metas y son apropiadas? 5. ¿Cómo es nuestro desempeño comparado con las metas? 6. ¿Disponemos de datos comparativos, qué tan apropiados son, qué nos dicen en términos de rendimiento? 7. ¿Tenemos claridad en qué es lo que causa los resultados?
ENFOQUE	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los enfoques (Liderazgo, Estrategia, Recursos, Personas, Procesos) que hemos implantado para lograr los resultados que estamos revisando? 2. ¿Cumplen esos enfoques con el propósito? 3. ¿Se alinean los enfoques con otros enfoques cuando es necesario? 4. ¿Se alinean con las necesidades de los grupos de interés y sus expectativas? 5. ¿Soportan y se alinean los enfoques con los objetivos, metas, estrategias, valores generales?
DESPLIEGUE	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Estamos implementando los enfoques relevantes donde se necesita? 2. ¿Estamos realizando un despliegue eficiente y efectivo? 3. ¿El modo como implementamos nuestros enfoques facilitan flexibilidad y apoyan la agilidad organizacional?
EVALUACIÓN Y REFINAMIENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Nuestras medidas del indicador cumplen el propósito? 2. ¿Estamos aprendiendo de nuestras experiencias (positivas o negativas) y de las de otros? 3. ¿Estamos generando nuevas ideas en qué hacer y cómo hacerlo, cuando sea necesario? 4. ¿Estamos realizando mejoras con base en nuestro aprendizaje, cuando es necesario? 5. ¿Estamos convirtiendo las buenas ideas en realidades?

Una correcta aplicación del Modelo con sus cinco componentes estructurados hace que la organización se gestione correctamente y se evalúen todas sus acciones y resultados para generar la mejora continua, necesaria para enfrentar el futuro. RM

¿Evaluar para qué?



DISPONIBLE EN PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/evaluar-para-que>



Bernardo Recamán Santos

Bernardo Recamán Santos ha sido profesor de matemáticas en colegios y universidades de Colombia, y en el Colegio del Mundo Unido en Suazilandia, África. Es autor, entre otros, de *Los números, un historia para contar* (Taurus, 2002) y *Ejercicios cerebrales* (Grijalbo, 2012).

La evaluación en todos sus aspectos es un componente fundamental de cualquier proceso educativo, pero es fácil olvidar que no es el fin y propósito de la educación, sino apenas un instrumento para indagar sobre los logros, y avances que dicho proceso presenta, y para proponer alternativas que devenguen en mejores prácticas y resultados.

El embrollo de la evaluación en todos sus aspectos se ha vuelto tan prominente en cualquier discusión acerca de la educación, que pareciera que la evaluación fuera el único propósito y fin absoluto de la educación. Se educa para evaluar. Algo así como si el propósito de la vida fuera ir al médico periódicamente, someterse a sus interminables exámenes, esperar los resultados y prepararse para los siguientes.

En Colombia, esta tendencia se ha acentuado en los últimos años con la importancia cada vez ma-

yor que se les ha dado a las pruebas SABER que aplica el ICFES, y a las evaluaciones internacionales a las que periódicamente se somete el país. Muchos colegios de Colombia, sobre todo en el sector privado, vienen volcando todo su esfuerzo en que los estudiantes obtengan los mejores resultados posibles en las pruebas SABER 11, hasta tal punto que recurren a toda clase de artimañas para hacer esto posible, y se olvidan de todos los otros propósitos que una educación para la vida en sociedad pudiera tener. Numerosos estudiantes toman costosos cursos que los “adiestran” puntualmente

para dichos exámenes; los profesores son obligados ellos mismos a presentar la prueba con el fin de que puedan entrenar mejor a los estudiantes para presentarla y los colegios recomiendan a sus estudiantes menos preparados que no presenten la prueba a nombre del colegio para que no bajen los promedios de este.

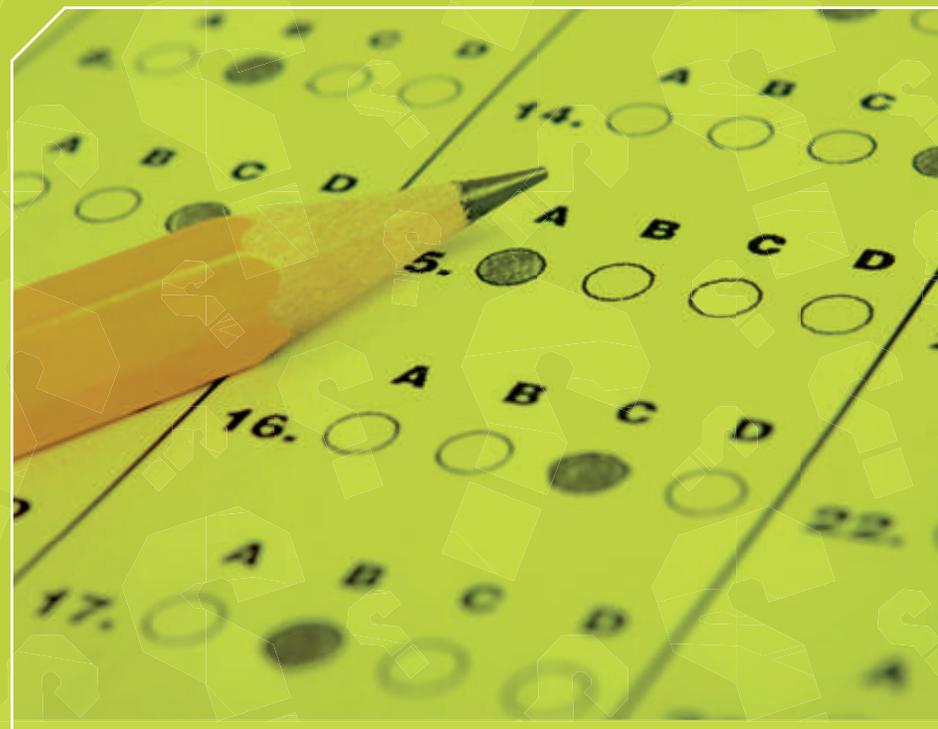
Todo esto sirve para constatar que en Colombia todavía no tenemos claro cuál es el objeto y propósito de la evaluación en cualquiera de sus modalidades. Para comenzar, es importante entender que la evaluación no tiene un solo propósito y, por lo tanto, no existe un solo instrumento para hacerla. En el proceso educativo, las distintas instancias que intervienen en él deben evaluarse, y evaluar a otros de distintas maneras, continuamente y con distintos fines. Es decir, la evaluación es mucho más que unas pruebas estandarizadas aplicadas periódicamente a una población por parte de alguna institución creada para ello.

Casi desde el comienzo de mi trabajo como profesor de matemáticas, descubrí que las previas y exámenes a los que me sometieron mis profesores en mi época de estudiante podían convertirse en una herramienta muy útil para mi oficio. En efecto, esas evaluaciones podían servirme para indagar no solo acerca del progreso y desempeño de mis estudiantes sino, quizás más importante aún, el mío propio. Una prueba bien diseñada me podía indicar qué tan bien había logrado que los estudiantes comprendieran tal o cual tema y cuáles temas necesitaban un refuerzo o un tratamiento diferente. La misma prueba, u otra, podría servirme para identificar a estudiantes talentosos para la matemática y a los que posteriormente debería retar con temas más avanzados e, igualmente, para identificar a esos estudiantes a los que se les dificultan las matemáticas. Una buena evaluación, como muchos profesores hemos podido constatarlo, es también una oportunidad de aprendizaje. No pocos de mis estudiantes reconocen haber entendido algún concepto complejo por primera vez cuando tuvieron que enfrentarse a él en alguna evaluación. Naturalmente, los resultados de esas evaluaciones, comunicados adecuadamente a los estudiantes, deberían serles útiles también a ellos para conocer su propio progreso y servirles, ya sea cómo estímulo para esforzarse más o como una llamada de alerta en otros casos. Si ello no ocurre es por el carácter punitivo con el que casi todas las evaluaciones escolares están cargadas: “estudio

para aprobar exámenes y librarme de las sanciones por no aprobarlos, para nada más”.

Es decir, un buen docente, necesita evaluar a sus estudiantes, y evaluar su propio trabajo de manera permanente, y para hacerlo debe recurrir a diversos instrumentos, algunos desarrollados por él mismo y otros externos que le permitan tener referentes independientes con los cuales pueda dialogar. No debe olvidarse, sin embargo, que la evaluación no es el fin y único propósito de su arduo trabajo cotidiano, entre otras cosas porque buena parte de lo que hace, quizás lo más importante, no es cuantificable ni susceptible de ser evaluado, y menos por una prueba de escogencia múltiple. Ninguna prueba está en capacidad, por ejemplo, de detectar el entusiasmo por el estudio que un buen docente puede despertar en un estudiante que antes huía de él.

El caso de las evaluaciones externas, aquellas que aplican el Estado y otras instancias calificadoras, merece una discusión aparte. La variedad de esas evaluaciones es enorme y sus fines diversos. Muchas tienen como propósito certificar, ya sea competencia en un oficio, conocimientos de una disciplina, destrezas para llevar a cabo una operación u ocupar un cargo. Otras sirven para medir tendencias, comparar sistemas educativos, monitorear progreso. Tomemos el caso de las pruebas SABER que en Colombia aplica el ICFES a nombre del Estado y que, actualmente, son presentadas



por estudiantes de los grados 3°, 5°, 7°, 9°, y 11°, y los estudiantes al completar sus estudios universitarios (SABER PRO). Con estas pruebas el ICFES se propone muchas, demasiadas cosas a la vez. Una de ellas, medir a lo largo del tiempo el progreso o la falta de progreso de los estudiantes del país en distintas disciplinas. El ICFES utiliza la misma prueba para evaluar y clasificar a las instituciones educativas de acuerdo con ciertos niveles de calidad. Sin embargo, dada la publicidad enorme que reciben esas pruebas, en especial SABER 11 y SABER PRO, los resultados de ellas se prestan para toda clase de usos perversos por parte de distintas instancias. Muchos padres de familia, sobre todo aquellos que acuden al sector privado para la educación de sus hijos, con mucha ingenuidad basan su escogencia de colegio exclusivamente en los listados de los “mejores colegios del país” que distintas publicaciones, ninguna especializada en temas educativos, elaboran exclusivamente a partir de esas pruebas ignorando todos los demás factores que hacen parte de un buen proceso educativo.

La prueba SABER 11 es también la prueba que, en teoría, utilizan las casi 200 instituciones de educación superior del país para seleccionar a sus estudiantes. Digo “en teoría”, porque la verdadera prueba de selección de la mayoría de universidades no son los resultados en esas pruebas sino la posibilidades económicas de los estudiantes. La prueba, sin embargo, no ha sido diseñada para esa selección y no tiene la capacidad de predecir éxito académico —lo mínimo que se puede esperar de una prueba selectiva— sino en forma muy precaria. Ello explica, en parte, los alarmantes índices de abandono y desacomodo que presenta la educación superior y los enormes esfuerzos que deben hacer las universidades para nivelar a sus estudiantes seleccionados para las carreras escogidas por estos. En efecto, como la actual prueba Saber 11 tiene un marcado énfasis en la evaluación de competencias, la moda del momento, es perfectamente posible que un estudiante obtenga resultados sobresalientes en la prueba, pero aun así tenga vacíos importantes en disciplinas relacionadas con su carrera. Un estudiante de historia o filosofía, por ejemplo, pudo haber obtenido magníficos resultados en la prueba Saber 11, pero no haber oído nunca hablar de la revolución francesa ni de sus consecuencias en la historia de Occidente. Y uno de ingeniería, pudo haber demostrado tener competencias de razonamiento destacadas, pero carecer de destrezas y conocimientos matemáticos

indispensables para emprender los estudios que se propone. Los primeros semestres universitarios entonces se convierten en el momento para completar la educación básica, es decir, la educación que debería dejar preparados a los estudiantes para ingresar a la educación superior. Si esta tendencia continúa, y los colegios del país vuelcan todo su esfuerzo solamente en salir exitosos de esas pruebas, lo que finalmente sucederá es que se generalice por completo lo que ya comienza a ser un hecho en muchas universidades, incluso en aquellas catalogadas como “las mejores”: deben ellas asumir lo que hasta hace unos años se suponía era responsabilidad de la escuela, no de la universidad.

Los pruebas SABER ciertamente arrojan información importante acerca de la educación en Colombia, de las instituciones que la imparten y de los mismos estudiantes. Pero no es toda la información, así como la temperatura corporal de un paciente no es todo lo que necesitamos saber acerca de él para conocer su estado de salud. Por ello es importante no permitir que los medios de comunicación banalicen sus resultados y pongan a decir a las pruebas cosas que no dicen, ni fueron diseñadas para decir, como, por ejemplo, que un colegio es mejor que otro. Para decir eso se necesita mucho más que una prueba de escogencia múltiple.

A nivel internacional, las pruebas PISA y TIMSS que se aplican en Colombia desde hace unos años son las que concentran la atención de los medios. Lo primero que hay que decir sobre ellas es que es muy valioso que el país se permita tales mediciones y que debe continuar haciéndolo en el futuro. Pero a la vez, es necesario asumir, como con las pruebas SABER, una posición crítica frente a ellas y leer sus resultados de una manera menos superficial de lo que hasta ahora se ha hecho.

Esos resultados consistentemente han mostrado que Colombia se halla en la cola, o cerca de ella, en el escalafón de países examinados y ordenados según diversos criterios, no importa cuáles. Cada nueva aplicación, las pruebas muestran prácticamente los mismos resultados, unos puntos más o unos puntos menos, y todos se sorprenden como si hubiera alguna razón poderosa para que no fuera así. A pesar de que es fácil criticar las pruebas por ser eurocéntricas y elaboradas ignorando casi por completo la periferia en donde también se aplican, lo cierto es que lo que dicen esos resultados, es decir, que la educación básica en Colombia está muy

lejos de ser la que un país que aspira a considerarse desarrollado necesita, es una realidad que no se puede negar.

Es, sin embargo, la lectura que se hace de los resultados de esas pruebas la que está equivocada de principio a fin. Cada vez que se divulgan, todas las miradas se dirigen a la escuela. Aunque es cierto que es allí donde se aplican las pruebas —al fin y al cabo es allí donde se encuentran los niños que las toman— esas pruebas no miden exclusivamente lo que la escuela hace, sino lo que hace todo el entorno en el que se halla esa escuela: el barrio, la familia, la iglesia, el municipio, la ciudad, el país. En el caso nuestro, lo que dicen los resultados es que todas las instancias responsables de la educación de nuestros niños están fallando, y no solamente la escuela y los docentes dentro de ella. Falla el Estado, falla la familia, fallan los medios de comunicación (¡y de qué manera!), fallan nuestros dirigentes, fallamos todos. Por eso, si queremos salir de la cola perpetua en que estamos, deberemos hacer una lectura mucho menos superficial de los resultados que las pruebas internacionales arrojan y entender que la solución no es tan simple como ampliar la jornada escolar, dotar de tabletas a todos los estudiantes, enviar a los docentes a infinidad de cursillos, revisar el currículo de las escuelas, o tantas otros remiendos que se proponen, sino que cada cual asuma la responsabilidad que le corresponde. Para mencionar un solo caso, es difícil pensar en mejores resultados mientras los medios de comunicación en Colombia, todos sin ex-

cepción, insistan en seguir bajando el rasero de sus contenidos en favor de la frivolidad, y mientras, en aras del dichoso “rating”, nuestros jóvenes se sigan nutriendo de unos mensajes que, lejos de formarlos, los convierten en consumidores desafortunados, superficiales y acrílicos. Finlandia y Singapur no son países más educados que Colombia solamente porque sus escuelas y maestros educan mejor, sino porque todas sus instituciones y sus miembros lo hacen. En Finlandia y Singapur, como muchos lo han podido constatar, hasta la calle educa (en Colombia, brevemente, durante la alcaldía de Antanas Mockus, la calle bogotana también se volvió educadora).

¿Cuál es, entonces, el rol de la evaluación en la educación? Dado el proceso tan complejo que es la educación en cualquiera de sus aspectos, hay la urgente necesidad de contar con instrumentos diversos para medir aquello que se pueda medir y comparar lo que se pueda comparar. La evaluación es también necesaria para rendir cuentas, como lo tiene que hacer cualquier servicio público o privado en el que se invierten cuantiosos recursos. Finalmente, para nosotros los docentes, la evaluación, ya sea a la que sometemos a nuestros estudiantes o a la que hemos de someternos, más que nada es una oportunidad, la oportunidad de reflexionar permanentemente sobre nuestro quehacer diario. Para lo que sí no es la evaluación es para lo único que la estamos utilizando, es decir, para hacer *rankings* de colegios y universidades sin ningún criterio distinto de los numeritos que arrojan. **RM**

La virtud de la **justicia** en los **actos evaluativos**



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/justicia-en-los-actos-evaluativos>

Betsabe Romero

Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad De La Salle y Educadora Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Procesos Lectoescriturales de la Universidad Minuto de Dios. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Maestra de primaria, en el Colegio República Federal de Alemania, Bogotá.

Rocío Velásquez

Licenciada en Administración Educativa de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Informática para la Gestión Educativa de la Universidad Autónoma de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Maestra de ciclo inicial, en el Colegio República Federal de Alemania de Bogotá.

Ovidio Díaz

Licenciado en Ciencias de la Educación, especialista en Ciencias Religiosas y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Director Académico de Humanidades y del Centro de Estudios Agustinos de la Universitaria Agustiniense- Uniagustiniana. oवादiz@yahoo.com.



El presente artículo es producto de la investigación “La virtud de la justicia en la práctica pedagógica del maestro universitario”, dirigida por el Doctor Rodolfo Alberto López Díaz.

Esta investigación fue de carácter etnográfico y aplicada a maestros uniagustinianos de la ciudad de Bogotá, dentro del programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, entre los años 2012 y 2014. El trabajo centra su atención en la evaluación, sus implicaciones en la relación maestro-estudiante y en la **justicia como virtud que regula los actos evaluativos en el espacio académico**. La intención: proponerle “al maestro asumir la virtud de la justicia en tanto acto consustancial a las prácticas de evaluación para hacer de ella un equilibrio cognitivo y ético, manteniendo la coherencia para re-significar su labor desde un pensar y un actuar más coherentes.

El objetivo general de nuestra investigación fue analizar los imaginarios de la virtud de la justicia en los maestros uniagustinianos, con el fin de fortalecer las prácticas pedagógicas en la interacción maestro-estudiante. Para su desarrollo se escogieron 7 maestros y 146 sus estudiantes, quienes fueron entrevistados y encuestados en su cotidianidad académica. La información recogida

permitió determinar el modo en que los estudiantes elaboran juicios con respecto a la justicia de sus maestros y registrar cómo los maestros la evidencian en su práctica pedagógica. Esta descripción permitió justificar el trabajo al encontrar que 121 de los 146 estudiantes encuestados coincidieron al manifestar que la justicia es fundamental en el proceso de evaluación, como se muestra en la figura 1.1.

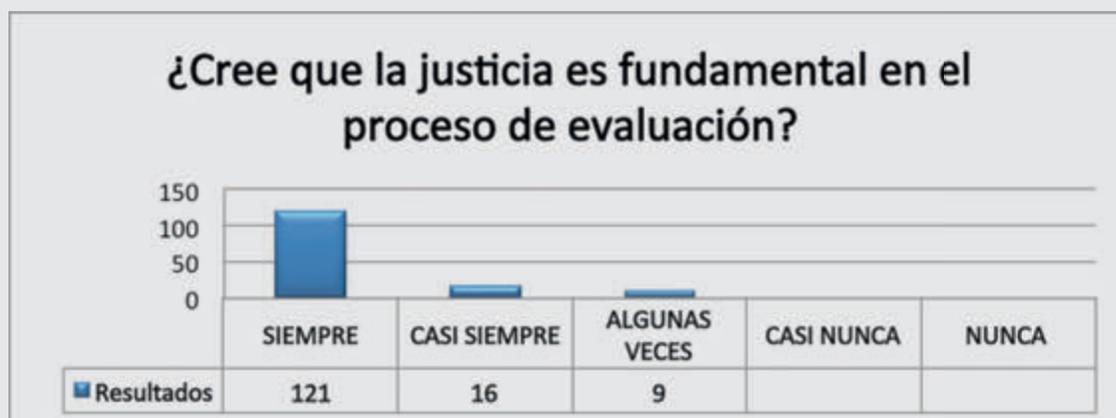


Figura 1.1. Representación gráfica de las respuestas de los estudiantes.

Tras haber contextualizado el trabajo investigativo, este artículo se estructura en tres partes: la primera esboza uno de los hallazgos obtenidos que evidencia el sentir de los estudiantes frente a la práctica evaluativa de sus maestros; la segunda, expone la justicia como la virtud del maestro que logra la equidad en la evaluación, retomando aportes de Aristóteles (2001) y John Rawls (1995) y, la tercera, sugiere algunas reflexiones sobre el proceso evaluativo a partir de la virtud de la justicia.

Para iniciar es importante detenerse para pensar en el siguiente interrogante: ¿cómo perciben los estudiantes a los maestros cuando los evalúan? Al hacer esta reflexión, se encuentran diferentes manifestaciones: unos plantean que los maestros son quienes deciden cuáles son las formas que se utilizan al evaluar, generalmente con un enfoque utilitarista —los exámenes escritos son un ejemplo de ello—, al disponerse institucionalmente como una forma justificada en donde se produce el mayor control de las condiciones y las posibilidades de los estudiantes. Al respecto, los jóvenes afirmaron: *“Muchos maestros demuestran que valen más dos horas de tensión frente a una hoja que todo el tiempo dedicado a la investigación y construcción de conocimientos”*. Casos como éste predominan en los escenarios educativos y se consideran supuestamente como el mejor mecanismo para constatar y verificar la apropiación de los diferentes saberes.

Los jóvenes igualmente revelaron que los maestros disponen de la autoridad respecto al momento y el contenido de las pruebas específicas en la evaluación de los aprendizajes: *“Algunos docentes no son justos, porque no se es considerada la respuesta del estudiante sino es como el docente quiere”*. Además, expresaron que, en muchas ocasiones, los maestros corrigen sin explicitar los criterios de lo que es “co-

rrecto” e “incorrecto” y tan solo se limitan a comunicar los resultados obtenidos, asunto que provoca en ellos la percepción de que el conocimiento es un proceso que no les pertenece y que se realiza “para otros”.

Otros estudiantes manifestaron que la evaluación se concibe como un recurso para calificar solo al final del proceso y se olvida que ella es parte importante de la actividad cotidiana porque permite reorientar las prácticas pedagógicas: *“El maestro al final sacó una sola nota, donde no hubo oportunidad de mejorar el aprendizaje y el promedio llevando a muchos a la pérdida del semestre”*. Por medio de estas voces, vemos cómo surge la concepción de la calificación entendida como un dato que proporciona un resultado respecto a una escala, pero que no aporta elementos para conocer las múltiples causas de tal resultado, como tampoco permite que los estudiantes comprendan cuáles son los procesos que deben modificar o retroalimentar. Por ello, ratificaron que *“[la evaluación] debe enfocarse en el desempeño de cada una de las personas y en el proceso llevado a cabo”*. Así, más que una nota, la evaluación debería ser el punto de partida de nuevos aprendizajes, en donde todo conocimiento previo sea el referente para uno nuevo, mayor y más complejo.

En este sentido, es más inquietante la situación cuando los jóvenes expresaron que el maestro no tiene en cuenta las diferencias individuales, sino que *“califica a todos los alumnos por igual, [sin] ser conscientes de que todos no aprenden de la misma manera y al mismo nivel”, o más aun, cuando “al momento de calificar (...) hace que todas las personas traten de pensar igual, sin valorar lo otro, o simplemente poniendo notas porque le cae bien o mal”*.

Estas prácticas evaluativas hacen que la relación educativa maestro-estudiante reproduzca formas

de poder vertical en el sistema educativo, en las cuales, con gran frecuencia, el estudiante como último eslabón del proceso es quien sufre las consecuencias. Los maestros muchas veces descontextualizan la realidad misma del estudiante y éste no tiene la posibilidad de aprender cómo ejercitarse en el uso de sus derechos ni de emitir sus propios juicios. Por ello, cuando se encuentra fracaso en los estudiantes, fácilmente los maestros aseveran: “*es que ellos no quieren estudiar*”, “*no ponen empeño*” o “*no tienen las bases suficientes para esta asignatura y por esto, no comprenden*”.

Hasta a aquí, se han mencionado algunos aspectos de la evaluación desde la óptica de los estudiantes, expresiones que llevan a la reflexión en términos de *cómo* se está *evaluando*, lo que remite indiscutiblemente a la justicia. Y es precisamente en este sentido hacia donde el imaginario del maestro debería girar para lograr comprender que la enseñanza no sólo es un acto epistemológico y metodológico, sino también un proceso ético. Por ello, a continuación se expone la justicia como virtud del maestro que logra la equidad en el acto evaluativo, retomando con especial relevancia los aportes de Aristóteles y John Rawls.

En primera instancia, ¿qué es la virtud? La virtud es un reto personal, una práctica éticamente justa porque se trata de un hábito, una forma de actuar bien, es decir, de acuerdo con el saber y la capacidad de decisión respecto al enseñar. La virtud como escenario educativo señala que no sólo hay que tener ciertas disposiciones intelectuales, sino también unas acciones morales que se deberán reflejar en un actuar correcto y equilibrado.

Al respecto, Aristóteles (2001) consideró que a través de la educación es como se alcanza el desarrollo perfecto del hombre y de la sociedad, así, la función propia de la educación será el perfeccionamiento humano, por lo que el proceso educativo tendrá que estructurarse en una vertiente académica (virtudes intelectuales) y en una volitiva, manifestada sobre todo en la adquisición de hábitos (virtudes morales). De esta manera, reflexionar sobre la justicia en la educación exige considerar la acción del hombre en función del “otro”. Aristóteles (2001), en su *Ética a Nicómaco*, expresa: “*La justicia así entendida es la verdad perfecta, porque el que la posee puede practicar la virtud con relación a otro y no sólo para sí mismo*” (p.155).

Si se parte de este concepto que manifiesta que el hombre es un ser social (político) por naturaleza, una de las primeras consecuencias será precisamente que viva en una sociedad, y ésta se construye a través de unos principios que se comparten, de unas condiciones y unos modos de convivir creados por todos los miembros; así debería ser el acto educativo. Lo anterior lleva a pensar que existen varias disposiciones importantes para esa convivencia humana que, sin negar ciertas jerarquías necesarias, debiera velar por un orden más equilibrado, más equitativo, en donde el estudiante tenga mayor voz y participación. Asumir la evaluación de esta manera permitiría una mejor convivencia en la institución educativa. Al respecto John Rawls (1995) dice en su Teoría de la justicia: “*La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales (...), no importa que las leyes o instituciones estén ordenadas y sean eficientes: si son injustas han de ser reformadas o abolidas*” (p.28).

A partir de estos referentes, es imprescindible recapacitar en el día a día: ¿se es justo al evaluar? Es más: ¿se tiene clara conciencia de que la evaluación debe ser una práctica de la virtud de la justicia? Lo que de fondo entrañan estos interrogantes es la profunda tensión entre conocimiento y aprendizaje y entre maestro y estudiante.

Atendiendo al propósito inicial de este artículo y de la investigación, se plantean las siguientes reflexiones para toda institución educativa y docente:

1. La justicia en la evaluación espera que quien evalúe el desempeño de los estudiantes represente una autoridad también en lo ético. Rawls (1995) propuso justificar las decisiones por medio del *equilibrio reflexivo*. Este filósofo considera que “*en ética, la unidad de la persona se manifiesta en la coherencia de su proyecto, basándose esta unidad en el deseo de orden superior que ha de seguirse, en formas congruentes con su sentido de derecho y de justicia*” (p. 507). A partir de esta condición, se plantea la **responsabilidad ética del maestro**, quien debe hacer de la evaluación, precisamente, un equilibrio reflexivo; para ello, debe mantener la coherencia entre el hablar y el hacer, entre el discurso pedagógico y las prácticas reales que se observan en la cotidianidad; entre la planificación y los contextos, entre los contenidos y los procesos, entre las particularidades individuales y las necesidades colectivas.

Entonces, el maestro justo al evaluar es aquél que llega a consensos para determinar los acuerdos de trabajo, explicita los criterios de evaluación y plantea preguntas claras y con proyección para la vida. Así, la evaluación vendría a ser una evidencia de que en realidad se es justo y de que la justicia es posible en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, igualmente, se podrían re-significar el lenguaje y las prácticas de aula en la evaluación desde un pensar ético y un actuar virtuoso. Con esta mirada, ya no debe ser el maestro sólo quien evalúa, sino quien en tanto evalúa es evaluado, quien posee el conocimiento pero también la virtud, pues no se puede ser justo si no se reconoce y pone en práctica la justicia.

2. La evaluación debe velar por la igualdad para superar la diferencia.

Rawls (1995) señala que

(...) la justicia es la capacidad de comprender, aplicar y respetar en los propios actos la concepción pública de la justicia que caracteriza los términos de una cooperación equitativa, donde la equidad se deriva como una de las características de justicia cuyos principios son: la libertad, por medio del cual todos tienen el mismo derecho a las libertades básicas, y la diferencia, que justifica ciertas desigualdades con el propósito de estar abiertas a todos en igualdad de oportunidades, además, que promueva el mayor beneficio para los menos aventajados (p. 68).

Según este enfoque, la evaluación será justa cuando esté abierta a la diferencia y a la diversidad, con principios implícitos de libertad-igualdad y equidad-diferencia, en la búsqueda de formar lo mejor de cada uno. Es insuficiente plantear la evaluación desde un solo perfil, adecuada a un solo tipo de sujeto o simplemente como un dato estático; hay que considerar que no existe una forma única de evaluar. Su calidad y ejercicio dependen del grado de conocimiento y de la efectividad que tenga en función de lo evaluado, de las personas involucradas y de la situación en la cual se aplique. Por consiguiente, la evaluación debería ser una práctica cotidiana de justicia; el *justo medio* entre el aprendizaje y el conocimiento. En el ámbito educativo, convendría que también fuera un examen de conciencia —de maestro y estudiante— y no exclusivamente la fría

verificación de contenidos y la formalización de números y datos. La evaluación como virtud de la justicia debería partir del conocimiento de las disciplinas y llegar a la reflexión ética sobre la propia vida y sobre la ética misma del conocimiento.

3. La evaluación deberá explicitar su intencionalidad hacia la equidad.

En cuanto a la evaluación como práctica de la virtud, no sólo se trata de calificar sino de valorar equitativamente. Esto se refiere a que se debe tener claro el derecho de todos los estudiantes a ser tratados con igualdad a la hora de aprender, pese a la diferencia de cada quien; por ello, la evaluación debe ser un acto de justicia.

Cuidando los desarrollos particulares del sujeto y de la colectividad, la evaluación deberá promover más espacios de equidad y menos prejuicios de poder. La evaluación justa propenderá por observar, de manera objetiva, cualitativa y cuantitativa, el total de los individuos implicados en ella, así como sus alcances y limitaciones, a la par de llevar a re-significar los planes de estudio. Por ello, redirigir la evaluación hacia una forma de equilibrio más razonado desde la justicia será un reto para las nuevas demandas del mundo actual.

Para finalizar y teniendo en cuenta lo antes señalado, los maestros deben ser los primeros en reflexionar acerca de sus acciones, pues es su responsabilidad ética buscar estrategias para acercarse a los estudiantes y comprender su proceso de aprendizaje. Lo importante al momento de evaluar es formar hombres justos y darle un sentido ético al conocimiento. En este aspecto, se debe dar un giro hacia la recontextualización de la perspectiva ética en la educación; urgen maestros más justos, coherentes en sus actuaciones, convicciones y valoraciones. Solo así se podrá ver la evaluación como una posibilidad para transformar la realidad social. **RM**





Uso de las redes sociales en el aula



David Hortigüela Alcalá

Es Doctor Internacional en Educación. Licenciado en Ciencias del Deporte. Maestro Especialista en Educación Física y Graduado en Inglés. Profesor en el Área de Expresión Corporal de la Universidad de Burgos. <https://twitter.com/horty111>

El uso de las redes sociales ha aumentado exponencialmente en los últimos años. Cabe preguntarse cuál es el fin formativo que tiene su uso en la evaluación del proceso de enseñanza. En esta propuesta se plantean las características y ventajas de su puesta en práctica.

1. ¿Por qué utilizar las redes sociales en el aula?

Algunas experiencias educativas en esta línea indican el alto componente motivador que puede tener el uso de las redes sociales en el aula (p. e. Álvarez-Flores y Núñez, 2013; Ormart y Navés, 2014). Uno de los principales motivos es el cambio que supone en la búsqueda y la recepción de la información respecto a metodologías más tradicionales, ya que con las redes sociales el estudiante ha de convertirse en el propio generador de su aprendizaje. De

este modo pasará de ser un agente pasivo a uno más autónomo, consciente y competente (Lu y Churchill, 2014).

Otro de los aspectos que justifica su inclusión es la facilidad en el acceso a la información, no convirtiéndose el docente en el único poseedor de los conocimientos. Así, el profesor establecerá las estrategias metodológicas y dinámicas de actuación en el aula para que sea el estudiante el que busque, indague y reflexione sobre las temáticas abordadas (Sanabria, Castro, Area, Padrón y Pérez, 2013).



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/uso-redes-sociales-en-el-aula>

Este uso ha de ser regulado mediante una interacción entre docente-discente, aplicando *feedbacks* de carácter formativo que sirvan de orientación y mejora de las tareas. Además, se parte de la ventaja de que el trabajo puede desarrollarse fuera del horario lectivo, lo que conlleva una mayor capacidad de autogestión del estudiante y un aumento de las posibilidades de interacción con los compañeros.

Otro de los aspectos que puede hacer decantarse al docente por la incorporación de las redes sociales como herramienta de aprendizaje es la profundización en la información, ya que permiten de manera muy sencilla que el estudiante contacte con otros usuarios afines, se generen foros de debate activos y se agrupen opiniones por ejes temáticos que vayan consolidando el aprendizaje generado en el aula (Villadiego, 2014).

En este sentido, y teniendo en cuenta la autonomía que el estudiante universitario ha de tener en la gestión de sus tareas, el empleo de redes sociales como complemento a la elaboración de blogs, wikis o páginas webs puede favorecer que el estudiante distribuya sus contribuciones en diferentes plataformas virtuales. Sin embargo, el empleo de estos instrumentos no es garantía de éxito por sí solo, ya que deben de estar asociados al uso de sistemas de evaluación formativos, abiertos y participativos (Lin y Lai, 2013). Será necesario delimitar criterios de evaluación iniciales consensuados con el alumnado que conlleven una participación activa y que generen una implicación y seguimiento a lo largo de la asignatura.

2. Algunos aspectos a tener en cuenta como herramienta de aprendizaje

Como establece Sciutto (2015), cuando se utilizan las redes sociales como elemento formativo es prioritario saber diferenciar entre el conocimiento en el uso de las mismas que tenga estudiante en su tiempo de ocio y la capacidad para extraer su potencial como vía formativa y de aprendizaje. Por lo tanto, desde el comienzo se han de delimitar las pautas de uso, concretando tanto sus fines como la manera de proceder periódicamente en la asignatura. De este modo se evitarán los problemas derivados de un empleo no correcto y extralimitado de los cauces académicos. Por ello, el docente ha de ser un miembro activo a lo largo del proceso,

interactuando con el alumnado y abriendo nuevos enfoques y líneas de debate. Esto permitirá un control y regulación del trabajo, tanto del que se exige inicialmente, como del que se va desarrollando a lo largo de la asignatura.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la vinculación que ha de existir entre lo que se trabaja en el aula y lo que se demanda en las redes sociales, ya que según Madill, Gest y Rodkin (2013) hay que tener presentes dos aspectos clave: a) presentar metodologías que favorezcan la interacción entre la formación presencial y no presencial y b) abordar temáticas motivantes que impliquen al estudiante a buscar y compartir información. Si se cumplen estos dos criterios contaremos con uno de los factores más relevantes en la enseñanza como es la predisposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje (Colvin y Bullock, 2014).

En esta línea, y tras crear un bagaje previo de conocimiento de los contenidos trabajados y del uso de las redes sociales, es cuando se fomentará la autonomía del estudiante hacia su uso regulado y consciente, sabiendo que toda información publicada quedará registrada y podrá ser justificada y argumentada en cualquier momento del proceso.

Pero sin duda, el factor más relevante que ineludiblemente ha de estar asociado al empleo de las TIC es el tipo de metodología docente y el sistema de evaluación empleado. Román, Cardemil y Carrasco (2011) comentan que carecería de sentido transmitir al estudiante la necesidad que tiene ser capaz de ser crítico con la información que se busca y comparte en la red y no implantar sistemas evaluativos acordes con el aprendizaje que pueden generar dichas prácticas.

Por ello, en el siguiente apartado se presenta el ejemplo de una experiencia llevada a cabo con el uso de la red social twitter en el ámbito universitario a través del uso de un sistema de evaluación formativa y compartida.

3. Ejemplo de una experiencia formativa en educación física

3.1 Contexto y participantes

Esta experiencia se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos en el curso escolar 2013-2014. En concreto, se aplicó en la



asignatura de Educación Física y su Didáctica de 2º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. Participaron 34 estudiantes, con una media de edad de 22.31 (DT 2.37).

Como herramienta de aprendizaje y tratamiento de los contenidos se utilizó la red social de twitter a través del empleo de una evaluación formativa y compartida. Las características fundamentales de su tratamiento son:

- * Se crea una hashtag en la asignatura, con el fin de que cada grupo realice comentarios y aportaciones sobre los contenidos trabajados en el aula (mínimo 3 intervenciones semanales)
- * Presencialmente en el aula se analizarán los comentarios de cada uno de los grupos, así como los links y enlaces a noticias o webs relacionadas.
- * Cada grupo analizará los focos de debate generados en el aula, reflexionando en un blog sobre las propuestas metodológicas de EF trabajadas.
- * El profesor orienta el trabajo de análisis de cada uno de los grupos, facilitando el twitter de algunos de los autores más activos en este campo.

3.2 Opciones evaluativas de la asignatura

En esta experiencia se proponen dos vías de evaluación iniciales. Una, basada en la evaluación formativa, que se articula a partir del uso activo del twitter y la retroalimentación tanto con el profesor como con compañeros y, otra, que no requiere la asistencia obligatoria a clase y que se fundamenta en la evaluación sumativa o final.

En la primera opción, los estudiantes adquieren un compromiso de asistencia, revisión y seguimiento de las redes sociales utilizadas en la asignatura. Cada uno de los grupos registra las horas invertidas semanalmente y se implica de manera activa en el proceso. Esta vía conlleva la realización de los debates grupales semanales en función de las intervenciones realizadas, extrayendo los aspectos más significativos abordados para realizar cada uno de los procedimientos de evaluación de los que consta la asignatura. Por lo tanto, esta vía conlleva una mayor responsabilidad y seguimiento de las tareas.

Si alguno de los estudiantes no cumple alguno de estos requisitos, o bien lo decide desde el comienzo, pasará a la opción B o sumativa. En esta vía, los estudiantes no estarán obligados a utilizar las redes sociales como elemento formativo, al igual

que la asistencia a clase. Su calificación se basa en la superación de una prueba final que acredite el conocimiento de todos los contenidos abordados en la materia.

La propuesta de estas dos vías surge por dos motivos fundamentales; a) dar una alternativa a aquellos estudiantes que no quieran/puedan asistir al aula e implicarse de manera activa en el proceso de enseñanza y b) relacionar la vía de evaluación formativa con el aprendizaje de la estudiante y su motivación y autonomía.

3.3 Regulación del trabajo del estudiante

Como ya hemos comentado anteriormente, los estudiantes que opten por la vía formativa adquieren el compromiso de llevar a cabo un seguimiento en la asignatura, utilizando las redes sociales como elemento formativo. El docente establece desde el comienzo una temporalización en la entrega de cada una de las tareas, permitiendo varias revisiones previas antes de la calificación final. Esto, unido al seguimiento de los compañeros en las redes sociales semanalmente, permite una implicación del estudiante en aquello que aprende.

Como complemento a esta forma de trabajo, cada uno de los grupos tiene la posibilidad de realizar entradas con las reflexiones grupales en el blog de la asignatura, algo que el docente utiliza como registro de cada uno de los posts (artículos) realizados por los estudiantes. Estas dos herramientas garantizan la regulación de las tareas de manera periódica para cada uno de los grupos, además de favorecer una intervención fuera del horario de lectivo, lo que garantiza un mayor número de posibilidades. Además se puede compartir con los compañeros el conocimiento que se vaya generando, algo que compaginado con la implementación de una metodología abierta y participativa favorece la reflexión de manera crítica a lo largo del proceso.

Además conlleva una mayor autonomía por parte del estudiante, ya que como es inherente al uso de las redes sociales, el usuario debe realizar por su cuenta la búsqueda de información y seleccionar y discriminar aquella que no le sea de utilidad.

3.4 Rol del docente y feedback establecido

Es fundamental dejar patente que la clave de la experiencia no radica tanto en el uso de las redes sociales como en la metodología y el sistema de eva-



Guía de Facebook para educadores.
<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/uso-redes-sociales-en-el-aula>

luación implantado en el proceso. La retroalimentación en las tareas y en las intervenciones desarrolladas por cada uno de los grupos se convierte en algo imprescindible para la adquisición del aprendizaje. Es por ello que el docente ha de mantener un rol activo y de asesoramiento y supervisión para que las búsquedas y comentarios que se hagan se establezcan dentro de un ámbito educativo. Esta verificación por parte del profesor se enfoca hacia la mejora de las tareas, buscando una mayor proyección de la enseñanza por medio de la profundización y la búsqueda en los medios digitales.

Mediante los usos de las escalas de valoración y las rúbricas de evaluación, los estudiantes conocen qué es aquello que tienen que realizar y la manera de llevarlo a cabo, lo que favorece además la implantación de procesos autoevaluativos y de evaluación entre iguales.

3.5 Resultados obtenidos

Los resultados en esta experiencia son claramente positivos. El estudiante se siente satisfecho con el trabajo realizado y argumenta que el uso de las redes sociales de carácter formativo proporciona autonomía y motivación acerca del contenido. Además, los estudiantes consideran que la forma de proceder es aplicable a otras materias, ya que pueden interactuar con los compañeros y profesionales de dichas materias fuera del aula. Son conscientes de la necesidad de adquirir un rol activo, que resulta mucho más interesante que la mera recepción y memorización de los contenidos. Además valoran positivamente la transferencia de esta experiencia a sus futuras competencias profesionales.

4. Conclusiones

Con esta experiencia se ha demostrado cómo el uso de las redes sociales como elemento formativo, asociado al empleo de metodologías abiertas y participativas, supone una mayor motivación hacia el aprendizaje por parte del estudiante, y deriva también en una autonomía más elevada.

El estudiante agradece que se le faciliten las rúbricas de evaluación de las tareas desde el comienzo, ya que de este modo sabe cuáles son los criterios que el docente calificará y qué aspectos se han de mejorar en función del rango de nota al que se pretenda optar.

Las pautas delimitadas desde el comienzo en relación al empleo de la evaluación formativa son ga-

rantía de responsabilidad y compromiso por parte del estudiante, y le permiten a este comprobar que todas sus actuaciones tendrán sus consecuencias. Por lo tanto, para permanecer en la vía continua, deberá existir un trabajo general estructurado y regulado desde la primera semana de la asignatura.

En este caso, y atendiendo a la formación inicial del profesorado, los futuros maestros han percibido esta experiencia como verdaderamente relevante y de utilidad para el futuro, ya que la educación ha de entenderse como un proceso de mejora grupal, en el cual se escuchan, proponen y debaten ideas de manera crítica y conjunta entre colegas de profesión. Además, el uso de las TIC tiene una repercusión directa en las etapas de formación infantil y de primaria, lo que nuevamente muestra la transferibilidad de esta experiencia.

Por lo tanto, se ha observado cómo hay infinidad de opciones para trabajar las nuevas tecnologías en el aula, si bien son la metodología y la evaluación aplicada por el docente las piezas fundamentales en todo el proceso educativo. En este caso la evaluación formativa y compartida garantiza ese seguimiento continuado para la implicación del estudiante. **RM**



Aprendizaje cooperativo con CMapTools como estrategia de evaluación compartida

El aprendizaje cooperativo y el uso de mapas conceptuales por medio de CMapTools mejoran el desarrollo de competencias docentes. El alumnado afirma, tras el proceso de evaluación compartida, haber conseguido un mayor dominio de los contenidos trabajados de forma autónoma y cooperativa.



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/evaluacion-compartida>

Rocío Serrano Rodríguez

Es Profesora de la Universidad de Córdoba (España) y Doctora en Psicopedagogía. Su investigación se centra en la formación inicial docente, con especial interés en el desarrollo de competencias, necesidades y demandas formativas. Actualmente, es coordinadora de la Red Iberoamericana de Investigación e Innovación en la Profesión Docente (RIPRO).

Introducción

Las distintas dinámicas desarrolladas en todos los niveles educativos contemplan el uso de estrategias que fomenten el aprendizaje de forma eficaz, eficiente y autónoma en el alumnado (Pérez, Escolano, Pascual y Lucas, 2015). Dotar a los futuros y las futuras docentes, en su formación inicial, de estrategias de aprendizaje verdaderamente significativas, que les permitan adquirir y desarrollar las competencias derivadas del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supone abordar nuevos escenarios que respondan a esta novel sociedad de la información y de la comunicación (Muñoz, Serrano y Marín, 2014; (Sanfabián, Belver, Álvarez, 2014).

Considerando la especial importancia del profesorado en los procesos educativos, pensamos que es prioritario el desarrollo de cualidades y destrezas docentes ligadas al uso práctico y motivador de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación inicial del profesorado de todos los niveles, de modo que los futuros profesores y las futuras profesoras se habitúen a manejar tales instrumentos y los incorporen a su actividad educativa cuando accedan al ejercicio de la profesión docente. Por tal motivo, estamos desarrollando un proyecto de innovación en el que se utilizan Mapas conceptuales elaborados con diversas herramientas informáticas como estrategia de evaluación compartida (Hamodi, López, López, 2015).

De manera más concreta, esta experiencia práctica deriva de un proyecto general más amplio y con diversas dimensiones de la formación pedagógica inicial del profesorado de varios niveles educativos (Muñoz, Serrano y Pontes, 2011). En este trabajo, solo se describen los resultados procedentes del uso de Mapas conceptuales como actividades de aula que pueden favorecer un proceso de aprendizaje reflexivo, significativo y colaborativo. En este proceso de innovación, desempeña un papel importante el uso del software CmapTools, como recurso que permite una integración efectiva de las TIC en el aula.

Como finalidad principal de esta experiencia, nos planteamos conocer las opiniones de los y las estudiantes acerca del proceso de aprendizaje seguido, y la valoración que hacen de las estrategias y recursos utilizados durante el desarrollo, al objeto de introducir mejoras educativas en la formación inicial del profesorado en posteriores etapas de seguimiento de este proyecto.

El Mapa conceptual como estrategias de aprendizaje colaborativa

Aunque existen diferentes técnicas de representación del conocimiento, para nosotros tiene un especial interés el uso de Mapas conceptuales, ya que en la actualidad existen numerosos recursos TIC que ayudan a elaborar representaciones de gran calidad visual y al mismo tiempo que favorecen la implantación de métodos activos de enseñanza (Novak y Cañas, 2005; Pontes y Serrano, 2005). Es cierto, que los Mapas conceptuales de manera más frecuente empiezan a ser empleados por los y las docentes para enfocar las explicaciones de los contenidos de clase con el objetivo de facilitar al alumnado la construcción de su propio esquema de conocimiento. Esta estrategia metodológica, unida a la incorporación y desarrollo de metodologías colaborativas, permite al alumnado aprender conjuntamente, compartir responsabilidades y evaluar conjuntamente su proceso de aprendizaje (Pujolás, 2012).

En las aulas de cualquier contexto educativo, podemos encontrar alumnado con una gran diversidad en cuanto a su estilo de aprendizaje, ritmo, cultura, etc. Estos factores nos obligan, en cierta manera, a establecer metodologías de aprendiza-

je que respondan a las necesidades e intereses de todos y todas los y las estudiantes, siendo el aprendizaje colaborativo una vía para la adquisición de conocimientos diversos (Torrego y Negro, 2012).

En la dinámica llevada a cabo en este estudio, el aprendizaje colaborativo juega un papel fundamental, ya que permite desarrollar la adquisición de la técnica del Mapa conceptual, así como su enriquecimiento a través de procesos de intercambio de ideas y consenso. Por tanto, nos parece de especial importancia investigar cómo el alumnado pone en práctica el uso de estas estrategias a la hora de mejorar la experiencia de aprendizaje dentro de un aula.

Por otro lado, somos conscientes de que existen numerosos trabajos en los que se evidencia la utilidad de las TIC para mejorar la calidad de la educación y la formación docente (Peirano y Domínguez, 2008; Da Ponte, Boavida, Jaramillo y Pérez, 2011) pero, en este sentido, esta herramienta ofrece un apoyo para el trabajo colaborativo durante la construcción de mapas conceptuales (Pontes, Serrano, Muñoz y Cobos, 2011).

En relación al uso educativo de CmapTools, hemos de indicar que el eje central de nuestro proyecto consiste en fomentar el desarrollo de competencias docentes en la que profesores y estudiantes trabajen con TIC como recursos que enriquecen el contexto educativo, ampliando las posibilidades de aprender mejor (Gallego, Gámiz y Gutiérrez, 2010). Al mismo tiempo tratamos de desarrollar actividades orientadas a fomentar la formación de profesores reflexivos, capaces de colaborar en equipo (Perrenoud, 2004; Cano, 2005) y desarrollar una evaluación compartida como resultado del trabajo conjunto.

Diseño de la experiencia

Objetivos

Los objetivos específicos de esta innovación se pueden concretar en:

1. Aprender a elaborar mapas conceptuales y valorar el proceso de aprendizaje desarrollado.
2. Adquirir destrezas TIC, mediante el uso del software CmapTools para elaborar mapas conceptuales y valorar las características de dicha herramienta.



3. Favorecer el trabajo en equipo y la evaluación compartida, mediante la elaboración con CmapTools de mapas conceptuales grupales.

Metodología y Enseñanza

El proceso de aplicación de los Mapas conceptuales comienza con la adquisición o dominio básico de la estrategia. Por un lado, la explicación teórico-práctica y, por otro, la iniciación con la técnica. Cuando hemos constatado que el alumnado se ha familiarizado con la elaboración de Mapas conceptuales y el manejo de CmapTools, se introduce el trabajo de los bloques temáticos de la asignatura implicada en la innovación usando tales recursos para realizar actividades de aprendizaje individual y grupal en el aula. Tras exponer las ideas clave de cada tema, los y las estudiantes esbozan el Mapa conceptual resumen de forma individual. Después se trabajaba en pequeño grupo para elaborar un mapa colectivo de forma consensuada, tratando de compaginar el aprendizaje individual con el trabajo grupal. Posteriormente, se profundiza en el proceso de aprendizaje colaborativo, a nivel de gran grupo, mediante la exposición e intercambio de Mapas conceptuales entre los diversos equipos de trabajo y las aportaciones recibidas concluye el

proceso de evaluación compartida. Tras incorporar las aportaciones procedentes del gran grupo, los equipos de trabajo desarrollan su Mapa conceptual con CmapTools.

Participantes

En esta experiencia han participado 80 estudiantes procedentes del Grado de Maestro en Educación Infantil en la Universidad de Córdoba, durante el curso 2014/2015. El ochenta y cuatro por ciento de la muestra eran mujeres y la edad media del conjunto era de 20,7 años.

Instrumento

La actividad de aprendizaje desarrollada requiere de varios instrumentos que permiten valorar el proceso y los resultados.

Por un lado, con la finalidad de valorar el proceso de aprendizaje seguido en el desarrollo de la dinámica (objetivo 1) y el uso de la herramienta CmapTools (Objetivo 2), se recogieron algunas preguntas abiertas como una actividad más integrada dentro de la planificación del aula (cuadro 1).

Cuadro 1: Ejemplos de cuestiones abiertas incluidas en la programación de aula.

1. ¿Cómo valoras el proceso de aprender a elaborar mapas conceptuales?

- a) Explica cuáles son los aspectos más relevantes de dicho proceso.
- b) Indica qué ventajas educativas o qué funciones pueden desempeñar tales actividades en la formación docente.

2. Realiza una valoración personal sobre el uso de CmapTools como recurso informático para la elaboración de mapas conceptuales, indicando las principales ventajas o utilidades de dicho recurso.

Por otro lado, para valorar el desarrollo grupal de la dinámica (objetivo 3), se aplicó al final de la experiencia un cuestionario de escala Likert bastante extenso que se está utilizando en el marco general de nuestro proyecto de investigación. En este estudio, solo se analizan los resultados relacionados con el conjunto parcial de objetivos que hemos mencionado anteriormente. Tras la recogida y tabulación de los datos, se procedió al análisis cuan-

titativo de los mismos usando el paquete estadístico SPSS. Se ha realizado un estudio de fiabilidad del instrumento obteniendo para toda la muestra un coeficiente de Crombach de 0.9.

Cuadro 2: Test de opiniones sobre el proceso de aprendizaje colaborativo en la elaboración del mapa conceptual.

INSTRUCCIONES: Indicar el grado de acuerdo con las siguientes proposiciones sobre la elaboración de mapas conceptuales en grupo mediante CmapTools, señalando el número de a escala que mejor refleje tu opinión:

NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1	2	3	4

1. Se fomenta el respeto entre compañeros/as	1	2	3	4
2. Se desarrolla la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea	1	2	3	4
3. Se facilita la comprensión de los temas trabajados	1	2	3	4
4. Se incrementa la capacidad de empatizar con los compañeros/as	1	2	3	4
5. Se facilita la elaboración del mapa	1	2	3	4
6. Su uso repercute en la mejor resolución de dificultades	1	2	3	4
7. Se facilita el desarrollo de debates	1	2	3	4
8. Se fomenta el rendimiento en la dinámica grupal	1	2	3	4
9. Se favorece el clima del trabajo en grupo	1	2	3	4
10. Se potencia la aportación de ideas en el grupo	1	2	3	4
11. Se mejoran las relaciones personales en el grupo	1	2	3	4

Resultados

Para analizar los resultados obtenidos y facilitar su comprensión, seguiremos el desarrollo de cada uno de los objetivos propuestos.

1. Aprendizaje de mapas conceptuales y valoración del proceso de enseñanza desarrollado

Se realizó un registro con la valoración del alumnado y con la ayuda del software Atlas.ti se categorizaron las opiniones y el recuento de frecuencias. Entre las ideas más frecuentes destaca, la inseguridad al inicio del proceso de aprendizaje de la estrategia por falta de familiaridad de los estudiantes con dicha técnica (72,1%) (Tabla 1)

ASPECTOS VALORADOS	FRECUENCIAS (%)
Inseguridad al iniciar el proceso	72,1
Problemas de organización	32,2
Dificultad para seleccionar ideas principales	17,6
Motivación por aprender la técnica	53,1
Valoran positivamente la estrategia de los mapas	60,7

Tabla 1: Aspectos valorados durante el proceso de elaboración de los mapas conceptuales.

Estos resultados ponen de manifiesto que existen dificultades durante el proceso de aprendizaje de la técnica pero, en general, hay una valoración muy satisfactoria del proceso (60,7%).

2. Adquisición de CmapTools para elaborar mapas conceptuales

Tras comprobar que los y las estudiantes han adquirido un dominio relativo de CmapTools y que pueden implementar sus mapas conceptuales en formato digital, procedemos a valorar el uso de este recurso informático (Tabla 2).

ASPECTOS	FRECUENCIAS (%)
Es fácil aprender a usar el programa	62,3
Las aplicaciones que ofrecen son muy útiles	55,5
Los dibujos, colores y formas ayudan a la memorización	63,1
Presenta otras posibilidades didácticas	33,4
Valoran positivamente la estrategia de los mapas	60,7

Tabla 2. Valoración del uso de CmapTools.

3. Aprendizaje colaborativo y la evaluación compartida

Con el fin de facilitar el análisis se va a realizar una agrupación por los extremos de los cuatro niveles de valoración, de modo que vamos a considerar dos categorías respecto de cada proposición.

En primer lugar, apreciamos un conjunto de opiniones positivas en cuanto al desarrollo de la dinámica grupal. La mayor parte de las estudiantes considera que con esta metodología mejora la comprensión de los temas trabajados (91,9%) y la resolución de dificultades (86,6%), y se fomenta el rendimiento en la dinámica grupal (83,9%).

Conclusiones

De las observaciones que se derivan del trabajo en el aula, los estudiantes adquieren un manejo adecuado del software CmapTools, aunque se aprecian ritmos diferentes en el proceso de aprendizaje. El uso de esta herramienta TIC resulta un elemento muy motivador para los estudiantes ya que les permite realizar un trabajo activo y útil, cuyos resultados se implementan de forma visual. Por ello, los estudiantes muestran opiniones positivas sobre el aprendizaje de CmapTools y sus aplicaciones educativas, teniendo en cuenta que más de la mitad considera que CmapTools es una herramienta cómoda de aprender, y que permite una fácil memorización de los contenidos (91,9%) teóricos.

La elaboración de un mapa conceptual supone un proceso de reflexión y creación, por parte del sujeto, cuya representación gráfica, elaborada de forma conjunta, permite evaluar las propias aportaciones del grupo y las aportaciones realizadas por los diferentes grupos de acuerdo con los criterios acordados por toda la clase en forma de parrilla de evaluación.

Darles oportunidades a los estudiantes de asumir la responsabilidad de su propia enseñanza, ayuda a cada discente a desarrollar habilidades que le hacen ser un aprendiz más eficaz. Por otro lado, el diálogo entre grupos, el intercambio de información e, incluso, las negociaciones con el resto de compañeros y compañeras, con el fin de conseguir la construcción de un mapa conceptual compartido y consensuado, mejora la versión sobre el propio proceso de aprendizaje. RM

ÍTEMS	NADA-POCO	BASTANTE-MUCHO
a. Se fomenta el respeto entre compañeros/as	25,7	74,5
b. Se desarrolla la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea	17,7	82,3
c. Se facilita la comprensión de los temas trabajados	8,4	91,9
d. Se incrementa la capacidad de empatizar con los compañeros/as	30,7	69,3
e. Se facilita la elaboración del mapa	26	74
f. Su uso repercute en la mejor resolución de dificultades	13,4	86,6
g. Se facilita el desarrollo de debates	54,9	45,1
h. Se fomenta el rendimiento en la dinámica grupal	16,1	83,9
i. Se favorece el clima del trabajo en grupo	22,6	77,4
j. Se potencia la aportación de ideas en el grupo	23,5	76,5
k. Se mejoran las relaciones personales en el grupo	20	80

Tabla 2. Valoración del uso de CmapTools.



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

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

 <https://twitter.com/UNOiColombia>

INNOVACIÓN



ESPECIAL INNOVACIÓN

La innovación disruptiva en la educación



Carlos Hurtado

Gerente de programa de educación de Intel para América Latina

La tecnología ha logrado hacer transformaciones profundas en múltiples segmentos. En algunos casos esa transformación ha significado un cambio de raíz, un antes y un después, en donde en el nuevo normal, las cosas se hacen de una manera radicalmente diferente.

Citaré dos ejemplos para ilustrar el argumento, uno de ellos muy reciente.

En el sector financiero, hacia la década de los 50, antes de la llegada de los computadores y los mainframes, las transacciones financieras no solamente costaban decenas de dólares de hoy sino que po-

dían tomarse días o semanas y estaban sujetas a errores por una mayor influencia del factor humano en el proceso.

En la medida en que los computadores y la tecnología fueron llegando al sector y el dinero físico empezó a ser remplazado por dinero electrónico, el sector inició un proceso de transformación profunda.

Hoy una transacción financiera se lleva a cabo en unos cuantos milisegundos, con unos costos mucho menores a los de hace 50 años y prácticamente con cero errores. Para lograrlo, la tecnología se convirtió para una entidad financiera en el equi-



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/innovacion-disruptiva>

valente a la línea de producción en una empresa manufacturera. Sin tecnología, no habría bancos y los sistemas de información y la innovación se convertirían en la ventaja competitiva.

Un ejemplo más reciente de esta transformación es el caso de la industria de la música. Muchos de nosotros, hemos sido testigos de cuan profundo ha sido el cambio en este segmento.

En la época en que reinaban Queen, los Rolling Stones y los Bee Gees en el escenario musical global, acostumbrábamos ir de visita a las tiendas de discos para ver qué novedades habían llegado de nuestros artistas favoritos. A menudo, teníamos que esperar meses o incluso años para poder escuchar esa música que nos erizaba la piel. Cuando encontrábamos el acetato negro que tanto habíamos esperado, solo unas dos o tres canciones realmente nos deleitaban, de un total de diez a quince, que justificaban la compra en la cual invertíamos el equivalente a unos 40 mil pesos de hoy o un poco más. El goce de la música dependía de qué tan sofisticado era el equipo de sonido, el cual tenía un costo muy alto para lograr una calidad aceptable.

En este caso la transformación fue aún más profunda. Las tiendas de discos desaparecieron y en su lugar surgieron unos colosos de la distribución de música que están en capacidad de ofrecer a sus clientes decenas de millones de piezas musicales en sus sistemas de streaming, con un costo mensual de casi una tercera parte de lo que costaba un disco de acetato de apenas quince canciones.

¿Y qué decir del goce de escuchar música? Hoy, una vez que nuestros artistas favoritos lanzan una nueva producción, instantáneamente está disponible a nivel global. Además, la tecnología también ha transformado la experiencia del usuario al escuchar música. Con un sonido impecable en dispositivos muy económicos, y con la capacidad de crear las más impensables listas de reproducción para compartir con familiares o amigos, haciendo de éste goce una experiencia social que trasciende fronteras.

Transformaciones de fondo han ocurrido en múltiples industrias. La fotografía digital, la compra de artículos al detal, con ejemplos como Amazon y Mercado Libre.

Lo que ha impulsado dicha transformación es la digitalización del producto o servicio entregado. Ya

sea éste, dinero, música, fotos, la voz o los puntos de venta.

La transformación de estos sectores se evidencia de múltiples maneras que se pueden resumir en tres categorías: Primero, el costo por unidad del producto o servicio disminuye significativamente. Segundo, el tiempo en la prestación del servicio también disminuye significativamente y tercero, el desempeño mejora considerablemente, ya sea expresado en términos de calidad, de experiencia del usuario o de productividad.

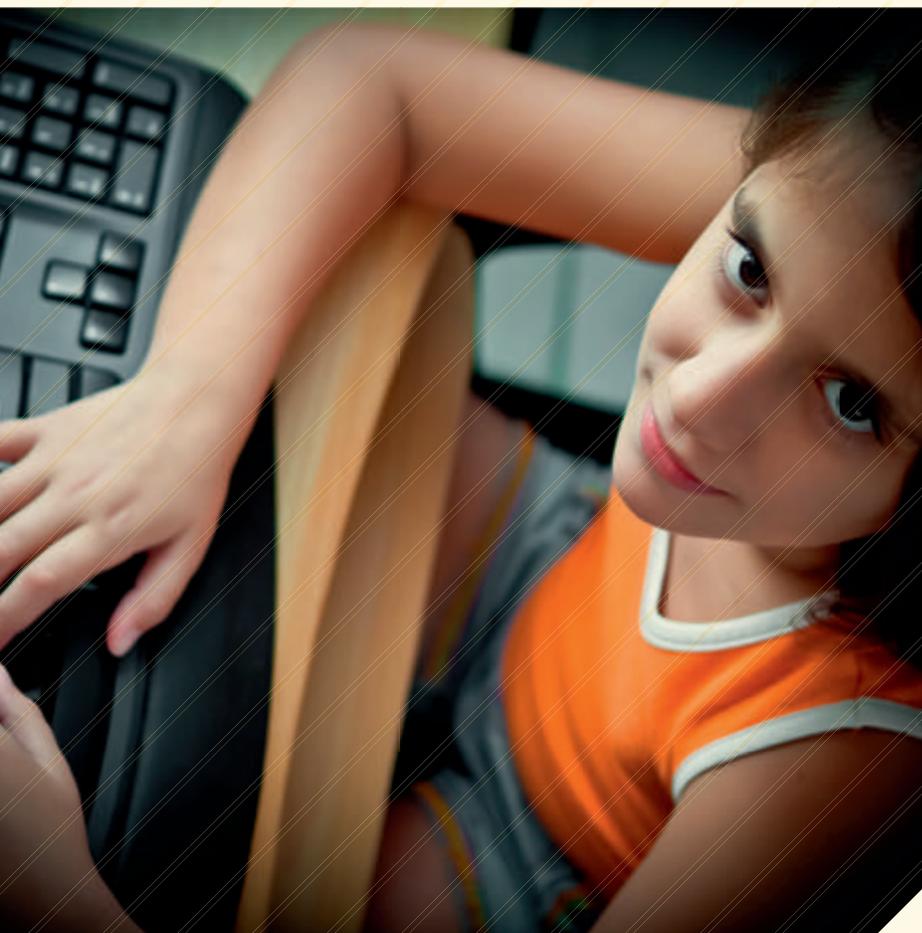
Cómo ha sucedido la innovación en múltiples sectores, lo plantea muy bien Clayton Christensen en lo que él llamó, "Innovación Disruptiva". En un comienzo el nuevo producto, el disruptor, no goza ni de buena calidad ni de buen desempeño. No atrae a la mayoría, pero sí a algunos pocos para quienes los costos bajos son tan atractivos que sacrifican prestaciones. Esto provee los recursos para continuar innovando hasta que el producto o servicio alcanza un nivel suficiente en desempeño y calidad, manteniendo un costo bajo y logrando atraer a la masa de usuarios y transformando de raíz industrias enteras.

Eso ocurrió con la banca, con distribución de música, con la fotografía, con la telefonía y con los puntos de venta. A menudo entre el antes y el después muchas compañías no lograron adaptarse y desaparecieron. Otras, apenas nacientes, gozaron crecimientos exponenciales y hoy son los nuevos reyes de sus respectivas industrias.

El mercado de los computadores sufrió un proceso similar. Los PC a comienzos de los 80 eran un juguete exótico. Pocos años después, gracias a la innovación disruptiva de los microprocesadores, muchas empresas de esa industria, fabricantes de mainframes y mini computadores habían desaparecido o cambiado su razón de existir y surgieron otros titanes en ese mercado.

Pero ¿esto de qué manera puede suceder en el sector educativo?

Este segmento ha sido uno de los más estáticos a lo largo de los últimos siglos. Aseguran algunos historiadores que el aula de clase como la conocemos hoy la concibió el régimen vigente en Prusia, en el siglo XVIII para asegurarse de tener una población adocotrada con las ideas del régimen. Muy pron-



Este es un buen ejemplo de una innovación disruptiva que cumple con los preceptos enunciados antes: Mejor desempeño educativo asegurado mediante evaluaciones formativas y con un currículo adaptado al ritmo y necesidades de aprendizaje del estudiante, con reducción en los costos por estudiante y disminuyendo el tiempo requerido para alcanzar la maestría en los temas de estudio.

Pero ¿entonces cuál puede ser el verdadero aporte de las TIC en el proceso de enseñar y aprender?

En primer lugar vale la pena comenzar diciendo cuál no es un uso adecuado de las TIC en educación. Esto sucede cuando la tecnología simplemente sustituye a la tecnología previa, el marcador y al tablero por ejemplo, sin un cambio funcional en el proceso de enseñar y aprender. Un modelo práctico es ilustrado de una manera muy sencilla y elocuente por el Dr. Rubén Puentedura en su modelo SAMR .

En contraposición a esto, las TIC permiten elevar el proceso de enseñar y aprender a un nuevo nivel.

El impacto que rápidamente se hace evidente es la disminución en las tasas de deserción debido a la inmediata conexión del aprendiz con un contenido ameno y significativo. Esto ha sido ampliamente reportado por los educadores y está bastante documentado.

to el modelo fue replicado en otros lugares y con un espíritu menos político y más formativo.

El hecho es que el sector educativo, a pesar de múltiples intentos, sobretodo en el último siglo, NO ha sufrido cambios importantes. En esencia se enseña y se aprende de la misma manera como hace 200 años. Y nadie sabe si la transformación digital realmente cambie de raíz al sector como ha ocurrido en otros.

Pero más allá de eso, la tecnología permite liberar la camisa de fuerza que representan el currículo y el grado cursado para hacer realidad un aprendizaje personalizado. De los pocos consensos que hay en educación es la aceptación de que cada estudiante aprende a su propio ritmo. Algunos muy rápido, otros no, sin embargo, el sistema está diseñado para enseñar exactamente lo mismo a lotes de entre 10 y 50 aprendices sin ningún tipo de consideración de diferencias entre ellos.

Sin embargo, claramente, nos encontramos en el medio de una transición, en donde la migración hacia contenidos educativos digitales es cada vez más omnipresente, así como ocurrió con la música o con la fotografía digital.

Ya se ven algunas evidencias que hacen pensar que una transformación profunda está en camino.

Un ejemplo interesante es Khan Academy , un aula de clases virtual que a comienzos de este año ya contaba con 15 millones de estudiantes y 500 mil docentes; enseñando en 23 idiomas, asignaturas como matemáticas, física, biología y economía, entre otras.

Un proceso bastante apropiado para la era industrial de manufactura por lotes. Henry Ford decía. “Señor cliente, usted puede elegir el color que se le antoje, siempre y cuando sea negro”. Aquella era una época en que todas las piezas debían ser idénticas y cualquier divergencia debía ser retirada de la línea de producción. Puede sonar caricaturesco, pero así opera el sistema educativo actual.

En el presente, mediante la tecnología, los estudiantes no solo pueden aprender en cualquier momento y lugar sino que también pueden aprender a



Entrevista a Carlos Hurtado
Gerente de programa de educación de Intel para América Latina
<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/innovacion-disruptiva>



su propio ritmo, siguiendo su propia ruta de aprendizaje, más acorde con su propio potencial y talento y de una manera que se adapte mejor a su propio estilo de aprendizaje. Allí está la disrupción de la educación con tecnología. Es pasar de aprendizaje centrado en un currículo estándar a un aprendizaje verdaderamente centrado en el estudiante.

Esto es viable gracias a sistemas de inteligencia artificial embebidos en los contenidos educativos que hoy comercialmente ya ofrecen algunas editoriales y que permiten establecer las brechas de conocimiento de los estudiantes. Con base en esto, diseñan para ellos rutas de aprendizaje, acorde con sus necesidades. Términos como el aprendizaje adaptativo y la evaluación formativa, empiezan a ser requerimientos mínimos en todo tipo de contenido educativo.

Pero esto no es lo único. La tecnología permite hacer evaluaciones en tiempo real del desempeño educativo y además, también permite entender en tiempo real, cuáles son los hábitos de estudio que producen mejores resultados.

Respecto de lo primero, hoy las pruebas SABER nos permiten entender cada año qué tanto se ha avanzado en materia de educación y la prueba PISA nos lo dice cada 3 años. ¿Qué tal si pudiéramos saberlo cada mes o cada día? ¿Y si una región o un colegio está bien en matemáticas y otra en comprensión lectora? ¿Qué tal si un ministro de educación, un secretario de educación o un rector de colegio pudieran revisar cada día su tablero de mando y entender cuánto se ha avanzado en comparación con la semana, el mes o el año anterior, o entre cohortes de diferentes ciudades? ¿Cuántas decisiones podrían tomarse cada día para enderezar el rumbo en lugar de esperar al examen anual de desempeño?

Otro aporte importante de la tecnología está en potenciar el aprendizaje autónomo. En un mundo en el que el conocimiento se está renovando constantemente es sensato afirmar que mucho de lo que hoy sabemos no nos será útil en 5 a 10 años. La buena noticia es que el nuevo conocimiento estará disponible en internet y las probabilidades de que sea gratis son elevadas. Por lo tanto es muy importante desarrollar entre los estudiantes desde muy pequeños el hábito del aprendizaje autónomo.

En medio de todo esto, es la profesión docente la que está sometida a una mayor presión. Existe la

creencia errónea de pensar que la tecnología permite prescindir del docente. ¡Qué grave error! El docente es ahora más importante que nunca, pero hay que dotarlo de las herramientas. Por lo menos enseñarle a enseñar con tecnología y enseñarle a ser un gran tutor para el aprendiz, pues su rol sí que cambia con la llegada de la tecnología.

En Marzo de este año el Foro Económico Mundial publicó un interesante documento acerca de una nueva visión de la educación potenciada con la tecnología. Allí identifica 16 destrezas que cada aprendiz debe desarrollar, enmarcadas en 3 categorías: De base (matemáticas, lenguaje, ciencias, TIC, finanzas y humanidades), de competencias (pensamiento crítico con resolución de problemas, creatividad, comunicación y colaboración) y del



carácter (curiosidad, iniciativa, persistencia, adaptabilidad, liderazgo y lo sociocultural)

Tal vez el mayor desafío de la profesión docente en la actualidad es formar para la vida a sus aprendices en esas destrezas y nadie mejor que él o ella para lograrlo.

Si las cosas se hacen bien, el docente debería ser el más beneficiado. Su tiempo se aprovecharía mejor haciendo lo que le encanta hacer que es formar para la vida y gastar menos tiempo en tareas administrativas que a menudo se hacen a costo de su propio tiempo personal.

Muchos tenemos la convicción de que la transformación de la educación mediante contenidos educativos digitales y las TIC es un revolcón inatajable. Cada vez llegarán más y mejores herramientas que conozcan de una manera integral al estudiante y se adapten a sus necesidades y estilo. En una transición como ésta, habrá empresas e instituciones educativas que se logran adaptar y saldrán fortalecidas y otras quedarán muy debilitadas o simplemente desaparecerán. Pero lo más importante será que los estudiantes, los docentes y la sociedad se beneficiarán de esta innovación que cambiará para siempre la manera como se enseña y aprende y que nos ayude como sociedad a abandonar el sótano del ranking educativo en el contexto global. **RM**

Destrezas para el siglo XXI según fue documentado por el Foro Económico Mundial. Más información se puede encontrar en el siguiente vínculo:
<http://widgets.weforum.org/nve-2015/>



ANEXO 1



¿Qué se necesita para tener éxito en un mundo así, para impactar, para dejar una huella, para encontrar un propósito y cumplir expectativas? Creemos que se requiere una nueva serie de habilidades de vanguardia, de punta: estas incluyen la habilidad de crear y gestionar la creatividad de otros; comunicarse de manera empática; ser un catalizador proactivo; colaborar con una amplia gama de compañeros, los cuales son diversos, globales y siempre cambiantes; innovar y cultivar la inteligencia emocional necesaria para liderar e inspirar a otros. Necesitamos adelantarnos y sacar ventaja para poder hallar sentido, encontrar un propósito y alcanzar el éxito.

Hoy en día, las comodidades de la producción en masa y la jerarquía —ya sea en el mundo de los negocios, el gobierno o la educación— se están evaporando mientras nos dirigimos a un mundo de resultados impredecibles y sorpresas estratégicas. Se ha abierto un abismo entre lo que los estudiantes están aprendiendo y lo que necesitan saber.

A nivel mundial, hay una brecha creciente entre la habilidad de la sociedad para producir estudian-

tes graduados y las oportunidades para proporcionarles empleos de calidad. La razón de esto no es difícil de entender. El proceso tradicional de la educación es jerárquico y autoritario. El profesor “sabelotodo” presenta el conocimiento desde el frente del salón, frecuentemente en un formato de conferencia. Los estudiantes, como trabajadores de una fábrica, usualmente están mirando al frente mientras tratan de absorber y memorizar esta información. La evaluación consiste generalmente en tomar exámenes que miden las habilidades de los estudiantes para recordar hechos concretos. Muchas escuelas incluso están organizadas como fábricas con horas, actividades y normas de comportamiento estandarizadas.

¿Es de extrañar que los graduados de secundaria e instituciones de educación superior salgan con las habilidades que están estrechamente alineadas con la educación que han recibido? Ellos son expertos en ingerir conocimiento, memorizarlo y luego regurgitarlo en los exámenes.

Entonces uno mira el mundo y lo que este necesita. Hoy, las maneras tradicionales de hacer las cosas

están siendo alteradas más rápida y dramáticamente que en ningún momento en la historia. Lo que la sociedad necesita son personas que tengan la capacidad de generar enfoques frescos para solucionar los problemas actuales, que creen nuevas fuentes de valor, que comuniquen efectivamente, piensen y se comporten como emprendedores, que colaboren exitosamente —no sólo local, sino globalmente—. La inteligencia cultural y global debe estar a la par con la inteligencia emocional.

En cambio, lo que uno ve en el mundo es desempleo juvenil y, aún más preocupante que esto: la imposibilidad de encontrar empleo. En China, por ejemplo, el desempleo es casi el doble de la población adulta. En Corea, una sociedad conocida por sus valores



confucianos y el énfasis en educación, la situación es similarmente grave. Muchos jóvenes coreanos no pueden encontrar trabajo —incluso después de todos sus esfuerzos para aprender lo que más pudieran en los programas extraescolares. Sin mencionar la desastrosa tasa de desempleo de países como España, la cual parece estar sobre el 50 por ciento.

Estos problemas son un síntoma del **contrato social inválido** en la educación. La sociedad reta a los jóvenes a ser excelentes en los términos del sistema tradicional de educación. Por lo tanto, ellos no salen preparados para enfrentar el mundo laboral y las exigencias reales del siglo 21, donde se valoran altamente la temporalidad y no la permanencia, los **ascensos laborales** y no las ocupaciones monolíticas, y el **emprendimiento** y no la conformidad.

Mi misión personal ha sido empoderar a los jóvenes con nuevas habilidades para que ellos estén listos y preparados para enfrentar las complicadas exigencias del siglo 21. Yo veo a los jóvenes como el mejor y más subutilizado recurso del planeta. Aunque algunos estudiantes tienen acceso a disciplinas como el alfabetismo digital y el emprendimiento, creo que hay una gran brecha entre la disponibilidad de experiencias de aprendizaje relevantes —la mayor parte de ellas por medio de programas de MBA, maestría en administración de empresas, programas de posgrado o capacitación laboral— con relación al apetito, deseo y ansia de los jóvenes para aprender estas habilidades. Creo que incluso un niño de 11 o 12 años puede aprender cómo aplicar los principios de diseño o cómo iniciar un negocio.

Por esta razón desarrollé *EdgeMakers*, un sistema de aprendizaje compuesto por tecnología y materiales curriculares que tienen el objetivo de aumentar la empleabilidad de los jóvenes y sus habilidades para tener éxito en la vida. También pretendemos equipar a los jóvenes para enfrentar un mundo que es altamente tecnológico y global, un mundo que premia, tanto la habilidad de ser proactivo como de unir la innovación y el emprendimiento con un propósito.

En la siguiente década seremos testigos de una convergencia de disciplinas que crearán capacidades de vanguardia dinámicas y sinérgicas. A continuación presento las que considero que son esenciales:

- * **El diseño:** La conciencia sobre el diseño —la fusión perfecta de forma y función— se ha vuelto convencional y hace parte del dominio público. Nos importa la apariencia de las cosas, cómo funcionan y cómo se sienten. Las experiencias del usuario motivan la innovación. Esta manera de pensar debe ser aplicada al aprendizaje basado en proyectos, a la creatividad colaborativa y a la cultura organizacional.
- * **La improvisación:** Ya sea en el teatro, los deportes o el jazz, la improvisación promueve la espontaneidad, exige colaboración y convierte la creatividad en acción y valor agregado.
- * **Las redes y medios sociales/El dominio digital:** Los videos y las redes sociales conllevan en sí mismos una capacidad ilimitada para contar historias, construir comunidades y generar colaboración.
- * **Las fortalezas del carácter:** Esto tiene relación con cultivar la empatía y desarrollar la habilidad de analizar y darle solución a una dificultad, lo que el premio nobel Daniel Kahneman llama “pensar bajo la incertidumbre”. El carácter también incluye fortalezas tales como el optimismo, la determinación y la curiosidad.
- * **Introducción a la creatividad e innovación:** Las lluvias de ideas, el pensamiento lateral, la espontaneidad, la inspiración y las ideas disparatadas hacen parte de estas capacidades.
- * **Problemas complejos y grandes desafíos:** Es de vital importancia aportar perspectivas frescas para los retos difíciles y aparentemente irremediables, como es el caso de la sostenibilidad.
- * **La sostenibilidad y la globalización:** ¿Qué tipo de inteligencia emocional nos permite trabajar entre diferentes culturas? ¿Cómo afecta la globalización directamente la habilidad de la sociedad civil para abordar los problemas complejos y los grandes desafíos? ¿Con esto ayudamos o hacemos daño? ¿Cuál es el potencial inexplorado de la globalización? ¿Cómo va a afectar el cambio climático la industria, la geografía y a la sociedad?

Si vamos a abordar exitosamente los diferentes problemas complejos que enfrenta la sociedad civil global, tendremos que hacer un máximo esfuerzo. Los jóvenes, con sus puntos de vista frescos y su idealismo, constituyen una poderosa fuerza para darle solución al amplio rango de necesidades sociales y problemas complejos. *EdgeMakers* quiere movilizar a los jóvenes del mundo para que se comprometan con este tipo de misiones.



El pionero de la educación, John Dewey, aseguró que no había un algoritmo para el criterio inteligente de un ser humano. No hay respuestas fáciles, solamente preguntas urgentes —y una oportunidad emocionante para re-imaginar y reinventar la educación. Queremos que nuestros niños se proyecten hacia el futuro, nos sorprendan y se apropien de sus vidas y su propio aprendizaje, no solo para encajar o hacer solamente lo que se espera de ellos. Debemos prepararlos para un mundo lleno de sorpresas. Debemos hacer que se sientan cómodos al límite, permitirles que prosperen en un tiempo de cambios rápidos mediados por las evoluciones tecnológicas. Para hacer esto, se necesitarán nuevos enfoques en educación.

El nuevo imperativo educativo es también una oportunidad de negocio de un trillón de dólares, pero no se trata de comprar un iPad para cada estudiante. Se trata de repensar en lo que debería ser la buena educación. El objetivo debe incluir un pleno dominio de las habilidades de vanguardia. Esta es la única forma en que podemos preparar a los jóvenes para tener pleno éxito en el siglo 21. Los entrenadores físicos saben que la microgestión, el entrenamiento y el aprendizaje mecánico de habilidades básicas no necesariamente llevan a la victoria en el campo de juego. El componente de aprendizaje decisivo es jugar el partido. Aquí es donde la práctica y la teoría se encuentran con la realidad. Partiendo de este ejemplo, la educación debe modelar, en la mayor medida posible, la experiencia del partido en sí mismo. Al final, esto es lo que se requiere para el éxito.

Para cumplir estas valiosas metas, tendremos que resolver el apego de la educación al status quo. Como lo mencionó alguna una vez John Cage: “No entiendo por qué a la gente le atemorizan las nuevas ideas. A mí me asustan las viejas ideas”. **RM**

No se trata de comprar un iPad para cada estudiante. Se trata de repensar en lo que debería ser la buena educación. Incluir un pleno dominio de las habilidades de vanguardia.

La rEDUvolution



HAZ UN
LISTA DE COSAS
DEL CURSO

PONTE A
PRUEBA
¿PUEDES
CONTESTARLO
TÚ?

HAZ UNA LISTA DE COSAS QUE TENGAS
EN CASA QUE YA NO NECESITES Y QUE
PUEDAS LLEVAR A CLASE

PLANTAS
ESPESA
MESA PUNTERIL
ESTEROLA

quien maneja el
ordenador tiene el
PODER
deja que los estudiantes
tomen las riendas

Ilustraciones:
Clara Megías



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-121/reduvolution>

En este artículo, María Acaso nos propone llevar a cabo un cambio de paradigma en la educación que nos permita decir adiós a la pedagogía hegemónica y obsoleta y dar la bienvenida a una pedagogía contemporánea a través de un proceso que ha denominado rEDUvolution.

María Acaso

Es considerada una de las actuales líderes en España y Latinoamérica dentro de la denominada Revolución Educativa o, como ella misma la llama, la #rEDUvolution. Es coordinadora de la Escuela de Educación Disruptiva de Fundación Telefónica, fundadora de Pedagogías Invisibles, además de ser profesora titular en la Facultad Bellas Artes de la UCM.



Resulta sorprendente que, en un mundo en continua transformación, la educación permanezca anclada en un paradigma más cercano al siglo XIX y a la producción industrial que a las dinámicas propias del siglo XXI. Por ese motivo considero necesario y urgente un cambio de paradigma que permita crear alternativas para los modelos hegemónicos de un sistema educativo obsoleto.

Mi propuesta se basa en que los profesionales de la educación llevemos a cabo lo que he denominado una rEDUvolution, término que nace de la fusión de “revolución” y “educación” y que condensa esa necesidad de realizar un cambio real en aquellos lugares destinados a que la educación suceda, sobre todo en los ámbitos formales, donde la obsesión por la certificación y lo académico ha convertido los procesos de aprendizaje en verdaderos simulacros.

En este artículo voy a resumir las cinco ideas y marcos de acción concretos que nos ayudarán a recorrer el camino de la rEDUvolution, un proceso que consiste en mirar la educación desde una perspectiva diferente, más reflexiva, analítica y auto-crítica, para transformar aquello que no funciona a través de sucesivas microrrevoluciones en nuestra práctica docente.

En primer lugar, los profesores debemos aceptar que “lo que nosotros enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden”. Si pensamos en el acto pedagógico tal y como se concibe en la actualidad, tomar apuntes ha sido la tarea central que sustenta lo que denominaremos la educación industrial: la metáfora del espejo, la (falsa) certeza de que aquello que el profesor dice, prácticamente dicta, puede ser recogido por los estudiantes de una manera totalmente simétrica, perfecta.

El paradigma industrial nos ha hecho entender la educación como una secuencia que se desarrolla a dos bandas y en la que no existen otros participantes, en la que nadie interfiere en ese binomio delimitado y simétrico que constituye la pareja alumno/profesor. Pero la rEDUvolution parte de la idea de que ese deseo de la *compresión total*, del *anclaje perfecto*, no puede funcionar en un proceso educativo. De cada clase que impartamos, cada estudiante elaborará una versión individual que enlazará con ideas, conceptos o lugares que nosotros, como profesores, jamás podremos controlar.

En la rEDUvolution, aceptamos la presencia de un tercer participante en el proceso de aprendizaje:

el inconsciente de estudiantes y profesores, por lo que trabajaremos desde la idea de que el acto pedagógico no tiene cierre, lo entenderemos como una producción cultural inacabada frente al presupuesto generalmente aceptado de que queda terminado, una vez más, por el docente.

Incorporar el inconsciente en el aprendizaje nos lleva a considerar lo invisible al mismo nivel que lo visible y a sospechar no solo de lo que ocurre en el exterior, sino también en nuestra aula. Revisar críticamente nuestro trabajo, las *pedagogías invisibles* –microdiscursos que suceden o que no suceden a la vez en un acto pedagógico y que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente)–, nos ayudará a transformar el acto pedagógico en un ejercicio más democrático y nos permitirá desestabilizar muchas de las acciones asimétricas que practicamos.

Ahora podemos introducir dos conceptos que me parecen fundamentales para el ejercicio de docencia en el siglo XXI. El primero es el de la *ignorancia activa*: en un mundo saturado por el exceso de información, los profesores pueden contemplar como una meta necesaria fomentar la ignorancia, entendida como la resistencia positiva ante un conocimiento que no queremos albergar. Esta idea que relaciona el olvido con la educación configura una nueva paradoja que nos lleva al segundo concepto: los estudiantes *aprenden más de lo que obviamos que de lo que les enseñamos*, aprenden más de aquello que los profesores olvidan que de lo que recuerdan.

Por otra parte, también debemos cuestionarnos un tema tabú en la pedagogía: la verdad. En la rEDUvolution negamos la posibilidad de la pedagogía como certeza y la concebimos, en cambio, como un fraude, como una construcción que se asienta sobre una verdad subjetiva. Como profesores, debemos resituarnos como estafadores, como creadores de un discurso que no es más que nuestra visión particular sobre un tema, lo cual implica desarrollar un mecanismo de sospecha permanente hacia la pedagogía. Y tenemos la obligación de que los estudiantes que compartan con nosotros la experiencia del aprendizaje *aprendan a sospechar* (también en lo referente al discurso del profesor).

Además, la rEDUvolution nos invita a abandonar la posición de docentes reproductores para convertirnos en docentes creadores. En este sentido, el profesor del siglo XXI producirá el conocimiento



to de manera rizomática, a partir de las ideas de otros, de manera que la base sobre la que se ha de cimentar la labor docente será la del profesor como DJ, que explicita su trabajo como un *remixeador*.

La segunda idea clave es que “no solo hay que parecer democráticos, sino que hay que serlo”. Aunque a muchos de nosotros no nos guste reconocerlo, cuando aprendemos a ver lo invisible y a reflexionar sobre nuestro trabajo descubrimos que nuestras prácticas educativas distan mucho de ser democráticas.

Por eso el segundo marco de acción pasa por entender la dimensión política del acto pedagógico y darle la vuelta a las dinámicas de poder. Alterar las dinámicas heredadas significa, entre otras cosas, que los estudiantes decidan *todos los componentes del acto educativo*. Trabajar para cambiar el paradigma anterior supone repensar los roles de los principales agentes implicados en el proceso educativo (el aula del siglo XXI debe representar la disolución de roles por medio de la idea de *comunidad de aprendizaje*); invertir los flujos de creación de conocimiento (el docente también aprende del estudiante, un proceso denominado “educación a la inversa”) y comprobar que existen otras arquitecturas de distribución (crear otras formas de diseñar un acto pedagógico; por ejemplo, desde

el *edupunk*, un posicionamiento pedagógico que implica trabajar adentrándonos en la incertidumbre de una metodología sin certezas, renegar del poder absoluto en el aula y convencerse de que el conocimiento se genera en red).

La tercera idea, “De la clase a la reunión”, es una invitación a *habitar* el aula. La rEDUvolution quiere cambiar los usos del tiempo y para ello adopta el concepto de *slow education*: la conciencia de ralentizar para producir procesos de enseñanza y aprendizaje lentos y tranquilos. También presta mucha atención a los espacios, al mobiliario, los colores o la temperatura, y apuesta por diseños innovadores que conviertan al aula en un territorio que posibilite el aprendizaje.

En definitiva, se trata de trabajar con lo que denomino una *educación artesana*, una educación *slow* en la que somos capaces de dar tiempo al proceso; que tiene en cuenta las emociones, los afectos; donde unos pocos estudiantes y varios docentes forman una comunidad pequeña, manejable; y que no olvida tener en cuenta el gusto y el oído (por ejemplo, introduciendo la comida como un recurso cotidiano de aprendizaje).

El cuarto eje, “No tengo tiempo para aprender porque tengo que estudiar”, quiere enfatizar el hecho

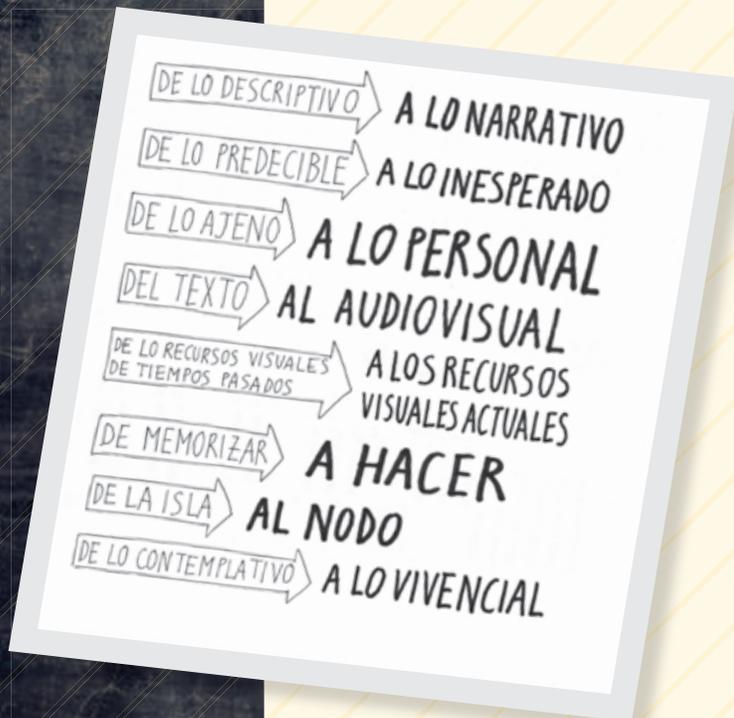
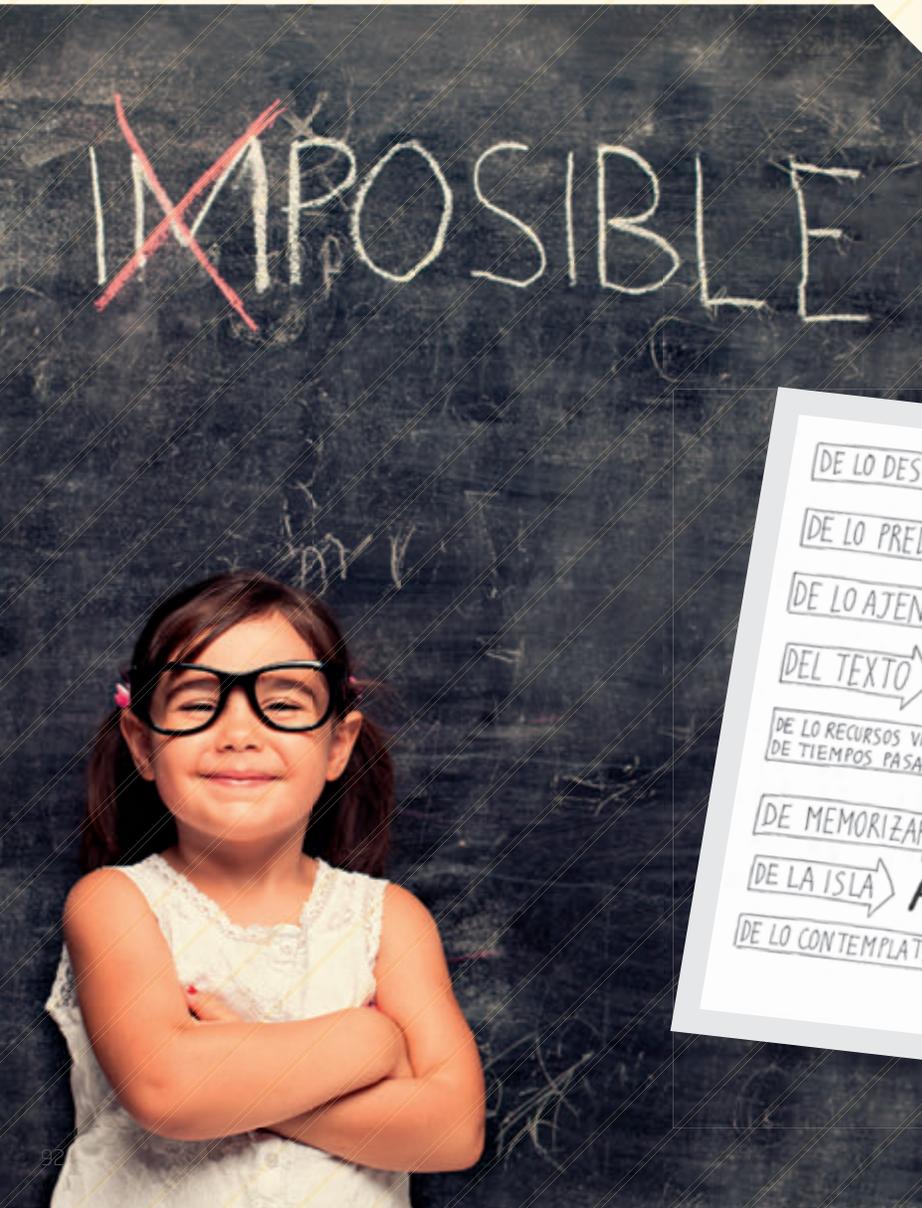
de que, en la actualidad, la educación se reduce en muchos casos a un *simulacro pedagógico*. Los procesos de enseñanza constituyen una representación donde el aprendizaje parece que sucede, pero no sucede en realidad. Por lo tanto, como docentes involucrados en la rEDUvolution tenemos la responsabilidad de transformar ese simulacro en *experiencia* para conseguir el aprendizaje significativo.

La pedagogía lleva demasiado tiempo anclada en dinámicas relacionadas con el miedo. Nuestra tarea será cambiar ese miedo por el placer provocador, un ingrediente imprescindible para desahacernos del suspenso, de la angustia y del (des) aprendizaje. Nuestras herramientas para realizar este cambio serán emplear el lenguaje narrativo e introducir el extrañamiento, la sorpresa y los detonantes... Sacaremos lo predecible de nuestras aulas para dejar espacio a lo inesperado. Y, a la hora

de plantear propuestas basadas en la experiencia, no podemos olvidarnos de recuperar lo autobiográfico, el discurso audiovisual, las redes sociales, lo dinámico y lo performativo.

Llegamos así a otra de las reivindicaciones de la rEDUvolution: “aprender haciendo”, migrar de una educación fundamentada en la teoría a una basada en la práctica, donde se experimenta, se crea, se analiza, se cometen errores y las cosas se hacen bien o se hacen mal, pero se hacen.

Pero si queremos realizar una práctica rEDUvolucionaria completa, el quinto marco de acción consistirá en “dejar de evaluar y pasar a investigar” desde un enfoque cualitativo. Partimos de la convicción de que la evaluación ha fracasado como proceso efectivo, y aceptamos su carácter completamente subjetivo, por lo que nuestra tarea consistirá en *descentralizarla* para que ese centro del proceso educativo lo ocupe el aprendizaje. La investigación cualitativa nos ofrece muchas herramientas rEDUvolucionarias (diarios de campo, entrevistas, conversaciones y grupos de discusión) para que podamos obtener una visión mucho más rica de lo que está ocurriendo en nuestra clase que mediante un examen. Además, de esta forma el proceso dejará de ser unidireccional y el trabajo de reflexión e investigación afectará a todos los agentes que formamos parte de la comunidad de aprendizaje. **RM**



sobresalientes, a fin de que puedan contribuir plenamente con la sociedad. Todos estos cambios se han enmarcado dentro del concepto de Innovación Educativa.

La innovación educativa es un proceso de transformación y planificación, que requiere la implementación de nuevas ideas. Innovar también implica cambiar la forma en que se concibe la educación, los métodos que se utilizan para impartir conocimiento, las herramientas que se usan para enriquecer la clase y las prácticas administrativas con las que se cuentan. Estamos en una era en la que la innovación ya no se encuentra ligada exclusivamente a la creación de nuevos productos y servicios, sino a la generación de valor. Particularmente, en el caso de la educación, esta creación de valor debe evidenciarse en la experiencia del estudiante, su capacidad para enfrentarse al mundo y la aplicabilidad que puede dársele a su conocimiento a lo largo del tiempo. Ya no se trata simplemente de información técnica que permita dar respuesta a evaluaciones preestablecidas, sino también de las habilidades que hacen del estudiante un mejor ciudadano y profesional.

Frente a este camino, se observa la proliferación de herramientas pedagógicas que se fundamentan en nuevas tecnologías tales como el uso del iPad en el aula, tableros interactivos, herramientas de aula invertida, programas híbridos entre educación virtual y presencial, cursos MOOC, y metodologías de educación experiencial, entre otros. Todas estas herramientas buscan mejorar la forma en que el estudiante se acerca a la información y se conecta con el mundo, al tiempo que se modifica la interacción directa que se tiene con el docente.

Todas estas transformaciones han ayudado a renovar muchos aspectos de la educación. Sin embargo, se debe reconocer que su implementación no es fácil. Particularmente porque la innovación requiere de tiempo y de cambio; y el cambio es por naturaleza complejo. Es por esta razón que en el proceso de implantación de un modelo de innovación educativa pueden presentarse muchas resistencias y, de la forma en que estas se gestionen, dependerá el éxito de la misma. Entre los bloqueos más comunes se encuentran: los estilos de enseñanza individuales de los profesores, la percepción de que la preparación de clases se hará más compleja y tomará más tiempo, el pesimismo y la falta de confianza en el proceso por parte del área administrativa, la presión por responder de forma exitosa a resultados de pruebas estatales y estandarizadas y, el más común, el desconocimiento de la forma de implementar un sistema de innovación.

Si bien es cierto que un gran componente de la innovación educativa es la incorporación de nuevas tecnologías en el aula de clase, la innovación es cultura, no tecnología. Sin embargo, la mayoría de los esfuerzos de un sinnúmero de instituciones educativas al emprender este camino, se limita a la adquisición de instrumentos de alta tecnología para el aula. Esto en sí mismo no es malo, ya que la infraestructura es un componente importante en el proceso; el problema es que, como no se integran dentro de una estrategia clara, muchas veces resultan ser inversiones costosas que no generan los resultados esperados y que, en cambio, comienzan a generar cierto malestar frente al concepto de innovación. Por el contrario, para tener éxito en los esfuerzos de innovación, se hace necesaria la implementación de un modelo integral de formación que se enfoque en la gente, los procesos y los recursos; teniendo como actores fundamentales a los estudiantes, los docentes y los gestores académicos.

Modelo integral de Innovación Educativa



Estos factores son los que promueven una cultura de innovación sostenible que no solo se mantiene a lo largo del tiempo, sino que, además, permite vivir la innovación en el día a día.

El primer paso para el establecimiento de un modelo de innovación educativa es la estrategia; teniendo como punto de partida la definición de la palabra “innovación” dentro de la institución. Esto puede hacerse dando respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué significado tiene para nosotros la innovación? ¿Cuáles son los resultados que esperamos recibir? ¿Cómo pensamos medir dichos resultados? Responder estas preguntas podría parecer una tarea obvia. Sin embargo, muchas instituciones no se toman el tiempo de hacerlo y es ahí cuando se empiezan a desarrollar un sinnúmero de actividades desarticuladas que, en últimas, terminan siendo solo paños de agua tibia, pero que no brindan soluciones sostenibles a largo plazo. Así mismo, es vital que exista una alineación entre todos los stakeholders del proceso, de modo de que todas las actividades que se realicen contribuyan con el logro de los objetivos de innovación. Además, es importante que se cree un equipo de líderes de innovación que tomen decisiones, promuevan un clima positivo y brinden una comunicación constante durante el proceso; pues, en últimas, la mejor manera de garantizar el éxito de la implementación de la innovación, es que esta se respire en cada rincón y en cada actividad que se lleve a cabo.

Actores de la innovación

Todo proceso de innovación empieza con las personas, pues son ellas quienes, no solo llevarán a cabo todas las acciones que se hayan definido desde la estrategia, sino que pueden llegar a ser sus principales bloqueos cuando no se realiza una buena labor desde la gestión de cambio. Estos actores deben, no solo comprender el proceso, sino también desarrollar habilidades que les permitan impulsarlo. No es posible pedirle a un profesor que innove en su forma de enseñar, cuando su creatividad se encuentra bloqueada; por eso hay que prepararle para el cambio.

Por tal motivo, tanto la parte administrativa, como los docentes, deben ser formados para potenciar sus habilidades creativas, su capacidad para resolver problemas y su flexibilidad para dar una oportunidad a nuevas formas de hacer las cosas. Esta formación debe ir acompañada de retos de innova-

ción, en los que se reúna a la comunidad educativa para identificar oportunidades que puedan generar valor y sus respectivas soluciones.

Todas estas acciones deben ir acompañadas de una comunicación constante, que no solo promueva nuevas formas de hacer las cosas, sino que también motive a las personas a contribuir con nuevas ideas, a cometer errores y a poner en práctica nuevos conocimientos.

Procesos

Según Dave Meir, si el proceso de aprendizaje fuera un partido de tenis, la pelota debería estar 70% del tiempo en el estudiante y 30% en el docente. Esto exige un cambio de paradigma muy fuerte para el docente; pues ya deja de ser un experto que deposita conocimiento en la mente de los estudiantes, para convertirse en un facilitador que acompaña el proceso de aprendizaje con el fin de que el estudiante desarrolle nuevo conocimiento a partir de la experiencia directa y del involucramiento de la totalidad de su cuerpo. Este cambio de mentalidad requiere de preparación y formación de habilidades para incorporar estrategias activas en la clase. Estas estrategias solo deben estar ligadas a la realización de juegos, sino también a actividades que promuevan un aprendizaje más holístico.

Una queja común entre los docentes que ponen a prueba estrategias activas en sus clases, es que muchas veces estos ejercicios son percibidos como una pérdida de tiempo o como falta de seriedad, especialmente cuando se trabaja a nivel de pregrado y postgrado. Sin embargo, con el tiempo he llegado a reconocer que las dificultades no se encuentran en las actividades como tal, sino en la forma en que estas se integran con el contenido de la clase. El juego por el juego no cumple ningún propósito más allá de divertir. Es por eso que a la hora de realizar ejercicios activos o experienciales se deben atravesar las siguientes etapas:

1. Preparación: Se deben buscar formas de preparar al estudiante para aprender; para motivarlo a asistir a la clase y a participar activamente, más allá de cumplir con una obligación.
2. Experimentar la teoría jugando: haga que sus estudiantes vivencien la teoría; de esta manera el aprendizaje será mucho más significativo y su nivel de recordación y aplicabilidad será

cada vez más alto. Algo para tener en cuenta en este punto, es que así como todos tenemos diferentes estilos de aprendizaje, también existen personalidades para el juego y, por tanto, las actividades que se realizan deben ser diversas. Existen personas que disfrutan de los juegos de rol, otros de los juegos de competencia, otros quieren escuchar historias y otros quieren

pueden hacerse de dicho conocimiento en diferentes contextos.

4. Aplicación: El conocimiento surge de la creación y la repetición; por tanto, entre más rápido se ponga en práctica lo aprendido, mayores serán las probabilidades de que lo aprendido permanezca en el tiempo.

Así mismo, desde la parte administrativa, se debe establecer un proceso para recoger y gestionar nuevas ideas. Cuando estos procesos se convierten en ciclos constantes, se fomenta una cultura orientada hacia la mejora continua y la solución de problemas.

Recursos

Por recursos, se entiende todo aquello, diferente de las personas, que se requiere para innovar. Esto contempla recursos financieros, espacios físicos, tecnología y tiempos.

En esto es lo que quizá más se han realizado desarrollos en el campo de la innovación educativa, gracias a las herramientas tecnológicas para el apoyo del aula. Estas herramientas son muy positivas para la búsqueda de información, construcción colaborativa, como medio didáctico y como medio de expresión y comunicación. Su éxito, especialmente con las nuevas generaciones, se da por la cercanía en el lenguaje. Los estudiantes de las escuelas de hoy son nativos digitales que buscan y aprecian la comunicación que se da en la virtualidad. Esta forma de comunicación disminuye la brecha generacional entre el docente y el estudiante y vincula de una mejor manera el contenido con su realidad, al tiempo que facilitan el trabajo del docente.

Todos estos instrumentos son importantes y son excelentes para oxigenar el proceso educativo, siempre y cuando se integren dentro de una estrategia en la que se promulgue la formación integral y se vincule a los diferentes actores del proceso educativo. Porque la tecnología puede descrestar-nos y motivarnos, pero si su uso no va de la mano con prácticas que preparen al estudiante para el mundo de hoy, no dejarán de ser más que un accesorio del que se siente orgullo los primeros días pero que, con el tiempo, se deja de lado y se convierte simplemente en un objeto de decoración que comienza a hacer ruido en la clase. Recuerde: La innovación se da en la gente, no en las cosas. **RM**

usar su imaginación y resolver problemas. Las posibilidades son infinitas, lo importante es combinar diferentes tipos de experiencia para motivar a distintas personalidades.

3. Reflexión: Quizá sea esta la parte más importante del proceso de aprendizaje, pues es el momento en que se entiende el propósito del juego y se conecta este con la teoría y con la experiencia particular del estudiante. Es este momento cuando el rol del docente como facilitador cobra sentido, pues por medio de preguntas se debe lograr que el estudiante saque las conclusiones correctas de la actividad. Una forma de hacerlo, es formulando las preguntas del ciclo de aprendizaje experiencial de David Kolb. En este modelo se establece que después de cada actividad experiencial se debe reflexionar sobre lo que sucedió y el proceso que se siguió, luego, se debe hablar sobre la importancia que lo sucedido tiene dentro del contexto de la clase y, finalmente, sobre los usos o aplicaciones que





Experiencias aprendidas, uso de las tecnologías y educación



El uso de las tecnologías provoca experiencias aprendidas en la práctica que construyen ciudadanía a la vez que se adquieren "habilidades blandas" (soft skills) necesarias para la vida diaria. Todo ello, nos remite a un estudiante constructor de conocimiento que aprende más allá del currículum.

Beatriz Muros

Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, España
Beatriz.muros@uah.es

Es actualmente profesora Titular de la Universidad de Alcalá, y previamente lo fue en Montclair State University. Es también autora y ponente internacional sobre el uso de las tecnologías en educación.

La importancia de las experiencias aprendidas

La sociedad, actualmente, no solo ha otorgado gran importancia a las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) sino que solicita nuevas ecologías de los medios de producción y consumo cultural basadas, en gran medida, en las tecnologías. La educación, y más concretamente, la institución educativa, como no podía ser de otra manera, ha reaccionado intentando dar respuesta a las demandas sociales en el uso de las tecnologías. La inclusión y presencia de las tecnologías en proyectos educativos, diseño de asignaturas, etc., son ejemplos de ello.

Además, en el ámbito de la educación mediática, y a sabiendas de la latente competencia educativa de las TIC, la comunidad científica tampoco se ha mostrado indiferente a su relevancia. De ahí que muchos investigadores educativos hemos tratado de entender (y lo seguimos haciendo) las diversas formas educacionales emergentes con el uso de las tecnologías.

De todo este interés común surgen grandes expectativas. Ambiciones tanto teóricas, políticas como pedagógicas que requieren de grandes resultados competenciales. No obstante, antes de hablar de resultados y de capacidades considero necesario matizar algunas cuestiones concernientes a la red en sí y al uso de las tecnologías.

Las lógicas en la red, como en cualquier organización social, aseguran el “status quo”, el equilibrio, gracias a la acción del triunvirato hegemónico (Fernández Balboa y Muros, 2006) conformado por la ideología, el *habitus* y el discurso. La adhesión a la ideología cibernáutica, el *habitus* y el discurso reinante. A nivel micro, el usuario es a la vez participante de las ideas de la red, de sus prácticas y los discursos propios de la red. Tanto las ideas, como los hábitos de uso así como los discursos son validados y encarnados por el usuario favoreciendo la perpetuación de la propia cultura cibernauta. Los usuarios normalizan a la red en sí sintiéndose parte de la misma lo que conlleva pocos o escasos análisis críticos sobre sus acciones o sobre la red en sí.



Dicho de otro modo, el uso de las tecnologías nos remite a una idea de pertenencia a un grupo con el que compartimos formas de pensar, formas de actuar y formas de hablar en y sobre las tecnologías. Si todo el mundo piensa de ese modo, todo el mundo utiliza las tecnologías en direcciones parecidas y todo el mundo habla del papel principal de las mismas, lo “raro” sería no usarlas o no formar parte de las mismas (por ejemplo, usuarios de Internet, de whatsapp, redes sociales, videojuegos, etc.).

Ahondando en la acción del triunvirato hegemónico, son nuestras experiencias las que no solo nos hacen aprender de donde vivimos sino que estas mismas experiencias actúan de moldeadores de dicha sociedad. En esencia, los modos y maneras de las que nos valemos para estar en sociedad no solo provienen de la sociedad sino que crean sociedad. El individuo, las personas, según Bauman (2003), formamos parte de un entorno, de un contexto, de un hogar y son en estos hogares donde negociamos nuestro ser, nuestro estar. Es la propia red la que imponen sus construcciones pero a la vez es el propio ser quien las perpetúa como usuario de las mismas.

Por tanto, el uso de las tecnologías conlleva experiencias aprendidas en la práctica que vienen determinadas, en gran medida, por la pertenencia a una comunidad de usuarios (Buckingham, 2008). Si este matiz lo extrapolamos al entendimiento de las relaciones en la red, las maneras de comunicarnos, y, en definitiva la construcción de ciudadanía, dicho matiz hace que, los que comúnmente éramos llamados “ciudadanos” pasamos a la consideración de “usuarios”. Este cambio epistemológico, a priori, presupone la aceptación de razonamientos neoliberales fundamentados en el crecimiento económico, el máximo beneficio individual en detrimento de la vida social. Bajo esta perspectiva, el uso de las TIC supone una expansión del término ciudadanía descritas por la propia cultura de la red (Castells, 2009). Inevitablemente, la persona se impregna de dicha cultura comportándose y ejerciendo ciudadanía desde las premisas ideológicas descritas en la red.

Igualmente, las vivencias aprendidas se singularizan por la ausencia de un contexto único (los escenarios de aprendizaje son muchos y circunstanciales). Esto, unido a la temporalidad de la comunicación, la inmediatez y el consumo rápido hacen que las vivencias en la red se caractericen por la carencia de responsabilidades o consecuencias duraderas (Muros, 2011).

Como consecuencia de todo lo mencionado, las vivencias de los individuos en el uso de las mismas, se reconocen como vía de aprendizaje y desarrollo de nuevas maneras de participación y entendimiento colectivo que vislumbran la configuración de nuevos valores políticos basados en las características propias de la red (i.e., escenarios diversos, circunstanciales y temporales). Es esperable, por tanto que, desde la educación (como desde otros ámbitos sociales -ver por ejemplo Oriol Prats, 2005), se inste a la promoción de la cultura participativa y democrática entre la población, entre el estudiantado, más allá de las incursiones individuales de cada uno de forma particular en estos términos.

Esto, no es ni bueno ni malo sino que supone un cambio social, una consecución evolutiva que significa la configuración de un nuevo capital social del que somos partícipes todos como usuarios (también el estudiantado).

Pero, no solo las experiencias aprendidas a través del uso de las tecnologías se pueden observar de este modo descrito.

Experiencias en la práctica y la adquisición de habilidades blandas: el estudiante como constructor de conocimiento

Las personas desarrollamos inteligencia en la medida que somos capaces de adaptarnos al medio (Gardner y su *Teoría de la inteligencia múltiple*). El hombre no solo procesa sino que comprende y ordena la información del medio para emitir respuestas (Muros y Luis Pascual, 2012). El uso de las tecnologías, provoca experiencias aprendidas en la práctica donde se adquieren “habilidades blandas” (soft skills) necesarias para la vida cotidiana y el ámbito laboral para el que parece ser garante la educación. Por habilidades blandas se entien- de un conjunto de habilidades que permiten a la persona a relacionarse con otros con éxito. Estas competencias tienen que ver con formas de ser, de comunicación, liderazgo, manejo de emociones, de conocimiento, etc.

Conocimiento y adquisición de competencias asociadas que podríamos situar, yendo un poco más lejos de la alfabetización en el uso de las tecnolo-

gías, en el campo de la gestión eficaz de la información, el desarrollo de la empatía, el trabajo en equipo y/o en red aportando sus ideas al resto, diversificación de pensamiento, internalización del conocimiento, etc.

Si esto lo extrapolamos a un contexto específico de aula, el estudiantado irá adquiriendo experiencias, y con ello habilidades blandas que desarrollan su inteligencia a medida que vaya aprendiendo de las situaciones creadas por el docente, más allá de las ya aprendidas a través de su personal práctica virtual.

Dicho de otro modo, la posibilidad de aprendizaje en contextos múltiples (formal y no formal) implica para el estudiantado la posibilidad de adquirir conocimientos, destrezas instrumentales, de comunicación, emocionales...

Estas competencias ligadas al uso de las TIC dejan al estudiante en la disposición de ser constructor de conocimiento en un sentido amplio. Su aprendizaje, asimismo, trasciende el ámbito formal y se sitúa tanto en el no formal o informal. Esto es, el estudiante no solo aprende y desarrolla capacidades y habilidades blandas en las clases sino en cualquier momento y espacio. El espacio de aprendizaje es el ciberespacio y no la clase en sí.

Así pues, donde los límites de la enseñanza formal se diluyen con el planteamiento del uso de las tecnologías, emergen nuevos aprendizajes y competencias digitales (no solo me refiero a la adquisición de la competencia mediática - ver a este respecto Ferrés y otros, 2011 sino más bien a las competencias de aprendizajes). En este momento, la figura del estudiante se redefine como constructor de conocimiento.

El que el estudiante descubra aprendizajes en el ciberespacio es una gran oportunidad en tanto en cuanto encuentra sentido y aplicabilidad a sus hallazgos. Pero también implica que éstos no tienen por qué ser conocimientos claramente conexiona- dos. A este respecto, podremos estar de acuerdo en que, tal vez mucho se haya avanzado en cuanto a “un saber hacer” pero poco en “un saber cómo utilizar”. Es decir, “un saber hacer” no siempre nos conduce a “un saber utilizar”. O, al menos, hacerlo con una intención educativa de autogestión y construcción de conocimiento conveniente para la formación de nuestro estudiantado.

Además, los aprendizajes adquiridos en el uso de las tecnologías tampoco tienen por qué obedecer a reglas éticas de acuerdo a las aceptadas por la comunidad educativa. Me refiero a derechos de autor, dar palabra a voces que no gozan de rigurosidad científica, etc.

Visto de esta manera, el docente debería de plantear problemas que supongan transferir la solución vivenciada de un problema o situación didáctica a otra. Me refiero a la acumulación de experiencias acordes con el planteamiento provocando así la resolución de la situación didáctica generada. Lo cual no es fácil.

Como docentes y pese a entender la envergadura del potencial pedagógico del uso de las tecnologías, tal circunstancia, no nos exime de tener dudas legítimas tales como si estamos preparados o no para hacerlo, si es conveniente o no o si existen los medios necesarios... Como digo, dudas todas legítimas y necesarias para avanzar.

Aun así, nuestros miedos, aunque son naturales, son reflejo, en muchos casos, de los mismos miedos de la comunidad educativa la cual mira dichos aprendizajes (no me refiero a aquellos que van en contra de los derechos de otros) desde el estatismo de las ideas estancas de qué es lo que se merece ser sabido y, por tanto, es reflejado en un currículum.

Para ello, es necesario, bajo mi punto de vista, un cambio paradigmático que nos lleve a la comprensión de una educación en continua evolución, una educación expandida que se desliga del estatismo de la educación formal y apuesta por un aprendizaje permanente en contextos múltiples.

A partir de aquí reconocernos todos como usuarios de las tecnologías es un primer paso para el empoderamiento. La educación digital para la obtención de habilidades blandas en pro de la libertad y la capacidad crítica hacia una sociedad más social si cabe y dirigida hacia un mayor entendimiento de la realidad en un sentido amplio.

A modo de conclusión

Algunos dirían para resumir tal embrollo... si quieres enseñar a alguien hazte entender y, para ello, utiliza el lenguaje que conoce, con el que se vale para estar en sociedad. Hablar el idioma



de nuestros estudiantes supone superar nuestra propia condición de adultos en primer término y, en segundo de profesores para acercarnos al uso de las tecnologías desde su visión, desde su realidad.

Para acometer tal acto de empoderamiento como docentes es vital conocer como el triunvirato hegemónico impone sus razonamientos para mantener el particular equilibrio y funcionamiento del ciberespacio. Esta circunstancia hace que las experiencias vividas con el uso de las tecnologías describan aprendizajes, muchos de ellos gestionados por el estudiantado, que abren la posibilidad de nuevas formas de participación y, lo más importante del entendimiento de participación cívica. Tales procedimientos, en cualquier caso, se caracterizan por la ausencia de un contexto único y por la temporalidad lo que nos dirige a una nueva construcción de términos cruciales en democracia como es el de “responsabilidad” o el de “ciudadano” (en la red se consideran “usuarios”).



Las tecnologías, como he mencionado en este escrito, también conllevan aprendizajes que nos remiten a la adquisición de habilidades blandas necesarias para la vida diaria del estudiantado. No obstante, pese a su importancia, en educación, todavía nos queda mucho por avanzar en cuanto a la identificación de las mismas así como en la conexión existente con el mundo laboral para el que parece debe dar respuesta la institución educativa. Pese a ello, acometer los aprendizajes desde esta perspectiva, en mi opinión, es un avance ya que reconoce y hace visibles a las mismas.

Por último, y consciente de que el concepto de aula con el uso de las tecnologías debe considerarse en un sentido amplio, poder plantear contenidos educacionales sobre el uso de las tecnologías, no solo es importante sino que es inevitable. Así mismo, se deberían hacer cambios del modelo educativo sensible atendiendo a una educación expansiva proponiendo un currículum maleable que pueda obedecer más fielmente al aprendizaje del estudiantado en el ciberespacio.

Para acometer tal acto de **empoderamiento como docentes** es vital conocer como el triunvirato hegemónico impone sus razonamientos para mantener el particular **equilibrio y funcionamiento del ciberespacio.**

Redes sociales

Tweets



@dcervera David Cervera

Rol de la Lingüística en la Formación de Docentes <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-11/articulos/20...> via #RutaMaestra



@ColombiaAprende ColombiaAprende

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



@HOLCIMColombia1 Holcim (Colombia)

Con #RutaMaestra estamos profesionalizando nuestros maestros en la construcción de vivienda unifamiliar y generando bienestar para muchos.

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

Facebook

DANIEL LOPEZ MANRIQUE

El artículo de la última edición de la revista #RutaMaestra que más me gustó fue "Que Entendemos Por Hablar Inglés" de Paul Seligson, ya que es primordial tener claro que es saber hablar inglés y definir nuestros objetivos a corto, mediano y largo plazo cuando aprendemos un nuevo idioma, independiente de todo aprender inglés, nos permite acceder a una educación mejor, sin limitarnos a las universidades o centros de formación de nuestro propio país. Además nos dará acceso a información más actual y completa, conoceremos los últimos avances y podremos acceder a la mayoría de textos científicos, académicos y tecnológicos, escritos en inglés

ADRIANA BEATRIZ GARCÍA MONTES

Actualmente nuestros niños y jóvenes son muy inquietos y estarán listos para enfrentar los nuevos retos, siempre que tengan el acompañamiento profesional adecuado, sin embargo, que el docente esté preparado, capacitado para la educación infantil con todas las herramientas psicopedagógicas es maravilloso. Estaré a la expectativa de más información acerca del tema.

JENNY DIAZ BELLO

Un excelente artículo "especial primera infancia" y el que más me gustó, porque son a los niños, nuestros infantes lo más importante. Lo que les enseñamos es la base para que ellos inicien bien el camino del gran conocimiento que se les adentra en el proyecto de su vida, y nosotros como docentes, somos los guías para ayudarlos y construir esas buenas bases.

NOHORA DIAZ

Me pareció excelente el artículo sobre los múltiples beneficios de hablar inglés, soy docente de preescolar y primera infancia, y desde muy pequeños enseño a los niños de una manera divertida y lúdica el aprendizaje de una segunda lengua, que es tan importante en nuestros días...Me encanta promover la lectura en mis estudiantes, ya que por el uso de las tecnologías se ha perdido un poco este hermoso hábito que nos enriquece. Gracias Santillana Colombia #RutaMaestra

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

Cartas

Señores santillana

Agradezco el envío de sus correos que tienen información valiosa. Quisiera saber donde puedo conseguir la versión física de la revista, ya que me interesa sobre todo el especial de primera infancia. Agradezco a ustedes la importante información que me puedan solicitar al respecto. Se suscribe

Diana Marsella Buitrago Torres dyany231@hotmail.com

Buen día

Agradezco inmensamente esta información, ya que estoy realmente muy interesada en todas sus revistas, por lo cual quisiera recibir en físico esta revista del "Bilingüismo" al igual que las ediciones anteriores. Espero me puedan brindar información sobre los pasos a seguir y las condiciones para poder recibir en físico cada una de sus revistas.

Quedo muy atenta a sus comentarios.

Cordialmente,
Rectora

Colegio Bilingüe Reino Unido

Gloria Yolanda Gacha **CRA 70A N. 56A - 04 SUR**

Gracias amigos por tenerme en cuenta y me interesa mucho participar en todas sus actividades deseo crear una revista con los temas de inglés que dicto en el curso primero y voy a buscar la manera de hacerla para publicarla okey abrazos

Janeth María López Ortiz janethmarialopez@yahoo.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** y únete a la celebración de nuestro 3er Aniversario. Tenemos grandes sorpresas

¡Ya somos más de **17.000** fanáticos de la educación!

¿Qué hay para leer?



Virtudes en la escuela

Editores Diego H. Arias Gómez
académicos: Rodolfo A. López

Sello: Universidad de La Salle

Reflexiones, prácticas y discursos elaborados por maestros y maestras preocupados por proponer vías para construir las virtudes en la escuela, en aras de consolidar el sentido de la vida, que las actuales generaciones precisan.

Artículo Digital



DISPONIBLE EN PDF

Experiencias aprendidas, uso de las tecnologías y educación

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/tecnologias-educacion>

TENDENCIAS

Bogotá Robótica



DISPONIBLE EN PDF

Conoce los progresos en el uso académico, científico e industrial de la robótica, los drones y la impresión en 3D, junto con la apropiación de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones (TIC)

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-12/bogota-robotica>



SANTILLANA.COMPARTIR

Un sistema de gestión para la transformación y la innovación educativa que evoluciona para mejorar las prácticas de aula, los ambientes de aprendizaje y la inmersión en la cultura digital.

Este año incorpora:

Pleno online
Plataforma de evaluación **SANTILLANA**

una plataforma de evaluación formativa diseñada para valorar los procesos de aprendizaje de forma natural y permanente.

e-Book,

un libro digital que permite leer, observar, escribir, editar, crear, interactuar, además cuenta con contenido multimedia, evaluaciones y actividades interactivas para realizar directamente en él.

Videojuegos,

que estimulan el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo por medio de una experiencia vivencial y entretenida.

Compartir en familia,

un blog que proporciona a los padres herramientas prácticas y pertinentes para la crianza y educación de sus hijos. Ofrece videos, tests, artículos de actualidad.

Líderes compartir,

un canal de información que proporciona herramientas para el desarrollo de habilidades directivas que favorecen la innovación. El portal aborda temas como marketing, comunicación y liderazgo.

