

Ruta Maestra ^{RM}

Edición 22

Convivencia *y ciudadanía*

Generación de una cultura para la sana convivencia escolar

ESPECIAL
Formación de directivos y docentes

Ética de la comunicación y construcción de ciudadanía

Puentes entre educación emocional y educación del carácter

¿Los maestros y las maestras reflexionan sobre sus prácticas?

Visítanos 

www.santillana.com.co/rutamaestra



 **SANTILLANA**

 /santillana.colombia

 /Santillana_Col

INVITADO ESPECIAL

Generación de una cultura para la sana **convivencia escolar** 1
Javier Alonso García

CENTRAL NACIONAL

Desarrollo de **empatía y asertividad** con literatura infantil y juvenil 5
Enrique Chau / María Paula Ardila

APLICACIONES PARA EL ÁREA

Ética de la comunicación y construcción de ciudadanía 10
Fabio Jurado

EXPERIENCIA

Pre-textos para **la paz** 15
Doris Sommer

REFLEXIÓN

Educación emocional: resolver problemas o favorecer el crecimiento 18
José Víctor Orón Semper

INVESTIGACIÓN

Puentes entre educación emocional y **educación del carácter** 23
Naval, C.; Bernal, A.; Sobrino, A.; Varela, A.; Dabdoub, J. P.

APLICACIONES

Caminando hacia la educación basada en la naturaleza: Dando un paso más allá de la **educación ambiental** 27
Luis Alberto Camargo

ACTUALIDAD

Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) 2016: **Actitudes** de los jóvenes colombianos 31
Silvana Godoy



ESPECIAL FORMACIÓN DE DIRECTIVOS Y DOCENTES

Aprendizajes sobre la formación de **directivos docentes** 39
Nadia Catalina Ángel / Ana María Lara / María Carolina Meza

El docente como **líder transformador** del entorno en el aula 44
Beatriz Irazo Serrano

Práctica reflexiva en la formación profesional del docente 49
Pedro Navareño

La práctica reflexiva como eje transversal en la formación del profesorado 53
Graciela López López / Cecilia Cancio

Las simulaciones como prácticas reflexivas: **intervenciones didácticas** 57
Marianela I. Giovannini / Mariana Orniqne / María José Sabelli

¿Los maestros y las maestras **reflexionan** sobre sus prácticas? 62
Rebeca Anijovich / Graciela Cappelletti

DIRECCIÓN

Nancy Ramírez

EDITOR

Orlando Bermúdez

CONSEJO EDITORIAL

Andrea Muñoz

Isabel Cristina Ballén

Hilda Marina Mosquera

CRÉDITOS

Rosana Peláez

FOTOGRAFÍAS

Shutterstock, iStock

PRODUCCIÓN WEB

Fabián Estupiñán

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Luis Felipe Jáuregui R.

EDITORIAL

Santillana S.A.S.

Carrera 11A N° 98-50

Bogotá D. C., Colombia

Teléfono: 705-7777

www.santillana.com.co

marketingco@santillana.com

ISSN 2322-7036

Impreso en Colombia por

Editorial Delfín S.A.S.

Febrero de 2018

¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra?

Envíanosla a: marketingco@santillana.com

INVITADO
ESPECIAL

Generación de una cultura para la sana convivencia escolar




Javier Alonso García

Magíster en neuropsicología y educación. Docente de la Institución Educativa La Paz. Experiencia ganadora en el Foro Educativo Nacional 2017 MEN llamada: Gestores de Paz, de Apartadó Antioquia. Psicólogo de la Universidad de Antioquia.



DISPONIBLE EN PDF

 <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/generacion-de-una-cultura-sana>



La convivencia sana y pacífica, que aporta a la calidad de vida de toda una comunidad educativa, se logra cuando se trabaja diaria y continuamente; por eso, se hace necesario construir una cultura de la convivencia en el ámbito escolar en donde toda la comunidad educativa participe activa y conscientemente de las implicaciones y responsabilidades.

Según Schaefer (2010), el proceso de generación de cultura se logra cuando un grupo de personas se exponen por un tiempo prolongado a particulares formas de pensar, ver, entender y crear el mundo que los rodea. Por lo tanto, muchos de sus pensamientos se convierten en comportamientos y la repetición prolongada de pensamientos o comportamientos se van convirtiendo en hábitos y estos últimos son el núcleo de la construcción cultural. Desafortunadamente, el ejemplo y lo que se vive día a día no garantizan los mejores hábitos en las comunidades y los resultados son nefastos: maltrato, violaciones, embarazos no deseados, homicidios... se creería entonces que hay una cultura de violencia.

Sin embargo, la propuesta de convivencia debe y se puede construir como una cultura que genere formas de ver, pensar, entender y crear ese mundo inmediato diferente a la versión de hoy.

Para Gilberto (como se cita en Fernández, 2017) el proceso de culturización lleva a la persona a identificarse con el grupo social al que pertenece, por consiguiente para la de una cultura de convivencia escolar se debe llevar a los estudiantes a

identificarse con el ambiente que los rodea, a no desconocerse como sujeto y hacer que las prácticas institucionales estén implantadas en toda la comunidad educativa. Si hay más niños y jóvenes pensando en la sana convivencia y practicándola, seguramente la influencia y el mensaje ayude a que se vaya creando ese mundo que se espera al interior de la escuela.

Hay algunas creencias generalizadas que señalan a la escuela como la responsable de todo el comportamiento del niño y de los jóvenes, se delega la acción de toda la educación del sujeto a este estamento, muchas veces sin darse la oportunidad de revisar la familia, el barrio y los otros grupos sociales en los que participa. Expresiones como ¡a usted no le enseñaron a respetar en el colegio!, describen la forma, se considera la labor de las instituciones educativas por el común del pueblo, potenciadas por las políticas educativas que cada año asignan más funciones a los docentes y resta responsabilidad a la tarea del hogar.

En consecuencia, los profesionales de la educación asumen las mayores responsabilidades sociales y desde esa posición, también tienen grandes influencias en las comunidades que laboran y aunque la cultura del país no se haya construido en los valores que se necesitan, las escuelas intentan la construcción de algo diferente.

¿Qué hacer entonces para que se construya esa cultura de convivencia? No hay respuesta única y precisa para esa pregunta, pero la Institución Educativa La Paz del municipio de Apartadó, está intentando crear esa cultura a pesar de todo lo contrario a lo que se vive en el espacio barrial y municipal. En primer lugar, el trabajo constante sobre lo que se quiere lograr es importante para obtener cambios; en segundo lugar, es necesario llevar a los estudiantes, docentes y padres a pensar sobre aspectos de su personalidad que deben trabajar constantemente. Esto se logra teniendo conocimiento de sí, cuando se mira hacia el interior de la propia persona y monitorea los pensamientos, sentimientos y la forma en que se actúa; cuando esto se adquiere, se tiene mayor posibilidad de modificar aspectos de la personalidad que impiden el amor propio y capacidad para relacionarse saludablemente con los otros.

En tercer y último lugar, las instituciones educativas deben aprovechar el poder que tiene la

influencia social en los adolescentes, estos tienden con facilidad a imitar comportamientos que están de moda en su mundo circundante; por lo tanto, la convivencia de una institución se debe poner de moda, debe parecer atractiva y popular para que sean objeto de imitación. Es así, como se puede iniciar con la adaptación a la microcultura de la convivencia y aunque no es nada fácil, y mucho menos cuando la propia cultura ha sido contraria a la nueva, poco a poco irá permeando. En los primeros momentos es normal sentirse extraños, pero si se permanece por un tiempo considerable en dicho ambiente es muy probable que parezca normal y se realice con menor esfuerzo, encajando con mayor facilidad y bienestar.

El proyecto transversal de convivencia escolar, una cultura institucional

La Ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 de 2013 que la reglamenta, brindan coordinadas para la implementación de proyectos que entiendan la convivencia de las instituciones educativas. De los lineamientos establecidos en dicha ley se deja explícita la necesidad de atender de manera integral la convivencia escolar (Mosquera Angulo et al., 2013), es decir que esta debe ser en primera medida entendida como multicausada, intersistémica e intrasistémica.

El proyecto de convivencia debe programarse para atender el conflicto desde una perspectiva de gestión y para ello se debe reconstruir el sentido que comúnmente se da al conflicto. La mayoría de las personas consideran el conflicto como un problema; sin embargo, los nuevos planteamientos sobre el mismo determinan la importancia del conflicto en las relaciones humanas, puesto que su existencia es inherente a las relaciones interpersonales. Una forma para eliminar el conflicto sería que todos piensen igual y eso es imposible; por lo tanto, el conflicto se convierte en una energía que mueve al cambio y a la acción, por esto se plantea la necesidad de aprender a manejar los conflictos que surgen en las instituciones y para ello es importante el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales.

Las habilidades para la vida según la OMS (Mangrulkar, Vince, & Marc, 2001), son clasificadas en tres grandes grupos que se relacionan entre sí, que

van de lo interpersonal a lo intrapersonal y son: las cognitivas, las emocionales y las sociales. Estas se convierten en puntos a desarrollar desde la práctica educativa diaria. Crear esta cultura requiere la estrategia de un plan continuado que desarrolle habilidades para la vida en toda la comunidad educativa.

Una de las estrategias para el plan, es la creación de equipos de docentes y estudiantes trabajen constantemente por la cultura de convivencia institucional y una vez instalada trabajarán por ella sin darse cuenta.

A nivel de estudiantes se puede desarrollar un plan de capacitación continua, que durante todo el año se trabaje con un número de estudiantes para el desarrollo de habilidades para la vida y estos a su vez se conviertan en replicadores dentro de sus salones o en cualquier entorno que se encuentren. Es determinante para el éxito de este objetivo que se desarrollen estrategias de permanencia para evitar la fuga de aprendizaje, convirtiendo este grupo en el equipo gestor de convivencia.

El trabajo con estos grupos debe iniciar desde preescolar, y debe continuar durante todo su desarrollo educativo. Para asegurar su permanencia en este tipo de programas de capacitación y desarrollo de habilidades hay que generar estrategias de pertenencia al grupo, de estatus, de incentivos y reconocimientos que le muestren tanto a los que hacen parte del equipo como aquellos que no hacen parte directa del grupo, que vale la pena ser gestor de convivencia y que la convivencia institucional es un reto.



El objetivo principal de estos estudiantes es convertirlos en células que trabajen por la convivencia institucional desde las entrañas del aula, desde el diálogo rutinario entre estudiantes que sucede en los momentos de ocio en el salón o en los pasillos del recreo. Es estratégico aprovechar que para los adolescentes su grupo de pares es muy importante en la toma de decisiones, por lo tanto, la influencia que puede tener un gestor de convivencia que hace parte de su grupo de amigos es un punto fuerte y puede contribuir a la gestión de la convivencia.

Por otro lado, la población docente también debe ser atendida en el desarrollo de habilidades para la vida y estos deben entender a su vez que enseñar con el ejemplo no puede quedarse como un eslogan de papel, que se exhibe en camisetas y pancartas de los maestros. Tanto los niños como los jóvenes están en una etapa de su desarrollo donde el aprendizaje por imitación es muy poderoso, por lo tanto, es imposible que un docente exija respeto cuando él mismo no lo ofrece, que exija honradez cuando él no es honrado, que exija tranquilidad y capacidad para solucionar los problemas de manera razonada cuando el mismo es incapaz de contenerse cuando la frustración y el enojo lo embargan. Cuando un docente de ética habla de la importancia de la moral y la ética en la conformación de un mundo social justo y amable, pero él mismo es incapaz de reconocer cuando se equivoca y entender que también los alumnos lo pueden corregir y aprender de ellos; también aquel que solo habla de su manera de ver y entender el mundo religioso o espiritual y denigra de las demás maneras de entender el mundo desde la religión o la espiritualidad, estos maestros están enseñando mucho pero

en contravía de lo que se pretende. Los maestros son referentes importantes ya lo han dicho teóricos de la psicología social como Albert Bandura, que han manifestado hasta la saciedad que el niño, el adolescente y el joven aprende en un porcentaje mínimo por lo que escucha y aprende en un gran porcentaje por lo que ve y otro tanto por lo que experimenta (Baron & Byrne, 2011).

En suma, el punto central del trabajo debe ser la construcción de una cultura de convivencia, donde ejercicios sean ejecutados diariamente y se conviertan en comportamientos automáticos, es decir que se integran al ser y a la dinámica institucional como algo rutinario y normal del clima escolar. Para lograr esto es importante un trabajo constante desde las pequeñas acciones. Es recomendable generar estímulos que induzcan a los estudiantes hacia prácticas saludables de comportamiento, por lo tanto, es determinante desarrollar actividades diarias como: tener gestores, cuñas radiales, ejemplo docente. Actividades semanales: programa radial, promoción del buzón escolar. Actividades mensuales: direcciones de grupo, capacitaciones a gestores, reuniones del equipo de convivencia, revisión del buzón escolar. Actividades en cada período: estímulos a las buenas prácticas de convivencia; y actividades anuales: semanas de la convivencia, estímulos a las buenas prácticas de convivencia. Todo esto debe hacer parte de un trabajo constante en materia de convivencia que permite la cristalización de información en la memoria y que lleva a la ejecución de comportamientos que en primera instancia serán premeditados y conscientes para que posteriormente pasen a hacer parte una práctica de comportamiento automática. **RM**



Desarrollo de empatía y asertividad con literatura infantil y juvenil

CENTRAL
NACIONAL



Enrique Chaux

Profesor titular en
Departamento de Psicología
Universidad de los Andes.
Doctor en Educación de la
Universidad de Harvard.
Lideró la creación del
programa Aulas en Paz.




María Paula Ardila

Estudiante de Psicología
y de Antropología en
la Universidad de Los
Andes. Representante de
los estudiantes Facultad
de Ciencias Sociales de
Los Andes. Profesora
voluntaria en la Fundación
Con Las Manos.

Presentamos diversas estrategias que permiten aprovechar el gran potencial que tiene la literatura infantil y juvenil para el desarrollo integrado de competencias ciudadanas y de lenguaje. Hacemos énfasis en dos competencias ciudadanas cruciales para la convivencia y la formación ciudadana: empatía y asertividad.



DISPONIBLE EN PDF

 <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/ desarrollo-de-la-empatia-y-la-asertividad>

I: Introducción

1 Tomado del libro "Harry Potter 2: La Cámara Secreta" de J. K. Rowling.

2 La secuencia ha sido diseñada por Angélique Pavajeau, Isabell Meier, María Paula Ardila y Enrique Chau.

3 Hoffman, M.L. Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia, Barcelona, Ideas Books, 2002.

4 Chau, E. Educación, convivencia y agresión escolar, Bogotá, Ediciones Uniandes, Taurus, Santillana, 2012.

"Nadie ha pedido tu opinión, asquerosa sangre sucia" le dijo Draco Malfoy a Hermione Granger. "Harry comprendió enseguida que lo que había dicho Malfoy era algo realmente grave" **1**. ¿Cómo te sentirías si estuvieras allí y vieras que insultan a tu amiga Hermione por su procedencia familiar? ¿Alguna vez te han hecho sentir mal por alguna característica con la que naciste? ¿Qué podrías hacer si estuvieras allí, en la escuela de magia Hogwarts, y vieras cómo tu compañero Draco insulta de una manera tan discriminatoria a tu amiga? Entre todas las opciones de lo que podrías hacer, ¿cuál podría ser la más efectiva para frenar de manera firme la discriminación sin empeorar la situación? ¿Si tuvieras a Draco ahora mismo al frente tuyo, cómo se lo podrías decir?

Las anteriores son algunas preguntas que hemos diseñado como parte de una secuencia didáctica de diversas sesiones sobre discriminación para ser implementada en una clase de español de grados 8.º o 9.º **2**. Las actividades buscan generar la oportunidad para que los estudiantes puedan poner en práctica competencias ciudadanas (o socio-emocionales) mientras, simultáneamente, desarrollan competencias de lenguaje relacionadas con la lectura y la escritura. Este es solo un ejemplo de las infinitas posibilidades de integrar literatura infantil y juvenil con el desarrollo socio-emocional de maneras que sean muy motivantes para los estudiantes. En este artículo describimos algunas estrategias para dos competencias cruciales para la convivencia y la formación ciudadana: empatía y asertividad.

II: Empatía

La *empatía* es la capacidad para sentir lo que otros sienten o, por lo menos, sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros **3**. La empatía implica no solamente reconocer las emociones ajenas, sino también conectarse emocionalmente con la situación de otros, es decir, establecer puentes emocionales con los demás. Sentir algo compatible con otras personas ayuda a prevenir el maltrato hacia los demás y, además, es más probable que se quiera hacer algo para aliviar su sufrimiento ajeno: si su dolor me afecta, no voy a querer causar ese dolor y, en cambio, voy a querer aliviarlo. Así mismo, la empatía puede facilitar un sentimiento de responsabilidad para actuar al ser testigo de mal-

tratos o discriminaciones, de tal manera que las personas eviten ser simples observadores pasivos y, en cambio, ayuden a evitar este tipo de situaciones. Y sabemos que lo que hagan los observadores es crucial para determinar si las situaciones de agresión, acoso escolar (*bullying*), maltrato o discriminación pueden prevenirse o empeorar **4**.

Muchas personas sienten usualmente empatía frente a quienes hacen parte de un círculo de personas cercanas mientras que no la experimentan cuando son personas fuera de ese círculo. En ese caso, el principal objetivo de formación es ampliar el círculo y para esto la literatura puede ser muy útil porque permite generar puentes emocionales con quienes usualmente no empatizan. La literatura no solamente permite imaginar el mundo desde la perspectiva de personajes ficticios, sino también ver reflejados en ellos vivencias de personas reales que pueden estar justo al lado (o a medio planeta de distancia). La lectura y las actividades que pueda liderar un docente a partir de estas vivencias puede crear vínculos emocionales donde no existían antes.



III: Asertividad

Por otro lado, es fundamental no solo identificarse con las emociones de los demás sino aprender a responder sin hacer daño al otro. La *asertividad* es una competencia ciudadana (o socio-emocional) mediante la cual una persona se expresa y defiende sus derechos y los de los demás evitando herir a otros **5**. Esta competencia es importante porque permite responder de formas no agresivas frente a situaciones de injusticia o maltrato, tanto si se es víctima o como observador de estas. La asertividad representa una tercera opción diferente a responder agresivamente o a dejarse pasivamente.

La asertividad, al igual que la empatía, se desarrolla *con la práctica y no con el discurso*, es decir, se aprende en la medida en que se aplica en situaciones cotidianas o similares a las cotidianas. La asertividad incluye componentes verbales como no verbales. Por un lado, se pueden enseñar expresiones verbales asertivas como “déjenlo tranquilo”, “ya paren, suficiente”, “eso ya dejó de ser chistoso”, “no lo molesten más”, “en verdad no me gusta que

hagan eso” o las que los mismos estudiantes identifiquen. Por otro lado, las respuestas no verbales, como decir “no” con el brazo estirado, la mano abierta, el cuerpo recto y un tono de voz firme, pueden reforzar el mensaje asertivo que se quiere enviar. De esta forma, todos pueden aprender a defender firmemente sus derechos o los de quien esté siendo agredido, maltratado o discriminado.

La literatura infantil y juvenil presenta diversas oportunidades para que los estudiantes puedan preguntarse qué podrían hacer ante diversas situaciones, y cómo lo harían. También es posible plantear juegos de roles, o actividades de improvisación y teatro, en las que los estudiantes representan una situación de los libros pero con variaciones asertivas que ellos mismos propongan. Estas actividades permiten practicar los componentes verbales y no verbales de la asertividad de tal manera que les quede más fácil actuar asertivamente en situaciones reales que ocurran en sus contextos cotidianos.

IV: Enfoque tradicional

La literatura infantil y juvenil se ha usado desde hace siglos como una estrategia para la formación ciudadana. Sin embargo, el uso tradicional no está usualmente basado en el desarrollo de competencias sino en el intento de transmitir directamente a los estudiantes enseñanzas sobre lo que está bien y lo que está mal éticamente. Por ejemplo, las fábulas tienen usualmente un esquema en el que, al final, hay una moraleja que indica que quien actúa de una manera considerada inadecuada éticamente termina con consecuencias muy negativas, o si actúa “bien”, le va a ir “bien”. Se espera que quienes lean o escuchen la fábula con su moraleja asimilen ese aprendizaje y que así sea más probable que se comporten de esa manera esperada en el futuro **6**. Esta aproximación tiene muchas limitaciones, como por ejemplo que los estudiantes aprenden a repetir un discurso pero no lo llevan a la práctica.

El enfoque presentado aquí es distinto. No se busca una asimilación acrítica de un comportamiento esperado, sino que los estudiantes se conecten emocionalmente con lo que otros puedan estar viviendo y que ellos mismos aprendan a generar alternativas y a escoger cuál puede ser la acción más adecuada dependiendo de las circunstancias. Pedagógicamente, no se busca la trasmisión de valores, como en el uso tradicional de la literatu-

5 Chaux, E. 2012.

6 Alexander Ruiz-Silva muestra cómo la versión original de “Pinocho” es un claro ejemplo de este enfoque (Ruiz, A. y Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires, Paidós.



7 Umaña, A. M. (2016). Empatía y manejo de la ira a través de la literatura infantil en preescolar. Trabajo de grado en psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.

8 Chau, E. 2012.

ra, sino aprovechar oportunidades para practicar competencias socio-emocionales, creando puentes permanentemente entre la ficción y la vida real de los estudiantes. Además, el aprendizaje ocurre en distintos momentos de la lectura, no solo al final. De esa manera, los estudiantes quedan mejor preparados para usar esas mismas competencias (p. ej., empatía y asertividad) en situaciones cotidianas de su vida real.

V: Algunos ejemplos

El desarrollo de la empatía y la asertividad inicia en los primeros años de vida y la literatura puede contribuir desde muy temprano a dicho desarrollo. En los primeros años, los padres, madres o cuidadores pueden leerles a los niños haciendo énfasis, por ejemplo, en cómo se sienten los personajes de las historias. A nivel escolar, hemos tenido experiencias muy valiosas con literatura infantil desde preescolar. Nuestra experiencia nos ha mostrado que la literatura infantil cautiva la atención de los niños de una manera que pocas otras actividades lo logran. Ana María Umaña, por ejemplo, diseñó, implementó y evaluó cualitativamente una secuencia didáctica para el desarrollo de empatía y manejo de la ira basada en tres libros: “*Seamos amigos otra vez*” de Hans Wilhelm; “*Franklin tiene un mal día*” de Paulette Bourgeois y Brenda Clark; y “*Oli-*

ver Button es una nena” de Tomie dePaola **7**. Los niños se involucraron completamente en las historias y durante las reflexiones lograron identificar cómo se sienten los personajes, cómo se sentirían si ellos estuvieran viviendo esas situaciones, cómo se sienten cuando viven situaciones similares, y cómo podrían manejar esas emociones.

En nuestro programa Aulas en Paz, en los grados de primaria, trabajamos diversos libros de literatura infantil integrando competencias de lenguaje y competencias ciudadanas en la clase de español. Por ejemplo, en grado 5.º, leemos el libro “*Angélica*” de Lygia Bojunga. En una sesión típica, todos (incluyendo al docente) deben contarle a otros alguna situación en la que hayan sentido alguna emoción específica (p. ej., vergüenza) que será importante en el texto que van a leer. Luego leen entre todos un capítulo del libro y van haciendo pausas en momentos específicos para reflexionar sobre lo que sienten los personajes y sobre diversas alternativas para responder asertivamente ante las situaciones de la historia, que pueden ser situaciones de conflictos o de acoso escolar (*bullying*) **8**. También hacen puentes permanentes con sus propias vidas, por ejemplo pensando en si conocen a alguien que pueda estar viviendo una situación similar o si ellos mismos lo han vivido. Luego escriben cartas a los personajes de las historias contando sus propias experiencias y dándoles ánimo y recomendaciones. También escriben finales alternativos a las historias. Algunos de estos finales los hemos enviado directamente a Lygia Bojunga, quien muy amablemente les ha respondido a los estudiantes.

En secundaria hemos trabajado con textos más complejos y generando reflexiones sobre problemas retadores, como los diversos tipos de discriminación. Por ejemplo, hemos creado actividades sobre discriminación por discapacidades cognitivas con base en el cuento “*Después del Almuerzo*” de Julio Cortázar, sobre discriminación racial con base en el libro “*La Isla Bajo el Mar*” de Isabel Allende y sobre homofobia con base en el cuento “*El Caso de Gaspar*” de Elsa Bornemann. En estos casos, hacemos preguntas como: ¿Cómo te parece la reacción de los demás que están mirando sin ayudar? ¿Cómo te sentirías si no pudieras expresar lo que sientes? ¿Qué tipo de argumentos usan para justificar lo que hacen? Estas preguntas posibilitan el análisis crítico de justificaciones que legitiman la discriminación, la identificación con



los sentimientos ajenos y la generación creativa de posibles soluciones asertivas. Además, buscamos que los estudiantes expresen sus reflexiones y propuestas de acción en escritos como cartas a las personas víctimas y victimarias, en juegos de roles y actuaciones teatrales, o en el diseño de memes que respondan asertivamente a las situaciones de discriminación por medios electrónicos **9**. Adicionalmente, se busca que relacionen las situaciones con sus contextos cercanos de forma que puedan identificar cómo aplicar las competencias en sus vidas cotidianas.

Finalmente, existen muchas otras iniciativas y programas que aprovechan el potencial de los libros para el desarrollo socioemocional. Por ejemplo, en el colegio Pablo Sexto, en Dosquebradas, Risaralda, la profesora Esperanza Naranjo ha desarrollado un proyecto que fue seleccionado recientemente como finalista en el Premio de Experiencias Educativas de la Fundación Santillana para Iberoamérica. En su clase, los estudiantes leen diversos libros como *"Memorias de un niño que no creció"* de Susana Henao, *"Un beso de Dick"* de Fernando Molano Vargas, *"Los chicos malos tienen buenas historias"* de Gerardo Meneses Claros, *"Los agujeros negros"* de Yolanda Reyes, *"La multitud errante"* de Laura Restrepo, *"Román Elé"* de Nersys Felipe, *"Arráncame la vida"* de Ángeles Mastretta y muchos otros que facilitan la reflexión crítica sobre problemas sociales como discriminación por desarrollo cognitivo, homofobia, discriminación racial, acoso escolar, desplazamiento forzado, conflicto armado o discriminación por género. La profesora Naranjo les pide, por ejemplo, que identifiquen si en su mundo cercano hay personas que puedan estar experimentando lo que vive el personaje de la historia, que asuman la perspectiva de esos personajes y que escriban ensayos sobre cómo se sienten o se sentirían en esa situación. También promueve que usen otras formas de expresión como videos, cómics, o radio-revistas. Además, busca que los estudiantes puedan reflexionar de manera crítica sobre sus propios comportamientos. De esta manera, los estudiantes logran empatizar con quienes pueden estar siendo discriminados a su alrededor e identificar cómo ellos mismos pueden haber contribuido a esa discriminación sin ser muy conscientes de ello.

A nivel internacional, programas como 4Rs han logrado profundizar en cómo integrar el desarrollo socio-emocional con la literatura infantil de ma-

nera articulada con los aprendizajes académicos tradicionales. En 4Rs, por ejemplo, los estudiantes leen libros que han sido cuidadosamente seleccionados por su alta calidad y llevan a cabo diversas actividades que buscan promover la valoración de la diversidad, la creación de comunidad y el desarrollo de competencias socio-emocionales específicas como empatía, asertividad, negociación, mediación, manejo de la ira o escucha. Las evaluaciones rigurosas han mostrado efectos positivos en disminución de la agresión y depresión, y aumento en atención y en comportamientos prosociales **10**.

VI: Conclusión

La literatura infantil y juvenil tienen un gran potencial para la promoción de competencias ciudadanas y socio-emocionales en los estudiantes. Existen múltiples libros cuyas tramas y personajes interesan a los niños y jóvenes y les permiten conectar más fácil con estos. Además, diversas estrategias pedagógicas posibilitan aprovechar la lectura de estos libros para fomentar el desarrollo de competencias socio-emocionales como empatía y asertividad al mismo tiempo que se promueven competencias de lenguaje relacionadas con la lectura crítica y escritura creativa. Una clave para esto es detenernos en momentos críticos de la lectura y generar reflexiones verbales o escritas, o representaciones basadas en preguntas como: ¿Qué crees que están sintiendo? ¿Conoces a alguien que esté viviendo una situación similar? ¿Qué podrías hacer para contribuir a evitar que esta situación siga ocurriendo sin empeorar las cosas? Estas son preguntas sencillas que pueden promover la reflexión crítica y empática sobre el rol que cada persona tiene para actuar asertivamente en situaciones en las que son víctimas o testigos de agresiones, maltratos, exclusiones o discriminaciones. En conclusión, la literatura infantil y juvenil, acompañada de estrategias pedagógicas apropiadas, representa una gran oportunidad para el desarrollo socio-emocional, la convivencia y el bienestar en colegios y en la sociedad en general, sin dejar de promover las competencias propias del área de lenguaje. Esperamos que en el futuro se sigan desarrollando muchas más secuencias didácticas y estrategias pedagógicas que aprovechen la enorme riqueza que ya existe de excelentes libros de literatura infantil y juvenil apropiados para las diversas edades, y que estas puedan ser compartidas ampliamente para que muchos niños, niñas y jóvenes se puedan beneficiar con algo que ya, de por sí, los motiva mucho. **RM**

9 Actividad inspirada en el proyecto "Memes sí pero no así" creado por el diseñador Carlos David Mosquera.

10 Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82, 533-554.

Ética

de la comunicación y construcción de ciudadanía



Fabio Jurado

Doctor en Literatura por UNAM
México. Magíster en Letras
Iberoamericanas Universidad
Nacional Autónoma México.
Profesor de Literatura
Universidad Nacional Colombia.



DISPONIBLE EN PDF

[http://santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-22/etica-de-
la-comunicación-y-construcción-
de-la-ciudadanía](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/etica-de-la-comunicación-y-construcción-de-la-ciudadanía)

El tema sobre la ética de la comunicación y su relación con la construcción de ciudadanía está asociado inevitablemente con los discursos de lo políticamente correcto o de los lugares comunes en los múltiples mensajes que circulan en la escuela, en las conversaciones cotidianas o en los medios masivos de comunicación. La regulación cultural del *deber-ser* constituye una presencia y, a la vez, una presión inconsciente en las enunciaciones y en las acciones cotidianas de los individuos. Pero el *deber-ser* no está desligado del saber para *poder-hacer* en el contexto de los discursos con los que ellos se forman. Dados los fracasos de las asignaturas y las cátedras sobre democracia, ética, sexualidad y competencias ciudadanas, que han sido declaradas como obligatorias por ley, es necesario

apostar por la hipótesis según la cual los progresos intelectuales y las identidades con las fuerzas del conocimiento interdisciplinar constituyen la mejor garantía para aprehender los principios fundamentales de la ciudadanía; es decir, dichos temas, que atañen a problemas sociales, tendrían que ser transversales.

El discurso sobre la ética y la moral lleva consigo la impronta de cómo deben-ser y cómo deben actuar en la sociedad quienes la constituyen. Al respecto, se le pide a la escuela cumplir con esta responsabilidad: educar en valores, ética, moral y competencias ciudadanas. Entonces aparecen currículos y programas de enseñanza en Educación Ética y Valores Humanos, por ejemplo. En Colombia, dentro

de los currículos del área de *Comunicación* (o *Lengua y Literatura*) hallamos, como una constante, el eje que se denomina *Ética de la Comunicación* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998b). Este eje está asociado con las habilidades para la interacción comunicativa, oral y escrita, y con el reconocimiento de la diversidad y de las diferencias socio-culturales, así como con el desarrollo de las capacidades para la argumentación, dentro y fuera del contexto educativo formal; se sugiere en los lineamientos curriculares de 1998 analizar con los estudiantes de todos los grados la ética de la comunicación como un principio determinante en la construcción de ciudadanía, pero ya en las políticas curriculares de los años 2015 a 2017 esta insinuación se disipa entre los énfasis gramaticalistas y contenidistas.

En un documento gubernamental sobre la “enseñanza” de la ética se afirma que “la formación en valores éticos y morales en Iberoamérica debe reconocer el peso y las dinámicas de nuestros propios contextos sociales, económicos, políticos y culturales...” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998a: 21) y se señala que “también entran en juego nuestras propias tradiciones, nuestros propios imaginarios colectivos...”. Pero esta declaración generalista tiene su anverso, más allá de lo políticamente correcto: los enunciados “nuestras tradiciones” e “imaginarios colectivos” pueden leerse como una referencia implícita a las tradiciones de la corrupción –aunque en el sujeto no emerja la imagen de la transgresión a la norma sino la “normalización” de la ambición económica propiciada por el discurso “contemporáneo” del emprendimiento hoy-; también puede ser comprendido el enunciado “imaginarios colectivos” como la ilusión del “progreso” y la ascensión rápida en la pirámide social, independientemente de los intereses comunitarios. En suma, la polivalencia semántica aparece cada vez que nos referimos a la moral y a la ética; así y todo, se considera que es a la escuela a la que le corresponde como institución social esclarecer dichas ambigüedades y educar para ello.

Tácita y explícitamente se le demanda a la escuela formal (incluida la universidad) hacer lo que definitivamente no puede, en estos tiempos de la navegación digital, pues la otra escuela, la informal, la del discurso oral de los parlamentarios, de los *mass media*, de las redes sociales y de la publicidad es más poderosa y efectiva que los discursos



deontológicos (los del deber-ser) que se pregonan en las aulas. Por vía de la oralidad y de la imagen los niños y los jóvenes asimilan representaciones sobre el mundo, orientadas a la habilidad para saber triunfar, aunque haya que pasar por encima de los otros; lo que ocurre en la vida práctica y cotidiana –tantos políticos corruptos y tantas manipulaciones ideológicas, donde caben también las iglesias dogmáticas, son enseñanzas invisibles de ciertos comportamientos que inconscientemente se instalan como ideales-.

El significado de la democracia emerge aquí como una posibilidad para neutralizar los lugares comunes que precisamente la escuela reproduce en esa especie de esquizofrenia y de artificialidad de sus

Este artículo es una versión ampliada de “Oralidad, escritura y ética de la comunicación”, publicado en Cuadernos de Pedagogía, revista española, N.º 465, de marzo de 2016.

discursos. Pero hay también al respecto dos posiciones en la relación entre democracia y educación: la primera señala que en la medida en que un alto índice de la población acceda a la educación formal es posible garantizar la construcción de sociedades con principios morales y democráticos. La otra posición es la que se encubre y nadie nombra: la educación formal en sus distintos niveles también educa, sin duda de manera no intencionada, en los ámbitos de la ambivalencia ética y moral, que impregna, por supuesto, a los imaginarios sobre la democracia. No de otro modo puede entenderse la ligereza en el modo de actuar de muchos profesionales del Derecho, la Ingeniería, la Medicina, la Economía y la Educación. Porque es un asunto de ética profesional la actitud displicente del médico apurado frente al paciente, que no puede comunicar con agilidad sus síntomas, o el comportamiento ambivalente del discurso oral de los abogados, para quienes todo vale en aras de los honorarios proporcionados por un cliente culpable de un delito grave, o la de los ingenieros y sus aplicaciones presupuestales en materiales baratos en aras de una mayor ganancia con sus contratos; todos los profesionales universitarios recibieron, desde la educación secundaria y a través del pregrado e incluso de los posgrados, cursos sobre ética y moral y sobre comunicación; sin embargo, con las excepciones de los profesionales moralmente idóneos, la constante es la manipulación verbal y el uso y abuso con los recursos públicos.

La asunción de la ética, en consecuencia, no depende solo de la voluntad del individuo sino también de las regulaciones sociales y de las condiciones de sobrevivencia y, por lo tanto, atañe a los definidores de las políticas educativas el reto de propiciar condiciones para los equilibrios sociales como condición para la instauración y realización, en lo posible, de los principios éticos y morales según sea el contrato social en un proyecto de nación, como tendrá que construirlo Colombia luego de los acuerdos de paz.

La ética ciudadana y la pedagogía

Ubicados en el contexto educativo formal algo puede hacer la escuela para interpelar las singularidades humanas y poner en la balanza semántica los discursos oficiales sobre la ética y la moral y su concreción en la vida práctica. Ya el solo hecho de retomar los documentos oficiales sobre la ética y abordarlos desde un ángulo crítico y desde el pensamiento divergente constituye un paso fundamental hacia la formación en valores más allá del discurso del deber. Se trata entonces de obrar al revés: en lugar de la enseñanza del discurso del *deber-ser* se procede desde el poder hacer interpretaciones de los discursos sobre la moral para ponderar el decir con las acciones humanas; la escuela que sobresale es la que promueve la pedagogía del foro, a partir de los análisis de casos, y no la de la enseñanza directiva y vertical.

Entonces, no se trata de memorizar los ideales que subyacen en aquellos discursos sino plantear la des-construcción de dichos ideales ahora contrastados con una realidad: la que vivimos y sentimos en el día a día de la docencia con sus flujos comunicativos; ello presupone que los docentes seamos analistas de los discursos, en tanto la profesión nos conmina a interpretar lo dicho por los estudiantes y a nosotros a ser interpretados por ellos; es decir, propender por la interlocución, considerar que el estudiante, como todo usuario de una lengua, “es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida: él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio del universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos... Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados.” (Bajtín, 1982: 258).



Y los enunciados nunca son neutros; ellos llevan consigo unas representaciones imaginarias sobre la ciudadanía y sobre la política, sobre el trabajo o sobre el amor.

Cómo desentrañar esos enunciados que hablan a través de la voz, oral o escrita, de los estudiantes es el reto pedagógico de todo docente para lograr la interlocución y, por ende, la entronización de la ética de la comunicación en la construcción de ciudadanía dado que en esta relación se trata de la transacción de los significados en la perspectiva de acceder a conocimientos nuevos, con el poder del mediador y de la interacción con los otros. PlanTEAMOS como hipótesis que solo desde los aprendizajes construidos colectivamente, surgidos de las lecturas, de las discusiones y de las múltiples experiencias de recontextualización –como las que se dan a través de los proyectos de trabajo en el aula–, es posible asimilar los principios éticos y morales en la formación ciudadana, entendidos como saberes sociales implícitos en los saberes disciplinares –sean de las ciencias, de las matemáticas, de las humanidades o de las artes– de tal modo que el asombro mismo del sujeto al saber que está aprendiendo produce en él la sensibilidad para reconocer al contradictor como un principio inherente en la comunicación y en la vida en comunidad.

Llegados aquí parece extraño lo que declara el programa de evaluación internacional PISA cuando afirma que las mejores escuelas del mundo han garantizado en los estudiantes de 15 años de edad el dominio de los conocimientos fundamentales en ciencias y en matemáticas pero no han logrado el desarrollo de las emociones, la afectividad y de los principios éticos. Es paradójico porque nadie puede aprender sin afectos y la ética se configura en el sujeto casi de manera natural en la medida en que vive con asombros la construcción del conocimiento en comunidades de aprendizaje, con horizontes prácticos y sociales, como lo pregona el enfoque por competencias. Cabe preguntarse si es propiamente el conocimiento, con sus epifanías, lo que construyen los estudiantes que tienen los más altos puntajes de PISA o si son solo experiencias pasajeras con el conocimiento.

La lectura crítica, la argumentación oral, la disposición intelectual para escuchar y la producción escrita en contextos auténticos de comunicación constituyen potentes dispositivos para la formación de sujetos más dispuestos al desarrollo de la

moral y de la ética social. Pero cada una de estas habilidades de la comunicación están mediadas por una concepción que ha de posibilitar la fuerza interlocutiva de la comunicación y evitar así los estereotipos. También aquí nos encontramos con la disparidad entre el acuerdo social sobre el currículo y las pedagogías y lo que se estructura (como un currículo) en los materiales de trabajo en el aula –objetos protagónicos en los escenarios educativos–. Así, las prácticas de evaluación externa dependen por la comprensión y la interpretación de los textos pero los documentos oficiales promueven currículos que recalcan en los enfoques fonológicos y gramaticales, listados de vocabularios y demás formalidades lingüísticas ajenas a los usos auténticos del lenguaje.

Es de nuevo el problema de la ética y de la doble moral en estas supra-instituciones gubernamentales que subestiman el potencial creativo de los docentes; así, en lugar de proporcionar señales para la innovación pedagógica confunden a los maestros. Claro está que aquí uno se pregunta por el poder, sustentado en el saber de los maestros, para tomar decisiones con convicción: durante la formación en la universidad estudiaron a los psicólogos de la educación, como Vygotsky, Piaget, Bruner y Gardner, pero también a los sociólogos de la educación y de la pedagogía, como Bernstein, Bourdieu, Freire o Freinet, y en el momento del ejercicio profesional estas fuentes se borran de la memoria, lo cual quiere decir que la entidad formadora no orientó a los futuros docentes en la cohesión entre teoría y práctica y tampoco el docente se interesó por poner a prueba dichas teorías en el escenario propio del desempeño profesional, pero sobre todo porque las contradicciones de la agencia gubernamental (el Ministerio de Educación o las Secretarías de Educación) tienen un gran peso en las inercias y en esa tendencia a la a-criticidad de los docentes.

Analizar en el aula el discurso emitido por un político en campaña, por ejemplo, propicia la formación política y con ella la formación para una actitud crítica que en sí misma conlleva una ética de la comunicación en el marco de la construcción de ciudadanía, pues esta actitud crítica no está guiada por el dogma sino por una disposición hermenéutica que conduce a develar lo dicho en el decir discursivo del político. Lo mismo puede plantearse en el análisis de los textos publicitarios: descubrir los efectos persuasivos de la publicidad, sus recursos



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-22/referencias>



retóricos para la manipulación, no es más que tomar conciencia sobre cómo funciona la comunicación y este es un aprendizaje vinculado con la formación ética en el contexto de la ciudadanía.

Desde la escritura igualmente hemos de considerar la ética de la comunicación a partir del trabajo pedagógico, orientado a partir de los productos escritos de los estudiantes. Si la ética comunicativa del docente está presente en su labor profesional, la escritura del estudiante es un pivote siempre para la interlocución y para el dominio progresivo de una práctica tan compleja como el acto de escribir; de un lado, está la ética del docente, que le dedica tiempo y lo hace con encanto, como lector y corrector de estilo de los escritos de sus estudiantes; esta ética funciona como forma de valoración de la producción auténtica del estudiante de tal modo que el estudiante se asume como autor; por otro lado, cuando el estudiante sabe que es leído, se esmera por producir textos desde un pudor que se asocia con la acción metacognitiva, implicada en la revisión discursiva y lingüística del texto; lo contrario a esta experiencia con la escritura auténtica es la escritura impostora, fingida, estereotipada, de frases deshilvanadas, regularmente sin destinatario y por lo tanto sin prospección social. Es inevitable el aprendizaje de la ética de la comunicación y de la ciudadanía en estas relaciones. Por eso Ong (1982) ha dicho que la escritura es un proceso reestructurador de la conciencia.

La escritura es también una práctica que propicia el desarrollo de la oralidad y de la escucha, pues cuando el sujeto escribe le asigna consistencia a la deliberación oral, cohesionando los criterios y los saberes que se ponen en juego en el escenario de las aulas, por supuesto con el soporte de las lecturas. En esta perspectiva no hay una tal dicotomía entre la oralidad y la escritura en los contextos académicos, sino una relación de ida y vuelta, de permanente retroalimentación: se trata del paso de la conversación prototípica (informal, temas cotidianos) a la conversación periférica (formal, temas no cotidianos), también determinantes en la construcción de ciudadanía. La oralidad en el contexto académico está impregnada de escritura y a su vez la escritura arrastra en sus estructuras registros de la oralidad periférica; las pedagogías para el aprendizaje de la lectura y la escritura son también las pedagogías de la oralidad y de la escucha; esta intersección apuntala la relación entre lenguaje, pedagogía y formación ciudadana. **RM**

Pre-textos para la paz



Doris Sommer

Profesora cátedra Ira y Jewell Williams del área de Lenguas Romances, Literatura y Estudios Afroamericanos Universidad de Harvard y creadora de Pre-Textos, programa de "formación a formadores" en un marco de formación cívica.



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/pre-textos-para-la-paz>

La urgente tarea para Colombia es co-construir una paz sostenible, y eso requiere una pedagogía innovadora, una que pueda preparar a los ciudadanos para la convivencia colaborativa y productiva. Las aulas convencionales, las que confirman relaciones autoritarias que han minado la democracia, y que llevan a altas tasas de deserción escolar, se pueden transformar en generadoras del civismo a través de sencillos cambios de comportamiento dentro de las escuelas y que convocan en los fines de semana padres, madres, hermanos, y vecinos en talleres lúdicos a partir del material que los estudiantes van dominando. Se trata de Pre-Textos, una metodología lúdica que convierte dificultades en desafíos creativos. Con Pre-Textos, se logran las metas cívicas junto con notables avan-

ces académicos, al canalizar la pasión y hasta la irreverencia de actividades artísticas para manipular textos desafiantes.

Un cambio que instala Pre-Textos es práctico, se podría decir arquitectónico: Las filas convencionales –en las que la mayoría de los estudiantes venucas y espaldas poco diferenciadas, sin caras de los condiscípulos– se reorganizan para formar círculos donde todos somos visibles y vulnerables para todos, y donde la democracia se experimenta como una expectativa de participación universal. Otro cambio es conceptual: Se reconoce que el placer alienta el aprendizaje, en vez de imaginar que lo descarrila. Al acompañar el uso de cualquier texto, el placer de convertirlo en materia prima

para crear algo original genera una pasión por el trabajo. Hacer arte de un texto que había parecido difícil es perder el miedo. Es convertirse de receptor quizás renuente en usuario activo del material. ¡Manos a la obra! Hasta una tragedia griega, o un artículo de ley, para no decir también una fórmula matemática o física, llegan a ser material que uno domina al hurgar y manipularlo.

La neurociencia ha confirmado lo que ya habían demostrado María Montessori, John Dewey y Paolo Freire; y es que el gusto por el trabajo creativo dinamiza el desarrollo tanto cognitivo como socio-emocional. Donde quedan limitados muchas prácticas pedagógicas –que distinguen innecesariamente entre avances intelectuales y avances emocionales– Pre-Textos aprovecha el placer personal para activar el avance escolar tanto como el desarrollo cívico. Con Pre-Textos, la creatividad personal y colectiva –detonada por un texto desafiante– permite una variedad de usos e interpretaciones que llevan a todos a apreciar, en vez de tolerar, las diferencias entre las obras y entre sus artistas. Los estudiantes-artistas se van dando cuenta que hay más de una respuesta para muchas preguntas, y hay más de dos. A diferencia de la educación convencional, en la que los maestros hacen las preguntas y saben de antemano cuáles son las respuestas correctas, Pre-Textos invita a cada estudiante a formular una pregunta al texto y a disfrutar la variedad, abriendo paso a considerar posibles interpretaciones, convergentes y divergentes. En la sociedad colombiana, dedicada en este momento a aprender a escuchar al prójimo y a llegar a acuerdos en vez de imponer una u otra respuesta pre-establecida, Pre-Textos es un entrenamiento sano, además de divertido.



Ver página web:
www.pre-textos.org



Y video como muestra de capacitación, en Quibdó:
<https://www.youtube.com/watch?v=u4bKkYMQxd0>

Las artes que sirven como vehículos para aprender cualquier materia –sea de humanidades o de ciencias naturales– son las que gusten a los participantes. Importa poco si una escena de Esquilo se convierte en un rap, o en un desfile de modas, o una receta de cocina, con tal que el artista sepa citar y justificar sus decisiones creativas. Con Pre-Textos, los docentes se capacitan para facilitar actividades básicas, representadas en el *Manual para facilitadores*. También proponen y facilitan una dinámica adicional durante la semana de capacitación. Al implementar Pre-Textos en el aula, los docentes pueden seguir proponiendo las actividades, pero pronto se sueltan para invitar a los estudiantes a proponer las suyas. De esta manera los niños y

los jóvenes aprenden destrezas de liderazgo en la clave de facilitación que se rota, una destreza y una expectativa democratizante apreciables para la co-construcción de la paz. Las actividades básicas, recogidas en el *Manual*, representan prácticas populares latinoamericanas: “la cartonera [hacer libros de material desecho]; el lector de tabacalera [leer en voz alta mientras el grupo hace manualidades]; literatura de cordel [publicar en tendadero de ropa], etc., prácticas que ahora se usan en la Universidad de Harvard para mejorar la pedagogía de los docentes allí. Aprovechar las artes del *Manual*, y agregar las del gusto local, alienta el orgullo personal y colectivo junto con el rigor cognitivo. Las múltiples interpretaciones que se generan de la misma materia escolar estimulan la curiosidad por los otros y la admiración entre todos.

Enseñar la paz y la cultura ciudadana desde el aula nos obliga a considerar las *formas* que instalamos para relacionarnos, más que la materia de una cátedra particular. Cualquier materia sirve como pretexto para fraguar mejores formas de interpretar y de co-construir el conocimiento. Quiere decir que con Pre-Textos todas las aulas participan en la “Cátedra de la paz”. La democracia misma es más forma que contenido; y el acento en forma sugiere un parecido con el quehacer del artista, en el que los procesos importan más que los productos. Convertir el aula en taller de artistas, cuya materia prima principal es un texto desafiante, logra la educación holística. Desarrolla la gama de destrezas –cognitivas, socio-emocionales, cívicas– a través de un protocolo sencillo y divertido que produce tanto el avance académico como la admiración de todos por todos, capaz de sostener la paz. **RM**





Richmond **SOLUTION**

WHY US?

Richmond Solution for Schools

es una solución educativa dirigida a colegios que buscan avanzar en su proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés por medio del diseño e implementación de un plan personalizado.

El objetivo principal de Richmond Solution for Schools es el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos y metodológicas de los docentes.



+DE

52,000

**ESTUDIANTES
USUARIOS DEL
PROGRAMA**



+DE

10,000

**ESTUDIANTES
CERTIFICADOS
INTERNACIONALMENTE
EN INGLÉS**



**AL REDEDOR DE
700 DOCENTES
CERTIFICADOS INTERNACIONALMENTE
EN NIVEL DE INGLÉS
Y METODOLOGÍA**

**+DE 100
COLEGIOS
HACEN PARTE DEL PROGRAMA**

**+DE CINCO
AÑOS TRABAJANDO
EN PROCESOS DE BILINGÜISMO
E INTENSIFICACIÓN
EN COLEGIOS**

Educación emocional: *resolver problemas o favorecer el crecimiento*



José Víctor Orón Semper

Director del programa educativo UpToYou centrado en la educación emocional. Grupo Mente - Cerebro (ICS) Universidad de Navarra, España.



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com/rutamaestra/edicion-22/educacion-emocional>

Hoy en día encontramos dos formas contrapuestas de entender la educación emocional. La regulación emocional busca controlar las emociones. La integración emocional busca el desarrollo personal a partir de la realidad emocional. Cada una tiene visiones distintas de la realidad emocional y la educación.

Nos encontramos en pleno *boom* de las emociones. En la cultura actual, lo emocional tiene especial interés. En un mundo que busca encontrar éxito cuanto antes mejor, las emociones (ojalá de euforia) se convierten en la “*búsqueda del Dorado*”, por ejemplo, solo hay que fijarse en algunas de las frases de la canción “Euphoria” que ganó el concurso de Eurovisión de 2012. La emoción de *euforia* se convierte en un “chute” de eternidad, libertad, de infinitud y de divinidad (en el texto se repiten varias veces los términos: *eternity*,

everlasting, free, forever, infinity, divinity). Pero si la emoción puede llegar a ser Dios o el cielo, también la emoción puede llegar a ser el demonio o el infierno.

La emoción se convierte en el punto de criterio y juicio de todo, para la propia identidad, para la toma de decisiones. Ya lo dijo un neurocientífico, Descartes se equivocó, pensando que la razón era lo que primero. Hoy en día lo primero, lo del medio y lo último o es emocionante o no es.

Si las emociones son así, ¿cómo entender la educación emocional? Parece que la conclusión es obvia: habrá que promover unas y reducir otras. Esta propuesta se denomina “regulación emocional”, pues se trata de querer afectar sobre la emoción para que se dé un estado emocional concreto que se asocia con la situación de bienestar, ya que parece que estar todo momento eufórico generaría también sus problemas.

Este acercamiento intencional viene dándose desde hace años, sobre los años 90 del siglo pasado, en el ambiente empresarial norteamericano; y desde ahí se ha ido extendiendo a otros países y a otros contextos como el de la educación escolar. Hoy por hoy puede decirse que la propuesta de regulación emocional es la reina y señora de las propuestas educativas emocionales. Fundamentalmente tiene tres formas distintas de presentarse: la autorregulación, la inteligencia emocional y la psicología positiva. Con sus distintas variantes todas coinciden en el propósito: hacer que se dé un estado emocional concreto, bien querido por sí mismo, o bien querido por los efectos del mismo.

Volvamos al origen, al empresario norteamericano en cuestión que tiene un objetivo, ganar dinero, pero se encuentra con diversos problemas: hay días que se encuentra torpe y pesado y otros días que va fluido (*flow* que gusta a algunos); por otro lado, la gente de la empresa si mezcla el trabajo con la vida, los problemas de la vida invaden el trabajo; así que mejor controlar el ambiente (vamos cómo los grandes almacenes o los gallineros controlan la luz para vender más o poner más huevos) y por último si el empresario puede conocer la situación emocional del empleado y aprende a interactuar lo puede llevar (emocionalmente) donde le interese. Así surgen diversos focos de interés de la regulación emocional: el autocontrol, el control del ambiente y el último, un tanto maquiavélico, la manipulación emocional.

Así pues, la educación emocional buscará diversas técnicas de control, control personal, control del ambiente, control del estímulo, control de lo que sea. Para que ocurra lo que uno quiere que ocurra. El control, el autocontrol y el ajeno, se levanta como la garantía de éxito. Y en una sociedad a la cual le encanta el control, este discurso penetra suavemente.

Como se ve la realidad emocional emerge en todo momento en clave de problema. De hecho, en el

ámbito educativo, lo que más se hace notar son los problemas debidos a una mala regulación emocional (hablo asumiendo, de momento, que la regulación es la propuesta educativa adecuada). Así aparecen problemas de drogadicción, de alcoholismo, de violencia de género, de conductas antisociales, de relaciones sexuales prematuras, pornografía, abandono escolar y una lista larga de formas distintas en las que se hace daño a uno mismo y a los demás. También se propone educativamente que el adulto controle al niño y joven hasta que este aprenda a controlarse a sí mismo. Para ello enseñarán técnicas y más técnicas que no enumeramos aquí, pero que con más o menos fortuna encontraremos en muchos videos de YouTube o en conferencias magistrales de grandes *coaches* en las que por ejemplo, saber trabajar la actitud adecuada.

Los problemas de la propuesta reina, la regulación emocional, son muchos, pero vamos a centrarnos simplemente en si esa forma de entender la naturaleza de las emociones es la correcta y si esa mentalidad de entender la educación busca el desarrollo personal. Es decir, ya que hablamos de educación emocional, pensemos un poco sobre qué es la educación y qué son las emociones. A la par que alcancemos una nueva comprensión de las emociones y de la educación haremos una propuesta de educación emocional.

Las emociones

Actualmente hay varias formas de entender las emociones. Una de ellas es que las emociones ocurren en uno mismo, pero en verdad no tiene que ver con uno mismo. Digamos que el objeto emocional contemplado es lo que causa la emoción. Por ejemplo, ver una serpiente despierta la emoción de susto o miedo. La emoción ocurre en uno, pero no tiene que ver con uno. Una variante un poco más refinada de esta propuesta se suele argumentar desde la neurociencia. En este caso, se argumenta que la reacción se produce en una parte del cerebro muy básica y evolutivamente muy antigua que compartiríamos con muchos animales. En tal caso, la emoción ya sería un poco más nuestra, pero parece que también es ajena, pues la parte del cerebro “más humana” no estaría implicada en ese procesamiento. Esta visión además estaría dando sustento biológico a la regulación emocional, pues la parte cognitiva del cerebro es la que se encargaría de poner bajo control esa parte más emocional primitiva.

Si unimos estas dos propuestas, o sea, la carga emocional está en el objeto o la carga emocional está en una parte antigua de nuestro cerebro, estaríamos como en un lado del péndulo. En ambos casos, las emociones parecen que no hablan de uno mismo, aunque ocurren en uno mismo.

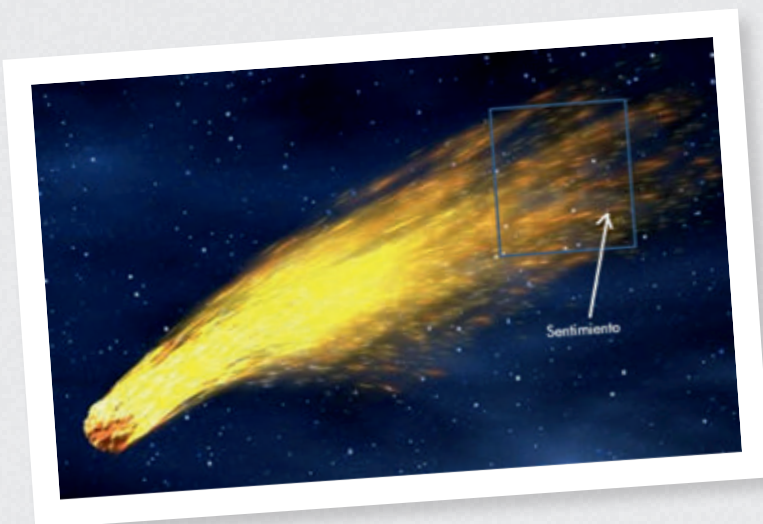
Si nos vamos al otro extremo del péndulo, las emociones pasan a ser 100% dependientes de la elaboración subjetiva. Y por tanto, uno podría generar casi cualquier estado emocional según decida dirigir la atención y la comprensión del mismo evento. Esto permitiría por ejemplo, que uno se auto-sugestionara (o le sugestionaran otros) para sentir y ver la realidad con un estilo emocional o actitud concreta.

Como todo péndulo admite muchos puntos intermedios, incluso habrá quien quiera tomar una postura de equilibrio equidistante. No obstante, desde UpToYou proponemos salirnos del péndulo. Es decir, no se trata de obtener un porcentaje entre las dos variables, sino de dejar de lado la comprensión como variables. La persona no está hecha de variables.

Lo que proponemos es que la emoción procede de un proceso de elaboración donde todos los elementos del ser humano interactúan de forma muy dinámica. Por tanto, en cada emoción, se condensa la historia personal de un sujeto en su relación con el medio social y físico. Para entender esta propuesta habría también que desechar esa idea de que existen los individuos. La persona no es individuo. Llamar a alguien individuo es un ejercicio cognitivo que solo ve parte de la realidad, de una realidad que no puede ser dividida en partes. La persona es social no por opción sino por constitu-

ción y siempre nos comprendemos a nosotros mismos de un nosotros colectivo. El nosotros es mucho anterior al yo. En esta visión la emoción no es causa sino efecto. Es decir, depende del recorrido vivido donde entra en juego desde lo más biológico (la conmoción corporal) a lo más subjetivo (como las creencias personales) para definir un estado emocional. Así pues, **la emoción/sentimiento es una información sobre la conveniencia de la complejidad de la vida de una persona en un evento concreto.** Tener una serie de relaciones interpersonales determinadas, unos objetivos en la vida y en relación al momento concreto, unas tendencias interiores a la par que se desarrollan unas acciones concretas y de una forma determinada es lo que explica que uno sienta como sienta. Luego detrás de cada sentimiento se esconde la complejidad de nuestra vida en un complejísimo mundo de relaciones. En UpToYou, ofrecemos una imagen, la de un cometa, para comprender lo que se está diciendo. Un punto de luz de la estela que deja el cometa en su paso sería la emoción. Ese punto es lógico, aunque uno no sepa a qué se debe. El hecho de que el cometa tenga una masa, volumen, trayectoria, forma, velocidad, aceleración y de que el medio sea de una forma determinada junto con otras variables más es lo que explica que exista ese punto de luz. Pero ese punto de luz no se debe a ninguna variable en concreto, sino a la forma de encontrarse (de converger) todos esos elementos. Si esto ya es difícil de entender y eso que en el caso del cometa las variables son independientes entre ellas, ¿cómo será en el ser humano cuando todas las variables son intrínsecamente dependientes y además ni siquiera sabemos bien cuáles son todas? Muchas veces no encontramos una palabra para definir nuestro sentimiento, pero esto no se explica solo porque nos falte vocabulario, sino porque no exista en verdad la palabra que represente ese estado personal, son experiencias inefables.

De manera que la emoción, sí que habla de uno mismo, pero su formación no es a voluntad del individuo. Tampoco es un porcentaje de cada componente, pues la formación de la emoción se debe a la integración de todos los elementos (llamarles elementos es ya un ejercicio cognitivo) que se hacen presentes en la vida de la persona. No se puede explicar por % de participaciones sino por interrelaciones. Si habláramos de porcentajes diríamos que el punto de luz de la estela del cometa (la emoción) se debe en un 100% al peso, en un 100% a la aceleración, en un 100% al medio... Todo



elemento se hace presente al 100% y ninguno explica el punto de luz, sino la conveniencia de todos ellos. Y eso solo para explicar el cometa, imagínate al ser humano.

La educación

Otro término a explicar sería qué se entiende por *educación*. La visión de “regulación emocional” entiende la educación como una forma de subsanar deficiencias, porque el modelo es ser como un adulto y parece que el niño o el joven viven una carencia de competencias y tal deficiencia hay que subsanarla. El niño y joven deben integrarse en la sociedad y para ello tienen que saber encajar en esa realidad para atender lo que la sociedad adulta necesita. Esa aproximación podría calificarse de perversa y despótica, aunque se haga con la mejor intención. Pero con la mejor intención también se puede matar a alguien. Es perversa, porque se pervierte el fin de la educación que en lugar de desarrollar personas busca remediar deficiencias. Es despótica porque impone la forma al niño y al joven de lo que él o ella deben ser.

Hay otra visión de la educación que sabe que necesita que el niño sea niño y que el joven sea joven y no se trata de ser como el adulto, sino de desarrollarse y afrontar los retos que cada época de la vida plantea. No se trata de ser como el adulto, pues en ese caso se habrá “domesticado” al niño y al joven; y no aportarán ninguna novedad al mundo de hoy



y la singularidad de cada persona quedará desdibujada. Esta forma de educar, plantea que no se busca desarrollar competencias, sino ayudar a que sepamos vivir juntos mejor. No estudiamos matemáticas para hacer grandes las matemáticas, sino porque las matemáticas nos ayudan a vivir mejor juntos. Toda competencia tendrá un valor instrumental junto con otros medios que no tienen que ver con las competencias.

Poner la competencia como el centro de la educación, es como poner un jarrón delante de la nariz de uno. Al final se acaba aborreciendo la competencia (y acaba surgiendo el mundo competitivo que todos queremos evitar), pero si dejamos el jarrón en su sitio, cada vez que entremos en casa y lo veamos lo disfrutaremos.



UpToYou, una propuesta alternativa

Un hombre va de Madrid a Pamplona y cuando lleva cuatro horas conduciendo ve un cartel que pone “Bienvenido a Córdoba”. El hombre podrá bajar del coche y con un grafiti quitar “Córdoba” y poner “Pamplona”, podrá regular la emoción. Pero eso no cambia que esté en Córdoba. La emoción es información, como el cartel “Bienvenido a Córdoba” es información. La información no se debe manipular, hay que dejarla como está y, eso sí, estudiarla. ¿Por qué siento lo que siento? ¿Por qué aparece este punto de luz (siguiendo la imagen del cometa)? Lo que procede es hacer un camino de investigación que conduce a crecer en el autoconocimiento. Hace falta descubrir la complejidad de la vida de una persona para saber por qué siente lo que siente.

a las cosas, de los rasgos de personalidad, de las convenciones sociales...

Y una vez conocido todo eso, el resultado es asombroso: nos acabamos conociendo (en parte, siempre en parte). Pero al conocernos, la misma emoción nos está sugiriendo que hace falta moverse. Pero la emoción, aporta mucha información, pero aún así muy limitada, pues no nos informa de los elementos que entran en relación, sino de la relación de los elementos entre sí. Por ejemplo, cuando un alumno dice: “me aburro” de forma ordinaria se suele echar la culpa a la asignatura, al profesor, al colegio, a estudiar... Pero en verdad, lo que aburre no es nada de eso, sino unir todo eso de la forma como se está uniendo. Así pues, aunque la emoción informa de mucho, necesitamos conocer más cosas para poder atender la misma sugerencia de la emoción. ¿Qué hacer? Esa es la pregunta que también tiene que ser atendida en todo buen programa de educación emocional. ¿Cómo atender las sugerencias de las emociones? Cuando esa pregunta se atiende con todo su peso, uno descubre que la pregunta debe plantearse de otra forma, no se trata de qué hacer sino de qué tipo de persona ser o más en concreto ¿qué tipo de relación interpersonal tener? Sabiendo que no existe el individuo, toda respuesta posible que podamos darle solo puede tener por objetivo intensificar las mismas relaciones interpersonales.

Estos dos pasos educativos, conocer la información y atender las sugerencias de la emoción, es lo que hace UpToYou un programa de educación emocional que plantea otra forma de educar y pensar. Ciertamente, se plantea otra forma de pensar, puesto que no se trata de resolver problemas, sino de desarrollar personas. Incluso más aún, se trata de darse cuenta de que no hay problemas sino oportunidades. Además incluso las realidades más dolorosas señaladas antes en la lista de conductas disruptivas habría que plantearse si se deben a esa “deficiencia de la naturaleza” o a que el mundo adulto no sabe hacer buenas propuestas a los adolescentes.

Podríamos decir que tener una emoción u otra depende del tipo de relación entre las personas, de cómo uno se posiciona en su vida, de los objetivos conscientes e inconscientes presentes en la acción realizada, de los medios que se usaron, de las circunstancias de la acción, del hecho en sí, de la historia personal, de la forma de dar significado

Acabamos con un consejo: no te fijes en el problema, sino en la persona que tiene el problema y descubrirás que hay alguien que pide ser tratado humanamente. **RM**

Te esperamos en nuestra web.



Puentes entre educación emocional y educación del carácter

INVESTIGACIÓN



Aunque con finalidades diferentes, la educación del carácter y la educación emocional pueden unir fuerzas para lograr el desarrollo socio-moral, psico-moral (especialmente emocional) y cívico-político de nuestros alumnos.



Concepción Naval;
Aurora Bernal;
Angel Sobrino;
Apolinar Varela;
Juan Dabdoub.

Facultad de Educación y
Psicología. Instituto Cultura
Sociedad, Universidad
de Navarra. España



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com/rutamaestra/edicion-22/puentes-entre-la-educacion-emocional-y-educacion-del-caracter>

Introducción

El artículo de Walker, Roberts y Kristjánsson (2015) presenta acertadamente una caracterización de la escuela en lo que respecta a lo *no académico* (o no instructivo) como confusa amalgama de posturas teóricas, suposiciones conceptuales y caracterizaciones curriculares. Descripción ya de por sí preocupante que se tornará en alarmante si no responde decididamente al reto del siglo XXI: el desarrollo socio-moral, psico-moral (especialmente emocional) y cívico-político de los alumnos.

En resumen, quizá excesivamente simplista, podemos decir que el hueco que ha dejado el modelo de educación moral del psicólogo Kohlberg, conforme se ha ido desvaneciendo a lo largo las últimas décadas, se ha venido ocupando con tres aportaciones: una bimilenaria educación, nunca del todo extinguida, basada en los conceptos clásicos de virtud y educación del carácter (EC), y una segunda y tercera líneas, contemporáneas, espoleadas por la popularidad de los conceptos de *inteligencia emocional* (Goleman, 1995) y *psicología positiva* (Seligman 2004), respectivamente. De estas dos últimas

iniciativas, que han adoptado diversos matices, lo que ahora nos interesa para este artículo tiene más que ver con el concepto de aprendizaje emocional. Pero, brevemente, describimos antes la *educación del carácter* que hasta en su planteamiento más clásico integra una educación afectiva.

La educación del carácter (EC)

La educación del carácter, el modelo de más larga tradición de los tres, resurge con fuerza en el siglo XXI tras, como hemos visto, haber sido desplazado por las propuestas racionalistas de Kohlberg en buena parte de la segunda mitad del pasado XX. Hay un interés creciente en las ciencias sociales por la formación personal y moral, especialmente en la infancia y adolescencia, con una base apoyada en los conceptos clásicos -antropológicos, psicológicos, filosóficos y éticos- de hábito, virtud, felicidad, bien moral y ciudadanía.

Su tesis básica de revitalización es observar que no es suficiente con potenciar la capacidad de razonar para lograr buenos comportamientos porque hay otras dimensiones importantes que entran en juego, además de la racional, como es la dimensión afectiva; no es suficiente con atender a la dimensión formal del raciocinio porque es preciso mostrar los contenidos de los valores para que las personas puedan elegir, practicar, motivarse. Dicho de otro modo, no somos moralmente buenos por solo razonar moralmente bien, sino por, además, obrar moralmente bien y hacerlo con satisfacción.

Aprendizaje Social y Emocional (SEL: Socio Emotional Learning)

La síntesis de Bernal, González-Torres y Naval (2015) destaca dos grandes iniciativas dentro de la segunda aportación, la del aprendizaje emocional: el *Positive Youth Development (PYD)* y el *Social Emotional Learning (SEL)*. Ambos movimientos conceden gran atención a la gestión de las emociones, y se concentran en ‘armar’ a las personas para vivir con bienestar, individual y socialmente. La psicología cognitiva de segunda generación, que admite el papel fundamental de las emociones, así como la psicología positiva y la neurociencia, se presentan como el fundamento científico de estas corrientes de intervención. Nos vamos a referir por razones de espacio solo al SEL que es la corriente



que más se ha aplicado directamente al mundo escolar y se ha extendido profusamente fuera de las fronteras de EE. UU.

El enfoque educativo conocido como *Socio Emotional Learning (SEL)* surge desde la *Association for Moral Education (AME)* de EE. UU., también a finales del siglo pasado. Un centro promotor de este aprendizaje es el *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, fundado en 1994, entre otros, por Daniel Goleman. Para esta institución, el aprendizaje socio-emocional promueve el aprendizaje de los conocimientos, hábitos, habilidades e ideales que están en el corazón del desarrollo académico, personal, social y cívico de los niños. Este tipo de aprendizaje se considera esencial para el éxito en la escuela y en la vida, y por ello, desde instancias educativas, económicas y políticas, se le está prestando mucha atención. Sin embargo, como veremos más adelante, la puesta en marcha de programas de aprendizaje social y emocional en las escuelas, a instancias de la política educativa, no está dando los resultados que se esperaban, como señalaremos.

Las competencias de la inteligencia emocional, a las que se enfocan los programas de SEL, son las siguientes (Resnik, 2009):

- * *Autoconsciencia*. Permite reconocer y dar nombre a las emociones propias; entender las razones y circunstancias que nos hacen sentirnos como nos sentimos; reconocer y dar nombre a las emociones de otros; reconocer las fuerzas que mueven sentimientos positivos sobre el yo, las escuelas, la familia y otras redes de apoyo.



- * *Conciencia social.* Aumenta la empatía y la sensibilidad respecto a los sentimientos de los demás.
- * *Autogobierno y organización.* Competencias que permiten verbalizar y manejar la ansiedad, la ira y la depresión; controlar los impulsos, la agresividad, la autodestrucción y la conducta antisocial; y que también posibilitan manejar el estrés personal e interpersonal, movilizar la motivación positiva, y activar la esperanza y el optimismo.
- * *Gestión.* Permite conducir las emociones en las relaciones, mostrar sensibilidad a indicaciones socio-emocionales y expresar emociones efectivamente.

Convergencia entre educación emocional y educación del carácter

Sería simplista e incluso no haría justicia a la realidad, entender la educación del carácter desde la visión parcial de los que la han identificado con una corriente conductista en lo psicológico y regresiva en lo cívico y moral, nostálgica de tiempos pasados. De igual manera, no podemos acusar a los partidarios del enfoque de alfabetización emocional de ser meros “salvavidas” para la fragilidad emocional de los alumnos del siglo XXI y de su (esca) autoestima.

Es cierto que los teóricos del aprendizaje social y emocional se sitúan algo alejados de la ética y de la línea más clásica de la educación del carácter.

Apenas hacen uso del término virtud, se fundamentan en la teoría de la inteligencia emocional, y, lo que aquí interesa subrayar ahora, se centran más en proponer, mediante sus programas, la adquisición de habilidades y competencias para saber estar, para vivir con bienestar; y presentan estas destrezas algo desconectadas de la concreción de contenidos axiológicos explícitos.

Pero busquemos las posibles sinergias: este tipo de aprendizaje es coincidente con la EC en cuanto que prepara a los individuos para reconocer y manejar sus emociones, desarrollar actitudes de cuidado (*ca-ring*) e interés por los otros, tomar decisiones responsables, establecer y mantener relaciones positivas y afrontar las situaciones eficazmente difíciles. Ambas pueden contribuir a desarrollar disposiciones personales y sociales positivas con el fin de lograr una vida productiva y ser ciudadanos efectivos en la sociedad democrática, y también para reducir el riesgo de implicarse en conductas negativas.

La psicología positiva también está tendiendo puentes al restablecer el estudio del carácter y de su educación en el seno de la psicología científica. El propio Seligman afirma que «toda ciencia que no utilice el carácter como idea básica (...) nunca será aceptada como ilustración útil de la afectividad humana. Por consiguiente, considero que ha llegado el momento de resucitar el carácter como concepto central del estudio científico del comportamiento humano» (Seligman, 2003, p. 193). Desde la psicología positiva se plantea una intervención similar a la que se procura desde los postulados de la EC: promocionar el desarrollo de las personas y facilitar que ‘crezcan’ bien. Uno de los temas que ha logrado este acercamiento entre la perspectiva de la psicología positiva y la EC es la atención a la resiliencia, la capacidad de adaptarse bien y con flexibilidad a situaciones que presentan dificultades (contextos pobres, violentos, inseguros; enfermedades, cambios culturales, sociales o económicos críticos). Esa capacidad es propia de un buen carácter.

Elías y sus colaboradores (2008) muestran la relación estrecha entre ambas iniciativas con ejemplos concretos. La responsabilidad (EC) implica la gestión del tiempo y la tarea, el seguimiento y la organización (SEL); la honestidad (EC) implica autoconocimiento y habilidades de comunicación (SEL). El docente con experiencia ha observado muchas veces cómo los estudiantes quieren hacer lo correcto, pero o bien no saben cómo, o no saben si pueden hacerlo con éxito o no.

La EC a veces primará sobre la SEL (ciertos comportamientos son necesarios para reafirmar las propias convicciones morales incluso cuando la opinión de la mayoría no está de acuerdo). En otras instancias, la SEL será previa a la EC porque la falta de “habilidades afectivas” puede ser incapacitante para aprovechar las oportunidades de acción moral que puedan existir en el entorno. Dicho de otra manera, al aprendizaje emocional, se puede usar para bien o para mal; pero para ser usado para bien, debe dirigirse bien. Y a la inversa, la responsabilidad o la honestidad y otros aspectos deseables (virtudes) de nuestros alumnos requieren necesariamente las competencias emocionales, que se constituyen en básicas, en el sentido literal de este concepto.

También, desafortunadamente, ambas propuestas convergen en la crítica. Es difícil encontrar evaluaciones rigurosas de cualquiera de las dos iniciativas y, cuando se hallan, muestran resultados bastantes veces desalentadores. Los resultados obtenidos conducen a replantearse algunas cuestiones: hay que revisar los instrumentos de evaluación y los métodos de EC y SEL y, tal vez, aceptar que una educación de este tipo no funciona cuando se desarrolla en ‘formato programa’ (con un planteamiento intensivo motivado en parte porque las administraciones educativas pretenden intervenciones rápidas, evaluables y que produzcan resultados a corto plazo). Seguramente hay que desarrollar aproximaciones más “ecológicas” (teniendo

en cuenta la realidad de cada centro), transversales, y prolongadas en el tiempo. Nuestro desafío, como decíamos en la introducción, es el desarrollo socio-moral, psico-moral (especialmente emocional) y cívico-político de nuestros alumnos, al fin y al cabo, trabajamos ante el reto de concretar cómo llevar a cabo una educación integral. Confiamos en que los debates metodológicos sirvan para enfrentarnos al reto, y no para enmascararlo.

El Proyecto

En este contexto, dos centros de la Universidad de Navarra, la Facultad de Educación y Psicología y el Instituto Cultura y Sociedad están desarrollando el proyecto 'Investigar y promover la educación del carácter en escuelas de secundaria en Latinoamérica', financiado por la Templeton World Charity Foundation.

<http://www.unav.edu/web/educacion-del-caracter>

El proyecto, que comenzó en diciembre de 2015 y tiene una duración de 3 años, pretende lograr una mejor comprensión de la formación de los rasgos positivos del carácter –particularmente las virtudes sociales y morales- y analizar cómo puede promoverse e centros educativos de secundaria de Latinoamérica.

Incluye una parte de investigación teórica y otra de aplicación práctica, centrada en México, Argentina y Colombia. En estos países está previsto revisar las políticas de educación y buenas prácticas en centros educativos, consultando a responsables de cada región. Además, el equipo ha desarrollado seis estudios de caso en centros educativos de secundaria, con encuestas, observación de aulas, organizará varios *focus groups* y entrevistas a estudiantes, profesores, padres y madres.

La investigación tiene como propósito desarrollar el modo de aplicar el conocimiento recabado para promover la educación en virtudes sociales y morales en Latinoamérica. Previsiblemente, los resultados del proyecto tendrán impacto tanto en los estudiantes de educación secundaria como en el profesorado, formadores de docentes, investigadores del campo de la educación, agentes responsables de políticas públicas y padres y madres. **RM**



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-22/referencias>



Caminando hacia la educación basada en la naturaleza:

Dando un paso más allá de la educación ambiental



El rol de la educación ambiental en la formación de individuos capaces de construir un futuro en armonía con la naturaleza es fundamental. Los cambios en los entornos de vida y de aprendizaje requieren una renovación de la educación ambiental que busque establecer relaciones fuertes entre los individuos y la Tierra. Las pedagogías alternativas son una herramienta poderosa para lograrlo.

Las problemáticas ambientales y sociales que vive el planeta nos plantean nuevos retos. Al ver cómo estamos impactando el ambiente día a día, soñar con un futuro en armonía con la Tierra se hace cada vez más difícil. La innovación tecnológica, el aumento en la urbanización y la transformación de los negocios, requieren de estrategias educativas en lo ambiental que permitan

restablecer las relaciones con la naturaleza y sus sistemas desde una base profunda de la identidad planetaria (terrácola). Es importante que a través de la educación podamos formar en los niños y jóvenes la capacidad de entender y apropiarse cómo somos interdependientes y estamos interconectados con los elementos naturales que nos rodean, es decir, cómo somos parte de este gran sistema. La



Luis Alberto Camargo

Director ejecutivo OpEPA. Participante del Encuentro Educación Transformadora. Ingeniero Mecánico y de Artes. Experto en comunicación y diseño.



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/caminando-hacia-la-educacion-basada-en-la-naturaleza>



educación ambiental debe ser nuestra herramienta principal para lograrlo, sin embargo no está siendo efectiva. Debemos re-pensar la forma en que nos aproximamos a esta para así apropiarnos de nuevas formas de revitalizarla volviéndola pertinente en la generación de cambio que nuestro mundo necesita.

La educación ambiental se puede definir como la educación que se enfoca en desarrollar “conceptos” y “destrezas” que una persona alfabetizada ambientalmente necesita para actuar de manera responsable. En el ámbito internacional, la base de la definición fue presentada por la Conferencia de Naciones Unidas sobre Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro - 1992) en donde se definió la educación ambiental como un proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto por todas las formas de vida.

Una educación de este tipo enfatiza conexiones, valores y acciones que contribuyen con la transformación humana y social y con la preservación ecológica. Esta estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conserven entre sí una relación de interdependencia y diversidad reconociendo la interconexión que existe entre los seres humanos y los sistemas naturales.

Los entornos humanos cambian rápidamente. Latinoamérica, un continente que suscita imágenes de selvas, montañas y comunidades de campo ha pasado de ser una región rural a una de las más urbanizadas en el planeta. Reportes de Naciones Unidas y el Banco Mundial estiman el grado de urbanización en América Latina para el 2016 alrededor del 80%. Segundo solo a Norte América. El impacto de esto es importante, gran cantidad

de los niños latinos están naciendo y creciendo en ciudades como Bogotá, en las cuales el acceso a la naturaleza es muy limitado. Las escuelas carecen de áreas verdes y las salidas hacia zonas silvestres cada vez son menos frecuentes debido a temas de acceso, costos, seguridad, normatividad legal y de administración de riesgos. Al mismo tiempo los avances en las tecnologías digitales han creado un entorno artificial aumentado muy atractivo y que demanda gran cantidad de tiempo en los niños y jóvenes quienes dedican hasta 10 horas diarias a sus dispositivos (Common Sense Media - <https://www.commonsensemedia.org/research>). Todos estos factores distancian a los niños de su entorno natural, limitando la construcción de una visión del mundo incluyente de la naturaleza como parte esencial de este y afectando muchos aspectos del desarrollo como el sentido de pertenencia, la salud (física y mental), la creatividad, y la capacidad de socialización. El autor Richard Louv en su libro “Last Child in the Woods” llamó a esta problemática el Síndrome de Déficit de Naturaleza.

Como individuos nos definimos por lo que somos en nuestro interior y por las relaciones que establecemos con nuestro entorno. Este entorno incluye el entorno social, el entorno artificial (creado por el hombre) y el entorno natural. La forma en que como individuos y sociedades nos relacionamos en el entorno definen en gran parte nuestra cultura y nuestra identidad. La educación cumple un papel fundamental en la formación de habilidades y conexiones que nos permiten establecer las relaciones significativas en nuestras vidas.

Desafortunadamente es evidente que existe una gran distancia entre la definición de la educación ambiental y su aplicación actual. Con el tiempo la educación ambiental se ha concentrado

principalmente en el conocimiento de ciencias naturales y las problemáticas ambientales (visión tecnocrática) acomodándose a una estructura funcional de las pedagogías tradicionales. La limitante que encontramos tiene que ver con el efecto en los estudiantes. La acumulación de información y argumentos busca generar cambios en los hábitos individuales asociados a las principales problemáticas como la contaminación, basuras y cambio climático. Adicionalmente el ambiente se convierte en otro tema más del currículo y pierde su carácter transversal.

El cambio de hábitos generado por los procesos de educación ambiental es un cambio de comportamiento importante, sin embargo no es muy efectivo ya que no genera cambios de fondo en las actitudes y la cultura, en la forma que los individuos se relacionan con su entorno emocionalmente. Incluso cuando se presentan problemas ambientales complejos tan grandes, de forma casi apocalíptica, los estudiantes se desconectan emocionalmente y se separan de cualquier sentido de relación con estos. Es importante hacerse varias preguntas asociadas al rol de la educación en este proceso.

¿Cómo puede la escuela suprimir o amplificar nuestra conexión y amor por la Tierra?

¿Cómo puede fortalecer nuestro sentido de lugar y pertenencia al planeta?

Para intentar responder estas preguntas debemos primero entender cómo generar el sentido de “conexión” y el “amor” al igual que los factores que permiten generar apropiación de lugar.

OpEPA (Organización para la Educación y Protección Ambiental - www.opepa.org), lleva 20 años explorando formas de reconectar a niños y jóvenes con la Tierra, trabajando en educación ambiental con más de 100.000 estudiantes tanto rurales como urbanos de diferentes edades en Colombia. A través de este trabajo, hemos evidenciado que se requieren varios componentes para lograr generar un aprendizaje ambiental significativo.

Primero, está la transmisión de información, el conocimiento académico. Si no conocemos lo que existe es difícil reconocer su existencia y su valor. Esto comienza desde lo cercano (las plantas, aves, insectos y animales en el barrio o la escuela) y se expande a conceptos de ecosistemas y ecología que

permiten entender la interdependencia y las conexiones entre especies y sistemas naturales. Como lo he mencionado, muchas veces la educación ambiental se queda en este primer componente.

Segundo, se encuentra la experiencia directa a través del cuerpo y de los sentidos. Los niños en su proceso de aprendizaje necesitan oler el suelo, sentir la humedad del bosque, percibir los matices térmicos y ver los cambiantes tonos de luz generados por las hojas de los árboles cuando filtran el sol en un día venteadado. Esta experiencia suscita reacciones corporales de familiaridad y pertenencia, nos acerca a nuestra esencia como mamíferos. Permite sentir y reconocer el valor intrínseco del entorno natural y la vida que nos rodea, relacionar la teoría o la información con la realidad dándole pertinencia al aprendizaje.

Tercero, es importante incorporar experiencias emocionales y procesarlas para así

transformarlas de experiencias simplemente anecdóticas hacia experiencias significativas. La diferencia depende del nivel de involucramiento de nuestras emociones. Al permitir que nuestro yo emocional se relacione con la información aprendida y las experiencias, comenzamos a conectarnos con el conocimiento y establecer una relación diferente con este, una más personal, una de mejor comprensión.

Estos tres componentes conocimiento, experiencias y emociones asociadas a un proceso de aprendizaje sobre nuestro entorno natural brindan oportunidades para generar preguntas, descubrimientos y aprendizajes más profundos. Nos permiten comenzar a crear vínculos de relación con el entorno natural. Conectando los tres podemos comenzar a pensar en una educación ambiental significativa y a ampliar conceptos de las habilidades del Siglo 21 como la empatía, hacia la empatía ambiental o empatía con la naturaleza. A partir de los descubrimientos adquiridos durante este proceso de aprendizaje y la realización de ser parte del sistema natural, los individuos pasan de ser espectadores a ser actores activos, conscientes de su rol en el sistema y de su capacidad como agentes de cambio para afectarlo. (<https://www.linkedin.com/pulse/20141028130802-9247365-education-what-is-it-really/>)

Dando un paso más allá, nos damos cuenta de que los entornos y los elementos naturales nos



permiten no solo facilitar procesos de aprendizaje ambiental sino también estimulan la creatividad y permiten conectar el conocimiento de otras áreas como las ciencias sociales, las matemáticas, las artes, la educación física con el contexto de vida en el planeta afianzando el sentido de pertenencia. Solo debemos como educadores encontrar y volver evidentes las conexiones existentes y relacionarlas para que los estudiantes las descubran y puedan vivirlas a través de experiencias propias.



La educación ambiental debe entonces evolucionar hacia la educación basada en la naturaleza. La educación basada en la naturaleza busca ampliar el contexto de la educación ambiental y de la formación del ser reconociendo el entorno natural como parte esencial de la existencia humana. Busca crear el contexto adecuado para cambiar el paradigma antropocéntrico y sus predicamentos en la forma que nos relacionamos con la Tierra hacia uno en donde nos reconocemos como terrícolas. En donde reconocemos nuestra posición en el sistema natural y la importancia de armonizar nuestras relaciones con la naturaleza en la búsqueda de un futuro viable en donde la vida prospera.

La implementación de la educación basada en la naturaleza permite y requiere de la inclusión de una gran variedad de pedagogías alternativas. Adicionalmente permite comenzar a trabajar el ambiente como un eje transversal que apoya el desarrollo de las habilidades del Siglo XXI.

El entorno natural y las dinámicas de la naturaleza son un escenario ideal para educación basada en

el lugar y basada en proyectos. Es la oportunidad para sacar la educación del salón de clase al mundo real, incluyendo los entornos naturales y las dinámicas de relaciones entre entornos naturales, sociales y artificiales.

Las edades tempranas son ideales para comenzar el proceso de educación basada en la naturaleza. Existen ejemplos de educación preescolar de inmersión total en el bosque (*forest kindergarten*) que están tomando fuerza en Europa y su presencia en América está aumentando.

Herramientas como la educación experiencial, la educación basada en la indagación, la educación basada en el juego, el aprendizaje fluido, y la educación para la creatividad se pueden apropiar fácilmente contribuyendo un componente activo, de experiencia y emocional al proceso de aprender y articular la educación a una visión sistémica del planeta y el reconocimiento de la interdependencia y la interconexión entre los seres vivos y sus sistemas.

La protección del planeta depende de nuestra capacidad para reformular la forma en que nos relacionamos con los sistemas que lo regulan y de los que dependemos. La educación debe generar los espacios de reflexión crítica que permita romper el paradigma que nos está llevando a destruir nuestro hogar y a la vez amenazándonos como especie. Pasando de una visión predominante tecnocrática y antropocéntrica a una visión más inclusiva, basada en la empatía y en la búsqueda de relaciones simbióticas en donde como seres humanos agreguemos valor al sistema natural en vez de causarle degradación exponencial, podremos pensar inclusive más allá de ser sostenibles y pasar del antropoceno al simbioceno (Albrecht 2011- <https://glennaalbrecht.wordpress.com/2015/12/17/exiting-the-anthropocene-and-entering-the-symbiocene/>).

Educar para construir el futuro basado en conceptos de desarrollo regenerativo y más allá al desarrollo sumbiótico, un proceso de invención y creación activa por parte de los humanos para lograr y conservar un estado de sumbiopolis en el cual los humanos y otras formas de vida puedan vivir juntas indefinidamente en relaciones de apoyo mutuo, como el filósofo Glenn Albrecht lo ha definido (<https://glennaalbrecht.wordpress.com/2016/02/08/sumbionic-and-sumbionic-development/>). **RM**



Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) 2016: Actitudes de los jóvenes colombianos



Silvana Godoy
Subdirectora de Análisis
y Divulgación ICFES

ICCS

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés: *International Civic and Citizenship Education Study*), es un proyecto de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). Su objetivo es investigar el grado de civismo desarrollado por los jóvenes de 14 años (estudiantes de octavo grado) para asimilar las prerrogativas que ofrecen sus derechos y libertades, y las responsabilidades y obligaciones que implica su rol de ciudadanos (Icfes, 2017a).

El estudio ICCS provee información sobre tres ámbitos claves de la educación cívica y la formación

ciudadana: los conocimientos de los estudiantes en esta materia, su disposición a la participación, y sus actitudes con respecto a la educación cívica y la formación ciudadana (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Adicionalmente, el estudio recoge información de contexto que permite explicar las diferencias en los resultados, lo cual, enriquece el análisis. En particular, la aplicación de ICCS en el año 2016 estuvo enfocada en los retos de educar a los jóvenes en una sociedad donde los contextos de democracia y participación cívica cambian constante y considerablemente en todos los países (Icfes, 2017a).

En Colombia, la coordinación y aplicación de ICCS ha estado a cargo del Instituto Colombiano para la

Jorge Duarte

Diana López

Luis Felipe Dussán

Contratistas del Icfes

icfes 
mejor saber



DISPONIBLE EN PDF

 <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/estudio-internacional-de-educacion-civica>

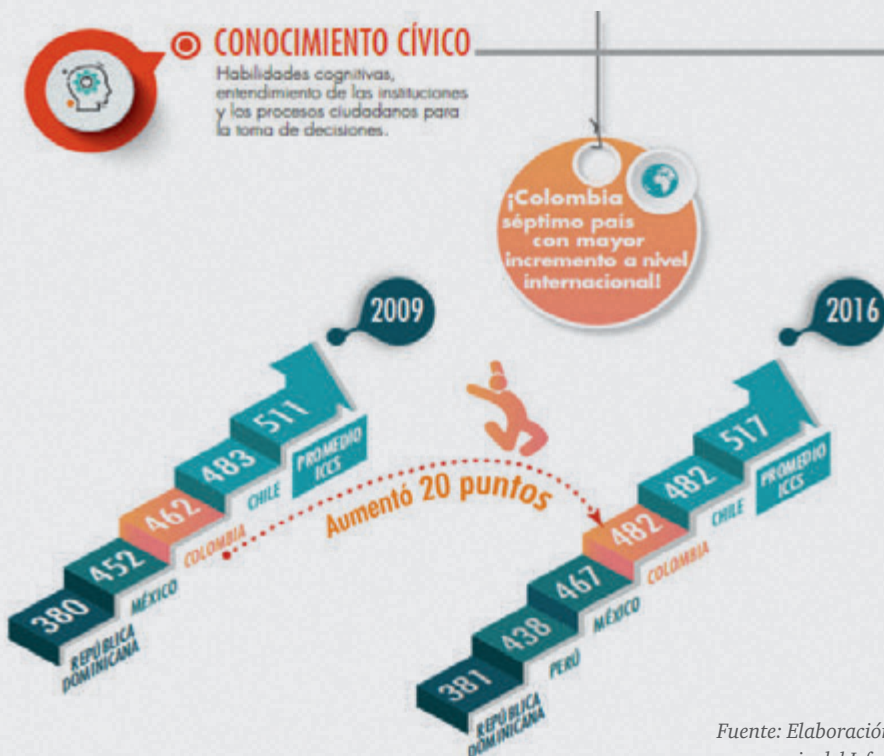
Evaluación de la Educación (Icfes) desde el 2009, año en que el país participó por primera vez en esta evaluación. La aplicación de ICCS 2016 en el país convocó a 150 colegios: 6.045 estudiantes, 1.621 profesores y 150 rectores. La participación de Colombia en este estudio proporciona información útil para comprender las creencias, actitudes y percepciones de los jóvenes, y conocer más acerca de su comportamiento y preparación para ejercer su rol como ciudadanos y participar en la sociedad democrática.

Escala de Conocimiento cívico en ICCS vs Prueba de Pensamiento Ciudadano en Saber 9.º del Icfes

Conocimiento cívico

El nivel de conocimientos que tiene un estudiante en su formación como ciudadano es presentado mediante la escala de Conocimiento cívico. Esta hace referencia a las habilidades cognitivas y los procesos ciudadanos necesarios para que los estudiantes puedan opinar y debatir sobre su comunidad o cualquier tema particular (IEA, 2016). Adicionalmente estas competencias permiten a los jóvenes interesarse e involucrarse en la vida cívica (Icfes, 2017a).

Gráfica 1. Comparación del puntaje obtenido por los países Latinoamericanos en la prueba ICCS del 2009 y del 2016



Fuente: Elaboración propia del Icfes.

El *conocimiento* de los estudiantes sobre cívica y ciudadanía y su capacidad para *analizar* y *razonar* son los dos dominios que resumen los procesos que se espera demuestren los estudiantes en la prueba cognitiva del ICCS. Específicamente, el dominio cognitivo **Conoce**, esboza los tipos de información cívica y ciudadana en los cuales se exige a los alumnos demostrar su conocimiento. Por otra parte, en el dominio cognitivo **Razonamiento y aplicación**, se indagan en detalle los procesos cognitivos que requieren los estudiantes para sacar conclusiones (Icfes, 2017b).

Los datos derivados a partir de los ítems de la prueba construidos para representar estos dominios cognitivos, se usan para construir una escala global de conocimiento cívico y ciudadano y comprender cuatro dominios de contenido (Icfes, 2017b). Los contenidos en materia cívica y ciudadana que son evaluados en la prueba ICCS están clasificados en dominios y subdominios tal y como se muestra a continuación (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

- * **Sociedad y sistemas cívicos:** este dominio se centra en los mecanismos formales e informales y en las organizaciones que sustentan los contratos cívicos que tienen los ciudadanos con sus sociedades y el funcionamiento de dichas sociedades. Los subdominios de este tema son: Ciudadanos, Instituciones estatales e Instituciones civiles.
- * **Principios cívicos:** este dominio se refiere a los fundamentos éticos compartidos por las sociedades cívicas. Los subdominios de este tema son: Equidad, Libertad y Cohesión social.
- * **Participación cívica:** hace referencia a las acciones llevadas a cabo por parte de los individuos en su comunidad. Los tres subdominios de la participación cívica son: Toma de decisiones, Influencias y Participación en la comunidad.
- * **Identities cívicas:** incluye las funciones cívicas que cumple el individuo y la percepción que tiene de dichas funciones. Los subdominios comprendidos en la Identidad cívica son: Autoimagen cívica y Conectividad cívica.

En ICCS 2016 Colombia obtuvo un puntaje de 482 en la escala de conocimiento cívico. En comparación con los cinco países latinoamericanos participantes, este resultado es igual al obtenido por Chile y superior al de México en 15 puntos, al de Perú en 44 puntos y al de República Dominicana en 101 puntos. En comparación con la última aplicación

de ICCS, realizada en el año 2009, Colombia presentó un incremento significativo de 20 puntos. Es importante mencionar que este aumento fue superior al registrado por los demás países latinoamericanos (ver Gráfica 1).

Pensamiento ciudadano Saber 9.º, Icfes

La prueba de Pensamiento ciudadano es la evaluación cognitiva de las Competencias Ciudadanas indagadas en la prueba Saber 3.º, 5.º y 9.º que aplica el Icfes. Esta prueba fue diseñada con base en la propuesta de formación ciudadana planteada en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. La prueba de Pensamiento ciudadano de Saber 9.º indaga por el nivel de desarrollo de algunas herramientas, habilidades o competencias cognitivas que resultan esenciales para el ejercicio ciudadano en contextos cotidianos: Conocimiento, Argumentación, Multiperspectivismo y Pensamiento sistémico (Icfes, 2016).

En primer lugar, el ejercicio de la ciudadanía necesita de **conocimientos** sobre los fundamentos políticos, la estructura política y el funcionamiento político de la sociedad a la cual se pertenece en diferentes ámbitos. Por lo tanto, el componente de conocimientos incluye los conceptos básicos o fundamentales de la Constitución Política de 1991 y los referentes a la organización de las instituciones educativas y a los mecanismos de participación estudiantil en esas instituciones.

La **argumentación** es la capacidad que tiene una persona para analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos. Esta habilidad es fundamental para que los estudiantes sean ciudadanos críticos y puedan adoptar una postura propia. Por otra parte, el **multiperspectivismo** es la habilidad para abordar un problema desde diferentes puntos de vista, lo cual se logra al comprender las diversas perspectivas desde las cuales se puede analizar una situación particular. Finalmente, el **Pensamiento Sistémico** es la habilidad que le permite a una persona establecer relaciones entre las diferentes dimensiones presentes en una situación social, de modo que facilita su comprensión de la realidad social (Icfes, 2016).

Actitudes de los jóvenes colombianos vs. Conocimiento cívico

Además del módulo general común a todos los paí-

ses participantes, ICCS incluye módulos regionales que se aplican en zonas geográficas que comparten características comunes en relación con cívica y ciudadanía (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Estos módulos son instrumentos centrados en temáticas no incluidas en el módulo principal que son importantes para comprender de manera más clara las diferencias entre los estudiantes de diversos contextos. En este sentido, la aplicación de los módulos regionales aporta datos valiosos para la comprensión de las diferencias existentes entre países y entre las instituciones y estudiantes de un mismo país (IEA, 2016).

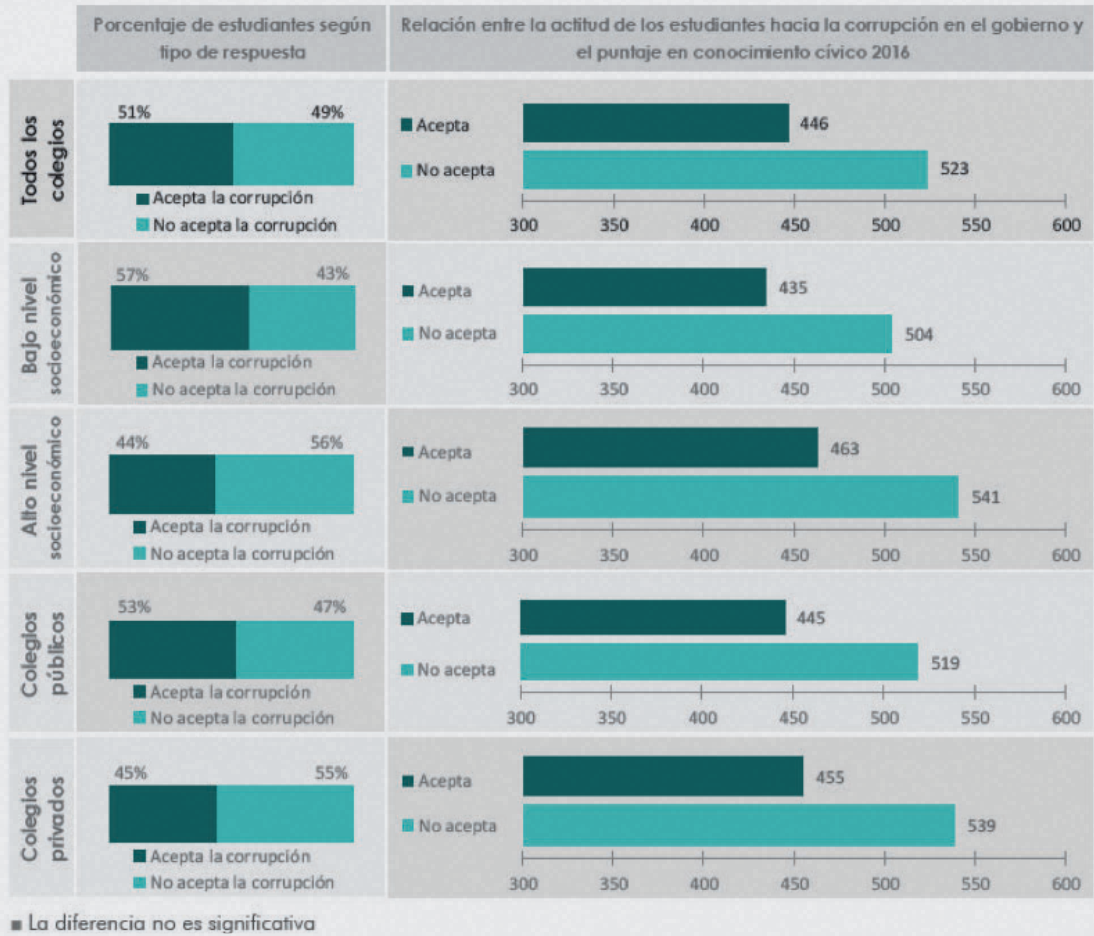
Al igual que en la aplicación del año 2009, ICCS 2016 contó con un módulo específico para Europa, uno para Asia y uno para Latinoamérica. En particular, el módulo latinoamericano (presentado por Colombia) indagó sobre las actitudes hacia las prácticas de corrupción en el Gobierno, el autoritarismo en el Gobierno, la desobediencia de la ley, la diversidad en el vecindario, la homosexualidad y la violencia. A continuación, se presenta la información sobre las actitudes de los estudiantes colombianos indagadas en el módulo latinoamericano, contrastada con el puntaje obtenido por estos en la prueba de conocimiento cívico.

1. Actitudes de los estudiantes hacia las prácticas de corrupción en el Gobierno

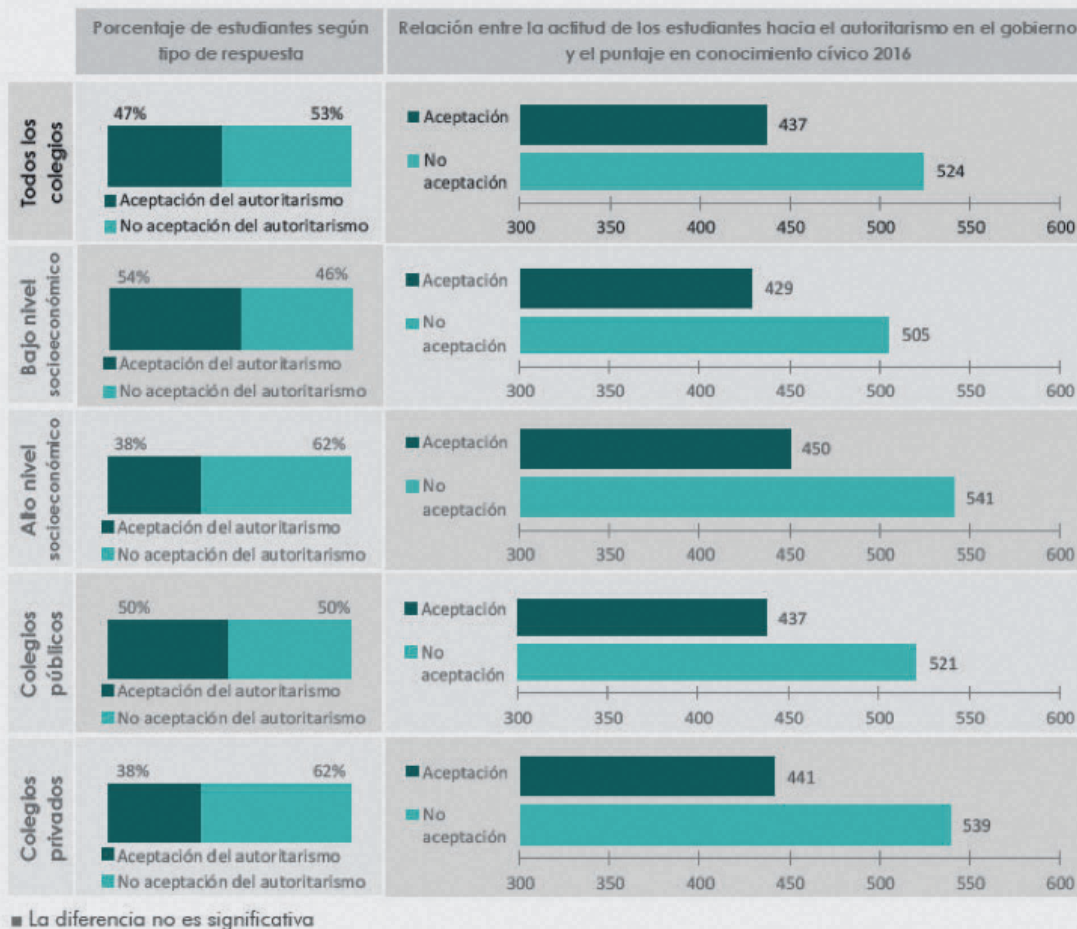
Aproximadamente la mitad de los estudiantes evaluados evidenciaron una actitud tolerante hacia las prácticas de corrupción en el Gobierno. De acuerdo con la gráfica 2, hay una mayor aceptación de estas prácticas entre los estudiantes con bajo nivel socioeconómico (57%) y aquellos que asisten a colegios públicos (53%).

Al analizar la relación entre la actitud de los estudiantes hacia la corrupción en el Gobierno y el puntaje que obtuvieron en la prueba de conocimiento cívico, se encuentra que, en promedio, los jóvenes que no aceptan estas prácticas registran un desempeño significativamente superior (77 puntos en la prueba), con respecto a aquellos que la aceptan. Este resultado se mantiene al examinar las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y el carácter público o privado de los colegios, lo cual, parece indicar que los jóvenes colombianos con actitudes menos tolerantes hacia la corrupción en el Gobierno tienen niveles más altos de conocimiento cívico.

Gráfica 2. Actitud de los estudiantes hacia las prácticas de corrupción en el Gobierno



Fuente: Icfes (2017a)



Gráfica 3. Actitud de los estudiantes hacia el autoritarismo en el Gobierno

Fuente: Icfes (2017a)

2. Actitudes de los estudiantes hacia el autoritarismo en el Gobierno

Los resultados muestran que el 47% de los estudiantes colombianos que presentaron la prueba expresan cierta aceptación hacia las prácticas autoritarias del Gobierno. La gráfica 3 muestra que el grado de acuerdo con afirmaciones relativas al autoritarismo es mayor en los estudiantes de bajos niveles socioeconómicos (54%) y en los que asisten a colegios públicos (50%).

Al analizar la relación entre la actitud de los estudiantes hacia el autoritarismo del Gobierno y el puntaje que obtuvieron en la prueba de conocimiento cívico, se encuentra que, en promedio, los jóvenes que no aceptan estas prácticas registran un desempeño significativamente superior (87 puntos en la prueba), frente a los que sí la aceptan. La gráfica 3 evidencia que este resultado no se altera al analizar las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y el carácter público o privado de los colegios. En consecuencia, parece existir una relación positiva entre las actitudes menos tolerantes de los jóvenes hacia el autoritarismo en el Gobierno y un mayor desempeño en conocimiento cívico.

3. Actitudes de los estudiantes hacia la desobediencia de la ley

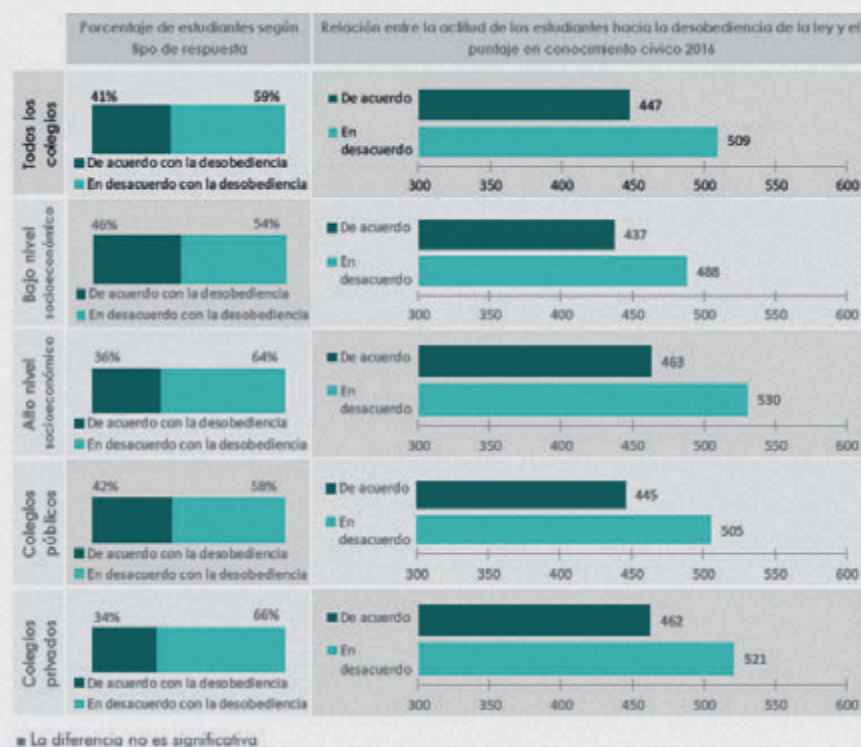
Al examinar la relación entre la actitud de los estudiantes hacia la desobediencia de la ley y el puntaje que obtuvieron en la prueba de conocimiento cívico, se encuentra que, en promedio, los jóvenes que están en desacuerdo con estas prácticas presentaron un desempeño significativamente superior (62 puntos en la prueba), en relación a aquellos que justifican la desobediencia de la ley. Tal y como se evidencia en la gráfica 4, independientemente de las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y del sector de los colegios, este resultado se mantiene. De acuerdo con esto, parece que los jóvenes colombianos con actitudes menos tolerantes hacia la desobediencia de la ley registran un mayor desempeño en conocimiento cívico.

4. Actitudes de los estudiantes hacia la diversidad en el vecindario

En el caso colombiano, el 25% de los estudiantes evaluados expresaron su preocupación con el hecho de que grupos minoritarios vivieran cerca de su vivienda, es decir, manifestaron una actitud desfavorable hacia la diversidad. Como se observa en la gráfica 5, es mayor la preocupación por la presencia de grupos sociales minoritarios en el

vecindario en los estudiantes con bajos niveles socioeconómicos (28 %) y en los que asisten a colegios públicos (26%).

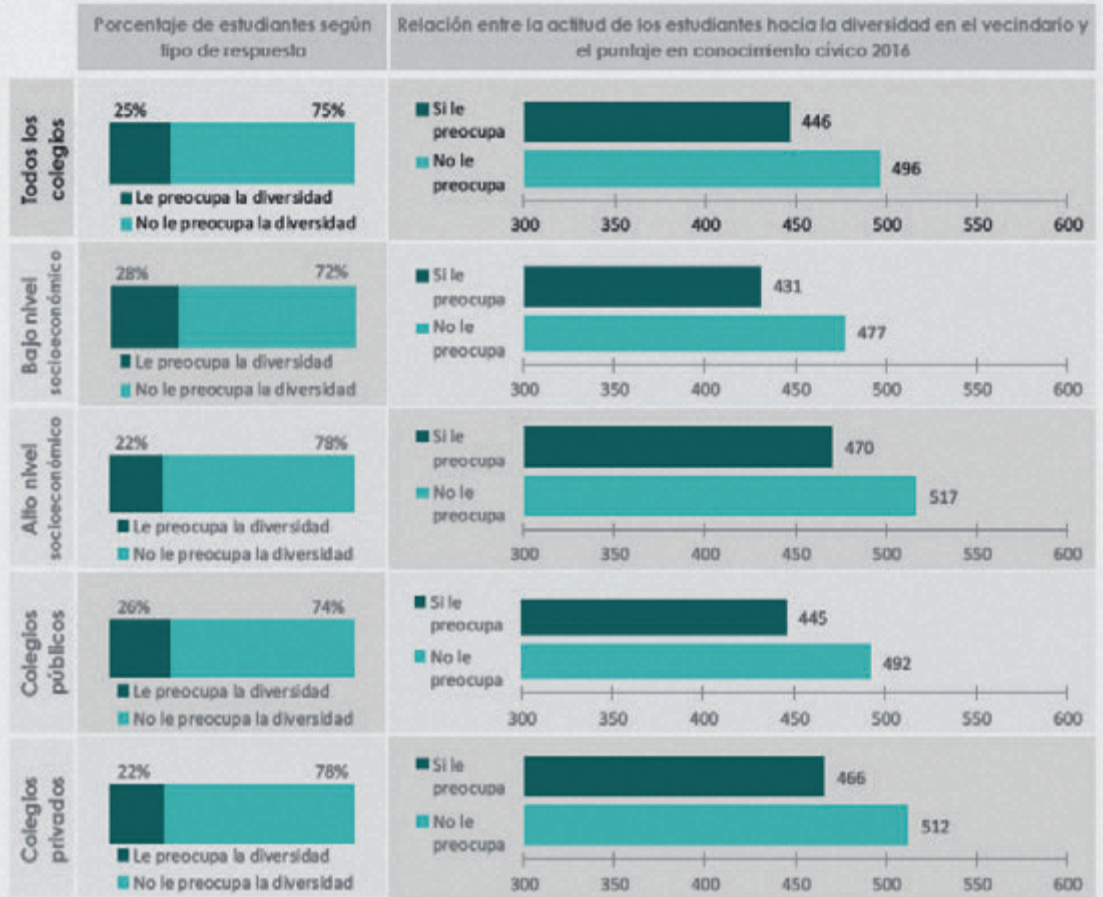
Al analizar la relación entre la actitud de los estudiantes hacia la diversidad en el vecindario y el puntaje que obtuvieron en la prueba de conocimiento cívico, se encuentra que, en promedio, aquellos jóvenes a los que no les preocupa la diversidad registran un desempeño significativamente superior (50 puntos en la prueba), respecto de aquellos que sí manifiestan dicha preocupación. El resultado se mantiene al examinar las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y el sector de los establecimientos educativos. Lo anterior parece indicar que los jóvenes que mostraron actitudes favorables hacia la diversidad en su vecindario también obtuvieron un desempeño más alto en la prueba de conocimiento cívico.



5. Actitud de los estudiantes hacia los homosexuales

Los resultados de la prueba indican que el 61% de los estudiantes evaluados expresó su desaprobación hacia los homosexuales. Dicha reprobación es mayor en los estudiantes de bajos niveles socioeconómicos; sin embargo, al considerar el sector de los colegios (público o privado) la diferencia no es significativa, 61% y 62% respectivamente.

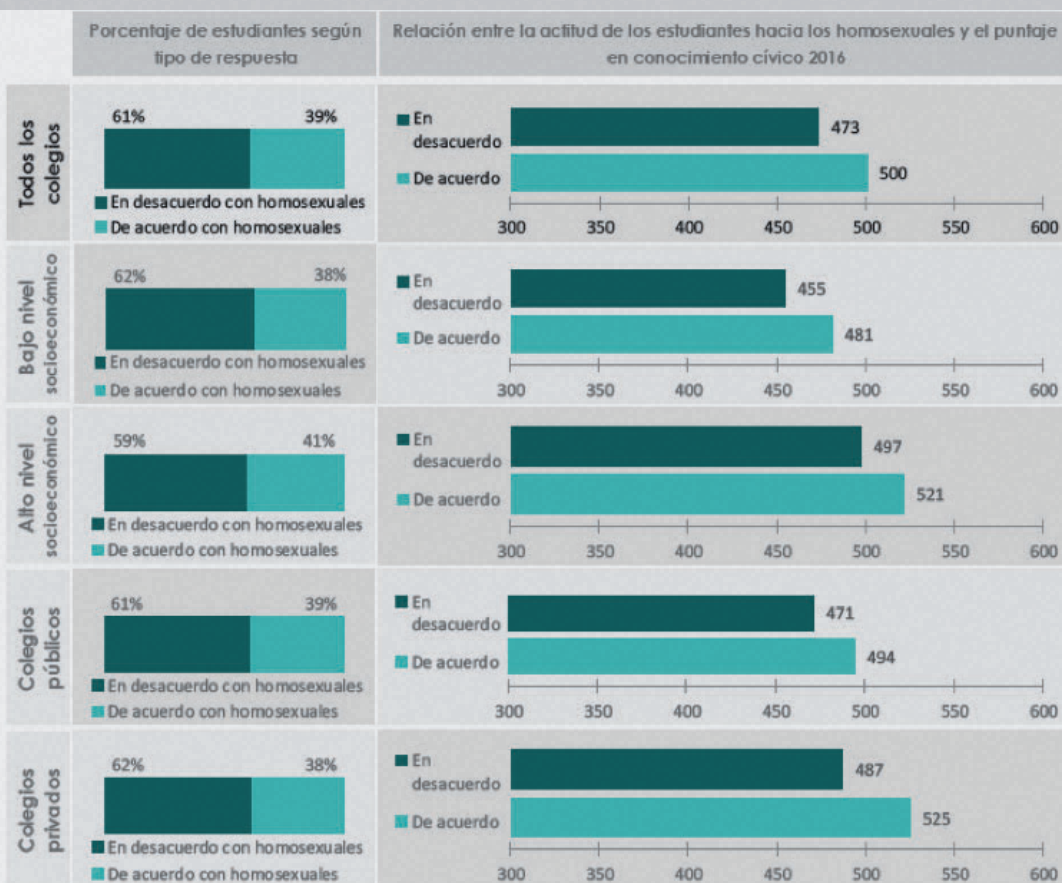




■ La diferencia no es significativa

Gráfica 5. Actitud de los estudiantes hacia la diversidad en el vecindario

Fuente: Icfes (2017a)



■ La diferencia no es significativa

Gráfica 6. Actitud de los estudiantes hacia los homosexuales

Al analizar la relación entre la actitud de los estudiantes hacia los homosexuales y el puntaje que obtuvieron en la prueba de conocimiento cívico, se encuentra que en promedio los jóvenes que evidencian una actitud más tolerante obtuvieron un desempeño significativamente mayor (27 puntos en la prueba), frente a los que no evidencian dicha aceptación. De acuerdo con la gráfica 6, este resultado no se altera al analizar las diferencias socioeconómicas de los estudiantes y el sector de los establecimientos educativos. En consecuencia, parece existir una relación positiva entre las actitudes favorables de los jóvenes colombianos hacia las personas homosexuales y un mayor puntaje en la prueba de conocimiento cívico.

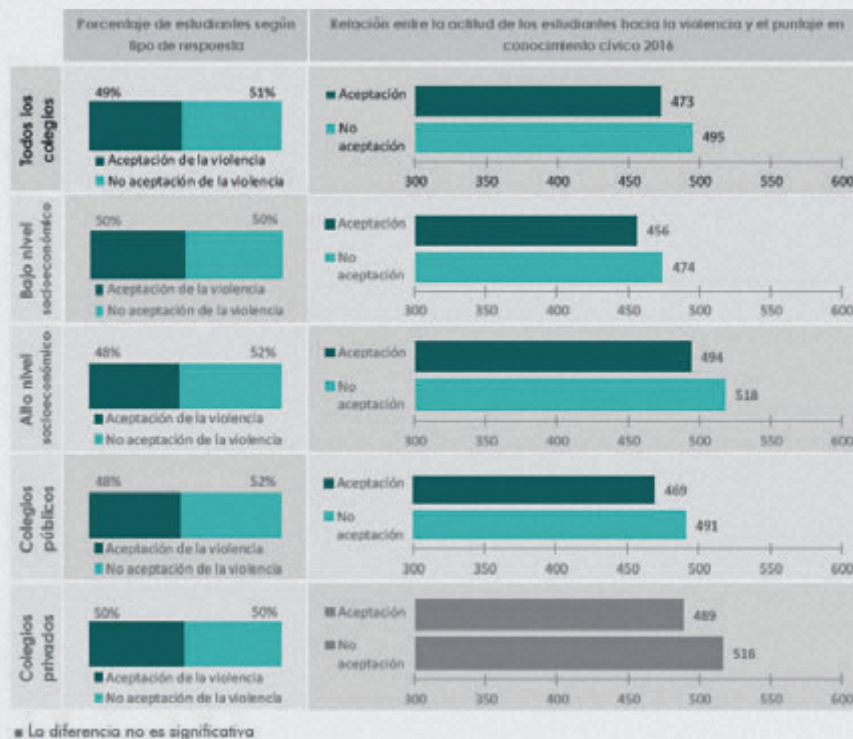
6. Actitud de los estudiantes hacia la violencia

En Colombia, aproximadamente la mitad de los estudiantes evaluados expresó estar de acuerdo con premisas de aceptación hacia la violencia. De acuerdo con la gráfica 7, la aceptación de estas prácticas fue ligeramente superior entre los estudiantes con bajo nivel socioeconómico y los estudiantes que asisten a colegios privados (50% en ambos casos).

Al examinar la relación entre la actitud de los estudiantes hacia la violencia y el puntaje que obtuvieron en la prueba de conocimiento cívico, se encuentra que en promedio los jóvenes que están en desacuerdo con estas prácticas presentaron un desempeño significativamente superior (22 puntos en la prueba), en relación con aquellos que evidencian una actitud de aceptación a la violencia. De acuerdo con la gráfica 7, independientemente del nivel socioeconómico de los estudiantes, este resultado se mantiene. De acuerdo con esto, parece que los jóvenes colombianos con actitudes de no aceptación de la violencia obtienen un mayor desempeño en conocimiento cívico.

Discusión

La relación que se evidencia entre las actitudes de los jóvenes colombianos y su puntaje en la prueba de Conocimiento cívico puede indicar que los jóvenes con mejores actitudes tienen la capacidad de obtener un mayor conocimiento cívico o que los estudiantes con mayor conocimiento cívico, en su ejercicio como ciudadanos, adoptan actitudes cívicas más favorables para la sociedad. Lograr que los estudiantes adopten actitudes más favorables por medio del incremento de su conocimiento cívico es particularmente importante en nuestro país. El contexto colombiano actual incluye elementos complejos como las consecuencias del



conflicto armado, los altos índices de corrupción, la inequidad social, las diversas formas de discriminación, los problemas de violencia y la insuficiente participación ciudadana en el ejercicio de la democracia, que exigen emprender acciones para la transformación de la sociedad actual (Icfes, 2016). Una sólida formación en competencias ciudadanas es indispensable para que pueda lograrse esa transformación.

A su vez, la globalización requiere que los estudiantes dispongan de las habilidades y competencias necesarias para desempeñar su rol como ciudadanos a nivel mundial. Tal y como lo indican los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es necesario aumentar los esfuerzos encaminados a reforzar la función que desempeña la educación en la plena realización de los derechos humanos, la igualdad de género, la paz y el ejercicio responsable de la ciudadanía local y mundial (Tawil, Sachs-Israel, Le, & Eck, s.f.).

Formar a los jóvenes en competencias ciudadanas es responsabilidad de las instituciones educativas, la familia, la comunidad, los medios de comunicación y otras instancias públicas (Icfes, 2016). En el caso de los colegios, la formación ciudadana es un proceso que se puede diseñar con base en principios claros, implementar, evaluar continuamente e involucrar en los planes de mejoramiento de cada institución. Los resultados del país en ICCS y los de cada establecimiento educativo en las pruebas de Competencias Ciudadanas del Icfes aplicadas en Saber 3.º, 5.º y 9.º, Saber 11 y Saber PRO, constituyen una herramienta clave para el establecimiento de metas y la definición de acciones de mejoramiento en cada colegio o institución de educación superior.

Esperamos que este artículo y los resultados presentados en el Informe Nacional para Colombia: Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016, disponible en la página web del Icfes, proporcionen a los docentes y directivos docentes elementos comparativos que enriquezcan la reflexión en torno a la construcción y ajuste de los currículos, al diseño de planes de mejoramiento y estrategias de formación y evaluación en el aula. **RM**

PISA for Schools

¿Sabes cuál es la posición global de tu colegio?

Colombia es el país pionero en su implementación en América Latina

Programa de evaluación desarrollado por la **OCDE** y adoptado por el **ICFES** para Colombia, que cuenta con los mismos estándares internacionales de la prueba **PISA**.

Evalúa el conocimiento aplicado y las competencias de los alumnos de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas, ciencias y los factores asociados al desempeño, como el entorno y las actitudes frente al aprendizaje.

¿Qué incluye?



La prueba



Los resultados



La certificación



El acompañamiento

¿Por qué implementarla?

Permite **comparar el desempeño** del colegio con otras instituciones o sistemas educativos a nivel nacional e internacional (65 economías alrededor del mundo).

Brinda **resultados** que inciden en el desarrollo de planes de mejora a nivel institucional, nuevas prácticas de enseñanza y en la información para la investigación del aprendizaje dentro del aula.

La prueba recoge **datos sobre la situación socioeconómica** de los estudiantes, sus actitudes e intereses en relación a las tres áreas evaluadas y el ambiente escolar.

No te quedes sin participar en la edición del primer trimestre de 2018

Para mayor información comunícate a:

☎ Línea gratuita nacional: 018000978978 Opción 5

✉ sac@santillana.com.co

ESPECIAL

Formación de directivos y docentes



Nadia Catalina Ángel Pardo

Magíster en Educación
Universidad Pedagógica.
Especialista en creación
narrativa U. Central. Licenciada
en Ciencias Sociales.
Coordinadora de gestión de
conocimiento de la Línea de
Liderazgo en la Fundación
Empresarios por la Educación.



Ana María Lara Sallene

Profesional en Comunicación
Social. Colabora del equipo
de Gestión de Conocimiento
de la Fundación Empresarios
por la Educación.



María Carolina Meza Botero

Directora Ejecutiva de la
Fundación Empresarios por
la Educación. Psicóloga y
filósofa Universidad de Los
Andes. Magíster en psicología
social y cultural de The
London School of Economics
and Political Science.



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/aprendizajes-sobre-la-formacion-de-directivos-docentes>

Aprendizajes sobre la formación de directivos docentes

La escuela es, probablemente, una de las instituciones más complejas de la sociedad: espacio social de crecimiento y construcción de relación, territorio de saberes y de intercambio. Sobre ella reposa, entre otras responsabilidades, las de transmitir los saberes acumulados por la historia humana; formar para la ciudadanía, la democracia y la vida, y desarrollar competencias disciplinares. Es centro de atención y de esperanza: allí se depositan las posibilidades de continuidad y desarrollo. En fin, en la escuela se sitúan, se controvierten y se afirman las preguntas medulares de la sociedad.

Estos retos, su análisis, y la construcción de caminos para superarlos, se convirtieron en la principal motivación que llevó a la Fundación Empresarios por la Educación –FExE– desde el año 2011, de la mano de otras organizaciones empresariales, a iniciar Rectores Líderes Transformadores (RLT), un programa de formación orientado a fortalecer el liderazgo de los directivos docentes en el país.

Como lo señalan Vaillant y Rodríguez (2012), la mayoría de los trabajos de investigación que rastrean los avances en América Latina sobre



liderazgo escolar “concluye que los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y que los directores de escuela son de vital importancia para que los maestros y profesores puedan trabajar mejor”. La evidencia es amplia en este sentido. El reciente libro del BID *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades* (Busso, M.; Cristia, J.; Hincapié, D. et al., 2017) muestra su probada costo-efectividad a nivel regional e internacional.

Pese a la trayectoria del liderazgo directivo como campo de pensamiento para la educación, este no es todavía un concepto acabado. Su análisis merece el reconocimiento del saber tácito; es decir, el que se acopia a partir de la práctica cotidiana de los rectores y de los formadores para, poco a poco, fijar unas coordenadas básicas que partan de los análisis teóricos y de la diversidad de prácticas, y permitan evidenciar mejor las vías de impacto que tienen sus acciones sobre las diversas dimensiones curriculares.

Durante sus años de trayectoria, RLT ha logrado extender sus acciones a 22 entidades territoriales, alcanzando una cobertura de casi 1.400 directivos docentes. La formación, hoy en día de 2 años, se ha ido fortaleciendo en exploraciones vivenciales y en construcciones conceptuales que soportan sus enfoques y apuestas formativas. Su solidez, reconocida ampliamente, no exime al programa de la flexibilidad en sus acciones, dadas por la capacidad de examinar y entrar en interacción con las circuns-

tancias históricas, geográficas, sociales y culturales diversas, propias del contexto colombiano.

Con estos referentes de fondo, se postulan las siguientes líneas que tienen el propósito de abonar al reconocimiento del liderazgo directivo, como un campo de análisis para la academia y un asunto de interés permanente para la política pública educativa.

Aprendizajes en torno a la formación de directivos docentes en Colombia

Impacto curricular del directivo docente. La formación de directivos docentes parte de una certeza: la acción intencionada y cualificada de un directivo incide decididamente en el mejoramiento de la convivencia y los aprendizajes de los estudiantes. Diversos estudios y nuestra experiencia nos muestran que el efecto se explica por el impacto que tienen las acciones del directivo sobre todas las dimensiones del currículo. Sus decisiones afectan la visión curricular, la cultura escolar, el ejercicio profesional del cuerpo docente, las dinámicas de relacionamiento de la escuela con la comunidad ampliada y con las diversas entidades que pueden convertirse en sus aliadas, y las eficiencias administrativas. Todos estos factores son decisivos para el ambiente de aprendizaje y convivencia de la escuela y, en consecuencia, para los ambientes de aula y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. A propósito, la segunda fase (son tres en total) de la evaluación de impacto del Programa Rectores Líderes Transformadores en alianza con la Universidad de los Andes, ha arrojado hasta ahora resultados que indican el efecto positivo del programa en los desempeños del área de lenguaje. También, en términos de la vida escolar, se observan transformaciones en el liderazgo, el trabajo colaborativo, los procesos de participación con la comunidad educativa, la planeación, la toma de decisiones y la distribución de funciones. Con estos resultados se avanza en la configuración de la teoría de cambio para iniciar la tercera fase de la evaluación con la misma universidad. (Uniandes, 2017).

Liderazgo distribuido. Hacia la década de los ochenta, el consenso inicial sobre la importancia del liderazgo se asoció a la acción de sujetos individuales ubicados en una posición de poder y autoridad, en una estructura generalmente vertical. En

ese marco, el liderazgo en la escuela se relacionaba con el ejercicio de cargos decisivos como la administración educativa, la supervisión de la instrucción y la dirección educativa. Allí el líder se equiparaba al rector (o director de escuela), quien ejercía su liderazgo al velar porque la escuela funcionara según lo prescrito, con un correcto y eficiente uso de los recursos. Entendido así, esta forma de liderazgo era exclusivo a los directores, y buscaba solo garantizar la estabilidad del *statu quo*; su misión era mantener la organización (Waite y Nelson, 2005).

Esta concepción poco a poco fue dando un giro y se enfocó ya no en las características de una persona sino en las relaciones sociales que esta pueda establecer y promover en la base de la organización escolar (Sánchez y Hernández, 2014). Ya a finales de los noventa, la intención de transformar la escuela y lograr una mejor calidad educativa hizo necesario reevaluar la postura jerárquica y fundamentar el liderazgo en la distribución del poder para tomar decisiones en distintos niveles. Ello implica, entre otras, brindar oportunidades a todos los actores involucrados para que participen y contribuyan a llevar la escuela hacia las metas trazadas conjuntamente (González, 2003. Citado en Vázquez, Bernal & Liesa, 2014).

La experiencia nos ha mostrado que el trabajo de los rectores involucra el ejercicio del poder desde una perspectiva distribuida del liderazgo. En sus manos recaen responsabilidades decisivas. No obstante, no basta con estar a la cabeza para ejercer un liderazgo. Son otras competencias las que se requieren para mantener el equilibrio de ese complejo ecosistema que articula tantas voluntades y en el que la sociedad tiene altas expectativas.

De la dimensión administrativa a la pedagógica. La formación de directivos es también un escenario lleno de tensiones. Una de ellas (la más sentida) tiene que ver con “las tareas y actividades de los directivos, que han aumentado y se han complejizado. El cúmulo de las exigencias externas ha llevado, en muchos casos, a una fragmentación de la función” (Bolívar; López; Murillo, 2013, citados por Vaillant y Rodríguez, 2012). Las tareas administrativas que deben asumir los directivos en Latinoamérica han ido tomando ventaja sobre el ejercicio de actividades orientadas al fortalecimiento pedagógico. Frente a ello, es necesario generar condiciones para que los directivos reafirmen su

rol como líderes pedagógicos de la institución educativa. Esto implica, entre otras cosas: promover una visión compartida sobre el tipo de personas que se quiere formar en la escuela, generar consensos sobre las teorías pedagógicas que sustentan el quehacer en la escuela, promover el desarrollo profesional docente necesario para lograrlo, y hacer el monitoreo y evaluación permanente de los avances y resultados como vía de mejoramiento continuo.

No hay fórmulas para la formación del liderazgo directivo. Siendo tantas las certezas, la experiencia muestra que el ejercicio del liderazgo en la escuela puede tomar muchas formas. Lo que se requiere transformar es la comprensión arraigada de liderazgo directivo que lleva a comprender esta labor como solitaria, que la recubre de un manto autoritario y concentrado en un poder único de decisión. Distribuir el liderazgo requiere probar, arriesgar nuevas metodologías, especialmente aquellas que interpelan el ser y hacer; es decir, el sujeto y su práctica.

Ante un escenario complejo como la escuela, se propone una postura compleja. La complejidad, entendida como la posibilidad de considerar la diversidad de elementos que intervienen en una situación y las articulaciones, interrelaciones, rupturas y discontinuidades que existen entre dichos elementos. Esta comprensión permite afirmar que el papel del directivo no es homogéneo. No hay una sola forma o una receta para ser directivo docente y para ejercer desde el liderazgo directivo. Dicha complejidad implica comprender, por ejemplo, la diversidad de contextos (sus potencialidades y limitaciones) en los que se ejerce la labor directiva; las historias personales, los grupos humanos que confluyen en la comunidad educativa y sus percepciones sobre la educación, entre otros factores.

Formación y acompañamiento *in situ*. Las teorías sobre el liderazgo son múltiples y la Fundación las ha tomado en beneficio para el diseño de sus programas de formación. De manera particular, se ha concentrado en aquellas que se sustentan en principios de solidaridad, confianza, unión de esfuerzos y alianzas. Por ello, el trabajo colaborativo, el enfoque apreciativo y el marco de los derechos humanos y del derecho a la educación se convierten en la columna vertebral del proceso de formación y pieza clave para el ejercicio del liderazgo.

Pasar de una tradición determinada por la jerarquía y una toma de decisiones que se hace en soledad, a una propuesta que se apoye en la distribución del poder, es decir, en la capacidad de confiar en que otros en la organización puedan tomar decisiones importantes sin perder de vista propósitos comunes, requiere de un trabajo que combina dos fortalezas en las que se ha ido especializando en el Programa RLT: la formación permanente y el acompañamiento *in situ*.

La formación, más allá de una capacitación técnica, es un proceso en el que distintos factores generan afectaciones significativas y en múltiples dimensiones de la vida del sujeto. Experiencias individuales y en colectivo, apoyadas por *coaches*, facilitadores y mentores articulados a grupos locales apuntan a darle al rector herramientas pertinentes para su ejercicio. De esta manera, se logra el reconocimiento de talentos y potencialidades que posee pero que pueden redescubrirse, fortalecerse y reorientarse para cumplir los propósitos que él mismo traza frente a la institución y a la educación.

Esta tarea formativa y de acompañamiento sería imposible sin la formación previa de equipos de formadores de formadores. La ruptura de la verticalidad y de las prácticas autoritarias se da también en la manera particular de formar y acompañar. Al incorporar a personas que conocen el contexto y las dinámicas territoriales y administrativas en las que se desenvuelven los rectores, la formación y el acompañamiento se cualifican y posibilitan procesos más genuinos y de mayor trascendencia pues quienes los interpelan y valoran son miembros

de entorno. La apertura que se provoca con este tipo de trabajo busca sumergir a los rectores en experiencias comunicativas y distributivas para luego echar a rodar, en el entorno escolar, una de las prácticas centrales que hacen evidente el liderazgo: la conformación de una comunidad de aprendizaje.

Reflexión final

La educación es un campo en el que no es conveniente ser autocomplacientes. El desempeño y los esfuerzos del sistema se empiezan a reflejar en la mejora lenta pero sostenida en pruebas como las aplicadas por la OECD (PISA). No obstante, estas mejoras siguen siendo desiguales. El país puede seguir avanzando y necesita mayor fortaleza en un contexto de postconflicto que empieza a recomponer factores de convivencia y a despertar anhelos y utopías.

El trabajo por un mejor liderazgo escolar es, por esto, un compromiso sostenido que nos pone en sintonía con el objetivo de la Agenda de Educación 2030, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible firmados por nuestro país: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. **RM**

Nuestro Programa Rectores Líderes Transformadores se compone de cuatro módulos que articulan actividades de educación experiencial, intercambios pedagógicos, conversatorios, coaching (individual, a la sombra y grupal), acompañamiento in situ y formación y acompañamiento virtual a través de la plataforma Red de Liderazgo Escolar.





SANTILLANA

compartir

Santillana Compartir es un sistema de gestión pedagógica que le apuesta a la innovación educativa para **mejorar los ambientes de aprendizaje y la inmersión en la cultura digital**. Para ello ha seguido cuatro focos claves como guía en el camino de la transformación:

1

ESTUDIANTE COMPETENTE
COMO CENTRO DEL APRENDIZAJE

2

AMBIENTE DIGITAL
ENRIQUECIDO

3

ALCANCE A TODA LA
COMUNIDAD EDUCATIVA

4

EVALUACIÓN DIGITAL
PARA EL APRENDIZAJE

CONTIGO HASTA ALCANZAR TUS SUEÑOS

www.santillanacompartir.com.co



@santillana_Col



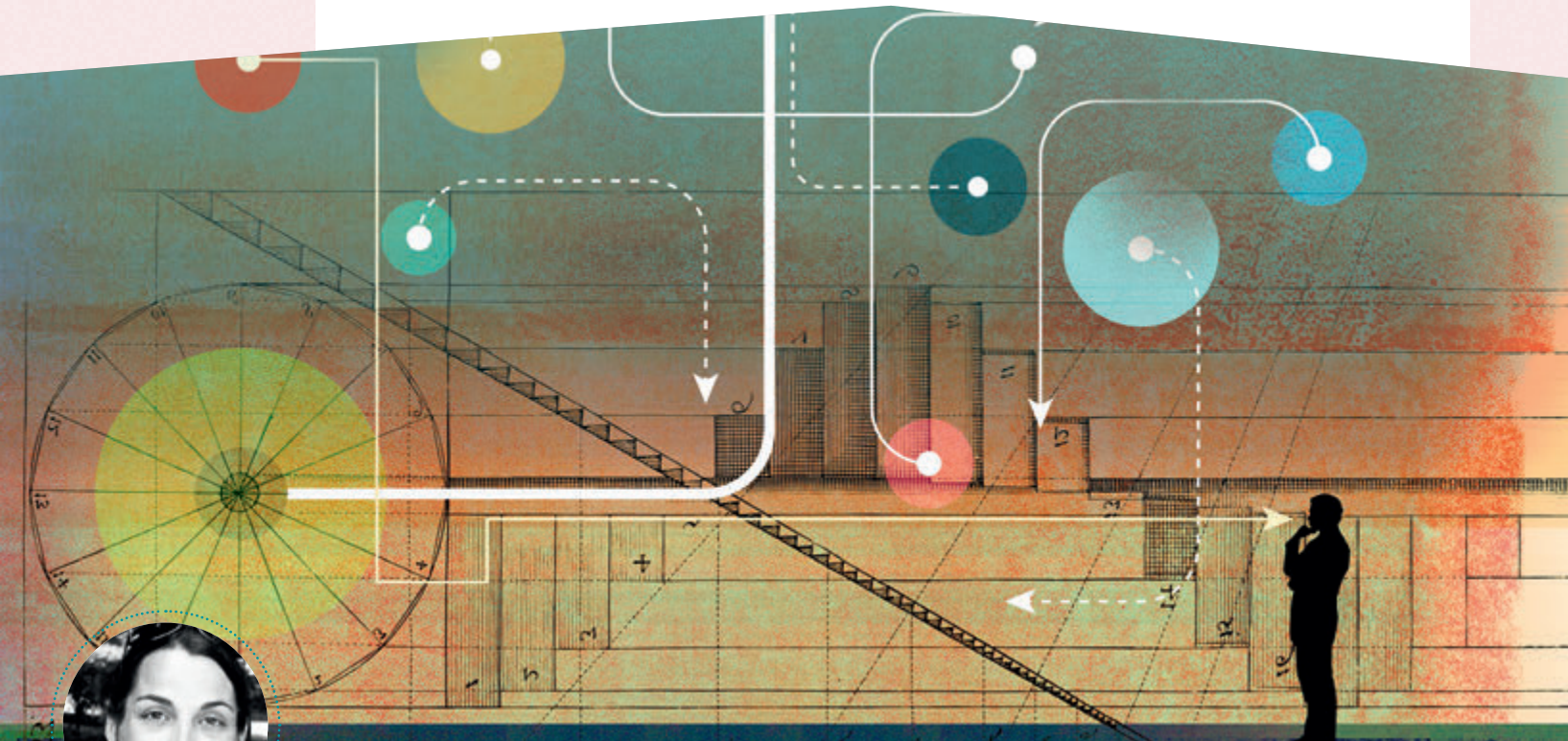
/santillana.colombia



YouTube™ santillanacolombia

Contact center 018000978 978 - soporte@santillanacompartir.com.co

El docente como líder transformador del entorno en el aula



Beatriz Iranzo Serrano

CEO en Fully Creative empresa educativa, cultural. Máster en Gestión de la Calidad European Quality Formation. Máster en Psicología de la Educación ETSEA. Experta en mapas mentales y metodologías activas aplicadas al diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de proceso creativo.



DISPONIBLE EN PDF

¿Cómo el docente del s. XXI se convierte en un líder transformador?

Partiré desglosando cada uno de los términos esenciales del título del artículo que a continuación desarrollaré para el posterior diseño de la exposición y conceptualización integrada de los mismos, incluyendo en la parte final dos ejemplos que sustentan la presente redacción.

Utilizando Wikipedia y buscando el significado más básico de cada uno de ellos tenemos que:

- * Líder: es el que conduce, 'guía'.
- * Transformador: que transforma o modifica.
- * S. XXI: se caracteriza por el avance y expansión

de la digitalización y el control de la información a nivel global. También a esta época se le conoce como la era de la información.

Y los conectamos con:

Diseño: proceso previo de configuración mental, "prefiguración", en la búsqueda de una solución en cualquier campo. Utilizado habitualmente en el contexto de la industria, ingeniería, arquitectura, comunicación y otras disciplinas creativas.

Enseñanza: actividad realizada conjuntamente mediante la interacción de elementos: uno o varios profesores o docentes o facilitadores, uno o varios alumnos o discentes, el objeto de conocimiento, y

el entorno educativo o mundo educativo donde se ponen en contacto a profesores y alumnos.

Aprendizaje: proceso a través del cual se modifican y adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Y si los conectamos, me atrevo a definir que un docente que combina su conocimiento junto con su experiencia y la colectiva, puede generar diseños que desarrollarán los procesos creativos necesarios dentro del ámbito académico. Por lo tanto, este docente se convierte en una respuesta. Esta respuesta será el detonante que empodere a una comunidad educativa que podrá transformar el entorno tanto físico como virtual. Por lo tanto, estará superando las barreras que conocemos descritas con el acrónimo de VUCA: volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad de condiciones y situaciones.

Adecuar experiencia y conocimiento a nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje permite combinar entre sí elementos. Estos, son generadores de retos y abren la escuela a su entorno. Permiten que la escuela se convierta en un motor social de cambio necesario para generar el mayor número de posibilidades a un alumnado que se convertirá en el protagonista en diversos momentos del proceso diseñado por aquel profesor transformador del s. XXI. Este profesor no solo cede el protagonismo al alumnado sino también a aquellos elementos descritos en cada uno de los desarrollos que realizamos desde Fully Creative y AGLAIA. Estamos inmersos en el diseño y desarrollo de un concepto nuevo que nos permite mantener el ritmo que exigen los cambios y situarnos en la vanguardia educativa.

El conectivismo mezcla el constructivismo y el cognitivismo para describir el nuevo aprendizaje del s. XXI en el que imperan los desarrollos digitales. El aprendizaje surge en colaboración y a través de la superposición de distintos contextos y elementos.

El profesor en este caso, debe generar movimiento en las aulas para que surjan posibilidades (conexiones) a través del diseño que integre esas personas con las posibilidades (red de aprendizaje) que surgen programando tanto de forma transversal, vertical como horizontal: entornos, contenidos educativos, culturales y tecnológicos en sus for-



mas más esenciales para que, teniendo en cuenta las necesidades, permita que exista motivación en los futuros agentes de cambios naturales que tras saber ser, saber hacer y saber, crean.

A estas alturas de la exposición podemos describir dos procesos creativos diferentes: el del profesor y el del alumnado.

El desarrollo de la creatividad creo que es fundamental en esta nueva concepción de la labor del profesorado ya que no son situaciones estáticas las que determinan su actuación sino retos diferentes acordes con la situación actual que envuelve a la sociedad en general. Como dice Downes: “en su corazón, el conectivismo es la tesis de que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones, por lo que el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes”.



conocimiento: aquellas que permitan el desarrollo integral de los que participan en las experiencias y que comienzan a ser los verdaderos protagonistas del s. XXI porque son los que van a generar y sostener ese cambio real a partir de las conexiones interrelacionadas.

La taxonomía de Bloom nos habla de tres estadios diferentes en el aprendizaje: Dimensión afectiva, Dimensión psicomotora y Dimensión cognitiva. Si además, las tenemos en cuenta en el proceso de diseño podemos definir estas experiencias de enseñanza-aprendizaje como significativas. El alumnado será capaz de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear porque hemos determinado un diseño inclusivo.

Mi dominio en el desarrollo de diseños de experiencias de enseñanza-aprendizaje nace durante mi época de profesora-tutora en un centro escolar. Del área bilingüe comencé a investigar nuevas fórmulas trasladándolas a un desarrollo transversal entre las distintas áreas que permitieran que estas experiencias sean significativas y que me facultaran para hablar ahora de una nueva forma de entender la educación Fully CCET donde la cultura y la tecnología se suman a la educación como sustento de cualquiera de los diseños.

Estamos llevando a cabo varios proyectos que merecen la pena mencionar para justificar que otras fórmulas son posibles porque disponemos de las herramientas necesarias para ser líderes transformadores que no los protagonistas.

AGLAIA (Inteligencia, Creatividad y la Intuición del Intelecto) es una nueva forma de entender la educación porque basa el diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo híbrido de las mismas entre el plano físico y el virtual.

Las experiencias diseñadas por AGLAIA son proyectos innovadores y disruptivos que pretenden potenciar en las escuelas situaciones acordes con las necesidades reales actuales. Por tanto, AGLAIA se centra en el desarrollo de competencias y proceso creativo del alumnado y de los integrantes de la comunidad educativa, porque mejoramos las experiencias gracias a la colaboración de comunidades especializadas educativas, tecnológicas y culturales en su diseño, puesta en marcha y desarrollo. Y desde AGLAIA nacen los héroes.

Y dentro de este proyecto general: **Héroes Aglaia** es un desarrollo de gamificación ya prototipado en un colegio en Madrid durante en el curso 2016/17 CEIP La Rioja. El presente curso escolar (2017/18) se desarrollará en varios centros tanto a nivel nacional como internacional.

El proyecto se va a desarrollar en dos colegios en Madrid y varios de la Unión Europea ya que hemos vinculado el desarrollo a un proyecto ERASMUS+ que está en su tercer año de desarrollo del cual mencionaré en los siguientes párrafos: KA2 Mapas mentales e Inteligencias Múltiples en la Educación Primaria.

También, los Héroes se llevarán a cabo en Colombia de la mano de dos estudiantes de prácticas de la Universidad Autónoma de Madrid: Christopher Hess y Cristina Huete Ruiz apoyados por la UAM.

Se ha generado una aventura para que de forma cooperativa el alumnado se convierta en los héroes que encuentran los valores del s. XXI. La aventura se diseña a través de un proyecto que desarrolla sus actividades en un itinerario de aprendizaje que prima el desarrollo de competencias y la búsqueda de valores en un esquema de ABP, Juanjo Vergara nos acompaña en el diseño, que sigue el Viaje del Héroe. Este itinerario refleja actividades y retos basados en las inteligencias múltiples. El proyecto dará lugar a un juego multiplataforma para los próximos cursos donde los principales hitos son: desarrollo competencial e inclusión de valores adaptados a las necesidades educativas y sociales



del s. XXI. Actualmente dentro de las aulas se desarrolla utilizando además de rutinas y destrezas de pensamiento, la realidad aumentada. Todo encuadrado en los valores de las Hermanadas por la Educación para la Justicia Social (red de escuelas que trabajan a través de un marco común).

En el diseño de la experiencia hemos tenido en cuenta: Desarrollo de competencias, gamificación, ABP, TIC, desarrollos tecnológicos vanguardistas de la era digital, conectivismo desarrollando en proyecto no solo en el ámbito educativo sino también en el cultural ya que los valores y competencias son representados por artistas que comparten con nosotros su proceso creativo y han diseñado la imagen de los mismos (Factoría Cultural Madrid y The Cult House, JA Neto). Creamos mundos encontrando los patrones necesarios para que se lleven a cabo proyectos basándonos en retos reales involucrando el pensamiento lógico y creativo.

El proyecto antes mencionado KA2 Mapas mentales e Inteligencias Múltiples en la Educación Primaria es un proyecto en el que participo desde su inicio y en el figuro como coescritora junto con Nikos Makris y formadora. Según palabras de Nikos Makris el proyecto que llevamos desarrollando durante dos años y medio y que llega este año a su final en un evento multidisciplinar en Salónica es diferente y atractivo para los estudiantes y mejora nuestra tarea como educadores. En este proyecto además de formadora en ABP y aprendizaje cooperativo hemos puesto en práctica herramientas tan importantes como el mapa mental y la creación de itinerarios de aprendizaje en los colegios: 61st primary school of Thessaloniki (Grecia), Istituto

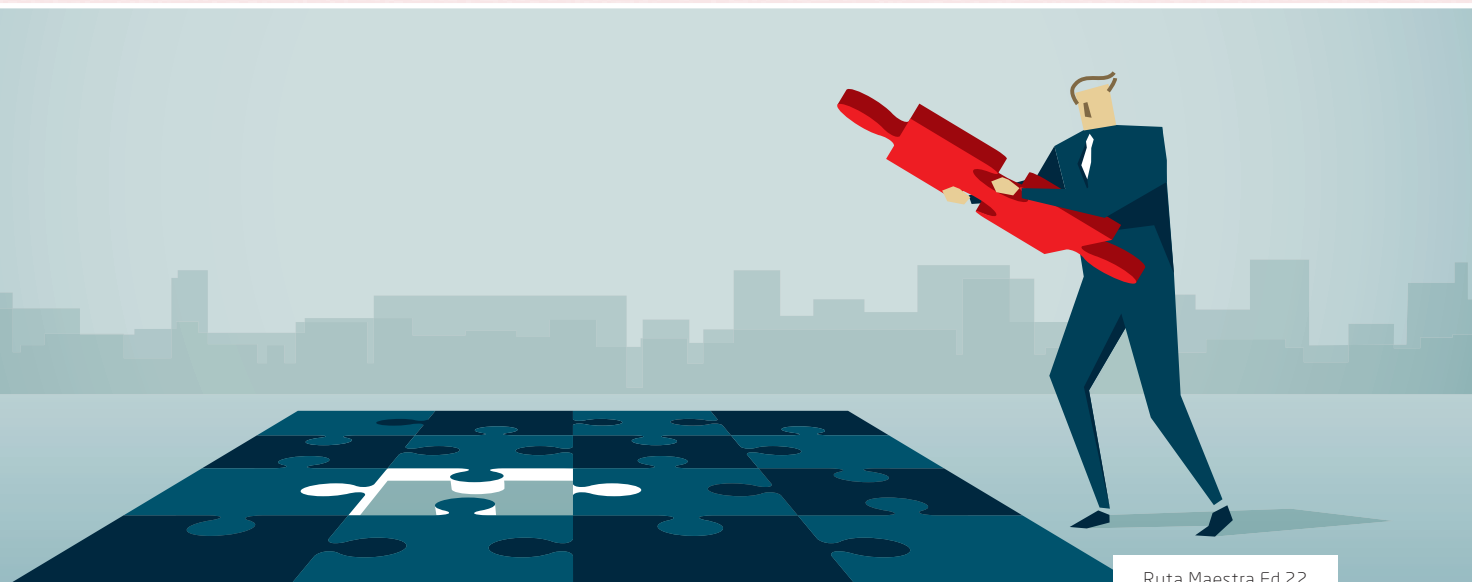
Comprensivo “Grosseto1” (Italia), Scoala Gimnaziala Mihai Eminescu (Rumania), Colégio Vasco da Gama (Portugal), Zespol Szkol Ogolnokształcacy Unióń Europejska (Polonia) y efkat lkokulu (Turquía) y hemos realizado una labor de investigación y práctica muy interesante el equipo formado por Nikos Makris, Donatella Saccocci, Adela Muresan, Edyta Imos, Nazli Donmez, Celita Leitáo y yo misma, educadores transformadores del s. XXI.

Por lo tanto la posibilidad de que el profesorado se convierta en el líder transformador del s. XXI está al alcance de todos si además se apoya en comunidades especializadas de los mundos que conecta.

“Esto es como la vida, un camino de aprendizaje, de pruebas, ver resultados y reformular hasta encontrar el modo que nos parece más correcto” (Javier Miranda).

Artículo escrito por Beatriz Iranzo Serrano CEO de la Empresa Fully Creative.

Fully Creative tiene la misión de trabajar en el diseño y desarrollo de proyectos educativos/formativos, aplicando la creatividad y la tecnología al desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en un mundo en constante cambio y basándonos en la visión de ser la escuela de referencia, siempre a la vanguardia de las nuevas metodologías de aprendizaje y formación, que contribuya a fomentar entre sus clientes y empleados/colaboradores la libertad de pensamiento, el pensamiento crítico y creativo y el respeto profundo hacia los demás y hacia cualquier ideología. **RM**



Práctica reflexiva

en la formación profesional del docente



Pedro Navareño

Docente, colaborador y miembro del Comité Científico del Instituto Escalae. Participó en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria que se llevó a cabo en la Universidad de Salamanca España.



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com/rutamaestra/edicion-22/practica-reflexiva-en-la-formacion-profesional-del-docente>

El contexto actual

Vivimos en un mundo, en el que como propone Bauman en su dilatada obra, ya nada es permanente, duradero y firme (sociedad sólida), sino que todo se ha vuelto fugaz, cambiante e inconsistente (sociedad líquida). En cuanto a la educación no es necesario decir que ya no tiene sentido el lanzar conocimientos a los estudiantes para que éstos los adquieran, pues el aprendizaje bancario tan criticado por Freire, hace mucho dejó de ser útil a las personas y a la sociedad, ya que hoy las necesidades formativas deben dirigirse al desarrollo y adquisición de habilidades, competencias básicas que implican desarrollo de capacidades humanas que permitan a los individuos vivir y dar la respuesta adecuada a un mundo de cambios vertiginosos y lleno de incertidumbres.

Por otro lado, en ese contexto, la búsqueda de respuestas a la formación profesional del docente nunca fue tan dinámica y estuvo tan necesitada de ser a lo largo de la vida, por lo que adquirió la gran importancia que ahora tiene. Las causas de todo ello tendríamos que buscarlas, además de lo anteriormente dicho, en los estudios internacionales sobre el profesorado como TALIS (Teaching and Learning International Survey), las evaluaciones internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), y otras pruebas como LLECE, TIMM, PIRLS, etc.

Soy de los que creen que, para mejorar la formación inicial y permanente de los docentes, nece-

sitamos repensar, en primer lugar, sobre cuáles deben ser las finalidades de la educación en este mundo tan dinámico, interconectado y global y, en consecuencia, establecer qué habilidades deben tener estos profesionales para lograr los objetivos que nos proponemos que alcancen nuestros estudiantes. Así pues, parece necesario prescindir de las miradas simplistas y cerradas, pues la realidad es compleja y está llena de matices. Pensar que solo poniendo el foco en la formación de los docentes mejorará la escuela es un craso error, pues son demasiadas las variables que inciden en ella, y, aunque es muy importante hacer un gran esfuerzo por la mejora de la formación docente en Latinoamérica, no es suficiente ni la única preocupación de debemos tener, pues existen otros muchos aspectos de la educación que deben ser repensados y puestos al día, entre otros, los recursos y medios que se destinan a ella, la forma en la que se organizan las escuelas y, sobre todo, cómo se aprovecha el tiempo escolar, que está muy lejos de coincidir con el tiempo de aprendizaje de los estudiantes, a pesar de los esfuerzos que se vienen haciendo en diferentes países de la región por prolongar la jornada escolar y el tiempo de permanencia de los estudiantes en las escuelas, pues, según “Diversos trabajos demuestran que, pese a que existe mucha variación según los contextos, en estos países, la enseñanza propiamente dicha puede llegar a ocupar menos de 50% del tiempo oficialmente establecido (Benavot, 2004; Cotton y Wikelund, 1990; Honzay, 1987; Karweit, 1984, 1985; McMeekin, 1993). Las razones pueden variar, pero el ausentismo docente tiende a ser la principal causa”, citado por Velada, C. (2013).

La formación del docente a través de la práctica reflexiva

Para centrar la mirada en la reflexión que queremos hacer sobre el aporte que hace la práctica reflexiva a la formación de los docentes nos parece oportuno recordar la idea que venimos exponiendo en diferentes trabajos Navareño (2015) y Navareño, P. y Rincón, J., (2017a y 2017b), por la cual consideramos que “el mejor sistema de formación docente se produce a partir de la reflexión crítica y sistemática sobre la práctica, retroalimentada por el conocimiento que la comunidad científica aporta, en cada momento y contexto, en relación con la materia y la forma en la que se debe enseñar y aprender”. Pero aún consideramos que debemos añadir que la formación y el desarrollo profesional

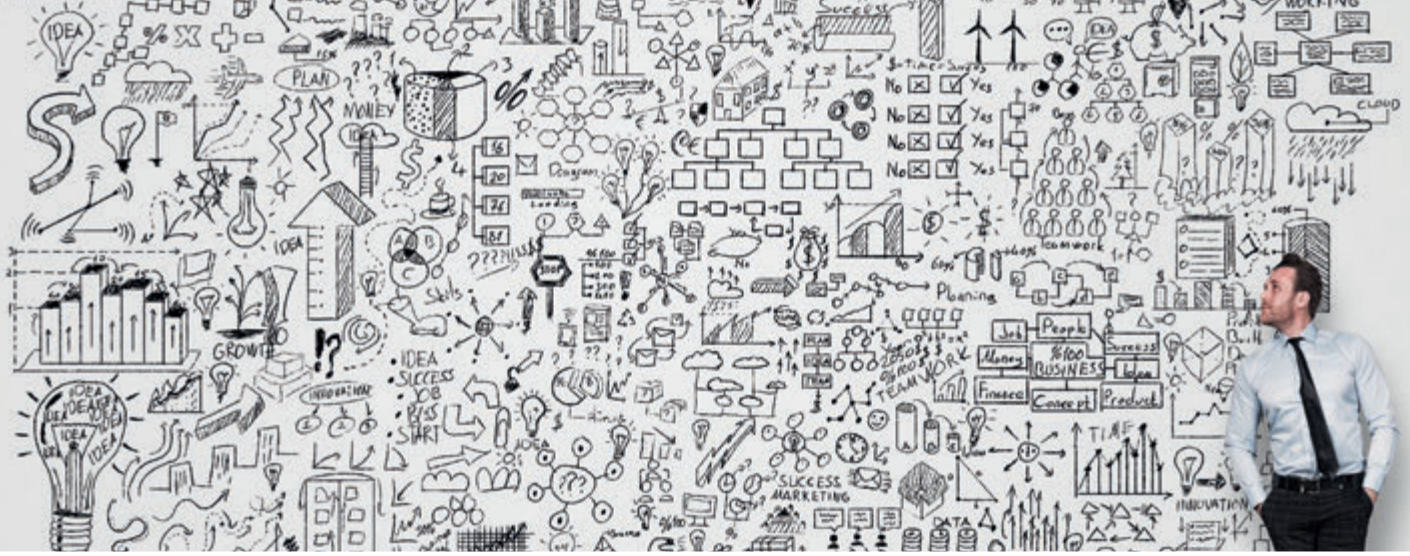
docentes, tienen una clara necesidad de ser considerados como un proceso que trasciende la práctica profesional para adentrarse en el propio desarrollo personal, en la condición humana y en los principios esenciales morales y éticos que deben acompañarnos. Además, no solo debe entenderse desde la óptica personal, sino que debe ser entendida y practicada, en cada escuela, desde la visión colegiada de todo el profesorado, pues, los grandes aprendizajes que necesitan los estudiantes del siglo XXI, se logran de un modo más eficaz cuando la institución educativa funciona y está organizada sobre principios y normas que todos compartimos, practicamos, enseñamos y aprendemos, en definitiva cuando son organizaciones que enseñan y aprenden para el bien común, superando todo tipo de individualismos que solo aportan fragmentación e incoherencia a la instituciones educativas. En este sentido, hace años, Adela Cortina ¹ nos viene llamando la atención sobre la importancia y la necesidad de actuar bajo una ética de las organizaciones. Ya que, como también afirma Malpica (2017, p. 73) “no puede haber innovación en instituciones fragmentadas, que no sean capaces de generar conocimiento pedagógico común, ya que una condición indispensable de la mejora y la innovación es que pueda garantizarse cierta consistencia en el proceso enseñanza-aprendizaje”.

La formación de los docentes y el ejercicio de su práctica es un proceso complejo que tiene como punto de partida la mejora de las competencias profesionales, con el fin de dar respuesta y encontrar la mejor forma de crear las condiciones para que nuestros estudiantes aprendan de manera eficaz y eficiente, basada en el aprendizaje de la práctica docente. Y este proceso complejo de interacciones está atravesado de motivaciones, actitudes, emociones, sentimientos y afectos personales y profesionales, además de los que tiene el estudiante con quien interactuamos, que conforman un “ethos” que trasciende la profesión y configura nuestra personalidad. Todo ello vendría a ser lo que, en palabras de Malpica, F. (2013), se considera el recurso más valioso de la educación: la “mochila docente”. Y yendo un poco más allá, nos atrevemos a afirmar que, al final, cuando tratamos de enseñar mostramos más lo que somos, nuestros aprendizajes a lo largo de la vida, que aquello que decimos saber y que pretendemos enseñar, por esa razón, se puede llegar a decir de modo simbólico que enseñamos más de corazón a corazón que de cabeza a cabeza, o si lo prefieren decir de otro

¹ Adela Cortina es Catedrática de Ética de la Universidad de Valencia. Entre otras muchas y relevantes aportaciones nos ha legado la idea de ética empresarial, de las organizaciones, de gran importancia y vigencia, pues hoy no es suficiente con tener una práctica individual.

² La práctica reflexiva (PR) es una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente.

³ TeachersPro: Es una plataforma de aprendizaje docente basada en los últimos descubrimientos científicos sobre la transferencia de la teoría a la práctica profesional. <http://www.teacherspro.com/>



modo, sin emoción del que aprende y del que enseña no hay verdadera enseñanza ni aprendizaje, muy especialmente en los niveles básicos y obligatorios de los sistemas educativos.

Quizás por todo ello, la práctica reflexiva propuesta por John Dewey, a principios de siglo pasado, y basada en la capacidad de los humanos de aprender de la propia experiencia y los trabajos de desarrollo y profundización posteriores, sobre el profesional reflexivo y su formación, llevados a cabo por Schön, D. (1992) y (1998), contiene todos los ingredientes necesarios para ser un modelo de aprendizaje para los profesionales en general y, en particular, para los de la educación, que viene demostrando su alto nivel de eficacia y eficiencia para alcanzar la excelencia de la calidad profesional. Y no debemos olvidar que, en estos momentos, existe un amplio movimiento que viene trabajando, a nivel internacional, de manera seria y rigurosa en esta metodología por sus muchas virtudes, y que ofrecen una gran cantidad de recursos en la web Práctica Reflexiva [2](#). Entre otras aportaciones destacadas, en el ámbito de práctica reflexiva, podríamos citar a Korthagen, F. A. J. y Lagerwerf, B. (1996), Perrenoud, Ph. (2004), Domingo, À. (2008), Domingo, A. (2013), Domingo y Gómez (2014), Anijovich R., Cappelletti G. (coord.) (2014), Domingo A. y Anijovich R. (coord.) 2017, etc.

Como elementos esenciales, podríamos decir que la práctica reflexiva, aunque parte de la capacidad natural del hombre de reflexionar, sin embargo, es bastante más, se caracteriza por ser una “actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y que esta solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” Domingo, A. (2013, p. 139). En la misma línea, Perrenoud (2004, p. 46) manifiesta que lo que podemos esperar de la práctica reflexiva es que:

- * compense la superficialidad de la formación profesional.
- * favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- * acredite una evolución hacia la profesionalización.
- * prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- * permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- * ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- * proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- * ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- * favorezca la cooperación con los compañeros.
- * aumente la capacidad de innovación.

Por todo ello, consideramos que la práctica reflexiva resulta de vital importancia, pues es el medio más adecuado para tomar conciencia de nuestro desarrollo profesional y personal ya que nos permite entender, comprender y dar sentido a la tarea docente, como forma de ejercicio profesional y aprendizaje experiencial que mejora en la medida en la que hacemos un ejercicio responsable, comprometido y sistemático de reflexión sobre nuestra práctica; sin olvidar retroalimentarla con la opinión de otros y el conocimiento que la comunidad científica nos aporta. Y, ese ejercicio de práctica reflexiva, podemos considerarlo como un proceso de investigación, que sienta las bases para la autoformación, que debe iniciarse con un proceso de reflexión inicial sobre nuestra práctica, facilitado por la aplicación de los instrumentos y modelos que nos proporciona la práctica reflexiva, Domingo y Gómez (2014, p. 103), tanto individualmente como en compañía de otros, para identificar nuestros puntos fuertes y áreas de mejora, hecho que nos ofrecerá el conocimiento necesario para

retroalimentar nuestra reflexión sobre la práctica y ayudarnos a encontrar la respuesta formativa que necesitamos en el conocimiento existente para avanzar y mejorar el desarrollo profesional docente. Y es aquí donde el uso de los entornos personales de aprendizaje (PLE), utilizando plataformas como TeachersPro **3**. Navareño, P. y Rincón, J. (2017), tienen probado, su alta eficiencia formativa para los docentes por su flexibilidad y adaptación a las necesidades e intereses de cada docente. Hecho que nos permitirá acrecentar la base formativa y de conocimientos sobre la profesión, integrando de este modo la práctica y la teoría necesaria, para dar respuesta a nuestras inquietudes e incertidumbres, en un todo que nos permita avanzar en espiral para ir profundizando en lo que podríamos llamar aprendizaje experiencial experto de la profesión docente.

De manera sencilla podríamos decir que la investigación sistemática sobre la práctica es un proceso de autoformación y autoconocimiento que, partiendo de la reflexión inicial, y apoyado en los modelos, ya citados, con los que podemos llevarla a la práctica, nos ayudará, además de iluminar el camino de nuestra práctica, a identificar nuestras necesidades formativas, que deberán ser satisfechas y retroalimentadas con el conocimiento disponible en cada momento, alcanzado a través de la formación, individual y colectiva. Todo ello con el fin de lograr un permanente desarrollo profesional docente, a lo largo de nuestra vida profesional. Convirtiendo así nuestro ejercicio profesional do-

cente en un círculo virtuoso de acción, reflexión sobre la práctica, retroalimentado por la formación pertinente que nos permita el desarrollo profesional docente más adecuado en cada momento, para volver a iniciar una reflexión sobre la práctica cada vez más profunda y rica en matices que, en definitiva, nos conduzca a incrementar cada día la motivación intrínseca que es el verdadero motor de un ejercicio de la docencia con sentido propio y que genera las energías suficientes para la ardua tarea de enseñar en un mundo complejo.

Para concluir esta reflexión sería adecuado recordar que la práctica reflexiva puede ser el alma de la profesión docente que debe proyectarse en una obra colectiva que es más hermosa y efectiva en la medida en la que unimos nuestros esfuerzos en pos del bien común, comunidades de aprendizaje docente, teniendo como gran objetivo educar para lograr que nuestros estudiantes adquieran “el arte de la vida”, Bauman (2009), es decir siendo personas críticas que saben discernir las cosas importantes de la vida, de las aleatorias, que saben que no existe correlación entre progreso y felicidad porque es una falacia que nos repiten para que lleguemos a creerla, mientras consumimos desenfrenadamente. Y que, el mismo autor, expone más adelante en su obra cuando dice que “Rustin explica la razón: sociedades como la nuestra, movidas por millones de hombres y mujeres que buscan la felicidad, se vuelven más prósperas, pero no está nada claro que se vuelvan más felices”.

Quizás, por todo ello, la capacidad de reflexividad de las personas sea una de los grandes objetivos que debe perseguir la escuela para formar a las personas en el criterio del buen discernimiento y el análisis crítico de la vida, y, por tanto, tiene tanta importancia y sería bueno recordar estas sabias palabras:

Vigila tus pensamientos, se convierten en palabras.

Vigila tus palabras, se convierten en actos.

Vigila tus actos, se convierten en hábitos.

Vigila tus hábitos, se convierten en forma de ser.

Vigila tu forma de ser, se convierte en tu destino.

Frank Outlaw, citado por Swartz, R. J. (2015).

RM



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-22/referencias>

Figura N.º 1. Construcción del conocimiento profesional docente como proceso de investigación acción reflexiva.



La práctica reflexiva

como eje transversal en la formación del profesorado



Graciela López López

Postgrado en Educación, University of Bath, Reino Unido. Candidata a Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero.



Cecilia Cancio

Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO). Licenciada en Ciencias Pedagógicas Universidad de Belgrano. Profesora para la Enseñanza Primaria.

“Todo ser humano es un practicante reflexivo. Una parte de nuestra vida mental consiste en pensar lo que vamos a hacer, en lo que hacemos, en lo que hemos hecho. Una práctica reflexiva no se basa únicamente en un saber analizar, sino en una forma de sabiduría. Queda aprender a explicitar, a concientizarse de lo que uno hace para dar sentido a lo que hacemos y a cómo lo hacemos y es en el intercambio en comunidad donde ese sentido cobra realidad”.

Philippe Perrenoud

Los nuevos enfoques de formación docente intentan revertir el tradicional eje de la prescripción para centrarla en el análisis de las prácticas. De este modo el punto de partida de la formación pasa a ser la propia experiencia, lo que posibilita la integración de la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, y que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos; enmarcándolos en un contexto institucional y sociopolítico determinado.

En este contexto y siguiendo a Philippe Perrenoud (2004) quien afirma que *“el análisis de la práctica*

es una forma compleja de interacción social que requiere en primer lugar situarse en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos”, es que se diseñó un espacio innovador como parte de la estructura curricular del Profesorado Universitario para el nivel secundario y superior, en la Universidad de San Andrés.

Este espacio se desarrolla a lo largo de todo el trayecto (que dura un año y medio) bajo el paradigma de formar un docente reflexivo y se lo denomina Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa (ARPE).



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/la-practica-reflexiva-como-eje-transversal>



En el programa propuesto para la materia ARPE se sostiene lo siguiente:

"... se torna un desafío de la formación pedagógica de profesionales el diseñar propuestas de formación docente que creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales de la educación), de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos.

Recuperar y poner en uso lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior".

Es por ello que la materia Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa, acompaña el recorrido de todas las otras materias del diseño del profesorado de forma transversal e incorpora rutinas de trabajo reflexivo que incluyen:

- * Relatos autobiográficos
- * Análisis de incidentes críticos
- * Recuperación y puesta en uso de lo aprendido en situaciones de actuación a través de prácticas simuladas
- * Instancias de *feedback* entre colegas
- * Escritura de diarios de formación
- * Evaluación reflexiva: el portafolio

En el espacio de ARPE se privilegian las estrategias arriba mencionadas con la convicción de que las mismas permitirán hacer foco en las experiencias como testimonio, registrando lo significativo, lo relevante, los inconvenientes y lo que es necesario mejorar. A través de estas experiencias se recurre a las categorías teóricas analizadas en todas las materias del profesorado para el sostén de los análisis como también se indaga a través de ellas las creencias, lo implícito y lo explícito, las teorías en uso y las teorías adoptadas.

Reflexionar sobre la práctica constituye una de las cuestiones esenciales de cualquier mejora escolar. La reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva. Es una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda y generación de nuevos interrogantes a nivel personal y profesional. "No es la práctica en sí misma la que genera conocimiento, sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural". (Anijovich, 2009).

En gran medida, los dispositivos mencionados involucran procesos de escritura. Los mismos abren una puerta sumamente potente para la reflexión. Según Pennebaker (1994), la escritura permite objetivar la experiencia, plasmarla en un papel, ser escritor y lector a la vez, protagonista y visitante de una experiencia que, en la medida en que es pensada y escrita, puede registrarse para volver a ella más adelante, en otros momentos, con nuevos propósitos.

Una de las primeras actividades de escritura que se les propone a los estudiantes consiste en recordar a aquellos profesores que dejaron una huella.

"Tengo muchos profesores que han dejado una huella muy positiva en mi vida profesional y personal y por suerte, muy pocos que han dejado una negativa. La positiva en general viene asociada a la convicción y la pasión con la que enseñaban sus materias, la negativa justamente a la falta de esas dos cualidades.

Pero me viene a la memoria Alberto, mi primer profesor de la facultad, de Introducción a la Biología Molecular y Celular. El primer día de clases de la primera materia de la carrera de Biología preguntó: "¿Qué es una célula?" Todos levantamos la mano y un compañero contestó la definición de libro que conocíamos acerca de una célula. Él, con cara de asombro, agregó: "¿En serio crees eso? ¿Vos alguna vez viste una?" Todos callados... En verdad éramos chicos de 18-19 años que jamás habíamos visto una célula en vivo y en directo.

Ahí dijo una frase que no me olvidé nunca: "Ustedes van a ser científicos, no pueden creerse todo, tienen que cuestionar lo que les enseñan..."

Fue un intercambio muy breve, pero nos dejó asombrados. Así arrancó una clase multitudinaria en el Aula Magna". C. B

A partir de estas escrituras y del ejercicio de compartir las mismas entre pares, se abre la posibilidad de reflexionar acerca de los trayectos formativos, y de las enseñanzas explícitas e implícitas que dejan los profesores en sus alumnos.

Otro dispositivo basado en la narración que utilizamos en este espacio curricular es el diario de for-



mación. Los estudiantes escriben sus diarios mientras transitan por su período de prácticas de la enseñanza.

"10-Mayo (una semana previa a la práctica) Me nos mal que fui a ver una clase porque me di cuenta de varias cosas que tendría que cambiar en la planificación, más que nada considerando los conocimientos previos. Pude tomar consciencia del "espacio" en el aula y esto me ayuda a pensar la manera en la que voy a organizar espacialmente las mesas y donde me voy a ubicar para "hablar". Además, creo que el hecho de compartir en simultáneo el espacio del taller con otros dos profesores me puede llegar a condicionar un poco en el sentido del "sonido". Tendría que encontrar el tono justo para que todos en mi grupo escuchen, y a la misma vez tratar de no molestar a los del grupo de al lado. Me pregunto si, considerando la manera clásica de dar clase en la FADU, llamarán demasiado la atención las actividades. No quisiera que eso moleste a los demás profesores, ni quisiera llamar la atención.

Por el hecho de observar previamente una clase "tipo", me di cuenta, principalmente, del encare que se le dio al tema, y de la organización de los tiempos para llegar a la instancia final del trabajo practico, más allá de mis 4 horas.

En reunión con los profesores, al término de la clase, nos pusimos a analizar la obra, que es el "corazón" del trabajo, y me di cuenta de cuánto nos costaba entenderla... ¡a nosotros que éramos los profesores!, es por eso que introduje a la planificación una actividad para que ellos pudieran hacer en grupos, esa actividad consiste en hacer exactamente lo que estábamos haciendo nosotros: intentar entender la obra". P. D.

Las prácticas simuladas son otros de los dispositivos de formación seleccionados para trabajar en ARPE. En este caso, están basados en interacciones que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la formulación y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Consideramos que es posible emplear las simulaciones para generar una práctica reflexiva prestando especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias experiencias de enseñanza.

Se trata de llevar adelante un proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre la de otros colegas a través de un trabajo colaborativo que favorezca el intercambio de ideas y amplíe las perspectivas de análisis. Después de planificar la práctica simulada y recibir el *feedback* de su profesor tutor, los alumnos llevan adelante sus prácticas simuladas contando con sus compañeros en el rol de alumnos y observadores. Apenas termina la clase, el practicante recibe el *feedback* de sus compañeros y profesores. Por último y luego de unos días, el practicante escribe una reflexión que sintetice su experiencia de aprendizaje en torno a este dispositivo.

"Valoro el cuidado y el respeto que sentí por parte de todo el grupo durante la práctica. La dedicación y el detalle de los dos observadores. La complicidad y el trabajo en equipo con mi compañera. Valoro la posibilidad de que nos ofrezcan un espacio para practicar y ofrecer sugerencias para seguir mejorando. En cuanto a mí, valoro mi confianza para dar una clase, el haber conseguido un caso real de un paciente como recurso para integrar los contenidos. Por último, mi ritmo pausado para hablar y explicar conceptos.

En cuanto a aspectos a mejorar, me gustaría seguir creciendo en flexibilidad para animarme a soltar un poco más la planificación. También, el animarme más a fomentar las preguntas y aportes del grupo sin tener la preocupación de que me puedan "desviar" la clase". F. R. C.

"No llevamos adelante la clase tal cual la habíamos planificado porque llevamos a cabo distintas microdecisiones al momento de la clase, conversando entre nosotros y mirándonos, chequeando la comprensión y la participación de los estudiantes que han modificado la planificación. (Un claro ejemplo de una microdecisión tomada fue cuando decidimos permitirles a los estudiantes que compartan sus ideas y reflexiones más del tiempo destinado porque ambos creímos que



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-22/referencias>



es clave la participación y la escucha a la hora de realizar reflexiones finales para chequear la comprensión de los estudiantes y, en caso de ser necesario, orientarlos hacia donde la asignatura y el contenido van)". M. B. H. C.

Compartimos la idea de Philippe Perrenoud (2004) quien afirma que "el análisis de la práctica es una forma compleja de interacción social que requiere en primer lugar situarse en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos". Se trata de entender por qué, para qué y cómo un profesor lleva adelante su tarea y dar cuenta, de manera explícita de ese conocimiento. Esto es posible si el docente se implica en el análisis de su propia biografía escolar, establece conexiones rigurosas y profundas entre las teorías y las prácticas y, comprende el sentido de la enseñanza.

La práctica reflexiva en el oficio de enseñar conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear los espacios, tiempos y dispositivos para el análisis de la práctica.

Por otra parte, sostenemos que aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos. La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o en algún campo del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, con base en ellas, construimos conocimientos y experiencias. A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones. Antes de la instancia de prácticas en el campo, los estudiantes del profesorado realizan dos observaciones, una en nivel secundario y otra en ni-

vel superior. Esta experiencia los ayuda a focalizar la mirada, a registrar distinguiendo los hechos de las inferencias subjetivas e hipótesis, a hacerse preguntas y a aprender a analizar. Luego, cuando van a observar previamente las clases en donde realizarán sus prácticas, ponen en juego nuevos procesos reflexivos.

"Salir 'al campo' y aprender 'observando' fue un ejercicio en el cual descubrí que todo cuenta. Cada mínima acción, cada mínimo gesto y cada palabra. Las acciones se corresponden con el entorno: el contexto, el espacio áulico, los alumnos, la tecnología, la infraestructura, los imprevistos. Todo tiene un impacto, en mayor o menor medida, y todo puede ser fruto de análisis. Haber podido ser 'observador' fue muy interesante, y lo marco como momento importante en el camino, ya que 'me abrió los ojos' y aprendí que siendo crítico podía desarrollar mi propia autocrítica, esencial para reflexionar sobre mi gestión docente". P. D.

El desafío de la propuesta de formación consiste en poner en diálogo los campos profesionales de los sujetos en formación con el campo profesional de la enseñanza. Para ello es necesario conocer y comprender el campo profesional de los otros, reconocer similitudes, diferencias y contradicciones, y a su vez considerar que, al interior de cada una de las disciplinas se generan debates que implican modos diferentes y alternativos de pensar un mismo fenómeno.

Este cambio de paradigma producido en el que se pasa de considerar a los profesores como profesionales técnicos que aplicaban un saber producido en los ámbitos de investigación universitaria a entender la importancia del conocimiento profesional procedente de la investigación de las propias acciones en la práctica de aula,

es una contribución innegable al mejoramiento de la enseñanza. Considerando esta perspectiva, **reflexionar sobre las prácticas de aula**, constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no implica solo pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y vínculos socialmente significativos. Se espera que el hábito reflexivo se evidencie como un proceso *sobre* la práctica, *en* la práctica y *después* de la práctica.

En este sentido, Perrenoud (2004), propone distinguir entre la *postura reflexiva del profesional* y la *reflexión episódica* de cada uno en su quehacer. Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en, como diría Aristóteles, una "segunda naturaleza" y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción, independientemente de los obstáculos que aparecen.

Por otra parte, Litwin (2008) destaca el valor de poder compartir el proceso de aprendizaje con otros docentes para un mejor trabajo reflexivo. "Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros favorecen el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar" (p. 191). Diseñar estos espacios de diálogo e intercambio entre colegas, es otro de los desafíos de ARPE.

Por último y como cierre del Profesorado, los estudiantes elaboran portafolios de desarrollo profesional para dar cuenta de sus aprendizajes y reflexiones. En el mismo recuperan, amplían y profundizan trabajos realizados a lo largo de la materia cursada y realizan nuevas producciones. **RM**

Las simulaciones como prácticas reflexivas: intervenciones didácticas



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/las-simulaciones-como-practicas-reflexivas>

FORMACIÓN DE DIRECTIVOS Y DOCENTES



Marianela I. Giovannini

Magíster y especialista en Educación por la Universidad de San Andrés. Consultora independiente en temas de Currículum y Formación de Formadores.



Mariana Ornique

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Realizó estudios de Especialización y Maestría en Gestión Educativa y Psicología Educativa.



María José Sabelli

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación Superior. Docente en Universidades de Buenos Aires, en temas de estrategias de enseñanza.



Este trabajo se propone presentar el valor de las simulaciones como prácticas reflexivas. Se considera a las simulaciones como un dispositivo valioso en la formación de docentes. Se plantea que el tipo de intervenciones didácticas que se realiza en torno a las simulaciones es crucial para favorecer u obstaculizar la reflexión en los estudiantes en formación.

Trabajo completo

Nuestro punto de partida

Los aportes que aquí se presentan surgen de la reflexión y análisis de experiencias pedagógicas llevadas a cabo con maestros y profesores, en diferentes universidades de gestión pública y privada y de los resultados de investigaciones en las que hemos participado. En esta comunicación, nos re-

feriremos al valor de las simulaciones como prácticas reflexivas desarrolladas en la formación de docentes de nivel medio y superior sin experiencia docente.

Partimos de la idea de que las simulaciones constituyen un dispositivo de formación que puede promover la reflexión sobre las decisiones tomadas antes, durante y después de la acción de dar clase y sobre las concepciones que subyacen a dichas

elecciones, tomando la práctica de clase que llevan adelante como un caso de enseñanza abierto a la discusión.

Souto, Barbier, Cattaneo, Coronel, Gaidulewicz, Goggi y Mazza (1999) han retomado el concepto de “dispositivo” acuñado por Foucault (1990) desde el campo estrictamente educativo. Las especialistas han definido al dispositivo pedagógico como “aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para...” (p. 105).

Entendidas como dispositivo, las simulaciones permiten la creación de un ambiente de prueba y experimentación en el que se restringen los riesgos (Albritton, 2008) propios de la práctica, ofreciéndole al estudiante una experiencia cercana a la tarea de enseñar.

Implementadas en el marco de la formación de estudiantes sin experiencia docente, las simulaciones, siguiendo a Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009) (Op. cit.), asumen ciertas características distintivas:

- * Sitúan el protagonismo en quienes se forman. Esto implica, básicamente, que la experiencia de formación debe tener en cuenta la subjetividad de los estudiantes y las creencias e hipótesis sobre las que sustenta su práctica.
- * Abordan la formación como un proceso complejo que implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.
- * Parten de una concepción de formación en tanto trayecto sin pensar que es un camino totalmente predefinido. La formación es mucho más que la simple acumulación de un “conocimiento sobre...” o la mera transmisión de contenidos.

La idea de dispositivo plantea la necesidad de entablar una relación constante, articulada e integrada, entre teoría y práctica.

En particular, las simulaciones generan oportunidades favorables para instalar la reflexión como práctica sistemática de los estudiantes, en forma individual y colectiva, que se plasma en documentos de trabajo, registros y guías, como también formatos de enseñanza que permiten integrar, articular e incluir distintos tipos de conocimientos.

Para las autoras precedentemente mencionadas, las simulaciones son dispositivos que abonan a las



prácticas reflexivas. Es a partir de las simulaciones como *prácticum* que se comienza a instalar la denominación prácticas simuladas.

Las simulaciones escénicas: prácticas verosímiles para la formación docente

La simulación tiene su raíz etimológica del latín *simulat o*, que es la acción de simular. Este verbo refiere a representar algo, imitando o fingiendo lo que no es, indicando que simulación es la acción y efecto de simular.

La mayoría de los aportes sobre las simulaciones en la formación de profesionales (entre otros los docentes) plantea que estas permiten un acercamiento al contexto real sin los riesgos de dichas situaciones. Esto viene asociado a la idea de “laboratorio”, de una práctica protegida que no tiene las connotaciones o riesgos de las situaciones “reales” de la vida profesional.

Cabe señalar que si bien se participa de un “como si”, las escenas construyen una realidad en sí misma. Esas escenas ponen y exponen a quienes participan de ellas a la asunción de un rol profesional que poco tiene de ficcional. La potencia de esa construcción se da tanto para los que llevan adelante la situación (quienes asumen un rol profesional) como para los que participan de ella observando. En este sentido, estamos destacando a un tipo de



simulaciones, las escénicas, por sobre otro tipo de simulaciones, como por ejemplo las virtuales.

Las simulaciones en la formación docente tienen el potencial de construir verosimilitud, esto se relaciona con la construcción de una “escena posible de la profesión”, que puede ser llevada adelante tal como sucede en la práctica profesional real, bajo determinadas condiciones y restricciones.

Momentos de las simulaciones

Tomando en cuenta los aportes de Jackson (1968, edición 1991) sobre los momentos de la enseñanza, se pueden plantear tres momentos para una simulación como práctica reflexiva.

En primer lugar, el de la *enseñanza preactiva*, en el que se trabaja con los futuros docentes sobre los modos en que se llevará adelante la práctica de enseñanza. Estas anticipaciones se plasman en un texto que funciona como explicitación del encuadre de trabajo. En esta instancia un propósito central es favorecer la reflexión mediante el planteamiento de problemas, preguntas, orientaciones, posibilitando que el practicante anticipe un plan de acción para su experiencia de clase.

En un segundo momento, correspondiente a la *enseñanza interactiva*, el futuro docente lleva a cabo la clase planificada frente a sus compañeros de

curso y a los profesores o coordinadores a cargo del dispositivo, poniendo en juego lo que anticipó en su planificación. Al finalizar el desarrollo de la clase o práctica simulada se realizan devoluciones sobre la situación desarrollada.

Finalmente, en el tercer momento, el de la *enseñanza postactiva*, se le propone al practicante distintas instancias de reflexión a través de la narración de la experiencia vivida. Estas fases se articulan con los distintos momentos de la reflexión propuestos por Conway (2001). Este último propuso un modelo tripartito de la reflexión en el que la dimensión temporal del pensar adquiere un valor fundamental. Así Conway (Op. cit.) concibe la reflexión anticipatoria, la reflexión en la acción y aquella que se produce sobre la acción como una serie de “ahoras” calibrados en el tiempo.

¿Qué intervenciones docentes favorecen la reflexión?

A partir de las experiencias desarrolladas hemos identificado que las intervenciones docentes son cruciales para favorecer las simulaciones como prácticas reflexivas.

Resulta fundamental para los estudiantes sin experiencia el acompañamiento en el pasaje de ser alumno a ser docente brindando variadas formas de análisis y reflexión en los distintos momentos de implementación del dispositivo. El dispositivo por sí solo no garantiza que un proceso reflexivo tenga lugar. Serán necesarias diversas intervenciones didácticas para acompañar dicho proceso. Estas giran en torno a: a) la construcción de un clima de seguridad y de confianza que favorezca el diálogo; b) la tarea de tutorización sobre la planificación de la práctica; c) el trabajo con la observación sistemática; d) la retroalimentación luego del llevar adelante la clase simulada; e) la intervención alrededor de las narraciones reflexivas.

a) La construcción de un encuadre en el que prime un clima de seguridad y de confianza que favorezca el diálogo.

Este es probablemente el punto de partida y de llegada. Las prácticas simuladas ubican a los estudiantes en un rol distinto frente a sus pares: por unos minutos pasan a ocupar el rol de docentes de sus compañeros. Esto implica suspender por un momento la relación de paridad para que ese “como si” propio de la situación simulada pueda

acontecer. Esta situación genera habitualmente sentimientos ansiógenos centralmente porque la tarea de enseñanza supone un alto grado de exposición, condición que comienza a aprenderse en la transición de ser alumno a ser docente y continúa en los primeros años del ejercicio de la docencia (Contreras Domingo, 2010).

Desde el punto de vista del docente, es necesario construir un clima de respeto, confianza y seguridad para poder brindar retroalimentaciones formativas al practicante, sin que estas últimas sean recibidas como una amenaza que clausure la posibilidad de pensar.

b) La tarea tutorización de las planificaciones de los alumnos.

Tutorar las planificaciones es de vital importancia para que los docentes en formación puedan anticipar escenarios, dificultades y modos de actuar frente a estos últimos (Loughran, 1996; Conway, Op. cit.). El tutor colabora a través del trabajo en torno a las planificaciones para que los estudiantes puedan imaginar una escena de enseñanza que luego pueda ser llevada a cabo por ellos mismos. Las preguntas en torno a qué se proponen enseñar, para qué, qué contenidos estarán en juego, cómo serán abordados, desde qué criterios diseñarán las actividades son guía para acompañar el trabajo de los estudiantes. Frecuentemente los estudiantes

suelen volver a los modelos incorporados en su trayectoria educativa para pensar su primer contacto con la práctica (aun cuando sea simulada). El tutor intenta traccionar a los estudiantes a revisar esos modelos y pone a disposición variadas estrategias de enseñanza.

El tutor, al acompañar el proceso de elaboración y escritura de las planificaciones, opera como un andamiaje que permite al practicante contar con un repertorio de posibilidades más amplias de las que dispone hasta el momento.

Asimismo, tal como sostienen Edelstein y Coria (1995), “el aprendizaje de la urgencia de la práctica constituye una anticipación muy significativa en lo que a la construcción del lugar docente refiere”. Así, el tiempo de actuación y su imprevisibilidad aparece como una dimensión que marca las decisiones de los futuros docentes y, dada la falta de experiencia, resulta difícil hacer previsiones al respecto. Es en este sentido que el tutor también puede colaborar “prestándole al practicante sus saberes” para poder ampliar las posibilidades de anticipación, enriqueciendo las alternativas de actuación. El trabajo de anticipación acompañado por el tutor puede propiciar un diálogo abierto y reflexivo entre las intenciones y las condiciones reales de la clase, entre las conjeturas e hipótesis y las restricciones para la actuación.



c) El trabajo con la observación sistemática.

Una de las características de este dispositivo es que cada práctica simulada se sostiene con pares que funcionan como observadores y que al término de la clase realizan una devolución de lo observado guiado por el docente. Las observaciones realizadas por los pares intentan ampliar la lente del alumno practicante y la mirada sobre sus prácticas. La tarea del docente respecto de la observación en las simulaciones implica centralmente enseñar observar los múltiples aspectos que se juegan en las situaciones de enseñanza.

d) La retroalimentación luego del llevar adelante la clase simulada.

Desde el campo de la evaluación formativa (Perrinoud, 2008; Anijovich, 2010) existe cierto consenso respecto de que las devoluciones formativas pueden propiciar un proceso de reflexión acerca del modo de aprender. La figura del “otro”, ya sea el compañero o el tutor, es clave para ampliar la mirada y aprender a reflexionar analizando una misma práctica desde distintas perspectivas (Larriève, 2008). De allí que el dispositivo de la tutoría y de la retroalimentación pueden potenciarse en términos de un trabajo socio-cognoscitivo (Dycke, 2006).

Desde el tutor es central ofrecer guías y orientaciones para la construcción de una reflexión sostenida, profunda sobre las prácticas desarrolladas. Para ello se pueden considerar protocolos que guíen la reflexión.

e) La intervención alrededor de las narraciones reflexivas

En distintos momentos la reflexión y la narración se presentan como pares indisolubles (Caporossi, 2009, Anijovich et. al. 2009). La narrativa tiene un lugar de centralidad tanto en la anticipación de las prácticas, así como posibilita volver sobre la propia práctica, cuestionar lo realizado, buscar los porqués y las consecuencias de las acciones. Las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica.

En el momento postactivo, la narrativa en las simulaciones refiere a la producción de relatos en tanto estos permiten el acceso a las experiencias subjetivas de los alumnos, haciendo visible los criterios que están detrás de las decisiones tomadas y las acciones desplegadas.

Para propiciar el trabajo de una escritura reflexiva es necesario otorgar un tiempo para escribir, leer y pensar. Una posible puerta de entrada a este tipo de tarea puede ser la presentación de modelos de narraciones reflexivas de otros alumnos, es decir, modelos variados de escrituras reflexivas. Entendemos que presentar ejemplos de “buenas reflexiones” y de “reflexiones no logradas” funciona como modelo, como “préstamo” de alternativas de reflexión. Los contrastes colaboran también en visualizar lo esperado de la producción.

La narrativa reflexiva sobre las prácticas permite poner en relación la experiencia vivida o por vivir, con los marcos teóricos abordados y generar nuevo conocimiento acerca de la enseñanza, potenciándose así la función epistémica del proceso escritural (Carlino, op. cit., Cartolari y Carlino, op. cit.). Particularmente la escritura en las distintas fases de implementación del dispositivo puede poner de relieve para el propio practicante el carácter conjetural de la enseñanza.

Ideas para ir finalizando...

Tal como planteamos inicialmente, consideramos que las prácticas simuladas pueden propiciar un trabajo de reflexión en torno a la construcción del ser docente, en la medida en que permite anticipar escenarios, tomar decisiones y llevar adelante una situación de enseñanza, en tanto primer paso hacia la práctica profesional docente. Para que esa reflexión tenga lugar y se profundice es necesario que el docente intervenga didácticamente en las distintas instancias de la implementación de este dispositivo de formación.

El potencial del dispositivo aquí presentado se amplía cuando se trama con otros dispositivos que en su conjunto favorecen prácticas reflexivas.

A su vez, la posibilidad de diseñar experiencias en las que se propongan dos o más ciclos de planificación, puesta en marcha y análisis de prácticas simuladas puede propiciar tanto el ensayo y la prueba de múltiples modos de diseñar escenas de enseñanza como de retomar las reflexiones elaboradas en el primer ciclo al servicio de la mejora del segundo. Esta propuesta puede promover la construcción de conocimiento experiencial por parte de los docentes en formación, conocimiento que se enriquece y complejiza al ser co-construido con los pares y el docente tutor. **RM**



¿Los maestros y las maestras reflexionan sobre sus prácticas?



Rebeca Anijovich

Especialista y magíster en Formación de Formadores. Universidad Buenos Aires. Docente del posgrado de Constructivismo y Educación en FLACSO.



Graciela Cappelletti

Especialista y magíster en Didáctica (Universidad de Buenos Aires). Profesora adjunta regular en la Universidad Nacional de Quilmes y es investigadora de la Universidad de Buenos Aires.



DISPONIBLE EN PDF

En este artículo nos proponemos indagar acerca de cuándo y cómo reflexionan los docentes. Nos interesa conocer si existen hábitos de reflexión sobre la propia práctica y la de sus colegas.

Entendemos la enseñanza como una actividad práctica, provista de enfoques teóricos, “una acción situada dado que transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Como toda acción, implica la organización de actividades a través de las cuales un actor interviene en la realidad” (Basabe y Cols, 2007:141).

Se trata entonces de formar profesores para que enseñen. Para ello, recuperar y poner en uso los conocimientos y experiencias aprendidos en situaciones de actuación resulta imprescindible para abordar la tensión teoría-práctica. Consideramos de este modo que no es posible separar ni priorizar el saber teórico por sobre los saberes prácticos, ni concebirlos como aplicación, ni secuenciarlos de manera que la teoría anticipe a la práctica. Como sostiene Litwin (2008) la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia.

Además, en relación con el propósito de este artículo, desde el paradigma de la formación de docentes reflexivos se afirma que, si bien la reflexión es inherente al ser humano, es necesario que esta sea sistemática, que se sostenga en un tiempo y un espacio y que se lleve a cabo en conjunto con otros.

En las últimas décadas las expresiones *profesional reflexivo* y *profesor como investigador* se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma y de mejoras de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo. Estas expresiones suponen una valoración de la práctica docente, en tanto espacio de producción de saberes, y el reconocimiento a los profesores como profesionales que poseen teorías implícitas y experiencias que contribuyen a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza. Podemos reconocer estas ideas en distintos autores: Dewey, J., 1933; Ferry, 1990; Schön, 1983, 1992; Davini, MC, 1995; Bolívar, A., 2002; Shulman, J., 2002; Perrenoud, P., 2004, 2007; Alliaud, A., 2014; Day, C. et al., 2006; Marcelo García, C., 2000; Anijovich y otros, 2009; Cochran-Smith, M. y Lytle, S., 2009; Ben-Peretz, M., 2011; y Camilloni, A., 2011, entre otros.

Varios de estos coinciden en que la reflexión:

- a. es un compromiso individual, activo por parte del docente,
- b. implica examinar respuestas, creencias y supuestos para iluminar las situaciones sobre las que es necesario pensar,

- c. supone nuevas comprensiones que se incorporan a las experiencias profesionales,
- d. se dispara externamente, a partir de una identificación de una situación problema o una pregunta o duda reconocida genuinamente como tal por el propio docente,
- e. considera la influencia del contexto y lo incluye como parte de la comprensión e interpretación de las situaciones,
- f. es una decisión intencional de explorar las propias experiencias desde lo cognitivo y desde lo emocional,
- g. no siempre provoca aprendizajes o cambios,
- h. necesita ser comprendida como reconstrucción crítica de la experiencia personal y también en relación con los otros, colegas, estudiantes y formadores,
- i. estimula el trabajo con otros compensando de algún modo la soledad del docente trabajando en su aula.

Si bien la actividad reflexiva es opaca a la observación, trabajamos sobre las expresiones y las diversas manifestaciones de los docentes acerca de lo que describen o narran como proceso de reflexión.

Para dar cuenta de lo que estamos expresando, compartimos parte de un trabajo de campo en el marco de una tesis doctoral, realizado con maestras de escuelas primarias de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires durante el año 2016.

Como parte del trabajo de campo encuestamos a 30 docentes utilizando un cuestionario. Nos proponemos compartir y analizar algunas de las respuestas ofrecidas por las maestras a las preguntas 1 y 2, para luego vincularlas con los aportes teóricos.

1. ¿Tiene usted el hábito de reflexionar acerca de las acciones que ha realizado en clase? Si su respuesta es afirmativa, ¿cuándo y cómo lo hace?
 2. Después de esa reflexión, ¿modifica algo de su práctica docente? Si su respuesta es negativa, ¿por qué piensa que no tiene ese hábito?
- * Después de cada clase. Pienso si mis intervenciones fueron adecuadas para el grupo. Modifico mi planificación si eso sirve para mejorar mi práctica y el aprendizaje de los niños. (M, 3.º grado).
- * Continuamente se reflexiona sobre la práctica. Ya que al trabajar con los alumnos y en función de las dificultades que se van presentando, va-



mos interiorizándonos. ¿Por qué no funcionó? ¿Qué es lo que debo rever? ¿Cómo lo modifico? (J, 4.º grado).

- * El hábito de la reflexión es parte de lo cotidiano cuando está internalizado. La reflexión tiene a veces que ver con alguna respuesta de los alumnos, de los colegas, de lecturas, de objetivos que no están “saliendo”, etc. La mirada “del otro” es fundamental también para reflexionar. La modificación lleva tiempo y organización y suelen estar vinculadas a otras variables. (N, 7.º grado).
- * Sí, aun que no suelo llevar notas de ello. Durante la clase surgen indicadores que me hacen reflexionar, como, por ejemplo, el grado de comprensión del tema o la consigna que me permiten adaptar lo planificado en el mismo momento y replantérmelo luego y modificar las siguientes clases planificadas. (L, 7.º grado).
- * Lo hago durante la clase, observando a los alumnos mientras intentan aplicar esos nuevos conocimientos. Me fijo si la clase da como para modificar o agregar algo en el momento. Reflexiono también después de la clase, me pregunto si se podría haber iniciado el tema de otra manera. Tengo en cuenta el aspecto sociocultural de los grupos, la edad, sus necesidades, sus intereses. Modifico y experimento, un mismo tema lo doy de distinta manera en un grado y en otro. Observo en cuál se muestran más interesados. (L, 5.º grado).
- * Sí. No lo hago inmediatamente después de la clase, pero sí unas horas después cuando “me baja la ficha”. Por ejemplo, si en una evaluación a muchos les fue mal... o si explico algo en el pizarrón y siento que los niños me miran como que no están entendiendo. (M, 2.º grado).

- * La mayoría de las veces de forma espontánea mientras se desarrolla una actividad me voy dando cuenta de aspectos mejorables de acuerdo a la respuesta del grupo de alumnos en primer ciclo, e incluso a través de sugerencias directas en alumnos de segundo y tercer ciclo. El poder reflexionar en el momento, que es un hábito adquirido, me permite también decidir rápidamente si lo planificado para ese día es pertinente de acuerdo a situaciones contextuales y reformularlo rápidamente dentro de lo posible. (G, 5.º grado).

De las respuestas de las maestras podemos identificar algunas cuestiones que nos interesa presentar y analizar.

La primera se refiere a la variable tiempo: ¿en qué momentos las maestras reflexionan? Encontramos que lo hacen durante la clase y al finalizar la misma, como planteaba Schön, durante la acción y después de la misma. En otros casos señalan que la reflexión es continua.

Entendemos que la reflexión sobre la acción nos introduce entonces en una reflexión sobre la relación, sobre nuestra forma de crear o de mantener lazos con el otro (Cifali, 1994), pero también sobre las dinámicas de los grupos y de las organizaciones.

El proceso de reflexión no tiene definido un comienzo y un fin. Debe ser visto como un continuo, como un espiral en el que las situaciones de desafío llevan a reflexionar y a buscar nuevas interpretaciones y comprensiones. Cabe señalar que en todas las respuestas ofrecidas, en ninguno de los casos se menciona un dispositivo institucional que la fa-



vorezca o que cree condiciones para su realización sistemática. Además, en los relatos, pareciera que la reflexión fuera un proceso individual y, a la vez en principio, instrospectivo.

La segunda cuestión es sobre qué reflexionan y allí nos encontramos con preocupaciones que “motorizan” la reflexión asociadas a lo que no funcionó en una clase como puede ser la falta de comprensión de los estudiantes, intervenciones no adecuadas de los docentes que claramente vinculan la reflexión con una situación problema o con una dificultad. En general esto ocurre cuando la actividad es espontánea.

Un tercer aspecto que nos interesa analizar es acerca del nivel de profundidad de las reflexiones de los docentes, de acuerdo con la clasificación de Larrivee (2008) quien define diferentes niveles. De los aportes de este autor, seleccionamos dos de ellos, dado que aportan al encuadre de las respuestas ofrecidas.

1. Nivel de reflexión superficial: focaliza en métodos y técnicas para alcanzar objetivos determinados. Las creencias de los docentes y su posición en relación con las prácticas de enseñanza se basan en su experiencia sin tomar en cuenta las teorías pedagógicas. Se preocupa por la eficacia de las acciones, pero no considera la finalidad, ni los valores y creencias que las fundamentan. Reconoce las necesidades de los alumnos y realiza algunos ajustes a su práctica.
2. Nivel de reflexión pedagógica: piensa constantemente en su práctica pedagógica para optimizar las experiencias de aprendizaje. Su objetivo

es lograr una mejora constante y que todos los estudiantes aprendan. Su reflexión está encuadrada en marcos pedagógicos que contemplan la finalidad educativa, los fundamentos y la relación entre teoría y práctica. Sus creencias y su posición en relación con las prácticas de enseñanza se basan tanto en evidencias de la experiencia como en investigaciones y teorías pedagógicas. Su mirada sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje es multidimensional y puede analizar un acontecimiento desde perspectivas distintas. Considera la mirada y opinión del alumno.

Al analizar las respuestas presentadas en este trabajo, se observa que estas se enmarcan en primer medida al nivel de reflexión superficial, muy cercano a los saberes provenientes de la experiencia o de las creencias. Lejos de señalarlo punitivamente, creemos necesario evidenciar esta dificultad, para poder trabajar sobre ella. Generaciones pertenecientes a distintas épocas han ejercido la docencia bajo paradigmas en los cuales la reflexión no tenía lugar como objeto de estudio porque estaban centrados solo en la actuación de la propia labor pedagógica. En la actualidad se puede apreciar un cambio y un nuevo desarrollo de la cuestión, alcanzándose un consenso en el sentido de que la reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva.

¿Con cuánta conciencia, el sujeto que reflexiona, toma en cuenta las creencias o valores políticos, culturales e históricos puestos en juego a la hora de formular o reformular los problemas de la práctica cuyas soluciones está buscando? La reflexión es un proceso que necesita tiempo para ser explícita, consciente y constituirse como práctica; es individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político. Requiere de dispositivos para poner en palabras y “traducir” las ideas.

Como no podía ser de otra manera, cuando se amplía la conciencia acerca de la profesión docente, detrás de la idea de formar docentes reflexivos encontramos temas de debate como la profesionalización, su estatus y función, la autonomía profesional, su ámbito y posibilidades de desenvolvimiento, y la naturaleza, desarrollo y alcance de la docencia y la investigación. **RM**



¿Qué hay para leer?



Carlos Lomas

Doctor en Filología Hispánica; catedrático de educación secundaria y asesor de formación de docentes en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón (España).

El poder de las palabras, 2017

Reseña: En *El poder de las palabras* Carlos Lomas indaga, apoyándose en la investigación teórica pero con un enfoque orientado a la transformación de las prácticas escolares, en torno a asuntos tan relevantes para quienes enseñan lenguaje como los objetivos comunicativos de la educación lingüística, los usos escolares y sociales de la oralidad, de la lectura, de la escritura y de la literatura, el valor de las palabras, el aprendizaje de la comunicación en la era de la información y en la sociedad del conocimiento o la construcción escolar de actitudes éticas que fomenten el aprecio de la democracia y de la diversidad lingüística y cultural de nuestras sociedades.



Fabio Jurado

Doctor en Literatura por UNAM México; magíster en Letras Iberoamericanas Universidad Nacional Autónoma de México; profesor de Literatura Universidad Nacional de Colombia.

Pedagogía, lenguaje y democracia, 2017

Reseña: El libro *Pedagogía, lenguaje y democracia* es el resultado de un trabajo colectivo dado en las discusiones adelantadas por la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Las relaciones entre la educación, las políticas públicas en la construcción curricular del área de lenguaje y el sentido de la democracia en las escuelas constituyen el eje central del libro que busca llamar la atención sobre cómo la construcción de la democracia en el contexto escolar comienza desde los acuerdos entre docentes, estudiantes y padres de familia y, lo que sería deseable, desde los agentes administrativos de los ministerios de educación con los docentes. El libro muestra la posibilidad de la autonomía intelectual de los docentes y directivos para responder a las expectativas de los niños, niñas y jóvenes de Latinoamérica en el horizonte de una democracia más auténtica.



ARTÍCULOS DIGITALES



DISPONIBLE EN PDF

Los cuestionarios de contexto en PISA: el caso de España

Carmen Tovar y Lis Cercadillo
<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/los-cuestionarios-de-contexto-en-pisa>



DISPONIBLE EN PDF

Ambientes TIC, potenciales ambientes de paz

Angela María Muñoz Muñoz
<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/ambientes-tic-potenciales-ambientes-de-paz>

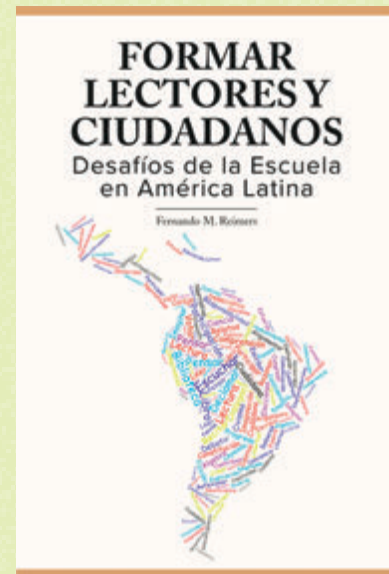


Fernando M. Reimers

profesor de educación internacional de la escuela de postgrados en educación de la Universidad de Harvard.

Formar Lectores y Ciudadanos. Desafíos de la Escuela en América Latina, 2017

Reseña: Aprender a leer y a escribir, a pensar y a imaginar, a dialogar y a negociar, a escuchar y a liderar. En este libro, Fernando Reimers examina en qué medida las escuelas en América Latina apoyan el desarrollo de estas competencias comunicativas de lectura y escritura, y con ello, de qué forma permiten a los estudiantes desarrollar competencias para el ejercicio de la ciudadanía. Los capítulos de este libro ofrecen una rica base para comprender y apreciar los logros de la escuela latinoamericana en la construcción de ciudadanía democrática así como las oportunidades para profundizar las capacidades de educar a todos para que puedan leer y escribir una auténtica y profunda cultura democrática cotidiana.



Enlace para **conocer más** sobre este libro:



https://www.researchgate.net/publication/321487228_Formar_Lectores_y_Ciudadanos_Desafios_de_la_Escuela_en_America_Latina

Enlace para **comprar** este libro:



https://www.amazon.com/Formar-Lectores-Ciudadanos-Desafios-Escuela/dp/1978173857/ref=sr_1_2?ie=UTF8&qid=1512582175&sr=8-2&keywords=fernando+reimers+formar+lectores+y+ciudadanos



DISPONIBLE EN PDF

¿Educación para el éxito, la felicidad o la plenitud?

Álvaro Restrepo
<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/educacion-para-el-exito>



DISPONIBLE EN PDF

Todos somos makers, una aproximación al Movimiento Maker

Ana María Muñoz
<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/todos-somos-makers>



DISPONIBLE EN PDF

La formación de niños y niñas en agentes del cambio a través del juego

Hugo Jorge Alberto Córdoba
<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/la-formacion-de-ninos-y-ninas-en-agentes-del-cambio>