

Ruta Maestra

Edición 03

Sugerencias didácticas para
la enseñanza de
la literatura

La didáctica del
símbolo

+ La autogestión
del aprendizaje

Didáctica del
Inglés
por pensamiento
crítico

Reflexiones para una
didáctica
de las virtudes

Revisitando la
escuela y sus
didácticas

DIRECCIÓN

Nancy Ramírez

EDITORA

Isabel Hernández

CONSEJO EDITORIAL

Andrea Muñoz
Carolina Lezaca
Lina Osorio

FOTOGRAFÍAS

Shutterstock

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Luis Felipe Jáuregui Reyes

EDITORIAL SANTILLANA S.A.

Carrera 11A No 98-50
Bogotá D. C., Colombia
Teléfono: 705-5555
www.santillana.com.co
contacto@santillana.com.co

ISSN

2322-7036

IMPRESO EN COLOMBIA POR

Printer Full Color CIA S.A.S
Febrero de 2013

ALFAGUARA
INFANTIL Y JUVENIL

SANTILLANA

Richmond

Contenido



4

ARTÍCULOS CENTRALES

- 4 Revisitando la escuela y sus didácticas
- 10 El valor de la didáctica: más y mejores aprendizajes para todos.

15

APLICACIONES PARA EL ÁREA

- 15 Sugerencias didácticas para la enseñanza de la literatura
- 22 Historia y epistemología de las ciencias como conocimiento didáctico
- 28 Didáctica del Inglés por pensamiento crítico
- 36 Reflexiones para una didáctica de las virtudes
- 44 La didáctica del símbolo, mezcla de intención e intuición para activar lo imaginario en los niños



52

SITUACIONES DE AULA

La autogestión del aprendizaje

56

EXPERIENCIAS DE AULA

La transformación digital de la escuela



+

- 58 Las Rutas didácticas
- 60 RECOMENDACIONES CULTURALES
- 62 CALENDARIO



Mariano Jabonero Blanco

Director de Relaciones Institucionales de Santillana

Dedicamos esta tercera edición de nuestra revista “Ruta Maestra” a la didáctica, una decisión que debe interpretarse de manera conjunta con los temas centrales que en las dos anteriores ediciones se han abordado: la tecnología en la educación y la evaluación. Consideramos que una apuesta decidida por la calidad de la educación requiere el concurso simultáneo de tres estrategias fundamentales: la innovación que genera la aplicación generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la implantación sistemática de la cultura de la evaluación en todos los ámbitos y para todos los actores del sistema educativo y, por último, lograr que los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir lo que constituye el objeto científico de la didáctica, sean más eficaces.

Así, el presente número de “Ruta Maestra” se inicia, como nos propone Miguel Barrero Maján, revisitando la escuela, pero no sobre sus tópicos, prácticas y costumbres tradicionales, sino desde una aproximación diferente en un contexto distinto como es el actual; una sociedad digital tanto en lo relacionado con los desarrollos digitales, con otra cultura organizacional, así como en la producción y gestión de saberes y competencias.

Después de un análisis sobre la vigencia de la didáctica y su renovado valor, este número aborda de manera especializada lo que podríamos calificar como las didácticas, es decir, el análisis y propuestas relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de diferentes áreas del conocimiento; como son la enseñanza de la literatura, de las ciencias naturales o de la lengua inglesa.

Pero no podíamos limitar las reflexiones y propuestas al espacio disciplinar o curricular cognitivo. Las que se han denominado como competencias del siglo XXI son más amplias y son las que orientan en estos momentos el debate educativo: competencias que se refieren a las formas de pensar, de manera crítica y creativa; a las formas de trabajar y, también, a las maneras de vivir en ejercicio de ciudadanía solidaria, con responsabilidad y haciendo efectivo el principio de educación a lo largo de la vida. En esa perspectiva se

incorporan dos reflexiones tan novedosas como relevantes: la didáctica para la enseñanza de las virtudes y la didáctica del símbolo.

En el primer caso nos encontramos ante un estudio que aproxima la didáctica a los valores morales y éticos, en concreto, a su enseñanza, lo que ayudará a dar respuesta a una demanda social cada vez más compartida y sentida por los gobiernos, las comunidades y las familias. En el segundo caso, la didáctica del símbolo, con un enfoque realmente innovador, como dice su autora: “... una didáctica que ponga en relación y en tensión una secuencia lógica (...) con un orden simbólico”.

Junto con las aportaciones descritas, hay otra que se adentra en un ámbito muy próximo al de la ciencia que sirve de eje conductor a esta edición: la organización, entendida en este caso como autogestión del aprendizaje. Reflexión muy pertinente que viene a demostrar como la autogestión del aprendizaje contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y hace que este sea más eficaz y significativo gracias al incremento de motivación que genera.

Además de otras informaciones de interés, esta nueva edición de “Ruta Maestra” incorpora novedades sobre los denominados sistemas de enseñanza, que son fundamentalmente iniciativas didácticas que articulan de manera coherente e integrada respuestas sistémicas para satisfacer los intereses y necesidades de las instituciones educativas preocupadas por la calidad.

Es hora de hacer frente, de verdad y sin atajos vacíos de contenido ni consecuencias evaluables, a los problemas y desafíos que ponen en evidencia los diagnósticos sobre nuestros problemas y carencias que hacen diferentes Organizaciones Internacionales especializadas en educación: todos coinciden al identificar entre las causas de la pobre calidad de los sistemas educativos de nuestra región la carencia de desarrollos didácticos suficientes y de calidad.

Más y mejores aprendizajes para todos. Esa es la máxima preocupación y ocupación de la didáctica y ese es, sin lugar a dudas y por encima de cualquier otra consideración, el objetivo al que “Ruta Maestra” quiere contribuir. **RM**

Revisitando la **escuela** y sus **didácticas**



Pronto tendremos un nuevo programa de estudio para el siglo XXI y conexión wifi; los estudiantes llevarán a clase sus tabletas; las aulas tendrán pizarras interactivas y proyectores virtuales.

La educación está en el foco del debate público. Y han sido las tecnologías y su capacidad de actuar como palanca de cambio las que han mandado los sistemas educativos a revisión. Una de las implicaciones del ingreso de las TIC a las aulas serán los cambios didácticos que generarán. Sólo si tomamos en consideración dos aspectos —el cambio de papel del docente y las habilidades requeridas en el siglo XXI— veremos cómo tendremos que hacer un profundo replanteamiento de las maneras de enseñar.

Miguel Barrero*

La educación, en los últimos cuatro o cinco años, se ha convertido en un tema de moda, en un foco de atracción. De un lugar reservado, confiable, definido y con fronteras nítidas, ha pasado a un ámbito público donde es tema de conversación de interés político, social, económico, tecnológico y mediático. Ahora se trata de un tópico abierto, en constante debate, rodeado de muchas más voces y luces. Son muchos los que hablan de un nuevo paradigma, del futuro de la escuela, de cómo enseñar a los ciudadanos del siglo XXI, ... Y son muchos los que miran hacia los sistemas educativos con más interés que nunca: tanto las administraciones como los poderes públicos buscan palancas de innovación, excelencia y calidad; los organismos internacionales miden los resultados académicos de los estudiantes; miles de *blogs* y de foros discuten sobre tendencias, cambios necesarios, nuevos conceptos de escuela; los medios de comunicación comparan unos países con otros y nos hablan de las buenas prácticas finlandesas y coreanas; las empresas de tecnología descubren un nuevo mercado para sus tabletas y otros dispositivos; las

compañías de telecomunicación quieren convertir los centros escolares en espacios wifi y con suficiente banda ancha; nuevos creadores lanzan apps educativas, se publican contenidos gratuitos, se crean wikis ... Y todo esto está bien e, incluso, ya era hora: evidentemente los sistemas educativos, sus objetivos y sus logros, sus retos y desafíos son un asunto que compete a todos los ciudadanos. En ese sentido, bienvenida sea esta irrupción del mundo escolar en los escenarios de debate y de interés públicos.

Uno de los puntos críticos, y que está en el corazón de esta tormenta, es la tecnología. Esto sucede, por un lado, por su efecto transformador sobre nuestra manera de comportarnos, relacionarnos, entretenernos, comunicarnos e informarnos, ya que las nuevas realidades digitales están impactando directamente nuestras vidas y no de un modo anecdótico; por otro lado, porque parece que la escuela no puede quedarse fuera de esta transformación sin correr el riesgo de convertirse en una isla incomunicada con la península de la realidad. No podemos —directores, profesores, alumnos, padres, administradores— ser ciudadanos digitales solo cuando vamos a la escuela

*Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y máster en Educación y Nuevas Tecnologías. Director general de la línea digital del grupo Santillana

porque entonces nuestra labor corre el riesgo de convertirse en un viaje diario al pasado; en un paréntesis en la dinámica de las cosas. Caben pocas dudas respecto a que las tecnologías de la comunicación y de la información (de la creación y la distribución) no se van a quedar fuera esta vez, sencillamente porque las llevamos dentro, puestas, integradas a nuestra forma de entender el mundo y a nuestra cultura. Además, son potencialmente buenas para la educación: tienen capacidad para facilitar la comprensión de conceptos, para individualizar el aprendizaje, para evaluar y medir, para gestionar mejor la actividad administrativa y académica, para extender la educación más allá de un horario lectivo y de un espacio determinado, para incrementar la motivación, para hacer posible la comunicación y la participación, ... Y han sido estas tecnologías (de "lo digital") las que han despertado la atención de todos por el asunto escolar. Serán ellas las

▼ Las tecnologías de la comunicación son potencialmente buenas.

que actuarán como palanca del cambio, como la base sobre la que se construirá el nuevo imaginario de la educación.

Es mucho el ruido que hay fuera. Hasta que cada mañana se reúnen unas decenas de profesores con unas centenas de alumnos tras la puerta de un colegio. Allí adentro ya no hay políticos ni periodistas ni ingenieros. Y es ahí donde finalmente cesan el ruido y las luces. Pronto tendremos un nuevo programa de estudio para el siglo XXI y conexión wifi; los estudiantes llevarán a clase sus tabletas; las aulas tendrán pizarras interactivas y proyectores virtuales. Pronto conoceremos los secretos de los finlandeses y los coreanos para lograr que sus estudiantes alcancen niveles de excelencia en matemáticas y lenguaje y tendremos contenidos multimedia e interactivos así como unos cuantos cientos de aplicaciones de biología, química, música o de composición escrita. Todo estará listo. Ahora le corresponderá el turno al centro escolar, que tendrá que hacer que todo lo anterior se integre en algo coherente, con sentido, viable, oportuno y eficaz, porque la sociedad seguirá pidiendo ciudadanos bien formados y competitivos.

Porque es evidente que la escuela deberá cambiar sus prácticas. En cierto sentido, tendrá que reinventarse, cuestionar gran parte de sus formas de ser y hacer las cosas para cambiarlas por las que ha traído consigo la cultura digital. Pero una de las claves –la que nos trae a las páginas de esta revista– será la tarea operativa, es decir, la manera de conseguirlo. A las formas de hacer que las cosas ocurran en una relación de enseñanza y aprendizaje se les ha llamado didácticas. Se trata de las distintas metodologías que permiten allegar un conocimiento de la manera más eficaz y motivadora a los estudiantes. Y esa es una discusión "interna", propia solo de profesionales de la educación, pues la respuesta didáctica no la tienen ni los políticos, ni los ingenieros ni los periodistas.





Y serán estas tecnologías (de “lo digital”) las que actuarán como palanca del cambio, como la base sobre la que se construirá el nuevo imaginario de la educación.

A lo largo de estas líneas, trataremos de hacer una reflexión general sobre el contexto en el que se habrá de enmarcar las nuevas didácticas. Trataremos de determinar cuáles serán los nuevos entornos en los que se ha de hacer una reflexión sobre los métodos, no tanto elaborar una propuesta exhaustiva de las didácticas concretas que habría que poner en marcha (entre otras cosas porque es un estudio en proceso y relativamente reciente: las llamadas “*pedagogías emergentes*” o “*pedagogías activas*”).

La didáctica predominante en los usos y las costumbres de la escuela ha sido la expositiva. En ella un conocedor de los saberes, el profesor, transmite de la misma forma una información a un colectivo de receptores, sus alumnos, que mantienen

una actitud esencialmente pasiva. Y, superando la connotación peyorativa que se le ha dado —al asociarla con “*antigua*”, “*tradicional*”, “*industrial*”, “*enciclopédica*” y “*memorística*”—, es probable que su hegemonía se deba a razones justificadas por distintos factores, que van desde los objetivos de los sistemas educativos o los tiempos pedagógicos hasta los recursos disponibles, la formación recibida por el docente o las expectativas de la sociedad en cada momento. Lo que parece bastante improbable es que haya una predisposición genética que determine que el profesorado de todo el mundo tienda hacia la práctica de un sistema de “*talk and chalk*” y que tenga resistencia hereditaria ante cualquier innovación.

Bajo el gran paraguas del método expositivo hay excepciones a la regla como,

La información, gracias a Internet, es ahora de todos y está a disposición de quien la quiera de forma inmediata y actualizada

por ejemplo, en los casos en que los maestros prestan atención a las diferencias individuales sin que esto responda a ningún tipo de recompensa o estímulo externo.

Podríamos afirmar que uno de los motivos básicos para replantear el modelo didáctico es que la información, gracias a Internet, es ahora de todos y está a disposición de quien la quiera de forma inmediata y actualizada, lo que desplaza al profesor en su faceta de experto en contenidos o como poseedor exclusivo de la sabiduría. De acuerdo. Pero los criterios para definir qué información tratar, cuándo y con qué finalidad abordarla, le seguirán correspondiendo, pues alguien debe pautar el itinerario que se ha de seguir para que la información sea pertinente a la edad y al nivel de conocimientos del estudiante o a los objetivos curriculares y a la disciplina interna de la materia. El hecho de que los docentes ya no sean los únicos poseedores del conocimiento obliga a que los métodos den un viraje, ya que el objetivo de las didácticas no será en adelante cómo transmitir co-

nocimiento de la manera más eficaz sino marcar la ruta, orientar, guiar, motivar y corregir itinerarios para aprenderlo. Las didácticas se pasarán al campo del diseño de propuestas de aprendizajes para responder a distintos enfoques o estilos que van desde el descubrimiento y la investigación hasta la solución de problemas o la realización de proyectos. De una manera sintética diremos que no se tratará tanto de buscar la mejor manera de enseñar un concepto determinado que debe ser trasvasado al estudiante, como de diseñar el recorrido para que ese concepto sea encontrado y construido por el estudiante mismo. Aquí, nos encontramos con una nueva función del docente, la de "curador" de la información, que consiste en seleccionar, con criterios de rigor, calidad, fiabilidad, pertinencia,... las fuentes a las que el estudiante puede recurrir entre la maraña de Internet.

Otro de los motivos de la presente reflexión es la necesidad de analizar y definir en qué habilidades queremos "educar" a nuestros alumnos, ya que las metas que nos propongamos en este sentido condicionarán las maneras de llegar a ellas. Las habilidades que se imponen actualmente son, las ya tan famosas "21st. Century skills", que algunos proponen reducir a las cuatro C: pensamiento Crítico, Creatividad, trabajo Colaborativo y habilidades de Comunicación. Al enumerar estas habilidades, podemos ver cómo nos remiten a un ámbito distinto de las metodologías expositivas y nos evocan un aula circular en la que priman el trabajo en equipo, la investigación, el descubrimiento, la reflexión, la creación y la exposición. Y, desde luego, son habilidades que modelan un alumno protagonista de su propio aprendizaje, más activo y productivo, con capacidades sociales, más dado al juicio valorativo, desinhibido, más confiado en sí mismo y autónomo. Y este es un perfil que podemos fácilmente extrapolar a los equipos directivos y docentes. Las habilidades del siglo XXI de-



berán impregnar la institución educativa en su conjunto, e inspirar e impactar al sistema educativo en sí mismo.

Solo con tomar dos aspectos contextuales —el cambio de papel del profesor y las habilidades requeridas en un mundo digital— llegamos a una reformulación de las didácticas y de los métodos que deberán ser revisados en profundidad. Hoy por hoy, parece que hay tres tendencias claras en cuanto a innovación didáctica: el aprendizaje basado en descubrimiento, el aprendizaje basado en proyectos (y problemas) y el aprendizaje basado en investigación. De cada una se pueden encontrar experiencias concretas e incluso formular sus distintas metodologías. Las tres están lejos de un discurso docente unidireccional y de un papel de los alumnos como meros receptores. Las tres tendencias apuntan a un tipo de maestro que gestiona dinámicas y a un tipo de estudiantes que se apoderan de la labor de aprendizaje.

Podíamos adentrarnos en otras muchas cuestiones que apuntan en la misma dirección: desde la *Flip Education* (la que propone que se “aprenda en casa” y se vaya a la escuela a crear, resolver dudas, poner en común, ...) hasta la pregunta de en qué medida los dispositivos pueden condicionar las didácticas o si el lenguaje multimedia, interactivo e hipermedia tiene su propia “didáctica”. O si la extensión de la escuela en el hogar debe ir acompañada de metodologías orientadas al auto-estudio acordes con la teorías del “*anywhere, anytime, anyone*”, derivadas de otro impacto tecnológico profundo: la movilidad que derrumba paredes y relojes.

Por último, no debemos perder la ocasión de hacernos algunas preguntas sobre cómo conseguir este cambio que afecta a la realidad diaria de las aulas y que, por tanto, debe ser protagonizado por el propio profesor como conocedor, no ya de los saberes sino de lo que ocurre en el interior del aula (aunque el escenario se haya vuelto circular), y como



responsable directo de que ocurran los aprendizajes esperados. Podemos considerar que todo cambio requiere de mucha comunicación en el sentido de que el nuevo paradigma sea un proyecto compartido y no un ideario impuesto; hay que buscar espacio para el diálogo y la sana discusión. Se requiere un ambiente de serenidad, no de amenazas apocalípticas (“la escuela está muerta”, “la escuela no cambia por la obstinada resistencia del profesorado”) y una buena dosis de motivación, de reto posible. Por otra parte, sería muy deseable la buena y eficaz circulación de experiencias que sirvan de modelo y que fuesen contadas en el lenguaje de los que tendrán que aplicarla. Y transmitir confianza. La escuela lo que necesita es un poco de silencio para reflexionar, ordenar, comprender y proponer.

Podemos cerrar estas líneas haciendo un ejercicio simple. Por un momento aparquemos los prejuicios y preconceptos y hagámonos la siguiente pregunta: *¿No sería más feliz un profesor proponiendo un trabajo en equipo y actuando como moderador del mismo que repitiendo el modelo del arte románico por enésima vez en su carrera docente? Incluso: ¿No se divertiría más?* Hace menos de un mes, lo he visto con mis propios ojos. Fue en una escuela a unos diez kilómetros de Helsinki. El profesor feliz se llama Allan. **RM**

▲ Una nueva función del docente, la de “curador” de la información, consiste en seleccionar, con criterios de rigor, calidad, fiabilidad, pertinencia,... las fuentes a las que el estudiante puede recurrir entre la maraña de Internet.

BIBLIOGRAFÍA

Propongo un ejercicio de búsqueda y de “curación” de fuentes. Si el lector está interesado puede teclear en su buscador las siguientes palabras clave:

- Pedagogías emergentes / 21st. Century skills o Skills 2020/ Learning in a digital era / Flippededucation o Flipclassroom/
- Project based learning / Inquiry based learning / Problem based learning/

El valor de la didáctica: más y mejores aprendizajes para todos.

A los sistemas educativos se les está exigiendo mayores niveles de eficacia, eficiencia, compromiso y transparencia, requerimientos que ponen de manifiesto cada vez más el valor de la didáctica como ciencia educativa que estudia y ofrece respuestas al proceso de enseñanza-aprendizaje en tres áreas fundamentales: los medios y las tecnologías, los contenidos y las funciones o procesos que sirven a la práctica educativa.



Mariano Jabonero Blanco*

Podemos afirmar que, no obstante actualizaciones y revisiones más o menos profundas, hasta hace pocos años la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el objeto esencial de estudio de la didáctica como ciencia educativa, ha sido lo que definió Comenio en su obra "Didáctica Magna", publicada en el año de 1.630, con dos ejes centrales de estudio: método y orden.

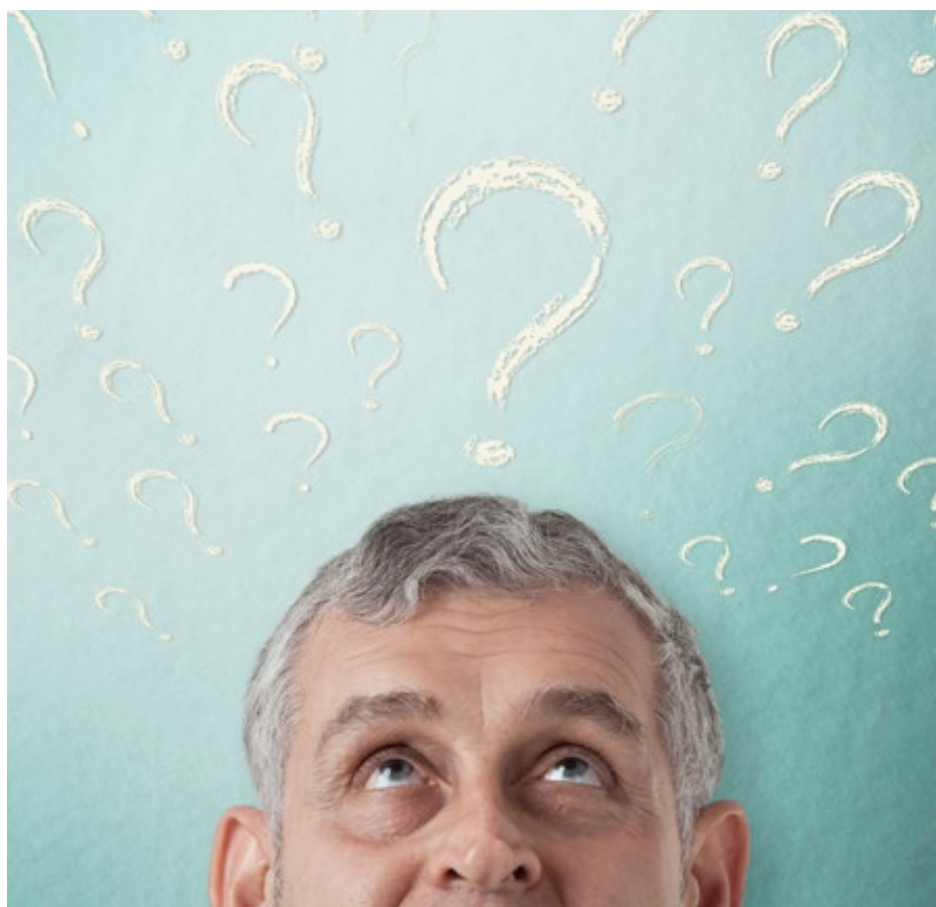
Recientemente la Didáctica vivió un proceso en el que, en primer lugar, se sistematizó cuáles eran sus áreas de trabajo fundamentales, y se estableció, que deberían ser tres: los medios o recursos educativos necesarios para lograr aprendizajes más eficaces, contar con contenidos educativos que sean pertinentes y significativos y, por último, definir e instrumentar las funciones o procesos que hagan eficaz la citada relación de enseñanza-aprendizaje.

* Licenciado en Filosofía y en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, con estudios de postgrado en administración y supervisión de la educación. Director de Relaciones Institucionales de Santillana

Hoy podemos considerar que el proceso anteriormente descrito se vio interrumpido, o al menos infravalorado, con la irrupción de movimientos político-educativos reformistas que, con gran actividad mediática, centraron su actividad y propuestas en grandes metas sociopolíticas y en la construcción de modelos psicopedagógicos, incluidos diseños y desarrollos curriculares, y no tanto en la producción de respuestas efectivas para la organización y gestión de las escuelas y para la calidad de los recursos y procesos necesarios para la actividad educativa cotidiana (Jabonero, M. 2012).

Sin cuestionar la legitimidad u oportunidad de esos movimientos, hoy la realidad de nuestra región demuestra que se ha avanzado “poco, despacio y mal” (BID, 2012) en la mejora de la educación; su rendimiento educativo, según PISA, es muy deficitario si se compara con el resto del mundo y, de acuerdo con informes valiosos, entre otros los de OREALC-UNESCO, la ausencia de recursos didácticos suficientes, idóneos y cualificados, explica en buena medida la baja calidad de la educación en América Latina.

Todo ello sin entrar a considerar como merece la variable que más determina la calidad de un sistema educativo: el docente. Tanto su selección y formación inicial, como su capacitación continua, hasta su evaluación, reconocimiento y retribución, han generado profundas preocupaciones y han servido para explicar muchos déficits y fracasos. Si se nos permite un recurso no exento de cierto lirismo, podríamos decir que los sentimientos de soledad, de impotencia y frustración del profesorado, el denominado “malestar docente”, aun cuando en determinados casos puede tener cierto origen personal o social, solo se pueden explicar y superar de manera generalizada con estrategias y respuestas profesionalizadoras, en las que la didáctica tiene un papel relevante al ofrecer al docente recursos, contenidos y métodos para ha-



cer más fácil, segura y exitosa, y por ello gratificante, su actividad cotidiana con sus alumnos.

La Didáctica cuenta en estos momentos con una vigencia de singular importancia. En primer lugar por no haberse superado, como lo demuestran resultados muy inferiores a las expectativas creadas, lo prometido en los discursos teóricos y grandilocuentes de algunos reformismos, una circunstancia que hace necesario y urgente, como titula un excelente artículo de esta revista, “Revisitar la escuela y sus didácticas”. Es decir, volver a la realidad; a sus problemas, necesidades y soluciones.

En segundo lugar, por el impacto que supone el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Un hecho que ha producido un cambio radical que ha provocado, entre otros efectos, que el aprendizaje se

▲ Sin cuestionar la legitimidad u oportunidad de esos movimientos reformistas, la realidad de nuestra región es que se ha avanzado “poco, despacio y mal” (BID, 2012) en la mejora de la educación.



convierta en ubicuo (Burbules, N. 2.011), superando un espacio temporal y físico y haciendo obsoletas las clásicas categorías de educación formal, no formal e informal.

La aplicación de las TIC en la educación ha centrado los esfuerzos en la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza, de contenidos educativos variados, tanto en soporte impreso como digital, en la creación y uso de aplicaciones y, entre otros aspectos relevantes, innovadores, pero sobre todo, enormemente útiles, la creación de sistemas para la gestión del aprendizaje (cuyas siglas, por su denominación en inglés, "Learning management system" son LMS).

En cuanto a los contenidos, los retos de la didáctica son en estos momentos mayores a los de otros tiempos en los que los currículos oficiales determinaban con precisión el "territorio" de trabajo. Todo aquello que no se enmarcaba en el ámbito curricular establecido por los gobiernos, no existía o carecía de interés, como se explica tomando como ejemplo el escaso desarrollo que tradicionalmente han tenido otras enseñanzas no escolares, como ocurrió con los subsistemas de educación para jóvenes y adultos, de educación compensatoria o de ciudadanía. El currículo oficial acotaba con precisión el espacio para el desarrollo de objetivos y contenidos y, más tarde, competencias. En estos momentos la didáctica, además de esas intenciones educativas y propuestas curriculares tradicionales, debe dar respuesta a la identificación y desarrollo de otros contenidos y com-

petencias, por ejemplo, y solo para citar algunas líneas de trabajo concretas, para hacer realidad y dar sentido al principio de autonomía del centro educativo, cada vez más reivindicado, o al desarrollo de competencias no cognitivas, las también llamadas competencias sociales o "blandas": muy diversas en cuanto a su concreción contextual, importantes para el desarrollo personal y profesional del alumno y, como ya se ha puesto de manifiesto (BID, 2012), requeridas como prioritarias por los empleadores, quienes prefieren contratar antes por la actitud que por los conocimientos ya adquiridos.

Otra cuestión relevante para el desempeño de la didáctica en la actualidad es lo relativo a los sistemas de autoría y de producción de contenidos. Los denominados modelos "wiki" ya se han generalizado, la producción en red se ha extendido y tanto empresas como ministerios han puesto a disposición de los docentes portales a través de los cuales pueden intercambiarse, coproducir y compartir contenidos.

Siguiendo los campos de acción que la ortodoxia académica asignaba a la didáctica, como expusimos anteriormente: medios, contenidos y funciones o procesos, ya nos hemos referido a los dos primeros, corresponde ahora hablar del tercero, las funciones o procesos, entre las que destacaremos dos: la organización y gestión de los centros educativos y la evaluación.

En cuanto a la organización y gestión de los centros educativos solo una breve referencia para destacar su importancia, máxime en un momento en el que la sociedad, es decir, los gobiernos o los particulares, dedican más recursos que nunca a la educación y tienen puestas más expectativas personales, sociales y productivas en ella. Se exige organizar y gestionar mejor las escuelas y hacerlas más eficientes, además de eficaces ya que, como defiende la CEPAL, no es cuestión de invertir más en educación, sino de gestionarla mejor.

Se exige organizar y gestionar mejor las escuelas y hacerlas más eficientes, además de eficaces ya que, como defiende la CEPAL, no es cuestión de invertir más en educación, sino de gestionarla mejor.

La evaluación y la innovación se han convertido con toda certeza en los procesos que han alcanzado mayor relevancia en el cambio educativo reciente: junto con la cualificación y competencia de los docentes, se consideran como factores decisivos para determinar la calidad de la educación. El proceso histórico ha evolucionado desde solamente evaluar a los alumnos y supervisar a los docentes, a evaluar los sistemas educativos, una práctica realizada sistemáticamente por las Organizaciones Internacionales y agencias especializadas, para, en la actualidad extenderse a la evaluación del profesorado y las escuelas.

Encontrar evidencias sobre el funcionamiento y resultados del sistema, de sus instituciones y de sus protagonistas, analizar y comparar esas evidencias y establecer diagnósticos, conclusiones y recomendaciones a partir de ellas es, hoy, requisito y garantía de calidad de la educación. Nunca se ha evaluado tanto en este sector y nunca antes se ha visto con tanta claridad la relación existente entre esta actividad y los resultados positivos.

Pero la evaluación no es en estos momentos una práctica solo científica o meramente escolar. En su dimensión de rendición de cuentas, o "accountability", utilizando el término en inglés, es un concepto reciente que supone un ejercicio de responsabilidad sobre el cumplimiento de objetivos y compromisos, de rendición de cuentas, de garantía democrática y de transparencia, que redundan en un aumento de capacidades técnicas y organizativas e incentiva la legitimidad, la credibilidad y la confianza.

Vemos, según lo expuesto, que la vigencia de la didáctica, como ciencia que se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje, alcanza en estos momentos la mayor necesidad y relevancia posible, tanto en lo referente al desarrollo de nuevos medios y tecnologías educativas que sirvan para generar respuestas educativas más eficaces, como para producir

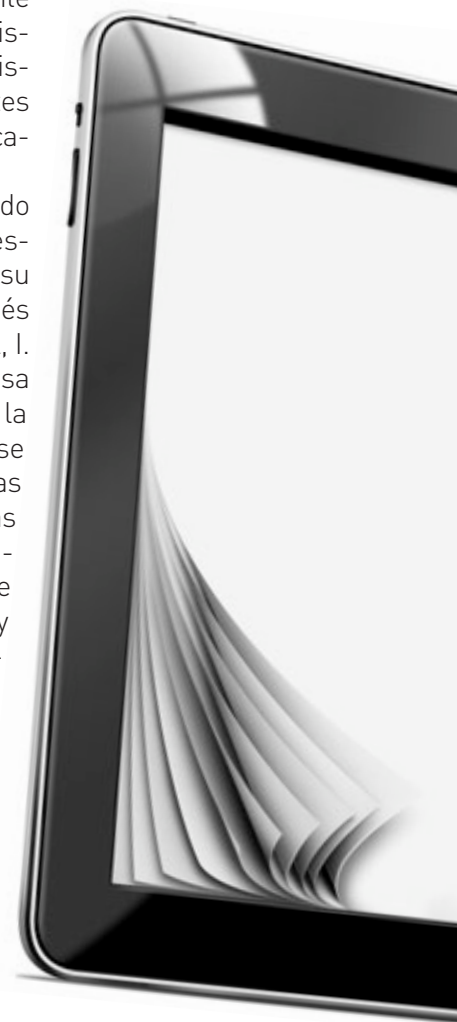
contenidos pertinentes y significativos, tanto virtuales como impresos y, por último, contar con nuevos procesos organizativos, de gestión y de evaluación que aseguren el carácter sistémico e integral a las respuestas educativas: lo pertinente no es el objeto pedagógico aislado o asistemático, es la oferta estructurada y sistémica de todos aquellos componentes que puedan definir una propuesta educativa integrada y de calidad.

Es muy posible que el modelo definido en términos de método y orden que estableció Comenio en 1.630 a través de su "Didáctica Magna" haya llegado después de más de tres siglos a su fin, (Dussel, I. 2011), pero no es menos cierto que esa caducidad se ha producido a través de la ciencia cuya sistematización inició ese autor, gracias a la irrupción de nuevas tecnologías, nuevos contenidos, nuevas formas de producción y nuevas demandas y exigencias políticas y sociales de educación en condiciones de calidad y equidad, para alcanzar las denominadas competencias del Siglo XXI. **RM**

BIBLIOGRAFÍA

- Dussel, I. *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana. Buenos Aires. 2.011.
- Pedró, F. *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Fundación Santillana. Madrid. 2011.
- Jabonero, M. *Fundamentación psicopedagógica para el sistema UNO*. México. 2.011.
- Vegas, E. (BID). *Educación y desarrollo de América Latina*. Madrid. 2012.
- BID. *Contrate por la actitud, capacite para desarrollar habilidades*. Washington. 2.012.

▼ La evaluación se ha convertido con toda certeza en el proceso que ha alcanzado mayor relevancia en el cambio educativo reciente: junto con la cualificación y competencia de los docentes, se le considera como un factor decisivo para determinar la calidad de la educación.



CURSO “Modos de leer literatura”

ALFAGUARA
INFANTIL Y JUVENIL

Cuarto taller: Leer textos informativos. **La novela.**

Hitos en la historia de la novela. Novela y cosmovisión de mundo. Autobiografía, historia y novela. Elementos básicos para una didáctica de la novela: la historia, los personajes, el ambiente, los diálogos, el narrador. Técnicas y consejos escriturales de los novelistas consagrados.

Barranquilla

Fecha	5 de septiembre
Dirección	Calle 79B Carrera 42F
Lugar	Esquina. Barrio Ciudad Jardín Comfamiliar. Sede Norte.
Hora	4:00 pm

Bucaramanga

Fecha	19 de septiembre
Dirección	Cra 19 # 36- 20 Piso 2
Lugar	Auditorio Gustavo Liévano - Cámara de comercio
Hora	4:00 pm

Cartagena

Fecha	23 de septiembre
Dirección	Calle Real de Ternera, Dg. 32
Lugar	No. 30-966 Universidad San Buenaventura
Hora	4:00 pm

Medellín

Fecha	12 de septiembre
Dirección	Calle 33 #42 B-06
Lugar	Auditorio del Centro Comercial San Diego, Torre Norte- Piso 11
Hora	4:00 pm

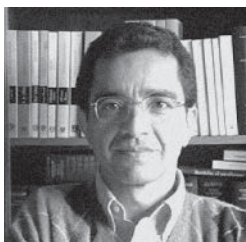
Cali

Fecha	24 de octubre
Dirección	Cll 18 # 4N-08, Cali
Lugar	Hotel Sheraton
Hora	4:00 pm

Bogotá

Fecha	9 de septiembre
Dirección	Avenida 68 No.49A-47, Bogotá
Lugar	Compensar
Hora	4:00 pm

Conferencista:



Fernando Vásquez Rodríguez. Profesional en estudios literarios y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Escritor, semiólogo, educador e investigador universitario. Exdirector de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Javeriana. Por más de diez años dirigió la línea de investigación en lectura y escritura, de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana y, actualmente, es el director de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Editor y coautor de los libros: *Didácticas de la literatura en la escuela* (1999) y *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia* (2005). Autor de obras como: *Oficio de maestro* (2000); *Pregúntele al ensayista* (2004); *Venir con cuentos* (2005); *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura* (2006); *Educación con maestría* (2007); *Escritores en su tinta. Consejos y técnicas de los escritores expertos* (2008) y *Vivir de poesía. Poemas para iluminar nuestra existencia* (2012), entre otros.

Cupos limitados, inscríbete en www.santillana.com.co

Sugerencias didácticas para la enseñanza de la literatura

Con base en la experiencia propia del autor y los aportes de la investigación académica, el presente artículo ofrece una serie de posibilidades didácticas para la enseñanza de la literatura, en el marco de un resurgimiento oportuno de la disciplina didáctica.



Por Fernando Vásquez Rodríguez*

Me gusta creer que una didáctica de la literatura comienza con el corazón entusiasta de un maestro apasionado por su materia. Ese apasionamiento es el que no deja que la falta de interés de algunos estudiantes o la apatía de otros por leer determinada obra literaria se adentre en su espíritu y lo lleve a que su clase de literatura caiga en una desidia o en un amodorramiento

to cercano a la desesperanza o la indiferencia. Sin esa condición de base, las sugerencias didácticas que siguen carecerían de tierra fértil para lograr una buena cosecha en la mente y la sensibilidad de los alumnos.

Sobra decir que tales recomendaciones se inscriben en una idea de la didáctica que va más allá de entenderla como un hacer instrumental o un recetario de técnicas aplicables en cualquier contexto o tipo de enseñanza. Hoy sabemos

* Director de la Maestría en Docencia, Facultad de Educación, Universidad de La Salle

que la didáctica es, en sí misma, una disciplina con su propio estatuto epistemológico, sus propios métodos y su propia red conceptual. Tampoco vivimos hoy la situación vicaria de la didáctica, en relación con la soberanía de la pedagogía. Más bien lo que tenemos en nuestra época es un resurgir o un reavivamiento de esta disciplina que, como sabemos, combina la reflexión con la intencionalidad, el tiempo de la oportunidad de la enseñanza con los estilos y ritmos de

aprendizaje, la motivación con el acompañamiento fraterno, el rigor del saber erudito con la flexibilidad del saber enseñable.

Con este escenario de fondo, validado desde la propia experiencia y la investigación académica, presento en los párrafos siguientes un abanico de posibilidades didácticas para la enseñanza de la literatura. Los he redactado a modo de sugerencias, siguiendo el tono de los consejos o insinuaciones que pueden decirse a un colega de oficio. Ya dependerá de cada maestro, de las particularidades de la institución donde labora, del tipo de estudiantes que tenga, las necesarias adaptaciones o los ajustes que considere oportunas hacer o modificar. Si estas ideas le sirven a los docentes de soporte, estímulo o piedra de toque para enriquecer su enseñanza, considero logrado mi propósito.





1 Siempre que ponga a leer una obra literaria a sus estudiantes asegúrese de haberla leído primero varias veces. No cometa el error de ir a la par de sus estudiantes; o contentarse con una única lectura. Si en verdad quiere que la obra resulte interesante para ellos, no hay como haber leído ese libro por lo menos dos o tres veces. Léido en el sentido didáctico; es decir, subrayado, glosado con notas de estudio y voluntad de hallar relaciones, correspondencias, niveles de significación. El buen didacta de la literatura sabe que puede servir de guía porque ha transitado muchas veces por los caminos textuales de las obras puestas como tarea o que hacen parte del plan lector de la institución donde labora.

3 Use, en una misma clase y en períodos más amplios, diversas estrategias de enseñanza. No trabaje los contenidos o el desarrollo de la materia con un solo modo de enseñar, demos por caso, exposiciones del maestro. Es conveniente que el estudiante participe y coopere. Además de las técnicas para el aprendizaje individual, use otras más de corte colaborativo y cooperativo. En ciertas ocasiones utilice conversatorios, lectura comentada o talleres, en otras, elija entre la discusión grupal, los videoforos, el trabajo en grupo, los debates o la galería de producciones... El buen didacta de la literatura sabe que en la variedad de estrategias de enseñanza se halla una de las claves para mantener la atención en clase y motivar a los estudiantes hacia la asignatura.

2 Además de indicar el título y el autor de una obra literaria, dedique un buen tiempo de la clase a motivar a los estudiantes para que lean el libro. Esa motivación, hecha en un tono persuasivo, debe ser como una "degustación" del plato que van a saborear los alumnos. Métase por un momento en la obra y saque provecho de un conflicto sentimental allí presente, o siluete con lujo de detalles a aquel personaje que, por sus características, es un buen prototipo de una flaqueza o pasión de los seres humanos. Si le resulta oportuno, lea en voz alta apartados de dicho texto, y glose dichos apartados con la perspectiva de describir un logro o un acierto en la narración. La idea es que, así como en el cine, los estudiantes tengan un "avance" que espolee su curiosidad o que estimule su interés. Tenga en cuenta que un buen didacta de la literatura no impone las tareas; más bien muestra el motivo o la bondad de hacerlas.



7 *Acostúmbrese a emplear y pedir en los trabajos escritos la bibliografía comentada.* Para contrarrestar los listados bibliográficos, muchas veces hechos sin ningún criterio o desconociendo el tiempo necesario para leerlos, lo mejor es habituarse a que los libros referenciados en una guía o instrucción del docente lleven un pequeño comentario en el que se indique su utilidad o su beneficio para la actividad o el tema objeto de su interés. Como quien dice, no se trata de apabullar al aprendiz con demasiadas fuentes de consulta, sino de ofrecerle determinadas pistas para su búsqueda, ayudarle a elegir unos capítulos específicos a partir de los cuales le será más fácil comprender conceptos

o contenidos de mayor complejidad. Sea como fuere, lo importante es no perder de vista el papel orientador del maestro en una época en que el exceso de información no da tiempo para reconocer la calidad y la pertinencia de las fuentes de consulta. Otro tanto puede hacerse con la bibliografía que los estudiantes incluyen al final de los trabajos escritos. Esas referencias merecen acompañarse con una glosa en la que se explicita su contribución al trabajo en mención o su relación con la temática trabajada. El buen didacta de la literatura sabe que es preferible dar cuenta de pocas obras a listar textos de los cuales apenas se conoce una escueta referencia.



8 *Propicie la práctica de lectura oral comentada en clase.* Como reacción a la frecuente actividad de invitar a leer individualmente de manera silenciosa para luego discutir grupalmente en clase, vale la pena pensar en otra variable didáctica: la de ir leyendo en voz alta y en grupo un texto literario. Los estudiantes se van turnando en esa lectura y el profesor va haciendo los comentarios pertinentes y propiciando algo semejante en sus alumnos. Lo fundamental es “mostrar en directo” cómo sacarle el mayor provecho a un texto, evidenciar una relación, sacar a flote aspectos que, por lo general, son pasados por alto o minusvalorados por los estudiantes. En suma, construir un ambiente para

desarrollar la lectura crítica de las obras literarias. Un beneficio adicional de esta estrategia es el de fomentar la lectura entonada, esa que busca con sus matices e inflexiones, con sus pausas y énfasis en la voz, darle vida a los mudos y lisos textos escritos. El papel modélico del profesor es, en estos casos, irremplazable: él es el que, en algunas ocasiones, relee ciertos apartados para recuperar un sentido o corregir una puntuación inadvertida por sus alumnos. El buen didacta de la literatura sabe que para desarrollar la lectura crítica no es suficiente con mandar a leer, sino que es definitivo mostrar en clase cómo explorar y descubrir el significado profundo de los textos.

9 *Motive a sus estudiantes a practicar la producción literaria escrita, pero no con fines evaluativos.* Además de los trabajos escritos que tienen como objetivo dar cuenta de un tema o una obra y que, desde luego, deben ser calificados, es recomendable y de gran valor para los estudiantes que los motive a escribir literatura, bien sean relatos, cuentos, poemas u otro tipo de productos similares. Lo que se pretende con ello es, de una parte, brindarles la oportunidad de descubrir y fortalecer ciertos talentos para la escritura y, de otra, propiciar una “zona de experiencia” para que los estudiantes vivan en carne propia el gusto y la dificultad de escribir. Es clave que el educador lea con atención esas producciones, que las comente y enriquezca con sus apreciaciones pero sin ponerles una calificación, sin otorgarles la condición de tarea escolar. Su papel, entonces, es más el de un tutor o mentor de una pasión incipiente del estudiante que contribuye con una sugerencia de un libro, que invita a repensar un giro en la escritura compartida o que, sencillamente, saca un tiempo para charlar sobre gustos y aficiones literarias. Lo fundamental de este acompañamiento fraterno es tomarse en serio las producciones escritas de los alumnos, así de antemano conozcamos de su imperfección o su inexperiencia en el dominio de un género. El buen didacta de la literatura sabe que su función no es la de formar escritores, pero también reconoce que su labor implica descubrir y valorar el talento literario en sus estudiantes.

10 *Si solicita búsquedas en internet, procure emplear la estrategia de la webquest.* Si usted quiere evitar que los estudiantes se pierdan en la avalancha informativa de internet, o si desea que las fuentes consultadas provenientes de la web sean fiables y de calidad, lo mejor, entonces, es que utilice una webquest. Es decir, se trata de que usted haga primero la pesquisa, que seleccione las direcciones pertinentes, aquilate la información disponible y construya el protocolo para la futura investigación de sus estudiantes. Recuerde que el protocolo establecido para elaborar una webquest es el siguiente: *una introducción* (donde el profesor ofrece al estudiante una información básica sobre el tema, los objetivos y el contenido de la actividad propuesta), *la tarea* (donde se describe la actividad requerida), *el proceso* (en el que se describen las subtarefas que el alumno necesita llevar a cabo para resolver la tarea), *los recursos* (donde se listan las di-

recciones o sitios de la web que el maestro ha seleccionado para alcanzar la tarea), *la evaluación* (que incluye una rúbrica evaluativa para que los estudiantes sepan si han logrado cabal o parcialmente su propósito) y *la conclusión* (donde el docente resume o resalta los aspectos más importantes tanto de la temática como del producto esperado). Tenga presente que esta estrategia presupone que el maestro debe elegir con mucho cuidado el tema que se desea investigar, disponer de un tiempo considerable para preparar y encontrar en la web aquellas direcciones significativas acordes con la tarea propuesta y, especialmente, desarrollar en sus estudiantes el aprendizaje colaborativo. El buen didacta de la literatura sabe que no todo lo que circula en la web es digno de confianza y que, por lo mismo, requiere de protocolos para optimizar las investigaciones de sus estudiantes y mermar en parte el mecánico *copy paste*.

Bastan por ahora estas diez sugerencias. A ellas habría que sumarles, como siempre sucede con el saber didáctico, la contrastación empírica, la práctica reflexionada y el perfeccionamiento a partir de las equivocaciones y las eventualidades. El resto depende de las ganas con que el maestro dé testimonio de su vínculo con la literatura y de la convicción profunda que tenga sobre cómo su clase contribuye a desarrollar la sensibilidad de sus estudiantes y a favorecer una mirada sobre otras dimensiones de la compleja condición humana. **RM**



ABECEDARIO 2013



Arroba



Byte



Click



Digital



E-mail



Facebook



Google



Http://



Internet



Java



Kilobyte



Like



Mouse



NET



OMG



:P



QR



RAM



Save



Tweet



USB



Videoblog



Www



Xoxo



Youtube



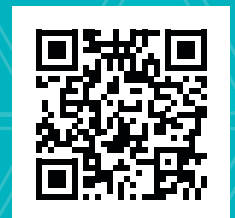
Zoom

▶ **EL MUNDO CAMBIÓ** ◀
LA EDUCACIÓN TAMBIÉN




SANTILLANA.COMPARTIR
Contigo hasta alcanzar tus sueños.

www.santillanacompartir.com.co



¿Quieres conocer más
sobre **Santillana.Compartir?**
Escanea este código QR
para ver el video



Historia y epistemología de las ciencias como **conocimiento** **didáctico**

Este artículo fundamenta algunos aportes a la formación de profesores de ciencias al considerar la historia y la epistemología de las ciencias como componentes sustanciales del conocimiento didáctico.

Carlos Javier Mosquera Suárez *
Carlos Andrés Solano Comezaquirá**
María Elvira Sánchez Hernández***

Enseñanza y didáctica de las ciencias

Las innovaciones producidas a partir de las investigaciones contemporáneas en Didáctica de las Ciencias se han esforzado por promover cambios en las prácticas de enseñanza de las mismas. De hecho, en la actualidad se investiga para desarrollar conocimientos teóricos y prácticos, y sobre la evaluación del currículo, la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, la caracterización de estrategias que favorecen el desarrollo del conocimiento científico escolar y la formación de profesores (Mosquera, 2008.)

Es en esta última línea que se centra la atención de este artículo, en busca, principalmente, de hacer que los profesores de ciencias reconozcan la importancia de la autorregulación en sus prácticas educativas para generar transformaciones en el ser, el saber y el saber hacer. Una de las fuentes que han logrado demostrarse favorece dichas transformaciones; es el conocimiento que sobre la ciencia, su naturaleza y su desarrollo han elaborado los profesores.

Como lo afirma Mosquera (2009), una investigación, desde la Didáctica de las Ciencias, sobre la formación de profesores encaminada a la consecución de cambios didácticos, no se limita a hacer que los docentes conozcan nuevos modelos metodológicos. Se requiere que el profesorado intervenga activamente y que proponga, a la luz de nuevas orientaciones disciplinares, prácticas docentes alternativas. Ello significa que es el propio profesorado el que debe identificar y cuestionar, de forma argumentada, su actividad docente habitual para dar cuenta de las necesidades de cambio.

Así, la investigación en didáctica de las ciencias ha contribuido a comprobar que una de las mayores dificultades que enfrenta un profesor que quiere innovar en el aula,

es su escasa formación en el conocimiento científico de referencia que enseña. Sin embargo, es importante precisar que esta afirmación no solo se circunscribe al conocimiento teórico y práctico de la ciencia, sino que involucra también los conocimientos meta-disciplinares de la ciencia que comprenden la epistemología, la historia y la sociología de la ciencia. De hecho, se ha demostrado que el desconocimiento de la Historia y de la Epistemología de las Ciencias por parte de los profesores evidencia, por lo general, que las prácticas de enseñanza conllevan visiones deformadas de la actividad científica. Este artículo presenta una revisión de la investigación didáctica sobre estrategias que favorecen la inclusión de la Historia y de la Epistemología de las Ciencias, como eje articulador de la práctica profesional y como agente para la construcción de una visión humanizada de la Ciencia. En suma, como dimensión del conocimiento didáctico de los profesores de ciencias.

Los procesos de enseñanza de las ciencias han experimentado en las décadas recientes un cambio de concepción, pasando de la instrucción, memorización y demostración de experimentos cruciales a la enseñanza como un proceso complejo en el que intervienen un sinnúmero de factores. Según García (2002), esta transformación e inclusión de diversos tópicos del orden cultural y social proyectan la enseñanza de las ciencias como un paradigma de enseñar a pensar.

La formación inicial y permanente del profesorado de ciencias requiere de la implementación de estrategias innovadoras que aporten no solo a la apropiación de saberes característicos de las teorías científicas objeto de enseñanza, sino a la adquisición de conocimientos sobre la educación, apoyados en paradigmas y reflexiones pedagógicas y didácticas, así como de conocimientos acerca de lo que

* Licenciado en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional; Doctor en Educación, Universidad de Valencia. Director del Doctorado Interinstitucional en Educación, Sede Universidad Distrital. Profesor Universidad Distrital. Director del Grupo de Investigación en Didáctica de la Química - DIDAQUÍM.

** Licenciado en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante investigador del Grupo de Investigación en Didáctica de la Química - DIDAQUÍM.

*** Licenciada en Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Estudiante de la Maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante investigadora, del Grupo de Investigación en Didáctica de la Química - DIDAQUÍM.



se ha venido denominando la Nueva Filosofía de las Ciencias (Izquierdo, 1996), integrada por la epistemología y la historia de las ciencias. Estos dos componentes son imprescindibles para comprender el desarrollo científico y mejorar el aprendizaje de las ciencias.

Los docentes que han elaborado conocimientos didácticos desde la dimensión de la nueva Filosofía de las Ciencias, incorporan en sus clases perspectivas socioculturales y favorecen el desarrollo de actitudes positivas hacia las ciencias que permiten que los sujetos las vinculen en sus aprendizajes. Desde la perspectiva del docente, estos conocimientos hacen explícitas las complejidades propias de la escuela y de las políticas educativas, impulsan la participación personal y colectiva en la reflexión sobre la enseñanza y sus implicaciones sociales, y hacen énfasis en la reflexión pedagógica y didáctica y en el trabajo cooperativo (Solano, Sánchez y Mosquera, 2011).

Todo esto hace necesaria la implementación de nuevas estrategias de formación de profesores apoyadas en un modelo de innovación didáctica, que abra el camino hacia los posibles cambios conceptuales, meto-

dológicos y actitudinales que se verán reflejados en el ser, saber y saber hacer de los docentes en su praxis profesional. De acuerdo con Mosquera y Furió (2008), existen dos factores de gran incidencia en el desarrollo profesional del profesorado: los cambios en la epistemología docente, que comprenden cambios de naturaleza conceptual y actitudinal, y los cambios en la práctica docente.

El desarrollo profesional de los profesores de ciencias, desde la perspectiva de sus conocimientos sobre la Historia y la Epistemología de las Ciencias y de sus posibilidades didácticas, promueve una concepción alternativa de las ciencias y, consecuentemente, de las prácticas de enseñanza, pues como lo dicen Martínez, Mato y Repetto (2002: 1):

“Las implicaciones de la historia de las ciencias en la enseñanza de las diferentes disciplinas científicas constituyen no sólo una línea de innovación educativa sino también de investigación didáctica que debe repercutir, con su utilización, en la forma en que los profesores ayuden a que sus alumnos aprendan conociendo su realidad con la posibilidad de comprenderla y actuar sobre ella de diversas maneras”.

De acuerdo con Hernández y Prieto (2000), la descontextualización con la que se enseña con frecuencia la ciencia, promueve la tendencia a convertirla en una serie de hechos inconexos, con lo que se transmiten visiones deformadas, difíciles de erradicar posteriormente. Por tanto si se logra que los docentes reconozcan el importante papel que juegan la Historia y la Epistemología de las Ciencias en los procesos de enseñanza que ellos orientan, se producirán cambios en las formas de enseñar las Ciencias, lo cual generará metodologías que incluyan mucho más que los saberes disciplinares.

Por otra parte, de acuerdo con R. Duschl, en su obra *Renovar la enseñanza de las ciencias* (1990), es necesario incluir en los currículos dos tipos de conocimientos alrededor del desarrollo científico. Por un lado el conocimiento “de” las ciencias, que se refiere al reconocimiento de las representaciones de las ciencias que dan cuenta de las observaciones y de las abstracciones teóricas que las explican; por otro lado, el conocimiento “sobre” las ciencias, que se refiere a cómo han ocurrido los descubrimientos y reconoce las salidas en falso de las ciencias. Es en esta segunda perspectiva de conocimiento donde cobran gran importancia la Epistemología y la Historia.

Algunas aproximaciones teóricas

La investigación en la educación en ciencias se concentra en la renovación de las prácticas escolares en cuyo esfuerzo uno de los tópicos es cambiar la visión rígida de unas ciencias exactas e infalibles por la visión de unas ciencias producto de la actividad humana, vinculada a rasgos culturales y sociales (Désautels y Larochelle, 2003). En este sentido se habla de cómo esa renovación se encuentra íntimamente relacionada con el profesor. Ninguna innovación educativa tiene posibilidades de subsistencia sin la inclusión, participación y proyección de los docentes (Solano, Sánchez y Mosquera, 2011).

Las prácticas de los profesores han sido objeto de análisis desde múltiples perspectivas. Así, la práctica puede ser fuente de problemas y preguntas para los investigadores e, incluso, para el propio profesor, desde la visión de profesional reflexivo (D. Schön, 1987), de profesional investigador del currículo (L. Stenhouse, 1984), de la investigación-acción (J. Elliott, 1990), inserta en una investigación colaborativa (Climent y Carrillo, 2002) o, simplemente, para situarla en la perspectiva de la comprensión de la práctica, no para valorar modelos de profesores, sino para caracterizar elementos que aporten a una mejor comprensión.

Estos procesos reflexivos de la práctica docente son consecuencia del análisis de la imagen misma que los profesores poseen de las ciencias y de su impacto en la enseñanza. Esto ha sido estudiado mediante técnicas de observación, entrevistas y análisis de materiales por parte de diferentes autores.

N. Brickhouse (1990), defiende que una mejor y más completa formación del profesorado en cuanto a las características de la actividad científica contribuye a una mejor enseñanza. M. Izquierdo (1996), afirma que es posible hacer una reflexión de la ciencia desde una perspectiva filosófica, histórica y didáctica, pues como lo dice Hannaway, citado por Izquierdo (1996: 9):

“Hacer ciencias requiere la capacidad humana de pensar y de comunicar, y un mundo sobre el cual pensar y sobre el cual actuar. Por esto las ciencias son también filosofía y tienen también una dimensión didáctica, puesto que se encuentran para poder ser enseñadas”.

Por su parte Duschl sugiere la necesidad de reconocer la naturaleza de las ciencias



yla indagación científica en las clases de ciencias, con el propósito de construir nuevos modelos de enseñanza. En este mismo trabajo, este autor muestra la Filosofía y la Historia de las ciencias como instrumento para reconocer que el desarrollo del conocimiento científico se entiende mejor como una serie de cambios en las explicaciones acerca de cómo y por qué funcionan las cosas.

“La visión de las ciencias surgida del trabajo de los historiadores y los filósofos de las ciencias ha generado conceptos muy parecidos a las nuevas perspectivas que los científicos cognitivos proponen sobre cómo aprenden ciencia los niños” (Duschl 1990: 22).

Se reconoce entonces que la formación en historia y epistemología de las ciencias brinda a los docentes herramientas para mejorar sus prácticas educativas. M. Matthews plantea algunas bondades de la inclusión de la Historia y la Epistemología

en la enseñanza de las ciencias, entre las que se destacan: humanizar las ciencias y acercarlas más a los intereses personales, éticos, culturales y políticos, y hacer las clases más estimulantes y reflexivas, con el fin de incrementar las capacidades del pensamiento crítico. Según este autor, incluir en la formación de profesores la Historia y la Filosofía no es un tema inexplorado, pues ya decía J. J. Thomson, citado por Matthews (1994: 266):

“algún conocimiento de la historia y la filosofía de la ciencia debería formar parte del bagaje intelectual de todos los profesores de ciencias en la enseñanza secundaria”.

Basados en los mencionados antecedentes, Adúriz-Bravo, Izquierdo y Estany (2002), citan estudios en los que se ha encontrado que las ideas epistemológicas que tienen los profesores de ciencias no son consecuentes con las que actualmente sostiene la Filosofía de la Ciencia. Aun más allá, las ideas expresadas por los profesores son más cercanas a ideas del sentido común, pues ni siquiera corresponden a modelos elaborados durante la primera mitad del siglo XX, como puede ser el positivismo lógico. Para llevar esas ideas coloquiales a una visión más compleja de la ciencia que ayude a su enseñanza, se hace necesaria la selección de algunos contenidos de la Filosofía de las Ciencias para incorporarlos en la formación de profesores, relacionándolos con los contenidos propios de las ciencias y con los contenidos propios de la didáctica de las ciencias. Los autores proponen en su investigación:

“la dimensión metacientífica (filosófica, histórica y sociológica de la ciencia) es una de las parcelas fundamentales del conocimiento profesional del profesorado, capaz de



dar estructura y coherencia a las demás”. (Adúriz-Bravo, Izquierdo y Estany, 2002: 466)

Bertomeu y García (2008), hacen un estudio sobre el desarrollo de la historia de la química como área de investigación, comenzando con un recorrido por los primeros químicos-historiadores, hasta llegar a la agenda actual de la investigación en historia de la química, en la cual se destacan las relaciones entre Historia y Didáctica de las Ciencias.

A modo de síntesis

Este artículo deriva de una investigación adelantada en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Distrital en Bogotá, D.C. Nos hallamos a la espera de contar con resultados prácticos de esta investigación, los cuales se encuentran en elaboración, para poder evaluar los cambios en los profesores de ciencias hacia el interés y la motivación, mediante procesos de autorregulación de las actividades de enseñanza, que favorezcan recontextualizaciones de los modelos tradicionales de transmisión desarticulada de conceptos, para dar paso a modelos que hacen énfasis en la innovación y la investigación educativa, como eje fundamental de sus prácticas pedagógicas y didácticas.

La propuesta de incluir la Historia y la Epistemología de las ciencias en el desarrollo profesional de los docentes pretende brindar herramientas para la construcción de una epistemología de la enseñanza de las ciencias, próxima al quehacer científico y a una imagen de esta disciplina que tenga en cuenta el papel de la diversidad cultural en la construcción de conocimiento científico (Fourez, 1994).

Los programas de formación inicial y continuada de profesores de ciencias, aún se encuentran, en algunos casos, orientados por tendencias científicistas que promueven visiones deformadas y descontextualizadas de las ciencias e, incluso, de la profesión que desempeñan. Investiga-

ciones en este campo buscan articular la enseñanza del conocimiento científico con la de saberes propios de la enseñanza de las ciencias y constituyen un llamado de atención para que los centros de formación de profesionales en educación se sirvan de concepciones y metodologías contemporáneas, que promuevan la renovación y la dignificación de la labor docente y cambios didácticos en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo. **RM**

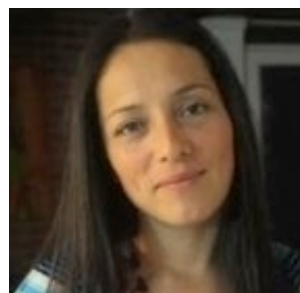
LA BIBLIOGRAFÍA COMPLETA SE PUEDE CONSULTAR EN LA PÁGINA
[HTTP://WWW.SANTILLANA.COM.CO/RUTAMAESTRA](http://www.santillana.com.co/rutamaestra)

- Adúriz-Bravo, A., Izquierdo, M. y Estany, A. (2002). *Una propuesta para estructurar la enseñanza de la filosofía de la ciencia para el profesorado de ciencias en formación*. Revista Enseñanza de las Ciencias, 20(3), 465-476.
- Bertomeu, J. y García, A. (2008). *La historia de la química: pequeña guía para navegantes*. Parte 1: viejas y nuevas tendencias. Anales de la real sociedad española de química, (1), 56-63.
- Climent, N. y Carrillo, J. (2002). *Una propuesta para la formación inicial de maestros*. Ejemplificación: los triángulos, una situación de primaria. Revista EMA, 7 (2), 171-205.
- Désautels, J. y Larochelle, M. (2003). *Educación Científica: el Regreso del Ciudadano y de la Ciudadanía*. Revista Enseñanza de las Ciencias, 21(1), 3-20.
- García, J. (2000). *La solución de situaciones problemáticas: una estrategia didáctica para la enseñanza de la química*. Revista Enseñanza de las Ciencias, 18(1), 113-129.
- Hernández, M. y Prieto, J. (Con la colaboración de González, M.A., Mesa, R., Sánchez, J. y Toledo, S.). (2000). *Un currículo para el estudio de la historia de la ciencia en secundaria*. Revista Enseñanza de las Ciencias, 18 (1), 105-112.
- Martínez, F., Mato, C. y Repeto, E. (N.R.). *La historia de la ciencia en los currículos oficiales: implicaciones para la formación del profesorado*. Universidad de las Palmas de la Gran Canaria. Gran Canaria, España.
- Mosquera, C.J. (2008) *La didáctica de las ciencias. Fundamento del conocimiento profesional de los profesores de ciencia*. Revista Electrónica el Educador, (2), 16-18.
- Mosquera, C.J. (2009). *El cambio en la epistemología y en la práctica docente de profesores universitarios de química*. (Tesis doctoral). Universitat de València. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Versión digital disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/9644>. Revisado en abril de 2013.
- Mosquera, C. y Furió, C. (2008) *El cambio didáctico en profesores universitarios de química a través de un programa de actividades basado en la enseñanza por investigación orientada*. Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, (22), 115-154.
- Solano, C., Sánchez, M. y Mosquera, C. (2011). *El desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en profesores de ciencias noveles y expertos a partir de la inmersión en equipos colaborativos de trabajo*. Revista Educación y Ciudad. Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico – IDEP, (20), 59-78.

Didáctica, del **INGLÉS** por pensamiento crítico



El verdadero reto de los docentes de inglés consiste en articular lo que pensamos con aquello que hacemos realmente en el aula, desde la óptica del aprendizaje mediado por el pensamiento crítico.



M.A. Elena Urrutia Sánchez*

A través de las décadas, el diseño de currículo ha sufrido grandes cambios, y no podría ser ajeno a la didáctica de las lenguas. Pasamos de los currículos sintéticos (el estructural, el situacional, y el nocional) a los de proceso,

como el Task Based Approach (TBA por sus siglas en inglés) —también llamado procedimental (Prabhu, 1984), y el *proporcional* (Babbini, 2002), en los cuales se privilegian “los temas, los escenarios, las funciones y las nociones” (Yi, 2008, p. 13), junto con la promoción de lenguaje comunicativo, pero aunque cada uno de estos cambios ha servido para entender mejor cómo se han estructurado en lo escrito los programas de lenguas extranjeras, lo cierto es que en el aula no siempre se ve la aplicación real de tan nobles objetivos en las actividades de corte didáctico y, por ende, tampoco en la construcción de individuos.

Importancia de la Didáctica del inglés

Las prácticas didácticas contemporáneas y *globalizadas* (Crystal, 2001) del inglés pueden ser adaptadas a las necesidades individuales del docente, a los niveles de desempeño de los estudiantes, y a las actividades de la clase, siempre y cuando la didáctica propenda por afianzar el rol del estudiante como centro del proceso de instrucción (Krashen, 1989), permitiendo a su vez el afianzamiento de los conocimientos previos del estudiante, y la generación de posibilidades de comunicación en la lengua extranjera, abriendo los caminos para una discusión conjunta, no solo desde un punto de vista de un análisis lingüístico, sino desde la óptica del aprendizaje por medio del pensamiento crítico.

Pasar de los métodos tradicionales de enseñanza a adoptar unos más didácticos, y más acordes con las necesidades actuales de nuestros estudiantes parece un discurso ‘estéticamente hermoso’ que no pasa de lo que escribimos, o lo que verbalmente se expresa en las reuniones de docentes o académicos en nuestro campo profesional. Lo que representa el verdadero reto es articular eso que pensamos —y que de hecho podemos creer— con lo que realmente hacemos como docentes en el aula, pues hay una gran diferencia entre ‘pensar como un docente didáctico’ y ‘ser un docente didáctico’. Entonces nos

Hay una gran diferencia entre ‘pensar como un docente didáctico’ y ‘ser un docente didáctico’

preguntamos ¿cómo pasar del pensamiento a la acción? La posibilidad más común es la de seguir pensando que esto sí es un problema en nuestra educación, pero no hacer nada al respecto. Otra es actualizarse constantemente, y leer publicaciones de pares acerca de esta problemática, para mantenernos informados. Una más es la de volvernos proactivos y realmente observar qué es lo que pasa a nivel de didáctica de las lenguas, realizando investigaciones *in situ* en búsqueda de patrones que nos den cuenta de qué es eso que debemos cambiar acerca de cómo impartimos una clase, y a partir de tales hallazgos, generar alternativas de cambio pertinentes. Sin embargo, dado que nuestro tiempo como docentes es generalmente limitado, especialmente para quienes además tenemos a cargo varias tareas de gestión académica (cuando ‘lo urgente no deja tiempo para lo importante’), la necesidad que nos rige es la de encontrar ideas aplicables, no alejadas de las teorías vigentes acerca de la educación, pero que podamos adaptar a nuestra realidad dentro del contexto escolar o universitario.

Acerca del pensamiento crítico

Algunos autores clásicos como Atkinson (citado en McLaren & Kincheloe, 2008) aseguran que el pensamiento crítico, que se aplica a todas las áreas del conocimiento, de haber sido usado en la enseñanza de lenguas, lo ha sido de forma reduccionista, pues ha sido malinterpretado y subutilizado, en detrimento del componente cultural; esta afirmación es evidente si se hace una revisión de los currículos contemporáneos y si pensamos en cuánto les cuesta a nuestros estudiantes asumir su rol como centro del proceso de aprendizaje. Otros auto-

* Filóloga en idiomas y magister en didáctica del inglés. Coordinadora de investigación formativa, Facultad de Educación, Unisalle.

res como Glaser (1984) argumentan que, si bien el pensamiento crítico abarca todos los campos del conocimiento, el estudiante no siente una atracción natural por discutir meticulosamente los problemas que surgen de la interacción con su entorno, ni va a adquirir las herramientas de pensamiento crítico simplemente por cursar una asignatura, porque es el docente quien debe brindar los espacios para que este proceso pueda ocurrir, y reducir el riesgo de repetir los modelos tradicionales de educación.

Autores como Boisvert (2004) optan por explicar cómo el pensamiento crítico ha pasado por varias etapas en las cuales ha sido interpretado de diversas formas: a principio de los años ochenta como instrucción explícita en habilidades del pensamiento (para clasificar y comparar la información); a mediados de los años ochenta, como un proceso del pensamiento reflexivo y creativo en pro de la resolución de problemas por medio de aprendizaje cooperativo y organizadores

gráficos (para visualizar la información); a principios de los años noventa, como la aplicación de las dos fases anteriores a situaciones de la vida escolar y de la vida diaria por medio de una reflexión metacognitiva (para personalizar la información); y en la actualidad, cuando se habla de pensamiento crítico como un elemento ideal para incluir en el currículo, pero no necesariamente se ve reflejada su aplicación en el aula, ni en la transferencia del conocimiento. Este autor insiste en la relevancia de formar en pensamiento crítico por el hecho de que su función esencial en los individuos es la de desarrollar las facultades intelectuales para facilitar sus elecciones, fomentar su autonomía, y “participar en la vida democrática” (p. 27), para constituirse así en un medio de obtención del progreso de la sociedad en conjunto.

Por su parte, Bailin, Case, Combs y Daniels (citados en Shiveley & Vanfossen, 2001) establecen tres características — cuestionadas un poco por su vaguedad—



del pensamiento crítico: 1. promueve la toma de decisiones acerca de “qué creer y qué hacer” (p.2); 2. intenta cumplir con los estándares de lo que es adecuado y pertinente dentro de su pensamiento; 3. procura cumplir con los estándares de ser verdaderamente crítico. Paul (citado en Shiveley & Vanfossen, 2001) complementa estas características describiendo lo que hace un pensador crítico: tiene mente abierta, no discute sobre algo que desconoce, reconoce cuándo se requiere mayor información, es consciente de que cada persona interpreta de distinta manera, cuestiona todo lo que para él carece de sentido, intenta separar el pensamiento emocional del lógico, mantiene su atención en los cuestionamientos y en las conclusiones, y toma en cuenta la situación de forma global.

Entonces vienen los cuestionamientos de cómo articular la forma en la que aprendimos con lo que nos dice el currículo que enseñemos, y cómo mantenernos fieles a nuestras creencias, si no necesariamente fuimos educados de una manera eficiente, dialogada y consistente con nuestro contexto de vida o dentro del marco de la enseñanza por pensamiento crítico. Además, ¿cómo planear clases desde un currículo, pero en pro de la inclusión de todo tipo de estudiantes, si todos tienen un nivel de lengua distinto, además de ser dispares en cuanto a estilos de aprendizaje, gustos, y necesidades propias? La solución parece estar en ‘humanizar’ la educación: seguimos viendo cómo se privilegian, aíslan y malinterpretan los pilares del conductismo y el cognitivismo en los currículos de hoy, muchas veces obviando al estudiante como persona, con opiniones, con sentimientos, con necesidades específicas y con un potencial de expresión crítica del mundo que lo rodea. Una vez entendamos que el estudiante es un ser con un rico potencial de discusión y comunicación, será mucho más fácil planear nuestras clases desde conceptos como la inclusión y la



¿Cómo planear clases desde un currículo, pero en pro de la inclusión de todo tipo de estudiantes?

tolerancia, el sentido de comunidad y la sensibilidad cultural. Así, será posible repensar nuestras clases como un espacio realmente didáctico, donde prime la comunicación auténtica, la negociación de significados, la resolución de problemas de la vida diaria, la discusión acerca de nuestras culturas y las foráneas, el respeto por la diversidad y la búsqueda constante de un mejoramiento no solo como estudiantes de una lengua extranjera, sino como personas, profesionales y ciudadanos del mundo.

Didácticas para el aprendizaje del inglés y el fomento del pensamiento crítico

Al abordar el tema del pensamiento crítico en las clases, muchos docentes



se muestran reacios a cambiar los viejos paradigmas y a sentirse 'vulnerables', pues no desean que se les cuestionen sus prácticas pedagógicas, ni desean auto observarse, y mucho menos ser observados por pares, porque cuesta mucho salirse de su zona de confort y de los viejos paradigmas que, según ellos, 'siempre les han funcionado'. Sin embargo, darle un lugar al pensamiento crítico en nuestras clases es más fácil de lo que se cree: es quitarse la primera máscara que asumimos hace muchos años, cuando pensábamos que solo existía una forma de enseñar: la que conocimos cuando nos enseñaron. Es quitarse la segunda máscara: la de la metodología que asumimos cuando nos convertimos en docentes, es decir, el paradigma nuevo que se convirtió en viejo. Finalmente, es quitarse la tercera máscara: la del ego, gracias al cual el docente es un ser superior, pues porta la clave del éxito, que representa un conocimiento limitado. Adoptar el pensa-

miento crítico nos exige permitir al estudiante que piense, que analice y que se exprese. En pocas palabras, que se muestre.

Ejemplos prácticos

Insisto en la importancia de que nosotros, como docentes, empecemos a pensar en oportunidades para que el estudiante sea crítico, y qué mejor que el tema del comportamiento humano para abordar alguno de los tópicos de nuestros currículos (o "syllabus", término propio de la enseñanza del inglés). Con la simple inclusión de una imagen en la clase, bien sea impresa o proyectada en la pared, se pueden realizar numerosas actividades en las que se siembre la semilla de la curiosidad en el estudiante, y se le motive para que dé lo que tiene como individuo: su experiencia de vida y su propio criterio, pero esta vez, comunicándose en la lengua extranjera.

Esta escena (ver foto) me tomó por sorpresa una tarde en Union Square, en Nueva

York, mientras observaba desde un edificio alto. A partir de una imagen como esta, podemos crear actividades de pensamiento crítico para nuestros estudiantes, como las siguientes:

- una discusión acerca del porqué de la situación de la imagen (observación) seguida de una formulación de hipótesis al respecto (análisis), tanto del contexto socio-cultural, como de los actores y los roles que presumimos tras la observación;
- una situación en la que se les pida a los estudiantes que asuman el rol de los sujetos vestidos de color naranja y emitan su mensaje a la comunidad (exploración de los procesos subyacentes de las emociones);
- una variación de la situación anterior, en la que se pida a otros estudiantes que imaginen que son policías de esa área de la ciudad y que su misión es convencer a los 'encapuchados', de la manera más diplomática, de que desalojen el lugar, para prevenir desórdenes públicos (asumir roles y manifestar integridad);
- una discusión o un debate entre los dos 'bandos': encapuchados y policías (transferencia de lo comprendido a contextos nuevos, y una evaluación de comportamientos, acciones o políticas).

Las posibilidades son infinitas, pero lo importante es tener en cuenta que el estudiante es el eje del proceso, y que es él quien debe usar su conocimiento del mundo para negociar significados, tal como lo hace en su vida cotidiana, pero en la lengua extranjera, con el acompañamiento del docente y como parte de un ejercicio de construcción colectiva del conocimiento.

Los temas sociales también pueden ser el eje de las actividades de la clase de inglés: ¿por qué no pensar en una campaña de anti-discriminación o de promoción de la tolerancia y el respeto por la diversidad? A partir de alguna unidad del libro de texto de inglés de los estudiantes, o de un tema específico del currículo, una



campaña en pro de la tolerancia podría concebirse como un proyecto de toda la clase, en el cual los estudiantes podrían realizar una variedad de etapas del proceso cuyo eje serían conceptos propios del pensamiento crítico, como los siguientes:

- **Pensar de forma autónoma:** observar la situación de su propio entorno en cuanto a sucesos de discriminación, y consignar sus opiniones en un escrito, desde lo objetivo (datos, estadísticas, reportes de investigaciones locales) hasta lo subjetivo (como ensayos y escritos de sensibilización). Luego pueden discutir sus puntos de vista con la clase y, si se quiere, el docente puede cerrar la primera actividad haciendo énfasis en un vocabulario específico, o en un tema de la clase, en cumplimiento de los requerimientos curriculares.
- **Manifestar imparcialidad:** discutir en parejas o en grupos cuáles de las temáticas tratadas serán la prioridad para la campaña, como la discriminación racial, o el matoneo (conocido como bullying) en el contexto escolar. Se puede organizar un debate con un moderador que se mantenga siempre imparcial, y dos bandos opuestos, incluso con grupos de estudiantes con niveles de inglés básicos.
- **Manifestar la imparcialidad, y la sustracción de los juicios, fomentar la**

Con la simple inclusión de una imagen en la clase, bien sea impresa o proyectada en la pared, se pueden realizar numerosas actividades en las que se siembra la semilla de la curiosidad en el estudiante.



tolerancia y el sentido de justicia: se puede ampliar la discusión con una charla acerca del concepto de la tolerancia y la diversidad, y de cómo nuestra cultura, rica en lanzar juicios, puede permear nuestra percepción del respeto y la realidad. De hecho, se podría replicar esta charla a estudiantes de otros grupos, o a nivel institucional, para lograr un mayor impacto en la comunidad educativa.

Conclusiones

La inclusión del pensamiento crítico en la didáctica del inglés como lengua

extranjera parece ser uno de esos numerosos ideales que se plasman en el currículo, pero pocos docentes han procurado incluir de manera efectiva en sus clases de inglés como lengua extranjera. Llevar este nuevo paradigma a la práctica responde a las exigencias no solo de corte didáctico, sino también social, dado que ayuda a comprender cómo se genera el conocimiento desde el individuo mismo, y a asegurar un desarrollo socioeconómico global (Boisvert, 2004), dentro de los parámetros de una educación con proyección social.

Las actividades de pensamiento crítico aplicadas a la didáctica de las lenguas extranjeras pueden ser tan variadas, que solo le tomaría al docente pionero en esta nueva forma de enseñar, hacer una revisión de las publicaciones que al respecto se han hecho —tanto a nivel nacional como internacional—, y añadir el elemento mágico de la receta: esa imaginación que nos caracteriza a los docentes de lenguas; ese mar infinito de recursos que inventamos cada día tanto para romper la rutina de nuestras clases, como para demostrar que las clases se pueden impartir de forma negociada e incluyente, siendo conscientes de que nuestra labor como docentes de una lengua extranjera no está en entretener, sino en promover un cambio en los individuos: pasar de ser docentes que se rigen por el currículo, a ser didactas de las lenguas cuya prioridad es la generación de una sociedad justa. **RM**

REFERENCIAS

- Boisvert, J. (2004). [1ª ed.] *La formación del pensamiento crítico*. Teoría y práctica. Fondo de Cultura económica. México D.F.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. USA: Cambridge University Press.
- Glaser, R. (1984). *Education and thinking: the role of knowledge*. *American psychologist* 39, (2), 93-104.
- Krashen, S. (1989). *We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for The input hypothesis*. In *JStor*, Vol. 73, No. 4, winter, 1989. Retrieved from <http://www.jstor.org/pss/326879>
- McLaren, P. & Kincheloe, J.L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Editorial Graó. España : Barcelona.
- Prabhu, N.S. (1984). *Procedural syllabuses*. In *Trends in language syllabus design*. (e.d. T.E. Read). Singapore University Press. RELC Singapore.
- Rabbini, R. (2002). *An introduction to syllabus design and evaluation*. *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 5, May 2002. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Rabbini-Syllabus.html>
- Shiveley, J.M. & Vanfossen, P.J. (2001). *Using Internet primary sources to teach critical thinking skills in government, economics, and contemporary world issues*. Library of Congress. U.S.
- YiLin, A.M. (2008). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá*. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 51, Mayo – Agosto de 2008.



DIPLOMADOS SEGUNDO SEMESTRE DE 2013

El Centro de Formación y la Pontificia Universidad Javeriana ofrecen ocho (8) diplomados **virtuales** diseñados específicamente para la comunidad docente.

Elija el diplomado de su interés y envíenos un mensaje a diputados@santillana.com.co, explicándonos, en un breve párrafo, las razones por las cuales desea tomar dicho diplomado. Quienes envíen los mejores mensajes **serán premiados con media beca.**

CRONOGRAMA SEGUNDO SEMESTRE 2013

Diplomado	Meses	Fecha cierre de inscripción	Fecha inicio diplomado	Fecha finalización diplomado
Comprensión lectora	3	Miércoles 31 julio	Lunes 19 agosto	Lunes 18 noviembre
Competencia discursiva	3	Miércoles 31 julio	Lunes 19 agosto	Lunes 18 noviembre
Marketing educativo	2	Lunes 12 agosto	Lunes 26 agosto	Lunes 28 octubre
Formación de competencias directivas	2	Lunes 12 agosto	Lunes 26 agosto	Lunes 28 octubre
Evaluación del aprendizaje	2	Lunes 19 de agosto	Lunes 2 septiembre	Lunes 4 noviembre
Intervención motivacional en el aula	2	Lunes 19 agosto	Lunes 2 septiembre	Lunes 4 noviembre
Docencia en Internet	2	Lunes 26 agosto	Lunes 9 septiembre	Lunes 11 noviembre
Tutores telemáticos	2	Lunes 26 agosto	Lunes 9 septiembre	Lunes 11 noviembre

Informes e inscripciones

Tel. 705-7777 Ext. 1211 Bogotá
E-mail diputados@santillana.com.co

CENTRO DE FORMACIÓN
PEDAGÓGICA

 SANTILLANA





Reflexiones

para una didáctica de las virtudes

Rodolfo Alberto López Díaz*

1 Educar en las virtudes

El mundo actual nos incita a vivir de acuerdo con las modas y el consumo de lo inmediato, el culto a la egolatría (Lipovetsky, 1985) o en lo líquido (Bauman, 2005), en los cambios permanentes y en la incertidumbre, en el desapego de las raíces o en el rechazo a las utopías... Por otra parte, las normas sociales se afincan hoy más en los objetivos a corto plazo, en el "éxito" valida-

do por lo económico y en el sofisma del "ser siempre originales y únicos", entonces al sistema educativo, y muy particularmente al docente, le corresponde preguntarse qué lugar y qué sentido tiene su labor en este escenario.

Diversas apuestas, programas y proyectos educativos procuran dar respuesta a las preguntas que suscita ese estado de *vida moderna* en el que nos encontramos: entre tantas propuestas, la forma-

La educación ciudadana ha sido una de las banderas que se han enarbolado, principalmente, para hacer del hombre un ser no para el consumo sino para la convivencia

Las normas sociales se afincan hoy más en los objetivos a corto plazo, entonces al sistema educativo, y muy particularmente al docente, le corresponde preguntarse qué lugar y qué sentido tiene su labor en este escenario.



ción en valores y la educación ciudadana han sido las banderas que se han enarbolado, principalmente, para hacer del hombre un ser no para el consumo sino para la convivencia. Estos esfuerzos, tan necesarios como válidos, de alguna forma han sido el contrapeso en la balanza; se han tornado en la posibilidad o perspectiva diferente para no caer de manera tan acrítica en el camino hacia el que nos seducen tantos medios masivos de

comunicación, leyes del mercado y de la economía o las ideologías extremistas. De cierta forma, la educación en valores y las competencias ciudadanas han hecho las veces de mástil para que Odiseo no sucumba ante el canto de las sirenas.

Ahora bien, estos dos propósitos o aspiraciones —formación en valores y educación ciudadana— son de marcado énfasis social o público. Los valores, en cuanto se refieren a un cierto conjunto de disposiciones relacionadas con obligaciones y normas de conducta generales para un determinado grupo (Guariglia y Vidiella, 2011), y la ciudadanía, en tanto se entienda como un “modo de inserción en la sociedad política” (Peña, 2000:23). Empero, se hace ineludible asegurarles a ambos propósitos un espacio más íntimo y asociado a la esfera personal: me refiero a las virtudes.

Virtud, desde su etimología, designa al varón libre (*vir*), y a la *virtus*, o los comportamientos que este hombre libre asumía para mantener la condición de dueño de sí: “La virtud es, por tanto, un hábito selectivo, consistente en una posición intermedia para nosotros, determinada por la razón y tal como lo determinaría el hombre prudente; posición intermedia entre dos vicios, el uno por exceso y el otro por defecto” (Aristóteles, 2004: VI). Este justo medio se instituye entonces como tendencia a obrar correctamente mediante prácticas rutinarias que dirigen el entendimiento o la razón para que podamos analizar, distinguir y optar por buscar lo bueno y lo correcto; así, el justo medio viene a ser esa fina capacidad de discernimiento que dirige la voluntad para alcanzar fines supremos a los que los hombres debemos tender, pues “todo conocedor rehúye el exceso y el defecto, buscando y prefiriendo el término medio, pero el término medio no de la cosa, sino de nosotros” (Aristóteles, 2004: VI). Dicho de otra manera, virtud es voluntad dirigida por la razón para encontrar el lugar que nos permite sopesar los extremos.



* Investigador en didácticas de la escritura y educación en las virtudes. Catedrático Universidad de La Salle y Universidad Santo Tomás. rlpedagogias@hotmail.es

Y al ser un hábito, esto es, una disposición que nos hace conducirnos bien o mal en lo que respecta a las pasiones (Aristóteles, 2004: V), se resalta la idea de que virtud es una manera usual de actuar; una faena, una tarea, un ejercicio cotidiano en procura de ser, uno mismo, alguien cada vez mejor. Más cercano a nosotros, Comte-Sponville, afirma: “la virtud: es el esfuerzo para conducirse bien” (Comte-Sponville, 1995: 12). Las virtudes, ya sean intelectuales o volitivas (García y Saiz, 2007), son en sí una forma de ser y de actuar, elaboradas cotidianamente por nosotros mismos; un esfuerzo razonado, una fuerza dispuesta desde el discernimiento y la voluntad que nos impele a vivir de manera

▼ La virtud: es el esfuerzo para conducirse bien



prudente, en aras de conquistar lo mejor de nuestra humana condición. Las virtudes, a la par de la formación en valores y de la educación ciudadana, efectivamente podrían darnos el tono de vida adecuado para ser más sensatos, prudentes, felices y solidarios, y lo harían puesto que ellas son una capacidad y un dominio del carácter que nos sitúan en vigilia respecto a nosotros mismos. No olvidemos que las virtudes son una forma de escucha atenta de nuestro ser, un diálogo interior; la observación acuciosa de las acciones que nos gobiernan. Asumir una educación en las virtudes, enfatiza, entonces, en la propuesta de trabajar explícita e intencionadamente en nosotros mismos: sopesar nuestras faenas o tareas del día a día y hacernos una obra de arte en creación inacabada. Educar en las virtudes no es asumir el discurso externo y altisonante del “deber ser” sino una práctica porfiada y un compromiso propio con lo que se es y se quiere ser. Por esto, tornar a las viejas y olvidadas virtudes es un proyecto de la más pertinente y necesaria validez en el mundo de hoy.

2 Hacia una didáctica de las virtudes

Ya delimitadas las fronteras entre valores, ciudadanía y virtudes, por una parte, y entre estas y las leyes que gobiernan los ímpetus del *mundo líquido* de hoy, por otra, bien vale la pena preguntar a renglón seguido cómo educar en las virtudes. Asunto de suyo ya engorroso pues si los procesos que han determinado la enseñanza de valores y ciudadanía apenas están en consideración, más aún serán los de las virtudes. Pese a lo anterior, presento aquí algunas posibilidades, líneas de reflexión o apuntes para iniciar la configuración didáctica de la educación en las virtudes.

Para ello, asumo un principio general y una definición transversal en este punto. El principio es que una didáctica de las virtudes debe partir del supuesto



Cuidar de sí mismo implica la preocupación por sí, el sentirse ocupado o inquieto por uno mismo.

del *epimelesthai sautou*, es decir, del cuidado de sí mismo. Cuidar de sí mismo implica la preocupación por sí, el sentirse ocupado o inquieto por uno mismo. La definición transversal, va en entender la didáctica de las virtudes como la creación explícita e intencionada de un conjunto de condiciones para que la persona se mire a sí misma y se dedique a gobernarse. Estas condiciones, en términos de Foucault, implican unos ejercicios que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1990: 48).

A partir de los anteriores presupuestos, observo tres grandes categorías didácticas para educar en las virtudes: didácticas de la escucha interior, didácticas de la cotidianidad y didácticas de la ejemplaridad. Veamos.

Didácticas de la escucha interior

Escuchar es, en esencia, asumir la incertidumbre, abrirse a los misterios de la vida. Cuando escucho es lo súbito, lo desconocido, lo inesperado lo que se sitúa frente a mí. En el escuchar, la variedad de la vida se me despliega; lo inexplicable e impredecible toman forma. Más allá de las presuntas certezas y seguridades que da la vida inmediata, escucharme atentamente implica dejar emerger todas aquellas palabras, imágenes y vivencias que me inundan y habitan; dejarme invadir —y no evadir— por los ecos que están allá, muy en el fondo de mi intimidad; aguzar los oídos para reconocer las runas que cincelan el misterio de mi desconocido mundo interior. Hacer, y propiciar desde el aula, la tarea diaria, el ejercicio cotidiano de volver a la infancia, a los recuerdos, a las situaciones o personas que me han moldeado de cierta manera; darle voz a esas experiencias fundacionales que tengo arrinconadas en el olvido y que por efecto de la discontinuidad del aquí y el

▲ Tres grandes didácticas para educar en virtudes: Didácticas de la escucha interior, didácticas de la cotidianidad y didácticas de la ejemplaridad.



▲ Escucharme atentamente con repetidas preguntas como ¿quién soy? ¿Cómo soy? ¿Por qué soy como soy? Y buscar en el baúl de mis recuerdos claves para hallar o construir respuestas.

ahora he dejado de lado. Tornar, pues, a los hitos de mi niñez o adolescencia: a los padres, amigos y maestros que me dieron el cuerpo y la identidad de lo que soy. Hacer de la otredad mi mismidad; escucharme atentamente con repetidas preguntas como ¿quién soy? ¿Cómo soy? ¿Por qué soy como soy? Y buscar en el baúl de mis recuerdos claves para hallar o construir respuestas.

Esta didáctica invita a hacer del aula un ritual para el silencio activo, una especie de ejercicio espiritual donde lo extranjero se le devela al propio maestro y al niño o al joven; en donde lo desconocido irrumpe en lo conocido, en donde lo inesperado habita lo sabido. Tomarse el tiempo, intencionadamente, para reconocerse, para permitir que emerja lo otro, eso que posee “[...] manifestaciones y grados elementales, toscos y bárbaros, y evoluciona hacia estadios más refinados, más puros y transfigurados” (Otto, 1980:23). Darse los momentos, explícitos, cotidianos, en la clase y la escuela, para la ceremonia del sí mismo, en cuanto relación pedagógica sustantiva sobre la que se podrán configurar, posteriormente, mejores valores y ciudadanía.

Nacemos de los encuentros, vivimos en los encuentros, anhelamos los

encuentros pero poco nos ocupamos del encuentro con nosotros mismos. Ese “otro” que nos habita y que es tan desconocido y temido, necesita ser escuchado pues es el que en realidad nos constituye. Así, la escucha atenta de nuestra vida interior se puede instituir —institucionalizar— en el aula y la escuela como una didáctica de las virtudes que nos ponga en perspectiva frente a nosotros mismos. Faena esta urgente e inaplazable para el maestro y el joven de hoy, tan cercados por lo inmediato, lo desechable y lo rápido. Darnos el tiempo para escucharnos más que oírnos; proveer al propio maestro y los estudiantes de ciertos ambientes y condiciones para el silencio y el encuentro personal se nos debe convertir en una actividad continua, manifiesta, progresiva y principal que iría desde la resignificación del lenguaje —volver a valorar palabras tales como discernimiento, reflexión, ensimismamiento, recogimiento, ocio, introspección— hasta llegar a hacer ciertas pausas en el activismo asfixiante que gobierna el calendario escolar, pasando por considerar la idea misma del conocimiento como una forma de diálogo y encuentro de una persona con la tradición.

Para esta escucha interior, pueden ser de acentuado interés prácticas tales como el silencio, la evocación, el discernimiento, el álbum familiar, canciones de especial significado, un diario personal o autorretratos, los cuales nos llevan a pensarnos a nosotros mismos, a mirarnos con detenimiento y a encontrar las virtudes que desde la tradición más cercana —la de padres, familia y amigos— nos han sido dadas y nos configuran. Las prácticas de esta didáctica pretenden ayudarnos a reconocernos en nuestra dimensión ética; son, en el fondo, instancias para hacer un viaje interior exploratorio; para ponernos en diálogo con nosotros mismos y para obtener un primer registro de nuestras más próximas virtudes.

Didácticas de la cotidianidad

Si las didácticas de la escucha interior son un primer momento sustancialmente tachonado por el recogimiento en lo propio, si son didácticas de la provocación más en función retrospectiva, del acopio de las virtudes heredadas del pasado personal, las didácticas de la cotidianidad tienen como objetivo demarcar y organizar lo inmediato, el presente: las acciones del aquí y el ahora. Lo que en este día soy y las virtudes que expreso en mis eventos diarios.

Estas didácticas, al captar y reconfigurar lo circunstancial o inmediato, expresan esas virtudes que de hecho más nos gobiernan, pues en lo eventual se hayan marcas sustanciales del carácter que, por estar en los afanes del momento, poco identificamos y comprendemos. En tal sentido, estas didácticas, en línea con Ortiz (2004), exigen de nuestra parte un registro atento, una cierta labor artesanal, un cuidado esmerado, un desarme pieza a pieza, con la paciencia del alfarero o el carpintero, para comprender de los detalles más ínfimos de cada día, ahora con perspectiva, las virtudes que nos tutelan. Bien sea a manera de

Darse los momentos, explícitos, cotidianos, en la clase y la escuela, para la ceremonia del sí mismo, en cuanto relación pedagógica sustantiva sobre la que se podrán configurar, posteriormente, mejores valores y ciudadanía.

reconstrucciones orales de eventos y anécdotas, de relatos escritos, de fotografías o filmaciones de acontecimientos o subrayando algunas maneras de enunciación personal en medios como Facebook, Twitter o el correo electrónico, lo importante es mirarse a uno mismo en sus quehaceres diarios e inferir qué virtudes están allí, moviéndose y presidiendo nuestra existencia...

En este orden de ideas, invitar a la clase a escribir acerca de cómo ha sido el día —a lo sumo, cómo fue el día anterior—; a registrar en palabras y dibujos y con la propia mano más que con el teclado —por aquello de la relación íntima entre escritura y cuerpo— las palabras, gestos y actitudes que hemos vivido. Hilvanar, a la usanza de la costurera, todos



La escucha atenta de nuestra vida interior se puede instituir — institucionalizar— en el aula y la escuela como una didáctica de las virtudes que nos ponga en perspectiva frente a nosotros mismos.



aquellos giros idiomáticos y corporales y eventos que nos han ocurrido; recolectar, en pocas palabras, toda la maraña de hilos de nuestros pasos más inmediatos.

Una didáctica de la cotidianidad permitirá que el salón de clase, la hora del descanso, la asamblea o cualquier otro evento escolar o del círculo de amigos y compañeros, sean objeto privilegiado de estudio, pues en ellos, como en la escucha interior, reverberan las virtudes que tenemos o aquellas que tanto necesitamos.

Didácticas de la ejemplaridad

O de la escritura como reconstitución de la subjetividad plena y del gobierno de sí mismo. Luego de darnos tiempos regulares y asiduos, validados institucionalmente, para escuchar el pasado y describir y esquematizar el aquí y en el ahora, una didáctica de la ejemplaridad nos permitirá entender quiénes somos y cómo podemos ser mejores seres

humanos. La ejemplaridad se refiere a identificar ciertas personas que, por su actitud, perfil y acciones, más se acercan a lo que somos y queremos ser. Por lo mismo, hacer acopio de nombres concretos y destacar en ellos esas virtudes que los caracterizan, esas improntas éticas que los hacen sustantivos y dignos de emulación. Este será el momento para escribir breves biografías, perfiles, estudios de caso y retratos que destaquen a ciertos hombres y mujeres y sus virtudes más anheladas para nosotros.

Acto seguido, y dado el carácter proyectivo de este tercer grupo de didácticas, se podrá dar paso a conformar el perfil propio o el proyecto de vida que se quiere para sí. Entonces, demarcar las virtudes que tenemos más desarrolladas —la prudencia, la templanza, la valentía, la justicia...— y aquellas que requieren de mayor trabajo —la compasión, la misericordia, la tolerancia, el amor...— y esta-

El papel del maestro es determinante, pues además de motivar la escritura reflexiva, autocrítica y creativa, movilizará al pensamiento de cada quien para que elabore sus propios mapas mentales y escalas de virtudes y para que trace planes con el fin de hacerse cada día mejor ser humano.

blecer un cierto plan de vida por medio de escrituras de más largo aliento, como portafolios y ensayos, que nos llevarán a trazar el camino que sigue.

En efecto, estas didácticas asumen que la vida personal es una obra de arte en creación permanente que debe ser organizada por categorías de virtudes que tenemos, por virtudes que requerimos fortalecer y por estrategias para afianzar a las primeras y llegar a las segundas. En esto, el papel del maestro es determinante, pues además de motivar la escritura reflexiva, autocrítica y creativa, movilizará al pensamiento de cada quien para que elabore sus propios mapas mentales y escalas de virtudes y para que trace planes con el fin de hacerse cada día mejor ser humano. Las didácticas de la ejemplaridad, como forma de “cierre” comprensivo y sistematizador de las virtudes personales, darán matiz y sentido a lo que, en primera

instancia, apenas eran ruidos íntimos y fragmentos discontinuos.

3 A manera de conclusión

Las anteriores reflexiones son ante todo una invitación a pensar las virtudes que nos conforman. Sin esa necesaria balanza y dedicación a sí mismo, la vida en los valores y la ciudadanía pierden asidero, tienden a diluirse en las espesas normativas o en las sinuosas buenas intenciones, pero no llegan a ser el pan de cada día. Más en particular, para una comunidad educativa, asumir una puesta concreta sobre didáctica de las virtudes conlleva el efecto de “tratar de comprender lo que debemos hacer, ser o vivir, y, de ese modo, darnos cuenta, al menos intelectualmente, del camino que aún falta por recorrer para llegar a ello” (Comte-Sponville, 2005: 13).

Asumir una didáctica de las virtudes, entonces, pasará por la voluntad de querer formar desde dentro, por volver a la persona y su subjetividad como problemática central del quehacer educativo. Más allá de las normas, las campañas o los deseos, se trata de enseñar, aprender y, sobre todo, modelar disposiciones para hacer el bien; de ocuparse, en términos de Foucault, por alimentar y mantener ejercicios sobre el alma y el cuerpo para transformarnos a nosotros mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

Es claro que una didáctica de las virtudes es, por ahora, más una propuesta que un programa, pero entendiendo que la educación es una opción cierta por la utopía asumida como lugar posible, no estamos lejos de dar los primeros pasos en esto de gobernarnos a nosotros mismos. Bien decía MacIntyre: “La respuesta a la pregunta: ¿Qué clase de acciones debemos realizar? indica que son aquellas que producirán un mayor bien en el universo que cualquier otra alternativa posible”. **RM**

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Madrid, Alianza.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE.
- Comte-Sponville, A. (2005). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Madrid, Paidós.
- García, L., y Saiz, M. (2007). *Diccionario de valores, virtudes y vicios*. México, Trillas.
- Guariglia, O. y Vidiella, G. (2011). *Breviario de ética*. Buenos Aires, Edhasa.
- Lipovetsky, G. (1985). *Era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama.
- Macintyre, A. (2006). *Historia de la ética*. Barcelona, Paidós.
- Otto, R. (1980). *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid, Alianza.
- Ortíz, R. (2004). *Taquiografiando lo social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid, Universidad de Valladolid, Ed.

La didáctica del símbolo,

mezcla de intención e intuición para activar lo imaginario en los niños

Con el ánimo de superar la dificultad natural que entraña la implementación de la didáctica del símbolo, la autora nos brinda una propuesta que busca equilibrar el orden lógico-racional con el orden de lo emocional, y que se soporta con claros ejemplos prácticos.



Por Ruth Milena Páez Martínez*

Para empezar, la didáctica del símbolo contempla la elección de aquellos símbolos que puedan activar lo imaginario en los niños y el maestro; símbolos generadores de asociaciones y dinamismo interno; símbolos con “carga simbólica” para estos sujetos actores de la escuela con los que se va a trabajar. ¿Cómo saber qué símbolos para qué edades, para qué grupos? La verdad es que los símbolos no vienen clasificados por edades ni cursos escolares. Sin importar la edad que se tenga es posible entrar en relación con ellos o participar de ese magnetismo que tienen.

Además de esto, como el símbolo es mediación entre lo presente y lo ausente, entre lo lógico y lo afectivo, esa es su naturaleza, mejor es planear una didáctica donde se procure un equilibrio entre ambos asuntos. Una didáctica que ponga en relación y en tensión una secuencia lógica (donde el maestro diferencia en su

clase un momento previo, uno central y otro de cierre por ejemplo), con un orden simbólico (donde no se sabe con exactitud cuándo se experimenta el símbolo). Dicho “orden simbólico” se entiende como una combinatoria de intuiciones, recuerdos, emociones y sentimientos que acompañan la didáctica formal desde el inicio hasta el fin pero que no aparecen ni se explicitan en ningún renglón. Y no se evidencian porque no se sabe cuándo ni dónde pueden aflorar, ni tampoco con qué nivel de intensidad. Luego no es controlable este orden porque depende de factores difíciles e imposibles de medir como la experiencia vivida por maestros y estudiantes, sus sueños e ilusiones.

Para esta didáctica, el orden lógico-racional permite al maestro explicitar su propósito, dar un orden a las acciones que quiere desarrollar, proporcionar una secuencia progresiva, señalar dónde puede iniciar y dónde terminar, dónde hacer un corte y dónde continuar, qué recursos emplear, en qué espacios y en

* Doctora en Educación, Magíster en Educación y Licenciada en Educación Básica Primaria.

▼ La explicación de estos asuntos se halla en el artículo “Esbozo para una didáctica del símbolo”, en *Actualidades Pedagógicas* No. 59, Páez, R., Bogotá, Ediciones Unisalle.

qué tiempos. Pero en esta organización el maestro no puede operar mecánicamente; iría en contravía de esta didáctica. A cambio, su propia experiencia y sensibilidad frente a la vida de los niños, con sus alegrías y tristezas, sus fortalezas y fragilidades, dará un sello particular — no lógico— a esa lógica (puede verse el cuadro 1). Es decir, el orden de lo simbólico que es andamiaje de emociones y sentimientos imprimirá un dinamismo a

esa organización formal y metódica que prepare el maestro. En suma, cuando se habla de didáctica, la referencia se dirige al orden formal y lógico; cuando se habla de símbolo, el orden se percibe, no se puede manejar; y cuando se habla de didáctica del símbolo, no podemos entender otra cosa que una didáctica en tensión de fuerzas siempre opuestas pero coincidentes y necesarias en el ámbito escolar.

COMPONENTES DE LA DIDÁCTICA DEL SÍMBOLO

Orden lógico-racional. Acción organizada e intencional del maestro	Orden de lo emocional	Orden lógico-racional. Acción intencional de los estudiantes con la orientación del maestro
<p><i>(Condición previa)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el contexto donde va a trabajar el símbolo. 2. Reconocer quiénes son esos niños o niñas, o jóvenes, esos sujetos actores del símbolo. 3. Preparar el objeto soporte del símbolo. <p><i>(Condición para el desarrollo)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Reconocer los símbolos presentes en el texto simbólico. 5. Establecer las relaciones entre esos símbolos, hallar conexiones de sentido propias del texto simbólico. 6. Evidenciar esas relaciones simbólicas a través de formas escritas construidas por los sujetos actores. <p><i>(Condición de cierre)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Usar mediaciones que favorezcan la expresión (escrita, audiovisual u otra, como cuadernos o materiales de diario personal, monólogos, reflexiones). 8. Usar mediaciones que favorezcan la comunicación (cartas, correos electrónicos, puestas en escena, canciones, artículos para publicar, postales, afiches, videos). 	<p>(En todo el proceso, presencia y construcción de:)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Recuerdos, evocaciones. · Experiencias, sentimientos y emociones. · Posibilidad de participar en una atmósfera ritual con el grupo. · Lazos afectivos y sociales. 	<p>Este orden de acciones corresponde con la situación ejemplificada en el numeral seis.</p> <p><i>(Condición previa)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a. Antes del relato elegido, leer mitos que dejen ver caras diferentes de la situación que se desea trabajar. b. Llevar objetos que se relacionen con personas o situaciones afectivas acordes con el relato que se va a realizar. <p><i>(Condición para el desarrollo)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> c. Participar de una atmósfera grupal y de confianza que ha sido propiciada por el docente. d. Realizar la primera lectura del relato sólo de oídas y en colectivo. Realizar la segunda lectura con las imágenes del libro y en colectivo. <p><i>(Condición de cierre)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> e. Identificar, describir y agrupar los símbolos del relato en una tercera lectura individual. f. Relacionar los grupos de símbolos del relato con otros objetos, acciones o situaciones externas. g. Relacionar los grupos de símbolos con situaciones de la vida personal.

Cuadro 1. Componentes en tensión para una didáctica del símbolo.

►² El término “contingencia” es fundamental cuando se habla de la didáctica del símbolo. La contingencia se enfoca en la insuficiencia — no por defecto— de soluciones unívocas y unidireccionales frente a interrogantes fundamentales en el ser humano, y en la inaceptabilidad del mundo tal como es, lo que hace esencial el trabajo del mito y con este, todo el universo simbólico que sea posible para construirse, conocerse y reconocerse más allá de la condición finita humana pero siempre, desde ella como referente central para la acción simbólica.

De la naturaleza del símbolo

¿Por qué hay símbolo? Porque la razón y la lógica no explican todo sobre la vida humana y entonces se necesita equilibrar la comprensión del mundo a través de lo afectivo y lo mítico. Porque no basta la univocidad en el mundo; porque el ser humano busca un “paraíso perdido”, el conocimiento de sus orígenes, la reinstauración de la unidad perdida, lo que jamás encontrará en la homogeneidad del tiempo y el espacio, en la historia, aunque sea desde ella y solamente desde ella, que se aventure en su búsqueda. Porque hay una historia, unas condiciones y contextos particulares en la vida cotidiana, una conciencia de la contingencia humana². “Porque todo es mucho más que lo que aparece, todo posee un trasfondo no directamente perceptible, un plus de significación que, como una especie de calidoscopio, va mostrando, incesantemente, nuevas facetas y alusiones inéditas (...) constantemente nos movemos en un mundo dotado con referencias infinitas; todo y todos somos referencias de referencias, y así *ad infinitum*” (Duch, 2002, pp. 226-231).

De esto se deriva la inevitabilidad de la simbolización dado que toda construcción de realidad que el sujeto haga, necesita del símbolo (como artefacto simbólico, como mediación del lenguaje); de los materiales simbólicos (como la materia prima de la que están hechos los símbolos, es decir de lenguaje, de imagen); de la capacidad simbólica (como un rasgo humano que permite ser parte de un grupo social, de una cultura, y que hace posible *formarse* humanamente).

¿Qué es símbolo? Un símbolo se puede presentar, ya sea por medio de formas, fenómenos u objetos de la naturaleza (estrellas, lluvia, árboles), o por medio de creaciones humanas como la literatura o el cine, oficios, utensilios u objetos de progreso tecnológico. Pero la simple presencia de todo ello no es, ni constituye el símbolo. Podría serlo cuando hay un sujeto que, al entrar en relación directa

y presente con ese objeto o fenómeno, percibe una resonancia de algo dentro de sí, algo que no se explica del todo pero que experimenta como trascendente y vital para su existencia. En este sentido el símbolo es una mediación muy poderosa entre la linealidad del tiempo histórico y la virtualidad del tiempo cósmico, entre lo lógico y lo imaginario.

¿Qué características tiene? Tres básicas. La primera, siempre se **asocia** con otros símbolos que pertenecen a un mismo campo de relaciones imaginarias, se “interpenetra” con otros símbolos en una especie de afinidad; no hay símbolos solitarios. La segunda, siempre genera un **dinamismo** en el territorio imaginario, produce alguna forma de movilidad interior en quien se conecta con este. Y la tercera, siempre hay una **relación** entre lo que simboliza y lo simbolizado (entre el árbol —como soporte material del símbolo— y el deseo de progreso y ascenso —como impulso invisible del ser humano); pero jamás se logra explicar ni aclarar por completo, no es un objeto para diseccionar ni para conocer con exactitud pues perdería su naturaleza.

Advertencia. Aunque el símbolo tenga un soporte o presencia material, este sólo solo goza de su estatus por completo cuando entra en relación con un **sujeto actor**³ que experimenta esas asociaciones, ese dinamismo, esa relación entre lo percibido y lo sugerido por el símbolo. El símbolo “está cargado de afectividad y dinamismo” por lo que llega a movilizar la totalidad del psiquismo pues su estructura contiene esquemas afectivos, funcionales y motores (Chevalier, 2007, p. 19). Digamos que la “carga simbólica” no se activa aislada de quien participa y entra en relación con el símbolo.

Por eso una didáctica del símbolo ha de considerar de modo central a ese sujeto actor que son los niños pero también el maestro. Se trata de una apuesta por un desplazamiento interior como una excelente posibilidad de formación.

►³ El sujeto actor no es el simple espectador, a la espera de, sino un sujeto que descubre y se descubre en un símbolo, que logra conectarse y transar con este. El sujeto actor participa de lo simbolizado.

La didáctica del símbolo en situación

A continuación se presentan y desarrollan los puntos indicados en el cuadro 1. La franja sombreada que representa el orden simbólico aparecerá a lo largo del orden lógico de una didáctica prevista. Como es una didáctica puesta en situación, el caso particular es de una maestra del área de humanidades que lleva más de cinco años trabajando con niños de un ciclo intermedio, entre 7 y 12 años de edad aproximadamente.

1. Contexto para el símbolo. Una maestra identifica en su aula un par de situaciones que llaman su atención, no son académicas pero las percibe importantes dentro de la formación integral de sus estudiantes. Ella se da cuenta que los niños entre 7 y 12 años tienen mucho miedo a quedarse solos en casa (porque creen que se aparecen fantasmas, se entran los ladrones, puede pasarle algo a sus padres), pero también a salir solos de casa (por temor a ser robados, atracados, perseguidos, tocados). En suma, observa un miedo a la desprotección, a quedar desamparados en circunstancias en las que se encuentran solos. Como la maestra no puede cambiar la condición laboral de los padres de familia, quienes deben trabajar mientras sus hijos permanecen en casa, ni tampoco lanzar al viento un conjuro que erradique ese miedo en los niños, entonces acude a la narración mítica para hallar un símbolo o red de símbolos que pueda aportar en su protección. Ella no puede garantizar que esto pase pero apuesta por la posibilidad de que suceda.

2. Sujetos de la acción. La maestra ya reconoce quiénes son sus niños no sólo porque lleva casi dos años con ellos (son de los grados cuarto, quinto y sexto bachillerato), sino porque ha conocido cuál es su lugar en la familia, cuáles sus gustos en el juego y sus disgustos en la casa, quiénes sus mejores amigos y cuál es su mascota, entre otros asuntos muy personales, gracias a un diario que llevan

(y que la maestra lee con mucho interés); pero también, gracias a la estrecha relación construida entre ambos: maestra-estudiantes.

3. El objeto que soporta el símbolo.

La maestra se dispone a elegir entre varias opciones de literatura, una que contenga el sentimiento del miedo y que sea de su gusto, que en primera instancia le enganche. Lee varios relatos hasta que se encuentra con *La gran mamá hace el mundo* escrito por Phyllis Root, con ilustraciones de Helen Oxenbury, donde se cuenta que el mundo fue creado por la Gran Mamá. La maestra se emociona, las ilustraciones son hermosas y la historia le ha tocado porque no sólo es mujer sino madre también, porque nunca había leído una historia en la que la creación del mundo fuera originada por una mujer-madre, porque recuerda lo protectora que fue su propia mamá y lo cuidadosa que ella ha sido con sus hijos. Entonces siente e intuye que ese miedo de sus estudiantes a la desprotección, a sentirse solos, podría ser aminorado por algo tan poderoso como una figura materna que en esencia es protección y cuidado. Antes





de leer este material con sus niños ella vuelve a leerlo, lo transcribe en su computador y resalta con negrita los símbolos presentes en la historia.

4. Símbolos presentes en el relato.

La maestra hace una lista de los símbolos que antes señaló en la historia. Se da cuenta de que el símbolo central se presenta en el personaje de la Gran Mamá, que es como una diosa madre creadora de todo, y que los demás símbolos guardan semejanzas entre sí. Termina haciendo un cuadro (ver el cuadro 2).

COMPONENTES DE LA DIDÁCTICA DEL SÍMBOLO		
Lista de símbolos	Agrupación de símbolos	
Gran Mamá – Agua – Bebé – Cadera – Luz – Oscuridad – Arriba – Abajo – Cielo – Tierra – Barro – Hierba – Árbol – Silencio – Explosión – Mundo	Gran Mamá Agua Bebé Cadera Oscuridad Luz Arriba Cielo	Tierra Barro Hierba Árbol Abajo Silencio Explosión Mundo

Cuadro 2. De una lista de símbolos a una agrupación de acuerdo con su afinidad simbólica.

5. Relaciones o conexiones entre los símbolos.

A partir de ese cuadro 2, la maestra hace una búsqueda del sentido que han tenido esos símbolos en diferentes culturas, se ayuda de dos diccionarios de símbolos que tiene en su biblioteca personal, uno de Jean Chevalier y Alain Gheerbrant (2007) y otro de Juan Eduardo Cirlot (2008). Para el caso del relato que eligió trabajar con sus niños, ubica las significaciones simbólicas más acordes con este y se aclara lo siguiente: la Gran Mamá quien habita abajo con su bebé a la cadera, en el agua, en el caos, debe cumplir una difícil tarea: crear el mundo. Y crea elementos opuestos pero ubicados arriba en el espacio virtual: luz y oscuridad, sol y luna; y otros localizados en el

espacio horizontal: tierra, barro, hierba, árboles, hombres y mujeres de todos los colores. La Gran Mamá pasa de habitar en el agua, a fecundar la tierra y, finalmente, asciende al cielo con su bebé; en este proceso no se separa del pequeño.

La maestra comprende la historia pero como los símbolos son tan complejos, tan difíciles de “agarrar” pues siempre están en relación con otros y con otros, decide entonces registrar por escrito lo que significa cada uno según se presenta en los diccionarios mencionados y además, hace una descripción relacionada y aterrizada en el relato particular. Quiere darles sentido dentro del mismo relato. Para eso, coloca la transcripción del relato en una primera columna, en la se-

gunda anota la significación simbólica y, en la tercera, unas coordenadas para el espacio imaginario. El cuadro 3 (que puede consultar en www.santillana.com.co/rutamaestra) muestra lo realizado.

6. Evidencias de esas relaciones por medio de formas escritas y/o gráficas.

Lo presentado en el cuadro 3 es un ejemplo de esto y es lo que podría realizar un maestro que desea abordar una didáctica del símbolo. Pero ¿cómo transferir esa comprensión a los estudiantes?

En este punto, el del cuadro, la maestra tiene mayor significación y comprensión de la simbólica del relato. Se pregunta entonces cómo crear una atmósfera espiritual con sus estudiantes, realmente simbólica que marque una diferencia respecto de las habituales clases, y cómo lograr —en lo posible— su participación total. Entonces, dentro de lo que ella puede controlar y lo que sabe que puede ser controlado por sus estudiantes, organiza un paso a paso de acciones con tres condiciones generales así:

(Condición previa)

a) Antes de enfrentar a los niños al relato elegido, leer con ellos tres mitos de la creación, de diferentes culturas: el mito amerindio en el que el viejo de los ancianos, Kumush, esparce semillas por toda la tierra creándolo todo; el mito siberiano en el que Ulgan, gran dios, desciende al océano para formar la tierra y las primeras criaturas; el mito chino donde no hay un dios creador sino una energía en guerra, un caos, dentro de un huevo que contenía el Yin y el Yang, la oscuridad y la luz. *¿Para qué?* Para que los niños conozcan historias distintas al relato del génesis bíblico y puedan ir comprendiendo que en todos los rincones del mundo los seres humanos se han preguntado y respondido por el inicio del mundo, por cómo y para qué se creó la humanidad. Ellos irán notando que esas historias tienen alguna relación con la cultura que los ha inventado.

b) Pedir a los niños que lleven a la clase, antes de la lectura del relato ele-

gido, fotos de mujeres madres cercanas a ellos, como su mamá, las abuelas, las tías. Pegar las fotos en un papel especial y al lado escribir lo que han hecho esas mujeres por ellos; conversar sobre ello. *¿Para qué?* Es importante recordar, gracias a las historias que los niños cuentan a partir de esas fotos, el papel que han jugado esas mujeres en la formación de ellos, en particular en su cuidado (alimento, vestido, abrazo, abrigo, salud...). Como los chicos van creciendo y tienden a “olvidar” lo que sus padres han hecho por ellos, este es un modo de afianzar no sólo un recuerdo sino el lazo familiar.

(Condición para el desarrollo)

c) El día de la lectura del relato *La Gran Mamá hace el mundo*, la maestra ha dejado en un punto del salón objetos de cuidado de bebés como cobertores, biberones, chupos, ropa, pañales, perfumes; en otro punto, objetos como yerbas medicinales, bolsas térmicas, botiquín; y en otro ha pegado las fotos y textos de las mujeres madres que ellos habían llevado con anterioridad. Los niños recorren el salón y van comentando con la maestra los recuerdos que evocan. *¿Para qué?* Para crear un clima de confianza, todos tienen alguna mujer madre que ha velado por ellos; todos han nacido de una mujer; todos tienen en su cuerpo la marca del nacimiento, el ombligo; todos estuvieron en la oscuridad y calor del vientre materno. Los niños recuerdan —o quizás lo estén viviendo con algún hermanito menor— que sobre los bebés hay una acción protectora por el hecho de ser frágiles y pequeños, que ellos fueron bebés algún día, así como todas las personas del mundo. Los olores de plantas medicinales y elementos del botiquín les pueden traer a la memoria situaciones en las cuales han estado enfermos y han tenido el cuidado de una mujer madre, por ejemplo.

d) Con los niños organizados y cómodos en el aula, la maestra hace una primera lectura del relato. Como ya ha leído la historia, sabe cómo interpretar la voz

de la Gran Mamá y cautivar la atención de su auditorio. Al terminar, los niños expresan sus reacciones conforme la maestra les da la palabra y luego ella les pide volver a escuchar, pero esta vez les muestra las imágenes del libro que antes ha preparado en unas diapositivas. *¿Para qué?* La primera lectura sólo de oídas permite que imaginen cómo son los personajes y los escenarios que se van creando. Con la segunda lectura, aprovechando la belleza de las ilustraciones, los niños contrastan y recrean lo antes imaginado. Las dos lecturas refuerzan el hilo de la historia y la presencia de una diosa madre creadora que hizo el mundo, a todos los seres, y prometió jamás olvidarse de los seres humanos.

(Condición de cierre)

e) Los niños reciben en papel la transcripción del relato hecho por la maestra y hacen una tercera lectura, esta vez de modo individual. Ella les pide resaltar con azul aquellos objetos o palabras que invitan o asocian con el descenso, la profundidad; una vez han terminado, les pide que las palabras asociadas con el ascenso, lo que está arriba, lo subrayen con rojo; y en verde, lo que no está arriba ni abajo sino en el horizonte, en el medio. Luego, en el tablero anota las palabras que los niños identificaron según los colores y en papel aparte, también de color, les pide anotar esa lista y que describan cada conjunto de símbolos. *¿Para qué?* Es una manera de afianzar lo común en cada grupo de símbolos y lo diferente entre los tres conjuntos. Tener esto claro favorece luego las relaciones que ellos puedan establecer con otros objetos y con la vida personal.

f) Seguido, la maestra pregunta cosas como *¿por qué hay objetos ubicados en distintos puntos del espacio?, ¿qué pasaría si lo uno o lo otro no existiera?* Les invita a nombrar otros objetos asociados con esos tres grupos y que luego los anoten en el papel según corresponda. *¿Para qué?* Se trata de llevar a los niños a ser

conscientes de que, todo lo que existe en la naturaleza tiene un sentido y un significado, que los unos y los otros elementos se hallan muy relacionados así sean opuestos, que ellos como parte de esa naturaleza también tienen una razón de ser en la familia, en el colegio y que, por lo mismo, no están solos, aunque a veces en casa o en la calle físicamente lo estén.

g) Para terminar, la maestra les pregunta cuándo se han sentido en las profundidades, como en el fondo del mar o en la oscuridad; cuándo o en qué circunstancias han deseado o han estado en la cima, en lo alto, y cuándo se ven ellos mismos en una línea media, ni arriba ni abajo. Les invita a dibujar cada situación en su diario. *¿Para qué?* Para que puedan ir analizando que la vida humana tiene altos y bajos y que esto es una condición de todos, es normal que a veces pase, es normal sentirnos solos aunque no lo estemos; sentirnos huérfanos aunque no lo seamos. Pero... aunque esto nos pase y sea "normal" que nos pase, *¿cómo hacer para no sentir tanto miedo cuando estamos solos? ¿Qué hacer mientras llegan nuestros cuidadores?*

7. Mediaciones que favorecen la expresión. Una vez se ha pasado por las acciones del punto seis y tomando como punto de partida las preguntas finales del párrafo anterior, la maestra les propone a los niños pintar entre todos, en un mural, una imagen que muestre ese miedo a estar solos. Una vez terminado, les pide que lo miren de frente y que canten todos juntos una canción, cada vez más y más fuerte.

Los niños repiten con facilidad el coro y pronto se aprenden lo demás. La maestra decide abrir un blog donde guarda no sólo la canción sino otras "historias protectoras" que, a futuro, puedan ser leídas por los niños en situaciones de miedo. También será un espacio para que ellos expresen lo que sienten.

8. Mediaciones que favorecen la comunicación. La maestra opta por llevar

¿Educamos para la vida? Inteligencia Emocional, una mirada a la práctica

a los niños a realizar una carta a las mujeres madre que han sido importantes en su vida; los niños saben quiénes han sido. La carta tendrá dos partes, una de agradecimiento (por la vida, el cuidado...) y otra de petición (para que conversen más con ellos sobre lo que sienten). Mientras la maestra lee los mensajes de sus estudiantes, ella recuerda que hace mucho tiempo no escribe una carta a su madre e inicia con esta labor. Al final, la comparte con sus niños y ese vínculo, que ya existía entre ambos, se estrecha aún más. Los niños proponen subir las cartas al blog ya creado para que sus destinatarias puedan leerlas también allí y "no se olviden". A la maestra le parece una idea estupenda; ella no es "ajena" a la vida de sus niños. En el mundo simbólico es condición crear un lazo afectivo.

En síntesis, esa tensión y necesario encuentro entre el orden formal-lógico (del paso a paso y lo metódico) y el orden simbólico (de lo intuitivo, lo sentido), llena de dinamismo y variadas posibilidades imaginativas la didáctica del símbolo. Y aunque el símbolo femenino de la Gran Mamá se acerque pero también escape al orden formal, sin duda habrá podido hacer presencia en el espacio del aula. **RM**



XIX PREMIO
Santillana
DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cirlot, J.E. (2008). *Diccionario de símbolos*, Madrid, Ediciones Siruela.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2007). *Diccionario de los símbolos*, Barcelona, Herder.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Simbolismo y salud, Madrid, Trotta.
- Duch, Ll. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones*. Barcelona, Herder.
- Marley, C. y Mahal, T. (1999). *World Playground* (cd). Putumayo Kids. Editorial Putumayo.
- Páez, R. (2012). *Esbozo para una didáctica del símbolo*, entrevista Actualidades Pedagógicas No. 59, Bogotá, Ediciones Unisalle.
- Root, P. (2004). *La Gran Mamá hace el mundo*. Italia, Editorial Kókinos. Ilustraciones de Helen Oxenbury.
- Wild, M. (2000). *Nana vieja*, Caracas, Ediciones Ekaré. Ilustraciones de Ron Brooks.



Envío de trabajos a través de la página web:

www.premiosantillana.com.co

Fecha límite para el envío:

13 de septiembre de 2013. 5:00 pm.

Informes: contacto@santillana.com.co

Teléfono en Bogotá: 7057777 ext 1155



Libertad y Orden
Ministerio de
Educación Nacional
República de Colombia



Fundación Santillana
para Iberoamérica



La autogestión

del aprendizaje

Una apuesta de la Educación
en el Siglo XXI



La planeación de la educación lleva implícita una mirada desde la autogestión del aprendizaje que articula la experiencia vital del estudiante con el conocimiento actualizado y permanente.

Paulo Emilio Oviedo*

La educación como factor primordial en la construcción y avance de la humanidad es un tema prioritario, especialmente en una época, que por sus características y condiciones, nos exige una mirada inter y transdisciplinaria, el trabajo en red, la incorporación al mundo de la tecnología y una mirada ética frente a nosotros mismos, a los demás y al entorno natural. Desde esta perspectiva, la planeación de la educación implica una mirada desde la autogestión del aprendizaje que permita articular la experiencia vital del estudiante con el conocimiento actualizado y permanente, con el fin de responder a una de las exigencias fundamentales para la Educación en el Siglo XXI que es la formación de sujetos autónomos, competentes y comprometidos tanto con su proyecto de vida como con proyectos sociales que generen impactos positivos en el mundo.

Consideraciones previas

La autogestión del aprendizaje se concibe como el marco en el cual el estudiante es el principal responsable y administrador autónomo de su proceso de aprendizaje, encuentra sus objetivos académicos y programáticos, gestiona

recursos tanto de tipo material como humano, prioriza sus decisiones y tareas en todo el proceso de su aprendizaje tal como lo plantea Bandura (1982).

Sin embargo, para establecer un marco contextual, hay que reconocer que la autogestión del aprendizaje contempla una serie de factores para que éste se produzca. Así, el estudiante necesita poseer ciertos elementos motivacionales para liderar su aprendizaje y ser consciente de lo que implica la autogestión, el desarrollo de habilidades de búsqueda, de estudio y análisis crítico y de aceptar el reto de la autogestión del aprendizaje como patrimonio de lo que será su conocimiento. Así mismo, el docente tiene que preguntarse ¿cómo o de qué manera motivar al estudiante?, consciente de que la respuesta no se encuentra en fórmulas mágicas o recetas educativas que nos resulten apetecibles. El reto es que debe crear situaciones atractivas en las que pueda ofrecer al estudiante algo valioso que motive su curiosidad, como lo podría ser *la estrategia denominada aprendizaje basado en problemas*. En esta estrategia, el papel fundamental del docente es ser un facilitador del aprendizaje del estudiante.

* Docente investigador.
Facultad de Ciencias
de la Educación.
Universidad de La Salle.
Bogotá - Colombia



El estudiante necesita poseer ciertos elementos motivacionales para liderar su aprendizaje y ser consciente de lo que implica la autogestión

▲ El reto es que debe crear situaciones atractivas en las que pueda ofrecer al estudiante algo valioso que motive su curiosidad, como lo podría ser la estrategia denominada aprendizaje basado en problemas.

En este sentido, la firmeza y el hecho de ser pertinaz en los propósitos son actitudes básicas para mantenerse en el cumplimiento exitoso de un aprendizaje autogestionado. A la vez tiene gran importancia, además, la organización del tiempo para un buen aprovechamiento del esfuerzo que realiza el estudiante durante su aprendizaje. Por esto debe establecer un cronograma de actividades que incluya fechas límite para cumplir con las actividades, lo cual facilita el desarrollo de buenos hábitos de trabajo y estudio. Esta estructura educativa no solo facilita el aprendizaje del estudiante sino que también reduce su ansiedad.

El escenario es completamente distinto al tradicional, en el cual el papel normalmente asignado al estudiante lo tiene acostumbrado a ser solo un receptor pasivo de las directrices del profe-

sional de la docencia correspondiente.

Se reconoce que cada estudiante, dependiendo del contexto y de sus variables individuales, desarrolla un estilo de aprendizaje propio, relativamente estable, pero dinámico, sujeto a posibles cambios que le permiten potenciar los puntos fuertes y corregir los débiles, en busca de alternativas que sean más efectivas. El propio estudiante, conforme va progresando en su proceso y dependiendo de las circunstancias que tendrá que afrontar, desarrollará estrategias que le permitirán enfrentarse con éxito a cada reto que encuentre.

Proceso de aplicación de una estrategia de autogestión: el aprendizaje basado en problemas

Primera sesión

La actividad se inicia con la presentación de un problema y finaliza con un plan de estudio basado en una lluvia de ideas para cumplir en el periodo entre la primera y segunda sesión. El paso inicial y el final son los únicos momentos preestablecidos; los demás pasos que sigue el grupo en esta primera sesión varían de un grupo a otro. Esta flexibilidad se fundamenta en el concepto de aprendizaje autogestionado, que es el elemento nuclear del aprendizaje basado en problemas. El papel del docente, como facilitador en esta primera sesión, consiste en asegurarse de que los estudiantes hayan comprendido el anuncio del problema y que tengan claro el significado de los temas que van a aprender y que ellos mismos han identificado previamente a partir de la lluvia de ideas. La decisión de quién hace qué, también es responsabilidad de los estudiantes y varía de grupo a grupo y de problema a problema.

Segunda sesión

Se comparten las fuentes de información que cada estudiante ha encontrado y que considera de utilidad para aprender el tema que se determinó en el plan

de estudio. No se hacen presentaciones formales sino que se discuten los distintos aspectos del tema trabajado; cada estudiante aporta lo que ha encontrado y hace una breve reconstrucción de lo que comprendió, lo cual permite luego entablar una discusión bien fundamentada de las distintas áreas del plan de estudio. Si quedan temas que requieren clarificación, o nuevas áreas para estudiar, relacionadas con los objetivos de aprendizaje, pueden ser incluidos en el plan de estudios de la tercera sesión. El papel del docente, como facilitador, consiste en asegurarse de que la información presentada por los estudiantes provenga de fuentes fiables y que esté basada en evidencias y no en opiniones o creencias.

Tercera sesión

Los estudiantes discuten las áreas de estudio que hayan identificado previamente, aplicando la misma estrategia que se utilizó en la segunda sesión. Al final de esta sesión, el estudiante debe tener claro lo que se considera cumplido, lo que quede pendiente será asignado como un futuro trabajo con otro problema u otra actividad, incluyendo el estudio individual. La última parte de esta tercera sesión se dedica a la evaluación (autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del docente).

Ventajas de la autogestión del aprendizaje

Entre las ventajas que ofrece la autogestión del aprendizaje, están las de que incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental en cada estudiante, y aumenta el aprendizaje debido a que enriquece su experiencia, su motivación y compromiso, así como su autoestima y la seguridad en sí mismo.

Los estudiantes comprometidos con este proceso se caracterizan porque son responsables del aprendizaje, o sea que, se hacen cargo de su propia formación y se autorregulan, y porque son estraté-

gicos, en la medida que continuamente desarrollan y refinan el proceso de aprendizaje y las estrategias para resolver problemas.

Las capacidades adquiridas y desarrolladas así como los contenidos aprendidos durante el proceso son más fácilmente transferibles a situaciones concretas de la realidad. Este proceso de aprendizaje facilita la comparación de estrategias y de conceptos, lo cual permite abordar la solución de problemas desde perspectivas diferentes, y por tanto, favorece la transferencia y fortalece la autoconfianza. **RM**

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Bandura, A. (1982) *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. Stanford University. Printed in U.S.A.
- Oviedo, P.E. (2012). *El aprendizaje autogestionado y colaborativo* (conferencia). Diplomado en Estrategias Didácticas y Evaluativas. Bogotá. Universidad de La Salle.
- Oviedo, P.E. (2012). *Investigar para innovar la docencia*. En el libro *Innovar la enseñanza: Estrategias derivadas de la investigación*. Universidad de La Salle. pp.13-31. Bogotá. Editorial Kimpres Ltda.
- Oviedo, P.E. (2010). *El papel de la resolución de problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. En el libro *Periscopio Universitario. Reflexiones sobre Educación, Investigación y docencia*. Universidad de La Salle. ISBN: 978-958-8572-24-6. pp. 93-112. Bogotá. Editorial Kimpres Ltda.

▼ El papel del docente, como facilitador, consiste en asegurarse de que la información presentada por los estudiantes provenga de fuentes fiables y que esté basada en evidencias y no en opiniones o creencias.



La transformación digital de la escuela: un reto y un compromiso de la Dirección en la institución educativa



Hoy, el reto y el propósito consisten en hacer de la institución educativa un icono de la cultura digital brindando a los estudiantes las herramientas, la metodología, los contenidos y el ambiente apropiado para ser educados en el ambiente de un nativo digital.

Juan Harvey Zabala Pimienta

Coach Uno Internacional

El reto que afrontan actualmente las instituciones educativas no solo consiste en preparar mejores planes de estudio, establecer ventajas competitivas mediante una mejor oferta de idiomas, actividades extracurriculares, atención y servicio al cliente o convenios e intercambios con colegios y universidades alrededor del mundo.

En el campo tecnológico, están lejos los días en que se discutía si incluir la computadora en el salón de clase era una buena idea o no, pues hoy está demostrado que, además de ser una excelente idea, permite mejores y diversas formas de aprender, motiva a la comunidad de manera significativa, democratiza el conocimiento y desarrolla habilidades fundamentales para el desarrollo académico y profesional de nuestros estudiantes.

Hoy, el reto y el propósito consisten en hacer de la institución educativa un icono de la cultura digital brindando a los estudiantes las herramientas, la metodología, los contenidos y el ambiente apropiado para ser educados en el ambiente de un nativo digital. Este reto ha sido asumido por más de setenta instituciones educativas en todo el territorio colombiano, que actualmente desarrollan los programas de Se y Be de la propuesta de UNO internacional.

Al analizar el recorrido y los logros obtenidos por estas instituciones, se observa que el proceso de transformación hacia la tecnología y la inclusión de esta en el aula está cada vez más ligada al compromiso que el Rector o Director de la institución, junto a su equipo directivo, tiene con la propuesta y a la forma como, con su orientación, gestión y control, permite convertir el reto en realidad.

Hoy, queremos destacar los grandes avances del Colegio Emilio Valenzuela de Bogotá, que de la mano de su Rector, el Doctor Manuel Samper Alum, ha obtenido excelentes resultados y logros en el proceso de digitalización de su institución, tanto en el aspecto pedagógico como en la infraestructura. A continuación encontramos algunas de las respuestas que el Doctor Samper Alum dio a nuestras preguntas.

Juan Zabala (Coach): Señor Rector, ¿cuál cree usted que ha sido la clave del éxito para lograr este resultado a tan solo tres meses de la implementación?

Señor Rector: Una parte se debe al proceso de cambio que llevamos en los últimos cinco años, otra parte, a la filosofía del colegio, el excelente equipo directivo y su capacidad de proyectar el colegio e innovar, y por último, a la decisión acertada de incorporar UNO como componente pedagógico en este proceso. Un aspecto también muy importante ha sido la capacidad de delegar en un equipo competente la ejecución y puesta en marcha de este importante proyecto.

JZ: ¿Qué opinión tienen sus estudiantes en este momento de su colegio?

MSA: Están muy satisfechos con los cambios y procesos que se vienen desarrollando y muy comprometidos y dispuestos a responder a las exigencias que implican estos cambios.

JZ: ¿Cuál es la visión que se tiene del Colegio Emilio Valenzuela para el año 2016?

MSA: Lo vemos como una institución capaz de responder a las exigencias en los campos académicos, sociales y de formación de acuerdo con la evolución de la humanidad y los requerimientos de nuestros clientes y la sociedad. Será una institución que mantendrá su dinamismo y capacidad de adaptación, su búsqueda de alternativas, y que estará a la vanguardia en innovación educativa **RM**



Las Rutas didácticas



Nancy Ramírez Sarmiento

Directora de contenidos - Editorial Santillana

Una guía indispensable para integrar el currículo en el aula de clase. Conscientes de que la educación debe ofrecer el mayor número posible de rutas de aprendizaje y de que los docentes deben contar con herramientas que les permitan adaptarse a la realidad digital que comenzamos a descubrir y a vivir, Editorial Santillana, líder en el desarrollo de materiales educativos y culturales, creó *Las Rutas didácticas*, una guía cuyo propósito es mostrar las diferentes opciones metodológicas que se pueden desarrollar en el aula, con el apoyo de diversas herramientas tecnológicas.

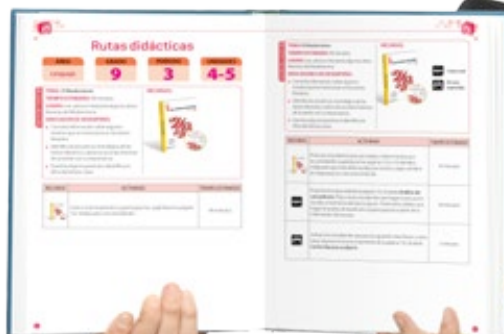
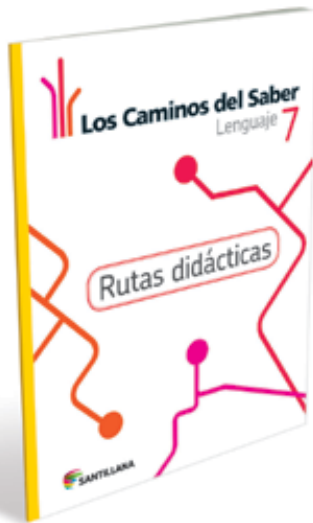
Las Rutas didácticas:

- Son flexibles y se adaptan a las particularidades de cada área y a las necesidades de cada institución educativa.
- Orientan el camino que docentes y estudiantes deben emprender cada año para alcanzar los objetivos educativos que se han propuesto.
- Posibilitan ambientes favorables de aprendizaje ya que, integran los contenidos digitales a los contenidos impresos de manera pertinente y oportuna.

- Presentan los contenidos curriculares y las ODAS (Objetos Digitales de Aprendizaje Santillana) organizados estratégicamente por temas, para que el docente conduzca la clase hacia las metas esperadas y potencie el aprendizaje de sus estudiantes.

Las Rutas didácticas incluyen para cada bloque de clase una propuesta de:

1. Plan de clase con temas, subtemas, logros, indicadores de desempeño y tiempos estimados de realización de las actividades sugeridas.
2. Organización del aula.
3. Recursos didácticos pertinentes para el desarrollo de la clase.
4. Actividades de aula en las que es posible evidenciar la mediación de las TIC en contextos de enseñanza y aprendizaje.



¡Hija!
¿Qué estás
haciendo?

Estoy editando
un video de todas
las cosas que hice
durante la semana
que voy a postear en
mi canal de YouTube.
Escuchando música
y haciendo unas
ilustraciones de aves
en el compu....

¿Y la tarea
cuándo la
vas a hacer?

¡Esa es
mi tarea,
Má!

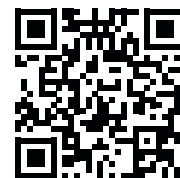
▶ **EL MUNDO CAMBIÓ** ◀
LA EDUCACIÓN TAMBIÉN



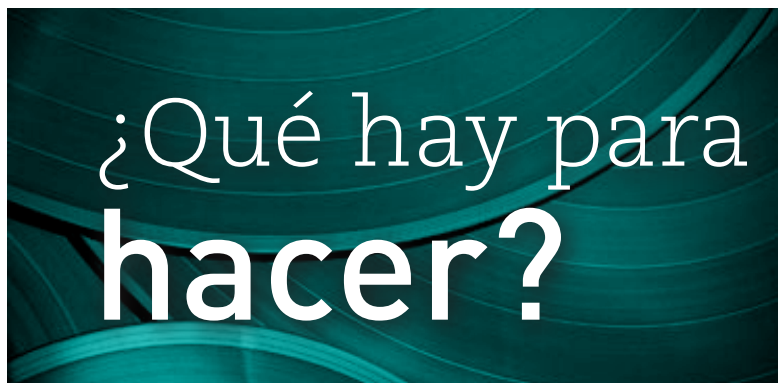
SANTILLANA.COMPARTIR

Contigo hasta alcanzar tus sueños.

www.santillanacompartir.com.co



¿Quieres conocer más
sobre **Santillana.Compartir**?
Escanea este código QR
para ver el video



29 de Junio ROCK AL PARQUE

Festival internacional de rock que se lleva a cabo en la ciudad de Bogotá, Colombia, desde el año 1995. Es el festival gratuito y al aire libre más grande de América Latina y el tercero más grande del mundo.

Fecha: Del 29 de junio al 1 de julio de 2013

Lugar: Parque Metropolitano Simón Bolívar, Bogotá.
Mayor información en: <http://rockalparque.net>

30 de Junio PAISAJES DEL NORTE

Hasta el 30 de junio el Museo de Arte Moderno de Bogotá recibe a los países nórdicos en el marco de Fotográfica 2013. La temática de la exposición está centrada en el paisaje, con más de 100 obras de 22 artistas que exploran y desarrollan este género en un sentido amplio y plural, desde su concepción histórica hasta la práctica artística contemporánea.

Fecha: Del 10 de mayo al 30 de junio de 2013

Lugar: Museo de Arte Moderno de Bogotá

¿Qué hay para leer?

LA INVENCION DEL AMOR

Sello: Alfaguara

Autor: José Ovejero

Ganadora del XVI Premio Alfaguara de Novela

Una novela que combina la intriga del *thriller* con la inmediatez del reportaje. Narrada en primera persona, a través de una voz cercana, inquisitiva e irónica, el protagonista va desvelando las imposturas del amor y, al mismo tiempo, su absoluta necesidad.

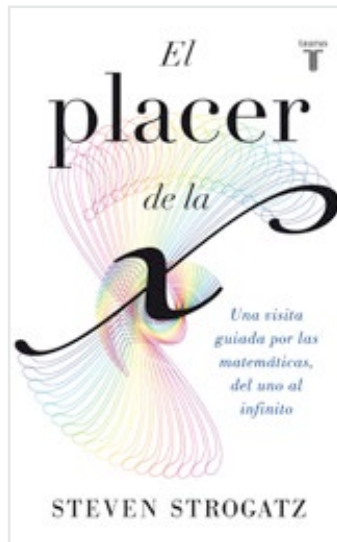


EL PLACER DE LA X

Sello: Taurus

Autor: Steven Strogatz

Un matemático de primer nivel y prestigioso divulgador del *New York Times* nos invita a una visita guiada por las grandes ideas de las matemáticas y sus sorprendentes conexiones con la literatura, la filosofía, la medicina o el arte.



PAÍSES EMERGENTES

Sello: Aguilar

Autor: Ruchir Sharma

Aldous Huxley dijo una vez que «viajar es descubrir que todo el mundo se equivoca respecto a otros países». Partiendo de esta observación histórica Ruchir Sharma, experto en Mercados de Valores Emergentes y Macroeconomía en Morgan Stanley, nos propone un recorrido único por las economías más interesantes del mundo emergente.

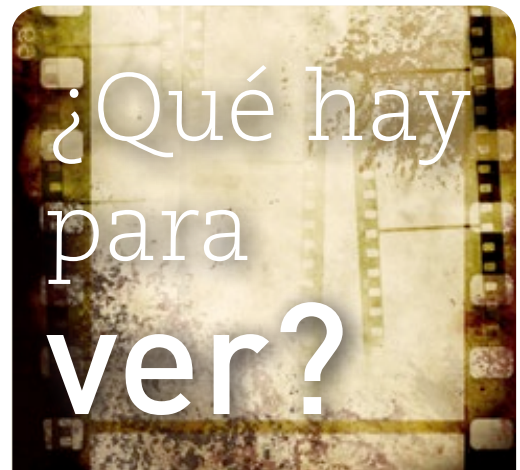


RAYUELA. EDICIÓN CONMEMORATIVA

Sello: Alfaguara

Autor: Julio Cortázar

La aparición de *Rayuela* en 1963, hace cincuenta años, conmocionó el panorama cultural de su tiempo y supuso una verdadera revolución en la narrativa en lengua castellana: por primera vez un escritor llevaba hasta las últimas consecuencias la voluntad de transgredir el orden tradicional de una historia y el lenguaje para contarla.



21 de junio ¿Y SI VIVIMOS TODOS JUNTOS?

Guión y dirección: Stéphane Robelin

Annie, Jean, Claude, Albert y Jeanne son amigos desde hace más de 40 años. Pero cuando la memoria falla, el corazón se descontrola y aparece el fantasma de la residencia de ancianos, se rebelan y deciden irse a vivir juntos. A todas luces, una locura. Pero aunque la falta de espacio moleste y despierte viejos recuerdos, empieza una genial aventura: Compartir casa a los 75 años.

16 de agosto AMOR ÍNDIGO

Guión y dirección: Michel Gondry

En esta fantástica versión de París, Colin debe aceptar los trabajos más ridículos para pagar la cuenta del hospital mientras, a su alrededor, su apartamento y sus amigos comienzan a desintegrarse. Adaptación de la novela *La espuma de los días* ("L'écume des jours") de Boris Vian.



Calendario de eventos / Junio 2013



4

5

➤ **Curso Modos de leer literatura taller 3: "El Poema"**
– Cartagena
Universidad San Buenaventura

6

11



12

➤ **Expo E-learning América Latina**
Hotel Sheraton Bogotá.
<http://www.expoelearning.com/>

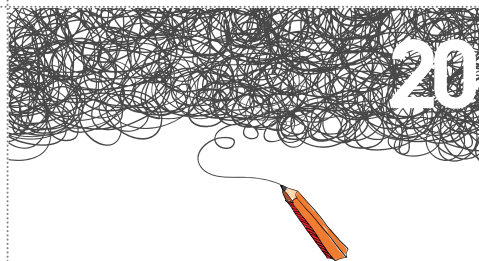
13

➤ **Encuentro de Robótica educativa ambiental 2013**

17 al 19 de junio – Medellín Plaza Mayor
<http://roboticaeducativacpe.blogspot.com/>

18

19



20

25

➤ **CONGRESO NACIONAL DE TIC "NUESTRAS TIC 2013: REDES SOCIALES Y WIKIAPRENDIZAJES EN LA EDUCACION CON ACTITUD 2.0**

Auditorio Centro Recreacional TEYUNA - Caja de Compensacion Familiar del Magdalena, Santa Marta, Colombia. www.facebook.com/nuestrastic. 26 al 28 de Junio – Santa Marta

26

27

➤ **Encuentro de Estudiantes con discapacidad visual**
4 y 5 de julio – Bogotá
Hotel Tequendama

➤ **54 Olimpiada Internacional de Matemáticas**
18 al 28 de julio – Santa Marta
Universidad Antonio Nariño

➤ **Colombia Startup & Investor Summit 2013**
12 y 13 de Julio – Bogotá





1/2

3

7



10

14

15/16

>XIV ENCUENTRO
INTERNACIONAL VIRTUAL
EDUCA COLOMBIA 2013

17

Foro multilateral, Congreso, Exposición
'Educación, innovación y TIC'

Plaza Mayor, Medellín

17 al 21 de junio - Medellín



21

22/23

24

28

29/30

Julio

>EDULEARN13: 5ta Conferencia Anual de
Educación y Nuevas Tecnologías

1 al 3 de julio - Barcelona y en línea

Princesa Sofía Grand Hotel

<http://iated.org/edulearn13/>

Agosto

>Presentación José Ovejero. Premio
Alfaguara de Novela 2013

1 de agosto - Bogotá

>II Congreso Internacional "Experiencias
educativas latinoamericanas aplicando
recursos TIC"

6 al 9 de agosto - Lima, Perú

>Feria del Libro de Bucaramanga. Ulibro
26 al 31 de agosto - Bucaramanga

>Congreso Internacional Multimedia 2013
28 al 30 de agosto - Bogotá



▶ EL MUNDO CAMBIÓ
LA EDUCACIÓN TAMBIÉN ◀



SANTILLANA.COMPARTIR
Contigo hasta alcanzar tus sueños.

www.santillanacompartir.com.co



¿Quieres conocer más
sobre Santillana.Compartir?
Escanea este código QR
para ver el video