

SOCIOCOGNITIVO

POR UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

EVALUACIÓN ESTRATÉGICA: UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD (I PARTE)



José V. Merino Fernández
Catedrático de Pedagogía Social . U. Complutense de Madrid

**RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA Y DE LOS
PROFESORES ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR
COMO FENÓMENO SOCIAL Y EDUCATIVO**



AJUSTES CURRICULARES:
*Una mirada desde un modelo
Sociocognitivo*



EDITORIAL DEL MES:
MOTIVACIÓN EN EL AULA

Editorial

MOTIVACIÓN EN EL AULA



La motivación suele entenderse como un componente activo que impulsa y determina la conducta. Es una variable interviniente entre el estímulo y la respuesta (S - N - R = estímulo - motivación - respuesta). Es un proceso psicológico y una fuerza que desde el interior impulsa a la acción. Los componentes básicos de la motivación son: la necesidad, el incentivo y la direccionalidad.

- La **necesidad o impulso** es una variable interna que configura una conducta determinada para conseguir un fin o una meta. Consta de un componente energético o activador de la conducta, que indica la fuerza con la que el sujeto se entrega a una acción. **Suele llamarse también drive.**
- El **incentivo** surge de un estímulo interno o externo al sujeto que pretende conseguir, como resultado de una acción determinada, una **meta concreta**. Suele ser el fin o el resultado de la misma. Como tal, una vez conseguida esta meta, se reduce el impulso y se produce además una gratificación o un placer. Si no se ha conseguido se produce dolor, displacer o frustración.
- La **direccionalidad** indica los comportamientos tendientes a conseguir el objetivo prefijado por el incentivo. **Implica una selección de metas** y objetivos parciales o caminos más cortos a la consecución de un objetivo final.

La motivación es un proceso interno, de ordinario, derivado de los aprendizajes y conductas sociales aprendidas o vivenciadas anteriormente por el aprendiz. Pero además la motivación no es una variable aislada, sino que **está asociada a otros factores personales o sociales del alumno.**

- Entre los **factores personales** podemos citar: **los afectivos** (sentimientos o emociones positivos o negativos)

respecto a la escuela, la cultura o el aprendizaje; de personalidad (autoconcepto, autoestima, seguridad o inseguridad en sí mismo, extraversión o introversión, neuroticismo, nivel de competencia,...); **factores cognitivos** (experiencias de éxito o fracaso ante una tarea determinada, beneficios personales de una tarea a realizar, percepción de la autoimagen,...) y **nivel de tolerancia a la frustración.**

- Entre los **factores sociales** que afectan a la motivación podemos incluir los grupos de pertenencia o referencia del aprendiz; tales como la cultura, los valores, las expectativas, los niveles socioeconómicos, los amigos, la familia,...

Es evidente que la motivación incide de una manera muy importante en el aprendizaje escolar. La motivación positiva genera un aprendizaje profundo y mejor ordenado en la memoria a largo plazo, en forma de esquemas mentales. **En la motivación escolar podemos hablar de dos grandes modelos:**

- Motivación escolar extrínseca
- Motivación escolar intrínseca

a. Motivación escolar extrínseca

La motivación para el aprendizaje escolar puede ser **extrínseca o intrínseca**. La primera se basa en premios o castigos como reforzadores de apoyo. Mientras que la **motivación intrínseca** o interna se basa en motivos internos del aprendiz al encontrar sentido a lo que aprende.

La **motivación extrínseca se basa en premios o castigos**, en algo externo al aprendizaje. La economía de fichas, como reforzadores de apoyo, es una técnica muy utilizada en las escuelas y en las organizaciones. Es muy frecuen-

Boletín Sociocognitivo. N° 9 - año 2 - Abril de 2010

Director responsable: Leonardo Vilches Robert - Asesor pedagógico: Martiniano Román Pérez - Periodista: Cristián Venegas Sierra - Editores: Patricia Calderón, Claudio Troncoso - Comité Editorial: Martiniano Román Pérez, Cecilia Echeverría Alvear, Aldo Montenegro González, Felipe Sotomayor Meza.

Editorial Conocimiento S.A. Alberto Rojas Jiménez N° 22 (Metro Santa Isabel) - Santiago de Chile. Fono: (56 2) 634.87.79

www.editorialconocimiento.cl - email: ventas@editorialconocimiento.cl

te que en los comercios e hipermercados te den puntos, como reforzadores de apoyo, para poderlos utilizar en forma de descuentos, aunque el valor de estos puntos suele ser muy escaso. **Las programaciones de base conductual necesitan recurrir a la motivación externa o extrínseca en forma de premios y castigos para salvaguardar la disciplina en clase.** Los aprendices al no encontrar sentido a lo que aprenden (aprendizaje memorístico) no aprenden, y sobre todo molestan.

Entendemos por **reforzadores de apoyo** los estímulos presentados en forma de recompensas con objeto de aumentar la frecuencia de una respuesta o una conducta determinadas. Los programas de refuerzo establecen la frecuencia con la que debe presentarse el refuerzo o recompensa. **Uno de los programas de refuerzo más representativos es el de economía de fichas.**

La motivación extrínseca está referida a recompensas externas a la tarea que se realiza, que son un medio para conseguir un fin y suponen premios y castigos externos que facilitan el alcanzar una meta determinada. Un **programa de economía de fichas es un conjunto de procedimientos para usar sistemáticamente fichas o puntos y reforzar así la conducta deseada. Sus componentes son:** fichas o puntos que se pueden dar fácil y rápidamente; conjunto de reforzadores de apoyo (premios o castigos); reglas que especifican qué conductas ganan fichas o puntos y la cantidad de fichas que se pueden ganar, y además las reglas han de especificar cómo se pueden ganar fichas o puntos. Se utiliza este tipo de programas no sólo en las aulas, sino también en la compra de cosas o utensilios. Al comprar tantos litros de gasolina o bencina en tu tarjeta te marcan tantos puntos que luego se puedan cambiar por objetos en forma de premios.

Entendemos que la motivación extrínseca escolar ha de ser secundaria y en todos los casos se ha de primar la motivación intrínseca, basada tanto en el yo como en la tarea realizada: ello supone que en las aulas se ha de primar el aprendizaje significativo y constructivo, así como el desarrollo de capacidades como herramientas para aprender como formas de motivación intrínseca.

La motivación extrínseca puede ser útil para el adiestramiento animal (perros) y también en casos determinados con niños pequeños o con alumnos con problemas para aprender. En muchos casos su valor es muy limitado, ya que en la sociedades occidentales los alumnos tienen “de

todo” y por tanto el “si apruebas te regalo esto...” no tiene mucho sentido, pero además lo suelen conseguir, lo que quieren, presionando a los padres. **En los casos en que se utilice en el aula la motivación extrínseca, progresivamente se ha de sustituir por la motivación intrínseca.**

b. Motivación escolar intrínseca

Los aprendizajes constructivo, significativo y compartido, en el marco de la arquitectura del conocimiento, **favorecen la motivación intrínseca en la tarea.** Estos planteamientos constructivos, globalizadores y socializadores del aprendizaje potencian el interés de los aprendices y desarrollan por ello su motivación. **El desarrollo sistemático de capacidades como herramientas para aprender es imprescindible para mejorar la motivación intrínseca basada en el yo.**

La elaboración de **materiales didácticos significativos, donde el aprendiz encuentra sentido a lo que aprende,** y la realización de las tareas prescritas por los mismos facilita, sin más, la motivación, ya que de hecho actúan como **centros de interés.** Las tareas derivadas de los mismos resultan significativas (tienen sentido para los alumnos) y por ello resultan interesantes. Despiertan **la curiosidad cognitiva y desarrollan el impulso cognitivo** como formas de motivación.

La motivación, desde esta perspectiva, se convierte en un componente activo que impulsa y dirige una conducta. Actúa, de hecho, como una **variable interviniente** entre el estímulo (materiales didácticos) y la conducta (tareas escolares prescritas por los mismos).

Recordemos que el aprendizaje significativo y constructivo surge sólo cuando el alumno quiere aprender y esto es posible cuando está motivado para ello. Las tareas del aula, diseñadas desde su propia experiencia cognitiva y vital, le resultan interesantes y motivantes, porque están pegadas a su propio yo, que se siente mejorado por ellas. Más aún, es el mismo alumno el diseñador y sobre todo el realizador activo de las mismas. **La motivación intrínseca en la tarea** (interés del alumno por la misma) facilita su realización y de este modo reelabora y reconstruye su propio conocimiento. Con ello percibe nuevas relaciones e interacciones entre los conceptos y adquiere así nuevas formas de motivación.

Pero también se da la **motivación intrínseca en el yo,** al captar el aprendiz que su aprendizaje **mejora su propio**

yo, sus capacidades y destrezas, y además puede aplicar lo que aprende en la vida cotidiana. Una metodología de aula que desarrolle capacidades, destrezas y habilidades crea motivación intrínseca en el yo, ya que al aprendiz se ve más capacitado para aprender (al mejorar sus herramientas mentales) y por tanto mejora su propio yo (autoimagen personal) y también aumenta su motivación.

Entre los principios más relevantes de motivación intrínseca, aplicados al aula, en el marco del paradigma socio-cognitivo, podemos citar los siguientes:

- El aprendizaje cooperativo resulta más motivante que el competitivo. La organización flexible y democrática de un grupo aumenta la motivación intrínseca.
- Las tareas creativas son más motivadoras que las repetitivas. El desarrollo de la capacidad de hacerse preguntas en los alumnos aumenta su curiosidad, su creatividad y su motivación.
- La mejora de las capacidades, destrezas y habilidades aumenta el nivel de aprendizaje, el rendimiento y la motivación.
- Aprender a aprender como modelo de aprendizaje profundo mejora la motivación y rendimiento escolar.
- El autoconcepto positivo y la autoestima escolar son factores relevantes para mejorar la motivación y el rendimiento escolar.
- El reconocimiento del éxito de un alumno o de un grupo de alumnos, por parte del profesor, en una tarea determinada, motiva más que el reconocimiento del fracaso y si el reconocimiento del éxito es público mejor.
- Conocer las causas del éxito o el fracaso en una tarea determinada aumenta la motivación intrínseca.
- El aprendizaje significativo crea motivación intrínseca, no ocurre lo mismo con el aprendizaje memorístico y repetitivo.
- El nivel de estimulación de los alumnos ha de ser óptimo. Si la estimulación es muy reducida no se producen cambios. La estimulación excesiva suele producir ansiedad y frustración.
- La elaboración significativa de las tareas escolares genera motivación intrínseca, no ocurre lo mismo con las tareas repetitivas y conceptualmente descontextualizadas.

- El nivel de dificultad de una tarea ha de ser óptimo y favorecer el “próximo paso” de los alumnos. Las tareas percibidas como muy fáciles o muy difíciles no crean motivación.
- Los cambios moderados en el nivel de dificultad y complejidad de una tarea favorecen la motivación intrínseca del alumno.
- El profesor que da autonomía en el trabajo promueve la motivación de logro y la autoestima, aumentando así la motivación intrínseca. Los profesores centrados en el control disminuyen la motivación intrínseca.
- Las expectativas del profesor sobre el alumno son profecías que se cumplen por sí mismas. El alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él.
- La atmósfera interpersonal en la que se desenvuelve la tarea ha de permitir al alumno sentirse apoyado cálida y honestamente, respetado como persona y capaz de dirigir y orientar su propia acción. Un ambiente de “optimismo - optimismo” aumenta la motivación.
- Ha de primarse la motivación extrínseca en tareas rutinarias y memorísticas y la intrínseca en tareas de aprendizaje conceptual, resolución de problemas y creatividad.
- El registro de los progresos en la consecución de las metas propuestas suele aumentar la motivación intrínseca.
- Las técnicas de estudio, sobre todo las de análisis y síntesis de textos, crean motivación y mejoran los resultados escolares.

Recomendamos la utilización en el aula durante un tiempo amplio (unos seis meses o un año) de dos o tres técnicas de motivación de las recogidas anteriormente. Para ello es muy importante consensuarlas previamente por el equipo de profesores de nivel o de ciclo.

Para una ampliación de este tema ver las obras: *Técnicas de estudio: Programa de intervención para el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis* (Román y Cuenca, Editorial Conocimiento, Santiago de Chile, 2010) y *Mapas de progreso del aprendizaje: Fundamentación y aplicaciones* (Román, Editorial Conocimiento, Santiago de Chile, 2010).

Martiniano Román Pérez
 Madrid, Abril de 2010.

Terremoto en Chile

ALIANZA ENTRE INSTITUTO O'HIGGINS DE MAIPÚ Y UNIVERSIDAD DEL MAR

La madrugada del 27 de febrero de 2010 perturbó a miles de chilenos con uno de los más fuertes terremotos registrados en nuestra historia. Bien sabemos que en las principales zonas afectadas son miles los estudiantes que quedaron sin escuela y aún no pueden iniciar el año escolar. En Santiago, también hubo establecimientos afectados. Uno de esos fue el Instituto O'Higgins de Maipú, que recurrió a una original solución para enfrentar la adversidad. Aldo Montenegro, coordinador de enseñanza media, explica:

Aldo, ¿cómo afectó el terremoto del 27 de marzo el edificio del Instituto O'Higgins de Maipú?

Lo afectó en una fuerte dimensión cosmética, pero no en una dimensión estructural. Educa UC responsablemente sometió el edificio a revisión por parte de DICTUS y actualmente se trabaja en las reparaciones.

¿Cómo reaccionaron los padres y apoderados?

Muy conformes con las medidas de seguridad adoptadas, junto a una pena por el cariño que se le tiene al colegio.

¿Qué soluciones veían para los problemas que se les presentaron?

Desde un principio vimos como solución el acceder a salas alternativas para iniciar las clases lo antes posible.

¿Y cómo solucionaron definitivamente la situación de los cuartos medios?

No sólo de los cuartos medios, sino que de todo el ciclo de enseñanza media, que se trasladó a las dependencias de la Universidad del Mar en Santiago; contacto realizado gracias a la gestión del gerente de Editorial Conocimiento a solicitud de la coordinación de enseñanza media y la posterior gestión de cierre de Educa UC.



¿Qué tal ha sido la experiencia hasta el momento?

Excelente. Los estudiantes se encuentran cómodos y pudimos iniciar las clases en los tiempos contemplados por las autoridades nacionales.

¿Cómo ves esta alianza entre un establecimiento de educación secundaria y una universidad? ¿Percibes algún valor agregado para los estudiantes y para la misma universidad?

Por supuesto. El compartir en un clima universitario contribuye al desarrollo de la actitud académica de los estudiantes.

Construyamos conocimiento en conjunto

Visite el nuevo blog del Dr. Martiniano

<http://martiniano.editorialconocimiento.cl>

Novedades editoriales - Actividades académicas - Ofertas de formación - Artículos de interés - Foros de discusión

RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA Y DE LOS PROFESORES ANTE LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO FENÓMENO SOCIAL Y EDUCATIVO

José V. Merino Fernández
 Catedrático de Pedagogía Social
 U. Complutense de Madrid (España)
 merino@edu.ucm.es

La violencia escolar es hoy un reto ineludible para profesores y otros profesionales de la educación, porque la escuela, institución educativo-social, no puede mirar para otro lado ante la urgencia del mismo. Urgente e ineludible no solo porque complique la convivencia escolar y el rendimiento en el aprendizaje, sino también porque constituye un problema educativo que afecta a la naturaleza de la escuela.

Por otra parte, la propia realidad social y los estudios actuales sobre la violencia escolar nos permiten afirmar que ésta, tanto en su génesis como en su desarrollo, supera hoy los límites del aula y del centro escolar, porque es manifestación de un fenómeno social y complejo que se reproduce en la escuela (Merino 2007).

En este contexto sería erróneo abordar la violencia escolar como algo interno al centro educativo que ha de resolverse exclusivamente dentro del mismo, cual si fuera un simple problema disciplinar o didáctico, y que, como tal, se corrige con más disciplina o con el simple aprendizaje de algunas habilidades sociales acompañadas de unas cuantas clases de educación en valores.

Otra actitud errónea, asumida por no pocos profesores, es la que denomino “actitud del avestruz”. Actitud que esconde un mecanismo de evasión que conduce al hecho de que muchos profesores justifiquen su no implicación profesional en la acción socio-educativa de prevenir y reconducir los comportamientos violentos en la escuela. La casuística de estos mecanismos evasivos, aducida para razonar la no implicación profesional, pueden agruparse en las dos afirmaciones siguientes:

a) La institución escolar ha de circunscribirse de manera exclusiva a la transmisión, producción y gestión del conocimiento. El profesor es un técnico especialista del conocimiento, no un educador.

b) La socialización y la convivencia no son tarea de la escuela, sino de la sociedad y de sus instituciones. La violencia, como reflejo y reproducción de la violencia social, es en la sociedad y en las instituciones políticas y sociales donde ha de afrontarse.

Frente a lo erróneo de los dos razonamientos anteriores, es necesario recordar que la historia de la escuela y su naturaleza como institución educativa y, por lo tanto, los profesores como profesionales de la educación, tienen una gran responsabilidad tanto a nivel preventivo como de reconducción del fenómeno de la violencia.

Durante años llevo investigando la violencia como fenómeno social y escolar, así como trabajando en la praxis de la acción socio-educativa dentro y fuera de la escuela, tanto a nivel de formación como de praxis concreta. Todo ello en orden a buscar y desarrollar a nivel teórico y práctico cauces, procesos y procedimientos de prevención, corrección y reconducción. Las conclusiones teóricas y prácticas de este análisis y experiencia profesional las resumo en las siguientes líneas de acción que someto a su consideración y debate:

1. Líneas generales del modelo de acción socio-educativa de la escuela:

a) La escuela como institución social en la que la sociedad delega la educación y la formación tiene una responsabilidad ineludible en el problema de la violencia.

b) La complejidad de la violencia escolar supera los límites de la escuela y requiere la convergencia en una unidad de acción de la escuela y de



la sociedad.

c) Los profesores, especialmente en los niveles no universitarios, no somos simples técnicos para desarrollar currículos académicos, sino profesionales de la educación. Este cambio en el perfil del profesor lleva consigo la recuperación del “modelo humanista de escuela” frente al fracaso, ya contrastado, del “modelo tecnológico”, reminiscencia de la revolución industrial.

d) La crisis de identidad del modelo de escuela actual, circunscrito casi exclusivamente a la gestión del conocimiento, es incapaz de afrontar la nueva realidad social de la diversidad donde la violencia parece haberse instalado como forma normal de vida. Hecho que contamina la dinámica escolar. En este contexto, las nuevas demandas educativo-sociales y la investigación social y pedagógica permiten afirmar que la superación de esta crisis de identidad requiere que la escuela se refunde sobre los dos fundamentos siguientes:

- Mejorar la función de transmisión, producción y gestión del conocimiento.



- Recuperar la función de impulso, desarrollo y gestión de la convivencia (Merino, 2007 y 2009).

El paradigma sociocognitivo (Román, 2009) ofrece marco teórico, rigor metodológico y herramientas didácticas y técnicas para que este reto de refundación no genere dos líneas paralelas de acción, sino que se integren en un modelo socio-educativo y didáctico integral.

2. Líneas de praxis directas en la prevención y reconducción de la violencia:
 - a) Acción planificada que evite el ac-

tivismo estéril y la improvisación.

- b) Coherencia entre los mensajes verbales, los modelos de conducta y las propias conductas del profesor.
- c) El desarrollo de estructuras y procesos de unión entre el espacio social y el educativo. El error de la escuela durante las últimas décadas ha sido generar su propio espacio de espaldas a la sociedad, lo que degeneró en el desarrollo de una cultura académica y, como consecuencia, en la separación entre espacio social y educativo.
- d) Utilización del conflicto como recurso didáctico para el aprendizaje de la convivencia.
- e) Trabajar didácticamente desde el paradigma de "ser competente" frente a la carga violenta que conlleva el paradigma basado en la competitividad agresiva.
- f) Formación del profesorado en competencias y habilidades sociales que le permitan afrontar la doble función cognitiva y social.
- g) Formación y entrenamiento de los padres para enfrentar el problema actual de la violencia en coordina-

ción con la escuela. No olvidemos que la familia es el núcleo de socialización primaria por excelencia.

Las líneas anteriores no tratan de ser un reflejo exhaustivo de la enorme casuística implicada en la acción, puesto que es un problema complejo y polivalente. Sin embargo, nos permiten, por lo menos, plantear que el reto de la violencia escolar abre una serie de desafíos a la formación inicial y permanente del profesorado, ya que una respuesta eficaz al mismo requiere estar formados en numerosas capacidades, habilidades y destrezas de tipo social. Ante ello, cabe la pregunta ¿estamos los profesores preparados para responder con eficacia al reto generado por la violencia escolar?

Bibliografía citada:

MERINO, J. V. (2007). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.

MERINO, J. V. (2009). *Educación intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.

ROMÁN, M. (2009). *Diseño curricular de Aula: Modelo T, puerta de entrada en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.



Diplomado en MEDIACIÓN ESCOLAR

1ª Versión on line

DESTINADO A PROFESIONALES, PERSONAL TÉCNICO, Y/O ADMINISTRATIVO QUE SE DESEMPEÑEN EN ÁREAS DE LA EDUCACIÓN

Patrocina:



Solicite mayor información al fono 02-3870511 - email: capacitación@udelmarsantiago.cl

Fotonoticias

Machalí



A las 8:30 horas, Cecilia Echeverría (de pie en la foto), dio inicio a la capacitación en el Pequeño Mozart de Machalí.

Entre el 23 y 31 de diciembre de 2009 Editorial Conocimiento S.A. y su relatora Cecilia Echeverría Alvear impartieron el taller de capacitación "Lectura, escritura y oralidad: ¿cómo diseñó el aprendizaje para que ocurra?", a los docentes del colegio Pequeño Mozart de la localidad de Machalí en la Sexta Región. Participaron 13 profesores.



Docentes participantes del taller de capacitación (foto 1).



Docentes participantes del taller de capacitación (foto 2).



Docentes participantes del taller de capacitación (foto 3).

AJUSTES CURRICULARES. UNA MIRADA DESDE UN MODELO SOCIOCOGNITIVO

Aldo Montenegro González

Para todo el mundo vinculado a la educación no le es desconocido que durante el año 2009 se materializaron una serie de ajustes a los instrumentos curriculares del país en favor de una mejora en la calidad de los aprendizajes: Mapas de Progreso, Ajustes Curriculares, Ley de General de educación, etc.

Al respecto, el pasado 4 de febrero el Consejo Nacional de Educación (CNE), mediante el Oficio N°060/2010 aprobó la propuesta de Programas de Estudio presentada por el Ministerio de Educación (Mineduc), para los cursos de 5° a 8° año Básico y Primer año Medio de los sectores curriculares de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales e Idioma Extranjero Inglés.

En este nuevo diseño curricular ministerial, vemos por primera vez indicaciones explícitas a los docentes para que en los nuevos programas se lean las habilidades y actitudes explícitas que en él se solicitan. En los documentos oficiales de los sectores ajustados, en el capítulo correspondiente a los fundamentos de cada programa, se lee explícitamente cómo se instruye al desarrollo de habilidades y actitudes. Posteriormente, en lo que corresponde a ejemplos de diseño curricular de unidad, vemos una clara organización del conocimiento, cercana a las ideas de la teoría tridimensional del conocimiento (M. Román Pérez) y, finalmente, en el rediseño de los OFT, se enfatiza el constante desarrollo de actitudes a través del diseño curricular de aula.

Leyendo detenidamente los programas de los subsectores ajustados en lo que dice relación al desarrollo de habilidades propuestas por el Mineduc, y siguiendo el lenguaje técnico de Román Pérez, perfectamente los podemos organizar como panel de habilidades:

SECTOR	EJE TRANSVERSAL
LENGUAJE	COMPRESIÓN LECTORA
MATEMÁTICA	RAZONAMIENTO MATEMÁTICO
C. SOCIALES	INDAGACIÓN ANÁLISIS INTERPRETACIÓN
C. NATURALES	PENSAMIENTO CIENTÍFICO: <ul style="list-style-type: none"> • Pensar reflexivamente • Espíritu crítico • Aplicación • Creatividad
INGLÉS	ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR

El mundo de los docentes y directivos que por años hemos sostenido la validez de un modelo sociocognitivo celebramos este giro explícito del Mineduc, el cual se acerca seriamente al desarrollo de la inteligencia cognitiva y afectiva a través de un organizado mundo de los contenidos conceptuales. No podría ser de otra forma. El aprendizaje ocurre en un contexto globalizado. Vivimos en un mundo globalizado. Cada día que pasa, nuestros niños y jóvenes, en su lenguaje, nos envían señales para aprender a desarrollar las herramientas que les permitan desenvolverse en este contexto: capacidades y valores; destrezas y actitudes.

Sin embargo, si damos una segunda mirada a las exigencias técnicas del Mineduc en estos nuevos programas en relación a conceptos como Aprendizajes Esperados e indicadores de logro, podemos observar aún una clara tendencia a precisar cuestiones vinculadas sólo a contenidos. Es necesario capacitar a los docentes en la relectura de los programas desde un lenguaje sociocognitivo. Es decir, cuando nos instalamos a diseñar indicadores de logro a partir de los aprendizajes esperados debemos manejar con destreza los conceptos de habilidades y actitudes, para entonces redactar pertinentes diseños curriculares de aula que verdaderamente desarrollen los que el Mineduc señala en sus fundamentaciones: habilidades y actitudes. De lo contrario, nuevamente, sólo asistiremos otra vez a una reorganización de los contenidos de cada uno de los sectores ajustados para el 2010 y, posteriormente, para todo el plan de estudio en el 2011.

EVALUACIÓN ESTRATÉGICA: UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD (I PARTE)

Cecilia Echeverría Alvear

INTRODUCCIÓN

Los griegos y romanos crearon procedimientos para evaluar, diferenciar y seleccionar estudiantes. La Edad Media de carácter más formal introduce el examen oral a sus estudiantes. El siglo XVIII aumenta la demanda por los estudios y se introducen los exámenes escritos como forma de medición. A través de los test sicométricos en la siguiente época la evaluación se verá influenciada por la corriente positivista y la sociedad industrial, cuyo efecto en la evaluación es de orden científico; es decir, mide a los estudiantes por los objetivos logrados.

Ya en los sesenta la evaluación se convierte en una fuerte carga por la rendición de cuentas que debe realizar el estudiante, estableciéndose mecanismos de acreditación en el sistema. En los setenta se consolida toda clase de modelos evaluativos a través de Tyler, acercándose a mejorar la calidad de la educación. A través de esta mirada se echan por la borda los tecnicismos de la época anterior en donde la evaluación es un constructo de: técnica, análisis y comando por un juez.

Stufflebeam invoca la responsabilidad que debe tener el evaluador de acuerdo a principios desarrollados con profesionalismo y juicios de calidad. ¿Qué es la evaluación y cómo conducirla? es la pregunta que guía la evaluación. En el mismo sentido Scriven plantea centrarse en la atención al cliente, no en las metas, planteando un modelo evaluativo.

No obstante lo anterior, los principios rectores de los siglos anteriores no bastan para que los enfoques y/o modelos den respuesta a una práctica en donde aún el aprendiz es medido según unos resultados estandarizados. Donde aún la evaluación es ejercida como un *acto policiaco*, una medida que ejerce ansiedad y nerviosismo en quien aprende.

Desde este contexto mi reflexión se centrará en el *tejido común* que debe regir la contextualización de *valorar* más que *evaluar* el acto de *alguien que enseña* y otro que *aprende como un bucle recíproco* desde la complejidad.





¿COMO?

¿Cómo medir el valor de aprender? ¿Qué competencias mínimas para la vida debería tener cualquier ser humano para participar efectivamente en la sociedad actual? ¿Quiénes tienen ese privilegio? ¿Se puede medir? ¿Se puede valorar? ¿Qué ideas pueden regir esas fuerzas en donde todos tengan cabida, en donde la mayoría logre aprendizajes que les permita ser más humanos? Y ¿Quiénes tienen mayor responsabilidad?

Todos somos actores protagónicos cuando se trata de plantear un paradigma que ayude al proceso de aprendizaje de otro, midiendo el **paso a paso de cómo aprende el que aprende**. Ámbitos como el político, económico, sociológico, psicológico, afectivo más las distintas disciplinas de la enseñanza, deberían ser las que dirijan una forma amable, intrínsecamente ligadas desde lo afectivo para que cualquier aprendiz avance en su forma de aprender. Que todos estos actores colaboren generando siempre un nuevo conocimiento, una metodología autónoma que brinde oportunidades en donde el aprendiz descubra formas de aprender y seguir aprendiendo, aun estando solo. De eso se trata.

“La educación debe promover una ‘inteligencia general’ capaz de referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto dentro de una concepción global”.

Cómo medir el valor de aprender, si resulta llamativo que la educación, que aspira a comunicar conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, imperfecciones, dificultades y tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe de dar a conocer qué es conocer. Sin duda, desde esta reflexión caben las primeras interrogantes ante la ceguera del conocimiento. ¿Qué se enseña y luego qué se mide? Las parcelas de cono-

cimiento sin conexión con la vida tienen como efecto errores cuando en la práctica quienes miden van a ese conocimiento y no a la integración, valorando y midiendo con test no siempre confiables y válidos, esas mismas parcelas enseñadas, sin sentido planetario y trascendente que deben aprender las futuras generaciones.

Se deben unir esas fragmentaciones en un todo con sentido y humanidad. Para citar esta reflexión esbozo el ejemplo de una práctica tan esencial para la vida en cualquier persona que aprende: **el acto de leer y comprender aquello que lee**. Esta pequeña medida que algunos llaman estándar, no cumple en los países subdesarrollados los mínimos para la participación efectiva en la sociedad moderna. ¿Por qué? ¿Será la ley del embudo la que permite estos

accesos a unos pocos? Y ¿quiénes? Entonces cuando hablamos de medición y competencias para la vida, el paradigma de la complejidad me lleva a esperanzarme en propagar esa mirada integradora, única, múltiple, compleja y diversa. Una guía que nos impulsa a mirar la realidad de otro modo, *desaprendiendo* prácticas que enneguecen a quienes toman las grandes y pequeñas decisiones en la vida cotidiana. Es decir, **enseñar la condición humana**:

Hay que restaurarla de modo que cada uno de nosotros, allá donde esté, llegue a conocer y tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos. Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier enseñanza.

Los desempeños mínimos y máximos para la vida de cualquier aprendiz deberían garantizar los códigos éticos para la condición humana, posibilitando que el acceso a la participación en la sociedad y el goce personal le otorguen esas capacidades, competencias y/o desempeños que hacen que todo ser humano enaltezca más su vida porque tuvo acceso igualitario, amplio, *en la forma en cómo aprendió*, haciéndolo sentir **individuo, parte de una sociedad, parte de una especie**. La complejidad necesita la contextualización.

Entonces: ¿Por qué evaluamos? ¿Para determinar si se han logrado los objetivos? ¿Para determinar cuán efectivo ha sido el proceso de enseñanza y la metodología empleada? ¿Qué estrategias de enseñanza han resultado exitosas? ¿Qué estrategias de enseñanza o experiencias de aprendizaje necesitan ser mejoradas o modificadas? ¿Se lograron los objetivos de aprendizaje? ¿Para determinar el conocimiento y habilidades que han adquirido los aprendices y observar el desarrollo de sus actitudes y sentido de valoración? ¿Para determinar si los aprendices han utilizado bien sus conocimientos o habilidades cuando se les ha pedido

que las usen en situaciones simuladas o de la vida real?

Para diagnosticar el nivel de comprensión que tienen los aprendices de un tema determinado, o el nivel de desarrollo de habilidad que han alcanzado antes de entregarles más instrucción.

La función primordial de la valoración y evaluación es la de mejorar la instrucción y el aprendizaje, así como valorar el dominio de los contenidos. Como educadores, estamos permanentemente recopilando, analizando e interpretando datos que nos permitirán conocer la medida en que nuestros aprendices están logrando los objetivos de la instrucción. Tomemos ahora unos momentos para “mirar a la distancia” un programa de evaluación en su globalidad:

Debe haber una conexión fuerte y evidente entre los objetivos y la evaluación

La actividad, test o tarea debe evaluar el éxito del alumno para lograr los objetivos que éste persigue. Quizás el profesor ha hecho un gran esfuerzo para incluir preguntas de mayor nivel en una unidad particular, pero la valoración perseguía solamente retener hechos en la memoria. ¿Habrán estado bien medidos los objetivos tan bien planificados?

Debe haber una conexión fuerte y evidente entre el proceso de aprendizaje y los métodos de evaluación

Los métodos empleados para evaluar los logros y éxito del alumno a menudo indican al alumno con mucha claridad cómo deben prepararse para los test.

Los alumnos juzgarán cuales de los elementos del currículo son importantes, considerando el énfasis que se pone sobre cada uno en el proceso de evaluación.

Debe haber una variedad de formas de evaluación que consideren los puntos fuertes y los puntos más débiles del alumno.

El aprendizaje es un proceso complejo y se realiza de muchas maneras y en muchos niveles. La evaluación no debe ser hecha sólo en forma escrita. Otras formas de evaluación, tales como **la observación o la demostración**, son igualmente válidas y podrían ser más apropiadas. Un programa de evaluación **equilibrado** incluye tantas formas de evaluación como sean posibles y apropiadas para el nivel de logro y el desarrollo del aprendiz.

Debe haber tanto evaluación formal como informal

Aun cuando se pondrá mayor énfasis en la evaluación informal en los primeros años de escolaridad, esta práctica es un ingrediente importante en cualquier programa de evaluación.



Las actividades de evaluación deben brindar oportunidades para niveles más altos de pensamiento, y a la vez proporcionar a los aprendices oportunidades para aprender mientras están siendo evaluados.

En muchas situaciones se debe pedir a los aprendices que apliquen destrezas de pensamiento previamente aprendidas a situaciones o contenidos nuevos.

El enfoque de la evaluación debe entregar información práctica a profesores, alumnos y padres.

La nota, observación o comentario que resulte de la evaluación debe ser fácilmente entendida para que transmita la comprensión del contenido o conceptos que demuestra el alumno, o la extensión de su desarrollo en una habilidad específica.

Deben llevarse registros precisos y detallados, incluyendo comentarios anecdóticos, de forma que estos sean significativos para los alumnos, padres y profesores.

Los procedimientos de evaluación deben ser aptos para uso de grupos pequeños, así como para uso individual.

Las formas utilizadas para evaluar el progreso del aprendiz deben considerar el crecimiento y/o desarrollo del alumno en particular. Las modificaciones se realizan según las necesidades de los mismos que toman parte en los programas para proporcionar una base de ayuda adicional donde sea necesaria, para resumir una actividad, tema, o unidad de trabajo.

Explicitados estos principios deterministas con sólo certezas que rigen la cotidianidad en la evaluación, se hace necesario contextualizar el conocimiento en las disciplinas que se encuentran presentes en los currículos de una escuela o la universidad. Para ir desde ahí al conocimiento adelantado, pero no cerrado, tomando en cuenta los contextos desde la economía, la matemática, los aspectos históricos sociales. El mundo humano en un tiempo histórico que tiene consecuencias para la vida humana.

(Fin primera parte)

Adiós al papel y lápiz: Inglaterra opta por los exámenes electrónicos

La oficina de evaluación de Inglaterra (Ofqual) aseguró que los alumnos que entren al colegio el año 2010 debieran ser los primeros en rendir sus pruebas de egreso del sistema escolar (GCSE y A-levels) en computadores, y no con papel y lápiz. Según dijo a The Times Kathleen Tattersall, la presidenta de Ofsted, ya es hora de que los exámenes se apliquen de una manera “acorde con la sociedad moderna”.



Fuente: <http://diario.elmercurio.com>



Sueño reparador: una hora de siesta mejora el aprendizaje

Passar muchas horas despierto hace que la mente funcione a un ritmo más lento. Así lo demuestra un estudio de la Universidad de Berkeley, en Estados Unidos. Revela que una hora de siesta puede hacer a las personas más inteligentes, pues sirve para despejar la mente y mejorar la capacidad de aprendizaje. “El sueño no sólo cura el malestar del cansancio prolongado, sino que, a nivel neurocognitivo, te lleva más allá de donde estabas antes de tomar una siesta”, explica Matthew Walker, profesor de psicología y autor principal de la investigación.

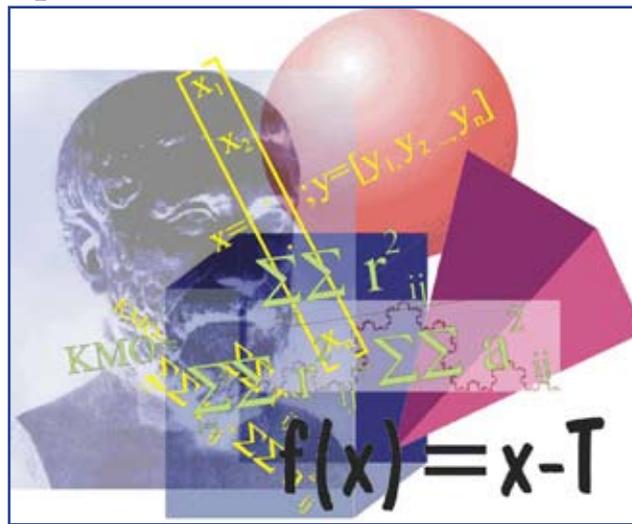
<http://emol.com>

Contacte a nuestra representante comercial para la Octava Región

Editorial Conocimiento S.A. desde el 1 de septiembre de 2009 cuenta con **María Eugenia Pinochet** (quien reside en la ciudad de Concepción) como representante comercial para atender las instituciones educativas de la Octava Región. La señora María Eugenia tiene una vasta experiencia de representación de editoriales en la zona, y de atención personalizada a escuelas, colegios y liceos. Sus teléfonos de contacto son: 312.18.23 - 07.447.89.13.



35,8% de los profesores de matemática reprobó



En la evaluación docente 2009 el 30,4% de los 15.700 profesores que participaron fue calificado en los dos niveles de menor desempeño (básico o insuficiente). Según cifras oficiales 1.260 docentes de lenguaje fueron evaluados y les fue mejor que el promedio: 26,3% fue mal calificado. En cambio el 35,8% de los profesores de matemáticas quedó en las categorías de más bajo rendimiento. Otro resultado interesante fue el de los profesores de educación especial, evaluados por primera vez. De los 1.584 que fueron examinados, el 28,2% reprobó.

Fuente: Mineduc.

Inglaterra prohibirá golpear a estudiantes

Un vacío legal en Gran Bretaña permite que mientras a los profesores de escuelas estatales les esté prohibido administrar castigos corporales desde 1987, las escuelas privadas religiosas, que enseñan menos de 12,5 horas a la semana, desde 1993 pueden apelar a golpear a sus alumnos. Por lo que el gobierno se comprometió a condenar como ilegal que los tutores o maestros en las escuelas religiosas puedan castigar físicamente a sus alumnos.



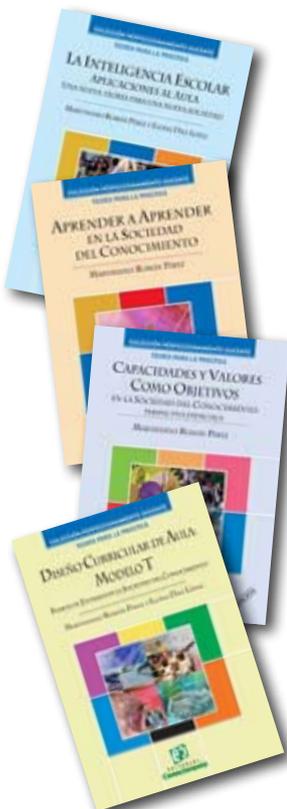
Reuter.

Temporada 2010: Cuatro líneas de acción para refundar la educación desde el aula

1

COLECCIÓN DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Dirección científica de Martiniano Román Pérez

1. **Aprender a Aprender en la Sociedad del Conocimiento (3ª Edición).** *Martiniano Román Pérez.*
2. **Enseñar a Aprender. Desarrollo de Capacidades-Destrezas en el Aula (2ª Edición).** *Claudio Loo Corey.*
3. **Capacidades y Valores como Objetivos en la Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Didáctica (2ª Edición).** *Martiniano Román Pérez.*
4. **La Violencia Escolar. Análisis y Propuestas de Intervención Socioeducativa (2ª Edición).** *José Vicente Merino Fernández.*
5. **La Inteligencia Escolar. Aplicaciones al Aula. Una Nueva Teoría para una Nueva Sociedad (2ª Edición).** *Martiniano Román Pérez y Eloísa Díez López.*
6. **Evaluación de Capacidades y Valores en la Sociedad del Conocimiento: Perspectiva Didáctica (2ª Edición).** *Luis Damián Casas.*
7. **Evaluación de la Cultura Institucional en Educación. Un Enfoque Cualitativo Teórico-Práctico (2ª Edición).** *Enrique Díez Gutiérrez.*
8. **El Talento en la Sociedad del Conocimiento: Desarrollo y Evaluación. (2ª Edición).** *Esteban Sánchez Manzano.*
9. **La Creatividad en el Aula: Perspectiva Teórico-Práctica (2ª Edición).** *Francisco Menchén Bellón.*
10. **El Profesor Mediador del Aprendizaje.** *Lorenzo Tébar Belmonte.*
11. **Diseño Curricular de Aula, Modelo T: Puerta de Entrada en la Sociedad del Conocimiento.** *Martiniano Román Pérez y Eloísa Díez López.*
12. **Educación Intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de intervención.** *José Vicente Merino Fernández.*



2

CAPACITACIÓN

Contamos con un equipo de expertos que ofrece a los docentes, desde el paradigma sociocognitivo, una renovada lectura y práctica en el aula de los temas más relevantes del acontecer educativo nacional e internacional.

- La educación en la Sociedad del conocimiento.
- Desarrollo de habilidades.
- Mapas de progreso.
- Construcción de material didáctico efectivo.
- Evaluación.
- Comprensión lectora.

Consulte por nuestros cursos, charlas, talleres y seminarios.

Franquicia SENCE

3

ASESORÍA DIDÁCTICA A INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Ofrecemos a las instituciones educativas un nuevo servicio de asesoría didáctica para la optimización de resultados académicos.

Nuestra novedosa propuesta surge de un acabado estudio cuantitativo y cualitativo desde la perspectiva del paradigma sociocognitivo, que se construye en y con la institución educativa para tomar con precisión las decisiones pedagógicas, didácticas, técnicas, administrativas y económicas para la implementación de capacitación, talleres, grupos de reflexión, comunidades virtuales, producción de material didáctico, etc., focalizadas en un plan de acción integral.

Consulte por este servicio de asesoría didáctica.

Franquicia SENCE

4

Libros de ejercicios para preparar SIMCE



Indicadores de evaluación por capacidades

Prepare a sus estudiantes para la prueba SIMCE desarrollando sus capacidades, destrezas y habilidades con evaluaciones basadas en los contenidos de los programas oficiales.

Tragaluz 4° Básico

- Lenguaje y Comunicación
- Educación Matemática
- Comprensión del Medio



Tragaluz 2° Medio

- Lengua Castellana y Comunicación
- Educación Matemática



Tragaluz 8° Básico

- Lenguaje y Comunicación
- Educación Matemática
- Estudio y Comprensión de la Sociedad
- Estudio y Comprensión de la Naturaleza