



24

Revista Panamericana de Pedagogía

ISSN: 1665-0557/208 páginas.
REVISTA SEMESTRAL/n. 24.
NUEVA ÉPOCA: JULIO 2017.

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva época, n. 24.

Ciudad de México, México, 2017.

RECTOR GENERAL DEL SISTEMA UNIVERSIDAD PANAMERICANA (UP)
E INSTITUTO PANAMERICANO DE ALTA DIRECCIÓN DE EMPRESA (IPADE)

Dr. José Antonio Lozano Diez.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO

Dr. Santiago García Álvarez.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. María Teresa Nicolás Gavilán.

DIRECTORA DE PEDAGOGÍA

Dra. María del Carmen García Higuera.

DIRECTORA EDITORIAL

Dra. María del Pilar Baptista Lucio.

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR

Dr. Ángel Díaz Barriga, ISSUE, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dra. María Guadalupe García Casanova, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España.

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Presidenta de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación (INEE).

COMITÉ CIENTÍFICO (DICTAMINADORES)

Dr. Serafín Antúnez Marcos, Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España.

Dra. Virginia Aspe Armella, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

Dra. Concepción Barrón Tirado, Presidenta del COMIE, IISUE-UNAM, México.

Dra. Mirna Rubí Cardona Guzmán de González, Investigación, Universidad del Istmo, México.

Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dra. Olimpia Figueras Mourut de Montppellier, Departamento de Matemática Educativa, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México.

Dra. Martha Leticia Gaeta González, Facultad de Pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

Dra. Raquel Glazman Nowalski, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dr. Francisco Javier Laspalas, Universidad de Navarra, Departamento de Educación, España.

Dr. Ángel Daniel López y Mota, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Dr. Federico Malpica Basurto, Instituto Escalae, Barcelona, España.

Dr. Kas Mazurek, Faculty of Education, University of Lethbridge, Canada.

Dr. Jorge Medina Delgadillo, profesor-investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México.

Dra. Zuraya Monroy Nasr, Investigación Educativa en Sistemas Abiertos y a Distancia, Universidad Autónoma de México.

Dr. Jaime Nubiola, Universidad de Navarra, Departamento de Educación, España.

Dra. María Felisa Peralta López, Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

Dr. Julio Herminio Pimienta Prieto, Universidad Anáhuac, México.

Dr. Alberto Ross Hernández, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

Dra. Carmen del Pilar Suárez Rodríguez, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Dra. Margarita Espinosa Jiménez, Universidad Panamericana, México.

Mtra. María Isabel Gutiérrez Niebla, Universidad Panamericana, México.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación.

«REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA, SABERES Y
QUEHACERES DEL PEDAGOGO»: 04-2002-062516550200-102.

DERECHOS RESERVADOS

CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C.

Universidad Panamericana, Agosto Rodin n. 498, Insurgentes Mixcoac, c.p. 03920, Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo 2001.

ISSN 1665-0557.

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA,
SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

Esta publicación tiene un tiraje de 500 ejemplares y aparece semestralmente.

La Revista Panamericana de Pedagogía «Saberes y quehaceres del pedagogo», es una publicación académica cuyo objetivo es mostrar los resultados de investigaciones en torno a la educación, con la finalidad de propiciar el diálogo con los lectores y así incidir en el diseño de propuestas o nuevas líneas de investigación para la mejora de la acción educativa, del bien de las personas y de la sociedad. Ello se logra gracias a la diversidad de temas, perspectivas teóricas, metodologías y enfoques de los trabajos que se reciben.

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Adriana Isabel Andrade Sánchez

Elena Arbués

Julio Cuevas Romo

Josemaría Elizondo García

Laura Elena Gaither Jiménez

Katherina Edith Gallardo Córdova

Elvia Garduño Teliz

Héctor Lerma Jasso

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Mónica del Carmen Meza Mejía

Concepción Naval

Julio Herminio Pimienta Prieto

CONTENIDO

PRÓLOGO

María del Pilar Baptista Lucio

9

ENSAYO

EL PROFESOR UNIVERSITARIO

The university professor

Héctor Lerma Jasso

15

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LA EDUCACIÓN EN LOS MEDIOS Y LA ACTIVIDAD CIUDADANA

Media education and active citizenship

Concepción Naval y Elena Arbués

67

IDEA: TRANSFORMACIONES DE UN MODELO PARA LA GESTIÓN TECNOPEDAGÓGICA

*IDEA: transformations of a model for
techno-pedagogical Management*

Elvia Garduño Teliz

91

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON APTITUDES SOBRESALIENTES

Cognitive and metacognitive strategies

in high school students with outstanding skills

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Adriana Isabel Andrade Sánchez

Julio Cuevas Romo

115

**DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN ESCUELAS
DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO
DESDE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL**

*Primary teacher professional development:
a diagnosis study from an international perspective*

Josemaría Elizondo García

Katherina Edith Gallardo Córdova

135

**DESCRIPCIÓN DE LOS ESTILOS DE VIDA Y FACTORES
DE RIESGO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE TAMAULIPAS**

*Description of lifestyles and risk factors in children
and adolescents from Tamaulipas*

Laura Elena Gaither Jiménez

Julio Herminio Pimienta Prieto

171

GLOSA

**ENTRE LA ESPERANZA DE CAMBIO Y
LA CONTINUIDAD DE LA VIDA.
EL ESPACIO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS
NACIONALES EN LA CIUDAD DE MÉXICO, 1891-1919**

MARÍA EUGENIA CHAOUL PEREYRA

Mónica del Carmen Meza Mejía

195

Convocatoria 2018

Lineamientos. Normas para la redacción
y presentación de colaboraciones

201

PRÓLOGO

Objetivo de esta revista es presentar avances en los saberes y quehaceres de nuestro campo de conocimiento: la pedagogía. Dichos avances ciertamente quedan plasmados en este número 24, que inicia con el ensayo de Héctor Lerma Jasso, analizando, interpretando y evaluando, desde diferentes ángulos, un tema siempre actual que pareciera nunca despejar sus incógnitas: ¿cómo debe de ser un profesor?, ¿cuál es su labor?, ¿nace o se hace? En un diálogo con el cuerpo de conocimientos sobre la relación educativa entre profesor y alumno, Héctor Lerma Jasso brinda claras pautas y coordenadas sobre el *Professus* «por vocación y libre elección y quien, poseyendo los conocimientos necesarios, tiene además la intención, la preparación pedagógica, el ascendiente moral y el dominio técnico de la enseñanza formativa» (p. 38). Y recuerda el autor las palabras de Karl Jaspers, sobre la enseñanza que debe intentar la armonía entre una relación técnica y una relación existencial. Frase afortunada que engloba los quehaceres pedagógicos de los artículos que aquí presentamos, llevados a cabo con diferentes metodologías, pero con la intención común de responder a ¿cómo puede el profesor enseñar mejor y el alumno alcanzar un desarrollo integral?

Concepción Naval y Elena Arbués, de la Universidad de Navarra, argumentan la exigencia de la educación mediática (*media literacy*), necesaria en el entorno del niño actual y parten del análisis de las estrategias adoptadas en países europeos; educar para el uso de las tecnologías de información y comunicación es imperante en la sociedad del conocimiento, y en la formación de los niños y jóvenes como futuros ciudadanos.

Hacen eco a la temática anterior, los resultados del estudio sobre los estilos de vida y factores de riesgo en niños y adolescentes de Tamaulipas, de Laura Elena Gaither y Julio Pimienta Prieto, de la Secretaría de Educación del estado, quienes muestran que la tercera parte de los estudiantes emplea su tiempo libre viendo televisión y utilizando video-juegos; detectándose en contraposición con la frecuente interacción mediática, que los adolescentes perciben incomprensión y escasa comunicación con sus padres y maestros, lo que es considerado factor de riesgo para caer en la violencia escolar.

¿Cómo se puede ser un mejor profesor? Un camino seguro es asistir a procesos de capacitación y desarrollo profesional a fin de adquirir las herramientas que coadyuven a solucionar problemas de un determinado contexto escolar. Josemaría Elizondo García y Katherina Edith Gallardo Córdova, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, estudian las condiciones de desarrollo profesional de los docentes de educación primaria en Colima y las comparan con las ofrecidas a docentes de otros países. Sobresale el hecho que los docentes estudiados reciben más capacitación que en otros sistemas educativos, pero no necesariamente la que requieren, como por ejemplo aquéllas relacionadas con las necesidades educativas especiales y la enseñanza en un entorno multicultural y multilingüe.

Un camino puntual para el desarrollo profesional docente es el que presenta Elvia Garduño Teliz, de la Universidad Autónoma de Guerrero, con un modelo para la gestión tecnopedagógica, al que denomina IDEA (por sus siglas Integraciones Dimensionales de Empoderamiento y Aprendizaje). La autora considera que es un modelo inacabado y en transición; su implantación se va enriqueciendo por la investigación-acción, es decir, por las aportaciones reflexivas de los

mismos usuarios de las tecnologías de información y comunicación (TIC), al gestionar sus propuestas educativas. De esta manera, la intervención presentada por la autora y su consecuente y constante reformulación en mejores prácticas, no solamente va generando competencias digitales en los docentes, sino que los empodera, al irse apropiando de las TIC para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Añadiría yo también, que son estos profesores quienes proporcionan los contenidos y el contexto al uso de las TIC, demostrando al alumno que más allá del entretenimiento, son una poderosa herramienta para aprender.

Enseñar y aprender son los aspectos fundamentales del saber y quehacer pedagógico. El artículo «Estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes» de Norma Guadalupe Márquez Cabellos, Adriana Isabel Andrade Sánchez y Julio Cuevas Romo, de la Universidad de Colima, reporta los resultados de un estudio realizado con adolescentes sobresalientes en una escuela estatal. El objetivo fue identificar qué estrategias cognitivas y metacognitivas utilizan, aplicando el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje —herramienta que mide en sus escalas y subescalas—, una compleja interacción de procesos cognitivos que resultan en el aprendizaje autónomo y efectivo que lleva al logro académico, en diferentes áreas del conocimiento. La complejidad procesual cognitiva se ilustra con el gráfico HJ Biplot que mapea la relación entre todos los procesos medidos otorgándole a este estudio, como señalan los autores, un sentido de investigación a largo plazo; trabajo prometedor que genera conocimiento sobre el aprendizaje humano en general, y en particular, información para capacitar a los docentes de secundaria para promover dichas estrategias cognitivas en todos los alumnos.

Finalmente, el libro reseñado por Mónica del Carmen Meza Mejía, «Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la Ciudad de México, 1891-1919» de la historiadora María Eugenia Chaoul Pereyra, desmenuza un texto muy recomendable e imprescindible para comprender el devenir y la raíz de situaciones problemáticas actuales, tales como las fuerzas que intervinieron para que el estado

implementara la instrucción obligatoria y las querellas entre centralismo *versus* federalización, tiempo en donde se inician estrategias para utilizar a los maestros como grupo de presión.

Agradecemos las colaboraciones de los autores mencionados que han hecho posible el número 24 de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y quehaceres del pedagogo». ■

María del Pilar Baptista Lucio
Directora editorial

ENSAYO

EL PROFESOR UNIVERSITARIO

THE UNIVERSITY PROFESSOR

Héctor Lerma Jasso

Héctor
Lerma
Jasso

Licenciado en Pedagogía (Universidad Panamericana).
Licenciado en Filosofía (Universidad Panamericana).
Doctor en Filosofía (Universidad de Navarra).
Correo electrónico: [hlerma@up.edu.mx].

*El buen educador no es quien transmite
un mensaje, sino que todo él es un mensaje.*

Carlos Cardona

*Profesor: que te ilusione hacer comprender a los alumnos, en poco tiempo,
lo que a ti te ha costado horas de estudio llegar a ver claro.*

Josemaría Escrivá de Balaguer

*La idea de libertad ha de ser el punto en que culmine toda enseñanza
científica, artística o moral, encaminadas a formar una personalidad.*

Ruiz Amado

RESUMEN

La situación que padecen el mundo y nuestro país, revela que cada profesión está obligada a realizar una labor de saneamiento moral, social, cultural, espiritual. Esa labor compete, principalmente, a la universidad, en cuanto taller luminoso de la cultura.

Hablar de universidad podría quedar en una pura abstracción. Son los profesores, quienes la constituyen y vivifican, los que con su docencia, su amistad, su palabra y su ejemplo, pueden convencer al mundo de que no sólo tenemos necesidad de tecnología de punta o de infraestructuras de vanguardia sino, sobre todo, de esas realidades humanas que parecen estar en peligro de extinción: honradez, justicia, paz, veracidad, respeto, fraternidad, amor... De todo eso que no saben hacer las máquinas.

Todo profesor universitario, cualquiera sea su especialidad, está en óptimas condiciones de orientar su cátedra hacia una pedagogía de la integridad moral.

Se trata de no olvidar que educador no es quien transmite un mensaje, sino que todo él es un mensaje; y que la educación no es transmisión de valores, sino valorización de la vida.

El trabajo docente en todos los niveles de enseñanza es igualmente encomiable. Y toda educación está obligada a ser siempre optimista: la educabilidad (mejorabilidad, perfectibilidad) del hombre es la gran esperanza de la humanidad. Es verdad que nadie es perfecto, pero todos somos perfectibles, mejorables. Si el hombre no fuera mejorable sería absurdo hablar de educación. Siguen siendo verdad las palabras de González-Simancas: la auténtica educación es el cultivo terco de uno mismo ¡a golpe de libertad!

Palabras clave: profesor universitario, pedagogía e integridad moral, valores.

ABSTRACT

The pessimistic situation that the world and our country suffer today, requires that each profession is obliged to carry out a work of moral, social, cultural and spiritual healing. This work is mainly the responsibility of the university, as a luminous workshop of culture.

Talking about the university could be left in pure abstraction. They are the professors, who constitute and vivify higher education and who

with their teaching, their friendship, and their example, can convince the world that not only cutting-edge technology or cutting-edge infrastructures are needed, but above all, Those human realities that seem to be in danger of extinction: honesty, justice, peace, truthfulness, respect, fraternity, love ... all those things that are not made by machines.

Every university professor, whatever his specialty, is in position to orient his teachings towards a pedagogy of moral integrity, because the educator is not only a person that transmits a message, but everything in himself of herself is the message; and that education is not the transmission of values, but the appreciation of life.

Teaching, at all educational levels is equally commendable. And education is always obliged to be optimistic: the educability (improvement, perfectibility) of man is the great hope of humanity. It is true that no one is perfect, but we are all perfectible. If man could not be improved, it would be absurd to talk about education. The words of González-Simancas continue to be true: true education is the stubborn cultivation of one's self through freedom!

Key words: university professor, pedagogy of moral integrity, values.

EL HOMBRE: VOCACIÓN VIVIENTE

Conviene partir de ideas básicas: que si la educación no ayuda a reconocer, respetar y promover la propia dignidad y la dignidad de los demás, no es verdadera educación. Ya que,

[...] el hombre no es un valor: ¡es una dignidad! (Kant). Porque los valores son mensurables, comparables, intercambiables... ¡el hombre no! El hombre es una vocación viviente (Späeman). El progreso, en su esencia y en su fuente, es la vocación de todo hombre. De ahí que el verdadero desarrollo humano consiste en la promoción de todo el hombre y de todos los hombres (Benedicto XVI).

El respeto a la *dignidad* de todas y cada una de las personas, es el único criterio adecuado para juzgar el verdadero progreso de la sociedad, la ciencia, el arte, el trabajo, la educación... ¡la cultura toda!

Además, se dice que: «Si logras descubrir tu vocación profesional: ¡felicidades! Pero si es la vocación la que te “descubre” a ti, y la sigues, ¡la felicitación es múltiple! Porque, en adelante, ya no tendrás que trabajar o, mejor dicho, tu trabajo será ¡el ejercicio del gusto!».

Al hablar de cualquier *profesión* u *oficio* suele hacerse referencia a la *vocación*. Hay quien la descubre desde muy joven, otros hasta edad avanzada; ¡otros no la descubren nunca! (aquel profesor decía, al borde de un colapso: «¡Me contraté para enseñar griego, no para despertar marmotas!»).

Hay, también, quien la descubre *como por casualidad*. Un entrañable maestro amigo, según decía, se inscribió en la carrera de Ingeniería Naval porque, al momento de matricularse, era la ventanilla en la que había *menos cola*. Con todo y eso, destacó como ingeniero naval y civil, historiador, filósofo, pedagogo, escritor, administrador, catedrático... En mi caso, un experimento fortuito de tres meses en la docencia, se convirtió, casi sin darme cuenta, en 60 años de gratificante (no sé decir qué tan acertada) labor pedagógica.

Referirse a la *vocación*, en el campo laboral es, más bien un simbolismo. Fue la cultura alemana la que más ha desarrollado el tema con relación a la *profesión*, como actividad u oficio que requiere cierta disposición natural, determinados estudios y preparación especializada. *Profesión*, del latín *professus*, *profiteri*, implica una declaración pública de dedicarse, a futuro, a una actividad suficientemente estable, lícitamente ética y socialmente útil, que determina un modo de vida, la pertenencia a un grupo profesional específico y el resguardo de un ingreso económico (que ojalá no sea mero simbolismo).

Según esto, la *profesión* implica:

■ **VOCACIÓN:** Como todo *oficio*, el del *profesor universitario* puede ser visto como una *llamada*. En el orden natural, se entiende por *vocación*, un cierto impulso interior que condiciona, natural y culturalmente, a un individuo hacia la realización de un servicio efectivo a la sociedad mediante el ejercicio de determinada actividad laboral, en la que espera encontrar un alto grado de realización y satisfacción personales. Es un impulso hacia ciertas labores académicas, artísticas, científicas,

técnicas: por una ocupación o un género de vida determinados. Lo importante es que, en esa ocupación, cada persona está llamada a promover su propio progreso, el de su familia y de la sociedad. «¡El hombre es una vocación viviente! el *progreso*, en su esencia y en su fuente, es su vocación».

■ RESPUESTA: La vocación es *llamada* personal que exige una *respuesta* también personal: la efectividad de la respuesta dependerá de la inteligencia y libertad (responsabilidad) de cada uno. Por eso caben el mérito, la satisfacción y el éxito; o la culpa, el desencanto y la frustración.

El hombre está llamado al progreso, a un *mejoramiento constante*. Al animal, la vida se le da como pura *biología*, lo que le importa es vivir: todo lo que hace es para no morir y que no muera su especie. Es la *ley de la supervivencia* que rige la vida animal.

En cambio, al hombre, la vida se le *incoa* como *biografía* que él —y nadie más que él— ha de construir inteligente y libremente; no sólo le importa no morir y que no muera su especie: no sólo quiere vivir, sino *¡vivir cada vez mejor!* Por eso, gran parte de las cosas que hace el hombre las hace para *ser mejor, para vivir mejor, para servir mejor*. Ésta, podríamos decir, es la *ley del progreso*, (o del perfeccionamiento, o de la mejorabilidad) que, por encima de la mera supervivencia, rige la vida del humano y que es, ni más ni menos, la *educabilidad* inherente a la naturaleza humana. *Educabilidad, mejorabilidad o perfectibilidad*, es el fundamento antropológico último de la educación. Si el hombre no fuera *perfectible*, sería absurdo hablar de educación, de cultura y de progreso.

Es verdad, pues, que nadie es perfecto, pero todos somos perfectibles: podemos mejorar. La educabilidad del hombre es una gran esperanza.

Que el hombre sea educable (mejorable) es el hecho más trascendental de la intrahistoria. Eso nos hace tener fe en el hombre, en la educación, en la razón y en la conciencia. La vida humana es un proceso de educación; la educación es un proceso de vida (Spalding).

Y hace mantener la fe en la labor del profesor encargado de formar a los que están llamados a vivir una vida verdaderamente humana.

Sin embargo: *La gran tragedia de la humanidad consiste en que, durante demasiado tiempo, los hombres se han empeñado en querer vivir mejor sin empeñarse, en la misma medida, por ser mejores* (Chérif-Chergui).

■ **MISIÓN:** *Los hombres grandes son los capaces de convertir sus sueños en una misión; misión que los vincula con deberes y derechos* (Martí). Tener misión es ser destinado o enviado a realizar una labor concreta. *Dios no pide éxitos, lo que espera es fidelidad a nuestra misión* (Teresa de Calcuta).

Misión que, para ser debidamente cumplida, requiere aprendizaje, formación (Octavio Paz). Según nuestro tema, la misión del maestro se da en el mundo de la educación, que es *la acción humana que pretende conducir a una «existencia» a la identidad, intimidad y dignidad de sí misma, desplegando hasta el máximo todas sus posibilidades* (Karl Jaspers). *Educación que más que transmisión de valores, es valorización de la vida* (García Morente)¹.

Mundo de lo educativo en el que: *Planes de estudio, programas, organización y material, instalaciones y tecnología, por muy importantes que sean, de poco o nada valen si no son vivificados por la personalidad dinámica del profesor* (J.F. Brown).

Personalidad del profesor capaz de comprender, y hacer comprender, que no sólo tenemos necesidad de máquina, de digitalización tecnológica, de recursos cibernéticos, de robotización, de automatización, de superestructuras de punta...; sino, sobre todo, de verdad, de justicia, de libertad, de paz... De que es necesario formar personas de carácter y criterio rectos, que sean capaces de realizar lo que no pueden hacer las máquinas: pensar, juzgar, decidir libremente, reír, llorar, perdonar, amar.

Y hablamos de una educación humanista capaz de superar al actual humanismo en crisis que, aunque ha logrado que el hombre realice caminatas espaciales, reproduzca mamíferos genéticamente, se co-

¹ Apud: *Historia de la Educación*. Gutiérrez Zuluoaiga, Isabel.

munique mediante redes digitales a miles de kilómetros... no ha sido capaz de ofrecer respuesta satisfactoria a su pregunta radical: ¿cuál es el sentido de mi —de nuestra— existencia?

■ **FORMACIÓN:** Toda misión exige formación. Nos referimos a la adquisición de cierta *forma*, cierto *estilo*, por medio de conocimientos, hábitos y habilidades, teóricos, prácticos y prudenciales, frutos del estudio, la ejercitación y la experiencia. *Estilo* que nos *trans-forma* como personas y nos capacita para llevar a cabo satisfactoriamente las obligaciones inherentes a la misión.

En este punto, a ningún profesor, sea cual sea su especialidad, le conviene desdeñar la *teoría pedagógica*. Ésta siempre es importante y útil para su formación. Sigue siendo verdad que *la mejor práctica es una buena teoría* (Kurt Lewin). Porque la teoría es el germen de toda práctica.

Ya quedaron atrás los tiempos en que Chalotais, influyente político de la Revolución Francesa expresó: *el bien de la patria exige que los conocimientos del pueblo no lleguen más allá que los necesarios para realizar bien su trabajo*. Y Mirabeau, uno de los ideólogos del sistema educativo emanado de la misma Revolución, sentenció, en un arranque de *liberté democratique*: *Todo hombre tiene derecho a enseñar todo lo que sabe...* La principal tarea del profesor, en cuanto docente, sigue siendo: *aprender a enseñar y enseñar a aprender; esto requiere, previamente, aprender a aprender* (Carrasco).

La *formación* debe ser *constante*, sobre todo en los aspectos importantes para la labor docente. Además de lo referente a su asignatura, un poco —o un mucho— de filosofía de la educación, antropología pedagógica; psicología y sociología educativas; estrategias y tecnología didácticas, sistemas de evaluación, dinámica de grupos y, siempre, cultura general. Todas estas áreas, invariablemente, tienen mucho que dejarnos.

Bien se dice que la *formación constante* nos permite:

- Re-descubrir las grandes ideas.
- Re-vivir los grandes valores.

- Re-afinar los grandes proyectos.
- Re-valorar las grandes acciones.
- Re-elegir las grandes opciones.
- Re-situar las grandes decisiones.
- Re-examinar los mejores logros.

Siempre podremos encontrar, para nuestra labor:

- Raíces más profundas.
- Motivos más trascendentes.
- Lazos más firmes.
- Ideas más innovadoras.
- Herramientas más efectivas.
- Experiencias más exitosas.
- Contactos más estratégicos.
- Modelos más humanos.

El *estudio constante* (*studiositas*, en latín) es un hábito que entusiasma y suscita el interés por adquirir conocimientos y desarrollar virtudes intelectuales y el cuidado por cultivar un *criterio recto*: entendido como el *cabal respeto a las normas de la verdad y a las normas de la justicia*.

Guardini recomienda, incluso, *aprender el arte de callar*. Muchas veces la fuerza se nos escapa por la boca: *el que tiene boca se equivoca* (B. Álvaro). Y cuando se alude a los vicios profesionales, característicos de las distintas profesiones, se señala que a los profesores nos suele amenazar el peligro de caer en la *pedantería*, que es *la ostentación inoportuna y a veces ficción engañosa del saber y se disfraza con un jactancioso despliegue de oropeles intelectuales o pseudointelectuales*.

«Pedantería burda»: que finge saber lo que no sabe en absoluto; procede por gestos, medias palabras, frases huecas, engolamiento de voz, citas rebuscadas, actitudes de profundidad y meditación... Se le llama también «pedantería de tontos» porque se desenmascara con facilidad. En realidad, se desenmascara por sí sola. Es, por lo general, inofensiva (salvo para los propios pedantes y para sus discípulos).

«Pedantería superficial»: que consiste en hablar mucho de lo que se sabe mal o sólo a medias. Puede resultar brillante y entretenida, o, por el contrario, obtusa y pesada.

«Pedantería impropcedente»: que es hablar de cosas que se saben, pero que no vienen a cuento y son traídas forzadamente, con el único propósito de exhibir el saber. O por la manía de explicarlo todo, aun lo más sencillo. La vida se vuelve una pura peroración: se perora en la universidad, en el hogar, en el club, en la calle...

«Pedantería incontinente»: cuando el docente «se pasa» en lo que debe enseñar (García Morente²).

Y no ha faltado quien pregunte: *¿Quién es el imbécil que envía a sus hijos a la escuela a que aprendan la opinión de los profesores?* (san Agustín).

■ TRABAJO: Todos sabemos lo que es el trabajo, pero no está por demás recordar que es el quehacer humano y profesional en el cual el hombre «realiza» (construye nuevas realidades; convierte en realidad lo meramente potencial); «se realiza» (él mismo se hace más real: el trabajo lo humaniza, plenifica, dignifica), y «se co-realiza» (en cuanto que ayuda, con su trabajo, a realización de otros. Nadie se realiza, si no ayuda a la realización de los demás).

Realización, autorrealización y co-realización del trabajador serán tanto más perfectas cuanto mejor sea el desempeño de las tareas propias de su profesión u oficio. Para el profesor, su mejor *autorrealización* se refleja, naturalmente, en sus tareas típicas: estudiar, investigar, enseñar, motivar y evaluar el rendimiento de la clase, coordinar las actividades en el aula, cuestiones administrativas...

² García Morente, M. *Escritos pedagógicos*, p. 237 y ss.

«YO NO TENGO ALUMNOS: SÓLO TENGO AMIGOS»³

En la tarea de acompañar al alumno en su *aventura de vivir*, podemos avanzar hacia una *pedagogía de la amistad y de la alegría, que no tiene por qué estar reñida con una exigencia comprensiva*. Comprensión y exigencia forman un binomio inseparable. La comprensión sin la exigencia es incompleta; la exigencia sin comprensión, es inhumana.

Educar bien por medio del buen ejemplo no requiere tecnología de punta, ni infraestructura de vanguardia; ni mesas de trabajo, ni comisiones de especialistas. Bastan *voluntad, energía, ejemplo* (san Josesmaría) para hallar el modo *verdaderamente educativo* de vivir las virtudes profesionales. Sin grandes discursos, ni actitudes raras: *sin ser cargante, ni inoportuno*. Basta el modo natural de un trato sencillo, discreto. *La honradez: es la forma más potente de la persuasión* (Aristóteles). *El buen prestigio: es la forma más efectiva de obtener atención, aceptación y confianza* (Cicerón). Un trato amistoso es el que hace decir: *Tienes un callar que se escucha con el alma* (Brentano).

De *profesión* derivamos la palabra *profesor* cuyo trabajo central es la docencia. Recordemos que *impartir bien las clases es un hábito que se puede adquirir, cultivar y que siempre puede mejorar*. Las clases son, propiamente hablando, sesiones de trabajo: se trata, en cierto sentido, de un contrato: *yo enseñaré, si ustedes atienden/yo vendré a aprender, si ustedes enseñan algo que valga la pena*. En un despliegue de oratoria, todo el esfuerzo es de un solo lado; en una clase, es compartido entre dos que cooperan hacia un fin común. Cada uno ha de avanzar hasta la mitad del camino.

La didáctica (*didaskalia*: de *didaskein*: enseñar; y *kalós*: lo bello, lo bien hecho), aspira a ser, por su propio nombre, una *obra bien hecha*.

Hay una manera de preparar e impartir una clase, participar en una reunión, revisar un trabajo o redactar un informe, atender a los alumnos, o asignar una calificación que revela que en la actividad se ha puesto diligencia, cuidado de perfección, profesionalidad, y una chispa de fuego personal: eso que los artistas llaman «estilo propio»; y que no hay obra

³ Sócrates.

ni obrilla humana en que no pueda florecer. Esta manera de trabajar es la buena, es lo que llamamos la «obra bien hecha». La otra, la de atropellar el oficio, haciéndolo con rutina o teniéndolo por vil, en lugar de redimirlo y secretamente transformarlo, es la forma mala e inmoral⁴.

No olvidemos que atención, respeto y entusiasmo, general aceptación. Indiferencia, antipatía y aburrimiento, causan rechazo. Y que *el profesor que se conforma con ser admirado, ha fracasado: debe aspirar a ser imitado* (Cardona).

■ **SERVICIO:** Debidamente formado, el profesional de la educación está en óptimas condiciones de realizar su labor pedagógica que es, siempre y necesariamente, un «servicio». *Servicio* que es la mejor manifestación del *amor de amistad* en su prístino, noble y elevado sentido: *procurar el bien del otro: benevolencia* (Aristóteles); o *dar a otro lo que a ese otro le conviene* (Tomás de Aquino). Así se entiende que el *amor que no se exprese en servicio, jno sirve para nada, o para muy poco!* Espíritu de servicio, efectivo, gratificante, que es ayuda que se presta, con el propio trabajo y propios recursos, a los demás.

No se trata de servir como sirve el «esclavo»: por miedo a la amenaza, al castigo, o por mera obligación. Ni como sirve el «mercenario»: vendido al mejor postor, que sirve sólo por la paga u otras recompensas. Sino servir como «señor», por *señorío*: por libre entrega; porque *servir* es algo grande y digno cuando se sirve a una causa noble y justa, a una misión loable, a una familia, a un grupo, a un ideal, a Dios... quien sabe servir no mengua su personalidad, sino la agiganta.

El mejor servicio del profesor hacia sus alumnos consiste en ayudar a ilustrar sus inteligencias, estimular sus voluntades, elevar sus afectos; transmitir un espíritu, valorizar la vida. Servir es ayudar a:

- ✓ Ampliar horizontes.
- ✓ Mostrar los valores (*el bien pensado*).

⁴ D'Ors, Eugenio. *Aprendizaje y heroísmo*, p. 18.

- ✓ Animar virtudes (*el bien vivido*).
- ✓ Educar alternativas (no bastan la orden o la prohibición).
- ✓ Motivar el logro.
- ✓ Corregir desviaciones.
- ✓ Evaluar resultados.

Educar, como servicio, permite ser: *generosos en la siembra, vigilantes en el cultivo y desprendidos en la cosecha* (proverbio popular).

EDUCACIÓN: CULTIVO TERCO DE UNO MISMO ¡A FUERZA DE LIBERTAD!⁵

Hasta aquí hemos hablado, digamos, de las notas que definen una *profesión*. Por su parte, la *profesionalidad* es la característica que engloba las cualidades deontológicas que definen el *trabajo meritório*: como un modo serio, competente y efectivo de trabajar que, sobre una base de conocimientos teóricos, competencias técnicas y solvencia moral, asegura, al profesional: prestigio personal, reconocimiento social y crédito prudencial; mejores y mayores oportunidades de promoción laboral, un mejor funcionamiento de la propia economía, familiar y social, y especial dignidad, respeto, gratitud y prestigio.

A la luz de la profesionalidad, recordemos que la educación es, según dijimos: *la tendencia esforzada e ininterrumpida hacia la forma más elevada de existencia humana* (Goethe).

Por su parte, José Luis González-Simancas⁶ señala dos *planos de la educación*. Como:

⁵ González-Simancas.

⁶ *Ídem*.

■ **Primer plano: INGENIERÍA DE LA CONDUCTA** (*Pedagogía de lo periférico*. L. Polo). Es la educación con sólo apoyaturas psicológicas y tecnológicas, producida por la adopción del modelo *taylorista* de producción en serie. Sistema educativo de acuerdo con un paradigma tecnológico de corte utilitarista que busca la eficacia pragmática de los procesos. El ideal es la formación del *trabajador eficiente*: especie de *mecanismo productor de riqueza... ¡para otros! Homo faber de alto rendimiento*.

Es más bien una instrucción que proporciona hábitos y capacidades que sirven a la vida práctica; aprendizajes referidos al potencial psíquico-somático; al rendimiento de las funciones vitales. La acción educativa se centra más en las materias de aprendizaje, que en la persona que aprende.

Este modelo ha recibido severas críticas: por la reducción que hace del hombre y la reducción de la institución universitaria a mera *academia de capacitación laboral*; porque el *mundo de lo educativo* queda sometido al servicio del *mundo de lo productivo*; porque es un sistema educativo en el que privan los intereses de una política economizada o de una economía politizada. En fin, porque de alguna manera ha sido causa de muchos de los problemas sociales que actualmente se padecen.

Sin embargo, esta *ingeniería de la conducta* puede ser una excelente base para una educación más *humanista*. Sin duda, el trabajo es una realidad en la vida corriente de todo hombre. De esta realidad se puede aprender, por ejemplo, que más digno que el trabajo, es quien lo realiza. Que es, en todo trabajo —intelectual o manual, directivo u operativo, ejecutivo u organizativo, dentro del hogar o fuera de él—, donde mejor se manifiesta la dignidad de la persona. Que el trabajo es una oportunidad magnífica para ejercitar las virtudes propias de la *profesionalidad*: *hacer las cosas bien y a la primera; obrar con prudencia y justicia; formar equipo...*

EL TRABAJO REVELA LA DIGNIDAD DE LA PERSONA

El hombre no está sólo llamado a «habitar», sino a construir el mundo con su trabajo. Preparar para el trabajo es ayudar a descubrir

motivos más nobles y trascendentes, ideales más elevados, sistemas y condiciones más humanistas, instrumentos más eficaces, acciones más solidarias. Es decir: el mundo del trabajo permite realizar una síntesis entre lo individual y material; entre lo social y espiritual; entre actividad y verdad.

Educar para el trabajo es una oportunidad inigualable para vivir, y enseñar a vivir, las virtudes morales principales, cardinales, orientadas al desarrollo de la persona y el logro ordenado de sus fines:

PRUDENCIA, que facilita el arte de gobernar, de decidir, de educar. Nos permite comprender mejor el presente y aprovechar la experiencia del pasado para una mejor previsión del futuro.

FORTALEZA, que es imprescindible para dirigir y para educar. Es la potencialidad activa del hombre en su lucha por realizar el bien. Nos ayuda a adquirir una voluntad buena, sana, firme, grande. Es vacuna contra las *enfermedades* del espíritu (*in-firmitatis*: falta de firmeza, de fuerza): frivolidad, miedo, pereza, superficialidad, capricho, desaliento, respetos humanos... nos enseña a emprender, acometer retos generosos, con «*magnanimidad*» (*alma grande*) y a superar la «*pusilanimidad*» (*alma pequeña, pequeñaja, almita, almeja*), y a resistir y superar los obstáculos que se nos oponen en la búsqueda del bien. *Sin prudencia, la fortaleza es ciega; sin justicia, es fuente de maldad.*

TEMPLANZA, la llamada *virtud del placer*. Fruto de la experiencia y el esfuerzo, ayuda a moderar, a templar la fuerza de las cosas en nosotros. Es el *autocontrol* necesario para poder vivir la sobriedad, que es saber poner medida razonable a gustos, *impulsos, pasiones, comida, bebida, sexualidad, comodidad, curiosidad, aficiones, consumismo, hedonismo, bibliofagia, coleccionismo, juegos, deportes, diversiones, compras, internet, redes...* (y un larguísimo etcétera). Se trata que los gustos no dañen la salud, corporal o espiritual; que no consuman energías de la vida; que no impidan hacer lo que debemos hacer. No se trata sólo de negaciones: cuando se niega, es para avalar una afirmación mayor. La misma templanza resulta una invitación a alimentar los grandes deseos e ideales: verdad, bien, belleza, amor, amistad, justicia...; propio patrimonio, prestigio, respeto, trabajo, apostolado...

JUSTICIA: es evidente la urgencia de formar profesionales honrados, promotores de la justicia (*la firme y constante determinación de la voluntad de dar a cada quien lo suyo*). Virtud moral sin la cual no puede haber orden ni libertad. Justicia de absoluta necesidad en lo individual, familiar y en lo social, en cuanto que ordena y perfecciona a todas nuestras relaciones, mueve al respeto mutuo de nuestros derechos y prescribe la veracidad, sinceridad, sencillez y gratitud. Ordena todas las cosas y propicia la verdadera paz (*la tranquilidad en el orden*).

Las condiciones actuales exigen que el mundo de lo productivo enfatice ideales más nobles: mantener a la familia; si se es creyente, alabar a Dios por labrarse un mejor futuro; poner en práctica lo aprendido; desarrollar las propias capacidades; adquirir un mayor prestigio para contribuir mejor al bien común; saberse responsable de los demás y hacer algo por ellos... Muchos llegan a aprender a vivir el trabajo como la gran síntesis entre *sabiduría, caridad y piedad*. Y a aprender que *todos somos responsables de todo. Y de todos; particularmente yo* (Dostoyevski).

Se imprime humanismo a la *ingeniería de la conducta* al orientarla al *progreso integral* del trabajador, su familia, sociedad y país. Esto exige entender que es el *progreso* (al que se le ha rodeado de una especie de halo de santidad), exige, para ser verdadero: 1) saber con claridad a dónde debemos, queremos y podemos llegar; 2) tener el convencimiento pleno de que el punto de llegada es, objetivamente, mejor que el punto de partida; y 3) que los medios a emplear son los más adecuados. Si no, no existe progreso real. El mero movimiento, por espectacular, vertiginoso y agitado que sea, no es garantía de progreso. A un mundo, a un país, a una persona que no sabe a dónde va, se le puede decir que: *No hay viento favorable para la nave que no tiene el rumbo bien definido* (Séneca). O que: *Si no sabes a dónde vas, no importa el camino que sigas* (refrán popular).

La *ingeniería de la conducta* debe descubrir la **importancia de las humanidades**, más relacionadas con los fines del quehacer humano que con los medios. No desprecian los medios, pero subrayan la importancia de los fines. La técnica, como tal, no habla de los fines del hombre, por eso suele ser indiferente a los valores humanos. Está

maravillosamente dispuesta a decirnos cómo conseguir un determinado fin, pero, primero, ese fin debe darse. El triste dilema del científico de hoy es constatar que su ciencia puede igualmente dirigirse al bien o al mal. Su orientación debe venir de otro sitio. La presión tecnológica utilitaria actual hace que el cultivo de las humanidades sea la mejor defensa de la identidad, de la dignidad y de la libertad humanas. Y quien favorezca las humanidades y muestre sus auténticas aspiraciones, servirá de contrapeso a muchos de los errores de nuestro tiempo y beneficiará la causa del hombre.

B. Segundo plano: EDUCACIÓN DEL ESPÍRITU. En este plano, González-Simancas subraya el desarrollo integral de la persona y el logro ordenado de sus fines. Desarrollo total, unitario, integral e integrado; no tan sólo algunos aspectos o facetas determinadas, ni de unas conductas observables y medibles desde el exterior.

Se trata de la educación que es como *la puerta de entrada a la plenitud humana*. Educación profunda, que lleva al hombre hacia sí mismo, hacia su hermano, hacia aquello que hay de más real e importante: hacia el hombre y lo humano; que aspira a *¡la promoción de todo el hombre... y de todos los hombres!*; a una renovación ética de la cultura y de la sociedad en las que el hombre y todo lo humano, valga más que el dinero y las cosas materiales.

Es, según afirmamos, la educación que consiste en *pasar de una perfección, a otra mayor* (Spinoza); en *tender, con esfuerzo ininterrumpido, a la forma más alta de existencia humana* (Goethe). Educación que es *auto-tarea perfecta* o *¡cultivo terco de uno mismo!*

Educación que coloca al hombre en el terreno de las grandes decisiones; en el nivel en que cada uno edifica su vida bajo la propia responsabilidad, del esfuerzo por alcanzar la mayor afinidad con los valores, armonizados en una sola *unidad de vida*, que es la *integridad moral*, como el mejor remedio contra el cáncer que es la *corrupción moral*. Educación del espíritu porque si queremos que un árbol dé más y mejores frutos de los que acostumbra, poco o nada podemos hacer a las hojas, o a las ramas, o al tallo. Hay que ir a la raíz. Es, en la raíz, en donde hay que cavar, remover, humedecer, abonar... porque es, desde la raíz, de donde proviene la grandeza, el vigor, la lozanía,

la fecundidad de una planta. La grandeza y fertilidad del hombre le viene desde su espíritu. Es, pues, el espíritu lo que principalmente hemos de educar.

Es *formación desde el espíritu* que tiende al desarrollo de hábitos y aprendizajes que nos transforman, que nos mejoran como personas dispuestas *a actuar con total respeto a las normas de la verdad y a las normas de la justicia; y a someter, siempre, las exigencias de la vida profesional a las exigencias de la vida moral* (Gilson⁷). Educación que llega a ser el más firme fundamento de nuestra libertad; un llamado a la responsabilidad y una inspiración para el razonamiento sobre el justo medio de nuestras acciones.

Formación del espíritu que imprime, en nuestro ser y en nuestro modo de ser, una marca, un cuño, un *ethos* que define nuestro *carácter*, en su sentido más preciso: *la impronta que deja en nosotros el vivir de acuerdo con nuestra condición de seres humanos: inteligentes y libres*. Es la aptitud especial de ver claro y ver lejos para hacer el mejor uso de nuestra vida; o la invitación a juzgar incluyente y ordenadamente en cada ocasión lo que corresponde hacer o no hacer.

Es a la institución universitaria y a cada profesor-educador —a veces con su palabra, pero siempre con su ejemplo— a quienes corresponde presentar desde su cátedra, a los que han de vivir, una vida verdaderamente humana.

IMPULSORES DEL DESARROLLO HUMANO

Hemos insistido en que la vocación del hombre es al progreso. Un grupo de universidades de orientación humanista, han llamado *impulsores del desarrollo humano* a los siguientes factores:

⁷ Gilson, Etienne. *El amor a la sabiduría*, p. 52.



- *Búsqueda de bienestar individual, familiar y social.* El ser humano, en cuanto inteligente, pronto se percata de su relación con el mundo, y de los lazos de solidaridad y dependencia mutua que lo unen con sus semejantes. No es una vecindad puramente física, sino de vínculos firmes y duraderos, que vienen a ser los cimientos de la sociedad. El hombre es sociable por naturaleza no sólo porque necesita de los demás para la conservación y promoción de sí y de los suyos, sino porque los otros necesitan de él. Todos tenemos siempre algo que ofrecer. Somos seres sociables por indigencia y por excedencia.

Cada profesor puede preguntarse: ¿qué puedo hacer para ayudar a formar profesionales que, además de competentes, sean capaces de aportar —con su inteligencia, su formación y su trabajo— contribuciones útiles, en términos de liderazgo profesional, a la esfera socio-económica de la sociedad, profesionales cuya labor está abierta a todos? Líderes promotores de los derechos del hombre, de la familia y de la sociedad.

- **Búsqueda de la verdad.** Se trata de formar profesionales de integridad profesional, ejemplos de prudencia. Hombres y mujeres capaces de hacer lo que no pueden ofrecer las máquinas: pensar, juzgar, decidir... amar, perdonar. Sin verdad, la persona y la sociedad se satisfacen sólo con eslóganes publicitarios. La verdad sigue y debe seguir orientando la dinámica sociocultural. A este propósito se ha escrito:

Es verdad que existió una vez la superstición de que todo lo viejo era verdad; pero ahora sufrimos la contraria y no menos peligrosa superstición de que todo lo viejo es falso y todo lo nuevo es verdad. De hecho, el tiempo no tiene nada que ver con la verdad. Una verdad nueva puede y debe reemplazar viejos errores, pero no puede reemplazar viejas verdades. (...) Fue una gran tontería que algunos medievales creyeran que todo lo que Aristóteles había dicho era verdad, simplemente porque lo había dicho él. Pero, ¿no sería igualmente o quizá más tonto aún creer que todo lo que Aristóteles dijo es falso, porque lo dijo cuatro siglos antes de Cristo? Cuando leo en su *Ética* que la justicia es el principio supremo y directivo de la vida social, o que el conocimiento científico es la forma más elevada de actividad humana, ¿tengo que decir —para ser original— que la injusticia es el tipo ideal de la vida social, y que manejar automóvil es la forma más perfecta de actividad humana? (Gilson⁸).

- **Búsqueda de orden y libertad.** Tal como está el mundo —y nuestro país— se hace urgente formar líderes éticos y buenos gestores de los asuntos humanos.

El cáncer de la corrupción se debe, en gran parte, a una omisión gravísima de nuestros sistemas de educación actuales. La educación, la recta educación, es la principalmente avocada a encarar este cáncer. Los profesores debemos poner y exigir, con la palabra y con ejemplo, los recursos pedagógicos para formar personas de *integridad moral* que, con la frente en alto, sean capaces de actualizar realidades humanas en peligro de extinción: *dignidad, decencia, integridad, honradez, honorabilidad, veracidad, pundonor, generosidad, honestidad...*; *buen juicio, buen oficio, buen gusto, buen comportamiento y buen carácter.*

⁸ Gilson, E. *Op. cit.*, p. 16.

Profesionales con clara *conciencia del deber moral*, que es lo que hace a una persona honrada, justa y confiable; con eso que llamamos *conciencia moral*, que es el *juicio último del entendimiento práctico acerca de la moralidad del acto que se va a hacer o se hizo*. *Conciencia moral, conciencia del deber: voz de la conciencia, que determina la integridad moral de la persona.*

- **Búsqueda del bien.** En todo ser humano, hay una tendencia natural al bien y, paradójicamente, una aversión natural al esfuerzo. Y ese choque se da en el espíritu humano. La gran proeza de la educación es lograr que, en el interior del hombre, se aloje el anhelo eficaz de que la tendencia al bien prevalezca sobre la aversión al esfuerzo.

Se dice que el bien es aquello que todos apetecen, porque se considera conveniente, útil, placentero, cómodo... Ya sabemos que *el hombre siempre elige bien, pero no siempre elige el bien*. A veces tomamos como bien algo que lo es sólo en apariencia. En realidad, el ser es la razón de la bondad. Nos gusta un caballo pura sangre, bello, elegante, veloz, dócil... porque es un buen caballo. La bondad «es» o está en el caballo, no la impongo yo. Porque la verdadera raíz del bien es el ser, no mi parecer.

El bien tiene razón de fin: aquello por lo que los hombres actúan; es la meta, el objetivo hacia el cual encaminan todos sus afanes. Podemos aprender y enseñar a superar, en el trabajo, los fines menos nobles: el simple afán de acumular riqueza, poder o fama para satisfacer las propias pasiones; medrar por un lucro injusto; la vanidad de sobresalir a base de afirmar la propia valía; satisfacer las pasiones; o atender sólo el propio interés... Y aprender que el verdadero éxito no sólo consiste en obtener los mejores resultados haciendo las cosas técnicamente muy bien; sino en *realizar las cosas técnica y éticamente muy bien*.

Es evidente que toda profesión está obligada a desarrollar una labor de saneamiento material, cultural, social, moral, espiritual... Antes que nada, tiene que sanearse a sí misma. No admirar al estafador, al hombre sin escrúpulos, al pícaro que se enriquece a base de medrar, al truhan corrupto que se eleva a base de robar o de pesar poco... es preciso saber distinguir, y enseñar a distinguir, el éxito del mérito, el fraude de la obra bien hecha; e impedir que triunfe quien no lo merece.

De cómo entendamos esta diferencia dependerá nuestro *modus operandi*, nuestro *modus vivendi* y nuestro *modus convivendi*.

- *Búsqueda de la belleza*. No se entiende el amor si no se entiende lo verdadero, lo bueno y lo bello. Lo *bello* se contrapone a lo útil. Lo útil sirve a un fin, es un instrumento que sirve para algo; no suele ser fin en sí mismo. Lo *bello*, en cambio, es valioso por sí mismo; por sí mismo es preferible, atrae por sí mismo. Lo *bello* posee orden y armonía; aquello cuya forma es proporcionada, cuyas partes están bien dispuestas, unas respecto de otras. Es lo perfecto, lo acabado, *aquello a lo que no le falta nada, lo que tiene plenitud interior, lo que posee excelencia*. Todo eso es lo que reconocemos en el ser amado: lo valioso en sí mismo.

La esteticidad es la capacidad humana de reconocer, apreciar y hasta reproducir la belleza. La educación estética parte de la convicción de la necesidad de un ideal estético como concepto de totalidad y armonía, para el correcto desarrollo del estado general del ser humano y de la sociedad. La esteticidad puede corromperse y juzgar bello aquello que no lo es.

Educar el buen gusto consiste, también, en saber apreciar, respetar y fomentar el tono humano en posturas, indumentarias, conversaciones; en el respeto a la belleza natural y cultural; en saber apreciar una obra bella. María Pliego nos recuerda, y justifica, la afirmación de que *la belleza salvará el mundo* (Dostoyevski).

SEMBRADOR DE IDEAS; FORMADOR DE ROSTROS

El *profesor*, en cuanto *educador*, para los griegos, era el *spermólogo* (de *sperma*: semilla y *logos*: idea: *sembrador de ideas*). Alegoría que alude al hecho de que la palabra del profesor es como semilla que, simbólicamente, fecunda la mente del alumno. Si la semilla es buena y la tierra fértil, los frutos serán buenos, abundantes, proficuos; si la semilla es deficiente, o la tierra es poco apta, los resultados serán escasos, defectuosos, o lesivos. El primer caso hace del *spermólogo* un *profesor-educador*, cuya labor trasciende la de mero *enseñante* (*didáskalos*), para elevarse a la de *paidagogus* —en el sentido

más propio del término (de *paideia*: educación, cultura, y *agoo*, *agogein*: conducir)—. Es decir: el profesor-educador es quien orienta al hombre, por el camino de la educación, hacia su realización en y por la cultura.

Profesor-educador que, para nuestros aztecas, era el *temachtiani*: formador de rostros, de personalidades, de caracteres; y el primer consejo que se le daba con respecto al alumno era: *enséñale a humanizar su querer*. Esto es: *enséñalo a querer, pero que quiera como ser humano: inteligente y libremente*.

¿LA EDUCACIÓN GARANTIZA LA FELICIDAD?

Alguien dijo: *¡Quien no es feliz en su oficio, no es en él eminente!* (Francisco de Quevedo). No pretendo decir que la educación puede garantizar la felicidad. Pero sí puede proporcionar, a alumnos y maestros, muchos motivos de alegría, y las alegrías son como los escalones que, a la larga, pueden llevar a la felicidad. Es más: si la educación no ayuda a las personas a acercarse a la felicidad que todo ser humano, consciente o inconscientemente anhela, es una educación trunca. Tal parece que *juventud y gozo constituyen la esencia de la acción educativa, porque la juventud y el gozo del educador se renuevan constantemente por la juventud y el gozo de los estudiantes* (san Agustín).

Esto puede ser así cuando se entiende que el oficio del profesor universitario imprime, a esa institución artificial que es la universidad, *creada por el espíritu y para el espíritu*, su máximo valor humano y cultural, y su más firme contacto con la realidad actual y futura. Capacitado, académica, legal, cultural y moralmente, el profesor universitario comunica, con su docencia, su más alto nivel académico. Desde un triple liderazgo: a nivel grupal, a nivel personal y a través de su asignatura, puede influir, positivamente, en el desarrollo humano integral de cientos, quizá de miles de jóvenes. Éstos, a su vez, deberán participar en la construcción de un mundo mejor: más humano, más justo, más pacífico, más fraterno. Y de una nueva cultura, en la que el ser humano valga más que el

dinero y las cosas materiales; y que entienda que no todo tiene que ser industrializado, comercializado.

Porque, tal como está el mundo, podemos afirmar que no sólo tenemos necesidad de técnica y de tecnología de punta, de robotización y automatización, de inteligencia artificial y computadoras auto-programables, de revoluciones cuánticas, de infraestructura, de internet de vértigo sino, sobre todo, de verdad, justicia, belleza, honradez, humanismo, de los nobles ideales sin los cuales la sociedad no puede genuinamente progresar. Tenemos necesidad de todo aquello que no pueden hacer las máquinas: pensar, juzgar, acompañar, consolar, perdonar, amar, decidir libremente, ejecutar y disfrutar de lo bueno realizado o padecer los errores cometidos.

Este *oficio* es lo que hace, de la universidad, el *taller luminoso de la cultura, y conciencia moral de la sociedad*, entre cuyos objetivos están, según Víctor Savoy:

[la] transmisión y discusión de los conocimientos más avanzados en todos los campos de las ciencias y de las artes; investigación orientada hacia el incremento de los conocimientos, sin abandonar la posibilidad de resultados prácticos e inmediatos; preparar humanista, científica y técnicamente profesionales a nivel superior, y difundir de la cultura hasta ponerla al servicio de la población.

O, según Ortega y Gasset: *enseñar a ser buena persona, enseñar a ser persona culta; enseñar a ser buen profesional; y ser, además, un centro de investigación*⁹.

El *profesor universitario* o *catedrático*, que ostenta la categoría docente más alta, es quien imprime, a la institución universitaria, su auténtica naturaleza como:

⁹ Cfr. Nerici, Imídeo. *Hacia una didáctica general dinámica*.

- FORO. Donde se busca, se respeta y difunde la verdad, y se fomentan la solidaridad y la justicia.
- FRAGUA. Donde se gestan los nuevos modelos de hombre, mujer, familia, sociedad y de todo lo humano.
- CLIMA de elevados ideales académicos, profesionales, sociales, morales y espirituales.
- PORTAL que da paso franco a la amistad y al respeto.
- FUERZA que sostiene el trabajo por motivos más trascendentes, que ayuden a superar los ambientes que invitan a la frivolidad, a la pusilanimidad, a acostumbrarse al mal, a pactar con la mediocridad o a ceder a la corrupción.
- AREÓPAGO en cuanto gran centro de ciencia, arte, técnica: de la cultura toda; de convivencia y comunicación.

LA PRUEBA DE QUE ALGO SE SABE ES QUE SE PUEDE ENSEÑAR A OTROS¹⁰

De acuerdo con lo anterior, se llama *profesor* (del lat. *Professus*: de *profiteri*: declarar públicamente), en general, a la *persona que por vocación y libre elección se dedica profesionalmente a las tareas educativas*. A quien, poseyendo los conocimientos necesarios, tiene además la intención, la preparación pedagógica, el ascendiente moral y el dominio técnico de la enseñanza formativa.

Es profesor quien, con voluntariedad profesional, influye en la vida espiritual de otros mediante la enseñanza, con el fin de ayudarlos a mejorar como personas; a pasar de un estado a otro más perfecto.

¹⁰ Aristóteles.

Dicho de otro modo: *Es profesor la persona que de modo profesional actúa sobre uno o varios individuos concretos con el propósito de elevarlos a una mayor perfección*¹¹. O también: *es el profesional que, poseyendo el don natural o adquirido, preparación específica, la autorización necesaria y la responsabilidad de la educación intencional y sistemática, se dedica a ella como medio de realización personal y substancial*¹². Siempre considerando que educar es, sobre todo, suscitar el máximo desarrollo del espíritu humano, porque la esencia del acto educativo consiste, más que en la transmisión de valores, en la valorización de la vida, individual y socialmente considerada.

En efecto: desde siempre, la educación ha sido vista como:

- *Proceso formativo que consiste en dar al cuerpo y al alma toda la belleza de que son susceptibles (Platón).*
- *Pasar de una perfección a otra mayor (Spinoza).*
- *La tendencia esforzada e ininterrumpida hacia la forma más elevada de existencia humana (Goethe).*
- *Más que transmisión de valores, es valorización de la vida (García Morente).*
- *Auto-tarea perfectiva, o el cultivo terco de uno mismo ¡a golpe de libertad! (González-Simancas).*

Ya en la práctica encontramos que, entre los maestros, algunos tienen una personalidad más llena de cualidades, de valores profesionales y humanos, que les permiten ayudar, exigir y comprender más y mejor a los alumnos. Poseen mayor eficacia pedagógica y, por lo mismo, educan más y mejor.

¹¹ Hernández Ruiz, Santiago. *Pedagogía natural*, p. 121.

¹² Lemus, Luis Arturo. *Pedagogía: temas fundamentales*. Kapelusz. Buenos Aires, 1969, p 121.

Lo anterior ha suscitado, desde siempre, la controversia de si la aptitud educadora es innata o adquirida. Mucho se repite que *el profesor, como el poeta, no se hace, sino que nace*. Sólo que la misma práctica nos muestra que cualquier ciudadano tiene el derecho de proclamarse poeta y no pasa nada, pero eso no lo autoriza a constituirse en profesor. Ya que: *Ad docendum non omnes idonei* («no todos son idóneos para la docencia»).

No hace falta ahondar en este debate. Baste recordar que un reclamo cultural (adquirido, ejercitado), actuando sobre una disposición natural (cualidad innata), son elementos necesarios para determinar la personalidad y la aptitud para cualquier ocupación. Para Burton, por ejemplo:

Enseñar no es cosa fácil. No puede ser hecho con posibilidades de acierto por individuos indiferentes, mal informados y sin habilitación; portadores de una personalidad inexpresiva y de limitada experiencia vital. La enseñanza exige conocimientos amplios y perspicacia sutil, aptitudes definidas y una personalidad que se caracterice por su estabilidad, su firmeza y su dinamismo... La labor docente es una de las más complejas entre las actividades profesionales. En verdad, si ha de ser ejecutado con perfección, es, entre los trabajos humanos, uno de los más difíciles¹³.

La enseñanza universitaria ha de evitar que:

- Los estudios se orienten únicamente a la presentación de exámenes.
- Los estudiantes se limiten al trabajo de tomar notas o apuntes, para memorizarlos en vísperas de exámenes.
- Los alumnos se conviertan en seres pasivos; obligados sólo a saber y repetir el contenido de un determinado tratado o libro de texto.

¹³ Burton, William. *Conducción de las actividades aprendizaje*. Nueva York, pp. 185-189.

- Alumnos y maestros permanezcan ajenos a los problemas de la comunidad, del país y del mundo.
- La universidad caiga en los *cultos de moda*: al método, a la opinión, al activismo, a la ideología.
- El afán de quemar etapas, sustituya al *hombre de reflexión* por el *hombre de acción*.

En suma, una buena formación ayuda a nuestros alumnos para que:

- Superen el ambiente que invita a la frivolidad y al capricho.
- No se acostumbren al mal.
- No pacten con la mediocridad.
- Fomenten la ciencia sin caer en reduccionismos: hombre, familia, amor, libertad, democracia, felicidad...
- No se detengan sólo en la crítica, que destaquen lo positivo sin dejar de denunciar lo negativo, y actúen según lo juzgado, presentando soluciones concretas y viables.
- Sepan combatir las lacras, sin destruir las instituciones.
- Hagan propias las grandes ideas, las asimilen con hondura —elaboradas interiormente—, hasta alcanzar conclusiones verdaderas y probadas que logren transmitir llenas de vigor y lucidez, con la fuerza de lo pensado y lo vivido.

LA AUTORIDAD DEL MAESTRO

Las características que exige el oficio docente son las de toda *persona buena*; sin olvidar que *antes de ser maestro, se es hombre*. Esta *naturaleza primera* y este conocimiento del mundo por emergencia de él, se plasma en la sentencia de Terencio: «*Soy hombre y nada humano es ajeno*».

No es, pues, el maestro, un ser ideal, sino real, con necesidades, aspiraciones y problemas. Esta *condición humana* explica que al profesor no se le pida que sea perfecto, pero sí que se esfuerce por vivir con dignidad, porque se educa, sobre todo, con el ejemplo. De este modo, la conducta digna del **maestro** (del latín *Magistrum*: acus. de *magister*: *de gran mérito entre los de su categoría*), constituye su más positiva recomendación y fuente de prestigio y autoridad.

A la condición de *ejemplaridad* del maestro sigue, entonces, la de *autoridad*. En nuestros días hay profesores que —partidarios de la *democratización de la enseñanza*—, se niegan a hacer valer su autoridad o, más bien, no quieren hacer ostentación de ella, como si tener autoridad fuese un *pecado pedagógico*. Pero, al concientizar la responsabilidad que le ha proporcionado la autoridad educativa, la autoridad del maestro es requisito exigido para que el alumno logre su autonomía. De este modo, en la medida en que el educador mismo se subordina a las exigencias de su responsabilidad educativa, en esa misma medida la representa y queda constituido en auténtica autoridad.

El maestro no tiene otra posibilidad que someterse a la exigencia de esta responsabilidad. Si lo logra o no, es cosa que no siempre está en su mano. La ética profesional no espera que el maestro sea perfecto, pero sí le exige que no olvide a qué se ha comprometido. Si se exige la perfección misma, se induce al educador a que haga una falsa ostentación de esa perfección y entonces nos estamos burlando de él... o él se está burlando de nosotros.

El maestro comunica el saber y ayuda a asimilarlo; en no pocos casos, los alumnos llegan a ver al profesor como guía seguro en la universidad, en la profesión y en la vida. Por eso el maestro necesita carácter, prestigio y autoridad. No usurpa la autoridad. Ésta emana de la influencia ejercida por su personalidad. La verdadera autoridad del profesor consiste, más bien, en el ascendiente, respeto y cariño de unos alumnos que ven cómo se entrega a su labor; que se sienten comprendidos; alguien que nunca hiere y siempre anima; que sanciona sin ofender; que es justo, porque da a cada uno lo que le corresponde; que a su alrededor promueve el trabajo, aprendizaje, buen humor y serenidad. Esto sólo puede ser el reflejo fiel de una vida interior rica y armónica.

LAS MOTIVACIONES DEL PROFESOR

Kershensteiner, al tratar de responder a la pregunta: *¿cuáles son las motivaciones del oficio docente?* Señala, en primer lugar, la *tendencia natural* que hay en todo ser humano a cuidar de los demás, en especial, de las generaciones jóvenes. *Si falta esta tendencia —señala— podemos inducir que se trata de cierta anomalía social o espiritual, condicionada por alguna situación especial.* De esta tendencia de índole socio-cultural, surge también la tendencia de ayuda recíproca, como autoridad, subordinación o, simultáneamente, ambas direcciones¹⁴.

Estas motivaciones son de origen espiritual: la sociedad humana vive en el espíritu porque es, sobre todo, *comunidad de ideas y de querer*. Sólo el espíritu sabe del amor a la verdad, al bien, a lo bello, a la comprensión del contenido del mundo, de la cultura y de la realidad trascendente. Este amor se convierte en *voluntad educativa del espíritu*; es decir, se convierte en amor, en su forma más pura. Amor que busca la valorización de la vida del otro, el aumento infinito de su valor: su plenitud humana y sobrenatural.

De este modo, los instintos del cuidado por los demás, las experiencias originales y tendencias sociales, la voluntad de valor, el aumento infinito del valor del otro, más una personalísima estructura espiritual propia, basan el trabajo educativo, en el que actúa toda la responsabilidad del profesor, y donde esta responsabilidad encuentra respuesta por parte del educando.

Cuando esta profunda motivación constituye la forma de vida de una persona, su motivo dominante, crea la personalidad del profesor. La obra que esta motivación realiza es el *desarrollo* de la sensibilidad axiológica y de la capacidad creadora de valores en el otro, desde dentro él mismo. Esta motivación abarca al mismo tiempo el sentido y valor objetivo de la vida que la educación permite liberar¹⁵.

¹⁴ Flitner, Wilhelmilhelm, *Manual de Pedagogía General*. Herder. Barcelona, 1972, p. 88 y ss.

¹⁵ *Ídem*.

Para Jaspers,

[...] al educador se le asigna la misión de suscitar y estimular al alumno para despertar en él la conciencia de su propia responsabilidad en la realización de sí mismo. El alumno debe de llegar a hacerse cargo de su propia formación, con la ayuda de otros y por medio del uso adecuado de su libertad. Su tarea es pasar del «en sí» —modo de existir irresponsable e impersonal—, a «ser para sí», que sabe realizar con consecuencia y libertad de su propia personalidad¹⁶.

Desde este punto de vista, el oficio docente separa lo que el alumno *es* de lo que *debería ser*. Capta y gusta el valor superior que su acto educativo —acompañando a la libertad del alumno—, debe producir realmente, de manera objetiva y evaluable. El *oficio docente* es, pues, *perfectivo* (además de *perfectible*) y conforma una *personalidad humanista* y una *conducta duradera de dedicación consciente a la elevación del hombre*.

- Estimula su dinamismo natural.
- Descubre el interés que motiva el esfuerzo.
- Mantiene contacto con la vida.
- No separa ni confunde imaginación e inteligencia; voluntad y afectividad; espontaneidad y libertad.
- Invita a tomar posición personal ante la existencia.
- Valora lo pequeño y cotidiano, lo egregio y excepcional.
- Distingue entre fines y medios.

¹⁶ Millán Puelles, Antonio. Los límites de la educación de Karl Jaspers. *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, 1951, n. 35.

- Convierte los valores en virtudes.
- Aspira a lo que está más allá y por encima de su situación presente.

Y, al tratar de caracterizar la *relación educativa* entre profesor y alumno, Jaspers concluye que ésta posee su propia misión, y debe intentar la armonía entre una *relación técnica* y una *relación existencial*, ya que se participa de su doble exigencia, pero no debe confundirse con ellas.

[En la] relación educativa, la influencia del profesor produce realidades en el alumno y, al mismo tiempo, goza de lo producido como quien se ve poseído por el asombro. Vive —señala Flitner— la juventud varias veces. Puede poseer, a la vez, la alegría de la juventud, la esperanza del futuro, la experiencia de los años y la prudencia de la madurez. Sólo él puede percibir antes que nadie, en toda su fuerza, la luz del sol que mana de la juventud; vivir su dicha como un presente, del que tan pocas veces es consciente la misma juventud debido a una falsa perspectiva y que el adulto vive solamente como algo pasado, desaparecido hace tiempo¹⁷.

LAS FUNCIONES DEL MAESTRO

Mucho se ha dicho acerca de las *funciones típicas* del profesor. Tratando de concretar, podemos afirmar que la verdadera tarea del profesor universitario, como tal, está en la clase. Es él quien enseña y quien, de una manera metódica, transmite los valores de la cultura a los jóvenes universitarios.

Según García Hoz¹⁸, los dos *cometidos esenciales del maestro* son:

1) *Convivir con sus alumnos y formarlos:*

¹⁷ Flitner, Wilhelmilhelm. *Op. cit.*, p. 90.

¹⁸ Cfr. García Hoz, Víctor. *Voz: profesor*. GER.

- Mostrar los valores.
- Despertar ideales.
- Sugerir alternativas.
- Alentar el logro.
- Vigilar el proceso.
- Corregir desviaciones.
- Evaluar resultados.

Para esto requiere:

- a) Capacidad para conocer de un modo práctico (natural) y científico a sus alumnos.
- b) Paciencia, amor y alegría. Cualidades muy necesarias, pues su carencia ocasionará múltiples incomodidades al maestro y a los demás.
- c) Ecuanimidad que incluye imparcialidad con los alumnos, dentro y fuera de la clase.

2) *Instruir a sus alumnos:*

- a) Calidad intelectual. No es porque se precise una inteligencia brillante, pero sí un mínimo de orden y claridad mental para dominar los contenidos científicos del nivel respectivo de enseñanza, así como las relaciones existentes entre los diferentes campos del saber humano.
- b) Capacidad para el planeamiento y la programación del trabajo del curso, mensual, semanal y diario. Esto lleva consigo una labor constante de estudio y puesta al día, lo mismo en contenidos que en técnica de trabajo.

- c) Capacidad pedagógica específica, por la que sepa llegar con su palabra o sugerencia a la mente de los alumnos, adaptándose a sus modos de comprender. Este ponerse a la altura del educando, es la capacidad didáctico-expresiva, privilegio del verdadero maestro.

El que quiera enseñar de una manera conveniente, debe conocer perfectamente la materia del programa y ser capaz de comunicarla con claridad y de forma ordenada. Debe poseer una amplia y sólida cultura general, ya que su saber debe ser más extenso que la materia que ha de enseñar. Así podrá descubrir lo importante, interesante, útil y accesible de su asignatura, y estará mejor capacitado para resaltar el lugar que ocupa en el conjunto del plan de estudios y hacer las debidas correlaciones con la realidad existencial de los alumnos. De este modo, el profesor podrá realizar las funciones que le son propias, según le sean encomendadas: tutoría, docencia, investigación, publicación, consultoría, administración, coordinación, dirección..., y su labor podrá incidir con las *funciones propias de la institución universitaria*, que son, según Nércici:

- a) PROFESIONAL. Mira a la formación profesional de nivel superior, y fundamenta el cómo y el porqué de su actuación profesional.
- b) CREADORA. Procura estimular la imaginación y el ingenio en el campo de las letras, artes y ciencias, teniendo en cuenta nuevas formas de expresión, de comunicación y de producción.
- c) DE INVESTIGACIÓN. Consiste en fomentar una actitud amigable para los cambios, teniendo como punto de mira que tanto la realidad humana como la realidad que la rodea sean mejor conocidas, con el fin de que se adopten las providencias que exigen las nuevas necesidades de la vida social.
- d) DE APLICACIÓN. Aprovecha los resultados de la investigación, teniendo a la promoción y al desarrollo de la producción humana en todos los sectores y en todas partes, para reflexionar sobre la misma.
- e) SOCIAL. Contempla las requerimientos sociales de la comunidad y del país. La universidad debería indagar los fines y los medios para el bien de la sociedad. La universidad debe ser, así mismo, una escuela

de la comunidad, ya que su deber consiste en atender a las necesidades de la comunidad en la cual se ubica. Así, en sus estudios: debe partir de lo particular (problemas de la comunidad); dirigirse a lo universal (estudio de los mismos problemas en otras partes y otros países con carácter general), y volver a lo particular (orientada ahora a proponer soluciones que remedien o atenúen las dificultades de la comunidad).

- f) CONSULTIVA. Refuerza la función social de manera que, las autoridades legislativas y ejecutivas, pueden consultarla cada vez que problemas de importancia aflijan a la comunidad.
- g) INSTITUCIONAL. Orientada al estudio objetivo y científico y, por eso mismo, desapasionado, de los puntos de conflicto entre las naciones. Todo indica que la universidad debiera ser el lugar común, el campo neutral de estudio de las divergencias entre los grupos humanos.

CARÁCTER ÉTICO DEL QUEHACER EDUCATIVO

La *educación* —señalamos— más que ser transmisión de valores, es *valorización de la vida por medio de la cultura*. El sentido de la cultura es el perfeccionamiento del hombre. Esto hace que *el acto educativo* sea un *acto esencialmente ético*. Por esto, cuando el profesor-educador se exige y exige a los alumnos, su exigencia asume este sentido ético, y esa exigencia guarda proporción con lo que el profesor proporciona.

De este modo, la actuación del profesor inspira confianza en la medida en que: tiene confianza en sí mismo, en el poder de la educación y en la impronta perfectiva de la formación universitaria; estima la perfectibilidad de los alumnos y sabe actuar de modo que aun el menos brillante, conserve el sentimiento de su propio valor, aunque sólo sea porque ha comprendido que debe mejorar su actitud, revisar sus criterios, elevar sus miras o... porque pronto vendrá la corrección del examen, y entonces será llamado para recibir más ayuda, para redoblar y reorientar sus esfuerzos.

Éste es el carácter ético del quehacer educativo, éste es su fin, y es lo que compromete a la persona misma del educador, que ha de educar en la libertad y para la libertad, porque ha de educar personas, seres libres, para ayudarles a ejercitar su libertad, a realizar de modo pleno el acto propio de la libertad, que es el amor electivo, la dilección¹⁹.

El mismo autor, al señalar que el *buen maestro no es aquel que transmite un mensaje, sino que todo él es un mensaje*, nos recuerda que: el educador —el *testigo de la verdad*, como señala Kierkegaard— no debe hacerse admirar, sino imitar. Ser admitido y ser imitado no son dos términos absolutamente excluyentes. De lo que se trata es de que la natural administración ante lo bueno invite a la imitación. Esto se produce, en primer lugar, cuando el modelo no es frío, glacial, distante, falto de cordialidad o de humanidad en el trato. En realidad, es admirable quien ofrece una imagen genuinamente imitable y que estimula.

La primera condición, por tanto, es que el modelo sea cálido, cordial, humano, asequible. Se recomienda que el *profesor busque una forma amable de:*

- Singularizase.
- Atraer.
- Agradar.
- Persuadir.
- Conquistar.

En segundo lugar —con la prudencia que cada situación concreta exija—, el modelo ha de mostrar, con sus propias dificultades, que la práctica del bien, que el ejercicio de la virtud, nos resulta ardua a todos, que hay que vencerse, que no siempre se logra. En este sentido, el que los educandos adviertan algún defecto en el educador no me parece negativo, aunque

¹⁹ Cardona, Carlos. *La ética del quehacer educativo*, p. 73.

él deba procurar siempre dar buen ejemplo, pero jamás de modo artificioso, para tener realmente autoridad moral, necesaria para educar...

Gracias a esta autoridad, el adolescente puede sentirse libre cuando se le exige que se sujete a las normas de conducta, de disciplina y a las obligaciones del trabajo académico; recibe y entiende el sentido y la finalidad de estas normas, y de esa disciplina. Se trata a alguien como a un ser libre cuando se le da a conocer el porqué del acto que se le pide. Una imposición inmotivada se convierte en un reto, en una invitación a la rebeldía. Aquí debe recordarse que la confianza, más que pedirla, hay que merecerla...

Es esencial también comprender que la disciplina es necesaria en cualquier colectividad. Y en un plano más concreto, ayudar a que el educando entienda la finalidad de las normas a las que debe sujetarse, *de manera que ni de lejos parezcan arbitrariedad y abuso de poder*²⁰.

Ese carisma del profesor no puede desaparecer detrás de la función. Existen profesores animados sólo por el interés de la materia que enseñan. Afirma Flitner:

Yo les llamaría «los aristócratas». Se presentan como una figura dominante. Están delante de la clase pero no cerca de los alumnos. No se preocupan por las dificultades, reales o ficticias, o los intereses del alumno. Me refiero al tipo de especialista o del «profesor perfecto», desde el punto de vista didáctico, que da bien su clase, pero no educa suficientemente porque se mantiene encerrado en su ciencia. Es sólo un funcionario meticuloso y concienzudo. Otros se interesan únicamente por los «resultados» de los exámenes, y no se preocupan por los objetivos que verdaderamente hay que esforzarse por alcanzar. Otros no buscan más que la satisfacción personal que produce el ejercicio de la autoridad²¹.

EL PROFESOR-EDUCADOR

El profesor-educador, cuando imparte la clase —con mayor o menor voluntariedad— ayuda, demuestra, argumenta, enseña, explica, guía los trabajos, prevé dificultades, despierta iniciativas, vigoriza

²⁰ *Ibíd.*, p. 75.

²¹ Cfr. Flitner, Wilhelm. *Op. cit.*, pp. 94-97.

voluntades, amplia horizontes, ennoblece afectos... Y, en todo ello, se constituye en ejemplo para aquéllos a quienes debe ayudar a hacerse capaces de asumir la responsabilidad de su propia existencia. Esto es así porque es propio de la naturaleza del adulto ayudar a quien no ha alcanzado aún la madurez, y debe él mismo poseer esa madurez.

Conviene recordar, aunque sea de paso, que el profesor joven está —en principio— relativamente más cerca de los alumnos y tiene más probabilidad de comprender mejor su mundo y sus problemas específicos; pero corre el riesgo de familiarizarse demasiado con ellos. Su prestigio podría sufrir con eso. En algunos casos ocurre que lo pierde completamente o que, por salvar su autoridad, reacciona por sobrecompensación mostrándose antipático o comportándose en forma dictatorial.

Por otro lado, puede ser que a algún profesor de más edad le cueste adaptarse a la mentalidad de los jóvenes. Pero en cambio, se le someterán más fácilmente si se le reconocen más experiencia, mayor apertura y, como consecuencia, autoridad mayor.

En cualquier caso, se recomienda, para motivar a los alumnos:

- Partir de la afectividad para desarrollar la voluntad.
- Eludir toda visión negativa de la educación o sus instituciones.
- Ponderar no sólo conocimientos, sino actitudes y trabajo.
- Romper con la barrera del anonimato.
- Dar cauce a la expresión, a la participación y a la responsabilidad.
- No separar el binomio comprensión-exigencia.
- Templanza en cuanto a los cultos de moda (al método, la opinión...).

Pero el dato de la edad no siempre es decisivo. Lo importante es que todo profesor asuma una influencia personal sobre los alumnos, porque se mantiene en constante formación y es quien da vida y entusiasmo al trabajo en el aula. No bastan, pues, la edad, la experiencia, la erudición,

ni el *carisma* para determinar la *estructura educadora* de un maestro. Sólo está capacitado para formar a los demás, quien reconoce que *llegar a ser un hombre formado*, consiste no en saber mucho, sino —según expresa Goethe— en *el cultivo terco de uno mismo*: cultivo que dura toda la vida. Kriekemans señala: *Jung y su teoría del proceso de individualización nos enseña mucho a este respecto*. Y también san Bernardo de Claraval:

[...] los hay que quieren saber, con el fin únicamente de saber, y eso es torpe curiosidad. Los hay que quieren saber para ser ellos conocidos, y es torpe vanidad; tu saber nada es si este saber tuyo no lo sabe otro. Y los hay que quieren saber para vender su ciencia por dinero u honores, y esto es torpe lucro. Sin embargo, los hay que quieren saber para edificar y esto es caridad; para ser ellos edificados, y esto es prudencia... Muchos saben muchas cosas, pero no se conocen a sí mismos; examinan a los demás y descuidan de ellos mismos²².

El profesor-educador posee una madurez espiritual de la que emana un llamamiento personal a los alumnos. Su horizonte espiritual, es decir, su vida personal, cultural y profesional ofrece una orientación ordenada y segura. *Posee, en ciencia, buen juicio; en estética, buen gusto; en moral, buen criterio; y en sus relaciones, buen humor*. Su criterio, más objetivo, se caracteriza por cierta *toma de distancia* con respecto a las cosas y a los acontecimientos. Su cultura no es un simple capital de conocimientos, tampoco es mero lujo, sino que consiste —señalamos anteriormente— en el cultivo de sí mismo, lo cual conduce a poseerse y poder disponer de sí para los demás.

Cargado con esta responsabilidad, el profesor-educador no cesará de trabajar en su formación personal y en su superación profesional, tratando de mantenerse con buena salud espiritual.

EXPECTATIVAS SOBRE LOS ALUMNOS

Creo que no está de más extendernos en un punto que ordinariamente pasa inadvertido. Dentro del aula suelen darse una serie de fenómenos

²² Kriekemans, A. *Pedagogía General*, p. 218.

que, producidos en gran parte por los procesos —muchas veces inconscientes— de interacción social, tienen consecuencias en el comportamiento y/o en el rendimiento de los alumnos. Entre estos fenómenos sobresalen las *creencias* (en el sentido de suposición, prejuicio u opinión) que los profesores asumen sobre las capacidades y el rendimiento académico de los universitarios. Esto suele denominarse técnicamente *influencia de las expectativas*, en el sentido de que *los alumnos, de modo inconsciente, tienden a comportarse según lo que de ellos se espera*.

Este efecto se debe a la operación de un principio general: *con frecuencia, en las relaciones interpersonales, la expectativa de cierta persona respecto de la conducta de otra, puede ser un determinante significativo de la conducta de ésta*. Los datos que apoyan este principio provinieron, primeramente, de experimentos de laboratorio, pero luego fueron confirmados en el estudio del «comportamiento real» en empresas, canchas deportivas y en las aulas. Concluye Ovejero:

Tal parece que el fracaso de algunos alumnos y la razón de por qué no mejoran, está, no en que sean inferiores, tengan especiales problemas de adaptación, o provengan de un ambiente social y cultural deficiente, sino simplemente en que sus profesores creían que realmente eran menos inteligentes y por ello rendían menos²³.

A menudo se ha invocado este factor de las *expectativas* del profesor como una de las principales causas del rendimiento y, más en concreto, como uno de los principales determinantes del *fracaso escolar*. Al analizar este punto —tratando de no caer en los extremos del *radicalismo conductista*— además de la experiencia cotidiana en las aulas, podemos referirnos a algunos antecedentes:

Bernard Shaw señalaba que: *Nuestra conducta es influida no sólo por nuestra experiencia sino, sobre todo, por nuestras expectativas*. Antes, Jastrow relataba el caso de un atleta que tenía tanto miedo a fracasar que realmente se deterioró su motricidad y, lógicamente, fracasó.

²³ Ovejero, Anastasio. *Psicología social de la educación*, p. 102 y ss.

Ya en 1948 se acuñó el término *self-fulfilling prophecy*, o sea, la *profecía —o expectativa— que se cumple a sí misma*, para definir este fenómeno, en el sentido de que un evento puede producirse por el mero hecho de creer que se producirá: alguien *profetiza* un acontecimiento y la expectativa de su acontecer cambia la conducta del *profeta* en forma tal que el evento profetizado resulta aún más probable. De acuerdo con Merton, *una falsa definición de la situación evoca una conducta nueva que convierte en una verdadera la falsa concepción original*.

Es evidente que algunos alumnos que fracasan en la escuela poseen determinadas características (forma de vestirse o de sentarse, aspecto apocado o estrafalario, extroversión o introversión notorias, locuacidad o pobreza de vocabulario...) que a menudo nos tientan a *predecir* su fracaso académico. Ante este tipo de alumno, el profesor ya *sabe* desde el primer momento que son alumnos abocados al fracaso. Y es precisamente esta *anticipación*, uno de los principales factores que llevan realmente a ese fracaso. Y lo mismo puede decirse del éxito académico.

EXPECTATIVAS Y CONCEPTO DE SÍ MISMO

Si de alguna manera el profesor transmite su *expectativa* sobre algún alumno, influirá en el concepto que éste tiene de *sí mismo* y, por tanto, de su *desempeño*. El concepto de *sí mismo* influye en su rendimiento escolar. Ese concepto de *sí*, ordinariamente refleja lo que los demás piensan de uno; de forma que habrá cierta consistencia entre lo que el profesor concibe de la capacidad de un alumno y lo que el propio alumno entiende de sus propias capacidades: es el concepto reflejo de sí mismo. La manera que un individuo cree que le describirían las personas que tienen importancia para él determina, en buena medida, su comportamiento.

El proceso mediante el cual el profesor comunica su *expectativa* a un alumno es sutil e inconsciente. A través de lo que dice, cómo y cuándo lo dice, por la expresión de su rostro, su mirada... (comunicación no-verbal), el maestro puede comunicar que esperaba más o menos rendimiento. Esa *comunicación*, junto con los posibles cambios en las técnicas pedagógicas, contribuyen al aprendizaje del alumno, modificando su concepto de *sí mismo*, las expectativas sobre su propia conducta y su

motivación, así como sus aptitudes y estilo cognitivo. Es decir, las *expectativas* llegan al alumno a través del comportamiento del profesor. Una expectativa se transforma en una conducta concreta y es está, en gran parte, la responsable del efecto sobre el rendimiento.

Algunos resultados son esclarecedores al mostrar que, cuando los profesores se encuentran en presencia del alumno del que esperan un buen rendimiento académico, se comportan con él de forma más amistosa, amable, atenta y alentadora, que ante otro alumno del que esperan un rendimiento más pobre. Se ha observado que, en términos generales, las personas tratadas con más atención y amabilidad rinden más y mejor. No es, pues, en absoluto una cuestión de parapsicología (telepatía, etcétera), sino de comportamiento manifiesto que puede ser analizado y controlado, al menos en parte, por cada profesor en su actuación docente. Ovejero lo explica así:

Los alumnos son influenciados por las expectativas de sus profesores, y éstos también actúan de forma diferente según sus expectativas sobre aquéllos. Cuando esperan que el alumno actúe pobremente intentan enseñar menos, gastan más tiempo en otras tareas, sus explicaciones son más pobres, su humor es menos estable y entusiasta, su integración con el grupo es más distante que cuando esperan un mejor rendimiento. En suma, cuando un profesor cree que un alumno posee bajas capacidades intelectuales, no sólo se esfuerza menos por enseñarle, sino que incluso su comportamiento es tal que ese poco esfuerzo carecerá de éxito²⁴.

Este fenómeno de la *profecía que se cumple a sí misma* puede ser mejor entendido si tenemos en cuenta varias características de la *situación académica*:

- a) En primer lugar, se trata de una situación ambigua: es el profesor quien señala qué respuesta o conducta es acertada o no, puesto que él posee la información o toma la decisión. En términos generales, el alumno no tiene suficientes criterios para saber si sus capacidades, rendimientos o conductas están por encima o por debajo de las *opiniones* o *medidas* del profesor. En el aula, es el profesor quien

²⁴ *Ídem.*

detenta poder y estatus. Por ello es con él quien, por lo menos en principio, se identifican los alumnos, creyéndose a menudo todo lo que él afirma.

- b) La situación académica es compleja. Un solo profesor puede intervenir en un día en más de mil intercambios interpersonales con sus alumnos. Y todos ellos, de alguna manera, estarán enseñando a cada alumno —aunque sea de forma indirecta— qué comportamiento se espera de él. Por ejemplo, si el profesor cree que un alumno es torpe o difícil, se comportará con él de tal manera que no sólo él, sino también los demás, lo vean como tal. Esto explica, además, lo difícil que es cambiar una expectativa, una vez formada.
- c) Por esta complejidad académica, el profesor no puede fijarse en todo, y tiende a prestar más atención a aquello que concuerda con sus expectativas y menos a lo que no coincide con ellas. Algunos ejemplos: es probable que el profesor, tras formular a sus alumnos una pregunta que cree difícil atiende, casi instintivamente, al alumno que él considera brillante, de forma que aunque haya otros que conozcan la respuesta, en quien repare sea en su «mejor» alumno, confirmando así sus expectativas. Lo mismo ocurre cuando surge algún problema en el aula: el profesor dirige su atención hacia el alumno que él cree es el «revoltoso», de forma que ratificará sus expectativas, aunque el problema hubiera sido generado por otros.
- d) En el aula, el profesor requiere de un rápida «interpretación» de todo lo que ocurre en una situación académica, lo que permite —e incluso fomenta— la formación de expectativas. Por ejemplo, una respuesta errónea puede ser interpretada por el profesor como un ligero descuido, si la emite un alumno de quien él esperaba resultados brillantes; en cambio, la interpretará como un claro e imperdonable error, si la expone un alumno del que el profesor esperaba resultados pobres. Es decir, que la propia interpretación, en concordancia con las expectativas, que asume el profesor de la conducta del alumno, servirá también para reforzar tales expectativas e influir así en el rendimiento del alumno²⁵.

²⁵ *Ídem.*

EXPECTATIVAS QUE SE CUMPLEN A SÍ MISMAS

En este sentido puede ser útil y esclarecedor el *modelo de las expectativas del profesor*, desarrolladas por algunos autores:

- I. El profesor espera una conducta y un rendimiento específicos de unos estudiantes en particular.
- II. Debido a estas expectativas diversas, el profesor se comporta de forma distinta ante estudiantes diferentes.
- III. Este tratamiento indica a los estudiantes qué conducta y rendimiento espera el profesor de ellos, afectando sus *autoconceptos*, motivo de logro y niveles de aplicación.
- IV. Si este tratamiento es consistente a través del tiempo, y si los estudiantes no cambian de alguna manera, esto formará su rendimiento y su conducta, de forma que altas expectativas llevarán al logro de altos niveles de rendimiento, mientras que bajas expectativas conducirán a bajos niveles.
- V. Con el tiempo, el rendimiento y la conducta de los estudiantes se conformarán más y más estrechamente a lo que de ellos se espera.

Estas *expectativas que se cumplen a sí mismas* son, pues, como procesos en cadena. Su incubación supone el enlace de cuatro secuencias de comportamiento:

- Formación de impresiones inducidas, firmes o estables, sobre el comportamiento social o académico de un alumno.
- Estas impresiones afectarán la interpretación profesor-alumno.
- Estas interacciones producirán cambios en el autoconcepto del alumno.
- Estos cambios influirán directamente en la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje en la dirección de la expectativa.

- Puede ocurrir que no sólo el profesor influya sobre sus alumnos para que respondan de la manera esperada, sino que *es posible que también éstos impulsen la conducta del profesor o provoquen precisamente aquella conducta involuntaria que los lleva a responder en forma creciente conforme a la profecía*²⁶.

Más específicamente, los profesores —aunque sea inconscientemente— tratan de diferente manera a los que suponen poco inteligentes, comparados con quienes consideran más inteligentes. Se ha comprobado que, a los primeros, el profesor:

1. Los mantiene más alejados (física o psíquicamente) de él.
2. Les suele prestar menor atención y emplea menos tiempo con ellos.
3. Los llama menos frecuentemente para hacerles preguntas en público o atender en privado.
4. En situaciones de fracaso los ayuda y los anima con menor frecuencia.
5. Los critica más, y más a menudo, por sus respuestas incorrectas o sus incumplimientos.
6. Los elogia menos cuando responden o actúan acertadamente.
7. Les exige trabajo y esfuerzo en distinta medida que a los demás.
8. Los estimula menos a participar en actividades extra-clase...

Parece admisible la hipótesis de que los efectos de las *expectativas* perjudicadas del profesor suelen ser más frecuentes, determinantes y negativas en el caso de los profesores cerrados, rutinarios y autoritarios. Estos profesores, con un sistema de criterios más concretos, rígidos y *experimentados*, tienden a ser menos ingeniosos, más dictatoriales y punitivos en el aula que los profesores con sistemas de creencias más abiertos y receptivos. Paradójicamente, cuando un

²⁶ Ídem

profesor *cerrado* se ve expuesto a nueva información (enfoques, datos, ideas, técnicas, influencias...), tiende a invalidar, percibir mal, olvidar e incluso a no ver, no entender, o no admitir, la nueva información que le resulta disonante, y que contradice a sus prejuicios, o formas de ser y actuar demasiado arraigadas.

¿QUÉ TIPO DE PROFESOR SOY?

Oficio, motivación, misión, función y autoridad, se unen en la *individualidad* del profesor. Las individualidades nos resultan comprensibles sobre la base de los *tipos* de las mismas. Es explicable, pues, el añejo intento de estudiar, por *tipos*, los caracteres de los profesores. Sin embargo, conviene aceptar con reserva la existencia y conveniencia de tales *biotipologías docentes*.

Aun si, escribe Föerster, uno de los principales representantes de la pedagogía humanista alemana:

[...] toda nuestra cultura clama a gritos por una renovación ética, por una educación profunda de la juventud que lleve al hombre hacia sí mismo, hacia su hermano, hacia aquello que hay de más real e importante: hacia el *hombre*, ese ser deshumanizado por obra y gracia de nuestro abstracto sistema educativo²⁷.

En esta tarea, la personalidad modélica del profesor es particularmente importante. *La juventud de nuestra época, desagarrada por ideales contradictorios, sigue sintiendo la necesidad de modelos que encarecen lo que sueña en sus mejores momentos.*

Enumera Kriekemans:

Hay profesores «blandos», asustadizos, que temen siempre al desorden de los alumnos, a las llamadas de atención de la dirección, a los reproches de los colegas, a los reclamos de los padres de familias... y, como consecuencia, reaccionan comportándose de manera autoritaria, desmedida, con los nervios crispados. ¡Yo les llamo *liebres!* A su lado están

²⁷ Apud: Gutiérrez Zuloaga, Isabel. *Historia de la educación*, p 407.

los de «tipo *estrella*» a quienes les importa, sobre todo, ser admirados. Son los vanidosos, presuntuosos y pedantes. Hay también profesores «*césares*», los cuales, movidos por el afán de dominio, no buscan sino sembrar miedo en sus alumnos. Deambulan también por las aulas universitarias, los profesores «*sensibles*» que a toda costa quieren ser bien vistos y aceptados, y sienten una necesidad insaciable de causar un buen efecto. En todo esto juegan un papel importante los complejos que, en cualquier caso, producen temperamentos que sin cesar se atormentan a sí mismos, atormentan a los demás, y llevan el escrúpulo a lo trágico. Todos ellos constituyen un peligro porque todas las reacciones anormales de los profesores tienen influencia contagiosa sobre los alumnos²⁸.

Según Alves de Mattos²⁹, ciertos *tipos* de profesores son responsables de la indisciplina o bajo rendimiento de los alumnos. Esto puede ocurrir por fallas de su personalidad, por malos hábitos, por inhabilidad en su técnica docente o en sus relaciones humanas en clase con los discípulos.

Son *tipos* que, al entrar en contacto con la psicología del adolescente, tienden a crear conflictos y reacciones desfavorables innecesarias, dificultando e impidiendo el necesario ajuste entre alumnos y maestros. Alves señala, principalmente.

- El tipo introvertido y hermético.
- El tipo nervioso y desconfiado.
- El tipo indeciso y confuso.
- El tipo incoherente y contradictorio.
- El tipo colérico y explosivo.
- El tipo irónico y mordaz.
- El tipo injusto, mezquino y vengativo.

²⁸ Keriekemans, A. *Op. cit.*, p. 276.

²⁹ Alves de Mattos, Luiz. *Compendio de Didáctica General*, p. 294 y ss.

- El tipo vanidoso y pedante.
- El tipo cursi y susceptible.
- El tipo ingenuo, bonachón e indulgente.
- El tipo victimista y quejumbroso.
- El tipo egoísta y exclusivista...

El mismo autor describe, en seguida, algunos *defectos y malos hábitos* personales en el profesor:

- Falta de puntualidad para empezar y, principalmente, para terminar clase.
- Actitudes arrogantes, prepotentes, indiferentes o desdeñosas hacia los alumnos.
- Estilo gongorino y prolijo.
- Voz metálica, estridente y desagradable.
- Pronunciación defectuosa, displicente, arrutinada.
- Muecas, espasmos y carraspeos nerviosos.
- Inmovilidad soporífera.
- Actitudes teatrales exageradas...

En la mayoría de los casos, continúa Alves:

[...] los profesores con anomalías en su personalidad o en su actuación docente, no siempre fueron así. Tal vez tuvieron antes una personalidad sana, equilibrada, sensata; pero con el tiempo fueron deslizándose inconscientemente hacia esos defectos; les faltó, quizá, ayuda, consejo, dirección: o tal vez inspiración, motivación y, principalmente, una autocrítica

rectificadora. Periódicamente cada profesor debería analizarse a sí mismo y verificar si no está resbalando hacia extremos desaconsejables en las actitudes que está tomando respecto de los alumnos.

Por nuestra parte ejemplificaremos, en otro ensayo, algunos intentos *biotipológicos* para destacar lo que debe evitarse, como marco de referencia que nos ayude a conocer *qué tipo de profesor soy*. ■

REFERENCIAS

Abbagano, N. y Visalbergui, A. (1998). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.

Alves de Mattos, Luiz (1974). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires.

Avanzini, Guy (1987). *La pedagogía en el Siglo XX*. Madrid: NERCEA.

Ayllón, José R. (2002). *En torno al hombre*. Madrid: RIALP.

Barrio, José María (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: RIALP.

Burton, Williams (2000). *Conducción de las actividades de aprendizaje*. Nueva York.

Cardona, Carlos (1990). *La ética del quehacer educativo*. Madrid: RIALP.

Carrasco, José Bernardo (2009). *Una didáctica para hoy*. Madrid: RIALP.

Castiello y Fernández del V. (1985). *La Universidad*. México: JUS.

Chérif Chergui, A. (1998). *Educadores*. Madrid.

- Chesterton, G. K. (2008). *Lo que está mal en el mundo*. Barcelona: Acantilado.
- D'Ors, Eugenio (1915). *Aprendizaje y heroísmo*. España: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Flitner, Wilhelm (1972). *Manual de Pedagogía General*. Barcelona: Herder.
- García Jaramillo, Miguel (2004). *Los filósofos medievales*. México: Ed. RUZ.
- Gilson, E. (1973) *Ética de la vida intelectual. La formación intelectual*. Citado por Senderos, 71, 72. Madrid.
- Guitton, Jean (2010). *El trabajo intelectual*. Madrid: RIALP.
- Gutiérrez Zuloaga, Isabel (1973). *Historia de la Educación*. Madrid: NERCEA.
- Hernández Ruiz, Santiago (1960). *Pedagogía General*. México: UTEHA.
- Ibáñez-Martín, José A. (1989). *Hacia una formación humanística*. Barcelona: Herder.
- Kriekemans, A. (1982). *Pedagogía General*. Barcelona: Herder.
- Lemus, Luis Arturo (1969). *Pedagogía: temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lerma Jasso, Héctor (2004). En torno al paradigma del éxito. *Revista Panamericana de Pedagogía. Universidad Panamericana*. México: BOMEX.
- Lerma Jasso, Héctor (2000). Los peligros de una educación pigmaliónica. *Revista Panamericana de Pedagogía. Universidad Panamericana*. México: BOMEX.

- Lerma Jasso, Héctor. *La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau*. Pamplona: EUNSA.
- Lloyd, Sam R. (1995). *Cómo desarrollar la asertividad positiva*. México: GEI.
- Lorda, Juan Luis (2013). *Virtudes*. Madrid: PATMOS.
- Millán Puelles, Antonio (1951). Los límites de la educación de Karl Jaspers. *Revista Española de Pedagogía*. Madrid.
- Nérici, Imídeo (1984). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ortega y Gasset, José (1968). Misión de la universidad. *Revista de Occidente*. Madrid.
- Ortiz de Landázuri, L. A. y Burriel, J. A. (1975) *Filosofía*. Madrid.
- Ovejero, Anastasio (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Polo, Leonardo (2007). *Ayudar a crecer*. Barañáin: EUNSA.
- Rodríguez Nuño. Ángel (1984). *Ética*. Pamplona: EUNSA.
- Seco, Luis Ignacio (1998). *Chesterton*. Madrid: MC.
- Yepes Stork, Ricardo y Aranguren E., Javier (2009). *Fundamentos de Antropología*. Pamplona: EUNSA.
- Zagal, Héctor (2006). *Gula y Cultura*. México: Panorama Editorial.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LA EDUCACIÓN EN LOS MEDIOS Y LA ACTIVIDAD CIUDADANA

MEDIA EDUCATION AND ACTIVE CITIZENSHIP¹

Concepción Naval

Elena Arbués

Concepción
Naval

Catedrática. Decana de la Facultad de Educación y Psicología (Universidad de Navarra). Visiting Fellow and Oliver Smithies Lecturer, en Balliol College, University of Oxford, y Visiting Faculty en Teachers College, Columbia University (2012-13). En 2010 inició, y desde entonces dirige, el proyecto «Parlamento cívico» financiado por el Parlamento Foral de Navarra; y desde 1997, el Grupo de investigación consolidado: «Educación, ciudadanía y carácter» (GIECC). Investigadora principal del proyecto: «Researching and promoting character education in Latin American secondary schools (2016-18)», financiado por la World Templeton Charity Foundation. Correo electrónico: [cnaval@unav.es].

Elena
Arbués

Profesora Contratada Doctora (Universidad de Navarra). Dirige el Máster Universitario en Profesorado (Universidad de Navarra). Ha realizado una estancia de investigación post-doctoral en Balliol College, Holywell Manor, University of Oxford. Su investigación se centra en la educación cívica, el fomento de la participación social y la enseñanza de las ciencias. Miembro del Grupo de Investigación «Educación, ciudadanía y carácter» (GIECC) de la Universidad de Navarra. Correo electrónico: [earbues@unav.es].

¹ This work has been carried out within the framework of *Parlamento Cívico* Project, funded by the Foral Parliament of Navarra (2010-2016), during a period of research carried out by the authors at the University of Oxford.

RESUMEN

En la sociedad de la información y de la comunicación, la educación mediática es esencial. Parte del debate que la comunidad educativa mantiene sobre este tema se enmarca en torno a dos cuestiones: ¿por qué educar para el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación?; ¿cómo y quién se encarga de este cometido? (Potter, 2010). En este trabajo, trataremos de profundizar en ellas, centrándonos en las políticas educativas adoptadas en diversos países europeos y en las recomendaciones de algunos organismos internacionales (Informe del Parlamento Europeo 2008/2129 (INI). Nuestro interés es contribuir, en alguna medida, a lograr una pedagogía mediática adecuada que favorezca el fomento de la competencia social y cívica y, en última instancia, los conocimientos y las habilidades de participación que conforman el saber ciudadano.

Palabras clave: alfabetización mediática, competencia mediática y digital, competencia social y cívica, ciudadanía digital, saber ciudadano.

ABSTRACT

Media education has become a necessity in the world of information and communication. Part of this debate that is being considered by the teaching community focuses on two main issues: Why should we educate on the use of information and communication technologies? How should this be done and by whom? (Potter, 2010). In this paper, we will study these issues in-depth, whilst focusing on various European educational policies in addition to recommendations made by several international organizations (European Parliament Report 2008/2129 (INI). Our aim is to contribute to this debate, as far as possible, with an appropriate media pedagogy plan that promotes social and civic competencies, which will ultimately lead to acquiring the knowledge and skills needed for good citizenship.

Key words: media literacy education, media and digital competence, social and civic competence, digital citizenship, citizen knowledge.

INTRODUCTION

The information and communication society where we live is characterized by the chance it gives us to access, store and transmit information, to create awareness and to continue life-long learning (Sancho, 2001). From the perspective of education, this fact demands consideration and emphasis of certain aspects, thus offering appropriate media education working towards active and participative citizenship. It is clear that this area is important in family and media area; nevertheless, our framework is formal education.

Our objective is to reflect on the potential of proper use of technological media to transmit citizen knowledge. That is, to promote the knowledge and skills needed for citizen participation which are the foundations of social and civic competences.

There is an open debate among the teaching community in this field on why education is needed on ICT use, and, in particular, how this task should be carried out and by whom (Campuzano, 1992; Morán, 1996; Sancho, 2001; Potter, 2010). This work will try to address these two questions, focusing on the reasoning behind some relevant points.

Tackling the first question, «Why should we educate on using information and communication technologies?», we cannot ignore the fact that we live in a world where ICT has an enormous influence on how we organize our lives, how we behave, our daily habits and, in general, how we see and understand the world (Pavón, 2005). The expression «digital life» is becoming more and more common. ICT can be found in an increasing variety of areas such as work, leisure, entertainment, information, participation, learning, social relations, means of communication, etc. Thus citizens must learn these new languages and how to discern and critically assess the vast amount of information on offer.

On this issue, media literacy has an important role to play in terms of circulating scientific knowledge in the media (Rosenbaum et al. 2008), in a society where diverse social groups with different cultural traits coexist. However, in relation to technology, it seems that they all share habits and tools. Technical culture might be said to be part of the culture of any given group (Pavón, 2005), and so technological media should provide a means to improve communication between cultural

groups and social participation. This, in our opinion, is an important point that must be emphasized when answering the question on why the new technologies should be taught; this will be covered in the final point.

Although media and digital education is actually happening albeit with some difficulty, the truth is that, at present, it is a priority for both educational systems and major international organizations. As stated by Kubey (2003), «a worldwide movement in media literacy education has been growing for roughly twenty-five years now and has been marked by a number of recent developments» (352). Undoubtedly national education systems in Europe reflect this reality and endeavour to offer appropriate media education for their citizens.

To a great extent, the teachers of these subjects share curricula, research and strategies, and media competence is an objective in education found in more and more countries (Martens, 2010); however, the concept of *media literacy* is still controversial and divisive (Potter, 2010). Competence-based curricula refer to this part of education as *media and audiovisual competence*, but many terms have been used over the last few decades.

According to literature reviews by Bawden (2008) and Gallado (2013), the term used in the 80s was Computer Literacy, referring to a level of experience and familiarity with computers and computer applications (Hawkins and Paris, 1997).

The 90s popularised the term Information Literacy, rooted in the academic disciplines of Library and Information Science. Bundy (2004) defines information literacy as a set of skills allowing individuals to recognize when the information is necessary and to be capable of finding, evaluating and using it effectively.

The term Digital Literacy was introduced by Gilster (1997), who defines it as the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers. This term means more than the mere capacity to use software or work a digital gadget; it represents an individual's ability to perform tasks efficiently in a digital area.

In 2007, the European Council and Parliament set up the frame of reference on key skills for lifelong learning. These skills include Digital Competence, which is defined as «the confident and critical use of Information Society Technology for work, leisure and communication» (EU Commission, 2007, 7). It indicates that necessary skills include using computers to retrieve, assess and store information; using the data in a critical and systematic way; using tools to produce, present and understand complex information; using technology to support critical thinking, creativity and innovation. This competence demands a critical and reflexive attitude. It is also revolves around participating in communities and networks with cultural, social or professional aims.

Yet another term related to Digital Competence, although used more broadly, is Media Literacy. For Pérez-Tornero and Martínez (2011), both concepts express the importance of acquiring new competences and skills in the field of ICT and the media. Media Literacy fits into the wider framework of cultural transformation where electronic and digital media converge.

Media Education is the term recommended recently by the EU Parliament to refer to media literacy. In 2008, the European Parliament stated the need for media education to be part of all curricula, at every level of primary and secondary education, introducing a subject called Media Education in schools (European Parliament Report 2008/2129 (INI). It remains to be seen whether this recommendation will be observed, but it is quite clear that there has been a consensus for decades that the main arena for digital literacy should be formal education (Gutiérrez & Tyner, 2012) and there are good reasons for including it curricular content (Campuzano, 1992; Masterman, 1993; Ferrer & Alcantud, 1995; De Pablos, 1996; Mena et al., 1996; García-Valcarcel, 2003; Fuentes, 2007). Now we will look at how it has been introduced in some European countries².

² Cfr. Naval y Arbués (2013). «Training in media and audiovisual competence». 7th Annual Conference Democratic Citizenship and Human Rights Education. Birbeck, University of London and Institute of Education (28 June 2013).

MEDIA EDUCATION IN THE UK EDUCATION SYSTEM

A wide variety of initiatives have been run in different countries in the 20th century to tackle this urgent task, always within the framework of promoting active citizenship.

If we very briefly consider what happens in countries like Germany, France and Spain, we find that they coincide to a certain extent on some aspects, such as (Gómez Vaquero and García, 2002; Federici, Mamber-to and Orlandini, 2003; Bevort, 2007; Gabelas, 2007; Rivoltella, 2007; Tulodziecki and Padeborn, 2007):

- 1) Media education began with the arrival of modern mass communication media.
- 2) Subsequently, ITC teaching became cross-curricular or through programmes focusing mainly on technical or procedural aspects.
- 3) At present, competence-based curricula include aspects relating to learning media competency.
- 4) In this area, gaps are still found in initial and on-going teacher training³.

The UK has forged a tradition in this field. The Government has provided noteworthy support and impetus since the 1930s and the role of British educational radio and television has been outstanding since 1924 (García Jimenez, 1982), although it was not until 1959 that it became a permanent and regular service. It would appear that the UK is unique in its administration and educational policy as it gives independence both to local school managers and educational organizations, and to the open system. He also emphasises the BBC's interest in education and how well it is received by teaching professionals due, on the one hand, to a lasting tradition in audiovisual pedagogy, and,

³ For further information on this issue in other countries, Martens (2010) may be consulted. This paper deals with the situation in multiple countries such as the USA, Australia, Canada, Malta, Slovenia, Singapore, China, India and Vietnam.

on the other, to the BBC's own education policy, which gives priority to the teaching staff's proficiency.

One possible explanation for this course of events in the UK lies in the work developed by British governments since 1933, when the *British Film Institute* (BFI) was founded as a cultural organization with a broad educational role⁴. The BFI has played an outstanding role in audiovisual education. Even back in the 70s, its policy helped to develop film studies in higher education as a degree course subject, and as a possible exam subject for 16-year-old students in secondary education. This policy confirmed the academic status of film studies and created posts for teachers in these subjects; it was also included in education budgets. Later, in the 80s, the BFI Department of Education played an important role in developing media education in schools by publishing textbooks and teaching material, and giving courses and conferences to support teachers who were interested in audiovisual education (Bazalgette, 1996).

This support and impetus given by the government and civil society since the 1930's has, in our opinion, contributed to creating the aforementioned network of organizations, which support and encourage schools giving media education. In the 90s, 72% of secondary school pupils studied the media, cinema and television. Most of these courses require students to carry out practical work where they develop technical and creative skills through creating a media product. In addition, official examinations give a certain amount of prestige to this area of education (Hart and Hicks, 2002; Bazalgette, 2007a). It is not mere chance that the UK set up a task force made up of the Film Council, British Film Institute, BBC and Channel 4, fostering the idea of drawing up a media literacy charter in the United Kingdom, aiming to provide a unified definition of *media literacy* (Bazalgette, 2007b). They were eventually joined by other organizations which gave relevance to the Charter at a European level. It was released in 2006 under the title *The European Charter for Media Literacy*⁵.

⁴ Cf. <http://industry.bfi.org.uk/> (accessed 13th June 2013).

⁵ The Charter exists to support establishing media literacy across Europe. By signing the Charter, individuals and associations commit to developing it. Cf. <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=6> (accessed 13th June 2013).

It seems that the institutional support offered to teachers has been a key issue giving great impetus to media education in the UK. We find it interesting to refer to the results of one of the most recent studies run by the *Department for Education* (DfE) in January 2012.⁶ The secondary schools chosen for this study stood out for their good praxis in the use of technology and improvements to teaching and learning. The results show:

- The teachers were prepared to incorporate technology into their teaching and into curriculum planning.
- The schools' commitment to sharing good practices.
- There is a constant effort to integrate technological progress, prioritised by educational criteria.
- The schools have successfully used educational platforms which extend education beyond the classroom and the school timetable, increasing parental participation and maximizing collaboration with other centres.
- The schools invest in technical assistance which guarantees the quality and reliability of the equipment.

Although the study does not mention specific pedagogical practices, these results suggest the need to focus research work on the keys to effective education. We shall now look at some contributions along this line.

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Some international institutions and organizations such as UNESCO, the UN, the European Parliament and the Council of Europe have

⁶ Department for Education (2012). *Using technology to improve teaching and learning in secondary schools*. In: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a00201823/digital-technology-in-schools> (Accessed 27th June 2013).

promoted media education by establishing lines for work and pedagogical intervention as a global necessity in present-day society and as a strategy to develop populations (Aguaded, 2009; European Commission, 2009; García-Ruiz and Renés, 2013).

In its report on communication media literacy in a digital world (2008/2129 (INI), the European Parliament addresses the issue of media literacy in schools, and requests that media literacy be added as a ninth key competence in the European reference framework for lifelong learning (in accordance with EU Parliament Recommendation 2006/962/CE and the Council Recommendation, of 18 December 2006). It also suggests incorporating obligatory media pedagogy modules for teachers at all school levels to make the training intensive. It urges the competent national authorities to publish measures for using audiovisual media in teaching and problems regarding media education to all teaching staff in all subjects and in all types of school. We might also mention the EU Parliament recommendation that media education should be taught as a subject.

As curricula inclusion is clear, the following step is to clarify its curricular elements, that is, develop media pedagogy, as the EU Parliament itself calls it, which will decide on the concepts, procedures and attitudes that will shape the curriculum for this subject.

We now need to step back and consider some of the recommendations made by UNESCO over the last few years related to citizenship. This organization takes media and computer literacy as a discipline in an attempt to give people basic knowledge of the role of communication media and information devices in democratic societies. It includes a range of essential skills and knowledge for people in the 21st century including the chance to take part in the media system, develop critical attitudes and gain lifelong knowledge to help develop society and become active citizens (Wilson *et al.*, 2011). Thus media literacy is made up of certain types of knowledge and competences.

With reference to knowledge types, UNESCO (2011) proposes the elements within media and information literacy, and differentiates between them. On the one hand, it deals with information literacy, referring to the importance of access to information plus evaluation

and ethical use of this information. This includes the following points: defining and articulating information needs, finding and assessing information, organizing it, and using ICT knowledge to process information. On the other hand, it addresses the issue of media literacy, which is the skill to understand media functions, appraise how these functions are performed and an opportunity for self-expression. Media literacy also implies understanding the role and functions of the media in democratic societies, comprehension of conditions where the media can fulfil its roles, critical evaluation of media content taking into account its functions, commitment to the media for self-expression and democratic participation, and, finally, revision of skills needed to produce content.

In an earlier document, the result of an expert group meeting held in Paris (UNESCO, 2008), media and information literacy were defined as critical thinking for «receiving and producing mass communication media. This implies knowledge of personal and social values, responsibilities relating to the ethical use of information, as well as participation in cultural dialogue and the maintenance of autonomy in a context where influences eroding that autonomy may be particularly subtle. Media and information literacy may be summed up as being centred on five core competencies, referred to as the “5Cs”: Comprehension, Critical thinking, Creativity, Cross-cultural awareness and Citizenship» (UNESCO, 2008, 6).

It is our belief that these skills (5Cs), together with the aforementioned knowledge, should form the bases for student learning. Regarding the concept of media citizenship, we believe it is necessary for the task of fostering participative and communication skills for critical, profoundly democratic citizens, who will be properly prepared to enjoy this knowledge society (Gonzálvez, 2012; Hoskins *et al.*, 2015). We shall now consider the opinions of some outstanding authors on the subject.

MEDIA COMPETENCE AND CITIZENSHIP

If we analyse the mediatory role played by media literacy, we find that, apart from its intrinsic value, it can also have positive effects or

minimize negative aspects in several applied areas, such as active citizenship, public health or aesthetic education (cf. Martens, 2010, 6-8). These effects are varied: individual and social; cognitive, affective, attitudinal, psychological and behavioural.

Nowadays, it is common to find authors who believe that media education is vital for everyone, in a society where the *mass media* is a fundamental social institution (Guo-Ming, 2007, 91), and that they can play an important role in developing critical thinking. Livingstone (2004, 11) states «not only as selective, receptive, and accepting but also as participating, critical; in short, not merely as consumers but also as citizens». And Kubey (2003) follows the same line of thinking when he says that the *mass media* are «the precise means by which citizens receive nearly all of their information about political processes and elections. One can scarcely even think today about civics, elections, government, the constitution, or the Bill of Rights without also thinking about the media through which we learn of one issue, conflict, or campaign after another» (70).

Therefore, we might say that media education is an education for participation. It teaches citizens to participate by fostering a critical sense in the current media-saturated society (Buckingham, 2007; Thoman and Jolls, 2004).

Indeed, there are many authors who state that learning how media communication programmes are made is an excellent way of demystifying the media and gaining awareness of their working and influence (Martens, 2010, 6-7). As Higgins points out, «These production and interpretation skills would not only allow persons to become more discriminating viewers, but allow them also to actively speak out in the media —contributing to the so called electronic marketplace of ideas» (Higgins 1999, 625).

Livingstone (2004, 8) also comments: «in key respects, content creation is easier than ever. [...] Many [pupils] are already content producers, developing complex literacy skills through the use of e-mail, chat, and games. The social consequences of these activities —participation, social capital, civic culture— serve to network (or exclude) today's younger generations. At present, cementing content creation within

media literacy programs requires further research to establish the relation between reception and production in the new media environment, together with further clarification of the benefits to learning cultural expression, and civic participation».

More specifically, Martens (2010, 7) mentions a considerable number of authors who have studied how media education can reduce the effects of race, class or gender stereotypes, which mass media texts often include.

On the matter of racial prejudice Ramasubramanian and Oliver (2007) affirm «when media consumers become more conscious of the role of media in actively shaping social reality, they will be less likely to be influenced by the biased, one-dimensional portrayals of racial groups in the media» (Ramasubramanian 2007, 252).

And again Vargas and DePyssler (1998, 407) correctly point out how «media misrepresentations of immigrants, and particularly Mexicans, play a significant role in shaping public attitudes and opinion. [...] This influence calls for a commensurate educational response, one that alerts students to the power of the media, enables them to apply critical skills when examining media texts, and helps them problematize their media experiences».

Finally, Reichert et al. (2007) demonstrate the efficacy of media education in the context of the objectification of the image of women in advertising. And Steinke et al. (2007), among others, when considering this aspect of education, point out that learning to «critically evaluate media content and that this critical evaluation can change the ways in which the content is processed and internalized» (42).

Thus, we believe that education on media competence and social and civic competence share common aspects, and so all efforts to encourage media literacy among young people will affect and improve their civic training and vice versa. This implies that, by working on specific aspects of media literacy in the classroom, we can insist on certain points that favour students' civic participation as an example; and that when developing social and civic competences in the school area we must not ignore the use of the media and exercising citizenship

in the digital area. Among these common aspects we may consider the following:

- freedom of expression and information in a democratic society;
- the media as public services;
- pluralism in the media;
- the importance of the media for the cultural expression of society;
- intercultural dialogue;
- social participation through the media;
- the communication media and globalization.

YOUNG PEOPLE AND MEDIA PARTICIPATION

Young people have their citizenship experiences in digital spaces, among others (Sloam, 2014). The Ofcom report (2012) indicates that young people are prolific users of social media, where they claim to have a huge number of friends: 8 to 11-year-olds have an average of 92 friends, and 12 to 15-year-olds have 286. This is an important point to be taken into account as, in this context, they present and share their biographies, feelings and experiences, construct their identities and learn behavioural norms (Buckingham & Martínez-Rodríguez, 2013).

During the academic year 2011-2012 at the University of Navarra we carried out a field study on a sample of 1,250 students in an attempt to assess the civic commitment index among the students⁷. We believe that the citizen participation level is at the core of civic learning and

⁷ A detailed description of the work carried out and the methodology used can be found in: Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015). El índice cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*, 260, 23-51.

that participation is promoted by civic commitment. In order to participate, university students need to have a certain amount of civic knowledge which will allow them to form standards for action, and develop the attitudes and skills that will truly permit them to participate and collaborate in society.

To carry out this study, we prepared an assessment tool which allowed us to obtain information on three aspects. The tool consists of a knowledge test on civic education, a scale of civic commitment attitudes and a questionnaire on participation and civic commitment skills. At this point we merely wish to emphasise some results concerning the students' media participation.

The Questionnaire on participation and civic commitment skills focuses on both intellectual and social skills. As intellectual participation and civic commitment skills we have considered the following:

- problem-solving;
- reflection and critical thinking;
- analysis and synthesis;
- decision-making;
- learning to learn.

And also, among the social participation and civic commitment skills we have considered:

- cooperation;
- oral, written and active listening communication skills;
- teamwork;
- negotiation skills and the capacity to defend one's own opinion;
- respect for the opinions of others;
- initiative and proactivity;
- leadership;
- empathy.

The questionnaire aims to assess participation in different areas of university life and social life, and the level of actual social commitment. To do so, we present them with a series of situations and they choose the option which best represents them. The items refer to matters such as the areas in which they participate both at the university and elsewhere, their reasons for participation, their political participation, subjects which interest them, and, of course, the use they make of the media and social networks.

Looking at the subjects attracting the greatest interest, we find that the young women are more interested in environmental and solidarity issues, and the young men in sports and political issues. The results also reveal that 98% of students in the sample are habitual users of at least one social network; only 2% have created no profiles. Approximately 80% use them to contact friends and acquaintances. Although young men split their use, about 20% use them to participate in social or entertainment events. There is a very low percentage, approximately 9%, who state that they use them to participate in opinion polls.

When analysing the use of social media in relation to the course studied, we find that Communication students make significantly more use of social media than the other students. More students from this faculty have created a social group, join more groups and social events and also participate more in opinion polls.

From the results shown, we should highlight that, despite the high percentage of students who use social media, only around 20% use it for entertainment or social events; and the percentage of participation in opinion polls is very low. The fact that Audiovisual Communication students, the best equipped in terms of using the media, have the highest results in participative aspects leads us to consider the benefit of fostering social participation by means of media education.

FINAL THOUGHTS

Media and digital education is a key issue in forming the future citizens of an ever-more interconnected world. However, for this to occur

successfully and achieve the hoped-for results, we need sensitive families, well-trained teachers, responsible communication media professionals and dedicated political authorities.

Having considered how certain European education systems deal with media education in this work, we can state that support from the establishment and from civil society for the work performed by teachers is a deciding factor in good practice among teaching staff.

Second, following UNESCO guidelines, we have considered the aspects and skills within media and information education: access, evaluation and ethical use of information; comprehension of media functions; the possibility of creating information, and also understanding, critical thinking, intercultural awareness and citizenship are aspects forming the foundations of a practical educational proposal. In our opinion, these aspects should define the school curriculum for the subject. As Hobbs (2011) states, this means developing interdisciplinary research to examine in greater depth any pedagogical practices that uphold proper use of the media in education.

Finally, we have deliberated on the concept of media citizenship and on the digital spaces where young people have their citizenship experiences. The results show the need to foster social participation by means of media education. We consider that education in media competence and in social and civic competence have points in common, and therefore efforts to promote young people's media literacy will reflect better civic education and vice versa. This means that when working on specific aspects of media literacy in the classroom, we should emphasise certain points which contribute, for example, to civic participation from the students; and that when developing social and civic competences in schools, we cannot rule out using the media and exercising citizenship in the digital area. Martens (2010, 14) suggests an interesting turning point when he states »future research should more explicitly disentangle and describe the whole variety of cognitive abilities that media literacy encompasses».

Education plays a fundamental role at the core of the communication and information society, sharing technical, pedagogical and ethical-civic aspects of the use of the media (González, 2012). We, as

citizens, need abilities that will keep us on a par with the demands of the new digital world, not merely by learning new technical skills, but by having a better understanding of the opportunities, challenges and even the ethical issues posed by the new technologies. In this way, people will acquire the knowledge, skills and competences which will allow them to understand and make appropriate use of these technologies. In the same way, it would seem expedient to continue looking into the efficacy of *media literacy education*, by attempting to single out the factors which may be of assistance, such as assessing the impact of the instruction methods: exploration of the role played by the individual differences; the influence of social contexts, among others. And finally, we must confirm that, as in all kinds of education, media education must be carried out in and by practice, «the person must actively and mindfully use the information in those knowledge structures during exposures to media messages» (Potter, 2004, 61). In this way we see the simultaneous simplicity and complexity demanded by promoting media and audiovisual competence. ■

REFERENCES

Aguaded, I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática. *Comunicar*, 32, 7-8.

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang.

Bazalgette, C. (1996). La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza primaria y secundaria. In R. Aparici (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (pp. 121-141). Madrid: Ediciones de la Torre.

Bazalgette, C. (2007a). Media education in the UK. *Comunicar*, 28, 33-41.

Bazalgette, C. (2007b). La Carta Europea para la alfabetización en los medios de comunicación. *Comunicar*, 28, 140-142.

Bevort, E. (2007). Media education in France: a hard consolidation with good prospects. *Comunicar*, 28, 43-48.

Buckinham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32 (2), 111-119.

Buckingham, D. & Martínez-Rodríguez, J.B. (2013). Interactive youth: new citizenship between social networks and school settings. *Comunicar*, 40, 10-13.

Bundy, A. (Ed.) (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework, principles, standards and practice*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.

Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid: Akal.

Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. URL (last cheked 13 August 2013) http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf

Comisión Europea (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) *Official Journal of the European Union*, 2009/C 119/2 28.5.2009. URL (last cheked 13 August 2013) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

De Pablos, J. (1996). *Tecnología y educación*. Barcelona: Cedecs.

Federici, S., Mamberto, R. & Orlandini, B. (2003). Panorama della media education in alcuni paesi europei. *XXI, Revista de Educación*, 5, 71-80.

Ferrer, A. M. & Alcantud, F. (1995). *La tecnología de la información en el medio escolar*. Valencia: NAU llibres.

Fuentes, J.A. (2007). Los medios de comunicación en los documentos curriculares de EI, EP y ESO. In J. A. Ortega & A. Chacón (coord.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital* (pp. 43-54). Madrid: Ediciones Pirámide.

Gabelas, J.A. (2007). A view of media education in Spain. *Comunicar*, 28, 69-73.

Gallado, E.E. (2013). Competencia digital: revisión integradora de la literatura. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(3), 56-62.

García Jimenez, J. (1982). La radio television educative en Gran Bretaña. La BBC. In MEC, *Educación y medios de comunicación. Informe final del Grupo Mixto de trabajo MEC-RTVE sobre Radio y Televisión Educativa* (pp. 202-211). Madrid: MEC.

García-Valcarcel, A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.

García-Ruíz, R. y Renés, P. (2013). Educación mediática en la sociedad actual. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2:2, 3-7. URL (last cheked 13 August 2013) <http://www.edmetic.es/Documentos/Vol2Num2-2013/p.pdf>

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.

Gómez Vaquero, L. y García, N. (2002). Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 31, 83-106.

Gonzálvez, V. (2012). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Madrid: Dykinson.

- Guo-Ming, Ch. (2007). Media (literacy) education in the United States. *China Media Research*, 3(3), 87-103.
- Gutiérrez, A & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39.
- Hart, A. & Hicks, A. (2002). *Teaching media in the English curriculum*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Hawkins, R. & Paris, A.E. (1997). Computer literacy and computer use among college students: differences in black and White. *Journal of Negro Education*, 66(2).
- Higgins, J.W. (1999). Community television and the vision of media literacy, social action, and empowerment. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(4), 624-644.
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: a response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.
- Hoskins, B., Saisana, M. & Villalba, C. M. H. (2015) Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation through the Creation of a Composite Indicator. *Social Indicator Research*, 123, 2, 431-457. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11205-014-0746-z#>
- Kubey, R. (2003). Why US media education lags behind the rest of the English-speaking world. *Television New Media*, 4(4), 351-370.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3 - 14.
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education. Concepts, Theories, and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Mena, B., Marcos, M. & Mena, J.J. (1996). *Didácticas y nuevas tecnologías en educación*. Madrid: Escuela Española.

Morán, M. (1996). ¿Por qué educar para la comunicación? In R. Aparici (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías* (pp. 55-58). Madrid: Ediciones de la Torre.

Ofcom (2012). *Children and parents: media use and attitudes report*. URL (last cheked 15 June 2013) <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy-pubs/>

Parlamento Europeo. Informe sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (2008/2129(INI). URL (last cheked 20 June 2013) <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//ES>

Pavón, F. (2005). Educación para las nuevas tecnologías. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 25, 5-17.

Pérez-Tornero, J.M. & Martínez, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica ICR*, 5, 39-57.

Potter, W.J. (2004). Argument for the need for a cognitive theory of media literacy. *American Behavioral Scientist*, 48(2), 266-272.

Potter, W.J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.

Ramasubramanian, S. (2007). Media-based strategies to reduce racial stereotypes activated by news stories. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 84(2), 249-264.

Ramasubramanian, S. & Oliver M.B. (2007). Activating and suppressing hostile and benevolent racism: Evidence for comparative media stereotyping. *Media Psychology*, 9(3), 623-646.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. URL (last checked 11 June 2013) <http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/RecomendacionParlamento Europeo Consejo Aprendizaje permanente.pdf>

Reichert, T., LaTour, M.S., Lambiase, J.I. & Adkins, M. (2007). A test of media literacy effects and sexual objectification in advertising. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 29(1), 81-92.

Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C. y Ugarte, C. (2015). El índice cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista española de pedagogía*, 260, 23-51.

Rivoltella, P.C. (2007). Italian media educational situation and challenges for the next future. *Comunicar*, 28, 17-24.

Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W. J. & König, R. P. (2008). Mapping media literacy: Key concepts and future directions. In C. S. Beck (ed.). *Communication Yearbook 32* (pp. 313-353). New York: Routledge.

Sancho, J. M. (2001). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal. In M. Ara (coord). *Educación en la sociedad de la información* (pp. 37-79). Bilbao: Desclée.

Sloam, J. (2014), 'The outraged young': young Europeans, civic engagement and the new media in a time of crisis, *Information, Communication & Society*, Vol. 17, No. 2, pp. 217-231, <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2013.868019>

Steinke, J., Lapinski, M.K., Crocker, N., Zietsman-Thomas, A., Williams, Y., Evergreen, S.H. & S. Kuchibhotla (2007). Assessing media Influences on middle school-aged children's perceptions of women in science using the Draw-A-Scientist Test (DAST). *Science Communication*, 29(1): 35-64.

Thoman, E., & T. Jolls (2004). Media literacy. A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.

Tulodziecki, G. & Padeborn, S.G. (2007). Media education in Germany: development and current situation. *Comunicar*, 28, 61-68.

UNESCO (2008). Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting. Paris: UNESCO. URL (last cheked 11 June 2013) [http://portal.unesco.org/ci/fr/files/27508/12212271723Teacher-TrainingCurriculum for MIL - final report.doc/Teacher Training%20Curriculum %20for%20MIL%20-%20final%20report.doc](http://portal.unesco.org/ci/fr/files/27508/12212271723Teacher-TrainingCurriculum%20for%20MIL%20-%20final%20report.doc/Teacher%20Training%20Curriculum%20for%20MIL%20-%20final%20report.doc)

Vargas, L., & DePyssler, B. (1998). Using media literacy to explore stereotypes of Mexican immigrants. *Social Education*, 62(7), 407-412.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. (2011). *Media and Information literacy curriculum for teachers*. Paris: UNESCO.

IDEA: TRANSFORMACIONES DE UN MODELO PARA LA GESTIÓN TECNOPEDAGÓGICA

IDEA: TRANSFORMATIONS OF A MODEL FOR TECHNO-PEDAGOGICAL MANAGEMENT

Elvia Garduño Teliz

**Elvia
Garduño Teliz**

Docente investigadora de la UAGro. Actualmente doctorando en pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ponente y conferenciante en congresos nacionales e internacionales sobre tecnologías en la educación. Formadora de profesores. Cuenta con estándares nacionales e internacionales de competencia en la impartición de cursos presenciales, diseño de cursos de formación en línea y evaluación de competencias.

Principal línea de investigación: procesos tecnopedagógicos; innovación y educación.

Correo electrónico: [elvia_garduno_teliz@hotmail.com].

RESUMEN

El empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos formativos, requiere la integración de tecnología, pedagogía y didáctica en procesos recursivos de aprendizaje y empoderamiento. Para atender a esta necesidad se plantea la gestión tecnopedagógica para la formación en la virtualidad y en la presencialidad.

El artículo tiene por objetivo presentar la evolución recursiva de un modelo de gestión tecnopedagógica denominado Integraciones Dimensionales de Empoderamiento y Aprendizaje (IDEA).

El lector conocerá las diferentes versiones del modelo, sus procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción, así como sus elementos, dimensiones y fases para transitar del diseño instruccional hacia los procesos tecnopedagógicos. La metodología aplicada en el modelo es la investigación acción, que lo hace proactivo por encima de lo prescriptivo. El proceso de la investigación acción se ha llevado a cabo a través de la aplicación formativa del modelo. En consecuencia, IDEA ha sido implementado en la gestión de Objetos Digitales de Aprendizaje (ODA) y Cursos Masivos Abiertos en Línea, en los que se han tenido experiencias favorables por parte de los docentes en cuanto a su adaptabilidad tecnopedagógica como modelo de uso. La perspectiva del modelo se orienta hacia los estudiantes, por lo que se plantean posibles nichos estratégicos para favorecer el empoderamiento y el aprendizaje.

Palabras clave: modelo educacional, gestión, TIC.

ABSTRACT

The use of Information and Communication Technologies (ICT) in the formative processes, requires the integration of technology, pedagogy and didactics in recursive processes of learning and empowerment. For this reason, it is proposed the techno-pedagogical management for training in virtuality and in face-to-face. The article aims to present the recursive evolution of a techno-pedagogical management model called Dimensional Integrations of Empowerment and Learning (IDEA).

The reader will know the different versions of the model, its construction, deconstruction and reconstruction processes, as well as its elements, dimensions and phases to move from instructional design to techno-pedagogical processes. The methodology applied in the model is action research, which makes it proactive rather than prescriptive. The process of action research has been carried out through the formative application of the model. As a result, IDEA has been implemented in

the management of Digital Learning Objects (ODA) and Open Massive Online Courses (MOOC), in which teachers have had favorable experiences in terms of their technical and pedagogical adaptability as a model of use. The prospect of the model is oriented towards the students, so that possible strategic niches are proposed to favor the empowerment and the learning.

Key words: educational model, management, ICT.

1. INTRODUCCIÓN

Al aplicar las TIC a los procesos formativos, existe el reto de integrar la pedagogía y la didáctica. En palabras de Thakur (2015, p. 182): «cada maestro debe saber cómo usar la tecnología, la pedagogía y el contenido de la materia de manera efectiva en su enseñanza diaria del aula. Está claro que la mera introducción de la tecnología al proceso educativo no es suficiente». En este sentido, aparecen los enfoques tecnopedagógicos a través de los cuales las TIC se transforman en Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), así como en Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP), tanto en contextos formales como informales.

Un marco tecnopedagógico lo representa el modelo *Tecno Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) que determina que cualquier propuesta formativa debe fundamentarse en conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido. El modelo TPACK queda limitado a la inclusión de la didáctica y la gestión. En consecuencia, su implementación como referente tecnopedagógico es complicada para un docente o estudiante que transita de las TIC a las TAC y TEP, en procesos formativos formales y en contextos tanto virtuales como presenciales.

Para contar con un modelo de uso simple y adaptativo se presenta la evolución recursiva de un modelo de gestión tecnopedagógica denominado Integraciones Dimensionales de Empoderamiento y Aprendizaje (IDEA), deconstruido y construido a través de un proceso de investigación acción participativa. La gestión es el centro del modelo IDEA y está representada por actividades tecnopedagógicas realizadas

por los usuarios del modelo —docentes o estudiantes— para transitar en las dimensiones de la información, el conocimiento y el aprendizaje. También representa la oportunidad para integrar las fases y los elementos del modelo.

Las fases propuestas son: diseño, producción, implementación didáctica, seguimiento y evaluación. Los elementos son los ambientes, el contenido y dos términos que representan la transición de roles de los usuarios del modelo a través de la gestión: *webcente* y *participantes interactivos*.

Primero se muestran los conceptos y la terminología de base de IDEA, lo mismo que sus relaciones e integraciones. Después se presenta la evolución del modelo como parte del ciclo investigación acción. Finalmente se identifican propuestas formativas para la aplicación del modelo IDEA en estudiantes.

2. CONCEPTOS Y TERMINOLOGÍA DE BASE DEL MODELO IDEA

En el campo de la educación, los modelos han sido recurridos ampliamente para presentar propuestas y resultados de investigación educativa. Un modelo didáctico es una «construcción teórico-formal que basada en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos» Regla Alicia Sierra Salcedo (como se cita en De Armas, N., Valle, 2011, p. 17).

Un modelo es el paso de la teoría a la práctica, de la reflexión a la acción. Para integrar la tecnopedagogía en la construcción del modelo, se incluye como referente el Modelo de conocimiento de contenido tecnopedagógico —(Pedagogical Technological Content Knowledge o TPCK) por Mishra y Koehler (2006, p. 1025)— que presenta un marco dirigido a los docentes que contiene una superposición de cuatro elementos originados con el uso de las TIC: tecnológico, pedagógico, contenido y conocimiento.

En palabras de los autores del modelo: «el hecho de saber cómo usar la tecnología no es lo mismo que saber cómo enseñar con ella» (Mishra y Koehler, 2006, p. 1033). Lo tecnopedagógico guarda relación con el término «literacidad digital académica». Reynolds y Hanes (2009) la definen como el conjunto de actividades básicas que todo ser humano adquiere para aprender a lo largo de su vida en contextos virtuales para crear, administrar, publicar, socializar, colaborar, investigar, navegar y jugar con los contenidos, entidades y espacios digitales con fines formativos.

A diferencia del TPACK, IDEA abarca además de la tecnología y la pedagogía, la gestión y la didáctica. El modelo IDEA, es una construcción y deconstrucción teórico-metodológica, resultado de la investigación educativa para el empoderamiento de los usuarios, «en el desarrollo de su autonomía a partir de su sentido colaborativo e inteligencia colectiva» (Levy, 2004).

Las bases pedagógicas del modelo IDEA son el constructivismo social, la teoría sociocultural, la teoría de las inteligencias múltiples y el conectivismo.

El constructivismo social, desde la perspectiva de Schunk (2012, p. 231), establece que «las construcciones de una persona son verdaderas para ella, pero no necesariamente para los demás».

La teoría sociocultural de Vygotsky (2009, p. 75) relaciona a IDEA como un artefacto para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores «como procesos mediatizados...».

La teoría de las inteligencias múltiples en la perspectiva de Gardner (2010, p. 117) refiere a la inteligencia como «una capacidad que se centra en unos contenidos específicos».

La visión conectivista de Siemens (2005, p. 21) acerca del conocimiento, se caracteriza por dejar de lado las «jerarquías y contenedores estáticos. La organización actual consiste en redes dinámicas y ecológicas-modelos capaces de adaptación (ajustar y reaccionar a los cambios)».

2.1. Elementos del modelo

Se replantean los elementos del triángulo pedagógico que originalmente se centraban en el estudiante, docente y contenidos. Desde el enfoque sociocultural, se retoma la teoría de la actividad de Leontiev y se destaca la relación entre prácticas y actividad en la que se «acentúa una forma de relación dialéctica entre el sujeto y el objeto» (Montealegre, 2005, p. 34). De esta manera se consideran las pasiones, los intereses y las necesidades de los participantes, se relacionan contextualmente con los contenidos para darles significatividad y se concretan a partir de una transformación práctica en un ambiente de aprendizaje, presencial, virtual o mixto. Los elementos del modelo son:

La *gestión tecnopedagógica* es el centro del modelo; es un conjunto de actividades de convergencia que se incrustan en todo el modelo, orientadas al logro de una intención formativa. Se relaciona con las siguientes dimensiones:

La gestión de la información se enfoca a la alfabetización informacional, para la calidad en su uso ante el riesgo latente de la *infoxicación* por cantidad excesiva, cambios y periodicidad.

La gestión del conocimiento se refiere a las actividades en que los participantes generan, contrastan, comparten, construyen y difunden el saber científico, como insumo para el aprendizaje.

La gestión del aprendizaje implica la concreción y significatividad en la práctica escolar y cotidiana para el cambio personal. El aprendizaje se representa por la significación, la movilización y la transferencia de habilidades, y conecta la información con el conocimiento a través de los contenidos digitales. Las actividades son didácticas o adidácticas y están orientadas por teorías pedagógicas.

La gestión administrativa está encaminada a las políticas educativas sobre el uso de TIC en los sistemas educativos formales. Estas políticas detectan y/o atienden la problemática de la infraestructura para el acceso, la conectividad, alfabetización, aplicación y concreción de las TIC en los procesos formativos.

Webcente. Es el profesional de la docencia que comprende en sus concepciones teóricas y en la concreción de su práctica a la pedagogía, la tecnología y la didáctica como elementos transversales para la mediación de contenidos en ambientes de aprendizaje. Es un agente de cambio en la formación de personas, adopta y transforma sus roles, visualiza a la virtualidad y la presencialidad como espacios y oportunidades de aprendizaje para ir de las TIC a las TAC y TEP.

Participante integrativo. Desde una perspectiva tecnopedagógica se refiere a los estudiantes que integran y accionan el modelo IDEA para la gestión de su aprendizaje de manera colaborativa y autogestiva, permitiéndoles lograr la literacidad digital académica en el ámbito de las TIC, TAC y TEP.

Ambientes. Componentes pedagógicos, didácticos, psicológicos, sociales y tecnológicos orientados hacia el logro de una intención formativa. Los docentes y estudiantes interactúan en la virtualidad y presencialidad, asumiendo roles diferentes. Por ejemplo, ambos pueden ser diseñadores, productores, evaluadores y mediadores. En consecuencia, los ambientes permiten la transición de roles del docente al *webcente* y del estudiante a participantes *integrativos*.

Contenido. Conjuntos de conocimientos para el aprendizaje. Los contenidos deben estar didácticamente organizados y estructurados para la realización de la intención formativa. Se integran de manera intrínseca y extrínseca, porque la razón y la acción se conectan en actividades presenciales y virtuales.

2.2. Dimensiones del modelo IDEA

La gestión del modelo transita en tres dimensiones, representadas por la sociedades de la información, el conocimiento y el aprendizaje.

La sociedad de la información conceptualizada por Masuda, Y. (1980) se decanta por el acceso, la generación, distribución y el manejo significativo del conjunto de datos organizado y sistematizado, conocido como información. En el contexto de este trabajo, se relaciona

directamente con la virtualidad en la perspectiva de ser un derecho inherente a la condición del ser humano.

La sociedad del conocimiento es un concepto propuesto por Peter Drucker surgido a partir de las transformaciones sociales. Desde la perspectiva de Krüger (2006, p. 5), el conocimiento es un factor de cambio social, a saber:

El concepto actual de la sociedad del conocimiento no está centrado en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor de cambio social entre otros, como por ejemplo, la expansión de la educación. Según este enfoque, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva a la necesidad de aprender a lo largo de la vida. Pero igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna.

Dentro de la utopía del capitalismo moderno, la sociedad del conocimiento se relaciona con la economía del conocimiento en cuyo concepto se privilegia al saber por encima del trabajo, para generar riqueza y valor. En este sentido, se destaca la labor de los docentes puesto que «ellos deben tomar lugar entre la sociedad de intelectuales más respetada, moverse más allá del salón de clases para ser y preparar a sus estudiantes como ciudadanos del mundo» (Hargreaves, 2002, p. 3).

La sociedad del aprendizaje es un concepto emergente, en palabras de Su (2010, p. 8): «es la respuesta a cambiar el mundo». El valor del aprendizaje es tanto intrínseco como extrínseco, puesto que quien lo posee y está dispuesto a aprender, adquiere una visión distinta y más amplia de los mundos en los que coexiste —entre la presencialidad y la virtualidad—, mientras que la sociedad que tiene una apertura hacia el aprendizaje, se beneficiará cuando el individuo integre comunidades de aprendizaje en las que comparta y amplíe el suyo propio. De este modo, la sociedad del aprendizaje se concentra en procesos socioculturales, en experiencias individuales y colaborativas que se internalizan pero, a la vez, se externalizan en un proceso recursivo en el que la persona amplía su perspectiva y

mejora su prospectiva como agente de cambio en los contextos tanto presenciales como virtuales de los que forma parte, esto va más allá del ámbito económico y se encamina hacia la literacidad digital.

Las relaciones entre la información, el conocimiento y el aprendizaje constituyen procesos permanentes de construcción y deconstrucción formativa a través de la gestión con el modelo IDEA.

2.3. Fases del modelo

Para concretar el modelo se aplican sus fases de manera recursiva y no jerárquica.

Diseño. Es una fase de planeación en la cual se vislumbran elementos de interés para el participante interactivo y/o el *webcente*. La interactividad cognitiva concatena recursos y actividades en función de los niveles cognitivos establecidos en la intención pedagógica y la situación didáctica (entendida como una intención del *webcente* para concretar en el entorno un conflicto o necesidad que requiera una movilización de conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje), o una situación adidáctica planteada por el participante interactivo. El diseño debe atender a la pertinencia y a la contextualización, tomando como punto de partida además de la intención formativa, las pasiones, los intereses, las inteligencias y los estilos de aprendizaje. En un sentido clave responde a la pregunta ¿qué propuesta educativa digital se realizará?

Producción. Es una fase de ejecución para concretar el diseño dirigido a la audiencia. La elección del *software* es necesaria y depende del diseño, así como de la infraestructura y los requerimientos para implementarlo. De esta manera, se amplían las posibilidades de convergencia de ambientes de aprendizaje mixtos. En un sentido clave responde a la pregunta ¿con qué herramientas digitales va a hacerse?

Implementación. Es la concreción práctica en ambientes de aprendizaje semiformales e informales, la cual puede supeditarse a una planeación y organización didáctica que contenga la estrategia para la

aplicación significativa del modelo. Responde a la pregunta ¿cómo se aplicará?

Seguimiento y evaluación. Es una fase transversal en todo el proceso. Consiste en la valoración práctica y metacognitiva de los resultados del modelo. La validez del modelo se sustenta en la participación en los diferentes momentos y las formas de atención mediata e inmediata. La evaluación del modelo se conjuga con la evaluación del aprendizaje, si demuestra incidir en el logro de la intención formativa. Responde a la pregunta ¿qué puede mejorarse?

El modelo es cíclico, recursivo y complejo, por lo que no existe una jerarquía o fase de inicio, siendo esta característica uno de los elementos centrales de su adaptabilidad y flexibilidad en diferentes dimensiones, disciplinas y ámbitos.

2.4. Relaciones e integraciones del modelo IDEA

Las relaciones del modelo se concretan a través de la gestión. Un ejemplo de relación entre las dimensiones del modelo es el siguiente:

En primer lugar, se accede a la información a través dispositivos electrónicos para realizar una búsqueda intencionada que involucre procesos de identificación, selección y presentación. Estos procesos se realizan en Internet a través de sitios *web*, comunidades de práctica y/o aprendizaje, incluso de expertos conectados. En los contextos presenciales, se integran a las personas que pueden ser los docentes, profesionales, familiares y compañeros de estudio, además de los espacios públicos como bibliotecas, salas de lectura, museos, lugares arqueológicos, reservas naturales, zoológicos, espacios universitarios, cines, plazas, y todos aquellos espacios digitales y presenciales en los que los actores educativos puedan acceder a lo que buscan y en el momento en que lo requieren.

En segundo lugar, la información no solamente es presentada, sino que debe ser evaluada por el grupo escolar quien, con la mediación del docente, la valida y transfiere a la práctica en contextos y situaciones

específicas por lo que, simultáneamente, se integran la información, el conocimiento y el aprendizaje. Esa transferencia se realiza a través de estrategias didácticas orientadas hacia la resolución de problemas, la investigación y la toma de decisiones; de tal manera, que se relacione lo que se sabe con lo nuevo y se resignifique.

En consecuencia, esta resignificación provocará en el estudiante el aprendizaje a partir de la internalización y externalización de lo que sabe, al transformar su conducta e incidir propositivamente en la interacción social. Desde esta perspectiva, el conocimiento, el aprendizaje y la información tienden hacia la comunidad: «el conocimiento informa al aprendizaje; lo que aprendemos informa a la comunidad; y la comunidad a su vez crea conocimiento» (Siemens, 2005, p. 15).

Las *integraciones* son acciones que integran las acciones de la gestión en las dimensiones:

Cuadro 1. Integraciones del modelo IDEA

Fases	Integraciones Acciones	Dimensiones
Diseño	Conocer los estilos, las pasiones, necesidades y expectativas de aprendizaje. «Lo que me gustaría aprender y hacer» (Delval, 1996, p. 90). Se establece la intención formativa, los niveles cognitivos y la mediación. «Lo que puedo aprender y hacer» (Delval, 1996, p. 90).	Gestión del conocimiento.

Fases	Integraciones Acciones	Dimensiones
Producción	<p>Se elige para utilizar la herramienta <i>web 2.0</i></p> <p>Se elige el espacio virtual para la publicación o difusión.</p> <p>Se aplica la herramienta con base en el diseño realizado.</p> <p>Se configura el espacio virtual para su publicación, garantizando la accesibilidad, facilidad de navegación, consulta y/o descarga.</p>	Gestión de la información.
Implementación didáctica	<p>Se orientan las situaciones didácticas: de formulación, acción, validación e institucionalización (Brousseau, 1986).</p> <p>Se establece la estructura didáctica: inicio, desarrollo o cierre.</p> <p>Se determina la estrategia didáctica.</p> <p>Se concatenan las actividades con las evidencias de aprendizaje.</p> <p>Se aplica, explica y replica lo elaborado por el modelo IDEA.</p>	Gestión del aprendizaje.
Seguimiento y evaluación	<p>Se diseñan y aplican instrumentos de evaluación.</p> <p>Se evalúa y realimenta el aprendizaje.</p> <p>Se promueve la reflexión sobre la base de la participación, para la mejora continua del modelo y de las evidencias de su aplicación.</p>	Todas las dimensiones.

Fuente: Elaboración propia, modificado de Garduño, E. (2016).

3. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA EVOLUCIÓN DEL MODELO IDEA

Como referente del proceso de investigación acción se presenta la perspectiva adaptada de Zuber-Skerrit (2003, p. 1) quien establece un enfoque emancipador.

Inicialmente se buscó la colaboración crítica, autocrítica de los docentes, con el propósito de empoderarse a través de su participación activa. La investigación se orienta a que el docente reflexione e incida en las acciones formativas propias y las que realiza con los estudiantes. Desde la perspectiva de Lewin (1946, como se cita en Nocedo, I., *et. al.*, 2015, p. 80), se presenta un espiral permanente de reflexión y acción fundamentada en la unidad entre la práctica y el proceso investigativo, y se desarrolla a partir de dos ideas cruciales: la *decisión del grupo* y el *compromiso con la mejora*.

La decisión del grupo, se relaciona con la negociación del acceso que se ha tenido, tanto en contextos virtuales como presenciales, para implementar el modelo IDEA. En la presencialidad se trabajó con docentes del nivel medio superior y superior de la UAGro. En la virtualidad se aplicó para la gestión de Cursos Masivos Abiertos en Línea (conocidos como MOOC por sus siglas en inglés), a través de los cuales también fue publicado y difundido.

El compromiso con la mejora se reflejó en el interés y motivación por participar en la investigación acción para conocer y aplicar el modelo IDEA, así como en las propuestas realizadas para deconstruir y reconstruir el modelo.

El proceso de la investigación comprendió las siguientes fases:

Fase planeación estratégica. Se identificaron variables, premisas y dimensiones para dar respuesta a la pregunta orientadora ¿cómo implementar el modelo de gestión IDEA en modalidad mixta? Se realizó un diagnóstico para la construcción de la primera versión del modelo. Se aplicó una encuesta a docentes sobre sus perspectivas en el uso de

las TIC con enfoques formativos, además de una entrevista a expertos. Las respuestas se analizaron y triangularon para generar una estrategia de implementación presencial en forma de talleres:

Cuadro 2. Organización de talleres

Taller	Evidencias
Conferencia demostrativa del Modelo IDEA.	1. Invitación. 2. Registro de asistencia.
Taller «Creatividad para la innovación educativa».	3. Infografías. 4. Cómic pedagógico.
Taller ODA Interactivos.	5. ODA Interactivos.
Taller Estrategias tecnodidácticas.	6. Estrategia de trabajo para la implementación didáctica de los ODA.
Taller Entornos de aprendizaje virtual.	7. Blogs educativos. 8. Plataformas educativas virtuales.
Curso-Taller elaboración de secuencias didácticas.	9. Secuencia para la implementación didáctica.
Curso-Taller: evaluación.	10. Instrumentos de evaluación del ODA.

Fuente: Elaboración propia.

En todos los talleres se trabaja con el modelo IDEA, por lo que se obtienen evidencias que los docentes se comprometieron a aplicar en sus grupos escolares.

Fase aplicación de lo planeado. Se refiere a la puesta en marcha del plan, así como los efectos temporales en torno de su funcionamiento. En los talleres presenciales, los docentes y directivos sugirieron cambios en el orden, en función a sus expectativas y necesidades. Por lo tanto, el proyecto se flexibilizó. El tiempo fue una variable interviniente, puesto que requirieron más tiempo para la gestión por sus ocupaciones laborales.

Fase de observación, evaluación y autoevaluación. Se emplearon instrumentos de observación no participante, encuestas a estudiantes y cuestionarios reflexivos a docentes. Esta fase fue simultánea a la de aplicación, con miras a la mejora de la práctica docente, por lo que la observación, realimentación propositiva, participación activa y acción metacognitiva fueron aspectos importantes. Sin embargo, hubo negativas por parte de los docentes a las fases de implementación didáctica, evaluación y seguimiento, puesto que se negaron a ser observados en su práctica en el aula y, así, proporcionar evidencias al respecto. La realimentación propositiva se realizó mediante plenarias en las que compartieron sus ODA.

Fase reflexión crítica y autocrítica. La participación activa se constató a través de cuestionarios reflexivos. No obstante, esta fase se vio limitada por la experiencias en el uso tecnopedagógico de las TIC, aunado a que los docentes no estuvieron dispuestos a continuar en los talleres por el tiempo, su carga de trabajo y los procesos de certificación de sus planteles.

Fase toma de decisiones. Pese a la falta de continuidad con el proyecto, el modelo tuvo la oportunidad de ampliar su aplicación a través de los MOOC. En esta experiencia se realizó un curso denominado Gestión de Objetos Digitales de Aprendizaje, en dos ediciones: al respecto se incorporó el análisis cualitativo a través de la etnografía virtual. Esta fase hizo recursivo el proceso de la investigación, por lo que se orientaron las acciones hacia el contexto virtual en el que se implementó el modelo IDEA. La dualidad de su aplicación en la gestión del MOOC y en la gestión de ODA ha fortalecido las premisas, variables y los objetivos, así como replanteado nuevas líneas y metodologías de investigación.

De esta experiencia derivaron propuestas de los docentes que lo aplicaron, originando tres versiones del modelo.

4. VERSIONES DEL MODELO IDEA

La primera versión, fue resultado del diagnóstico. Se representó a través de un diagrama de Venn para mostrar las dimensiones e integraciones entre las fases propuestas; las flechas representan un proceso cíclico y recursivo entre un triángulo de elementos propuestos inicialmente: participantes (docentes y estudiantes), contenidos y prácticas.

La primera versión del modelo se publicó con licencia internacional Creative Commons en versión 4.0 con reconocimiento a la autora sin fines comerciales y con obra derivada. Este licenciamiento se realizó como parte de la publicación de un *blog* en la dirección <http://webcente.blogspot.mx/> para compartir los materiales que se presentaban a los docentes en los talleres presenciales.

La primera versión, apareció en el año 2016, como parte de un capítulo del libro «El enfoque por competencias, gestión, innovación y prospectiva» (Garduño, 2016).

Figura 1. Modelo IDEA. Primera versión.
Fuente: Elaboración propia, publicado en Garduño, E. (2016).



En los talleres se observó la necesidad de diferenciar los roles que asumen los usuarios del modelo. Por esta razón, en la segunda versión se sustituyeron los elementos iniciales del triángulo por un cuadrilátero de elementos tecnopedagógicos de base para realizar la gestión: *webcente*, contenidos, participantes interactivos y ambientes. La práctica como elemento del modelo anterior, se incrustó en un ambiente de aprendizaje, para ampliar las posibilidades de integración. También se incorporó a la reflexión un elemento transversal dentro de las dimensiones del modelo. Otra novedad de esta versión es la inclusión de las situaciones didácticas dentro de la fase de implementación. La segunda versión se presenta en la siguiente figura:

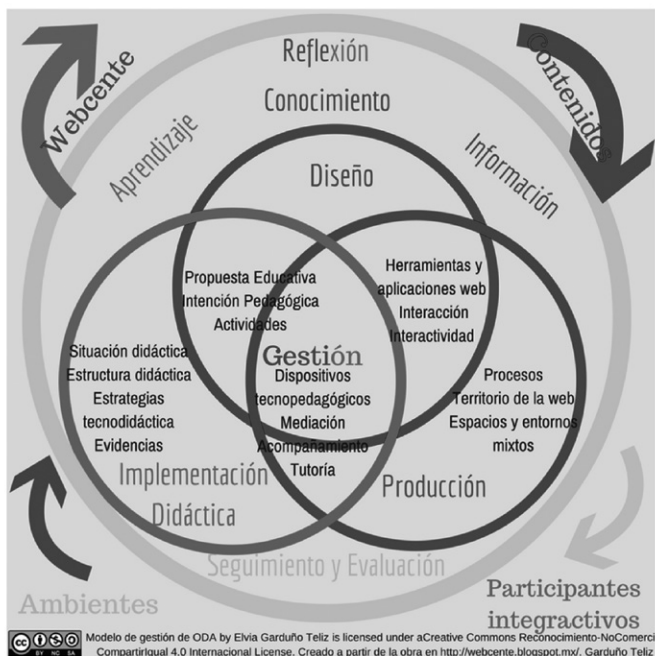


Figura 2. Modelo IDEA. Segunda versión.
Fuente: Elaboración propia, modificado de Garduño, E. (2016).

La segunda versión se aplicó en el MOOC Gestión de ODA. El MOOC está publicado dentro del sitio *web* ACADÉMICA —plataforma interactiva impulsada por Teléfonos de México (TELMEX)—, conocida también como comunidad digital de conocimiento. Este sitio reúne

contenidos educativos de prestigiadas instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación Internacionales, con quienes se trabaja para «compartir el conocimiento y hacerlo accesible a todo aquel que desea aprender y desarrollar su potencial» (Académica, 2017). El MOOC permitió difundir ampliamente la propuesta, capacitar a los docentes en la implementación del modelo, así como obtener perspectivas sobre su uso y propuestas de mejora.

La URL del MOOC en su segunda edición es <http://academica.mx/#/curso/695> y está sujeta a disponibilidad en función de la programación de la plataforma.



Figura 3. Interfaz del MOOC en la primera edición.

Fuente: <http://academica.mx/#/>

Consultada el día 10 de octubre de 2016.

La metodología empleada fue la netnografía de cada edición del MOOC. De manera presencial la etnografía se asocia más con la interacción cara a cara; sin embargo, para Hine (2004, p. 13) «la etnografía consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo». En este sentido, la virtualidad implica, para el investigador, un reto mayor para construir sentidos, significados e interpretaciones.

Se emplea un «enfoque “autoetnográfico”, lo que significa que estudié experiencias de los estudiantes en un curso que yo mismo enseñé» (Wasson, 2014, párr. 13). Esto concuerda con la concepción conectivista del aprendizaje como conocimiento para la acción, conexiones en las que nosotros mismos aportamos nuestro conocimiento y mejoramos su estado actual (Siemens, 2014, p. 5).

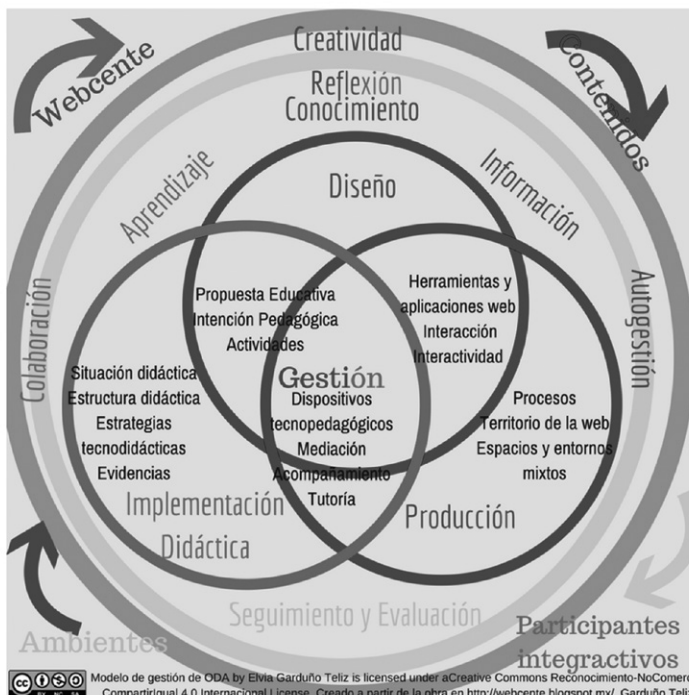
La primera edición del MOOC se realizó en el segundo semestre de 2016. El objetivo de la netnografía fue evaluar la aplicación modelo IDEA en modalidad mixta por los participantes del MOOC. Para lograrlo se realizó la observación de identificadores, el análisis de contenido, un cuestionario virtual, la revisión de la bitácora de registros así como una encuesta de satisfacción del MOOC.

La segunda edición del MOOC concluyó en el mes de abril de 2017, por lo que el proceso netnográfico está en curso.

De la triangulación del análisis etnográfico, realizado en la primera edición del MOOC, se derivaron corolarios que resaltan la importancia de cuatro competencias digitales como base para el uso tecnopedagógico del modelo de gestión: creatividad, gestión de información, colaboración y autogestión. En consecuencia, éstas se integraron a una tercera versión del modelo para aplicarlo en propuestas formativas alternas.

La tercera versión se emplea actualmente en la gestión de dos MOOC: uno denominado «competencias digitales» y otro «aprendizaje invertido».

Figura 4. Modelo IDEA. Tercera versión.
Fuente: Elaboración propia, modificado de Garduño, E. (2016).



Esta versión se deconstruirá a partir de los resultados obtenidos del análisis netnográfico de los MOOC en los que fue implementado. Se espera generar una cuarta versión orientada hacia nuevas propuestas de aplicación del MOOC, con otros actores y escenarios educativos.

5. PROPUESTAS DE APLICACIÓN

Los estudiantes son los actores en los que el modelo IDEA plantea centrarse para generar nuevos procesos recursivos. Hasta ahora, los procesos tecnopedagógicos del modelo han tomado la voz de los docentes y generado progresos en aspectos pedagógicos y didácticos de la gestión. La experiencia buscada en los estudiantes ha replanteado las propuestas de aplicación de IDEA hacia las narrativas digitales, las rutas de aprendizaje, la ciudadanía digital y los Entornos Personales de

Aprendizaje. Estas experiencias se plantean en los niveles educativos de educación secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado e incluyen a las TIC, TAC y TEP, como parte del proceso.

En las narrativas digitales, la gestión crea espacios de expresión digital en los que se generan procesos reflexivos de autoconocimiento y autogestión colaborativa.

En las rutas de aprendizaje, la gestión del qué, cómo, dónde y cuándo aprender, combinará la virtualidad y la presencialidad en el proceso. Una primera experiencia la constituye el MOOC Aprendizaje Invertido.

Los Entornos Personales de Aprendizaje se gestionarán para concretar rutas de aprendizaje, incluyendo redes y comunidades de aprendizaje.

En la ciudadanía digital, IDEA gestionará, sobre un perfil base, acciones para movilizar y transferir competencias digitales. Un acercamiento se realiza con el MOOC competencias digitales.

El elemento tecnopedagógico estará basado en los perfiles de literacidad digital. Aunque requieren un proceso de mediación, IDEA incidirá en habilidades que fortalezcan el aprendizaje a lo largo de la vida. Se retoma, así, la propuesta de Prensky (2011) para trabajar una pedagogía basada en las pasiones de los estudiantes y transferirlas a propuestas digitales de aprendizaje.

5. CONCLUSIÓN

El modelo IDEA ha mejorado notablemente con la investigación acción. Una de las razones de la factibilidad de su aplicación, es que los docentes no requieren formar parte de equipos especializados de materiales educativos, ya que pueden gestionar propuestas educativas de manera individual, colaborativa o colegiada. Los espacios de gestión consideran la modalidad mixta, lo que amplía las posibilidades de acción e integración. Adicionalmente, el manejo de herramientas, espacios y aplicaciones de la *web* 2.0 hacen más simple la producción.

La inclusión de lo tecnopedagógico hace cíclico y recursivo el proceso, y fortalece los aspectos didácticos como, por ejemplo, la adaptabilidad de las herramientas *web* al diseño tecnopedagógico y no al revés.

Finalmente, la participación en la gestión como en la mejora del modelo, es un factor de empoderamiento dado su carácter propositivo y no prescriptivo.

Estas circunstancias han favorecido, en la práctica, la reconstrucción de las versiones del modelo IDEA.

Como toda experiencia formativa, el modelo puede continuar con su evolución recursiva. La labor tecnopedagógica no es solamente el empoderamiento y transición de roles de los actores educativos, sino también generar una literacidad digital académica, basada en la concepción de la virtualidad como parte de la realidad y en la convergencia de las TIC, las TAC y las TEP en la gestión de la información, el conocimiento y el aprendizaje. IDEA continuará su aplicación ahora hacia los estudiantes, a quienes se busca empoderar reconociendo su capacidad de crear su propia ruta de aprendizaje. ■

REFERENCIAS

Académica Comunidad Digital de Conocimiento (2015). *Académica*. México. Recuperado de <http://academica.mx/#/>

De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados Científicos en la Investigación Educativa*. (L. L. S. Peláez, Ed.) (1ª ed.). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Brousseau, G. (2006). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970-1990* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.

Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Siglo XXI de España Editores.

Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.

Garduño, E. (2016). Modelo IDEA: Modelo de uso para aplicar procesos tecnopedagógicos. En CIMTED (Ed.), *El enfoque basado en competencias, gestión, innovación y prospectiva* (CIMTED, p. 133). Medellín, Colombia.

Hargreaves, A. (2002). Teaching in the knowledge society. *Technology Colleges Trust Vision 2020-Second International Online Conference*, (December 2002), 1-14. <http://doi.org/10.1007/978-1-4614-1083-6>

Krüger, K. (2006). El concepto de «Sociedad del conocimiento». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI(683), 1-14. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

Levy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Recuperado de <http://www.textos.pucp.edu.pe/textos/descargar/2281.pdf>

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 33-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902304>

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.

Reynolds, R. (2016). Defining, designing for, and measuring «social constructivist digital literacy» development in learners: a proposed framework. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 735-762. <http://doi.org/10.1007/s11423-015-9423-4>

Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (P. Educación, Ed.) (6ª ed.). México.

Siemens, G. (2014). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)

Siemens, G. (2005). *Knowing Knowledge. Anales de la Real Academia Nacional de Medicina*, 122, <http://doi.org/10.2307/2102859>

Su, Y. (2010). The learning society : Two justifications National Kaohsiung Hospitality College Taiwan. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(1), 10-25.

Thakur, N. (2015). *A Study on Implementation of Techno-Pedagogical Skills , Its Challenges and Role To Release At Higher*, 182-186.

Wasson, C. (2014). «Desmitificando MOOCs: Un revelador Estudio Etnográfico de la Educación en Línea» [Publicación de Blog]. *Blog Ethnography matters*. Recuperado de: <http://ethnographymatters.net/es/blog/2014/02/18/demystifying-moocs-an-eye-opening-ethnographic-study-of-online-education/>

Vygotsky, L. S. (2009). *Pensamiento y Lenguaje*. (S. A. de C. V. Ediciones Quinto Sol, Ed.) (11a reimpr). México.

Zuber-Skerritt, O. (2003). *New directions in action research*. (T. and F. e-Library, Ed.). London. Recuperado de: <https://goo.gl/xUKf6J>

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CON APTITUDES SOBRESALIENTES

COGNITIVE AND METACOGNITIVE STRATEGIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH OUTSTANDING SKILLS

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Adriana Isabel Andrade Sánchez

Julio Cuevas Romo

Norma
Guadalupe
Márquez
Cabellos

Doctora en psicología (Universidad Autónoma de Aguascalientes). Profesora investigadora de la FCE-Universidad de Colima, México. Adscrita al CA-104 Culturas, políticas y procesos educativos. Miembro del SNI, Candidata. Línea de investigación: aptitudes sobresalientes y talentos específicos. Correo electrónico: [norma_marquez@uacol.mx].

Adriana
Isabel
Andrade
Sánchez

Doctorante en Estadística Multivariante Aplicada (Universidad de Salamanca). Profesora por horas de la FCE-Universidad de Colima, México. Línea de investigación: aplicación de métodos estadísticos en ciencias sociales. Correo electrónico: [isa_andrade@uacol.mx].

Julio
Cuevas
Romo

Doctor en educación (Universidad de Guadalajara), Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), División de Estudios de Estado y Sociedad. Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC). Profesor investigador de la FCE-Universidad de Colima, México. Adscrito al CA-104 Culturas, políticas y procesos educativos. Miembro del SNI, Nivel 1. Línea de investigación: interculturalidad y diversidad en contextos educativos. Correo electrónico: [jcuevas0@uacol.mx].

RESUMEN

El presente artículo aborda un estudio realizado a 254 adolescentes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes, centrado en la identificación de estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas bajo la configuración del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje —CEA— (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006). La investigación es de corte cuantitativo. Los resultados identificaron el perfil de aprendizaje, las estrategias cognitivas y metacognitivas implementadas antes, durante y después de la solución a un problema; lo que permitió afirmar la importancia de desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas, encaminadas a adquirir herramientas para el trabajo autónomo, el aprendizaje autorregulado, así como la planeación, evaluación y el control del propio aprendizaje; conduciendo a obtener éxito en diferentes áreas de estudio.

Palabras clave: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, aptitudes sobresalientes.

ABSTRACT

This article addresses a study of 254 high school adolescents with outstanding skills, focusing on the identification of cognitive strategies and metacognitive strategies from the perspective of the Learning Strategies Questionnaire —CEA— (Beltrán, Pérez and Ortega, 2006). The research is quantitative. The results allow to identify the learning profile, the applied cognitive and metacognitive strategies previously, during and after resolve a problem; which made it possible to affirm the importance of developing cognitive and metacognitive strategies aimed at acquiring tools for autonomous work, self-regulated work, planning, evaluation and self-learning control, to get success in different study areas.

Key words: cognitive strategies, metacognitive strategies, outstanding skills.

INTRODUCCIÓN

La participación de México en la Conferencia mundial sobre educación para todos «Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje» realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, en la Declaración de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales efectuada en Salamanca, España en 1994, y en la Conferencia nacional «Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: Equidad para la diversidad» celebrada en Huatulco, Oaxaca en 1997, ha permitido impulsar una educación que responda a la diversidad de los alumnos en las aulas regulares, potencializando y promoviendo al máximo las capacidades y habilidades de alumnos de educación básica.

Sin embargo, la variedad de prácticas pedagógicas, las imprecisiones en la implementación de la reforma educativa, la falta de recursos y/o apoyos específicos, así como la identificación de las necesidades y la condición de los alumnos, han sido barreras para que sean una realidad en las escuelas; falta aún un largo camino por recorrer.

Como respuesta al principio de equidad educativa, el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos promulga en mayo de 2011 la Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad; donde se especifica que el Estado debe proteger y asegurar los derechos de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión en la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. Bajo este decreto, los niveles de educación básica enfrentan el reto de satisfacer las necesidades educativas especiales y específicas de sus alumnos, independientemente de las capacidades, habilidades, destrezas y/o dificultades que manifiesten, es decir; es esencial considerar a la población que presenta una discapacidad y/o trastorno, así como aquellos que destacan por manifestar aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

Atender a la diversidad concierne a todos los niños y adolescentes; por ello, este artículo centra su atención en la identificación de las estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas de estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes. Referimos la importancia de su identificación e intervención educativa para

garantizar el desarrollo de habilidades que los conduzcan a un aprendizaje autónomo, reflexivo, analítico y autorregulado.

Dentro del mundo de las altas habilidades, los alumnos han sido comprendidos de diferentes formas a lo largo de la historia, desde visiones más simples a propuestas complejas en las que se refleja el fenómeno como sistema de características que interactúan entre sí. Para efectos de esta investigación, nos referiremos como «aptitudes sobresalientes» —porque es un término conocido por el profesorado y construido en nuestro país en la *Propuesta de intervención educativa: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006)—, refiriéndose a los alumnos como:

[...] aquéllos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad (SEP, 2006, p. 59).

Existe la creencia que esta población sobrevive y triunfa automáticamente, que sus capacidades y habilidades se manifiestan por sí mismas; que no requieren de apoyos específicos ante cualquier dificultad o carencia que tengan. Esta confusión lleva generalmente a un desinterés por la identificación de sus necesidades educativas, habilidades, características y destrezas y, por ende, a la puesta en práctica de programas de intervención educativa que satisfagan sus intereses y motivaciones; quedan así postergados los compromisos pactados en una educación de igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

Para efectos de este trabajo nos centraremos en un aspecto del aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes: las estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Para Flavell (1976), la cognición y metacognición se refiere al «conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje» (p. 232). Beltrán

(1993) refiere que los alumnos con altas habilidades utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas, lo que explica el logro de un buen rendimiento académico. Sin embargo, prevalece la necesidad de ofrecer una educación que permita el desarrollo pleno de sus habilidades mentales. En sus estudios, Beltrán (1993) puntualiza que las estrategias metacognitivas «están relacionadas con el conocimiento que tiene cada persona de sus propios procesos de conocimiento; es el conocimiento del conocimiento» (p. 66). Es la puesta en práctica de la reflexión del alumno sobre la naturaleza de la tarea que debe emprender, es decir, observa y examina el procedimiento a ejecutar conduciéndolo a planear, regular y evaluar su aprendizaje. Por otra parte, este autor refiere que las estrategias cognitivas contribuyen considerablemente a realizar la tarea de la mejor manera posible, marcando el estilo intelectual por la forma habitual de aplicar las acciones de organización y selección de la información.

Con fundamento en sus estudios, Beltrán (2003) señala que las estrategias cognitivas y metacognitivas nos permiten reflexionar sobre la naturaleza de la tarea que tenemos que ejecutar, los objetivos planteados, las estrategias a utilizar para llevarla a cabo, así como las posibles dificultades que pudiéramos encontrar. Asimismo, señala que las investigaciones arrojan un cambio paradigmático y prometedor, alejado de los estudios tradicionales de capacidad estratégica en los niños y adolescentes que presentan altas habilidades. Refiere que se ha demostrado que los sujetos con aptitudes sobresalientes son cognitivamente superiores en el conocimiento, adquisición, flexibilidad y uso adecuado de estrategias; pero ocasionalmente se parecen a las de los sujetos que no tienen aptitudes sobresalientes al manifestar dificultades en el momento de utilizar nuevas estrategias a las ya aprendidas.

Beltrán y Genovard (1996) concluyen que existen estudiantes que carecen de algunas habilidades o estrategias básicas para el aprendizaje, siendo necesario capacitarles para ellas, orientándolos a aprender las reglas para aprender. De lo contrario, no serán capaces de alcanzar su potencial si no han sido instruidos. Las estrategias de aprendizaje son las herramientas idóneas para construir el conocimiento, cuantas más y mejor estrategias utilice un alumno en su aprendizaje, mayor será su nivel de rendimiento (Beltrán y Genovard, 1996).

A pesar de que son múltiples los estudios internacionales centrados en la aplicación de las estrategias metacognitivas en estudiantes de Educación Básica, Media Superior y Educación Superior, el de mayor antigüedad —identificado hasta el momento— es el de Ugartetxea (1996), quien realizó un estudio acerca de la capacidad transferencial de la metacognición y su influencia en el rendimiento intelectual con la aplicación del programa Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora (OMECOL), con alumnos de Enseñanza General Básica del sistema español. El objetivo fue considerar si realmente surge una transferencia de lo adquirido mediante orientación metacognitiva a otras aptitudes escolares, además de la propia comprensión, a la par de tratar de comprobar si existe una asociación entre metacognición e inteligencia. Los resultados confirmaron la existencia de una asociación entre metacognición y rendimiento intelectual. Los datos obtenidos también permiten aceptar la consideración de que la orientación metacognitiva de la comprensión lectora mejora el rendimiento en actividades académicas diferentes a aquéllas para las cuales fueron inicialmente diseñadas.

En el estudio realizado por Pomar, Díaz y Fernández (2006), cuyo objetivo fue la aplicación de un Programa de Enriquecimiento con alumnos superdotados, se demostró que esta población presenta mayor capacidad y rapidez para resolver problemas: analizando, sintetizando y dedicando más tiempo a la planificación que a la resolución misma. En sus investigaciones Davidson y Sternberg (1984) señalan que los alumnos con alto rendimiento académico tienen mejor conocimiento de estrategias resolutivas que otros alumnos. Por su parte, Shore (2000) refiere en sus estudios que son más consistentes, adaptativos y eficaces para escoger sus estrategias cognitivas y metacognitivas.

En España, Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González y Rosario (2009) llevaron a cabo un estudio evaluando las metas cognitivas con el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II). Las metas académicas se valoraron con el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE) que evaluaban las estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización de información). El objetivo de dicha investigación estuvo centrado en conocer las posibles diferencias en el

uso de estrategias cognitivas y de autorregulación¹ del proceso de estudio, entre estudiantes de educación secundaria con diferentes tipos de motivaciones académicas. En los resultados con relación a las metas de aprendizaje centradas en la adquisición de competencias y control, se aprecian diferencias significativas en el uso de cada una de las estrategias, tanto cognitivas como de autorregulación del estudio. Cuanto más altas son este tipo de metas, mayor es el uso que hacen los estudiantes de las diferentes estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio, y cuanto más bajas son las metas, menor es el empleo que hacen de esas estrategias.

Por su parte, Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano, y Brenlla-Blanco (2012), llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue analizar el impacto de variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje del alumnado de educación secundaria en su rendimiento académico. La relevancia de la investigación reside en la importancia que las variables motivacionales poseen sobre el rendimiento en contextos escolares. Los resultados de dicha investigación sugieren que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia pueden asumirse como factores determinantes positivos del rendimiento académico, existiendo también un impacto, pero en sentido negativo, de las metas de valoración social y las estrategias superficiales de aprendizaje.

Por otra parte, Sánchez y Pulgar en el año 2014, realizaron un estudio con estudiantes universitarios para identificar el impacto de un programa de intervención, centrado en estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas), intereses, realizaciones creativas y en el rendimiento académico. Los resultados indicaron que obtienen mejores resultados en el rendimiento académico quienes emplean las estrategias metacognitivas porque desarrollan la estrategia de procesamiento profundo que repercute en el rendimiento académico.

¹ «La autorregulación del aprendizaje hace referencia a los procesos individuales mediante los cuales los alumnos activan, orientan y mantienen sus pensamientos, afectos y acciones hacia la consecución de objetivos de aprendizaje» (Monereo y Badia, 2013, p. 23). Posibilita a las personas funcionar de manera eficaz, adquiriendo los conocimientos y las destrezas que necesitan en el contexto escolar, áulico y en su efecto en el mundo laboral.

Pifarré y Sanuy (2001) mencionan que estudios científicos han demostrado que los buenos resolutores de problemas son aquéllos caracterizados por poseer un conjunto de estrategias generales, superando las dificultades que encuentran durante ese proceso. Por tanto, el uso de las estrategias apropiadas favorece la adquisición de aprendizajes de mayor calidad, dotando a los alumnos de herramientas para el aprendizaje.

En sus estudios, Beltrán (2003) puntualiza que los estudiantes con alto rendimiento académico disponen de estrategias superiores para el conocimiento, la adquisición, flexibilidad y el uso adecuado de estrategias, pero sus habilidades estratégicas a veces parecen similares a las de sus compañeros regulares. También señala que la identificación de las estrategias de aprendizajes empleadas por los alumnos, permitirá diagnosticar las causas de la diferencia entre un rendimiento escolar y el mejoramiento de su aprendizaje.

MÉTODO

A pesar de que son múltiples los estudios internacionales centrados en los referentes cognitivos y metacognitivos de los alumnos con altas capacidades intelectuales, sigue repercutiendo la necesidad de continuar con exploraciones con el fin de comprender sus procesos y funcionamiento. Los beneficios que pueden obtenerse son variados porque antes de enseñar una estrategia de aprendizaje a un alumno, o bien, antes de diseñar un programa de entrenamiento cognitivo y metacognitivo, es importante identificar el conocimiento que tiene el alumno de las estrategias y la eficacia de las mismas en su rendimiento académico al momento de planear, autorregular y evaluar su aprendizaje. Por ello, el objetivo de la investigación se centró en identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas de adolescentes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes.

La investigación fue de corte cuantitativo por la recolección de datos obtenidos en el instrumento de medición aplicado. La muestra se conformó por 254 adolescentes con aptitudes sobresalientes (131 mujeres y

123 hombres) pertenecientes a la Escuela Secundaria Estatal número 12, del Estado de Colima, en México. Esta institución es conocida como «Escuela de talentos» por su modalidad de semi-internado; y se centra en la intervención educativa de agrupación para estudiantes con aptitudes sobresalientes y talentos específicos. Es importante referir que es única en nuestro país.

Para la identificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas se aplicó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje —CEA²— (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006), el cual valora el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje. Se compone de 70 reactivos que evalúan 4 escalas y 11 subescalas en las que se agrupan las siguientes estrategias cognitivas y metacognitivas: (a) sensibilización: motivación, actitud, control emocional; (b) elaboración: selección de la información, organización, elaboración de información; (c) personalización: pensamiento crítico y creativo, recuperación, transferencia, y (d) metacognición: planificación, evaluación y regulación.

Las orientaciones otorgadas a los estudiantes, según las puntuaciones obtenidas en el CEA, pueden agruparse en tres partes, de acuerdo con los autores. Esta categorización depende de los percentiles de la población de estudio:

Tabla 1. Puntos de corte para determinar las orientaciones para el alumno.

Estrategias	Necesitan mejorar	Con nivel adecuado y posibilidades de mejora	Desarrolladas adecuadamente
Percentil	< 25	≥ 25 y ≤ 60	> 60

² La finalidad del «Cuestionario de estrategias de aprendizaje» es evaluar el nivel de utilización de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes y ofrecer orientaciones de distinto nivel —tanto para profesores como para alumnos— de forma que los implicados en el proceso educativo inicien un programa para potenciar fuerzas y compensar debilidades (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006).

Los datos fueron analizados empleando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.20) para obtener los puntos de corte, las tablas de frecuencia, así como la asociación de Spearman. Para analizar en conjunto las subescalas que conforman el CEA, se realizó un HJ-Biplot, técnica desarrollada por Galindo y Vicente-Villardón (1986), utilizando MultiBiplot (Vicente-Villardón v 15.1214, 2014). El Biplot, es una representación gráfica de una matriz de datos $X(n \times p)$, resultante de observar n individuos en p características numéricas (Gabriel, 1971). El HJ-Biplot es una representación gráfica multivariante; los marcadores se han elegido de manera que ambos pueden ser superpuestos en un mismo sistema de referencia, con máxima calidad de representación, mostrando de modo conjunto individuos y variables de una matriz cualquiera (Galindo y Vicente-Villardón, 1986).

RESULTADOS

Beltrán, Pérez y Ortega (2006) establecen que los adolescentes que hayan obtenido puntuaciones inferiores al percentil 25, necesitan recibir ayuda de sus tutores para mejorar su aprendizaje; aquellos estudiantes con puntuaciones entre los centiles 25 y 60, se encuentran en un nivel adecuado y con posibilidades de mejora; los estudiantes con puntuaciones superiores a los centiles 60, deben ser animados a continuar con su práctica, ya que no precisan intervención específica, porque las estrategias están siendo desarrolladas adecuadamente. En los resultados obtenidos por los estudiantes con aptitudes sobresalientes se procedió a calcular los puntos de corte para determinar el nivel en que se encuentran y, de esta forma, descubrir áreas de oportunidad así como líneas de acción:

Tabla 2. Puntos de corte para las subescalas del CEA en estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Escala	Subescala	Necesitan mejorar	Con nivel adecuado y posibilidades de mejora	Desarrolladas adecuadamente
Sensibilización	Motivación	< 45	≥ 45 y ≤ 70	> 70
	Actitud	< 15	≥ 15 y ≤ 60	> 60
	Control emocional	< 30	≥ 30 y ≤ 75	> 75
Elaboración	Elaboración	< 40	≥ 40 y ≤ 80	> 80
	Organización	< 13	≥ 13 y ≤ 45	> 45
	Selección	< 25	≥ 25 y ≤ 70	> 70
Personalización	Transferencia	< 35	≥ 35 y ≤ 80	> 80
	Pensamiento crítico	< 45	≥ 45 y ≤ 85	> 85
	Recuperación	< 15	≥ 15 y ≤ 45	> 45
Metacognición	Planificación	< 26.75	≥ 26.75 y ≤ 65	> 65
	Regulación	< 15	≥ 15 y ≤ 40	> 40

Una vez calculados los puntos de corte para nuestra población, se analizan los resultados obtenidos (ver tabla 3). Como es posible observar, las subescalas que más estudiantes necesitan mejorar son: planificación (25%), organización (24%) y pensamiento crítico (24%); las escalas mejor desarrolladas son: control emocional, planificación y regulación (38%). La mayoría de los estudiantes poseen un nivel adecuado, aunque con posibilidades de mejora; las subescalas con mayores puntajes en esta situación son: actitud (49%), selección (46 %) y recuperación (46 %).

Tabla 3. Distribución de los estudiantes según las orientaciones necesarias y las subescalas del CEA.

Subescalas	Necesita mejorar		Nivel adecuado y con posibilidades de mejora		Desarrollada adecuadamente	
	n	%	n	%	n	%
Motivación	54	21%	110	43%	89	35%
Actitud	48	19%	124	49%	82	32%
Control emocional	55	22%	102	40%	97	38%
Elaboración	59	23%	114	45%	81	32%
Organización	62	24%	105	41%	87	34%
Selección	55	22%	117	46%	82	32%
Transferencia	52	20%	115	45%	87	34%
Pensamiento crítico	62	24%	112	44%	80	31%
Recuperación	44	17%	117	46%	92	36%
Planificación	63	25%	94	37%	97	38%
Regulación	52	20%	106	42%	96	38%

Aunque las escalas corresponden a los cuatro grandes procesos del aprendizaje humano complejo (Beltrán, 1993, citado por Beltrán, Pérez y Ortega, 2006):

[...] en realidad se trata de una verdadera cadena procesual cognitiva en la que los diversos momentos procesuales están íntimamente relacionados entre sí y sólo se pueden separar a efectos de elaboración mental y de aplicación instruccional (Beltrán, 2003, p. 9).

Esta afirmación puede demostrarse por medio del HJ-Biplot mostrado en la figura 1, donde se comprueba la relación existente entre las puntuaciones que los estudiantes proporcionaron a las subescalas del CEA.

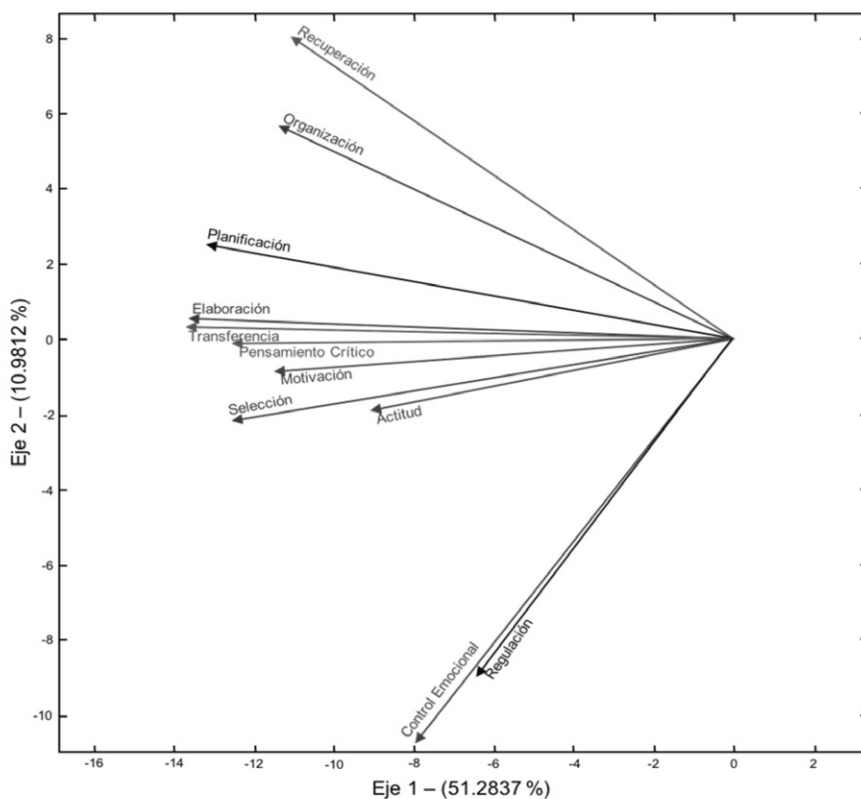


Figura 1. HJ-Biplot de los puntajes obtenidos por los estudiantes con aptitudes sobresalientes en las escalas del CEA.

En el HJ-Biplot se observa que los alumnos que puntuaron alto en los ítems conformados por la subescala control emocional, también lo hicieron en los ítems de la subescala de regulación y viceversa, mostrando así la interrelación entre metacognición y sensibilización. De

igual forma, puede verse cómo la subescala de selección (perteneciente a la escala de elaboración) se relaciona fuertemente con la actitud y la motivación (de la escala de sensibilización); es decir, existe la posibilidad de que al trabajar con temas de selección, la actitud y motivación de los estudiantes mejoren significativamente (ver figura 1).

Asimismo, en el HJ-Biplot se observa la relación positiva intensa entre los puntajes otorgados a los ítems que conforman las subescalas elaboración, transferencia, pensamiento crítico, motivación y selección. Por tratarse de subescalas altamente relacionadas, es posible que trabajar con alguna de estas subescalas permita obtener un impacto positivo en las demás.

En el análisis del HJ-Biplot, cabe destacar cómo la subescala planificación posee una fuerte relación positiva con la subescala elaboración, y moderada con la de organización. De igual forma se rescata que la subescala recuperación mantiene una fuerte relación positiva con la subescala organización, por lo que se espera que, al trabajar con los estudiantes en temas de organización, éstos tengan una mejor recuperación emocional.

Así como el HJ-Biplot identifica las variables que se relacionan positiva o negativamente, también muestra aquellas variables que son independientes. En el caso de los puntajes del CEA, puede verse que las puntuaciones otorgadas a los ítems —que conforman la subescalas control emocional y regulación— fueron totalmente independientes a la puntuación proporcionada a los ítems de las subescalas recuperación y organización. Por lo tanto, intervenciones de regulación y control emocional no afectarán ni positiva ni negativamente a organización y recuperación.

Aunque no se muestran en el HJ-Biplot las variables de género, éstas resultaron ser independientes a todas las subescalas del CEA. Esto puede comprobarse por medio de las asociaciones de Spearman, donde los resultados en cada subescala van desde el -0.257 (relación entre género y organización) hasta el 0.144 (relación género con pensamiento crítico), valores que permiten asegurar que no se tienen pruebas estadísticas suficientes para indicar que las puntuaciones otorgadas a las subescalas se relacionan con el género de los estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación se enfocó en la identificación de estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas que implementan los estudiantes de educación secundaria con aptitudes sobresalientes. Los resultados manifiestan la transferencia de la información de acuerdo con las propias experiencias personales, recordando con facilidad aquellos procedimientos aprendidos a lo largo de la formación académica. Los estudiantes con aptitudes sobresalientes recuperan información de tal forma que no requieren el uso de fuentes de búsqueda, reflejando así que tienen presentes los conocimientos para recordarlos en el momento necesario. Por tanto, la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en procedimientos más complejos les implica examinar los contenidos a detalle hasta rescatar la información deseada y determinar si es aceptable como respuesta, permitiendo reflexionar sobre la tarea a ejecutar, las posibles estrategias cognitivas para llevarla a cabo y las dificultades a las que puedan enfrentarse e, incluso, la evaluación de sus propias estrategias (Beltrán, Pérez y Ortega, 2006).

Es difícil poner punto final y concluir el trabajo de investigación descrito. No obstante, la complejidad del fenómeno de aptitudes sobresalientes saltó a la vista —una y otra vez— durante el proceso de realización de este trabajo, sobre todo durante la aplicación del «Cuestionario de estrategias de aprendizaje», porque los alumnos analizaban con detalle cada indicador y cuestionaban con frecuencia en torno de palabras poco comunes.

El trabajo pendiente es grande. Aquí hemos proporcionado algunas pautas para reflexionar pero, por delante, existen largos procesos por recorrer; desde la detección de estudiantes hasta la capacitación de los docentes, pasando por todas las variantes que esto conlleva y la constitución de múltiples y diversas estrategias con el fin de satisfacer las necesidades educativas de esta población. Con fundamento en la revisión de la literatura para la construcción del presente artículo, se identifica que la aplicación de programas de enriquecimiento cognitivo y metacognitivo, permite a la población sobresaliente aprender a aprender y ser conscientes de su capacidad de reflexión de un modo analítico, abstracto y creativo. Por

tanto, programas educativos centrados en las estrategias cognitivas y metacognitivas los encaminan a adquirir las herramientas para el trabajo autónomo, el aprendizaje autorregulado y el control del propio aprendizaje conduciéndolos, de esta forma, a alcanzar con éxito los objetivos en cualquier área de estudio.

La reflexión generada facilita algunos elementos para seguir buscando diversas vías metodológicas de indagación, examinando aspectos relacionados con la concepción, sistematización, evaluación e intervención de los estudiantes considerados con aptitudes sobresalientes. Por tanto, los apoyos curriculares y extracurriculares deben ser claros para todos los involucrados —particularmente para los docentes—, pues son muy pocos los que participan en escuelas como la aquí descrita. La capacitación y /o actualización es aún insuficiente en educación básica (SEP, 2010).

Finalmente, como consecuencia del análisis reflexivo de los resultados, creemos importante que los docentes de educación básica guíen a los estudiantes en la adquisición e implementación de actividades que les permitan un mejor dominio en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Flavell (1976) afirma que:

[...] cuando pensamos en el desarrollo cognitivo, pensamos naturalmente en la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos. Sin embargo, el desarrollo cognitivo y metacognitivo consiste también en el incremento posterior de los conocimientos y destrezas que ya existen en el repertorio (p. 166).

Al considerar esta postura, la presente investigación permite afirmar que las áreas de oportunidad de los estudiantes de educación secundaria tienen relevancia cuando no se están desarrollando; por tanto es de gran importancia intervenir implementando acciones —transversales— para que la población estudiantil desarrolle habilidades cognitivas y metacognitivas que los conduzcan a un aprendizaje autónomo. ■

REFERENCIAS

- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 848-859.
- Beltrán, L. J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. y Genovard, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. Psicología de la instrucción. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, L. J. (2003). *Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades*. Educación, 55-73.
- Beltrán, J., Pérez, L., Ortega, M. (2006). *Manual CEA, Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Davidson J. E. & Sternberg, R.J. (1984). *The role of insight in intellectual giftedness*. *Gifted Child Quarterly*, 28, 58-64.
- Diario Oficial de la Federación (30 de mayo de 2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. En http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_para_la_inclusion_de_personas_con_discapacidad-mexico.pdf
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, en Resnick, L. B. (ed) *The nature of intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gabriel, K. R. (1971). The Biplot Graphic Display of Matrices with Application to Principal Component Analysis. *Biométrica*, 58(3), 453-467.

Galindo, M. P. y Vicente-Villardón, J. L. (1986). Una alternativa de representación simultánea: HJ-Biplot. *Questiio*, 10(1), 13-23.

Monereo, C. y Badia, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *Revista Teoría de la educación, educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(2), 15-41.

Pifarrè, M. y Sanuy, J. (2001). La enseñanza de estrategias de resolución de problemas matemáticos en la ESO. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias* 7(19), 297-308.

Pomar, C., Díaz, O. y Fernández, M. (2006). Programa de enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. La experiencia de ASAC-Galicia. Fiasca, *Revista de altas capacidades*, 59-66, 13.

Sánchez, I. y Pulgar, J. (2014). Impacto de un programa de renovación metodológica en las estrategias cognitivas y el rendimiento académico en cursos de física universitaria. *Formación universitaria*, 3-14.

Shore, B. M. (2000). Metacognitive and flexibility: qualitative differences in how gifted children think. In Friedman, R. C; Shore B. M. eds *Talent unfolding: cognition and development*. Washington: American Psychological Association.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). *Propuesta para la Atención Educativa de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes y Talentos que cursan la Educación Básica en el Estado de Guanajuato*. México: SEP.

Ugartetxea Gerrikaetxebarria, J. (1996). La orientación metacognitiva. Un estudio sobre la capacidad transferencial de la metacognición y su influencia en el rendimiento intelectual. *Revista de Psicodidáctica* 1, 27-53.

Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., González, J. y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autoregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), No. 1, 113-124.

Vicente-Villardón, J.L. (2014). MULTBILOT: *A package for Multivariate Analysis using Biplots*. Departamento de Estadística. Universidad de Salamanca. En <http://biplot.usal.es/ClassicalBiplot/index.html>

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DIAGNÓSTICO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

PRIMARY TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A DIAGNOSIS STUDY FROM AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE

Josemaría Elizondo García

Katherina Edith Gallardo Córdova

**Josemaría
Elizondo
García**

Maestría en Administración de Instituciones Educativas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM). Estudiante doctoral del Programa en Innovación Educativa, Escuela de Humanidades y Educación (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM). Correo electrónico: [josemaria.elizondo@itesm.mx].

**Katherina
Edith Gallardo
Córdova**

Doctorado en Innovación Educativa (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM). Profesora investigadora Nivel SNI: 1. Principal línea de investigación: evaluación del aprendizaje. Correo electrónico: [katherina.gallardo@itesm.mx].

RESUMEN

Para promover la mejora de la capacitación y el desarrollo profesional docente es indispensable saber las condiciones escolares en las que éstas se llevan a cabo. La presente investigación se propuso conocer las condiciones de desarrollo profesional de los docentes de educación primaria en Colima, México, en comparación con otros docentes a nivel internacional. Se aplicaron cuestionarios para 842 docentes de educación pública, en escuelas primarias del estado de Colima, centrados en las variables de formación profesional, inducción, asesoría y evaluación docente. Desde una perspectiva internacional, los resultados muestran que el área de capacitación y formación profesional es más atendido en México; sin embargo, los aspectos de inducción, asesoría y evaluación presentan áreas de oportunidad que conviene atender. Se aprecia la necesidad apremiante de revisar la oferta de capacitación docente para que se adapte al contexto cultural y a los requerimientos particulares de los docentes.

Palabras clave: formación docente, actualización docente, evaluación docente, educación básica, diagnóstico educativo.

ABSTRACT

Training and professional development of teachers are strategies that education systems must strengthen in order to face the new educational challenges. To promote their improvement it is necessary to know the schools and teachers conditions in which these are implemented. A descriptive research about some aspects related to the professional development of teachers in Colima, Mexico is presented, in comparison with other teachers at an international scale. Questionnaires based on TALIS were applied to 842 teachers of public elementary schools focused on the variables of professional training, induction, mentoring and teacher assessment. Considering an international perspective, the results show professional development and training are more attended in Mexico. However, induction, mentoring

and assessment are some areas of opportunity for this country. The urgent need to revise the offer of teacher training is appreciated, so this can be adapted to the cultural context and the particular needs of teachers.

Key words: teacher education, evaluation, primary education.

INTRODUCCIÓN

Las exigencias derivadas de los cambios sociales, en los últimos años —con motivo del surgimiento de nuevas demandas en la llamada *sociedad del conocimiento*—, han afectado a una serie de estructuras e instituciones (Bell, 1976; Drucker, 1969). La escuela no es la excepción. Hoy en día, los docentes se enfrentan con mayor frecuencia a diversos retos relacionados con la multiculturalidad, la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el diseño de nuevas formas para evaluar el aprendizaje, e inclusive —en un escenario más especializado—, con procesos de adaptación e integración de niños con discapacidades al aula regular (Schleicher, 2009; Villegas-Reimers, 2003).

Por lo anterior, la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes son estrategias que los sistemas educativos deben fortalecer con el fin de enfrentar los nuevos desafíos educativos. Joyce y Showers (citados por Day, 1999) definen el desarrollo profesional docente como todas las experiencias de aprendizaje con el propósito de ejercer un beneficio directo al docente en ejercicio, que contribuyan a desarrollar o perfeccionar sus competencias docentes. Con este tipo de apoyo, se espera que el docente desarrolle una serie de conocimientos, habilidades, incluso inteligencia emocional, como aspectos esenciales para ejercer su profesión apropiadamente.

De hecho, es obligatorio que los sistemas educativos ofrezcan a sus docentes las oportunidades requeridas para alcanzar un óptimo desarrollo profesional, y de esta manera, mantener un alto nivel de enseñanza que derive en una calidad educativa deseable (Mendoza y Roux, 2016). El desarrollo profesional resulta efectivo siempre

y cuando se conjuguen en su ejecución procesos de entrenamiento, práctica y retroalimentación, así como la asignación de tiempo suficiente para su ejercicio y de una adecuada estrategia de seguimiento (BID, 2011; OCDE, 2004; OCDE 2009a; Villegas-Reimers, 2003).

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE COMO TEMA MUNDIAL

El desarrollo profesional docente es un tema de importancia mundial. Tal como lo advierte Villegas-Reimers (2003), se ha vuelto un elemento clave para que crear nuevas reformas educativas y enfrentar los retos que el cambio presenta. Así, este concepto es estudiado y analizado constantemente por organismos globales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre los principales organismos, como un elemento clave que orienta y configura el desarrollo social, económico y cultural de una nación (Barrera-Pedemonte, 2016; Villegas-Reimers, 2003; BID, 2011).

Cabe destacar que este tema —el desarrollo profesional docente— ha traspasado los muros escolares, toda vez que existe una problemática en torno suyo relacionada con intereses políticos y con tediosos asuntos burocráticos que, en muchas ocasiones, perjudican el avance y fortalecimiento de las competencias docentes. Según Vezub (2007), los desafíos que enfrentan los sistemas educativos, gobiernos y tomadores de decisiones sobre el rumbo del desarrollo docente son vastos. En América Latina, la urgencia se centra principalmente en redefinir el papel de las instituciones a cargo de la formación docente y reformular el valor de acumular horas de formación, cayendo así en el «credencialismo» —atendiendo normativas político-administrativas que así lo demandan—, ya que esto aleja a los docentes de un genuino interés por desarrollar competencias docentes para ejercer mejor su labor en el aula.

Los desafíos anteriormente expuestos requieren de estrategias adecuadas para comprender los problemas que existen en el mundo

alrededor del tema de desarrollo docente. Resulta imprescindible contar con herramientas que permitan recolectar información para advertir las distintas problemáticas y proponer cambios en función de la realidad de cada nación. En aras de atender y coordinar las políticas económicas y sociales a nivel mundial, la OCDE ha desarrollado, a lo largo de varios años, estrategias para documentar cuáles acciones llevan a cabo los diferentes sistemas educativos para la exitosa preparación académica de sus docentes. Así, esta organización realizó la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), proporcionando información válida, oportuna y comparable para ayudar a los tomadores de decisiones de los países participantes a definir políticas que lleven a los docentes a ejercer procesos de enseñanza de alta calidad.

TALIS (OCDE, 2009b) coadyuva a conocer qué tan bien se han detectado los requerimientos de los docentes, observando principalmente: la frecuencia en que se ofrece el desarrollo profesional y el tipo de desarrollo profesional asumido; el apoyo prestado para el desarrollo profesional y los obstáculos encontrados; así como los tipos de necesidades de desarrollo que enfrentan los docentes. Este instrumento ha sido aplicado en diferentes países del mundo; para el caso de América Latina, hasta la fecha sólo se ha aplicado en México y Chile. En el presente artículo, los investigadores se centrarán en los resultados que corresponden a México.

PERSPECTIVA SOBRE EL DESARROLLO DOCENTE EN MÉXICO, A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL TALIS

El estudio internacional TALIS se ha aplicado en México en dos ocasiones: en 2008 y en 2013, con el objetivo de ser comparado con el resto de los países participantes. En 2008, México participó con una muestra de 191 directores y 3,368 docentes de educación secundaria, nivel educativo para el que se hizo este estudio internacional. En 2013, además de realizarse el estudio en escuelas secundarias (nuestro país participó con una muestra de 187 directores y 3,571 docentes), el ejercicio también se aplicó en escuelas

primarias (183 directores y 1,445 docentes) y de educación media superior (190 directores y 2,940 docentes) (Backhoff y Pérez, 2015).

Adicionalmente, en ambas ocasiones, México realizó una versión local de TALIS para proveer información con mayor nivel de desagregación a escala estatal, es decir, para tener representatividad por entidad federativa, de forma que pudieran hacerse inferencias sobre cada estado. En 2008, la versión local de TALIS para México se aplicó a nivel secundaria en 31 entidades federativas. En 2013, este estudio se realizó en seis entidades federativas que lo solicitaron, aplicando en los niveles de primaria, secundaria y preparatoria.

Sin duda, los resultados del estudio TALIS realizado en México arrojan una serie de datos que podrían ayudar a una mejor orientación de la formación y el desarrollo profesionales; no obstante, al pretender aplicar medidas para el cambio en una entidad federativa y en un nivel educativo específico (como educación primaria), dicha modificación tendría que hacerse con reservas. Sería recomendable que tal compromiso de cambio y mejora partiera de datos más apegados a cada realidad estatal.

Por este motivo, se decidió realizar la aplicación de TALIS en Colima, como uno de los estados en donde el hecho de contar con resultados ceñidos a su realidad concreta, podría llevar a los tomadores de decisiones a ajustar mejor las políticas de cambio y superación del cuerpo docente. Por lo anterior, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles condiciones de desarrollo profesional tienen los docentes de educación primaria en el estado de Colima, para ejercer su labor educativa en comparación con otros docentes a nivel internacional, específicamente aquellos que laboran en países pertenecientes al grupo de la OCDE?

MÉTODO

- *Diseño*

Se realizó un estudio descriptivo, dado que el interés principal de esta investigación fue especificar las propiedades, las características y

los perfiles de los docentes que laboran en educación primaria del estado de Colima. Así, este diseño permitió recolectar, medir y evaluar datos sobre diversos conceptos y variables conjugados en el desarrollo profesional docente, desde un enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010).

- Contexto

Colima es una entidad federativa ubicada en el oeste de México. Es uno de los estados con menor territorio y población del país. Cuenta con 10 municipios habitados por un total de 723,455 personas. Las estadísticas señalan que, en educación primaria (nivel en el que se trabajó esta investigación), el estado cuenta con 496 planteles, a los que asisten 80,488 estudiantes. Un total de 6,132 docentes de educación primaria laboran en estos recintos. El rendimiento académico a nivel de educación primaria en pruebas censales (como ENLACE 2013) señala que los estudiantes se encuentran por debajo del porcentaje promedio en los temas evaluados, en torno de los resultados nacionales (SEP, 2014).

- Participantes

El total de participantes en este estudio fue de 842 docentes de nivel primaria, lo cual excede la cantidad exigida para una muestra de estudio con un error de 5%. La selección de estos profesores se basó en dos criterios principalmente: 1) tener representatividad de todos los municipios, y 2) haber corroborado *a priori* que, de preferencia, los centros educativos tuvieran un aula de medios para poder contestar de forma electrónica el instrumento adaptado del TALIS. Se invitó a los docentes de 106 escuelas (de un total de 496) a contestar el instrumento; con base en ello, se estima que en promedio, por escuela, alrededor de 70% de profesores, por plantel, respondió la encuesta. Como características generales de los docentes se identificó que 73.3% corresponde al sexo femenino y 26.7% representa a los hombres. El promedio de edad de los docentes es de 36.4 años. Cabe resaltar que 60.3% es menor de 37 años, y 20% corresponde a un sector de mayores de 48 años.

Con base en resultados, y de acuerdo con sus años de experiencia, puede afirmarse que el cuerpo de docentes de Colima (a lo largo de

sus 10 municipios), es joven en su mayoría, toda vez que el 32.66 % cuenta hasta con cinco años de experiencia; el 22.68% cuenta con hasta 10 años de experiencia. Un porcentaje menor (10%) se encuentra concentrado en 26 a 30 años de experiencia. Además, este grupo sostiene un alto nivel de movilidad (Tablas 1 y 2 - Apéndices).

- Instrumentos

El instrumento TALIS, creado por la OCDE (2013), utiliza la técnica de encuesta en forma de cuestionario y se realizan las mismas preguntas a toda la muestra (Giroux y Tremblay, 2004). Se sabe que TALIS mide las creencias, actitudes y prácticas que los profesores y directores reportan de sí mismos. El desarrollo de estas creencias, actitudes y prácticas es influenciado por características personales, pero también por antecedentes culturales y por el sistema escolar (Van de Vijver y Leung, 1997, citado por OCDE, 2014). Estas influencias pueden producir diferentes niveles de aprobación o de frecuencia en las respuestas del cuestionario, lo que a su vez puede limitar la comparación de los resultados.

Para el presente estudio, se utilizó una adaptación del instrumento original para profesores. Esta adaptación se denominó *Cuestionario para DOCENTES – CONACyT/INEE – Colima 2015*. Las categorías que comprende este estudio son: *a)* formación profesional; *b)* desarrollo profesional (íntegra: inducción y asesoría; capacitación y formación continua; trabajo colegiado), y *c)* percepción sobre la evaluación docente. La Tabla 3 incluye la definición de cada categoría:

Tabla 3. Definición de las categorías que integran la evaluación de desarrollo profesional docente en el instrumento CONACyT/INEE – Cuestionario para DOCENTES – Colima 2015.

Categoría	Subcategorías	Definición
Formación profesional		Estudios formales en preparación al ejercicio de la profesión docente.
Desarrollo profesional	Inducción y asesoría	Actividades dedicadas a los docentes de nuevo ingreso.
	Capacitación y formación continua	Actividades que tienen el propósito de desarrollar las habilidades y el conocimiento profesionales de los docentes.
	Trabajo colegiado	Actividades de colaboración entre docentes.
Percepción sobre la evaluación docente		Revisión y retroalimentación al trabajo del profesor, ya sea por parte del director, de un inspector externo o por sus colegas.

Fuente: Elaboración propia.

Así, de las 49 preguntas que contiene el instrumento original, la adaptación anteriormente mencionada consideró 3; sin embargo, se estimó que 19 de ellas aportarían información irrelevante, dada la naturaleza de la organización del número de horas de trabajo y distribución previa de responsabilidades laborales.

- Procedimientos

El instrumento se alojó en un medio electrónico que permitiría la construcción de una base de datos en formato digital para su mejor manejo y su óptimo tratamiento. La aplicación del instrumento demandó, en primera instancia, la petición formal a las autoridades educativas.

Así, se tuvo acceso a las escuelas y con ello se mantuvo comunicación oral o escrita (vía electrónica) con los docentes. La invitación para contestar el instrumento se realizó principalmente a través del director escolar como primer interlocutor y, posteriormente, con los docentes de manera directa.

Se analizaron los resultados con base en estadísticos descriptivos de la percepción de los docentes. Para este análisis, conviene señalar una consideración, que mencionan Backhoff y Pérez Morán (2015), respecto de la interpretación de los resultados de TALIS: debido a que se trata de una encuesta transversal, no es posible inferir causalidad entre sus variables, por ello conviene que, para su interpretación, se tomen en cuenta consideraciones teóricas y evidencias empíricas sólidamente fundamentadas. Por tal motivo, después de presentar los resultados del análisis descriptivo, éstos se discuten con base en los resultados de TALIS 2013 —tanto a nivel nacional como internacional—, presentados por la OCDE en la sección *Teaching and Learning International Survey* (2013), y por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); tanto el reporte de resultados TALIS 2013 para México (Backhoff y Pérez-Morán, 2015) como el Informe de Docentes en México (INEE, 2015), los cuales ayudan a dar mayor sustento a los resultados obtenidos en el presente estudio.

- Resultados

Se presentan los resultados de la aplicación del instrumento a docentes con base en las tres categorías anteriormente descritas: 1) formación profesional; 2) desarrollo profesional (íntegra: inducción y asesoría; capacitación y formación continua; y trabajo colegiado), y 3) percepción sobre la evaluación docente.

1. Formación profesional

Los resultados revelan que 91.2% cursó la escuela normal, la licenciatura y/o la maestría. El 7.7% señaló haber estudiado sólo el bachillerato, diploma de profesional técnico o como egresado de la escuela normal (anterior a 1983), mientras 0.7% dijo contar con doctorado, y 91.3% señaló tener una formación profesional en el área de la educación.

Con base en el 100% que cursó una carrera en educación o un programa de educación docente, se sabe que 70.74% estudió los contenidos que ahora imparte en el aula, durante sus estudios superiores; 21.19% afirmó que estudió los contenidos, que ahora imparte, de forma parcial durante sus estudios profesionales, y 8.06% declaró no haber estudiado en la carrera los contenidos que ahora imparte.

En torno a las bases pedagógicas para la impartición de las materias, 74.12% señaló que su formación incluyó dichas bases; 23.01% indicó haberlas estudiado en relación con algunas materias que imparte, y 2.85% afirmó que no se incluyeron estas bases en su carrera. Sin embargo, al momento de preguntar sobre las prácticas profesionales previas al ejercicio docente, 76.98% confirmó haberlas realizado en las materias que ahora imparte, mientras que 19.76% señaló haberlas cumplido de forma parcial. Sólo 3.25% declaró no haber hecho prácticas profesionales en las materias que imparte actualmente, y 75.4% afirmó no haber participado como profesional en otras funciones ajenas al campo educativo.

2. Desarrollo profesional

2.1. Inducción y asesoría para docentes

Los resultados muestran que 36.8% participó en un programa de inducción para docentes de nuevo ingreso, 25.8% afirmó haber recibido inducción informal para docentes de nuevo ingreso, y 29.8% informó haber participado en alguna inducción general o administrativa para docentes de nuevo ingreso. Por otra parte, respecto de la asesoría que se brinda a los profesores, 58.1% señaló que reciben asesoría técnico-pedagógica en su escuela, y 12.4% indicó asesorar a uno o más profesores.

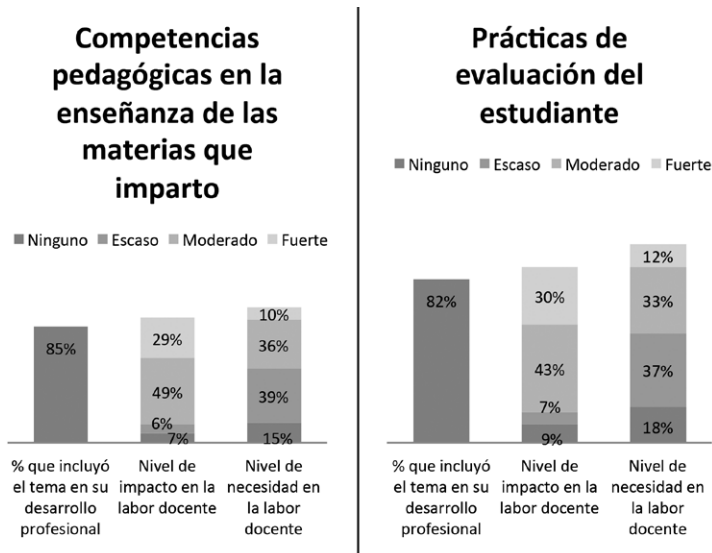
2.2. Capacitación y formación continua

A partir de los resultados obtenidos, 20% de los encuestados afirmó haber participado en un programa de cualificación (por ejemplo, programa para obtener un grado académico) como actividad de desarrollo

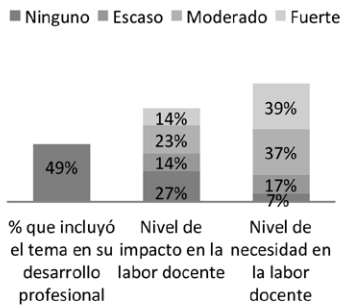
profesional, durante los últimos 12 meses; 36.3% declaró haberse integrado en una red de docentes dedicada específicamente al desarrollo profesional, y 38.7% aseguró haberse involucrado en asesoría, observación o consejería de docentes como una actividad formal de la escuela.

Durante los últimos 12 meses, 87.6% reportó haber participado en cursos o talleres; cabe destacar que, en promedio, los docentes se involucran 21 días al año en este tipo de actividades. Respecto de la participación en congresos o seminarios sobre educación, 26.4% aseguró haber colaborado en este tipo de actividad. Asimismo, 21% participó en visitas de observación a otras escuelas; en ambas actividades el promedio de duración es de dos días.

En ese orden de ideas, 15.3% de los docentes entrevistados afirmó haber intervenido en visitas de observación a organizaciones públicas, privadas o no gubernamentales; en promedio, los profesores participan un día en este tipo de actividad. En torno de los cursos de formación en el servicio de organizaciones públicas, privadas, o no gubernamentales, 25.7% manifestó haber participado en este tipo de actividad, a la cual le dedican cinco días en promedio. La figura 1 muestra una mejor visualización de estos resultados.



Enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales



Enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe



La figura anterior, resalta los resultados más relevantes respecto de la percepción de los docentes sobre el grado de impacto y el nivel de necesidad con relación a los temas que han conformado el portafolio de capacitación y formación continua (para ver más detalles, consultar la tabla 4 de los Apéndices).

En la investigación que nos ocupa se preguntó a los docentes acerca de los aspectos que obstaculizan su desarrollo profesional. Conviene destacar que aunque éstos consideran contar con los requisitos necesarios para participar en este tipo de actividades, la mayoría también asegura que no existe un plan de incentivos adecuados para involucrarse de manera más dinámica en ellas; asimismo, 44.2% señaló estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que no se ofrece desarrollo profesional relevante; mientras 40.7% consideró que éste resulta muy costoso; finalmente, 38.2% señaló que no se adecua a su horario laboral, contra 35.7% que reportó no disponer de tiempo para capacitarse debido a sus responsabilidades familiares, y 33.4% fue enfático en señalar que falta apoyo por parte de sus superiores.

2.3. Trabajo colegiado

El trabajo colegiado se vislumbra como otro elemento que podría favorecer el desarrollo de competencias docentes. Por tal motivo se realizaron algunas preguntas acerca de cómo éste favorece al desarrollo profesional. Se cuestionó a los docentes sobre la frecuencia en que realizan algunas actividades colaborativas con otros colegas en aras de seguir desarrollando o perfeccionando sus competencias docentes. Al preguntarles si participan en actividades colaborativas de aprendizaje profesional, 36.1% indicó realizar esta actividad entre una y tres veces al mes, mientras que 23.5% afirmó llevar a cabo esta actividad entre cinco y 10 veces al año.

Con referencia a la pregunta acerca de impartir la clase conjuntamente con otros docentes, se destaca la respuesta (con 55.2%) que nunca se realiza este tipo de actividad, mientras 15.8% indicó que al menos una vez al año recurre a esta práctica de apoyo. Se les cuestionó la frecuencia con la que observan y retroalimentan las clases de otros docentes; al respecto, 54.5% señaló nunca realizar esta actividad, mientras que 17.8% indicó practicar esta actividad una vez al año.

Adicionalmente, se cuestionó a los docentes acerca de su participación en conversaciones sobre el desempeño de los alumnos. Aquí destaca que 35.6% aceptó haber realizado esta actividad por lo menos una vez a la semana, mientras que 31% afirmó hacerlo entre una y tres veces al mes. Por último, ante la pregunta de trabajar con otros colegas para establecer estándares comunes de evaluación sobre el desempeño de los estudiantes, 31.7% dijo trabajar de forma colegiada sobre este tema, entre una y tres veces al mes, contra 21.1% que manifestó haber trabajado bajo este esquema entre cinco y 10 veces al año.

3. Percepción sobre la evaluación docente

El apartado de evaluación docente consiste en la revisión y retroalimentación del trabajo docente, ya sea por parte del director, alguna otra autoridad o por parte de sus colegas. Para ello, se preguntó a los docentes por las figuras que, de algún modo, se involucran en su evaluación y retroalimentación; en cuanto a la observación directa de

la enseñanza en el aula, 85.7% señaló que reciben retroalimentación a partir de esta actividad, en tanto 70% indicó que el director realiza esta actividad, mientras que 18.5% manifestó que el proceso de observación está a cargo de asesores técnico-pedagógicos; finalmente, 14.3% reveló que nunca ha sido observado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En relación con el análisis de los resultados de evaluación de los estudiantes, 93.1% de los docentes encuestados afirmó recibir retroalimentación a partir de esta actividad, mientras 66% indicó que el director retroalimenta su desempeño docente considerando el rendimiento escolar de sus alumnos, 15% dijo recibir esta retroalimentación por parte de sus asesores. En este rubro destaca la ausencia de este factor en 6.9%.

Adicionalmente, se preguntó a los docentes sobre su percepción en cuanto al valor de la evaluación en la mejora de los procesos de enseñanza. Al integrar los porcentajes «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» *versus* en «desacuerdo» y «totalmente en desacuerdo», se observaron los siguientes resultados:

Se evidenció que 45.3% afirmó que los docentes con mejor desempeño académico reciben mayor reconocimiento, mientras que 54.7% rechazó esta relación. En este mismo rubro, se les preguntó si la evaluación y la retroalimentación sobre el desempeño docente inciden en la enseñanza, como respuesta se obtuvo que 58.3% afirmó estar de acuerdo; respecto de la pregunta si se brinda retroalimentación con base en una exhaustiva evaluación de su enseñanza, 61.7% indicó ausencia de un proceso de evaluación exhaustiva, mientras que 38.3% señaló que dicho proceso sí se lleva a cabo.

Conviene asimismo destacar que 67% especificó que una autoridad o un colega revisan estrategias o actividades para fortalecer las debilidades detectadas en la enseñanza, mientras que 33% rechazó esta afirmación. En torno al hecho de asignar un asesor para apoyar al docente en la mejora de sus prácticas de enseñanza, 51.4% se decantó de manera positiva por esta opción, mientras que 48.6% indicó que desde su experiencia esto no sucede; por último, 9% destacó que no existe un plan de desarrollo profesional para mejorar el desempeño.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se analizan los resultados obtenidos en el estado de Colima, y se discuten en comparación con aquéllos obtenidos a nivel internacional. Para presentar los resultados internacionales se consideran las mismas categorías de la encuesta TALIS 2013, que fue aplicada para nivel primaria en México, Finlandia, Noruega, Dinamarca, Bélgica y Polonia.

Formación profesional

El nivel de formación profesional de los docentes de primaria —pertenecientes al estado de Colima— ubicó como primer lugar que 91.2% cuenta con una preparación a nivel licenciatura y/o maestría, porcentaje equiparable al reportado por países como Finlandia, Dinamarca, Noruega y Polonia; no obstante, si se analiza el porcentaje total de México en este rubro, podrá apreciarse que éste sólo alcanzó 79.5%. En este escenario, en cuanto a la preparación de sus profesores, se advierte que Colima está al nivel de los países mejor evaluados que participan en la encuesta TALIS, a nivel primaria.

Desarrollo profesional

- Inducción y asesoría a docentes

Respecto de la asesoría que se brinda a los profesores, mientras que en Colima 58.1% afirmó recibir asesoría técnico-pedagógica, en México (a nivel país), 21.7% señaló que recibe este tipo de asesoría. En promedio, a nivel internacional, 8.2% indicó recibir mentoría o asesoría de otros docentes. De vuelta en Colima, 12.4% aceptó haber asesorado a uno o más profesores, y en México (es decir, a nivel nacional), 7.8% reportó que se participa de esta actividad, mientras que a nivel internacional 8.9% realizó este tipo de asesoría. Se infiere que la diferencia de porcentaje de Colima y México, en torno del nivel internacional, pudiera deberse al factor de que se cuenta con un asesor técnico pedagógico dentro de los agentes de acción en el sistema educativo.

- *Capacitación y formación continua*

Sobre el desarrollo profesional docente, se evidencia que los dos temas que aparentemente requieren de una mayor capacitación en Colima son: *a)* la enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe (36.8% indicó tener una necesidad alta) y *b)* la enseñanza a estudiantes con requerimientos educativos especiales (39.4% tiene una necesidad alta). Estos resultados se asemejan a los presentados por la OCDE para México: 39.3 y 41.6%, respectivamente, declararon padecer una gran carencia en ambas temáticas. Cabe apuntar que estas dos mismas temáticas fueron también las que, a nivel internacional, se manifestaron como de mayor urgencia, con 12.4 y 22.2%, respectivamente; tanto en Colima como en México, un mayor porcentaje de docentes advirtió su necesidad de capacitación.

- *Trabajo colegiado*

Al comparar los resultados de Colima —en contraposición con lo reportado en los resultados de TALIS 2013—, se derivan los siguientes datos:

Con respecto a la *participación en actividades colaborativas de aprendizaje profesional*, los docentes de Colima que reportaron nunca realizar esta actividad representan un 7.1%, por encima de la media de México que respondió ante este cuestionamiento con 4.7%. En contraposición, los países de la OCDE alcanzaron en este rubro, en promedio, 17.4%. Lo anterior indica que la mayoría de docentes, tanto de Colima como de México, sí participan en mayor medida en actividades colaborativas de aprendizaje, con relación a otros países.

En relación con *impartir la clase con otros docentes*, Colima informó que nunca lo hace (55.20%), mientras en ese mismo rubro, México reportó 9%. En contraposición con otros países, el promedio de que nunca se realiza esta actividad, se estimó en 20.10%, resultado que muestra la gran diferencia nacional e internacional en las prácticas de trabajo de enseñanza conjunta. Se puede inferir que, en Colima, esta práctica no es vista como una herramienta de trabajo colegiado útil para el desarrollo profesional, mientras que en otros estados —incluso en otros países—, sí se considera una actividad valiosa para este fin.

Referente a la pregunta de *observar y retroalimentar clases de otros docentes*, Colima informó —con 54.5%— que nunca se realiza, resultado similar con México que registró, para esa misma pregunta, 51.3%. Esto coincide con lo reportado a nivel internacional, toda vez que las estadísticas indicaron que los países del extranjero nunca realizan observación ni retroalimentación de clases de otros docentes en un promedio de 49.3%.

En torno a *conversar con otros colegas sobre el rendimiento académico de ciertos estudiantes*, Colima reportó que nunca lo hace en 2.2%, en contraste con lo que México informó al respecto: 11.6%. Esta cifra ubica a México como el país donde, en mayor medida, los docentes nunca dialogan sobre el rendimiento académico de ciertos estudiantes. En contraste, los países de la OCDE manifestaron en promedio que nunca realizan esta actividad (3.4%). Esto lleva a inferir que las prácticas de los docentes de Colima en este rubro se parecen mucho a las de los países de la OCDE, pero no así con las del resto del país.

Al cuestionarles acerca del *trabajo con otros docentes para establecer criterios y estándares comunes con el fin de evaluar el desempeño académico de los estudiantes*, Colima informó que nunca lo realiza (12.4%), mientras que en México, esta misma actividad se reporta como nunca realizada, arrojando el dato de 14.1%; a nivel internacional se notificó que esta actividad nunca se efectúa (8.8%). Se infiere que esta práctica se realiza mayormente en el resto de los países del estudio.

Percepción sobre la evaluación docente

En torno a la retroalimentación docente recibida a partir de la observación en el aula, los docentes de Colima reportaron recibir retroalimentación a partir de esta actividad, en un porcentaje alto (85.7%), ligeramente mayor al 81.7% manifestado por los docentes de México; a nivel internacional, se reveló que 77.6% recibe retroalimentación considerando la observación en el aula. En ese sentido, además de la retroalimentación, se cuestionó a los docentes acerca del análisis de los resultados académicos de los estudiantes; los datos arrojaron que Colima reportó (93.1%) que recibe retroalimentación a partir de estos resultados. En México, los resultados señalan que 80% recibe

esta retroalimentación; a nivel internacional, el 64.8% señaló recibir retroalimentación a partir de las calificaciones de los estudiantes. Los reportes señalados indican que, aparentemente, en México las prácticas de retroalimentación se realizan con mayor frecuencia que en el resto de los países participantes.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados que se presentan a nivel nacional e internacional, se concluye que Colima se acerca al registro internacional en cuanto al porcentaje de docentes que cuentan con el grado de licenciatura o maestría; en el caso de México este porcentaje se muestra menor. Al considerar que los docentes en Colima son una población joven, se vislumbra que estos grados académicos sean una exigencia que se cumple cada vez más para la totalidad de los docentes, tanto en Colima como en el resto de los estados de la República Mexicana.

Sobresale el hecho que, tanto en Colima como en México, los docentes reciben más capacitación, a la vez que existe una mayor participación en actividades colaborativas de aprendizaje profesional. Sin embargo, se identifica que existen temáticas de capacitación que no se han abordado de manera adecuada en el país, a pesar de que los docentes las demandan; incluso las consideran como una alta necesidad. Estas temáticas de capacitación que se reclaman urgentes, son aquellas relacionadas con los requerimientos educativos especiales, y la enseñanza en un entorno multicultural y multilingüe. Por ende, se aprecia la necesidad apremiante de revisar la oferta de capacitación docente para adaptarla al contexto cultural y a los requerimientos particulares de los docentes.

Se destaca también que en comparación con los demás países participantes, en México, y en mayor número en Colima, los docentes cuentan con asesoría o mentoría de sus pares, en este caso, de asesoría técnico-pedagógica. Por otra parte, los resultados muestran que, tanto en Colima como en México, no se tiene un proceso generalizado para asesorar a los docentes de nuevo ingreso, al menos no formalmente. Contar con un proceso formal de inducción y asesoría para los nuevos docentes permitiría que ellos pudieran resolver más apropiadamente las problemáticas específicas de su contexto escolar.

Asimismo, los reportes destacan que, en comparación con los resultados a nivel internacional, en Colima los docentes mencionan recibir mayor retroalimentación, tanto a partir de su práctica en el aula como a partir de los resultados académicos de sus alumnos. Se espera que estos procesos se fortalezcan en cuanto a calidad se refiere. En consecuencia, podrá contarse con mejores elementos para guiar la práctica educativa de los docentes.

El presente estudio pretende servir de apoyo para tomar más adecuadas y mejor fundamentadas decisiones para el programa de desarrollo profesional docente. Comprender el ámbito nacional en comparación con el internacional es valioso en tanto se configure el plan de desarrollo que esta entidad requiere, considerando las características de edad, el contexto, los años de experiencia y las funciones propias del sistema educativo.

Limitantes del estudio

El presente estudio se realizó únicamente en un estado de la República Mexicana: el estado de Colima, por lo tanto, no se pretenden generalizar los resultados para todo México. Sin embargo, la diferencia entre algunos resultados que se muestran para esta región, reflejan la diversidad de condiciones y las características que confluyen en un país como México. De este modo, hacen notar la importancia de que, además de contar con una perspectiva nacional e internacional, dirigir un estudio estatal sobre estas condiciones permite tomar decisiones mejor dirigidas para el desarrollo profesional docente en dicha entidad. ■

APÉNDICES

Questionario para DOCENTES - CONACyT/INEE - Colima 2015

Fondo Sectorial CONACyT/SEP - Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE)
Cuestionario del DOCENTE

INDICACIONES IMPORTANTES:

Este cuestionario tiene como objetivo generar información sobre las Escuelas de Educación Básica del estado de Colima. Está integrado por 30 preguntas de opción múltiple y sólo se requieren 15-25 minutos aproximadamente para contestarlo; toda la información que se recolecte se utilizará de forma confidencial y únicamente para el logro de objetivos en investigación educativa.
Agradecemos su participación voluntaria y compromiso con la mejora de la educación.

Centro de Investigación en Educación
Tecnológico de Monterrey
Fondo Sectorial de Investigación para la Educación
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

POR FAVOR CONTESTE LAS 30 PREGUNTAS QUE SE PRESENTAN A CONTINUACIÓN:

1) Clave de la escuela

2) Municipio:

Amería Coquimatlán Manzanillo Tecomán
Colima Cuauhtémoc Minatitlán Villa de Álvarez
Comala Ixtlahuacán

3) Grado que imparte:

1° 2° 3° 4° 5° 6°

4) Género

Femenino Masculino

5) Edad

Años:

6) En su escuela, ¿cuál es su situación laboral actual?

Tiempo completo (más del 90%) como docente.
 Tiempo parcial (71-90%) como docente.
 Tiempo parcial (50-70%) como docente.
 Tiempo parcial (menos del 50%) como docente.

7) ¿Cuántos años de experiencia profesional posee en el ámbito educativo?

Años trabajando como docente de esta escuela:
Años trabajando como docente (en total):
Años trabajando en otras funciones en educación (sin incluir los años como docente):
Años trabajando en otros empleos fuera del ámbito educativo:

8) ¿Trabaja actualmente como docente de Educación Básica en otra escuela además de esta?

Sí No

9) ¿Cuál es el grado académico más alto que ha completado?

Bachillerato, Profesional Técnico o Normal anterior a 1983
 Técnico Superior
 Normal Superior, Licenciatura universitaria o tecnológica, Maestría
 Doctorado

10) ¿Cursó una Licenciatura en Educación o un programa de formación docente?

Sí No

11) ¿Cuáles de los siguientes elementos se incluyeron en su formación docente?

	Sí, para todas las materias que enseño	Sí, para algunas de las materias que enseño	No
a) Contenidos de las materias que enseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pedagogía de las materias que enseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Práctica en el aula de las materias que enseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) En su labor docente, ¿en qué medida se siente preparado en relación a los siguientes elementos?

	Nada	Algo	Bien	Muy bien
a) Contenidos de las materias que enseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pedagogía de las materias que enseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Práctica en el aula de las materias que enseño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) En su formación docente, ¿qué categorías de materias que se enlistan debajo fueron incluidas?

	En Bachillerato, Profesional Técnico, Normal anterior a 1983 o Técnica Superior	En Normal Superior, Licenciatura, Maestría o Doctorado	En una especialización en la materia como parte de la formación docente	En capacitación o actualización docente
a) Lectoescritura y literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ciencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Estudios sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lenguas extranjeras modernas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Griego antiguo o latín	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Tecnología	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Arte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Educación física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Religión o Ética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Habilidades técnicas o manuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Materias interdisciplinarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Otra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) Durante este ciclo escolar, ¿enseña las siguientes materias?

	Sí	No
a) Lectoescritura y literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Matemáticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ciencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Estudios sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Lenguas extranjeras modernas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Griego antiguo o latín	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Tecnología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Educación física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Religión o Ética	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Habilidades técnicas o manuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Materias interdisciplinarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Otra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) Durante la semana, ¿cuántas horas dedica a las siguientes actividades?:

a) Planeación individual o preparación de clase.	<input type="text"/>
b) Trabajo en equipo y diálogo con otros docentes.	<input type="text"/>
c) Revisión del trabajo de los estudiantes.	<input type="text"/>
d) Consejería para alumnos (supervisión, asesoría virtual, prevención de delincuencia).	<input type="text"/>
e) Participación en la dirección o gestión escolar.	<input type="text"/>
f) Trabajo administrativo general (incluye comunicación, papelería u otras actividades de oficina).	<input type="text"/>
g) Comunicación y cooperación con padres o tutores.	<input type="text"/>
h) Actividades extracurriculares (p. ej.: actividades deportivas o culturales después de la escuela).	<input type="text"/>
i) Otras actividades.	<input type="text"/>

16) Al iniciar su labor docente, ¿recibió inducción para docentes de nuevo ingreso?

	Sí	No
a) Programa de inducción para docentes de nuevo ingreso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Actividades de inducción informal para docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Inducción general o administrativa para docentes de nuevo ingreso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17) ¿Recibe o proporciona asesorías docentes?

	Sí	No
a) Recibo asesoría técnico-pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Asesoro a uno o más profesores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18) Durante los últimos 12 meses, ¿cuántos días participó en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional?

Cursos o talleres	<input type="text"/>
Congresos o seminarios sobre educación	<input type="text"/>
Visitas de observación a otras escuelas	<input type="text"/>
Visitas de observación a organizaciones públicas, privadas o no gubernamentales	<input type="text"/>
Cursos de formación en el servicio de organizaciones públicas, privadas o no gubernamentales	<input type="text"/>

19) Durante los últimos 12 meses, ¿participó en alguna de las siguientes actividades?

	Sí	No
Programa de cualificación (p. ej. programa para obtener un grado académico).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en una red de docentes dedicada específicamente al desarrollo profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investigación individual o colaborativa sobre un tema de su interés profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asesoría, observación o consejería de docentes, como una actividad formal de la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20) En las actividades de desarrollo profesional ¿se incluyeron los siguientes temas? Sí es así, ¿en qué medida impactaron en su labor docente?

	¿Se incluyeron estos temas?		¿Qué impacto tuvieron en su labor docente?			
	Sí	No	Ninguno	Escaso	Moderado	Fuerte
a) Conocimiento y comprensión de las materias que enseño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Competencias pedagógicas en la enseñanza de las materias que imparto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Conocimiento del currículo (plan de estudios).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Prácticas de evaluación del estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Habilidades en el uso de las TIC (tecnologías de información y comunicación) para la enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Comportamiento del estudiante y manejo del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gestión escolar y administración.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Enfoques al aprendizaje individualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Enseñanza de habilidades transversales (p. ej. solución de problemas, aprender a aprender).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Enfoques para el desarrollo de competencias laborales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Nuevas tecnologías para el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Guía y consejería a estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21) ¿Cuánto ha tenido que pagar (de su propio bolsillo) por las actividades de desarrollo profesional?

Nada Una parte Todo

22) ¿Ha recibido algún tipo de apoyo para las actividades de desarrollo profesional?

	Sí	No
a) Tiempo para participar en las actividades que se llevaron a cabo en mi horario de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Un complemento al salario para las actividades que se llevaron a cabo fuera del horario de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Apoyo no monetario para las actividades fuera del horario de trabajo (menos horas de enseñanza, días libres, faltas justificadas, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23) En qué medida las actividades de desarrollo profesional han integrado:				
	No, en ninguna actividad	Sí, en algunas actividades	Sí, en la mayoría de las actividades	Sí, en todas las actividades
a) Un grupo de compañeros de mi escuela o de la materia que imparto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Métodos de aprendizaje activo (no sólo escuchar un orador).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Aprendizaje colaborativo o investigación con otros profesores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Un periodo de tiempo extenso (varias ocasiones a lo largo de varias semanas o meses).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24) ¿En qué medida Usted necesita desarrollar los siguientes temas?				
	Ninguna necesidad	Necesidad escasa	Necesidad media	Necesidad alta
a) Conocimiento y comprensión de las materias que enseño.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Competencias pedagógicas en la enseñanza de las materias que imparto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Conocimiento del currículo (plan de estudios).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Prácticas de evaluación del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Habilidades en el uso de las TIC (tecnologías de información y comunicación) para la enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Comportamiento del estudiante y manejo del aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Gestión escolar y administración.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Enfoques al aprendizaje individualizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Enseñanza de habilidades transversales (p. ej. solución de problemas, aprender a aprender).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Enfoques para el desarrollo de competencias laborales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Nuevas tecnologías para el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Guía y consejería a estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) Seleccione los aspectos que obstaculizan su desarrollo profesional como docente:				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a) No cumplo con los requisitos necesarios (p. ej. titulación, experiencia, antigüedad).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) El desarrollo profesional es muy costoso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Falta apoyo de mis superiores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) El desarrollo profesional no se adecua con mi horario laboral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) No dispongo de tiempo debido a mis responsabilidades familiares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) No se ofrece desarrollo profesional relevante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) No hay incentivos para participar en este tipo de actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26) En su escuela, ¿quiénes retroalimentan al docente en las siguientes actividades de evaluación?						
	Personas externas	Director	Otro personal directivo en la escuela	Asesores	Otros profesores que no son directivos	Nunca he recibido esta retroalimentación en la escuela
a) Observación directa de la enseñanza en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Encuestas a los estudiantes sobre la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Evaluación a los profesores sobre los contenidos de enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Análisis de los resultados de evaluaciones de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Autoevaluaciones del trabajo de los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Retroalimentación recibida por padres de familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27) En relación a la evaluación docente, está Usted de acuerdo o en desacuerdo con lo siguiente:						
	Totamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo		
a) Los docentes con mejor desempeño reciben mayor reconocimiento (p. ej. incentivos, capacitación o responsabilidades adicionales).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
b) La evaluación y retroalimentación docente tiene poco impacto sobre la forma en que los docentes enseñan en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
c) La evaluación y retroalimentación docente se realiza en gran medida para cumplir requisitos administrativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
d) Existe un plan de desarrollo profesional establecido para mejorar el desempeño de los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
e) Se brinda retroalimentación a los docentes con base en una exhaustiva evaluación de su enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
f) Si un docente presenta consistentemente un bajo desempeño, puede ser destituido de su escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
g) Se revisan con el docente las medidas para fortalecer las debilidades en la enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
h) Se designa un asesor para brindar apoyo en la mejora de la labor docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
28) En promedio, ¿con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su escuela?						
	Nunca	Una vez al año o menos	Entre 2 y 4 veces al año	Entre 5 y 10 veces al año	Entre 1 y 3 veces al mes	Una vez a la semana o más
a) Enseñar conjuntamente con otros docentes en la misma clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Observar y retroalimentar las clases de otros docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Participar en actividades conjuntas con diferentes clases o grupos de edad (p. ej. proyectos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Intercambiar materiales de enseñanza con otros docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Participar en conversaciones sobre el desempeño de ciertos alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Trabajar con otros docentes de la escuela para establecer estándares comunes de evaluación del desempeño de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Asistir a reuniones del equipo de trabajo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Participar en actividades colaborativas de aprendizaje profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29) ¿En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su escuela?

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a) La escuela brinda oportunidades para que el personal participe activamente en las decisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) La escuela brinda oportunidades para que los padres participen activamente en las decisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) La escuela brinda oportunidades para que los alumnos participen activamente en las decisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) La escuela tiene una cultura de responsabilidad compartida sobre los asuntos escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Existe una cultura de colaboración en la escuela caracterizada por el apoyo mutuo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30) En qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con lo siguiente:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a) Las ventajas de ser docente sobrepasan las desventajas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Si pudiera decidir de nuevo escogería trabajar como docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Quisiera cambiar de escuela, si fuera posible.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Me arrepiento de haber decidido ser docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Disfruto trabajar en esta escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Me pregunto si hubiera sido mejor trabajar en otra profesión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Recomendaría mi escuela como un buen lugar para trabajar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Creo que la profesión docente está valorada en la sociedad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Estoy satisfecho con mi desempeño en esta escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) En general, estoy satisfecho con mi labor docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Tabla 1. Perfil docente por municipio, grado y años de experiencia.

Municipio	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto		
	Frec *	Rango años de experiencia	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	
Armería	10	0-5: 4	11	0-5: 0	11	0-5: 3	9	0-5: 5	10	0-5: 7	10	0-5: 6	
		6-10: 3		6-10: 3		6-10: 1		6-10: 1		6-10: 1		6-10: 1	
		11-15: 0		11-15: 0		11-15: 1		11-15: 1		11-15: 1		11-15: 1	11-15: 1
		16-20: 0		16-20: 1		16-20: 2		16-20: 2		16-20: 0		16-20: 0	16-20: 0
		20-25: 0		20-25: 0		20-25: 0		20-25: 0		20-25: 0		20-25: 0	20-25: 0
		26-30: 2		26-30: 2		26-30: 2		26-30: 2		26-30: 2		26-30: 2	26-30: 2
		31-35: 1		31-35: 1		31-35: 1		31-35: 1		31-35: 0		31-35: 0	31-35: 0
		36-40: 0		36-40: 0		36-40: 1		36-40: 1		36-40: 0		36-40: 0	36-40: 0
		41-45: 0		41-45: 0		41-45: 0		41-45: 0		41-45: 0		41-45: 0	41-45: 0
		46-50: 0		46-50: 0		46-50: 0		46-50: 0		46-50: 0		46-50: 0	46-50: 0
Colima	45	0-5: 8	42	0-5: 16	49	0-5: 10	49	0-5: 8	16	0-5: 7	15	0-5: 13	
		6-10: 8		6-10: 6		6-10: 11		6-10: 11		6-10: 15		6-10: 13	
		11-15: 13		11-15: 11		11-15: 9		11-15: 9		11-15: 10		11-15: 5	
		16-20: 6		16-20: 2		16-20: 4		16-20: 4		16-20: 4		16-20: 4	
		20-25: 4		20-25: 5		20-25: 7		20-25: 7		20-25: 3		20-25: 3	
		26-30: 3		26-30: 4		26-30: 3		26-30: 3		26-30: 5		26-30: 5	
		31-35: 3		31-35: 4		31-35: 2		31-35: 3		31-35: 4		31-35: 4	
		36-40: 0		36-40: 0		36-40: 2		36-40: 2		36-40: 0		36-40: 0	
		41-45: 0		41-45: 0		41-45: 0		41-45: 0		41-45: 1		41-45: 1	
		46-50: 0		46-50: 0		46-50: 0		46-50: 0		46-50: 0		46-50: 0	
Comala	6	0-5: 3	7	0-5: 4	6	0-5: 1	6	0-5: 2	6	0-5: 2	7	0-5: 2	
		6-10: 2		6-10: 2		6-10: 1		6-10: 1		6-10: 3		6-10: 2	
		11-15: 1		11-15: 0		11-15: 1		11-15: 1		11-15: 0		11-15: 2	

Municipio	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
	Frec *	Rango años de experiencia	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango
Coquimatlán		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 1		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 0
		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 1		20:25: 0		20:25: 1
		26:30: 0		26:30: 0		26:30: 2		26:30: 1		26:30: 0		26:30: 0
		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 1		31:35: 0		31:35: 0
		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0
		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 1		41:45: 0
		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0
		0-5: 2		0-5: 1		0-5: 2		0-5: 2		0-5: 2		0-5: 2
		6-10: 1		6-10: 3		6-10: 0		6-10: 1		6-10: 1		6-10: 1
		11-15: 1		11-15: 0		11-15: 1		11-15: 0		11-15: 1		11-15: 1
6		16:20: 0		16:20: 1		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 1
		20:25: 1		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 0
		26:30: 1		26:30: 0		26:30: 2		26:30: 1		26:30: 0		26:30: 1
		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 1		31:35: 0
		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0
		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0
		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0
		0-5: 3		0-5: 1		0-5: 1		0-5: 2		0-5: 1		0-5: 1
		6-10: 1		6-10: 3		6-10: 5		6-10: 2		6-10: 3		6-10: 1
		11-15: 0		11-15: 0		11-15: 0		11-15: 4		11-15: 1		11-15: 3
5		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 1
		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 1		20:25: 0		20:25: 1		20:25: 0
		26:30: 1		26:30: 1		26:30: 0		26:30: 0		26:30: 0		26:30: 0
		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0
		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0
		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0
		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0
		0-5: 3		0-5: 1		0-5: 1		0-5: 2		0-5: 1		0-5: 1
		6-10: 1		6-10: 3		6-10: 5		6-10: 2		6-10: 3		6-10: 1
		11-15: 0		11-15: 0		11-15: 0		11-15: 4		11-15: 1		11-15: 3
Cuahtémoc		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 0		16:20: 1
		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 0		20:25: 0
		26:30: 1		26:30: 1		26:30: 0		26:30: 0		26:30: 0		26:30: 0
		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0		31:35: 0
		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0		36:40: 0
		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0		41:45: 0
		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0		46:50: 0
		0-5: 3		0-5: 1		0-5: 1		0-5: 2		0-5: 1		0-5: 1
		6-10: 1		6-10: 3		6-10: 5		6-10: 2		6-10: 3		6-10: 1
		11-15: 0		11-15: 0		11-15: 0		11-15: 4		11-15: 1		11-15: 3

Municipio	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto		
	Frec *	Rango años de experiencia	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	
Ixtlahuacán	3	0-5: 0	0-5: 0	0-5: 1	0-5: 0	0-5: 0	0-5: 0	0-5: 2	0-5: 2	0-5: 1	0-5: 1	0-5: 1	
		6-10: 1	6-10: 1	6-10: 0	6-10: 1	6-10: 1	6-10: 1	6-10: 1	6-10: 1	6-10: 1	6-10: 0	6-10: 2	
		11-15: 0	11-15: 2	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 1	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0
		16:20: 1	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0
		20-25: 1	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0
		26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0
		31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0
Manzanillo	16	0-5: 5	0-5: 9	0-5: 7	0-5: 7	0-5: 7	0-5: 7	0-5: 9	0-5: 9	0-5: 10	0-5: 10	0-5: 10	
		6-10: 3	6-10: 3	6-10: 5	6-10: 4	6-10: 4	6-10: 4	6-10: 4	6-10: 6	6-10: 6	6-10: 7	6-10: 7	
		11-15: 2	11-15: 2	11-15: 2	11-15: 2	11-15: 2	11-15: 1	11-15: 1	11-15: 1	11-15: 1	11-15: 1	11-15: 1	
		16:20: 2	16:20: 1	16:20: 0	16:20: 1	16:20: 1	16:20: 1	16:20: 1	16:20: 1	16:20: 1	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0
		20-25: 1	20-25: 1	20-25: 0	20-25: 1	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0
		26-30: 1	26-30: 0	26-30: 1	26-30: 0	26-30: 1	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 1	26-30: 1
		31-35: 2	31-35: 1	31-35: 2	31-35: 1	31-35: 1	31-35: 4	31-35: 4	31-35: 1	31-35: 1	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0
Minatitlán	3	0-5: 1	0-5: 3	0-5: 3	0-5: 3	0-5: 3	0-5: 3	0-5: 3	0-5: 3	0-5: 2	0-5: 2	0-5: 2	
		6-10: 1	6-10: 0	6-10: 0	6-10: 0	6-10: 0	6-10: 2	6-10: 2	6-10: 0	6-10: 0	6-10: 0	6-10: 0	
		11-15: 1	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	11-15: 0	
		16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	16:20: 0	
		20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0	20-25: 0
		26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0	26-30: 0
		31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0	31-35: 0

Municipio	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
	Frec *	Rango años de experiencia	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango	Frec	Rango
Tecomán		41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0
		46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0
		0-5: 10	0-5: 7	0-5: 14	0-5: 10	0-5: 10	0-5: 9	0-5: 9	0-5: 9	0-5: 9	0-5: 10	0-5: 10
		6-10: 4	6-10: 5	6-10: 2	6-10: 3	6-10: 3	6-10: 5	6-10: 5	6-10: 5	6-10: 5	6-10: 8	6-10: 8
		11-15: 2	11-15: 2	11-15: 7	11-15: 3	11-15: 3	11-15: 4	11-15: 4	11-15: 4	11-15: 4	11-15: 6	11-15: 6
		16:20: 0	16:20: 2	16:20: 2	16:20: 1	16:20: 1	16:20: 3	16:20: 3	16:20: 3	16:20: 3	16:20: 0	16:20: 0
		20-25: 2	20-25: 2	20-25: 2	20-25: 2	20-25: 1	20-25: 1	20-25: 1	20-25: 1	20-25: 1	20-25: 0	20-25: 0
	23	26-30: 3	26-30: 5	26-30: 6	26-30: 5	26-30: 5	26-30: 3	26-30: 3	26-30: 3	26-30: 3	26-30: 2	26-30: 2
		31-35: 2	31-35: 1	31-35: 0	31-35: 2	31-35: 2	31-35: 1	31-35: 1	31-35: 1	31-35: 1	31-35: 3	31-35: 3
		36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0
	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	
	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 1	46-50: 1	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	
Villa de Álvarez		0-5: 7	0-5: 2	0-5: 7	0-5: 8	0-5: 7	0-5: 8	0-5: 8	0-5: 9	0-5: 9	0-5: 11	0-5: 11
		6-10: 6	6-10: 9	6-10: 6	6-10: 6	6-10: 2	6-10: 6	6-10: 2	6-10: 6	6-10: 4	6-10: 6	6-10: 6
		11-15: 5	11-15: 5	11-15: 9	11-15: 3	11-15: 3	11-15: 7	11-15: 7	11-15: 6	11-15: 6	11-15: 7	11-15: 7
		16:20: 2	16:20: 4	16:20: 4	16:20: 4	16:20: 4	16:20: 5	16:20: 5	16:20: 5	16:20: 3	16:20: 3	16:20: 3
		20-25: 3	20-25: 3	20-25: 2	20-25: 2	20-25: 2	20-25: 5	20-25: 5	20-25: 1	20-25: 1	20-25: 0	20-25: 0
	28	26-30: 5	26-30: 5	26-30: 1	26-30: 3	26-30: 3	26-30: 2	26-30: 2	26-30: 2	26-30: 2	26-30: 0	26-30: 0
		31-35: 0	31-35: 1	31-35: 0	31-35: 2	31-35: 2	31-35: 2	31-35: 2	31-35: 2	31-35: 2	31-35: 2	31-35: 2
		36-40: 0	36-40: 0	36-40: 1	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 1	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0	36-40: 0
		41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0	41-45: 0
		46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0	46-50: 0

*Frec: Cantidad de docentes encuestados por municipio y grado.

Tabla 2. *Porcentaje de docentes que han trabajado en una misma escuela con base en sus años de experiencia.*

Años trabajando en total	Cantidad de docentes	Número de docentes que llevan trabajando esa misma cantidad de años en su escuela
0-5	272	108 (39.7%)
9-10	191	12 (6.3%)
11-15	127	1 (0.8%)
16-20	54	1 (1.9%)
21-25	47	2 (4.3%)
26-30	87	1 (1.1%)
31-35	51	0 (0%)
36-40	7	0 (0%)
41-45	2	0 (0%)
46-50	1	0 (0%)

Tabla 4. Porcentajes de participación, impacto y necesidad de capacitación docente de acuerdo con diversas temáticas.

Temática de formación docente	Participación docente	Nivel de impacto de la capacitación recibida			Nivel de necesidad en la temática de capacitación				
		Ninguno	Escaso	Moderado	Fuerte	Ninguna	Escasa	Media	Alta
Conocimiento y comprensión de las materias que enseño.	84.8	7.7	3.4	49.2	31.8	20.8	41.7	29.9	7.6
Competencias pedagógicas en la enseñanza de las materias que imparto.	84.8	7.2	5.8	48.9	29.3	14.8	39.4	36	9.7
Conocimiento del currículo (plan de estudios).	84.2	6.8	4.8	44.7	35	17	38.7	32.9	11.4
Prácticas de evaluación del estudiante.	81.8	9	6.7	43.3	29.6	18.3	37.1	32.9	11.8
Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza.	72.2	15.8	10.6	36.3	26.1	12.6	29.5	38.1	19.8

Temática de formación docente	Participación docente	Nivel de impacto de la capacitación recibida			Nivel de necesidad en la temática de capacitación				
		Ninguno	Escaso	Moderado	Fuerte	Ninguna	Escasa	Media	Alta
Comportamiento del estudiante y manejo del aula.	66.7	16.6	6.2	37.8	22.3	18.2	34.7	31.8	15.3
Enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales.	48.6	27.0	14.3	23	14.1	6.9	17	36.7	39.4
Enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe.	24.2	44.3	9.1	12.4	6.7	15.2	20	28	36.8
Enseñanza de habilidades transversales (p. ej. solución de problemas, aprender a aprender).	73.6	13.0	8.9	43.5	20.3	11.4	35.9	36.9	15.8

REFERENCIAS

Backhoff, E. y Pérez-Morán, J. C. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.

Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2011). *Los docentes, las escuelas y los aprendizajes escolares en América Latina: Un estudio regional usando la base de datos del SERCE*. División de Educación (SCL/EDU).

Barrera-Pedemonte, F. (2016). *High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013*. Paris: Publicaciones OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>

Bell, D. (1976). The coming of the post-industrial society. *The Educational Forum*, 40(4), 574-579. Taylor & Francis Group.

Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*. The Falmer Press.UK. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>

Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. New York: Harper & Row.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2014). *Resultados históricos nacionales 2006-2013. ENLACE 2013*. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf

Giroux, S. y Tremblay G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGrawHill.

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Mendoza, J. L. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16 (70), 43-60. ISSN: 1665-2673. Recuperado de: <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/2016/70/IE-70-3.pdf>

OCDE (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Resumen en español. París. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf>

OCDE (2009a). *Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>

OCDE (2009b). ¿Qué nos demostrará el TALIS en cuanto al desarrollo profesional de los maestros? Recuperado de: http://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocencia_yaprendizajetalis.htm#1

OCDE, Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2013). *Reporte de resultados de TALIS 2013: figuras y tablas en Excel*. Reporte recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

OCDE (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Schleicher, A. (2009). *El informe TALIS. Conclusiones de la Primera Evaluación Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje*. Fundación Santillana. Recuperado de: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/interior_db_maquetado_2009_1.pdf

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17485/1/rev111ART2.pdf>

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: IIEP. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>.

DESCRIPCIÓN DE LOS ESTILOS DE VIDA Y FACTORES DE RIESGO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE TAMAULIPAS

DESCRIPTION OF LIFESTYLES AND RISK FACTORS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM TAMAULIPAS

Laura Elena Gaither Jiménez

Julio Herminio Pimienta Prieto

Laura
Elena
Gaither
Jiménez

Doctora en Psicoterapia Gestalt (Universidad Gestalt de la Ciudad de México). Coordinadora del Centro de Investigación de la Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación de Tamaulipas, México. Correo electrónico: [laura.gaither@gmail.com].

Julio H.
Pimienta
Prieto

Doctorado en Educación «Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa» (Universidad Anáhuac México Norte, en convenio con la Universidad Complutense de Madrid). Subsecretario de Educación Básica en la Secretaría de Educación de Tamaulipas, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Correo electrónico: [juliopimienta1@gmail.com].

RESUMEN

La presente publicación forma parte de un estudio iniciado en 2012, teniendo como primer objetivo describir los estilos de vida y factores de riesgo detectados en niños y adolescentes, para la elaboración de un estudio diagnóstico que permitiera diseñar un plan

de acción que atendiera los resultados obtenidos, utilizando como marco a los Consejos Escolares de Participación Social. Se trata de un estudio mixto, con una fase descriptiva y otra que emplea la investigación-acción-participativa. Se utilizó un muestreo estratificado en dos etapas —por escuelas y grupos—, en el que participaron 9,376 estudiantes de 131 primarias y 104 secundarias, de 34 municipios de los 43 que integran el estado de Tamaulipas, en México. Se usó un cuestionario propuesto por la Secretaría de Educación Pública con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados muestran que la tercera parte de los estudiantes, emplean su tiempo libre viendo televisión y utilizando video-juegos; detectándose como factores de riesgo fundamentales, la incomprensión y escasa comunicación que percibe la inmensa mayoría, tanto por parte de los padres como de los docentes. Los resultados apuntan a la necesidad de políticas educativas estatales que atiendan la urgencia de involucrar a los padres de familia, mediante un programa de acompañamiento, y por otro lado, de intervención dentro de la institución, con un programa dirigido a la gestión escolar de una disciplina basada en acuerdos, respetando la dignidad y los derechos, y difundiendo las obligaciones de los padres.

Palabras clave: educación básica, adolescentes, estilos de vida, factores de riesgo, consejos escolares de participación social.

ABSTRACT

This publication is part of a study begun in 2012 with the first objective of describing the lifestyles and risk factors detected in children and adolescents, in order to prepare a diagnostic study that would allow the design of an action plan that would meet the results obtained, Using as a frame the School Social Participation Councils. This is a mixed study, with a descriptive phase and another using participatory action-research. Stratified sampling was used in two stages, by schools and groups, involving 9,376 students from 131 primary schools and 104 secondary schools from 34 municipalities of the 43 that make up the State of Tamaulipas in Mexico. We used a questionnaire proposed by the Ministry of Public Education with open and closed questions,

and the results show that one-third of the students spend their free time watching television and using video games; Being detected as fundamental risk factors, incomprehension and poor communication, perceived by the vast majority, both by parents and teachers. The results point to the need for state educational policies that address the urgency of involving parents through an accompanying program and, on the other hand, intervention within the institution, with a program directed to the school management of a Discipline based on agreements, respecting the dignity and the rights, and spreading the obligations of the parents.

Key word: basic education, adolescents, lifestyles, risk factors, school councils for social participation.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo humano implica interacción entre el individuo y su ambiente. El niño, desde su nacimiento, recibe la influencia del contexto que le facilitará o no, un proceso óptimo para su desarrollo *biopsicosocioemocional*.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), define la adolescencia como «[...] el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años» (p. 1).

Según la UNICEF (2011):

Una reciente investigación neurocientífica muestra que, en los años de la adolescencia temprana, el cerebro experimenta un súbito desarrollo eléctrico y fisiológico. El número de células cerebrales pueden casi llegar a duplicarse en el curso de un año, en tanto las redes neuronales se reorganizan radicalmente, con las repercusiones consiguientes sobre la capacidad emocional, física y mental. El desarrollo físico y sexual, más precoz en las niñas —que entran en la pubertad unos 12 a 18 meses antes que los varones— se refleja en tendencias semejantes en el desarrollo del cerebro.

El lóbulo frontal, la parte del cerebro que gobierna el razonamiento y la toma de decisiones, empieza a desarrollarse durante la adolescencia temprana. Debido a que este desarrollo comienza más tarde y toma más tiempo en los varones, la tendencia de éstos a actuar impulsivamente y a pensar de una manera acrítica, dura mucho más tiempo que en las niñas. Este fenómeno contribuye a la percepción generalizada de que las niñas maduran mucho antes que los varones (p. 6).

Es importante mencionar que no sólo influyen los cambios biológicos, la adolescencia es un concepto construido socialmente y posee connotaciones culturales. De acuerdo con Krauskopf (1994), es el periodo en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno. El medio ambiente genera impacto en las costumbres, los valores, las actitudes, las emociones y en la percepción de sí mismo, en función de las características psicológicas y habilidades sociales.

La misma autora hace una diferenciación de las características personales, de acuerdo con la etapa.

Pre adolescencia (10-12 años):

- Preocupación por lo físico y emocional.
- Duelo por el cuerpo y por la relación infantil con los padres.
- Reestructuración del esquema e imagen corporal.
- Ajustes a emergentes cambios sexuales, físicos y fisiológicos.
- Estímulo de las nuevas posibilidades que abren estos cambios.
- Necesidad de compartir los problemas con los padres.
- Fluctuaciones del ánimo.
- Fuerte autoconciencia de necesidades.
- Capacidad de evaluar mayores méritos y debilidades.
- El juego mantiene su importancia.

- La disciplina se acepta con exigencia de derechos y preocupación por la justicia.
- Afirmación a través de oposición.
- Curiosidad investigativa, interés por el debate.
- Relaciones grupales con el mismo sexo.
- Movimientos de regresión y avance en la exploración y abandono de la dependencia. (Krauskopf, 2011, pp. 2-3).

Por su parte, Salazar (2011) considera que los adolescentes:

Desarrollan un desafío a lo establecido, tienen deseos de independencia y la necesidad de elaborar un «yo». Es aquí donde lo experimentado por otros, cobra sentido. Mediante la comparación social o la interacción directa, por modelaje, las acciones de los demás sirven como indicadores para la organización situacional del sí-mismo. Por consiguiente, algunos jóvenes son más susceptibles, no discriminan y asumen modelos sociales que pueden causarles daño (p. 45).

El estilo de vida de los adolescentes se enfrenta a fluctuaciones derivadas de los mismos cambios sociales. De acuerdo con Bibeau (1985), desde una perspectiva integral, es necesario considerar los estilos de vida como parte de una dimensión colectiva y social, que comprende tres aspectos interrelacionados: material, social e ideológico.

Los estilos de vida saludables son procesos sociales: tradiciones, hábitos, conductas y comportamientos de los individuos y grupos de población que conllevan a la satisfacción de los requerimientos humanos para alcanzar el bienestar y la vida (Maya, 2001); la satisfacción de las necesidades humanas se despliega en tres contextos interrelacionados, en relación con uno mismo, con el grupo social y con el medio ambiente.

Cabe señalar, que los estilos de vida se interrelacionan con la presencia de factores de riesgo y/o de factores para el bienestar, y son parte de un proceso dinámico conformado con acciones o comportamientos individuales y acciones de naturaleza social. De acuerdo con

Jessor: «El concepto de riesgo psicosocial hace referencia a toda la gama de desarrollo personal y adaptación social en la adolescencia» (p. 598).

Los adolescentes conforman una población vulnerable. Están expuestos al consumo de drogas, a la violencia, a las enfermedades de transmisión sexual o los embarazos no deseados, aspectos que impactan sobre el aprendizaje o permanencia en la escuela.

Los factores de riesgo y de protección pueden afectar a los niños durante diferentes etapas de sus vidas. En cada etapa ocurren riesgos que pueden modificarse a través de una intervención preventiva y que favorezca el desarrollo de conductas positivas o evite riesgos adicionales, como el fracaso académico.

Es posible hablar de factores individuales, sociales, culturales y escolares que, cuando confluyen, afectan gravemente el desarrollo sano y equilibrado de los adolescentes, e impiden que en el futuro se incorporen a la vida adulta con niveles aceptables de bienestar (UNICEF, 2000).

El Instituto Nacional sobre Abuso de Drogas (NIDA, 2017) de los Estados Unidos, menciona que:

- El riesgo de convertirse en un abusador de drogas involucra una relación entre el número y el tipo de los factores de riesgo (ejemplo: actitudes y comportamientos desviados), y los factores de protección (ejemplo: el apoyo de los padres).
- El impacto potencial de factores específicos de riesgo y de protección cambia con la edad. Por ejemplo, los factores de riesgo dentro de la familia adquieren un impacto mayor en un niño que en un joven, mientras que la asociación con compañeros que abusan de las drogas puede ser un factor de riesgo más importante para un adolescente.
- Una intervención temprana en los factores de riesgo (ejemplo: conducta agresiva y un auto-control deficiente), a menudo tienen un impacto mayor que una intervención tardía, al cambiar la trayectoria de la vida del niño, alejándolo de los problemas y dirigiéndolo hacia conductas positivas.

- Aunque los factores de riesgo y de protección pueden afectar a personas de todos los grupos, poseen un efecto diferente dependiendo de la edad, el sexo, la raza, la cultura y el ambiente de la persona (p. 2).

En el plano individual, los factores psicológicos se refieren a las características y los procesos internos (como el autoconcepto), que determinan la vulnerabilidad del adolescente frente a las influencias sociales. Algunos factores de riesgo estudiados predisponen al adolescente hacia el consumo de drogas, la violencia y el suicidio.

Entre los muchos cambios de comportamiento observados en los adolescentes, Johnson (2010) destaca tres que se analizan con frecuencia en diferentes culturas:

1) Aumento de la búsqueda de novedad; 2) aumento de la toma de riesgos, y 3) cambio de afiliación social hacia las interacciones entre pares. Esta tríada de cambios de comportamiento se observa no sólo en los seres humanos, sino en casi todos los mamíferos sociales. Aunque los comportamientos pueden conducir al peligro, confieren una ventaja evolutiva al motivar la separación de la comodidad y seguridad de la familia natal, lo que disminuye las posibilidades de endogamia. Los cambios de comportamiento también fomentan el desarrollo y la adquisición de habilidades independientes de supervivencia.

Con relación a los factores de riesgo familiares, es importante mencionar que una de las funciones de la familia es la socialización, por lo tanto, de acuerdo a la percepción de sí mismo y de su experiencia en la familia, es como el adolescente se relaciona con su medio. El primer cambio importante para los niños es entrar a la escuela y dejar la seguridad del entorno familiar.

Sobre las relaciones familiares NIDA (2017) considera que:

La compenetración familiar constituye el cimiento de la relación entre los padres y los hijos. Puede fortalecerse esta compenetración a través de un entrenamiento para mejorar la capacidad de apoyo de los padres a los hijos, la comunicación entre padres e hijos, y la participación de los padres con los hijos. El monitoreo y la supervisión de los padres son esenciales

para prevenir el abuso de las drogas. Es factible mejorar estas habilidades con entrenamiento de cómo establecer reglas; técnicas para el monitoreo de actividades; elogio por conductas apropiadas; y disciplina moderada y consistente que posibilita respetar las reglas de la familia [...] (p. 3).

Cuando los alumnos avanzan de la escuela primaria a la secundaria, afrontan retos sociales, como por ejemplo, interactuar con un grupo mayor de compañeros. Es generalmente durante esta etapa, la adolescencia inicial, cuando los niños se enfrentan con el uso de drogas por primera vez, especialmente en forma experimental, como resultado de estar expuesto a modelos familiares, sociales o por evadir los problemas que presentan. A pesar de ello, la escuela sigue siendo un factor protector.

Al respecto, Medina-Mora, mencionada por la Comisión Nacional contra las Adicciones (2015), informa que:

[...] los estudios de escuelas han detectado el impacto de la creciente disponibilidad de cocaína en un incremento importante en el consumo; cuando se cambiaron las rutas de tránsito de esta droga, proveniente de la región andina hacia los Estados Unidos, dejó de pasar principalmente por el Caribe y se usaron las rutas de México, que ya operaban para el trasiego de heroína. Las encuestas de escuelas han documentado también la emergencia del crack y de las metanfetaminas, y han dado cuenta de los primeros logros de la política anti tabaco y de la persistencia del abuso de alcohol como principal problema de abuso (p. 16).

De acuerdo con la Encuesta de Estudiantes 2014, aplicada en México por el Instituto Nacional de Psiquiatría, con relación a la prevalencia de consumo de alcohol, se observa que a mayor edad mayor es el consumo. En los estudiantes de 12 años o menos, el 26.7% consumió alcohol alguna vez en la vida, este porcentaje incrementa a 78.4% en los estudiantes de 17 años. Lo mismo ocurre con el consumo excesivo de alcohol y hacia los 12 años o menos, la prevalencia es de 4%; para los estudiantes de 17 años esta prevalencia alcanza el 28.8% (CONADIC, 2015).

Por otra parte, concurren factores de riesgo para la violencia escolar, sobre el particular Gabarda (2015) considera que:

Existe una serie de factores de riesgo o características (personales, familiares, escolares, sociales culturales, etc.) cuya presencia provoca que aumente la probabilidad de que se presenten fenómenos de violencia escolar (p. 6).

A su vez, la misma autora hace mención de factores de riesgo del agresor:

- Ausencia de empatía: incapacidad para reconocer el estado emocional de otras personas.
- Baja autoestima: percepción negativa de sí mismo.
- Impulsividad: falta de control de los impulsos que lleva a actuar y decir las cosas sin pensar.
- Egocentrismo: exagerada exaltación de la propia personalidad, por lo que la persona se considera el centro de atención.
- Fracaso escolar: bajo rendimiento en los estudios, que puede llevar al absentismo y/o abandono escolar, consumo de alcohol y drogas.
- Trastornos psicopatológicos: trastornos de conducta, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDH), trastorno negativista, desafiante y trastorno disocial. Antecedentes familiares de violencia. Entorno sociocultural bajo (Gabarda, 2015, p. 6).

Al analizar el papel de las víctimas, menciona como factores de riesgo los siguientes:

- Rasgos físicos o culturales distintos a la mayoría: minorías étnicas, raciales y culturales.
- Sufrir alguna discapacidad física o psíquica.
- Escasa comunicación familiar (Gabarda, 2015, p. 6).

Algunas características como la inhibición o la dificultad para expresar emociones de los niños y adolescentes entorpecen su adaptación y los predisponen para desencadenar algunas alteraciones que interfieren con su aprendizaje. Al respecto, Taboada (1998) considera que:

[...] la inhibición conductual podría ser un factor de riesgo para el posterior desarrollo de trastornos de ansiedad en la infancia, mientras que la psicopatología de los padres, limitado a trastorno de angustia y agorafobia, podría conferir un cierto riesgo para la inhibición conductual en los niños (p. 49).

Ante esta realidad, es necesario el replanteamiento del Sistema Educativo, como indica Krauskopf:

Las transformaciones propias de la adolescencia, los efectos de la globalización, la modernización, las diferencias económicas, generan nuevas condiciones que confrontan la interacción y las metas que se propone el sistema escolar. La multiculturalidad está presente en todos lados. Se producen nuevas configuraciones y especificidades que tocan al trabajo y la educación (p. 8).

Los padres asumen un papel importante en el sistema educativo; sin embargo, algunos presentan resistencia para participar activamente, o su participación se limita a apoyar económicamente. La mayoría de los padres involucrados en las actividades escolares y extraescolares que apoyan la educación de sus hijos, son quienes menos necesitan acercamientos con la institución educativa, puesto que sus actuaciones constituyen factores de protección.

Algo favorable que ha surgido en años recientes, para propiciar la participación de los padres, es la estructura y normatividad existente en la Secretaría de Educación, misma que posibilita la integración de los Consejos Escolares de Participación Social (SET, 2010); pero también existen áreas de oportunidad en el deficiente seguimiento y la evaluación de los procesos institucionales relacionados directamente con los programas escolares. Algo que se percibe como amenaza es la ruptura

que pudiera presentarse entre la escuela y la familia con interferencia en la participación comprometida de los padres y, por lo tanto, en el seguimiento y apoyo en el proceso educativo.

En el marco de la calidad educativa, pregonada en estos tiempos, es compromiso de la escuela asegurar el desarrollo armónico de los alumnos; por ello es esencial identificar los factores de riesgo que pueden interferir en el proceso y generar estrategias para disminuirlos, en forma coordinada con los integrantes de la comunidad educativa.

La coordinación estratégica de la comunidad educativa, se convierte en un área de oportunidad para disminuir los factores de riesgo y hacer, de las escuelas, comunidades saludables capaces de promover el desarrollo integral del adolescente, en función de la integración y operación de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). Así se dará respuesta a las necesidades de los planteles educativos, teniendo como objetivo la formación de los niños y adolescentes. Por esto es indispensable identificar:

- ¿Qué características presenta el estilo de vida de los niños y adolescentes del estado?
- ¿Cuáles son los factores de riesgo presentes en este grupo?

En este contexto, se realizó un estudio descriptivo para elaborar un diagnóstico en las escuelas de nivel básico en el estado de Tamaulipas, México; para identificar las áreas y los factores de riesgo de los preadolescentes y adolescentes tempranos, y el nivel de riesgo en cada plantel, con el propósito de que cada escuela elabore un plan de acción que involucre a la comunidad educativa, y propicie el desarrollo de un programa integral de intervención.

Como objetivos específicos se consideraron:

1. Identificar los factores de riesgo en los preadolescentes y adolescentes tempranos, ubicados en escuelas primarias y secundarias del estado de Tamaulipas, y el nivel de riesgo de los planteles educativos.
2. Favorecer la participación de la comunidad educativa.

3. Establecer un programa de intervención para disminuir los factores de riesgo, a través de los Consejos Escolares de Participación Social.

Los resultados del diagnóstico que presentamos en este momento —debido a que la investigación continúa— permiten identificar el nivel de riesgo de las escuelas participantes, las áreas de riesgo de los adolescentes y las situaciones que impactan en la vida de los preadolescentes y adolescentes, mismas que se presentan como una constante en los estudiantes de las diferentes regiones del estado, lo que orientará al impulso de estrategias integrales en las escuelas para favorecer su desarrollo personal y disminuir los factores de riesgo a los que están expuestos en su medioambiente social, escolar y familiar, tomando en consideración que la familia, junto con la escuela, son instituciones formativas.

MÉTODO

En una primera etapa, se empleó un diseño descriptivo para el que se ha utilizado un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, proporcionado por la Secretaría de Educación Pública, con la intención de determinar los factores de riesgo en escuelas primarias y secundarias del estado de Tamaulipas, en México. En una segunda etapa se ha trabajado mediante la perspectiva de la investigación-participativa, que se llevó a cabo en tres momentos: la elaboración de un manual para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), elaboración de un diagnóstico, que fue utilizado finalmente para el diseño de un plan de acción para atender las necesidades detectadas en las escuelas participantes.

La muestra se seleccionó con base en el marco muestral de escuelas y estudiantes distribuidos en grupos y de los diversos municipios de la entidad, aportado por la Secretaría de Educación de Tamaulipas y correspondiente al ciclo escolar 2011-2012 (puesto que en ese momento se llevó a cabo la primera recolección de datos para esta investigación que aún continúa). El muestreo fue bietápico y estratificado, considerando la cantidad de estudiantes asignados a cada institución participante.

El cuestionario fue aplicado a 9,376 estudiantes de 4°, 5° y 6° grados de educación primaria y 1° de secundaria. Fueron consideradas escuelas oficiales, particulares, federales y estatales, mismas que se estratificaron y distribuyeron de la siguiente manera: se aplicó en 131 primarias y 104 secundarias en 34 municipios y 40 localidades.

RESULTADOS

Atendiendo a la detección de las situaciones de riesgo de forma relevante y considerando su frecuencia, éstas son: divorcio de los padres; muerte, enfermedad o desaparición de algún familiar; además de violencia y conflictos familiares.

Los indicadores de riesgo relacionados con la prevalencia del consumo de drogas en las escuelas participantes que fueron reportados son: tensión emocional y corporal; baja autoestima; alimentación inadecuada; actividades de tiempo libre; deficiente comunicación con los padres y establecimiento de reglas en la familia.

A continuación los detallamos:

- **Psicocorporal.** Se identifica que la tercera parte de los alumnos encuestados, de nivel primaria y secundaria, presentan molestias físicas, como dolor de cabeza o de estómago, por lo menos una vez por semana, lo cual podría interferir con su desempeño académico. Asimismo, el 29% de los alumnos de secundaria y el 35% de los alumnos de primaria manifiestan ansiedad y dificultad para concentrarse.
- **Autoconcepto.** El 15% de los alumnos de primaria y el 13% de los alumnos de secundaria, no se sienten tomados en cuenta por padres o maestros. El 35% de los alumnos de primaria y el 32% de los alumnos de secundaria no se sienten satisfechos con su apariencia. El 46% en primaria y 42% en secundaria reprime sus emociones cuando se sienten rechazados.
- **Nutrición.** La mayoría de los estudiantes de primaria (83%) y secundaria (82%), reportan tener una dieta balanceada y el 74% indica realizar las comidas en compañía de su familia.

- **Creatividad-economía.** El 55% de los alumnos reportaron tener su propia habitación y libertad para decorarla, mientras que un 45% reportó no tenerla.
- **Consumo de drogas.** El 9% de los alumnos de primaria y secundaria señalaron que han consumido alcohol, varias veces, hasta llegar a la ebriedad, y el 17% de la muestra, por nivel, reportan consumo de los padres y abuso ocasional. Con relación al consumo de tabaco, el 9% de los alumnos de primaria y el 6% de los alumnos de secundaria manifestaron consumir más de 10 cigarrillos; mientras que el 20% en primaria y 19% en secundaria reportan consumo experimental. Por otra parte, el 7% de los alumnos en nivel primaria y 6% en secundaria señalan haber consumido una o más drogas ilícitas. El 7% del total de la muestra ha consumido una o varios tipos de drogas ilegales.
- **Tiempo libre.** El 34% de los alumnos de primaria y el 30% de los alumnos de secundaria reportaron pasar la mayor parte de su tiempo viendo televisión, mientras que el 33% en primaria y 36% en secundaria indicaron que pasan muchas horas jugando en la computadora. La mayoría, 69% de primaria y 72% en secundaria, afirmó realizar ejercicios físicos.
- **Expresión.** La gran mayoría de los estudiantes, el 84% de secundaria y el 83% de primaria reportaron no sentirse escuchados, ni comprendidos por sus padres. La mayoría de los adolescentes, 70% en primaria y 77% en secundaria, consideran que las reglas en su casa son muy claras.

Derivado del diagnóstico, escasas escuelas elaboraron un plan de acción para dar respuesta a sus necesidades, tomando como base a los factores identificados de riesgo. Por su parte, los programas de acción determinados, constituyen líneas que vagamente pudieran incidir en el fenómeno. Por ello, la Subsecretaría de Educación Básica, considera pertinente sugerir la utilización de dos programas estatales, uno dirigido al involucramiento de los padres de familia mediante el acompañamiento de la escuela y en el que la autoridad educativa estatal tenga un rol activo, apoyando la autonomía de gestión; pero, con la

propuesta de los programas: «Convivencia familiar basada en acuerdos» y «Gestión de una disciplina escolar que respeta la dignidad y los derechos».

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una tercera parte de los alumnos presentan, con frecuencia, tensión corporal y molestias físicas como dolor de cabeza o estómago, que se asocian con síntomas de ansiedad y pueden interferir en su desempeño académico. En esa misma proporción, presentan un bajo concepto de sí mismos y comunicación deficiente con los padres, que los lleva a percibir una actitud de incompreensión y rechazo en ellos, lo cual puede estar relacionado con las características de la edad, de acuerdo con lo señalado por Krauskopof (1999).

Con relación a la alimentación, la mayoría de los preadolescentes y adolescentes tempranos reportan hábitos adecuados de alimentación, en función de tener una dieta balanceada y de realizar las comidas en compañía de su familia. Asimismo, el 72% de alumnos en secundaria y el 69% en primaria, llevan a cabo alguna actividad física.

Se identifica abuso de alcohol, consumo de tabaco y drogas en un porcentaje bajo de la población encuestada, ligeramente mayor en primaria que en secundaria. Con relación al alcohol, el 9% presenta abuso y el 17% reporta consumo y abuso por parte de sus familiares. Al comparar los resultados que publica la Comisión Nacional contra las Adicciones (2015) con relación al consumo excesivo, se observa que éste se encuentra muy por encima de la media nacional (4%) en primaria, siendo similar en secundaria (9%). Asimismo, con relación al consumo de los familiares, la prevalencia en primarias se encuentra en el mismo nivel que la media nacional (16.9 %).

Al analizar el consumo de tabaco, se observa que el 9% en primaria y 6% en secundaria afirma consumir más de 10 cigarrillos por día; por otra parte, el 20% en primaria y 19% en secundaria reportan consumo experimental y es a esa población a la que deben dirigirse los programas de prevención selectiva.

En otro sentido, el 7% de la muestra indica haber utilizado drogas ilícitas. Entre las drogas ilícitas de mayor consumo se encuentran la marihuana, las inhalables y la cocaína; éstas son, de acuerdo con el reporte de CONADIC (2015), las drogas de mayor consumo identificadas durante la aplicación de la Encuesta Nacional. Es importante observar que reportaron consumo de helio en escuelas primarias de Río Bravo.

De acuerdo con el Consejo Nacional contra las Adicciones (2011), los programas de prevención para los estudiantes de educación básica y media superior deben enfocarse al mejoramiento del aprendizaje académico y socioemocional para tratar los factores de riesgo, como la agresión temprana, el fracaso escolar y la deserción, debiéndose considerar el desarrollo de habilidades de autocontrol, conciencia emocional, comunicación, solución de problemas y apoyo académico, con énfasis en las sustancias que está consumiendo.

Un tercio de la población dedica su tiempo libre a actividades sedentarias, como ver televisión o el uso de la computadora; sin embargo, la mayoría realiza alguna actividad física y esto puede actuar como un factor protector.

Los resultados del estudio permiten identificar que la gran mayoría de los adolescentes presentan dificultad en la comunicación con los padres, lo que impacta en su percepción y los hace sentirse incomprendidos, de acuerdo con Gabarda (2015) esto se convierte en factor de riesgo para la violencia escolar.

El 30% de los preadolescentes y adolescentes tempranos ubicado en el nivel básico, manifiestan tensión corporal, molestia física, que puede ser ansiedad, de acuerdo con Tortella (2014); pero también pudiera relacionarse con un concepto devaluado de sí mismo. Resalta también que este porcentaje manifiesta que la mayor cantidad de su tiempo libre la dedican a ver televisión y videojuegos.

Por otra parte, la tensión corporal y el consumo de drogas como tabaco y alcohol están especialmente asociados con la ansiedad, porque generan una sensación inicial de placer, lo cual potencia el riesgo al consumirse por los adolescentes; es por ello que se requiere abordar a los educandos en forma integral desde una

consideración *biopsicosocioemocional* y desarrollar estrategias para canalizar la tensión y favorecer la expresión de emociones.

Los principales factores de riesgo están relacionados con las áreas de consumo de drogas, psicocorporal, autoconcepto y comunicación; deben considerarse estos factores en la planeación y el diseño de los programas estatales de intervención como políticas públicas locales.

La relación con los padres puede ser tanto un factor de riesgo, como un factor de protección. Factor de riesgo, cuando la comunicación es deficiente, cuando no se establecen normas o se implementan pero no se supervisa su cumplimiento y, sobre todo, cuando no se asocian a consecuencias lógicas por el rompimiento de las mismas. Por otra parte, los padres se convierten en importante modelo social y el abuso de alcohol, identificado por los hijos, puede impactar e incrementar la probabilidad de consumo y abuso por parte de éstos, como informa NIDA (2017).

Asimismo, la mayoría de los padres establecen reglas, mismas que son identificadas por los adolescentes; sin embargo, hay un 30% para el cual las reglas no son claras. A partir de ello se considera un área de oportunidad el acompañamiento de los padres en habilidades de comunicación y el manejo de la disciplina en el hogar.

Algunas limitaciones del estudio fueron el nivel de respuesta de los Consejos Escolares de Participación Social; con base al diagnóstico, sólo 357 (menos del 1%) elaboraron un plan de acción para responder a las necesidades detectadas. Otra limitación se relaciona con aspectos logísticos de coordinación con la institución educativa para facilitar su participación y la supervisión de las personas que fungieron como enlaces municipales, ubicados en los Centros Regionales de Desarrollo Educativo. Para estudios posteriores es importante considerar una fase de sensibilización de la comunidad educativa y la supervisión estrecha de los enlaces en la comunidad con el propósito de facilitar la respuesta.

Se sugiere considerar los resultados para la promoción de políticas públicas que incidan en la disminución del riesgo y la potenciación de los factores de protección, a fin de asegurar el desarrollo integral de los estudiantes y, como consecuencia, elevar su bienestar.

La participación de los adolescentes debe significar: expresar su opinión libremente, tener iniciativas y actuar en los procesos, para ello, la entidad deberá evaluar las políticas, los programas y servicios con el fin de garantizar que sean diseñados de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Con relación al consumo de drogas, es importante fortalecer las políticas educativas e involucrar a los padres de familia y personal docente en las acciones integrales, además de considerar estrategias específicas para cada sustancia (SET, 2017). ■

REFERENCIAS

Alberich, T. (2007). Investigación - Acción Participativa y Mapas sociales. Madrid, España: Universidad de Jaén. Consultado en: <http://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf>

Bailey, S. y Hubbard, R. (1991). Developmental Changes in Peer Factors and the Influence on Marijuana Initiation Among Secondary School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 20 (3), pp. 339-360.

Beltrán Llera, J. (2008). *Psicología de la Educación*. Madrid, España: Boixereu Universitaria. España.

Castro, M. (1990). Indicadores de riesgo para el consumo problemático de drogas en jóvenes estudiantes. Aplicaciones en investigación y atención primaria dentro del plantel escolar. *Salud Pública Méx* 1990; Vol. 32(3), pp. 298-308.

Consejo Nacional contra las Adicciones (2000). *Construye tu vida sin adicciones*. Modelo de prevención. México: CONADIC.

Centro Nacional para la Prevención y control de las Adicciones. Portal. *Guía para educadores y profesionales de la salud*. México: CENADIC. En: <http://www.cenadic.salud.gob.mx/PDFS/publicaciones/guiaed.pdf>

Comisión Nacional contra las Adicciones. CONADIC. (2015). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014. Reporte de alcohol*. Distrito Federal, México: Secretaría de Salud.

Eснаоla, I. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista psicodidáctica*. 13 (1), pp. 179-194.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2006). *Índice de los Derechos de la Niñez Mexicana (IDNIII)*. México: UNICEF.

Gabarda, V. (2015). *Bullying en el aula*. Valencia, España: Universidad Internacional de Valencia.

Gaither, L., Pérez, R. y González, V. (2004). *Encuesta sobre el consumo de drogas en estudiantes*. Tamaulipas, México: Secretaría de Salud.

Jessor, R. (1991). Risk Behaviour in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Journal of Adolescence Health*. En: http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pubs/1991_Jessor_JAH_RiskBehaviorinAdolescence.pdf

Johnson, S., Blum, R. y Giedd, J. (2009). Adolescent Maturity and the Brain: The Promise and Pitfalls of Neuroscience Research in Adolescent. *Health Policy*, 45 (3), pp. 216-221.

Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: Las transformaciones en una época de cambios. *Revista Adolescencia y salud*. 1 (2).

Krauskopof, D. (2001). *Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil*.

Krauskopof, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Psicología.com*

Maya, L. (2001). *Los estilos de vida saludables: componente de la calidad de vida*. Costa Rica: FUNLIBRE.

Martínez y Bracho (2007). *Los Consejos de Participación Social en la Educación y el Programa Escuelas de Calidad*. Jalapa, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

NIDA (2017). *Cómo prevenir el uso de drogas en los niños adolescentes*. USA: Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas. En: <https://www.drugabuse.gov/es/publicaciones/como-prevenir-el-uso-de-drogas-en-los-ninos-y-los-adolescentes-segunda-edicion>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2012). *Desarrollo en la Adolescencia*.

En: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Salazar, M. (2011). *Adolescencia y Trastornos Alimenticios: Influencia de los Modelos Televisivos*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. En: <http://iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/informes/informe4.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2000). *Reglamento de los Consejos de Participación social en la Educación*. Tamaulipas, México: Secretaría de Educación de Tamaulipas.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010). *Acuerdo N°. 535 por el que se emiten los Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social*. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación de Tamaulipas [SET]. (2017). *Modelo Educativo de Tamaulipas (MET)*. Ciudad Victoria, Tamaulipas, México: Gobierno del Estado de Tamaulipas.

Taboada, A., Ezpeleta, L. y De la Osa, N. (1998). Factores de riesgo de los trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia: Una revisión. *Apuntes de Psicología*, 16 (1, 2), pp. 47-72.

Tortela-Feliu, M. (2014). Los trastornos de ansiedad en el DSM V. *Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*. *Revista Iberoamericana de Psicopatología* (110).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2000). *Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la formulación de políticas públicas*. En: http://www.unicef.org/lac/adolescencia_en_am_latina.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2011). *Estado Mundial de la Infancia. La adolescencia: una época de oportunidades*. En: https://www.unicef.org/honduras/Estado_mundial_infancia_2011.pdf

GLOSA

ENTRE LA ESPERANZA DE CAMBIO Y LA CONTINUIDAD DE LA VIDA. EL ESPACIO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS NACIONALES EN LA CIUDAD DE MÉXICO, 1891-1919

Chaoul Pereyra, María Eugenia

México: Instituto de Investigaciones Sociales
Dr. José María Luis Mora, 2014, pp. 231.
ISBN: 978-607-9294-63-2.

El texto reseñado da cuenta de la interacción de una comunidad educativa en la Ciudad de México en una época que se suele ver, en la historia de la educación mexicana, como el despegue de la modernidad educativa: finales del siglo XIX y principios del XX. El libro narra un aspecto de la historia social —especialmente del ámbito de la educación— que para todos los interesados en comprender de una manera rigurosa y profunda el período que abarca, resulta necesario e indispensable.

La doctora Chaoul marcó 1891 como punto de partida de la investigación emprendida. Se trata de una fecha que, al reglamentarse la instrucción obligatoria, inicia «una nueva modalidad en el ejercicio del poder en la que el gobierno federal convirtió al Estado porfiriano en promotor y proveedor de la educación elemental que se quería nacional» (p. 13). El punto de llegada es 1919, cuando se cede «el papel

docente a la gestión local municipal y la gran maquinaria administrativa fue desmantelada para dar paso a una desagregación de la política escolar» (p. 14). Este momento, resalta la autora, es un parteaguas en la política educativa mexicana (p. 14). Por tanto, la narrativa del texto sigue, como hilo conductor dentro de la línea de la historia social y urbana, la transformación de las escuelas primarias porfirianas, en su espacio físico hasta su deconstrucción tanto física como social. La historiadora incorpora en su análisis del período referido no sólo la visión de la materialidad al proceso institucional, sino también el estudio de las interacciones entre diferentes actores y procesos —en donde profesores, alumnos, autoridades, inspectores, propietarios de los inmuebles y vecinos, entre otros—, que tenían como eje central a la escuela, establecían límites y alcances de autoridad, interactuaban entre el consenso y el disenso, delineaban comportamientos institucionales y otorgaban «pleno sentido de historicidad a las políticas educativas» (p. 15) del momento, que tenían como punto de referencia un marco nacional complejo —como lo fue el período presidencial de Porfirio Díaz—, de aparente estabilidad sociopolítica y económica, y el preámbulo de la Revolución Mexicana, incluyéndola. Todo ello, teniendo como contexto la Ciudad de México «que se convirtió en un escaparate» (p. 15).

La doctora en historia, María Eugenia Chaoul, analiza con rigurosidad, a lo largo de cuatro capítulos, el transcurrir histórico entre una serie de aconteceres educativos. El primer capítulo, «La escuela elemental de la Ciudad de México», examina el contexto social del gobierno de Porfirio Díaz, en el cual surge la transformación de las escuelas municipales a federales, explicando (incluso con mapas que facilitan al lector la comprensión del fenómeno urbano) cómo dicha innovación impactó en la expansión urbana de la Ciudad de México.

En el segundo capítulo, «La escuela elemental de la Ciudad de México como lugar», presenta una visión que permite comprender cómo una vez celebrado el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, la vida escolar comenzaría a volcarse hacia los edificios escolares con miras a su innovación y mejora. De tal manera, la arquitectura escolar se fue imponiendo como un símbolo de la modernidad urbana y como un referente para el país, toda vez que una de las conclusiones del mencionado congreso giraba en torno a la idea de crear establecimientos

educativos *ad hoc*, que sirvieran como «escuelas modelo», diseñadas bajo parámetros científicos que obedecían a una lógica pedagógica de los países más avanzados del mundo (especialmente, Francia, Suiza e Inglaterra). Sin embargo, como señala la autora, «del dicho al hecho», no fue siempre la arquitectura el símbolo de la modernidad educativa para todas las escuelas elementales de la capital; la mayoría se ubicaban en vecindades, donde convivían sus habitantes y los alumnos de las escuelas. Aun así, el sistema que se echó a andar en la época —bajo la Dirección General de Educación Primaria—, buscó imprimir en el currículo, en el tiempo didáctico, en los inventarios y en indicadores de calidad (como el de la asistencia), la impronta de que la educación en el país sentaba las bases de un sistema educativo nacional.

«La dimensión espacial de la higiene escolar», tema que enmarca el capítulo tres, se centra en la vida escolar y su representación social para los estudiantes, padres de familia y las autoridades quienes, mediante el mecanismo de la supervisión escolar, institucionalizaba el sistema que atendía a la política educativa de la instrucción obligatoria. En este apartado del texto, la autora cubre un espacio que en la historiografía de la educación quedaba pendiente: el analizar el impacto del discurso higiénico en la mejora escolar y en el proyecto educativo en general.

El cuarto apartado aborda el devenir de la Revolución Mexicana y su repercusión en la escuela: el fomento de la cultura militar en los espacios escolares; la necesidad de atender educativamente a una población fluctuante, propia de la movilidad que la lucha armada generó; la opinión pública expresada en voz de la prensa, la cual ejerció su poder hasta desarticular el engranaje educativo federal, entre otras consecuencias del conflicto bélico. La historiadora propone una línea para futuras investigaciones: «que en el marco de la sucesión presidencial, mantener el proyecto federalizador de la educación estaría asociado con los cuadros opositores al maderismo» (p. 167), pues «el dictamen en contra de la llamada federalización de la educación en el Segundo Congreso de Educación Primaria evidenció el rechazo del centralismo» (p. 167). Ello significaba bloquear la centralización, «aunque esta estrategia involucrara necesariamente utilizar a los maestros como grupo de presión».

Es pues un texto, resultado de un largo proceso, como afirma María Eugenia Chaoul Pereyra, que inicia con la aprobación de la reglamentación de la instrucción obligatoria, transcurre en los años en los cuales se colocan las bases del sistema educativo nacional al pasar las escuelas municipales a federales, a sistematizar los tiempos, espacios y contenidos curriculares, y concluye cuando, resultado del período revolucionario, el Ayuntamiento de la Ciudad de México, se enfrentaría al desmantelamiento de la red escolar y a las adversidades que dicha red presentaba ante el problema habitacional y que fue solventado, en gran medida, por la iniciativa de los maestros que de forma comprometida, sortearon la escasez y la precariedad de los planteles, y de los padres de familia, para quienes el hecho de que sus hijos asistieran a la escuela implicaba un lugar de refugio, un espacio de resguardo temporal para continuar con la vida diaria y un medio para generar un sustento (p. 216).

Un libro interesante —profundo en sus análisis— que acerca a los interesados a un conjunto de hechos históricos de la educación mexicana, cuyo erudito abordaje permite comprenderlo de forma integral.

Mónica del Carmen Meza-Mejía
Escuela de Pedagogía
Universidad Panamericana

CONVOCATORIA

PROTOCOLO PARA COLABORADORES

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo»: ha sido indizada en las bases de datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Elton B. Stephens Company (EBSCO), y Difusión de Alertas en la Red (DIALNET).

LINEAMIENTOS

Por lo anterior, la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», de la Universidad Panamericana que se publicará semestralmente, se complace en realizar la convocatoria 2018 a miembros de la comunidad académica y científica, para presentar sus trabajos en torno a la educación, en dos fechas de entrega:

Para el número 26 (julio/agosto, 2018) se recibirán artículos hasta el **7 de mayo 2018**.

Para el número 27 (octubre/noviembre, 2018) se recibirán artículos hasta el **7 de agosto 2018**.

NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

1. Los artículos se recibirán a más tardar en las fechas señaladas.
2. Deberán acompañarse de carta firmada por los autores, solicitando evaluación y declarando la autoría de original inédito.
3. No deberá haber postulación simultánea de los artículos en otras revistas.
4. Los autores remitirán sus manuscritos al Consejo Editorial de la revista en la siguiente dirección electrónica: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx
5. Los trabajos serán revisados por un *software* antiplagio para salvaguardar la integridad académica de las contribuciones.
6. Los trabajos serán entregados en documento Word con la fuente Arial de 12 puntos.
7. La extensión de los artículos de investigación y los ensayos será de entre 5000 y 6000 palabras.
8. La extensión de las reseñas deberá ser de entre 2000 y 3000 palabras.
9. Los cuadros, gráficas, esquemas, dibujos y otros materiales anexos deberán ir numerados en orden de aparición, con sus respectivas referencias en el texto (de acuerdo a APA) y deben tener la calidad necesaria para su impresión.
10. Las referencias bibliográficas y hemerográficas, así como las notas aclaratorias deberán ser citadas de acuerdo con los lineamientos de la American Psychological Association, la cual se puede encontrar en Internet con el título de Normas APA versión 6.
11. Los trabajos deberán contar con la siguiente estructura:
 - a. Título en español centrado, no mayor a 15 palabras.
 - b. Título en inglés centrado, no mayor a 15 palabras.
 - c. Resumen en español, entre 100-150 palabras.

- d. De 3 a 5 palabras clave; estas deberán estar incluidas en el Vocabulario controlado de IRESIE, y que podrá consultarse en: <http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>
 - e. *Abstract* en inglés entre 100-150 palabras (evitar el uso de los traductores automáticos).
 - f. De 3 a 5 *Key words*, consultar Tesouro de la UNESCO, disponible en: <http://databases.unesco.org/thessp/> o de ERIC-Education Resources Information Center, disponible en <https://eric.ed.gov/>
 - g. Texto del artículo, con interlineado de espacio y medio.
 - h. Notas a pie de página, si son necesarias.
 - i. Referencias consultadas al final del texto, ordenadas alfabéticamente y respetando el sistema APA.
12. El envío del artículo va acompañado de un archivo aparte con los datos de los autores en el siguiente orden:
- Datos generales del trabajo (al inicio del documento).
- a) Título del trabajo.
 - b) Autores, iniciando por el nombre.
 - c) Perfil académico y profesional del autor o los autores (entre 5 y 6 líneas).
 - Nombre completo (incluyendo correo electrónico, preferentemente correo institucional).
 - Último grado cursado.
 - Adscripción.
 - Principal línea de investigación.
 - Pertinencia a un grupo de investigación o cuerpo académico, en caso de contar con ello.
 - Nivel SNI (Sistema Nacional de Investigadores), en caso de contar con ello o su equivalente en otros países.
 - Domicilio de la institución.
 - Teléfono.
 - Correo electrónico.

DICTAMINACIÓN

1. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.
2. El Consejo Editorial enviará los artículos recibidos para la revisión por pares, de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo».
3. El dictamen será enviado por correo electrónico a los autores. El Consejo Editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán ser realizadas en plazo establecido.
3. Los autores de artículos aceptados, firmarán formato de cesión derechos de autor.



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
ESCUELA DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN
Y/O ADQUISICIÓN DE NÚMEROS ANTERIORES

Apellidos _____

Nombre _____

Profesión _____

Institución donde labora _____

Domicilio _____

Código postal _____

Ciudad _____

Teléfono _____

Fax _____

Correo electrónico _____

Envíe cheque o giro bancario a nombre
de Centros Culturales de México, A.C.

Cheque (banco y número) _____

Cantidad _____

Coordinación de Investigación y Publicaciones.
Augusto Rodín 498, Colonia Mixcoac,
Ciudad de México, c.p. 03920, México.
Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5353
Fax: 5482.1600, ext. 5357
Informes: Señorita Faustina Fernández Delgado
Dirección electrónica: [ffernandezd@up.edu.m].

Disponibles los números
del 1 al 23 de Nueva Época,
años 2001-2016 en
la Escuela de Pedagogía.

Esta publicación se terminó
de imprimir en julio de 2017.
México, D.F.

La publicación tiene una
periodicidad semestral.