



23

Revista Panamericana de Pedagogía

ISSN: 1665-0557 / 146 páginas.
REVISTA ANUAL / n. 23.
NUEVA ÉPOCA: NOVIEMBRE 2016.

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva época, n. 23.

Ciudad de México, México, 2016.

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 Rubi 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 Pimenta 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 anualmente.

**La Revista Panamericana de Pedagogía
se dirige explícitamente a profesionales de la educación e
interesados en los ámbitos familiar, escolar, empresarial,
organizacional y comunitario.**

**Objetivo de la Revista Panamericana de Pedagogía,
«Saberes y Quehaceres del Pedagogo»:
Ofrecer resultados de investigación científica
en educación, atendiendo al campo de conocimiento
y al ámbito de intervención.**

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo» ha sido aprobada para su inclusión en el índice de las bases de datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX); de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); en el Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); de Elton B. Stephens Company (EBSCO), y de Difusión de Alertas en la Red (DIALNET).



Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Daniela Alvarado García

Francisco Alvarado García

Marianne Beuchat Reichardt

Javier Loredó Enríquez

Luis Medina Gual

Mónica del Carmen Meza Mejía

Claudia Fabiola Ortega Barba

Antonietta Ramaciotti Ferré

Raúl Romero Lara

Laura Solís Watson

María Francisca Valenzuela Hasenohr

CONTENIDO

PRÓLOGO

Carmen García Higuera

9

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

INSTRUMENTO DE PLANEACIÓN PARA INTEGRAR LA CULTURA DE PUEBLOS INDÍGENAS AL CURRÍCULO OFICIAL MEXICANO

The Rarámuri Culture and School Integration

Proposal: a didactic planning tool

Javier Loredó Enríquez

Francisco Alvarado García

Raúl Romero Lara

Laura Solís Watson

15

USO DE PREGUNTAS COMO ESTRATEGIA CLAVE EN SALA DE CLASES: LA PIEZA QUE FALTA

The Use of Questions as a Core Classroom

Strategy: The missing key

María Francisca Valenzuela Hasenohr

Antonietta Ramaciotti Ferré

37

¿QUÉ VALORAN MÁS LOS ESTUDIANTES DE SUS PROFESORES?: UN ANÁLISIS A PARTIR DE CUESTIONARIOS DE OPINIÓN DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

*What Matters the Most to Students? An analysis
of opinion questionnaires for teaching evaluation*

Luis Medina Gual

Daniela Alvarado García

71

**FORMACIÓN CIUDADANA
Y AUTORREGULACIÓN: CONCEPTOS CLAVES
PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

*Civilian Education and Self-Regulation:
Key concepts for an educational practice*
Marianne Beuchat Reichardt

95

NOTA TÉCNICA

**EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN:
CONSTRUYENDO EL PROYECTO**

The research process: building the project
Claudia Fabiola Ortega Barba

117

GLOSA

HACIA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA

Reflective Teaching
Mónica del Carmen Meza Mejía

133

Convocatoria 2017

Lineamientos. Normas para la redacción
y presentación de colaboraciones

137



PRÓLOGO

En el primer número de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», publicado el año 2000, María del Carmen Bernal —entonces directora de la Escuela de Pedagogía— anunciaba una publicación «fruto de la investigación realizada por los profesores integrantes de esta escuela [...]», que tenía como intención «mostrar y profundizar la labor profesional del pedagogo quien, con su ciencia pedagógica y liderazgo social, es un auténtico agente de cambio». Sabemos, también por esa introducción, que solicitó a Marveya Villalobos, hacerse cargo de este proyecto institucional.

En el presente prólogo al número 23 de la revista, agradezco y reconozco genuinamente a la doctora Marveya Villalobos los quince años que, con gran calidad y especial cuidado, dio a la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo». Fue ella quien abrió la convocatoria, desde los primeros números, invitando a autores de otras universidades para que —juntos— buscaran aportar y contribuir en los diversos campos disciplinarios y de ejercicio profesional de la Pedagogía.

También a ella debemos —como lo exigen los criterios de calidad y evaluación actuales— la visibilidad de nuestra revista, con su inclusión en las siguientes bases de datos: 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); Difusión de Alertas en la Red (DIALNET); y EBSCO, la base de datos privada de gran difusión de Elton B. Stephens Company.

Marveya Villalobos fue editora hasta el número 22, pues se jubiló el mes de diciembre de 2015 para proseguir su brillante trayectoria profesional en otros espacios. ¡Gracias, Marveya!



Con el número que el lector tiene ahora en sus manos, esperamos seguir el rumbo trazado por esta publicación, dirigida a los académicos y profesionales interesados en todos los ámbitos de la educación.

El primer estudio de la sección Artículos de Investigación: *Instrumento de planeación para integrar la cultura de pueblos indígenas al currículo oficial mexicano*, escrito por colegas de la Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe de la Ciudad de México, presenta una guía de planeación didáctica que busca integrar los elementos culturales de un grupo indígena (específicamente una comunidad Rarámuri del estado de Chihuahua) al currículo de educación primaria, para propiciar una enseñanza intercultural. La construcción de dicho instrumento de planeación parte de la investigación y sistematización de una documentación extensa llevada a cabo por Javier Loredó, Francisco Alvarado, Raúl Romero y Laura Solís, cuya metodología colaborativa puede y debe ser implementada en otras culturas de nuestro país para lograr una enseñanza intercultural.

El artículo de María Francisca Valenzuela y Antonietta Ramaciotti, ambas pertenecientes a la Universidad de los Andes, sobre el *Uso de preguntas como estrategia clave en sala de clases: la pieza que falta*, se sitúa en el ámbito de la educación preescolar. Las colegas chilenas presentan un estado del arte sobre el tema, argumentando de manera sólida cómo el uso de preguntas desafiantes en el aula —como estrategia didáctica— favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento, extiende el vocabulario y mejora la comprensión del niño.

¿*Qué valoran más los estudiantes de sus profesores?*, es una pregunta que todos nos hacemos y que responden Luis Medina Gual y Daniela Alvarado García, de la Universidad Anáhuac, al presentar un estudio de gran alcance, basado en el análisis de 31,136 cuestionarios contestados por jóvenes de nivel secundaria y bachillerato en México y en El Salvador. Los hallazgos de esta investigación representan una aportación importante para la metodología en la construcción y el análisis de instrumentos de opinión para la evaluación de la docencia, además de reportar que lo que más valoran los estudiantes son las competencias didácticas y el clima que sus profesores logran implantar en el aula.

Finalmente, Marianne Beuchat, de la Universidad de los Andes, ofrece un ensayo sobre la dimensión social de la educación, titulado *Formación ciudadana y autorregulación: conceptos claves para la práctica educativa*. Su importancia es crucial porque, como señala la autora: «No se nace siendo ciudadano, sino que se aprende a ser ciudadano», y procede a exponer los conceptos relacionados con la autorregulación del aprendizaje, incluyendo pensamiento y afectos, conjunción indispensable para la formación ciudadana.

Como ha sido tradición en la Revista, se incluyen además en este número, una Nota Técnica y una Glosa, ambas escritas por profesoras-investigadoras de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Claudia Fabiola Ortega-Barba detalla *El proceso de investigación: construyendo el proyecto*, nota que surge de la necesidad de explicar el tema a sus alumnos de licenciatura y de maestría, en un apunte que les sea sencillo y útil.

La Glosa, escrita por Mónica del Carmen Meza Mejía, versa sobre la reciente publicación del libro de Sara E. Galbán Lozano, también

profesora-investigadora de la Escuela de Pedagogía, intitulado *Hacia una enseñanza reflexiva*, que enfatiza que son los profesores reflexivos quienes mejoran y optimizan su actuación docente. El libro propone a aquellos que enseñan, cómo poner en práctica la enseñanza reflexiva.

Esperamos, con la publicación de este número, seguir contribuyendo al fortalecimiento de la investigación educativa y que el lector encuentre en estas páginas respuestas a las necesidades y los retos actuales de la educación. ■

Carmen García Higuera
Directora de la Escuela de Pedagogía

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN



INSTRUMENTO DE PLANEACIÓN PARA INTEGRAR LA CULTURA DE PUEBLOS INDÍGENAS AL CURRÍCULO OFICIAL MEXICANO

THE RARÁMURI CULTURE AND SCHOOL INTEGRATION PROPOSAL: A DIDACTIC PLANNING TOOL

Javier Loredo Enríquez

Francisco Alvarado García

Raúl Romero Lara

Laura Solís Watson

**Javier Loredo
Enríquez**

Doctorado en Ciencias de la Educación y Maestría en Educación, Universidad René Descartes, Francia. Licenciatura de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente Director del Departamento de Educación, Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI 1). Líneas de investigación: Evaluación de la práctica docente, Formación docente, Diseño y evaluación del currículo. Correo electrónico: [javier.loredo@ibero.mx].

Francisco
Alvarado García

Doctorado en Educación y Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología de la UNAM. Actualmente coordina en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, así como: «Somos Uno Más. Programa de Inclusión Educativa y Social de Jóvenes con Discapacidad Intelectual». Trabaja las áreas de Evaluación educativa, Desarrollo curricular, Psicología educativa, Educación especial y Tecnología aplicada a la educación.
Correo electrónico: [francisco.alvarado@ibero.mx].

Raúl
Romero Lara

Doctor en Educación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Maestro en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México y Licenciado en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Académico de tiempo completo en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México y Presidente de la Sociedad de Egresados de Posgrado de Educación. Líneas de investigación: Evaluación de la práctica docente, Diseño y evaluación del currículo, Formación docente e Incorporación de las TIC en procesos educativos. Miembro de la Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED) y Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIIED). Trabajos de investigación intercultural con comunidades Rarámuris, docencia en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Asesor en la Universidad del Medio Ambiente.
Correo electrónico: [raul.romero@ibero.mx].

Laura Solís
Watson

Licenciatura en Pedagogía y en Economía, ambas en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Actualmente Coordinadora Académica de primaria baja en el Instituto Mexicano Regina. Ha sido docente en diversas instituciones tanto en el nivel de Media Superior como en Licenciatura. Mientras realizaba estudios de Pedagogía, fue cuatro años becaria en diversos proyectos de investigación tales como: «Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en México: evaluación formativa de la responsabilidad social universitaria» y «El pensamiento Rarámuri y lo que se enseña en la escuela de la manera mestiza: pensemos cómo juntarlos».
Correo electrónico: [lsolisw@gmail.com].

RESUMEN

El presente artículo presenta un instrumento de planeación didáctica que busca la integración de los elementos culturales de un grupo indígena al currículum oficial mexicano, en este caso concreto de educación primaria, para propiciar una enseñanza intercultural. La finalidad de dicho estudio fue identificar, junto con los maestros de la comunidad, elementos esenciales de la cultura Rarámuri y determinar cómo incorporarlos en sus prácticas educativas. Para lograr esta finalidad se procedió a realizar una investigación y sistematización de la documentación sobre la cultura Rarámuri, la definición de categorías de trabajo, talleres con docentes y miembros de la comunidad, así como visitas a la escuela de Bawinocachi, lo que permitió diseñar el instrumento de planeación didáctica: «Propuesta de integración cultura Rarámuri y escuela» (PICRE).

Palabras clave: educación intercultural; educación básica; didáctica.

ABSTRACT

This article presents the «Rarámuri Culture and School Integration Proposal» (PICRE), a didactic planning tool that seeks to incorporate cultural elements of an indigenous group into the Mexican official curriculum, specifically in the Elementary Curriculum, in order to promote intercultural education. The purpose of the study, in which the didactic planning tool is based on, was to identify, working together researchers with community teachers, the Rarámuri essential cultural elements and then determine how to incorporate them into teaching practices. To achieve this purpose we conducted a research and the systematization of documents about the Rarámuri culture, we defined working categories and conducted workshops with teachers and community members, as well as visits to the Bawinocachi School.

Keywords: intercultural education; elementary education; didactics.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo presenta un instrumento de planeación didáctica que busca la integración de los elementos culturales de un grupo indígena al currículum oficial mexicano —en este caso concreto, de educación primaria—, para propiciar una enseñanza intercultural. El instrumento diseñado surge como resultado de uno de los ejes del proyecto de investigación «El pensamiento Rarámuri y lo que se enseña en la escuela de la manera mestiza: pensemos cómo juntarlos», realizado en Bawinocachi, Chihuahua, México. Este proyecto lo llevaron a cabo académicos y estudiantes de los departamentos de Educación, Historia y miembros de la Coordinación de Interculturalidad y Asuntos Indígenas de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, en colaboración con académicos del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y miembros de un organismo no gubernamental denominado Servicios Integrales Émuri (SINE), con sede en Creel, Chihuahua. La finalidad de dicho estudio fue identificar, junto con los maestros de la comunidad, elementos esenciales de la cultura Rarámuri y determinar cómo incorporarlos en sus prácticas educativas, para que los niños y las niñas aprendieran más de su cultura desde una perspectiva intercultural.

Para lograrlo se procedió a realizar una investigación y sistematización de la documentación sobre la cultura Rarámuri; la definición de categorías de trabajo; talleres con docentes y miembros de la comunidad, así como visitas a la escuela de Bawinocachi. Esto permitió diseñar el instrumento de planeación didáctica: «Propuesta de Integración Cultura Rarámuri y Escuela» (PICRE).

Este artículo presenta brevemente la problemática que enfrenta la educación de los pueblos indígenas en México; la metodología del proyecto de investigación; una caracterización de la cultura Rarámuri; el contexto de Bawinocachi; los principales hallazgos obtenidos en un diagnóstico de la práctica docente, para luego describir y fundamentar el PICRE; finalmente aparecen las conclusiones y la bibliografía.

1. PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

Existen grandes asimetrías en la educación ofrecida a los niños y las niñas indígenas en México. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la educación rural es la de menor calidad en el país; de ella, la educación indígena es la más rezagada; y de la educación indígena, Chihuahua y Chiapas poseen los índices más bajos en la mayoría de los indicadores de calidad: deserción, aprovechamiento, asistencia y capacitación docente (INEE, 2009). Aunque se han buscado impulsar políticas educativas que consideren la diversidad, en la práctica poco se ha logrado avanzar en esta línea. La educación escolarizada no ha podido abordar los problemas de manera integral.

La educación escolarizada en la Sierra Tarahumara ha sido un elemento contradictorio en la historia de los pueblos indígenas de la región. Por un lado, es una institución aceptada —más no apropiada— en muchas comunidades; por el otro, la escuela es una de las instituciones más relacionadas con el debilitamiento de elementos fundamentales de la cultura.

Parte de esta problemática se explica porque los contenidos educativos resultan ser poco relevantes y pertinentes culturalmente. Se ha implantado el mismo modelo de escuela para todos los niños del país, sin considerar las particularidades y necesidades de los distintos contextos sociales. Tampoco se reflexiona en que las comunidades indígenas prefieran el trabajo colectivo al individual, y que los niños desde pequeños participan en las actividades comunitarias, y aprenden observando y haciendo. En una palabra, la escuela no tiene sentido para la comunidad Rarámuri.

Para lograr la equidad es necesario considerar las diferencias de los distintos grupos a los que la educación se dirige. Entre los aspectos fundamentales a tomar en cuenta están: el contexto cultural; la lengua; las necesidades propias y las expectativas de las comunidades en relación con lo que ellos desean que sus hijos aprendan, además de reflexionar sobre las formas en que los niños y las niñas aprenden y se desarrollan en sus comunidades.

2. METODOLOGÍA

El proyecto de investigación se enmarcó en los paradigmas de la investigación participativa, la investigación acción y la investigación para el desarrollo.

En un primer momento, se trabajaron tres talleres con profesores, miembros de la comunidad y autoridades morales, empleando una versión adaptada del modelo de Smyth (1991), para promover la reflexión sobre su cultura y la práctica educativa, de manera que ellos identificaran y propusieran los contenidos culturales y las prácticas docentes a integrar en el currículo. Posteriormente, se realizaron entrevistas y observaciones directas y videograbaciones de algunas clases de los maestros de la escuela «Antonio de Oreña» de Bawinocachi y entrevistas a miembros de la comunidad. Los aspectos abordados en las entrevistas fueron fundamentalmente: el sentido de la educación para los Rarámuri; el significado de ser docente en Bawinocachi; cómo aprenden y cómo se debe enseñar a los Rarámuri; y los principales problemas a los que se enfrenta la escuela en Bawinocachi. Durante las visitas del equipo coordinador se realizaban observaciones de las clases impartidas por los profesores, se llevaban a cabo reflexiones sobre la información obtenida, y se impartían cursos cortos sobre planeación didáctica, métodos de enseñanza, evaluación del aprendizaje, aritmética, español o historia; también se trabajó directamente con los niños, modelando la planeación de la clase y las diferentes metodologías didácticas de los temas que se enseñaban a los profesores.

Las alumnas de licenciatura en Pedagogía planeaban las clases utilizando los PICRES, se enviaban a SINE y un pedagogo se encargaba de analizarlos con los profesores, acompañándolos en su aplicación para enviar retroalimentación al equipo coordinador del proyecto, cuyos miembros viajaron dos o tres veces al año durante el período 2009-2011.

3. LA CULTURA RARÁMURI

Los Rarámuri que nos ocupan en esta investigación, habitan en el estado de Chihuahua, en la Sierra Tarahumara. Al igual que otras culturas del norte de México, los Rarámuri son semi-nómadas, debido

principalmente a cuestiones de cosmovisión, climáticas, ecológicas, laborales y al destierro de que han sido objeto por parte de los mestizos.

Para los educadores fue complicado cumplir con su labor, no sólo por las implicaciones que la escuela tiene *de facto*, sino por la dispersión de las viviendas, lo que ocasiona un nivel considerable de ausentismo por parte de los estudiantes, quienes faltaban a clases con suma facilidad. A eso se suma el carácter de semi-nómadas en los Rarámuri. En ocasiones, las comunidades quedaban casi vacías y la población que asistía a las escuelas se veía mermada entre temporada y temporada.

A partir de la revisión y sistematización de una amplia documentación sobre la cultura Rarámuri, y de entrevistas con miembros de la comunidad (Acosta, s/f; De Velasco, 1987; Fernández, 1977; Gardea, y Chávez, 1998; González, y León, 2000; Merrill, 1992; Moreno, 1982; Ocampo, s/f; Ortiz, 2007; Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, 1993; Zolla y Zolla, 2004), se definieron nueve categorías para el estudio de esta cultura: comunidad, familia y persona; fiestas; naturaleza, tierra y territorio; trabajo y prácticas cooperativas; historia; autoridad; cosmovisión; ritos y escuela. Para el presente reporte, sólo se considerará la escuela como categoría central de análisis.

La escuela es percibida por los Rarámuri con una doble función, en ella ven el espacio donde aprenden lo necesario para estar en el mundo *chabochi*¹ sin enfrentar problemas, en ella aprenden a leer, escribir, sumar y muchos conocimientos que sirven para entender la vida de los mestizos; pero al mismo tiempo posee una imagen negativa, pues es por la escuela que los jóvenes y niños no quieren hacer las «cosas» que hacen los Rarámuri, y empiezan a olvidar lo que es propiamente suyo, su cultura. Anteriormente, cuando no había escuelas, los niños aprendían en sus casas, en la comunidad; ahora muchos han dejado de realizar lo que sus padres o abuelos hicieron durante la edad escolar. Actualmente, no aprenden adecuadamente cómo ser de una manera, pues ya existe otra que está influenciando su vida y su formación.

¹ Nombre con el que los Rarámuri se refieren a los hombres blancos o mestizos.

El aprendizaje Rarámuri se desarrolla en el campo. Desde que son pequeños, aprenden principalmente de la naturaleza, de las historias que los padres cuentan por las tardes cuando han terminado el trabajo, en general de todo lo que observan.

De los deportes también se aprende mucho. Los niños hacen carreras de bola y las niñas de *ariwe'ta*²: *se aprende porque se quiere aprender*. Esto ha cambiado. Ahora los niños deben asistir a la escuela desde pequeños y no logran aprender todo lo que un Rarámuri debe saber. La escuela, incluso hoy en día, sigue causando polémica dentro de las comunidades, ya que en muchos casos los niños deben abandonar su casa y permanecer en internados donde adquieren conocimientos formales, perdiendo con esto su identidad cultural.

Toda la vida de los Rarámuri se encuentra entretejida con una serie de fiestas, ritos y tradiciones que acompañan los distintos momentos de su vida.

Tanto la escuela como la tradición son importantes para los Rarámuri, por ello es necesario que exista una educación en las escuelas primarias que tome en cuenta a la comunidad, a las autoridades, a los *chérames*³, así como a los padres de familia, pues estas figuras poseen la sabiduría.

4. CONTEXTO BAWINOCACHI

La investigación se realizó en la comunidad de Bawinocachi por tener una relación cercana con SINE (Servicios Integrales Émuri), así como por la disponibilidad y motivación de los profesores por trabajar en colaboración. A continuación se describe el contexto de esta comunidad.

² La *ariwe'ta* es una carrera en que las niñas ensartan, con una vara, un aro de madera forrado de estambre y lo lanzan hacia enfrente; gana quien llegue primero a la meta establecida.

³ Ancianos y abuelos. Tarahumaras respetados y apreciados por la comunidad.

Bawinocachi pertenece al municipio de Bocoyna. Según el INEGI (2005), cuenta con 287 habitantes, de los cuales 141 son mujeres y 146 hombres. Se encuentra en el ejido de Panalachi. Bawinocachi se halla a 70 km al suroeste de Creel, en el Estado de Chihuahua, en una zona aislada y de difícil acceso.

Una de las principales problemáticas sociopolíticas de Bawinocachi, según el punto de vista de Adriana Acosta (coordinadora de la Misión de 2004-2007 y aún muy cercana a la comunidad) es:

El pueblo está viviendo una etapa en donde no se tienen reglas propias; no hay consecuencias de los actos realizados en la misma comunidad. Una posible causa es que, al asistir los niños a una escuela en donde no existe una relación real con la vida en la comunidad [escuela primaria y secundaria federal, y escuela de la misión], van perdiendo respeto por sus propios gobernadores: no los reconocen como autoridad, no están viendo directamente en la dinámica que se había venido realizando desde hace muchos años; sus principales autoridades reconocidas son sus maestros y las personas que los cuidan en el internado por las tardes. Al terminar la primaria o salir de la escuela, quedan con una ausencia de autoridad; los ahora padres de familia son personas que hace muchos años vivieron esta realidad, personas que tampoco fueron educadas bajo las autoridades del gobierno tradicional. Así pues, no piden juicios que anteriormente solucionaban los conflictos familiares o comunitarios, y más bien reconocen como figura superior a las autoridades gubernamentales (las cuales, en la mayoría de los casos, son incompetentes y corruptas) sobre las autoridades tradicionales (Acosta, s/f).

Existen diversas organizaciones sociales que trabajan en esta región. Sin embargo, no hay una unificación en las formas de trabajar, por lo que terminan compitiendo más que colaborando.

El uso predominante del suelo es ganadero y forestal. La tenencia de la tierra es, en su mayoría ejidal, con 227,744 hectáreas; de ellas, corresponden 469 hectáreas solamente a usos urbanos.

5. ESCUELA EN BAWINOCACHI

En Bawinocachi existen cuatro escuelas: primaria, secundaria y bachillerato federales, y la escuela de la misión Antonio de Oreña, institución privada que pertenece a la misión de Bawinocachi y que dirige un Consejo Marista, localizado en Guadalajara, Jalisco, y que sesiona dos veces al año.

Escuela Antonio de Oreña.- Fue fundada por una mujer originaria de Guadalajara. Es una escuela de educación básica cuyo costo es de 15 pesos al año, más una cantidad determinada de leña (entre media y una cuerda). Su población es mayoritariamente Rarámuri. La escuela forma parte de la Misión de Bawinocachi, conformada por la iglesia, el dispensario, las oficinas, un internado, una cancha de basquetbol; cuenta con siete aulas, una por grado (preescolar-sexto de primaria), la oficina de la directora, biblioteca, baños para niños y niñas. Proporciona a los estudiantes un refrigerio a media mañana y al finalizar las clases ofrece una comida completa. Tanto la comida, como los sueldos de los profesores son solventados por la escuela «Cervantes» de Guadalajara, más otros donativos de diversas organizaciones.

En la Escuela Antonio de Oreña hay dos profesores y cinco profesoras, que sólo han trabajado en esa escuela; tres de ellos han impartido clases en diferentes grados y sus edades oscilan entre los 21 y 37 años. Son miembros de la comunidad; casi todos viven cerca de la escuela, tardan de 15 a 45 minutos para llegar a ella, excepto dos que caminan hora y media. Todos dijeron ser bilingües (español-Rarámuri). Para complementar su formación, en promedio han tomado cuatro cursos, respectivamente. Llevan impartiendo clases alrededor de 10 años: el más antiguo con 18 años y el más nuevo con 5 años.

La mayoría de los maestros refirieron requerir más conocimientos relacionados con el currículo oficial, así como vocabulario y ortografía para mejorar sus clases.

El tipo de apoyo educativo proporcionado a los maestros está en la línea de la reflexión sobre su práctica educativa y su cultura, de manera que ellos mismos son quienes, a través de este proceso, incorporan

los contenidos culturales al currículo. Se parte de que el currículo está siempre en construcción y por lo tanto es flexible, y podrá modificarse conforme la detección de nuevas necesidades.

6. DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Aunque los niños realizan actividades comunitarias, muy al estilo Rarámuri, durante su estancia en la escuela y en las instalaciones de la misión, los profesores no han encontrado la manera de trasladar esta forma de vida a las aulas: existe una ruptura entre la cultura vivida y promovida en la escuela, y aquella que los niños viven en la comunidad. Los momentos en que estas dos culturas se conjugan son durante la comida, el recreo y la limpieza de las instalaciones.

Los profesores no poseen un método claro para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Presentan carencias muy importantes en el dominio de los contenidos de los programas de estudio de las materias que imparten, situación que los hace vivir su tarea docente con gran inseguridad. Existe la conciencia en los profesores, en los miembros de la comunidad y en las autoridades morales, de la necesidad de formar mejor a los maestros.

Es esencial proponer una metodología didáctica que vincule los contenidos del currículum oficial con elementos de la cultura Rarámuri, utilizando a su vez estrategias didácticas que propicien la interacción entre el trabajo realizado en la escuela y las actividades de las familias de los niños y la comunidad.

Existe una carencia marcada de textos, materiales didácticos y recursos pedagógicos.

7. FUNDAMENTACIÓN DE LOS PICRES

Como muchos pueblos indígenas, los Rarámuri inician a sus hijos desde pequeños en la vida laboral, colaborando en un principio con sus hermanos mayores, sus padres y sus vecinos en la realización de

tareas domésticas, de pastoreo, tareas textiles, artesanales o del campo, posteriormente se les asignan trabajos específicos.

Las niñas y los niños aprenden observando a sus mayores y conversando con ellos. Luego desarrollan sus habilidades y actitudes; en la práctica misma aprenden la importancia del trabajo comunitario. La escuela contribuye poco a este propósito, pues generalmente las prácticas escolares están desvinculadas de la cultura Rarámuri.

Ante esta situación, se hacía necesario plantear una metodología didáctica que amalgamara los contenidos del currículum oficial de la SEP con los de la cultura Rarámuri. Se propuso entonces el PICRE (Propuesta de Integración Cultura Rarámuri y Escuela), que es un diseño instruccional accesible a los maestros que permite aumentar la pertinencia de la escuela en la formación de los mismos, en un ambiente colaborativo; es también una guía que orienta al profesor en la planeación y conducción de la enseñanza, y la evaluación del aprendizaje.

Para la elaboración del PICRE se partió de la noción que la labor del profesor va más allá de la mera coordinación de la dinámica en el aula; su tarea supone realizar la planeación de los objetivos a alcanzar, los materiales, ejercicios y métodos didácticos a emplear, así como los mecanismos o instrumentos para la verificación de los avances, la ejecución de lo planeado y la evaluación de lo logrado. El profesor tiene el papel de guiar y acompañar a los alumnos en las diferentes etapas del proceso sin interferir con su libertad, para lo cual debe identificar indicadores observables que le permitan conocer los procesos y la realización de las actividades de los alumnos durante el trabajo; además, necesita dotarse de estrategias, criterios y recursos específicos para evaluar el proceso modificando, si es necesario, sus objetivos a partir de esa evaluación.

Otra variable que resultó de crucial importancia para el diseño del PICRE, fue el tiempo del profesor, tanto para preparar su trabajo, como para impartir la enseñanza.

En cuanto a las actividades de los alumnos y los miembros de la comunidad, la idea fue incorporar la dinámica social y la intersubjetividad como componentes fundamentales para promover el aprendizaje en un tiempo y un espacio definidos; fomentar las interacciones entre los

estudiantes y de éstos con la comunidad, para transformar o reconstruir experiencias que se manifiestan originalmente a nivel social (intersubjetivas) en experiencias de orden personal (o intrasubjetivas), mediante la reconstrucción interna de una operación externa, a través del uso de herramientas psicológicas (símbolos, diagramas, mapas, dibujos, signos, sistemas numéricos) y funciones psicológicas (Vigotsky, 1988).

El tránsito de experiencias sociales (intersubjetivas) a experiencias personales (intrasubjetivas), según Rebollo (1999), se logra mediante los siguientes pasos:

- Actividad externa.
- Proceso interpersonal que confiere un significado social (mediado por el contexto) a la actividad externa, transformándola.
- Proceso intrapersonal como resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos en el desarrollo de la conducta externa, adquiriendo en sus últimos estadios una forma individualizada.

Para Vigotsky existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores o elementales, y las superiores. Las primeras son aquéllas con que nacemos, las funciones naturales, determinadas genéticamente. Las funciones mentales superiores —también denominadas funciones psicológicas— se adquieren y desarrollan a través de la interacción social. Puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, están determinadas por la forma de ser de la sociedad, por lo que son mediadas culturalmente.

Otro constructo fundamental, en el enfoque sociocultural planteado por Vigotsky —que ayuda a explicar el tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico—, es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entendida como:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988).

Esta noción recoge la idea del trabajo en colaboración, como una unidad de actividad conjunta con otros para la transformación o reestructuración del aprendizaje a nivel individual.

Para la creación de una ZDP se requiere de las siguientes acciones (Onrubia, 1997):

- a) El contraste entre puntos de vista divergentes, a propósito de una tarea o un contenido de resolución conjunta.
- b) La explicación del propio punto de vista.
- c) La coordinación de roles, el control mutuo del trabajo y la recepción bilateral de ayuda.

La interacción entre estudiantes con diferente nivel de desarrollo es un aspecto crucial para el aprendizaje y el desarrollo de la ZDP. Además de los compañeros, el profesor o cualquier persona con más formación o experiencia pueden ayudar al estudiante a pasar de un estado real de desarrollo a un estado potencial; el meollo del asunto parece estar en la tarea de mediación que se realice y en la capacidad del mediador para convertirse en un «socio cognitivo».

En lo referente a los contenidos del currículo, habría que ponderar la relevancia y pertinencia que tienen para la formación de los estudiantes, y seleccionar los contenidos más importantes considerando el nivel académico de los niños, las necesidades de la comunidad y los requisitos de los siguientes grados o niveles educativos. Esta tarea se acompañará con la incorporación de los contenidos culturales más relevantes para la comunidad, con el fin de ofrecer una educación ecológica que elimine o minimice las fracturas entre lo revisado en la escuela y la vida cotidiana de los alumnos dentro de su comunidad.

Así, al diseñar situaciones de aprendizaje, es necesario promover la mejor interacción posible entre los elementos del acto didáctico: estudiantes, profesores y contenidos, a través de actividades de aprendizaje colaborativo e individual que favorezcan la co-construcción de conocimientos.

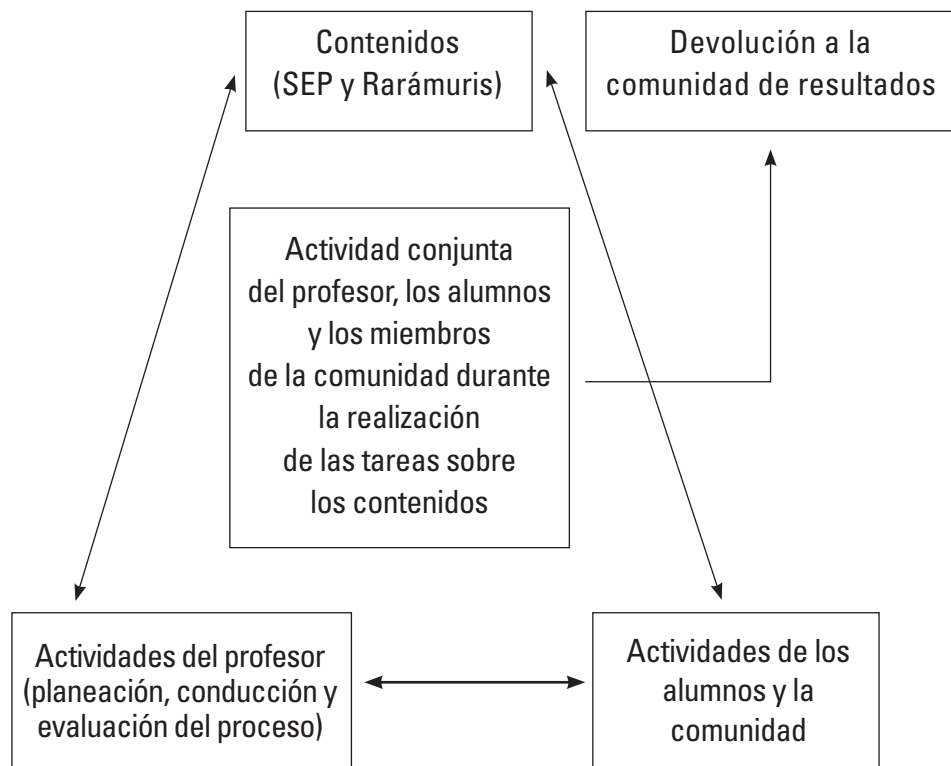
Alvarado (2001), concibe a las actividades de aprendizaje como acciones por medio de las cuales el alumno pone en juego sus recursos, estrategias y habilidades para construir y utilizar el conocimiento en diversos contextos, al vincularse con el contenido a aprender.

Las actividades de aprendizaje deben promover la adquisición de conceptos, el aprendizaje de métodos y los procedimientos, y el desarrollo de habilidades y actitudes, por medio de la ejercitación y el desarrollo de estrategias cognoscitivas por parte del estudiante (Litwin, 2000). Deben invitar a la reflexión sobre el impacto que un determinado comportamiento tiene sobre lo demás y sobre los demás, y sobre las mejores formas de hacer las cosas para promover un mundo más justo y armonioso, así como sobre sus propios procesos de conocimiento para apropiarse de ellos.

Para las actividades de aprendizaje deberá diseñarse un abanico suficientemente amplio para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y características individuales de los estudiantes. En su diseño deberá preverse que:

- Su realización no exponga la seguridad psicológica de los participantes; es decir, aunque la actividad debe ser suficientemente compleja para aportar elementos al desarrollo del alumno, debe ser alcanzable para no atentar contra la autoestima del individuo.
- Sean socialmente pertinentes, relevantes, significativas y estimulantes.
- El participante posea los antecedentes mínimos respecto de los contenidos a aprender.

Con el fin de fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad, y establecer un diálogo intercultural, se propuso una metodología didáctica que amalgamara los contenidos del currículo oficial de la SEP con los contenidos de la cultura Rarámuri, dentro de una dinámica de trabajo colaborativo entre estudiantes y miembros de la comunidad, coordinada por el profesor, para proporcionarle relevancia y pertinencia social a la escuela.



Propuesta de Integración Cultural Rarámuri y Escuela (PICRE)

Escuela:		Profesor:		Grado y grupo:	
Materia: Español			Período:		
<p>Tema: Elaborar un fichero temático</p> <p>Objetivos generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece correspondencia entre partes de escritura y partes de oralidad, al leer frases y oraciones. • Identifica letras convenientes para escribir frases o palabras. • Hace preguntas para recabar información sobre un tema. • Conoce la estructura de las fichas informativas simples. • Identifica las contribuciones de los integrantes del equipo y las retoma para hacerlas propias en una conversación. 			<p>Actividad generadora:</p> <p>El maestro preguntará qué fiesta es la que está próxima a celebrarse y por qué se celebra. Anotará las respuestas. Luego, leerá en voz alta alguna historia o cuento relacionado con la fiesta más próxima, y buscará la relación entre lo que los niños dijeron y el contenido de la lectura.</p>		
<p>Actividades de desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente plantea la tarea de elaborar un álbum con fichas informativas sobre las fiestas más importantes que celebran los Rarámuri. • Organizados por equipos y con ayuda del docente, se reparten las diferentes fiestas. Recabarán información, con miembros de su familia o comunidad, como parte del trabajo de campo. • El docente les ayuda a establecer preguntas o aspectos que se incluirán en las fichas. Por ejemplo: ¿Cuándo se celebra la fiesta? ¿Por qué se celebra? ¿Cómo se celebra? ¿Quiénes participan? 			<p>Trabajo de campo:</p> <p>De tarea, los alumnos preguntarán a miembros de su familia o a sus vecinos, sobre la manera cómo se celebra la fiesta que les hayan asignado.</p>		

<ul style="list-style-type: none">• El maestro ejemplifica el llenado de las fichas.• El docente proporciona a cada niño una ficha para que complete la información.• Al día siguiente, los niños —en equipo— comparten la información y elaboran una sola ficha. El docente lee las fichas de los equipos y les solicita que realicen modificaciones, cuidando la limpieza y la ortografía.• Al finalizar su ficha, cada equipo la ilustra.• Arman el álbum con el conjunto de fichas. Escogen el título y elaboran una portada. Deciden el orden de las fichas.	
<p>Reforzamiento: En diferentes momentos de la semana, el maestro lee en voz alta las distintas fichas preguntando, después de la lectura, si aprendieron algo nuevo y si entendieron lo leído. El maestro enfatiza que el aprender a escribir correctamente ayuda a que los demás entiendan lo que se dice.</p> <p>Evaluación: Una vez que se hayan leído todas las fichas, el maestro preguntará a los alumnos: - ¿Qué aprendí en esta actividad? - ¿De qué me sirve saber investigar y organizar la información obtenida? - ¿Por qué es importante anotar lo investigado de manera clara y ordenada? - ¿Es bueno trabajar en equipo? ¿Por qué?</p> <p>Devolución: El maestro organiza los turnos para el préstamo a domicilio del álbum para que los alumnos puedan compartirlo con sus familias.</p> <p>Observaciones:</p>	

*Los objetivos se obtienen del programa de estudios o del libro de texto.

PROPUESTA DE INTEGRACIÓN. CONCLUSIONES

Entre los resultados positivos de esta experiencia se incluyen:

La conciencia, por parte de los profesores de la escuela de la misión, de la necesidad de capacitarse y actualizarse para ser mejores profesores, así como una actitud positiva hacia los procesos de formación continua para mejorar su práctica docente.

El establecimiento de mecanismos de vinculación entre investigadores universitarios, estudiantes de licenciatura y profesores de Bawinocachi que permiten el trabajo conjunto para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Escuela Antonio de Oreña.

El desarrollo de una metodología de diseño instruccional —denominada PICRE—, que posibilita a los docentes vincular los contenidos temáticos de la SEP y los elementos de su cultura.

El desarrollo de esta investigación también puso en contacto a estudiantes de licenciatura con una realidad en la que pueden aportar elementos para mejorar la calidad de la educación básica desde su formación pedagógica.

Se establecieron también mecanismos de vinculación escuela-comunidad, propiciando una mejor recepción de los profesores Rarámuri en su propia comunidad, así como la participación de los adultos y las autoridades morales. ■

REFERENCIAS

Acosta Carrillo, A. (coordinadora de la misión indígena Bawinocachi) (s/f). *Documentos oficiales, Misión Indígena Bawinocachi*.

Alvarado García, F. (2001). *Normas para el diseño curricular. Programas online*. México: UIA.

De Velasco Rivero, P.J., S.J. (1987). *Danzar o morir, religión y resistencia a la dominación en la cultura tarahumara*. México: CACS-TAC/ITESO/UIA PUEBLA/UIA.

Fernández, C. (1977). *La acción del pedagogo en el desarrollo de la comunidad en el medio indígena*. México: UNAM.

Gardea García, J. y Chávez Ramírez, M. (1998). *Ki te amachíala kiyá nirúami. Nuestros saberes antiguos* (pp. 57). México: Ediciones Diocesanas de la Tarahumara, Chihuahua.

González H.C. y León, R. (2000). *Historia de los pueblos indígenas de México. Civilizar o exterminar. Tarahumaras y Apaches en Chihuahua, Siglo XX* (pp. 43). México: CIESAS/INI.

INEE (2009). *El derecho de la educación en México*. México: INEE.

INEGI (2005). Recuperado de http://www.inegi.org.mx/lib/olap/general_ver4/mdxquerydatos.asp?#regreso&c=10401

Litwit, E. (2000). *La educación a distancia*. Argentina: Amorrortu editores.

Merrill, W. (1992). *Almas Rarámuris* (1^a. Ed.). México: INI/CONACULTA.

Moreno, R. (1982). *Por una sociedad mejor*. (Tesis de maestría). Escuela Normal, Creel, Chihuahua, México.

Onrubia, J. (1997). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Col, C. y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Ocampo, M. (s/f). *Historia de la Misión Tarahumara (1900-1950)*. México: Buena Prensa.

Ortiz, A. (2007). *Rarámuris: los de pies ligeros*. México: Uribe y Ferrari editores, Ediciones La Vasija.

Rebollo, M.Á. (1999). *La Teoría Sociocultural Aplicada al Estudio de la Televisión en el Ámbito de la Educación de Personas Adultas*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. (1993). *Diagnóstico de Necesidades y Propuesta Curricular*.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*. Número 294, pp. 275-300.

Vigotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

Zolla, C. y Zolla, E. (2004). *Los Pueblos Indígenas de México, 100 Preguntas*. México, UNAM. Recuperado de: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/index.html>



USO DE PREGUNTAS COMO ESTRATEGIA CLAVE EN LA SALA DE CLASES: LA PIEZA QUE FALTA

THE USE OF QUESTIONS AS A CORE CLASSROOM STRATEGY: THE MISSING KEY

María Francisca Valenzuela Hasenohr

Antonietta Ramaciotti Ferré

**María Francisca
Valenzuela Hasenohr**

Magíster en Psicología, mención Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicedecana Académica, Facultad de Educación, Universidad de los Andes (Chile), actualmente profesor asistente extraordinario en los ramos de Alfabetización Inicial I y II en la carrera de Educación de Párvulos, donde también ha dirigido tesis relacionadas con el área del lenguaje. Ha colaborado en diversos proyectos nacionales relacionados con el lenguaje verbal oral y escrito en educación inicial. Su línea de investigación se relaciona con ese ámbito; co-autora de dos instrumentos para evaluar conciencia semántica (PHMS) y conciencia fonológica (PHMF) para niños de 4 a 6 años.

Correo electrónico: [mvalenzuela@uandes.cl].

Antonietta
Ramaciotti Ferré

Magíster en Educación Especial y Diferencial, Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora del Programa de Magíster en Psicopedagogía, Universidad de los Andes. Directora de la Escuela de Pedagogía Básica, Universidad de los Andes, en la categoría de profesor asistente ordinario. Ha dictado diversos cursos sobre estrategias y evaluación para la estimulación del lenguaje oral y escrito. Actualmente dicta cursos en el Magíster de Psicopedagogía relacionados con evaluación y diagnóstico, y dirige tesis relacionadas con el área del lenguaje. Ha participado en diversos proyectos nacionales, siendo el más importante el proyecto ELEA (Programa para la estimulación del lenguaje oral y escrito: un modelo de continuidad), creando varios juegos para el desarrollo metalingüístico, mismos que se utilizan en diversos centros escolares del país y fuera de Chile. Co-autora de la Prueba de segmentación lingüística (PSL), para niños de 5 a 7 años de edad.

Correo electrónico: [aramaciotti@uandes.cl].

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo presentar el estado del arte en relación con el uso de preguntas en la sala de clases, como estrategia clave para el desarrollo del pensamiento del educando, en el ámbito de la educación preescolar. Para ello se revisaron publicaciones principalmente de habla inglesa, ya que existe una escasez de ellas en español. Se agrega una clasificación de la terminología empleada por distintos autores, referida a diversos tipos de preguntas y de ciertos factores que afectan su formulación. El uso de preguntas desafiantes en la sala de clases favorece el desarrollo de un pensamiento de buena calidad, extiende el vocabulario y mejora la comprensión. Se incluyen las principales características que deben considerar los docentes al formular preguntas, para utilizarlas como una herramienta de aprendizaje efectivo, y que favorezca el desarrollo de un pensamiento de buena calidad entre los alumnos. Se busca generar discusión en torno a su empleo como estrategia pedagógica central que favorezca mejores aprendizajes, en forma especial en los años preescolares.

Palabras clave: preguntas; estrategia pedagógica; aprendizaje; pensamiento de buena calidad.

ABSTRACT

The aim of this article is to review the research about the use of questions in the classroom, as a key strategy for developing thinking, in the field of early childhood education. To this end, publications that support the importance of questions in this educational space were reviewed, especially from English-speaking countries, due to the lack of research in Spanish-speaking preschool contexts. Additionally, the terminology used by different authors referring to different types of questions has been classified along with factors that affect question formulation. The development of good quality thinking, the extension of vocabulary and improved comprehension are some of the benefits discussed. Finally, different characteristics to be considered by teachers when ask questions, so that they become an effective learning tool for students, are mentioned. This review seeks to generate discussion about the use of questions as a core pedagogical strategy that promotes significant learning, especially in early childhood.

Keywords: questions; pedagogical strategy; learning; good quality thinking.

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo que surge al interior de la sala de clases se basa en la interacción y el diálogo pues, como espacio de aprendizaje que es, debe ser potenciado (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser y Long, 2003). Cada sala debe crear un entorno en que los alumnos tengan la oportunidad de pensar (Langer, 2000) y utilizar el lenguaje para manifestar ese pensamiento; es indispensable repensar el contexto de la sala para que ello efectivamente suceda, en el entendido que el discurso desplegado al interior de la sala promueve logros en los estudiantes. Las investigaciones muestran que los alumnos desarrollarán distintos tipos de aprendizaje dependiendo del énfasis que el profesor manifieste (Athanasos, 1998).

En los últimos años, uno de los focos de la discusión se centra en aspectos cognitivos y de procesamiento lingüístico (Apleebe, Langer, Nystrand y Gamoran, 2003). Por ello es interesante detenerse en lo que

realiza el profesor al interior de la sala de clases en relación con estos dos ejes; colocar la mirada en este tema puede iluminar algunos cambios que se requieren para alcanzar una educación efectiva. La sala de clases es un escenario complejo, en donde la instrucción involucra una negociación permanente entre profesor, alumno, materia y tiempo disponible. El proceso social que surge al interior de ella crea un contexto en el que los alumnos desarrollan la cognición y los procesos lingüísticos, lo que lleva a centrar el foco en estas habilidades para mejorar las prácticas educativas (Apleebe *et al.*, 2003) y así optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

RELACIÓN ENTRE EL USO DEL LENGUAJE Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Los primeros intentos por explicar la relación entre lenguaje y pensamiento poseían un enfoque conductista. Bermeosolo (2012) señala que para estos psicólogos, el aprendizaje de la lengua se adquiría sobre la base de datos que provenían del ambiente y que no dependían del nivel de inteligencia individual. Es decir, para estos ambientalistas, el aprendizaje del lenguaje se producía por condicionamiento o simple imitación.

Estudios posteriores, realizados desde la psicología cognoscitiva, permiten afirmar que el condicionamiento y la imitación pueden jugar un papel en la adquisición del lenguaje, sin embargo no explican lo esencial del proceso.

La psicolingüística chomskiana ha entregado uno de los aportes más significativos en el cambio de paradigma, transitando desde el conductismo hasta los aportes realizados por la teoría cognoscitivista. Los psicolingüistas innatistas plantean que el sujeto trae un repertorio lingüístico genéticamente determinado el cual puede desenvolverse con la influencia del exterior, y que actuaría sólo como un medio obstaculizador o potenciador del mismo (Bermeosolo, 2012). Desde un enfoque naturalista del estudio del lenguaje, Chomsky (1996) señala que la facilidad con que el niño aprende y desarrolla su lenguaje, y el nivel de elaboración cognitiva, difícilmente podría atribuirse a condicionamiento

o simple imitación. Las propiedades biológicas de la condición humana determinan lo que él llamaría «un órgano del lenguaje», es decir, un tipo particular de mecanismo o dispositivo que el individuo posee genéticamente y que le preparará para la adquisición del lenguaje.

Otros estudios ya anteriores habían intentado explicar la relación pensamiento y lenguaje, como los realizados por Edward Saphir y Benjamin Whorf, quienes plantearon la «hipótesis del determinismo lingüístico»; señalaron que la palabra no tan sólo expresa una forma de pensar: el lenguaje interactuaría con el pensamiento y el comportamiento, influenciándose mutuamente. Saphir-Whorf postularon dos hipótesis explicativas (De Bustos Guadaño, 2004), la primera llamada *hipótesis fuerte*, señala que la lengua de una persona monolingüe determina la forma en que conceptualiza la información y la guarda en la memoria, lo cual determina sólidamente el pensamiento del hablante. La segunda, llamada *hipótesis débil*, plantea que el hablante influencia la forma en que organiza la información y cómo la guarda en la memoria. En síntesis, señalaban que el lenguaje determinaba el pensamiento del sujeto. Esta hipótesis fue refutada por Chomsky en torno a la existencia de un órgano universal del lenguaje pues, de lo contrario, cada hablante sólo conceptualizaría de acuerdo a su idioma materno y no podría elaborar conceptos universales.

Otros aportes importantes fueron los realizados por Jean Piaget. En su *hipótesis explicativa* señala que el individuo interactúa con el ambiente para organizar el conocimiento a partir de la acción (Piaget, 1991), modificando así sus esquemas mentales. Para este psicólogo, la fuente de las operaciones mentales se encuentra en la acción, pues ella permite al individuo organizar la experiencia y no así el lenguaje. Es decir, el origen del pensamiento estaría en la función simbólica, siendo el lenguaje una forma más de ella. A través de la acción, el individuo modificaría las estructuras lógicas (Cárdenas, 2011) y el lenguaje cumpliría la función de representación, cuyo objetivo sería reflejar el pensamiento.

Una mirada diferente sobre esta relación constituyó el aporte de Vygotsky (1989), quien en sus postulados señala que el lenguaje no tan sólo tendría la misión de reflejar el pensamiento, sino más bien, la tarea de transformar y modificar la función semiótica (aquella encargada de

lo simbólico e imaginario). Cárdenas (2011) reflexiona acerca de ambos planteamientos y señala que, a diferencia de Piaget, para Vygotsky los procesos de interiorización psicológica no se modifican por ser un reflejo de lo que ocurre en la realidad, sino más bien son producto de la interacción entre las personas. El lenguaje sería entonces un mediador que regula la forma de conocer y de comportarse de los humanos, incluso permitiría actuar sobre sus propias operaciones lingüísticas.

Mercer (2000), rescata los aportes de Vygotsky, al afirmar que el lenguaje constituye una herramienta que permite cumplir simultáneamente diferentes funciones: (i) una herramienta cognitiva que los estudiantes utilizan para procesar el conocimiento; (ii) una herramienta sociocultural que permite compartir el conocimiento; (iii) y una herramienta pedagógica que posibilita a una persona ser guía de otra. En este contexto, el autor señala que enseñar a pensar es, esencialmente, involucrar a los estudiantes en una práctica social que internaliza el lenguaje como una herramienta de pensamiento.

En relación con lo anterior, Dickinson y Caswell (2007) afirman que, en los primeros años, la naturaleza de la interacción profesor-alumno impacta el desarrollo del lenguaje del niño y su aprendizaje, pues el qué dice el docente y cómo lo dice tiene consecuencias en el educando. De hecho, Dickinson (2001a, 2001b) muestra efectos significativos del discurso del profesor, referidos a prácticas educativas desafiantes cognitivamente, en la frecuencia y extensión de la conversación, en el lenguaje de los alumnos. Pareciera que más importante que el «qué» enseñar es el «cómo» enseñarlo (Taylor, Pearson, Peterson y Rodríguez, 2003). Por esta razón, según Knapp (1995), los profesores efectivos someten a sus estudiantes a tareas de mayor demanda cognitiva, que implican habilidades tales como inferir, hipotetizar y evaluar, entre otras, lo cual mejoría su entendimiento, en relación con lo que deben hacer, el por qué y para qué de ello.

Respecto de cuál es el tipo de pensamiento que el lenguaje debería fomentar dentro de la sala de clases, Beas, Santa Cruz, Thompsen y Utreras (2000) señalan que un *pensamiento de buena calidad* debe poseer tres características fundamentales: a) ser *crítico*, capaz de sustentar sus creencias, para lo cual el sujeto debe reelaborar la información; b) *creativo*, que permita ajustarse a situaciones nuevas y crear

alternativas originales para solucionar una situación; y c) *metacognitivo*, capacitado para reflexionar sobre sus propios procesos.

Santiuste (2001) agrega que el pensamiento crítico es en sí, reflexivo y metacognitivo, característica que contribuye a que la persona pueda conocer su propio sistema cognitivo, es decir cuáles son sus conocimientos, motivaciones, estrategias y sentimientos.

Por otro lado, Marciales (2003) sostiene que cuando se habla de pensamiento crítico se alude a una serie de procesos que lo integran. Es así como el contexto, las estrategias y las motivaciones deben ser consideradas. El contexto permite al individuo responder de manera acorde a la situación. Por otra parte, el individuo pondrá en juego todos los procedimientos de que dispone para enfrentar dicha situación; por último, y no menos importante, será la motivación que el individuo presente frente a dicha tarea, el nexo afectivo que «gatille» la curiosidad frente al nuevo conocimiento.

Este tipo de pensamiento permite que el individuo recurra a un potencial cognitivo que generalmente no ocupa. Feuerstein (1991) plantea que en la mayoría de los individuos existe una tendencia a realizar un análisis superficial de las situaciones, considerando generalmente un punto de vista, por lo tanto los argumentos suelen ser pobres, con escaso aporte de evidencias para fundamentar los juicios. Una de las problemáticas de la educación actual es revertir el predominio de un pensamiento superficial en pos de alcanzar el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas que permitan a la persona alcanzar un pensamiento de calidad.

El pensamiento de buena calidad involucra el razonar y requiere de conocimiento basado en los hechos para ir más allá de ellos; el conocimiento es empleado para inferir. Este razonar es especialmente importante para la comprensión auditiva y lectora, por lo que es esencial desarrollarlo tempranamente (Duke y Carlisle, 2011). El desafiar al niño a través del lenguaje para alcanzar este tipo de razonamiento surge como una herramienta pedagógica indispensable para favorecerlo.

El lenguaje sería el vehículo que permitiría el desarrollo de estas habilidades cognitivas. Bermeosolo (2012) afirma que el individuo intenta

reordenar la realidad: compara, agrupa, clasifica y organiza para responder a diversos cuestionamientos. Plantea que desde allí se posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, esencial para favorecer una verdadera comprensión por parte de los alumnos *versus* una visión simplificadora de la información relacionada con los acontecimientos.

El habla actuaría así como un mediador del aprendizaje, pues se aprende en y a través del lenguaje (Vygotsky, 1989). De acuerdo a este autor, los patrones de habla surgidos al interior de la sala, modelan el tipo de aprendizaje logrado. Para promover niveles altos de pensamiento, deben implicar que el sujeto haga algo más que sólo recitar aquello que ha escuchado. De esta forma, se proponen prácticas pedagógicas desde una conceptualización que considere al individuo como un reelaborador de la realidad, potenciando un pensamiento de buena calidad que supone, necesariamente, estrategias que estimulen el procesamiento cognitivo, que inviten a la reflexión sobre el propio pensamiento y que no esperen una respuesta única como solución a un problema o una situación.

LA PREGUNTA COMO ESTRATEGIA LINGÜÍSTICA QUE PROMUEVE EL PENSAMIENTO

El facilitar oportunidades a los alumnos para reflexionar críticamente a través del lenguaje es una cuestión central en el quehacer pedagógico; las preguntas juegan un rol fundamental en esta reflexión, ya que ellas constituyen aproximadamente un tercio de las expresiones empleadas por los educadores en las salas de educación inicial (De Rivera, Giralometto, Greenberg y Weitzman, 2005). De acuerdo a Langer (2000), los profesores deben asumir que preguntar es parte de la naturaleza del proceso de entender un material nuevo. Más que ser ellas un indicador de falla en el proceso de enseñanza/aprendizaje, son un excelente punto de partida, esencial para iniciar la discusión.

Sin embargo, los profesores tienden a pensar que si no surgen preguntas dentro de la sala es porque todo está claro para los alumnos. La realidad es que el tipo de preguntas que el profesor elabora limita el tipo de procesamiento cognitivo realizado por los estudiantes y,

por ende, el tipo y la complejidad de las respuestas que ellos proporcionarán. De hecho, Ernst (1994) observó que si el profesor formula preguntas de exposición (que piden información recién recibida), las respuestas de los alumnos son cortas, basadas en la repetición y con poca elaboración personal. Claramente, la participación del alumno y el lenguaje que éste utiliza es facilitado o restringido, dependiendo del tipo de preguntas realizadas por el educador, por la retroalimentación entregada, la extensión y organización de turnos de conversación y quién detenta el control del tema del cual se discute. Por esta razón, los profesores efectivos son aquellos que formulan preguntas de alto nivel, promoviendo procesos cognitivos superiores en sus estudiantes (Langer, 2001).

De esta forma, el rol del profesor consiste en impulsar el intelecto del alumno hacia nuevas ideas, profundizando el conocimiento. Para ello debe saber qué y cuándo preguntar, formular cuestionamientos amplios, en donde la respuesta correcta o errónea no sea claramente identificable. Se asume que la interacción profesor-alumno es frecuentemente iniciada por el docente, por lo que se requiere pensar con cuidado qué tipo de preguntas se realizarán al educando: él debe generar el tipo de pensamiento deseado, induciendo al alumno hacia niveles cada vez más complejos (Flanders, 1973). Danis, Bernard y Leproux (2000) revelan que el nivel de abstracción en una conversación depende del nivel que expresa quien pregunta, mostrando que los adultos elevan dicho nivel con mayor frecuencia que los niños y crean, así, una zona de desarrollo próximo (Arancibia, Herrera y Strasser, 2011). Los adultos deben ayudar al niño a desplegar habilidades de representación, permitiéndoles alcanzar niveles cada vez más complejos de abstracción.

Se necesita valorar el empleo de preguntas en diferentes contextos instruccionales como estrategia potente de desarrollo del pensamiento, a través del lenguaje. La importancia radica en formular preguntas abiertas al interior de la sala; es decir, aquellas que no admiten una respuesta única o su respuesta no es conocida por el profesor. Por ello, el alumno no tiene miedo de aventurarse en contestar, no siente temor de ser enjuiciado por aquello que exprese (Johnson, Ivey y Faulkner, 2011). Concuerdan con esta idea Wittmer y Honing (1991) quienes afirman

que es indispensable formular este tipo de preguntas a los alumnos, pues ellas facilitan el desafío cognitivo a través de la respuesta.

Las preguntas de los adultos aumentan la participación verbal de los niños en sus actividades (Justice, Weber, Ezell y Bakeman, 2002). La bibliografía revisada concuerda en que se requiere del trabajo con preguntas que generen niveles más altos de razonamiento —como es el caso del uso de preguntas inferenciales (McKeown y Beck, 2003; Van Kleeck, 2003)—, pues el niño preescolar no se desplazará del nivel literal al inferencial, a menos que el adulto lo invite a ello (Danis, Bernard y Leproux, 2000).

OTROS BENEFICIOS DEL USO DE PREGUNTAS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

El empleo de preguntas es una herramienta pedagógica que favorece no sólo el desarrollo de las habilidades de pensamiento en general de los estudiantes; también la literatura revisada destaca otros beneficios asociados al proceso de alfabetización, como el desarrollo de vocabulario y la mejora de los procesos de comprensión en forma específica.

Vinculación del uso de preguntas con desarrollo vocabulario.-

Lonigan y Whitehurts (1998) afirman que el empleo de preguntas durante la lectura de cuentos, es una herramienta poderosa que colabora al desarrollo del vocabulario en el niño. Ewers y Brownson (1999) demuestran que el vocabulario receptivo es mayor en niños a quienes se enseñan palabras nuevas a través de preguntas (por ejemplo: «¿qué es una posada?»), en comparación a cuando se hace a través de la designación (por ejemplo: «esto es una posada»). Wasik y Bond (2001) confirman esta idea: el uso de preguntas literales e inferenciales, durante la lectura de cuentos, favorece el desarrollo de vocabulario receptivo y expresivo, como también de habilidades de lenguaje literal e inferencial.

Dickinson y Smith (1994), muestran la relación entre la exposición del niño al lenguaje inferencial en la discusión de lecturas (análisis, predicción), y las habilidades de vocabulario receptivo en niños de kínder. Agregan que la aplicación excesiva de preguntas rápidas, es decir, aquéllas en que el adulto sabe la respuesta —tales como: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿cómo?, en relación con una lectura—, excluye otro tipo de interrogantes más desafiantes. Por ello sugieren combinar ambos tipos de preguntas.

Confirman esta idea Paratore, Cassano y Schickedanz (2011) al indicar que los estilos de conversaciones adulto-niño —específicamente el formular al niño preguntas cognitivamente desafiantes, que inviten a establecer relaciones lógicas entre objetos, eventos, conceptos o conclusiones—, ayuda al desarrollo del vocabulario y de otros aspectos relacionados con la alfabetización. Dickinson y Smith (1994) señalan, igualmente, que la exposición de los niños a lenguaje inferencial —incluidas las preguntas de este tipo— se relaciona con un incremento superior en el vocabulario receptivo de niños de kínder. El incluir ambos tipos de preguntas (literales e inferenciales) proporciona mejores resultados en el vocabulario receptivo y expresivo (Wasik y Bond, 2001).

Justice (2002) afirma lo contrario: el enseñar vocabulario, etiquetando palabras, produce mejores resultados que a través de preguntas; pero este hallazgo se refiere sólo a vocabulario receptivo, pues ocurre lo contrario en relación con el vocabulario expresivo. La autora interpreta estos resultados al indicar que esa forma de enseñar palabras nuevas produce mejores resultados sólo a corto plazo, en contraste con el uso de preguntas como estrategia de enseñanza de vocabulario, misma que permite al niño un aprendizaje gradual y mejor desempeño tanto expresivo como receptivo.

Las investigaciones, entonces, afirman que el vocabulario del niño mejora cuando los adultos le formulan preguntas, ya que ello impulsa el empleo de nuevas palabras aprendidas.

Vinculación del uso de preguntas con la comprensión

Según Duke y Carlisle (2011) es fundamental entender la naturaleza del proceso comprensivo para, de esa forma, ofrecer las mejores estrategias que favorezcan su desarrollo en el estudiante. Estos autores definen comprensión como el acto de construir significado con un texto oral o escrito, enfatizando que se trata de un proceso constructivo. El Reading Study Group (2002, en Duke y Carisle, 2011) señala que en este proceso se involucran diversos factores, pudiendo agruparse en aquéllos relacionados con el texto (su lenguaje, contenido, estructura, propósito y rasgos); con quien escucha o lee (conocimiento previo, propósitos, estrategias y habilidades), y con el contexto en que surge la comunicación.

Las preguntas pueden transformar precisamente ese contexto educativo en un escenario que favorezca el proceso comprensivo del alumno. Ya que el producto de la comprensión —el significado— no es estable, formular preguntas cambia la interacción del sujeto con lo que escucha —o con lo que lee—, enriqueciendo la comprensión (Wilkinson y Hye Son, 2011).

Por ejemplo, estudios de Nystrand (1997), y Nystrand y Gamoran (1991), muestran que ciertos rasgos de discusión grupal generada en clases, se relacionan positivamente con la comprensión de los alumnos. Cuando los profesores formulan preguntas auténticas (es decir, aquellas que no tienen una respuesta única y específica, y las preguntas consideran las respuestas previamente proporcionadas por los alumnos), los niños comprenden mejor. Applebee *et al.* (2003) confirman en su estudio que el empleo de este tipo de preguntas, en contextos académicamente desafiantes, se relaciona positivamente con la comprensión. De acuerdo a Cain y Oakhill (1999), las preguntas que favorecen el razonamiento analógico y causal se vinculan, posteriormente, con habilidades comprensivas.

La comprensión es un proceso dinámico y la instrucción puede afectarla (Duke y Pearson, 2002). Por ello, Duke y Carlisle (2011) sostienen que es necesario desarrollar ciertos hábitos en la forma de pensar en los

primeros años, por su vinculación con la comprensión. La habilidad de inferir aparece como un factor de predicción; emplear preguntas que ayuden al niño a desarrollarla, aflora como algo esencial. Lawrence y Snow (2011) afirman que la práctica pedagógica de preguntar al autor en forma oral se asocia con mejores niveles de comprensión posterior. Ellos señalan que el diálogo entre profesor y alumno —que incluye preguntas inferenciales, predictivas e interpretativas— favorece el traspaso gradual de la responsabilidad desde el profesor al alumno en el aprendizaje, contribuyendo de esa forma a mejorar la comprensión. Los mismos autores afirman que el uso de preguntas abiertas, que requieren de un procesamiento de la información más profundo, se relaciona con mejores niveles comprensivos. Confirman esta idea Beck y McKeown (2006), quienes señalan que las preguntas deben ser cuidadosamente secuenciadas para ayudar a los estudiantes a comprender los elementos de la lectura, por lo que deben formularse de acuerdo a cada una de ellas y no en forma general. Sólo de esa manera el alumno relacionará la información escuchada o leída, favoreciendo el proceso comprensivo.

La habilidad de inferir en los años preescolares es predictiva de la comprensión lectora posterior; las raíces de este tipo de pensamiento se establecen muy temprano y es posible desarrollarla a través del buen empleo de preguntas. El problema está en que se observa una falta de intencionalidad de trabajo en el lenguaje en las salas preescolares, enfatizándose éste cuando los estudiantes ya leen fluidamente (Duke y Carlisle, 2011).

TIPO DE PREGUNTAS EMPLEADAS EN LA SALA DE CLASES

Más allá de todos los beneficios asociados al empleo de preguntas en la sala, no existe coincidencia en el uso de una terminología común que ayude al docente a valerse de esta información para mejorar sus prácticas pedagógicas. Por esta razón, a continuación se ofrece un resumen de los principales tipos de preguntas que aparecen en la literatura revisada.

Boyd y Rubin (2002) distinguen las preguntas formuladas en *explícitas* (se espera como respuesta que el alumno repita información recién recibida, siendo ellas un recurso muy empleado para evaluar contenidos) y preguntas *auténticas* (piden al alumno su propia evaluación e interpretación del contenido). Los autores afirman que son éstas las que infieren, predicen, hipotetizan y evalúan, por lo que deberían emplearse con mayor frecuencia en la sala de clases. Los autores sostienen que las preguntas sólo referidas a los eventos de un texto, anulan el diálogo en torno a él mismo, pues al dar la única respuesta, éste finaliza. Afirman que deben crearse deliberadamente oportunidades en que las preguntas cumplan un rol central, que posibiliten al alumno iniciar temas de discusión y elaborar respuestas propias. En vez de clases tradicionales en que el profesor habla y los alumnos escuchan, se sugiere incorporar preguntas contingentes en la sala de clases, que permitan al educador escuchar al alumno y favorezcan alcanzar un nivel en que él mismo se cuestione el conocimiento.

Nystrand *et al.* (2003) clasifican las preguntas en *preguntas no auténticas* (también las llaman de «bajo orden») que no demandan mayor elaboración y tienen sólo una posible respuesta; y *preguntas auténticas* (o «de alto orden»), que involucran un mayor procesamiento cognitivo en la elaboración de la respuesta. Éstas últimas no pueden ser contestadas únicamente considerando el conocimiento anterior: requieren de un procesamiento de la información más complejo (generalizar, analizar, especular), no tienen una única posibilidad como respuesta e implican considerar la respuesta del niño para volver a preguntar.

Wasik (2010) se refiere a *preguntas cerradas*, aquellas que se responden sólo con un sí o un no; y *preguntas abiertas*, que necesitan más de una palabra como respuesta y promueven el uso amplio del lenguaje oral. La autora creó un programa (ExCELL) que incluye el empleo de preguntas abiertas, para favorecer el lenguaje en general de manera significativa, y en forma específica el vocabulario, en niños asistentes a pre-kínder y kínder. En él, incluye asesoramiento y acompañamiento a profesores, para modificar sus conductas al interior de la sala e impactar positivamente en el desarrollo del lenguaje de los alumnos. Entre los cambios sugeridos aparece el entrenamiento para impedir que una conversación se termine con una sola

respuesta a las preguntas efectuadas, rescatando así la importancia de tomar la respuesta del niño para «gatillar» nuevas preguntas que desafíen al estudiante; ello implica escuchar activamente la respuesta y en forma explícita solicitar más información, generando niveles de procesamiento cada vez más complejos.

Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek (2010) proponen una clasificación dependiendo del nivel cognitivo que se demande, basándose en que las habilidades lingüísticas emergen en el contexto de la interacción con otros (Chapman, 2000). Es así como distinguen entre el *lenguaje literal* (aquél en que el niño debe discutir, describir o responder a información recibida) y el *lenguaje inferencial* (las habilidades lingüísticas se emplean para abstraer, analizar, hipotetizar o reflexionar acerca de la información). Este último conlleva un mayor desafío cognitivo, un nivel de representación más complejo, pues las preguntas literales requieren menor procesamiento cognitivo que las inferenciales, por el tipo de lenguaje empleado. Las habilidades lingüísticas inferenciales son importantes para la comprensión lectora, ya que los autores de los textos dejan ideas en forma implícita, por lo que la información que no está proporcionada directamente por el texto, requiere deducirse. De acuerdo a Snow (1991), el facilitar al niño oportunidades de desarrollar el lenguaje inferencial, previene dificultades de comprensión lectora; por ello la importancia de su trabajo en los primeros años. El incorporar este tipo de preguntas durante la lectura compartida de cuentos, por ejemplo, es una buena oportunidad, cuidando de no utilizar en forma excesiva preguntas de tipo literal, o «*test questions*» (aquéllas en que el adulto sabe la respuesta), pues en ellas se tiende a contestar en forma mecánica, sin mediar el pensamiento.

Peterson y Taylor (2012) se refieren a *preguntas de bajo nivel*, dirigidas a un único tipo de respuesta de escaso procesamiento cognitivo; y *preguntas de alto nivel*, aquellas que requieren pensar en un nivel más profundo para elaborar la respuesta e incluyen muchas palabras en su elaboración. Las segundas enfatizan la interpretación de los personajes y ayudan a los estudiantes a hacer conexiones entre el texto y sus propias vidas. Facilitan también el que los niños compartan distintos puntos de vista y potencian el que sean ellos mismos quienes luego creen sus propias preguntas de alto nivel, favoreciendo la discusión

grupales. Los autores indican que en un principio no es fácil para los alumnos, pero con la ayuda del docente, son ellos mismos quienes luego formulan preguntas desafiantes que provocan al pensamiento.

A partir de la clasificación antes descrita es posible señalar que más allá de las diferencias terminológicas, todos los autores concuerdan en que las preguntas a emplear al interior de la sala de clases pueden clasificarse en dos grandes grupos, dependiendo del nivel de procesamiento cognitivo que éstas demanden. Por esta razón, se ha elaborado la siguiente tabla que ilustra que, independientemente de la nomenclatura usada por distintos autores, la literatura revisada distingue distintos tipos de preguntas según el procesamiento de la información que se requiera para responderlas, y que es necesario considerarlo al momento de formularlas en la sala de clases, para favorecer el procesamiento cognitivo del niño.

Nivel cognitivo	Terminología original	Características	Ejemplos*	Autores
Bajo	Exposición	Repetición de información recién recibida.	¿Qué lugares visitó...?	Boyd y Rubin (2002).
	No auténticas	Revisan que el alumno sepa «lo que debe saber».	¿Cuáles eran los nombres de los personajes que aparecían en el cuento?	Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser y Long (2003).
	Cerradas	Requieren de un «sí» o «no» por respuesta.	¿Les gustó el cuento?	Wasik (2010) Zucker.
	Literales	Implican responder describiendo información que se ha recibido.	¿Dónde vivía...?	Justice, Piasta y Kaderavek (2010).
	Bajo nivel	Sólo un tipo de respuesta.	¿Cómo se llamaba el protagonista de la historia?	Peterson y Taylor (2012).

Alto	Auténticas	Interpretación y evaluación de la información; implica negociar significados. No tienen una respuesta única; exploran distintos entendimientos.	¿Por qué piensas tú que pasó eso? ¿Por qué el autor habrá escrito este cuento?	Boyd y Rubin (2002). Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser y Long (2003).
	Abiertas	Van más allá de la información textual explícita; requieren mayor información que una palabra como respuesta.	¿Qué piensas tú que hará después...?	Long (2003). Wasik (2010).
	Implícitas	Requieren el uso de habilidades lingüísticas para abstraer o analizar información	¿Cómo crees que se sintió...? ¿Por qué?	Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek (2010).
	Alto nivel	Requieren de un nivel de pensamiento más profundo; generan en el niño preguntas de igual nivel.	¿Cómo sabes que alguien es tu amigo?	Peterson y Taylor (2012).

* Ejemplos referidos a la lectura de un cuento, para niños de edad preescolar (4 a 6 años).

En resumen, los autores distinguen preguntas de dos tipos: unas requieren de mayor elaboración en la respuesta, involucran un lenguaje más complejo, niveles de procesamiento de la información recibida más altos y muchas veces no presentan una sola respuesta; en cambio, otras solicitan repetición de información recibida, poseen una sola respuesta e involucran escaso procesamiento cognitivo, siendo las primeras las que debieran potenciarse al interior de la sala de clases, para promover un pensamiento de buena calidad. Cuando se

formulan preguntas de alto orden —como estrategia frecuente de enseñanza aprendizaje—, las respuestas a ellas también implican mayor nivel de procesamiento de la información y, a su vez, los alumnos empiezan a crear sus propias preguntas complejas, dirigidas a sus pares, para discutir en grupo. Generar preguntas de alto orden puede ser difícil para el estudiante, por lo que se requiere de ayuda, en un inicio, por parte del educador.

A partir de lo señalado es posible mencionar que para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y que ellos desarrollen habilidades de pensamiento superior, es necesario que las preguntas que los profesores formulen al interior de la sala sean principalmente aquellas que demandan un alto nivel de procesamiento cognitivo. Por esta razón, la siguiente sección hace referencia a la evidencia empírica que muestra qué tan complejas y qué tan demandantes, cognitivamente, son las preguntas que generalmente se usan al interior de la sala.

EVIDENCIA EMPÍRICA RESPECTO DEL USO DE PREGUNTAS DE ALTO NIVEL COGNITIVO

A pesar de la importancia de la formulación de preguntas con altos niveles de demanda cognitiva para promover el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, las investigaciones muestran que ello no ocurre a menudo en la sala de clases. De acuerdo a Cullen (2002), la práctica educativa otorga escasas oportunidades a los estudiantes para preguntar, nombrar temas de interés y negociar significados. Cuando el niño tiene la oportunidad de pensar acerca de preguntas de alto nivel, necesita considerar distintos puntos de vista (Peterson y Taylor, 2012). Ello conduce a procesar la información en un nivel de complejidad alto, respondiendo al mismo nivel y favoreciendo la generación propia de preguntas más complejas.

Los aportes de Beas (1994) coinciden con el planteamiento de Cullen (2002), quien sostiene que el sistema educativo en general se contenta con que el alumno verbalice algunos elementos referidos a un contenido determinado, se le pide información que exige en general mayor capacidad de memoria, descuidando otras tareas cognitivas. Afirma que:

[...] no sólo se enseña en forma superficial, sino también se evalúa estableciendo estándares que pueden ser acordes a la enseñanza, pero que están por debajo del potencial del alumno (Beas, 1994, p. 25).

Esto no ocurre en escuelas efectivas (Hoffman, 1991). Taylor, Pearson, Clark y Walpole (1999) señalan que entre las características de los profesores de estas escuelas, está el que ellos formulan con mayor frecuencia preguntas de más alto nivel a sus alumnos. Pues al vincular, por ejemplo, preguntas más complejas con el texto trabajado, se impulsa en el niño el hacer conexiones con el conocimiento que ya se tiene, promueve el considerar elementos temáticos, interpretar motivaciones y acciones, favoreciendo de esa forma la comprensión. En contraste, señalan que cuando se realizan preguntas de bajo nivel, se pide al alumno únicamente información acerca de detalles, requiriendo una respuesta de sólo una o dos palabras. Ello se traduce en una comprensión mecánica, en que los alumnos informan verbalmente o en una hoja de trabajo la idea principal o secundaria, hecho u opinión. Este tipo de actividades requieren de un esfuerzo cognitivo menor que las señaladas en un inicio.

OTROS FACTORES QUE AFECTAN LA CALIDAD DE LAS PREGUNTAS

El nivel de procesamiento cognitivo no es el único factor que determina la calidad de las preguntas formuladas por los profesores en la sala, sino que la literatura señala una multiplicidad de éstos. Por esta razón, en esta sección se revisarán los principales factores que se asocian a la calidad de éstas, a saber: edad de los estudiantes, tipo de texto utilizado y tema que se esté tratando; así como también la vinculación entre preguntas y respuestas.

Tipos de preguntas y edad

Si bien hay estudios que muestran que no existen diferencias en el uso de diferentes tipos de preguntas según la edad de los niños (Marinac, 2000), existen otros (De Rivera, *et al.*, 2005) que afirman

lo contrario, señalando que los educadores emplean más preguntas abiertas que cerradas con niños mayores que con los más pequeños. Estos autores mostraron en un estudio exploratorio que los profesores que trabajan con niños preescolares (4 a 6 años), formulan mayor cantidad de preguntas que quienes trabajan con niños menores (3 años). Asimismo, que los niños preescolares responden más y mejor a preguntas abiertas que los niños de menor edad, pero la gran cantidad de preguntas cerradas que realizan los profesores de niños pequeños en general (tres veces más que las abiertas) sugiere que no consideran las habilidades lingüísticas del niño al formularlas.

Tipos de preguntas y texto

El producto de la comprensión de un texto no es estable, y las preguntas que se realicen en torno a éste pueden cambiar la interacción entre el lector y el texto, generando diversos niveles de comprensión (Wilkinson y Son, 2001).

Pareciera que existe relación entre el tipo de texto que se esté trabajando con el grupo de niños y el tipo de preguntas que, a partir de ellos, se generen. Existen estudios que señalan que los adultos formulan preguntas más desafiantes cuando se trabajan géneros informativos en comparación con géneros narrativos (Torr y Clugston, 1999).

Apoyan esta idea Zucker *et al.* (2010), al mostrar que los rasgos del texto afectan el tipo de preguntas formuladas, las respuestas de los niños y el vocabulario desarrollado, en un estudio llevado a cabo con niños de cuatro años. Los autores indican que el uso de preguntas inferenciales surge con mayor frecuencia cuando se leen textos informativos, pues éstos incluyen conceptos más abstractos, si se comparan con preguntas formuladas al leer textos narrativos. También observaron asociación entre textos de nivel literal y preguntas del mismo tipo, sin encontrar asociaciones entre textos inferenciales y preguntas de este nivel.

Cuando se leen textos narrativos, la mayoría de las conversaciones se centran en temas literales, más que en inferenciales. Danis, Bernard

y Leproux (2000) indican que las preguntas literales representan alrededor de un 76%; en cambio, las inferenciales sólo un 23% de la conversación extra textual, en un estudio en que observaron niños de 32 meses (promedio), que asistían a guarderías infantiles y los adultos a cargo. Beck y McKeown (2006) sostienen que son las propias características de los textos las que generan diversos tipos de preguntas, pues el propósito y la estructura varían de acuerdo a ellos. En el caso de los textos narrativos, se requiere de la formulación de preguntas que favorezcan la comprensión, pues este tipo de textos no siempre se desarrollan en línea cronológica y utilizan recursos literarios para transmitir implícitamente ideas, lo que dificulta la formulación. Por ello, debiera planificarse cuidadosamente el tipo de preguntas que se dirigirá al alumno, dependiendo del texto al cual se le está enfrentando.

Tipos de preguntas y tema

Las preguntas deben sincronizarse con los temas de interés del niño, pues de esa manera ofrecen oportunidades reales de aprendizaje. Burton y Habenicht (2004) señalan que deben formularse preguntas que ayuden al niño a investigar sobre diversos temas, conduciendo a la reflexión. Esto supone que el profesor planifique con anticipación las preguntas que realizará, seleccionando contenidos que los lleven a desarrollar los distintos niveles de procesamiento de la información.

A ello agregan De Rivera *et al.* (2005) que los niños preescolares responden más a preguntas de profundización de un tema que de iniciación de uno. Confirman esta idea Neuman y Roskos (2012) al señalar que cuando se centra la discusión en un tema previamente abordado, las preguntas son más desafiantes, pues permiten mayor profundización del tópico en cuestión. Por ello, los educadores que trabajan con niños de educación inicial deben formular preguntas abiertas y de continuación de tópico, que permitan complejizar el nivel de las preguntas, favoreciendo de esa manera el desarrollo del pensamiento.

Vinculación entre tipo de preguntas y respuesta

Por su naturaleza, las preguntas, requieren obligatoriamente de una respuesta, pues invitan al otro a participar explícitamente. Por ello, el tipo de pregunta promueve cierto tipo de respuesta. Para que ésta se dé, el docente debe dar tiempo a los alumnos para responderla, brindando oportunidades de procesar la información, convirtiéndola en un real instrumento pedagógico (Zuleta, 2005).

Swain (2000) indica que la respuesta del niño requiere de un esfuerzo mental, lo cual implica que las preguntas inferenciales efectivamente empujan al niño a emplear un lenguaje cognitivamente desafiante, que incluye analizar e inferir. Zucker *et al.* (2010) observaron un alto nivel de asociación entre las preguntas inferenciales del profesor y las respuestas del mismo tipo por parte del niño, señalando que se sabe poco acerca de la frecuencia de uso de preguntas inferenciales durante las interacciones naturales que surgen en la sala de clases.

Peterson, Taylor, Burnham y Schock (2009) mencionan que con frecuencia el profesor elabora una pregunta, llama a un alumno a contestar y luego evalúa esa respuesta en términos de si ella es correcta (es decir, posee la información solicitada) o errada, sin provocar una interacción adulto-niño a partir de ella. Es decir, no considera la respuesta del niño para estimular un nivel de pensamiento más complejo. De Rivera *et al.* (2005) afirman que los educadores repiten rápidamente las preguntas, sin detenerse en saber si el niño entendió realmente la pregunta o en modificar la forma o el contenido de la misma, de manera que dé pistas sobre la respuesta. Las respuestas de los niños son importantes de estudiar, pues revelan el nivel de su comprensión ante tópicos determinados.

McKeown y Beck (2003) observaron que, durante la lectura de cuentos, las preguntas inferenciales generan niveles más altos de razonamiento en las respuestas. Zucker *et al.* (2010), concuerdan con ello al sostener que el nivel de abstracción de las preguntas de los profesores se relaciona con el nivel de procesamiento de las respuestas de los niños. Se necesita acomodar las preguntas a la respuesta elaborada por el niño, de manera que desafíen progresivamente su intelecto.

Un aspecto necesario a considerar es que, muchas veces, las preguntas se formulan de manera mecánica, sin considerar las respuestas del niño. De acuerdo a Wilkinson y Hye Son (2011), el riesgo de que las estrategias se vuelvan mecánicas, radica en que la interacción profesor-alumno se vuelve altamente estructurada, al punto que inhibe el aprendizaje y la autorregulación en el uso de las estrategias de comprensión. Ello ocurre en ocasiones cuando lo que se aplican son «preguntas tipo» (qué, dónde, cuándo, cómo), donde la atención del profesor está más en formularlas todas, que en la respuesta del niño. La evidencia teórica sugiere modificar la siguiente pregunta, según la respuesta obtenida.

Otro aspecto a cuidar es que, a partir de las preguntas formuladas, las respuestas de los estudiantes no se transformen en una colección de comentarios (McKeown, Beck y Blake, 2009), unos seguidos de otros. Por el contrario, lo que se busca es que las respuestas de unos generen en el resto del grupo niveles más profundos de procesamiento de información, y por lo mismo, preguntas más complejas.

Como síntesis de los rasgos más relevantes que deben tener las preguntas, de acuerdo a la literatura revisada, es posible destacar que deben formularse preguntas abiertas; utilizar diferentes tipos de textos de base; continuar con el tema del cual se está conversando (más que cambiar en forma continua de tópico) para alcanzar mayores niveles de profundidad, y considerar la respuesta del niño para volver a preguntar, generando así niveles más altos de productividad en las interacciones al interior de la sala de clases.

DISCUSIÓN E IMPLICACIONES

El empleo de preguntas en la sala de clases como herramienta pedagógica que arroje un pensamiento de buena calidad, favoreciendo el aprendizaje del alumno, muestra tener respaldo teórico (Johnson, Ivey y Faulkner, 2011; Lawrence y Snow, 2011; Zucker *et al.*, 2010; Applebee *et al.*, 2003; Paratore, Cassano y Schickedanz, 2001; Danis, Bernard y Leproux, 2000; Langer, 2000; Wittmer y Honing, 1991).

Elder y Paul (2002) sostienen que preguntar es el arte de pensar, es ofrecer una oportunidad de apertura al conocimiento. La forma en que los profesores usen el lenguaje al interior de la sala de clases importa; se requiere que las interacciones que allí se generen contribuyan efectivamente al aprendizaje de los educandos.

Entre los rasgos que destaca la literatura, para una adecuada formulación de preguntas, se encuentran la alta frecuencia del empleo de preguntas abiertas, que no tengan una sola respuesta, que consideren la respuesta del alumno al contra preguntar, que se basen en una variedad de textos y que permitan compartir diversas perspectivas ante un tópico determinado. El alumno debe tener la oportunidad de escuchar y elaborar preguntas, de vivir ambientes educativos que desafíen su intelecto, que fuercen a negociar significados y que inviten a pensar. El conocer las características de las preguntas de calidad, puede ayudar a crear ambientes de aprendizaje que potencien el pensamiento, a través del lenguaje, utilizando estrategias efectivas de aprendizaje.

Se necesita reflexionar acerca de qué clase de cambios introducir en las salas, qué prácticas pedagógicas potenciar para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Se invita a centrar el foco de la discusión en qué elementos de intervención deben considerar los educadores y por qué. Se adelanta que el tipo de interacción entre profesor y alumno, y en forma específica, el tipo de preguntas que se formulen, es un tema central. Se deben crear deliberadamente oportunidades en que las preguntas cumplan un rol protagonista en la sala de clases: iniciar temas de discusión que permitan a los alumnos crear sus propias respuestas y estimular a que ellos elaboren sus propias preguntas (Boyd y Rubin, 2006).

La literatura revisada no hace referencia en torno al momento de la rutina en que esta herramienta pedagógica es más utilizada, si ella está relacionada exclusivamente con ciertos momentos o si existe vinculación respecto de los años de experiencia docente y su empleo. Ellos, entre otros, podrían ser focos de interés en futuras investigaciones. La revisión presentada en este artículo da cuenta de que existe investigación internacional de habla inglesa al respecto, pero es escasa en español para el ámbito preescolar, por lo que considerarla puede ser un punto de interés.

El uso de preguntas como estrategia eficaz de enseñanza puede tomar años de experiencia, requiere de una considerable cantidad de horas invertidas en la sala y la solución de conflictos referidos a creencias y prácticas educativas (Wilkinson y Hye Son, 2011). A pesar de que cada profesor posee su propio estilo de enseñanza, es preciso considerar la incorporación de esta estrategia de manera permanente, pues el estudiante se verá beneficiado de ello.

Por tanto, ésta es una invitación a los docentes a reflexionar acerca de cómo y cuándo formular preguntas a los alumnos, pues es ahí donde es posible enfatizar el desarrollo del pensamiento a través del lenguaje, avanzando en el pensamiento de buena calidad y contribuyendo, así, a alcanzar la tan ansiada educación de calidad que todos los niños merecen. ■

REFERENCIAS

Arancibia, V. y Álvarez, M.I. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *PSYKE*, 3(2), pp. 131-143.

Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (2011). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Applebee, Q.N.; Langer, J.A.; Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Education Research Journal*, 40(3), pp. 685-730.

Athanases, S.Z. (1998). Diverse learners, diverse texts: Exploring identity and difference through literary encounters. *Journal of Literacy Research*, 30(2), pp. 273-296.

Beas, J.; Santa Cruz, J.; Thompsen, P. y Utreras, S. (2000). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Beas, J. (1994). ¿Qué es el pensamiento de buena calidad? *Pensamiento Educativo*, 5, pp. 13-28.

Beck, I.L. & Mckeown, M.G. (2006). *Improving comprehension with questioning the author. A fresh and expanded view of a powerful approach*. USA: Scholastic.

Bermeosolo, J. (2012). *Psicología del lenguaje: una aproximación pedagógica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Boyd, M. & Rubin, D. (2002). Elaborated student talk in an elementary ESoL classroom. *Research the Teaching of English*, 36, pp. 495-530.

Burton, L. y Habenicht, D.J. (2004). *Lograr que los alumnos piensen. Uso de preguntas de modo efectivo en la sala de clases*. Recuperado de <http://circle.adventist.org/files/jae/sp/jae2004sp191705.pdf>

Cain, K. & Oakhill, J.V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 11, pp. 489-503.

Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, 60, pp. 71-91.

Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: The importance of the f-move. *ELT Journal*, 56, pp. 117-127.

Chapman, R. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, pp. 33-54.

Danis, A.; Bernard, J. & Leproux, C. (2000). Shared picture-book Reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, pp. 369-388.

De Rivera, C.; Giralometto, L.; Greenberg, J. & Wietzman, E. (2005). Children's responses to educator's questions in day care group play. *American Journal Speech-Language Pathology*, 14, pp. 14-26.

De Bustos Guadaño, E. (2004). *Lenguaje, comunicación y cognición: temas básicos*. Madrid: UNED.

Dickinson, D.K. (2001a). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? in D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 175-203). Baltimore: MD. Brookes Publishing.

Dickinson, D.K. (20001b). Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 223-255). Baltimore: MD Brookes Publishing.

Dickinson, D.K. & Smith, M.W. (1994). Long-term vocabulary effects of preschool teacher's book Reading on low-income children's vocabulary and story comprehension, *Reading Research Quarterly*. 29, pp. 104-122.

Dickinson, D. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, pp. 243-260.

Duke, N. & Carlisle, J. (2011). The Development of Comprehension. In M.L. Kamil; P.D. Pearson; E. Moje & P. Afflerbach (Eds.). *Handbook of Reading Research*, IV (pp. 199-228). New York: Routledge.

Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction?* (pp. 205-242). Newark DE: International Reading Association.

Elder, L. y Richard P. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos. Fundación para pensamiento crítico*, pp. 1-39.

Ernst, G. (1994). Talking circles: Conversation and negotiation in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 28, pp. 293-322.

Ewers, C.A. & Brownson, S.M. (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Reading Psychology*, 20, pp. 11-20.

Feuerstein, R.; Klein, P. & Tannenbaum, A. (1991). *Mediated learning Experience (MLE): Theoretical psychosocial and learning implications*. England: Freund Publishing House Ltd.

Flanders, N.A. (1973). Basic teaching skills derived from a model of speaking and listening. *Journal of Teacher Education*, 24(1), pp. 24-37.

González., J.; Preiss, D. y San Martín, E. (2008). Evaluando el discurso docente: desarrollo de un modelo de Rasch a partir de la evidencia audiovisual de profesores chilenos de primer ciclo de educación básica en el área de lenguaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), pp. 138-147.

Hoffman, J.V. (1991). Teacher and School Effects in Learning to Read. In R. Barr; M.L. Kamil; P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research*, 11 (pp. 911-950). New York: Longman.

Johnson, P.; Ivey, G. & Faulkner, A. (2011). Talking in class. Remembering what is important about classroom talk. *The Reading Teacher*, 65(4), pp. 232-237.

Justice, L.M. (2002). Word exposure conditions and preschooler's novel Word learning during shared storybook Reading. *Reading Psychology*, 23, pp. 87-106.

Justice, L.M.; Weber, S.E.; Ezell, H. K. & Bakerman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, pp. 30-40.

Knapp, M.S.; Adelman, N.E.; Maerder, C.; McCollum, H.; Needels, M.C.; Padilla, C.; Shields, P.M.; Turnbull, B.J. & Zucker, A.A. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.

Langer, J.A. (2000). Excellence in English in middle and high school: How teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), pp. 397-439.

Langer, J.A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Research Journal*, 38, pp. 837-880.

Larrain, A.; Howe, CH. y Cerda, J. (2014). Argumentación en enseñanza en clase completa y aprendizaje de ciencias. *PSYKHE*, 23(2), pp. 1-15.

Lawrence, J. & Snow, C. (2001). Oral discourse and reading. In M.L. Kamil; P.D. Pearson; E. Moje & P. Afflerbach (Eds.). *Handbook of Reading Research*, IV (pp. 320-337). New York: Routledge.

Leyva, D.; Barata, M.; Snow, C.; Weiland, CH.; Yoshikawa, H.; Treviño, E. & Rolla, A. (2015). Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations With Prekindergarten Outcomes. *Child Development*, 00(0), pp. 1-19.

Lonigan, C.J. & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, pp. 263-290.

Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Memoria doctoral inédita. Madrid: Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación-Universidad Complutense.

Marinac, J.; Ozanne, A. & Woodyatt, G. (2000). Adult language input in the early childhood educational setting. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), pp. 181-200.

McKeown, M.G. & Beck, I.L. (2003). Taking advantage of read-alouds to help children make sense of decontextualized language. In A. van Kleeck; A.A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: Parents and teachers*, 6th edition (pp. 159-176). NJ: Mahwah, Erlbaum.

McKeown, M.G.; Beck, I.L. & Blake, R.G.K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), pp. 218-253.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.

Neuman, S. & Roskos, K. (2012). Helping children become more knowledgeable through text. *The Reading Teacher*, 66(3), pp. 207-210.

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), pp. 261-290.

Nystrand, M.; Wu, L.; Gamoran, A.; Zeiser, S. & Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Process*, 5, pp. 135-196.

Paratore, J.; Cassano, CH. & Schickedanz, J. (2011). Supporting Early (and Later) Literacy Development at Home and at School The long view. In M.L. Kamil; P.D. Pearson; E. Moje & P. Afflerbach (Eds.). *Handbook of Reading Research*, IV (pp. 107-135). New York: Routledge.

Peterson, D.; Taylor, B.; Burmham, B. & Schock, R. (2009). Reflective coaching conversations: A Missing Piece. *The Reading Teacher*, 62(6), pp. 500-509.

Peterson, D. & Taylor, B. (2012). Using higher order questioning to accelerate students' growth in Reading. *The Reading Teacher*, 65(5), pp. 295-304.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.

Santuiste, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Editorial Fugaz.

Snow, C.E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, pp. 5-10.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford Press.

Taylor, B.M.; Pearson, P.D.; Clark, K. & Walpole, S. (1999). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary grade reading instruction in low-income schools. *Elementary School Journal*, 101, pp. 121-165.

Taylor, B.M.; Pearson, P.D.; Peterson, D.S. & Rodriguez, M.C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104(1), pp. 3-28.

Torr, J. & Clugston, L. (1999). A comparison between informational and narrative picture books as a context for reasoning between caregivers and 4-year-old children. *Early Childhood Development and Care*, 159, pp. 25-41.

Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. In A. van Kleeck; A.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 271-320). NJ: Mahwah/ Erlbaum.

Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Ediciones Fausto.

Wasik, B. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63(8), pp. 621-633.

Wasik, M.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of the book: Interactive book Reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 243-250.

Wegerif, R. & Mercer, N. (2000). Language for Thinking. In H. Cowie; D. Aalsvoort & N. Mercer. *New Perspectives in Collaborative Learning*. Oxford: Elsevier.

Wilkinson, I. & Hye Son, E. (2011). A Dialogic Turn in Research on Learning and Teaching to Comprehend. In M.L. Kamil; P.D. Pearson, E. Moje & P. Afflerbach (Eds.). *Handbook of Reading Research*, IV (pp. 107-135). New York: Routledge.

Wittmer, D.S. & Honing, A.S. (1991). Convergent or divergent? Teacher questions to three-year-old children in day care. *Early Child Development and Care*, 68, pp. 141-147.

Zucker, T.; Justice, L.M.; Piasta, S. & Kaderaveck, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 65-83.

Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta, una contribución para el aprendizaje. *Educare*, 28, pp. 115-159.



¿QUÉ VALORAN MÁS LOS ESTUDIANTES DE SUS PROFESORES? UN ANÁLISIS A PARTIR DE CUESTIONARIOS DE OPINIÓN DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA¹

WHAT MATTERS THE MOST TO STUDENTS? AN ANALYSIS OF OPINION QUESTIONNAIRES FOR TEACHING EVALUATION

Luis Medina Gual

Daniela Alvarado García

Luis
Medina Gual

Doctorando en Evaluación Educativa, Universidad Anáhuac. International Center for Integral Formation (ICIF). Facultad de Educación, Universidad Anáhuac y Universidad Complutense. Estudios de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, becario CONACyT. Licenciado en Pedagogía, Universidad Anáhuac. Actualmente consultor responsable de Bachillerato Anáhuac en México y El Salvador para el ICIF. Su principal línea de investigación es la Evaluación educativa y del aprendizaje. Funge como evaluador de revistas arbitradas.

Correo electrónico: [medinagual@gmail.com].

Daniela
Alvarado
García

Estudiante de Licenciatura, Facultad de Educación, Universidad Anáhuac.

Correo electrónico: [dany_dag_94@hotmail.com].

¹ Se agradece el apoyo de la Red de Colegios Semper Altius para la realización del estudio.

RESUMEN

El presente estudio busca realizar un aporte metodológico en la construcción y el análisis de cuestionarios de opinión de estudiantes para la evaluación de la docencia. Se realizó un ejercicio de elaboración y validación de un instrumento que, además de los procedimientos habituales de validación, contempló al estudiante a través de entrevistas cognitivas. La aplicación final en n=31136 ocasiones en secundarias y bachilleratos de una red de colegios particulares en México y El Salvador, permitió realizar un análisis de modelación supervisada a través de árboles de decisión que mostró una alternativa estadística para el análisis de la importancia de reactivos en este tipo de instrumentos. En esta tónica, se observaron diferencias en la importancia de los ítems, según si el docente fue evaluado con puntajes altos o bajos. En los docentes evaluados con puntajes altos, los ítems de mayor importancia se refirieron a temáticas sobre didáctica y actitudes y clima del aula, mientras que en los docentes evaluados con puntajes bajos los ítems de mayor importancia correspondían a reactivos del área de actitudes y clima del aula.

Palabras clave: evaluación de profesores; competencias docentes; concepciones del profesor; perfil del profesor; percepción del estudiante.

ABSTRACT

The main objective of this study was to make a methodological contribution to the construction and analysis of opinion questionnaires for teaching evaluation. In this sense, an assessment instrument was developed and validated. This instrument used traditional validation procedures and the use of cognitive interviews. The final sample was composed of n=31136 assessments in middle and high schools from a network of private schools in Mexico and El Salvador. It was possible to assess the importance of items through the use of supervise modeling techniques (specifically by the use of decision trees analysis). Differences were observed in the item im-

portance depending to the overall assessment of the teachers. When a teacher was assessed with high scores the items that appear to be more important where related to issues concerning didactics, teacher attitudes and classroom climate. In contrast, the items about teacher attitudes and classroom climate were more important when the teachers were evaluated with overall low scores.

Keywords: teacher effectiveness; teacher evaluation; teaching skills; student's perceptions.

INTRODUCCIÓN

Dentro de un modelo educativo, un componente esencial es la definición del perfil docente. En este sentido, mucho ha sido escrito sobre el perfil docente y las competencias docentes que identifican a un profesor «de calidad» con base en características propias de su propia labor (OCEANO, 1999). Ejemplo clásico de lo anterior es el texto de Perrenoud (2007) que define diez familias de competencias para la enseñanza. De manera similar, organizaciones internacionales han seguido el mismo ejercicio (ISTE, 2004) y gobiernos de diferentes países han definido perfiles docentes con esta misma lógica (Ministerio de Educación Chileno, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2013).

En esta tónica, lo que se «desea» de un docente se ha conceptualizado a partir de estudios empíricos y disertaciones teóricas sobre la profesión. Es decir, la definición del perfil y las competencias parte de académicos, autoridades educativas e inclusive de consultas a los mismos docentes. Valdría la pena examinar lo que lo estudiantes consideran como un docente «de calidad». Coherente con lo anterior, desde 1976, Feldman habría discutido la dicotomía de cómo las competencias o los rasgos docentes definidos pueden o no ser de relevancia para los estudiantes.

Diferentes estudios de habla inglesa reflexionan sobre ello. Un primer ejemplo sería el trabajo de Jackson (1999) que replica el trabajo

de Burdsal y Bardo (1986 en Jackson, 1999) al aplicar un cuestionario a estudiantes que permite definir seis factores de importancia para los alumnos: el *rapport* para con los alumnos; la valía o el sentido de valía del curso para el estudiante; la organización y el diseño del curso; la justicia en la evaluación y las calificaciones; la dificultad percibida y la carga de trabajo.

Catano y Harvey (2011) realizaron un trabajo posterior, a través de incidentes críticos de los estudiantes, deduciendo nueve competencias que, desde la perspectiva de los alumnos, definen la eficacia docente: comunicación; disponibilidad; creatividad; consideración sobre o al estudiante; conciencia social; habilidades de retroalimentación; profesionalismo; empatía y habilidades de resolución de problemas. Así, llegan a la conclusión que el profesor eficaz, a la luz de sus alumnos, es quien puede considerarse como un líder «transformacional».

En Nigeria, Aregbeyen (2010) identifica, a través de una encuesta a estudiantes, que les importan en primer lugar las «explicaciones claras», seguido de «el interés y la preocupación del docente por la calidad de su enseñanza», «la capacidad para ver si el alumno ha comprendido la lección», que el docente «discuta temáticas vigentes del campo disciplinar», el «respeto por los estudiantes como personas». Por otra parte, en un estudio cualitativo, Delaney *et al.* (2010) identifican rasgos del profesor eficaz: respetuoso, con conocimientos o formación, cercano, motivante, comunicativo, organizado, proactivo, profesional y con sentido del humor.

En un esfuerzo de síntesis, sería posible agrupar en tres áreas los rasgos o las características identificadas en los estudios: características sobre la didáctica de la clase, sobre la evaluación y sobre las actitudes del docente y el clima del aula. A continuación se muestra un cuadro con lo antes descrito.

**CUADRO 1. RASGOS DE IMPORTANCIA PERCIBIDOS
POR LOS ESTUDIANTES EN CUATRO ESTUDIOS**

Área	Jackson (1999)	Catano y Harvey (2011)	Aregbeyen (2010)	Delaney <i>et al.</i> (2010)
Didáctica:	Organización y diseño del curso.		Explicaciones claras.	Conocimiento disciplinar.
	Dificultad percibida.		Discusión de temáticas vigentes.	Organización.
	Carga de trabajo.			Capacidad de motivar. Comunicación.
Evaluación:	Justicia en la evaluación.	Habilidades de retroalimentación.	Capacidad para corroborar que el alumno comprenda.	
Actitudes y clima del aula:	<i>Rapport</i> .	Comunicación.	Interés por la calidad de la enseñanza.	Respeto.
	Valor del curso.	Disponibilidad.	Respeto por el estudiante.	Cercanía.
		Consideración al estudiante.		Proactividad.
		Conciencia social.		Profesionalidad.
		Profesionalismo.		Humor.
		Empatía.		
		Habilidades de resolución de problemas.		

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, para la educación media superior, el estudio de Sutcliff (2011) tenía a bien discutir la existencia de diferencias en la percepción de la eficacia docente con base en características étnicas de

los estudiantes. En el trabajo no se encontraron mayores diferencias según la etnicidad de los alumnos, e identifican la claridad de las expectativas para el logro y éxito en la clase como el rasgo de mayor importancia.

Por otra parte y como en cualquier proceso educativo, la definición de una serie de competencias, permite también el diseño de un mecanismo de seguimiento y mejora continua que posibilita, en este caso, la evaluación de la docencia. Coherente con lo anterior, el desarrollo de propuestas de evaluación de la docencia ha evolucionado con la misma teoría evaluativa (*cf.* Alkin, 2004). Diversas experiencias de evaluación han sido registradas. Quizá el instrumento más difundido es el cuestionario de opinión de estudiantes (*cf.* Arregui, Chaparro y Díaz, 2015), debido a la influencia de la psicometría de inicios y mediados del siglo XX, y a la relativa facilidad de recopilación y análisis de datos.

Al día de hoy se reconoce como necesaria la existencia de multiplicidad de evidencias que resulten en «modelos» de evaluación de la docencia (Schmelkes, 2015). Empero, el cuestionario de opinión sigue siendo el instrumento más común y su construcción generalmente implica el uso de procesos de validación clásicos (validación de jueces, validación estadística, confiabilidad clásica, etcétera). En todos ellos, los actores que participan son quienes definen las competencias del perfil docente ideal: investigadores y académicos, autoridades educativas y docentes.

Quizá el gran ausente es, nuevamente, el mismo actor que responde al instrumento y es centro del proceso educativo: el estudiante mismo (Catano y Harvey, 2011). La «entrevista cognitiva» es el método de validación que ha sido poco explotado en el desarrollo de cuestionarios de opinión (en comparación a otros métodos) y que contempla a este actor. Dicho método consiste en:

[...] una serie de entrevistas individuales semiestructuradas en ambiente controlado con una muestra pequeña de la población meta. Durante las entrevistas, las personas participantes completan el cuestionario en estudio y realizan una serie de pruebas para detectar problemas a la hora de contestarlo (Willis, 2005, en Molina y Smith, 2011).

El desarrollo de este método funda su práctica en la necesidad evidente de que las personas comprendan el significado o la intención de los reactivos dentro del instrumento, para dar paso a la recuperación de la información solicitada de manera autobiográfica, a la estimación de la respuesta adecuada y, finalmente, a la emisión de la respuesta elegida. Este modelo general se conoce como el Modelo Tourangeau y consta de cuatro etapas: a) comprensión; b) recuperación; c) estimación, y d) ejecución de la respuesta (Molina y Smith, 2011).

Es precisamente en esta tónica, que el presente artículo busca realizar un aporte, colocando al estudiante como centro del proceso evaluativo de los docentes. Para ello se desarrollará un instrumento que, si bien se basa en un perfil institucional de competencias docentes (ICIF, 2013), se realizará un esfuerzo de validación que permita la aportación de los estudiantes a través de entrevistas cognitivas y cuyos resultados identifiquen el tipo de temáticas a las que ellos conceden mayor importancia al momento de evaluar a sus profesores. En este sentido la pregunta central a responder será: ¿cuáles son las temáticas que «importan» más a los estudiantes sobre sus profesores?

METODOLOGÍA

El presente estudio es de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo y correlacional. La población meta consta de estudiantes pertenecientes a una red de colegios particulares confesionales, con presencia en México y un colegio en El Salvador. A continuación se describe el proceso de elaboración y validación del instrumento empleado para el presente estudio.

Proceso de Validación del Instrumento

El instrumento diseñado parte del perfil docente definido por el ICIF (2013). Esta organización atiende a una red de colegios y

define diferentes documentos de tipo curricular. En este sentido, el perfil docente señala la existencia de diez competencias que se desean fomentar en los profesores de la red. A partir de ellas se definieron una serie de 18 reactivos para conformar el pilotaje del instrumento de evaluación de la docencia, a través de las opiniones de los estudiantes. Coherente con el referente teórico mostrado en la sección anterior, los ítems se agruparon en tres dimensiones de rasgos que la literatura menciona como de importancia para los estudiantes (cuadro 1): didáctica, evaluación y actitudes del docente, y clima del aula.

El proceso de validación del instrumento se realizó durante tres etapas. Una inicial, donde se envió la primera propuesta de reactivos a un panel de tres expertos (investigadores educativos) y de tres coordinadores de la misma red de colegios donde se realizó el proyecto. Los seis jueces contaban con un instrumento guía que facilitó la recolección de sus opiniones.

Posteriormente, la segunda versión fue aplicada en $n=25945$ ocasiones (un estudiante podía evaluar a diferente cantidad de profesores). De las aplicaciones mencionadas $n=7303$ fueron realizadas en el segundo semestre del ciclo escolar 2014-2015 y $n=18642$ en el primer semestre del ciclo escolar 2015-2016. En estas aplicaciones se realizaron análisis psicométricos de confiabilidad clásica y de validez.

En cuanto a la confiabilidad se obtuvo una Alfa de Cronbach de 0.879 para los 17 ítems del instrumento. Exceptuando dos reactivos, se observan discriminaciones ítem-total mayores a 0.30. Por otra parte, la validez se corroboró a partir de los análisis factoriales exploratorios. En éstos se obtuvieron comunalidades mayores a 0.50 con tres factores extraídos a partir de autovalores mayores a 1.0 y una varianza total explicada del 61.17%. La rotación por componentes principales devela que los dos primeros factores traslapan la totalidad de los ítems.

Con base en estos análisis se realizó un tercer esfuerzo de validación a través de entrevistas cognitivas. Este ejercicio se llevó a cabo en uno de los colegios de la misma red y contó con la participación de $n=12$ estudiantes de secundaria y $n=12$ estudiantes de bachillerato. Con la información recolectada en este ejercicio se concretó una tercera versión del instrumento, incrementando dos reactivos y afinando

términos sustentados en las recomendaciones de los alumnos. A partir de las entrevistas también fue posible corroborar que los reactivos del instrumento medían rasgos fundamentales para los estudiantes meta.

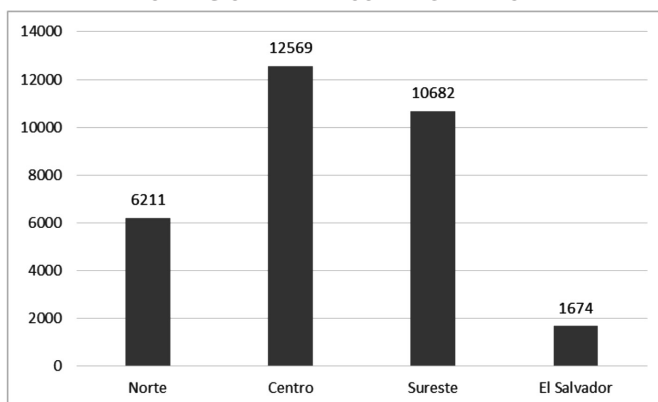
El presente estudio parte de la aplicación de la versión antes mencionada en $n=31136$ ocasiones durante el segundo semestre del ciclo 2015-2016. Esta vez se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.936 con $n=20$ reactivos y discriminaciones mayores a 0.30, exceptuando a cuatro reactivos. A través de un análisis factorial exploratorio se observaron comunalidades mayores a 0.50 con dos factores creados de autovalores mayores a 1.0 y una varianza total explicada del 64.38%. El instrumento final puede consultarse en los anexos.

RESULTADOS

Descripción de la muestra

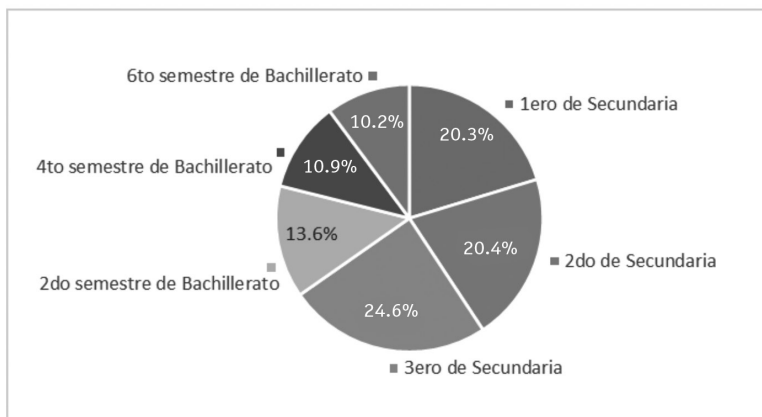
Como se mencionó con anterioridad, la muestra final se compuso por $n=31136$ aplicaciones del instrumento (un alumno podía evaluar a más de un docente). Dicha muestra se conformó por 28 diferentes colegios de la República Mexicana y un colegio de El Salvador. La siguiente gráfica representa la distribución de las $n=31136$ aplicaciones según la región de procedencia.

**DISTRIBUCIÓN DE LAS N=31136 APLICACIONES
POR REGIÓN DE MÉXICO Y EL SALVADOR**

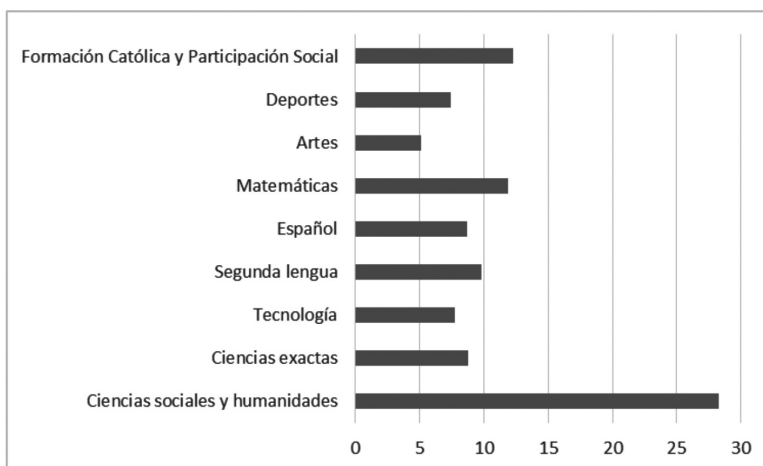


En cuanto al sexo de los respondientes, el 52.7% fueron hombres y el 47.3% mujeres. Finalmente, las siguientes gráficas muestran la distribución de las aplicaciones, dependiendo del grado del estudiante y del área disciplinar de la asignatura.

DISTRIBUCIÓN DEL GRADO DE LOS ESTUDIANTES (N=31136)

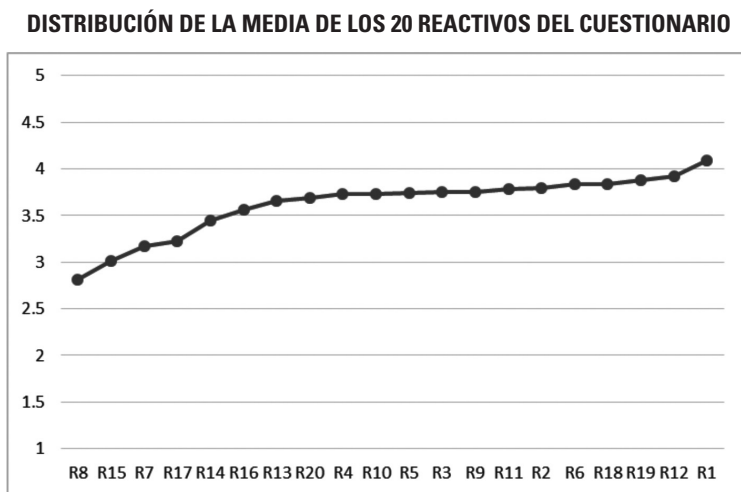


DISTRIBUCIÓN DE LAS APLICACIONES SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL DOCENTE EVALUADO (N=31136)



Estadística Descriptiva

La escala final se compuso por 20 reactivos en una escala Likert de 5 intensidades (1= totalmente en desacuerdo *vs.* 5= totalmente de acuerdo). La siguiente figura muestra la distribución de la media de los reactivos, ordenados de menor a mayor puntaje promedio:



Como es posible apreciar en la figura anterior, existen reactivos cuya media se encuentra por debajo del punto intermedio de la escala. En estos casos, los cuatro reactivos de menor puntaje corresponden a reactivos de direccionalidad inversa (ejemplo: «R7. Sólo asigna calificaciones, sin decirme qué tengo que mejorar»). De igual forma se observan reactivos cuya media se encuentra cercana a los niveles superiores de la escala.

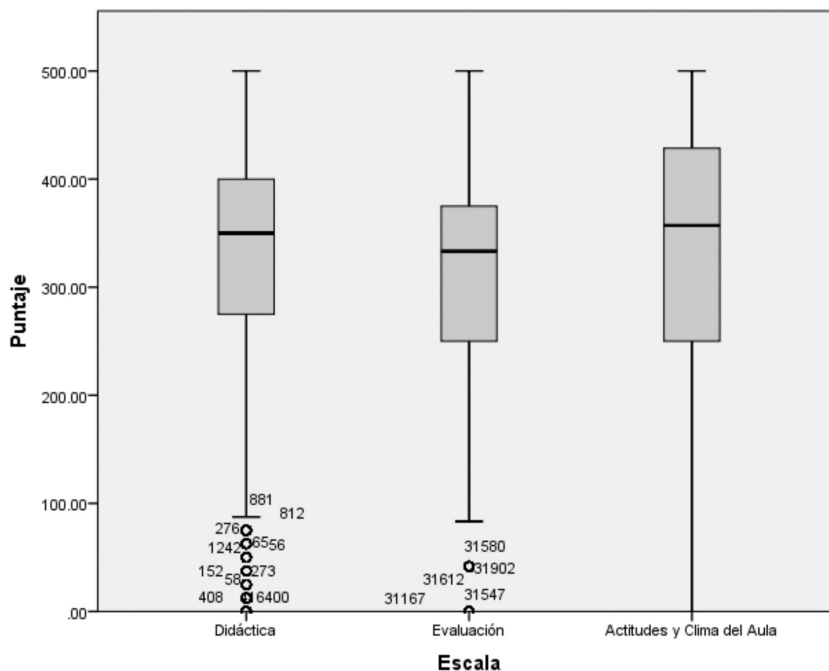
Con el fin de realizar reportes a los colegios involucrados, se optó por recodificar la escala Likert de cinco intensidades. Para ello se agruparon los ítems en tres áreas diferentes: didáctica (diez ítems, Alfa de Cronbach de 0.861), evaluación (tres ítems, Alfa de Cronbach de 0.527), y actitudes y clima del aula (siete ítems, Alfa de Cronbach de 0.848). Una vez agrupados se recodificó la escala desde una lógica criterial de la siguiente manera:

CUADRO 2. ESCALA Y NIVELES DE DESEMPEÑO DEL INSTRUMENTO

Puntaje en escala 1-5	Puntaje en escala 0-500	Nivel de desempeño	Descripción	Porcentaje ideal de distribución de profesores
<2	<125	No satisfactorio	El docente muestra un rendimiento que permite cuestionar la permanencia del docente frente al grupo.	0%
[2-3)	125-249	Seguimiento	El docente requiere seguimiento continuo por parte del coordinador.	20%
[3-4)	250-374	Satisfactorio	El docente muestra un desempeño suficiente para los estándares de la red.	40%
[4-4.5)	375-429	Sobresaliente	El docente muestra un desempeño más allá de los estándares básicos esperados por la red.	40%
>=4.5	>450	Excepcional	El docente muestra un desempeño que amerita seguimiento y reconocimiento.	20%

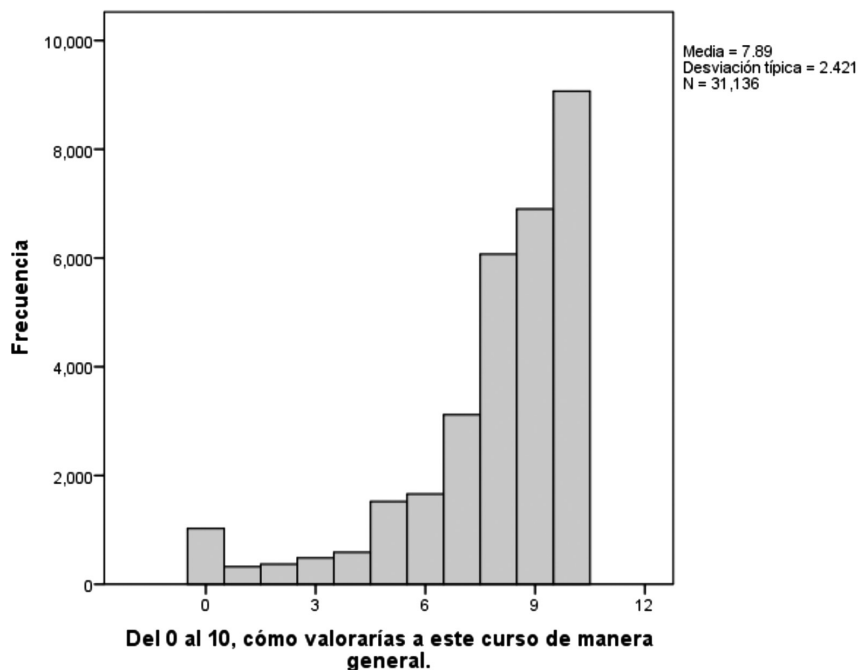
Como es posible observar en la gráfica siguiente, la mediana de los puntajes de las escalas empleadas se encuentra cercana a los 350 puntos. De igual forma, el segundo cuartil se halla por arriba de los 250 puntos, lo que ubicaría a tres cuartas partes de los docentes en puntajes «satisfactorios». También es posible advertir la existencia de mayor heterogeneidad en la escala correspondiente al área de «actitudes y clima del aula», en comparación a las otras dos escalas.

DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES DE LAS ESCALAS (N=31136)



Finalmente, se incluyeron tres ítems de validación que buscaban una valoración general del curso por parte del estudiante. Por los fines de este estudio, únicamente se empleará el ítem que requería que el estudiante valorara el curso, de manera global, asignando una calificación que podría ir del cero al diez (un total de 11 intensidades). La gráfica que se muestra a continuación sugiere que dicho ítem parece encontrarse cargado a la derecha de la distribución con algunos casos extremos del lado izquierdo (alumnos que valoraban con el mínimo puntaje el curso del profesor). Realizando un ejercicio de correlación entre este ítem de validación y las escalas mostradas, se observan coeficientes de correlación Pearson medianos y altos (*vs.* didáctica de 0.68, *vs.* evaluación de 0.5 y *vs.* actitudes y clima del aula de 0.67).

DISTRIBUCIÓN DEL PUNTAJE ASIGNADO POR LOS ESTUDIANTES AL ÍTEM DE VALIDACIÓN (N=31136)



Análisis Diferencial

Con el fin de contestar a la pregunta de investigación inicial, se realizaron distintos tipos de análisis. Unos primeros, consistentes en análisis clásicos de inferencia con el fin de explorar la existencia de diferencias según características en la muestra y del área del conocimiento de los docentes. Sin embargo, es importante advertir que, dado el tamaño de la muestra, se espera observar diferencias estadísticamente significativas con relativa facilidad.

**CUADRO 3. PRUEBAS DE HIPÓTESIS ENTRE VARIABLES
DEMOGRÁFICAS Y LAS ESCALAS DE LA PRUEBA**

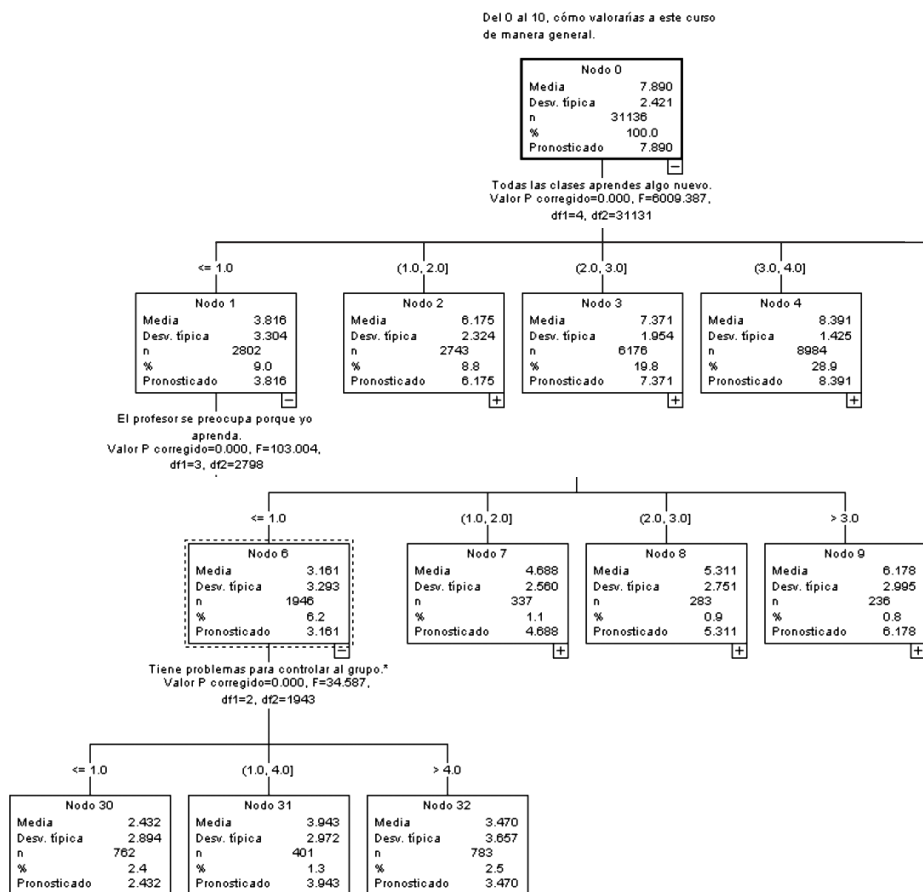
Variable	Prueba	Didáctica			Evaluación			Actitudes y clima del aula		
		vp	gl	p	vp	gl	p	vp	gl	p
Sexo.	t para datos independientes.	3.3	31049.5	0.001	8.6	31022.5	0.000	2.8	31120.9	0.006
Área disciplinar.	ANOVA de un factor.	69.2	31135	0.000	13.2	31135	0.000	46.1	31135	0.000
Grado que cursas.	ANOVA de un factor.	54.9	31135	0.000	36.4	31135	0.000	45.6	31135	0.000
Región del colegio.	ANOVA de un factor.	31.3	31135	0.000	32.4	31135	0.000	33.6	31135	0.000

*vp= valor en prueba, gl= grados de libertad, p=probabilidad asociada.

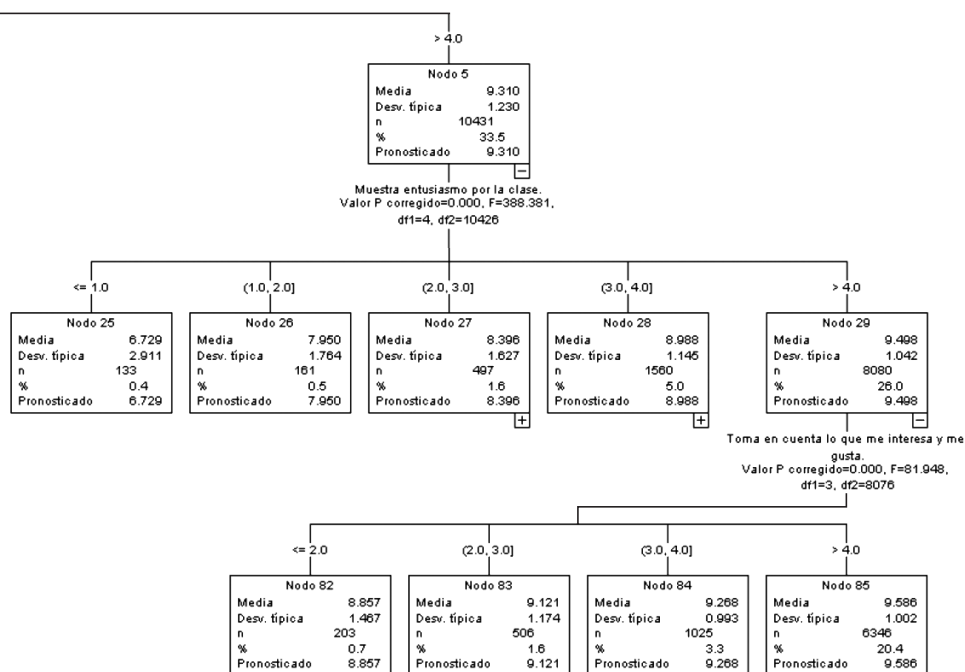
Análisis Supervisado

Debido al tamaño de la muestra, las diferencias encontradas en el apartado sobre estadística inferencial —aunque valiosas para la retroalimentación de los colegios—, requieren complementarse con otro tipo de análisis si se desea responder a la pregunta de investigación inicial. Por este motivo se plantea la posibilidad de recurrir a análisis de árboles, tomando como variable dependiente al ítem de validación descrito en la sección anterior. El análisis de árbol empleó como método de crecimiento CHAID con muestras plegadas de $n=10$ y criterio de poda de probabilidades asociadas de 0.05. Por el tamaño de la muestra, el límite de crecimiento se fijó en 200 para el nodo parental y 100 para el nodo filial.

ANÁLISIS DE ÁRBOL CON VALIDACIÓN CRUZADA DE 10 MUESTRAS, MÉTODO DE CRECIMIENTO CHAID



ANÁLISIS DE ÁRBOL CON VALIDACIÓN CRUZADA DE 10 MUESTRAS,
MÉTODO DE CRECIMIENTO CHAID



La figura anterior muestra el diagrama de árbol resultado del procedimiento antes descrito. Aunque la profundidad de todas las ramas es de cuatro nodos, se ha decidido colapsar la mayoría de éstos con fines descriptivos. Únicamente se muestran de manera total los nodos inferior y superior. El inferior corresponde al docente con menor puntaje en el ítem de validación y el superior al docente con mayor puntaje en el ítem de validación. Cada rama genera «reglas» de clasificación que tienen a bien incrementar la probabilidad de acertar el valor que cada estudiante dará a cada profesor en el ítem de validación. Para predecirlo, se utilizan los ítems Likert del cuestionario de evaluación. El procedimiento pone a «competir» los ítems para optimizar la probabilidad de acierto al ítem de validación. Bajo esta lógica, el ítem que tiene mayor importancia de predicción es el que realiza la primera división. Este ítem corresponde a la respuesta a: «Todas las clases aprendes algo nuevo». Los estudiantes que responden «Totalmente de acuerdo» a este ítem, se les predice un valor en el ítem de validación de 9.310; en contraste con los que responden «De acuerdo», con un valor de 8.391; «Indeciso» con 7.371; «En desacuerdo» con 6.175, y «Totalmente en desacuerdo» con 3.816.

En esta tónica y desde este método, se advierte una jerarquía en la importancia de los reactivos. Así, el docente mejor evaluado parece mejorar el puntaje predicho si los alumnos responden «totalmente de acuerdo», en los ítems «Muestra entusiasmo por la clase» y «Toma en cuenta lo que me interesa y me gusta». Por el contrario, las reglas de clasificación sugieren que un docente con baja evaluación posee menor puntaje en el ítem de validación, además del ítem «Todas las clases aprendes algo nuevo», el ítem «El profesor se preocupa porque yo aprenda» y el reactivo «Tiene problemas para controlar el grupo».

Coherente con este método, si se realiza una predicción del ítem de validación a través de una regresión lineal múltiple por pasos sucesivos, se observa que los ítems con mayor varianza explicada son, en primer lugar con el 41.8% de la varianza, el reactivo «Todas las clases aprendes algo nuevo»; en segundo lugar con el 6.6% de la varianza explicada, el reactivo «El profesor se preocupa porque yo aprenda», y en tercer lugar con el 2.5% de la varianza, el reactivo «Domina la

materia que enseña». Así, dos de los tres ítems de mayor importancia a través de este método clásico son coherentes con los resultados del análisis de árbol.

Finalmente, para observar las variables demográficas contempladas en el análisis inferencial, se volvió a realizar un análisis de árbol con la misma variable de validación como dependiente, y como independientes la totalidad de los 20 reactivos del cuestionario y las variables demográficas. A pesar de encontrar diferencias estadísticamente significativas en el apartado de análisis inferencial, se observa que el árbol que se produce es idéntico al árbol descrito con anterioridad en este apartado. Ello corrobora lo argumentado con anterioridad sobre cómo el tamaño de muestra puede facilitar la existencia de probabilidades asociadas bajas.

DISCUSIÓN

El presente trabajo buscar realizar una propuesta «mixta» de aproximación a la *evaluación de la evaluación docente* a través de cuestionarios de opinión. La propuesta «mixta» se refiere a la posibilidad de disponer de un perfil «teórico» e idea de las competencias que desea promover una institución en sus docentes y, a la vez, contar con aportaciones del actor que realizará la evaluación docente: el mismo alumno. Ello se realizó a través del empleo de entrevistas cognitivas (Molina y Smith, 2011).

El tipo de análisis presentado para contestar a la pregunta central del proyecto difirió de la metodología empleada por la literatura presentada en la introducción del escrito. Mientras que los estudios revisados (Aregbeyen, 2010; Catano y Harvey, 2011; Delaney *et al.*, 2010; Jackson, 1999) definen los rasgos que importan a los estudiantes a partir de estudios cualitativos y/o de cuestionarios que expresamente solicitan a los estudiantes el ordenamiento de los rasgos, el presente trabajo partió de un instrumento donde el estudiante aportó de manera activa en su validación y empleó técnicas de modelación supervisadas (en concreto el árbol de decisión) para la exploración de la importancia de los reactivos.

En este sentido, el ítem de mayor importancia («Todas las clases aprendes algo nuevo») para el análisis, pertenece al área identificada como didáctica. En el caso de los profesores evaluados como sobresalientes y excepcionales, los dos ítems que parecen mejorar la probabilidad de ser bien evaluado se refieren a reactivos pertenecientes al área de actitudes y clima del aula («Muestra entusiasmo por la clase») y de didáctica («Toma en cuenta lo que me interesa y me gusta»). En el caso de los profesores con menor evaluación, los ítems que mejoran la probabilidad de ser evaluado con puntajes bajos, corresponden con reactivos del área de actitudes y clima del aula («El profesor se preocupa porque yo aprenda» y «Tiene problemas para controlar el grupo»).

Así, sería posible diferenciar entre lo que al estudiante le importa en los profesores evaluados con puntajes altos y puntajes bajos. En esta tónica, el presente trabajo busca, ante todo, brindar una alternativa metodológica a la construcción de cuestionarios de opinión para la evaluación de la docencia, y también mostrar las posibilidades de análisis sobre los rasgos que interesan a los estudiantes sobre sus profesores (diferenciándolos según si son bien o mal valorados por los estudiantes). Será menester de futuras investigaciones el ahondar en estos rasgos y sus diferentes matices.

ANEXO

CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE (ICIF, 2015)

ÁREA	DEFINICIÓN	ÍTEM
Didáctica:	Se refiere a la actuación docente como tal, las estrategias, la estructura de clase, etcétera.	Domina la materia que enseña.
		Indica qué vamos a aprender al inicio de cada clase.
		Busca que participemos en la clase.
		Las estrategias y actividades que emplea son siempre las mismas*.
		Usa de manera adecuada la tecnología para la clase.
		Relaciona la materia con la vida real.
		Me plantea problemas o retos que me hacen pensar.
		Su clase promueve la memorización, no el razonamiento*.
		Las tareas que deja, me ayudan a aprender.
Todas las clases aprendes algo nuevo.		
Evaluación:	Se refiere a los procesos de evaluación y retroalimentación.	Evalúa de manera justa.
		Siempre se sabe cómo va a evaluar el curso.
		Sólo asigna calificaciones, sin decirme qué tengo que mejorar*.
Actitudes y clima del aula:	Se refiere al componente actitudinal y de clima (<i>rapport</i>) que el docente genera con los estudiantes como individuos y como grupo.	El profesor se preocupa porque yo aprenda.
		Muestra entusiasmo por la clase.
		Es coherente con los valores que promueve el colegio.
		Toma en cuenta lo que me interesa y me gusta.
		Tiene problemas para controlar al grupo*.
		Existe apertura y confianza para participar en su clase.
Creo que ama lo que hace.		
De validación:	Ítem que permite la valoración general de la asignatura.	1. Del 0 al 10, qué tanto aprendes en esta clase.
		2. Del 0 al 10, qué tanto te esfuerzas en esta clase.
		3. Del 0 al 10, cómo valorarías este curso de manera general.

REFERENCIAS

Alkin, M. (2004). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. USA: Sage Publications.

Aregbeyen, O. (2010). Students perceptions of effective teaching and effective lecturer characteristics at the University of Ibadan, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7(2). Recuperado de <http://www.medwelljournals.com/fulltext/?doi=pjssci.2010.62.69>. DOI: 10.3923/pjssci.2010.62.69

Arregui, I.G; Chaparro, A.L. y Díaz, C. (2015). *Instrumento para evaluar el desempeño docente en educación secundaria desde la percepción de los estudiantes*. Ponencia presentada en el 2do Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa (COLMEE). Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/48Instrumento.pdf>

Catano, V. & Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of evaluation and validation of evaluation of teaching competences. *Assessment and evaluation in higher education*. 36(6). Recuperado de http://www.medsp.umontreal.ca/IRSPUM_DB/pdf/22813.pdf

Delaney, J.; Johnson, A.; Johnson, T. & Treslan, D. (2010). *Students' perceptions of effective teaching in higher education*. Recuperado de http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_SPETHE_Paper.pdf

Feldman, K. (1976). The superior college teacher from the student's view. *Research in higher education* (5). Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00991967#page-1>

International Center for Integral Formation (2013). *Enfoque curricular de Educación Media Superior*. México: ICIF.

_____ (2015). *Cuestionario de opinión para la evaluación de la práctica docente (tercera edición)*. México: ICIF.

International Society for Technology in Education (2014). *ISTE standards for teachers*. USA: ISTE. Recuperado de http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_STANDARDS-T_PDF.pdf

Ministerio de Educación Chileno (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201206011651510.LibroEstAndaresEducaciOnMedia.pdf>

Molina, M. y Smith, V. (2011). La entrevista cognitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz. *Cuaderno Metodológico* (5). Recuperado de <http://iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/cuadernosmetodologicos/cuamet5.pdf>

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón.

Schmelkes, S. (2015). *Desempeño docente: estado de la cuestión*. Presentación realizada para el Segundo Día del Autor. México: INEE, ICIF, Universidad Anáhuac México Sur.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Ley general del servicio profesional docente*. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/parametros_indicadores/II_Docentes.pdf

Sutcliff, C. (2011). Secondary students' perceptions of teacher quality. *Electronic theses & dissertations*. USA: Jack N. Averitt College of Graduate Studies. Recuperado de <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1391&context=etd>

VV. AA. (1999). *Enciclopedia general de educación*. México: OCEANO.



FORMACIÓN CIUDADANA Y AUTORREGULACIÓN: CONCEPTOS CLAVES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

CIVILIAN EDUCATION AND SELF-REGULATION: KEY CONCEPTS FOR AN EDUCATIONAL PRACTICE

Marianne Beuchat Reichardt

**Marianne
Beuchat Reichardt**

Doctora en Psicología y Educación, Universidad de Granada. Actualmente docente en las asignaturas de Desarrollo del Pensamiento, Autorregulación y Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Los Andes, donde también ha dirigido tesis relacionadas con el área de formación ciudadana y desarrollo del pensamiento. Colabora en diversas investigaciones en el área de las creencias epistemológicas de docentes y en autorregulación del aprendizaje. Correo electrónico: [mbeuchat@uandes.cl].

RESUMEN

Se expone la relación de los conceptos de autorregulación del aprendizaje y formación ciudadana en el marco imperante de formar ciudadanos socialmente activos.

La autorregulación se entiende como una forma de configurar, entre otros, pensamiento y afectos (Trías y Huerta, 2009). Es en la capacidad

del «hacer», donde se produce la relación con la educación. Este hacer es posible gracias a la dimensión social presente en la vida del ser humano; aquí se enraíza la formación ciudadana. No se nace siendo ciudadano, sino que se aprende a ser ciudadano.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje; educación cívica; formación ciudadana.

ABSTRACT

This presentation examines the relationship between self-regulation in learning and civilian education within the framework of forming citizens who will actively participate in society.

Self-regulation is understood as a way to configure —among other elements— thoughts and affects (Trías y Huerta, 2009). It is in the capacity for «doing» where the connection to education is established since it is the social dimension of human life that requires «doing» and wherein civilian education is rooted. One is not born a citizen but learns how to be a citizen.

Keywords: self-regulated learning; political education; civilian education.

INTRODUCCIÓN

Podemos situar los conceptos de *formación ciudadana* y *autorregulación* como retos de la educación en el mundo global y en la sociedad del conocimiento. Entonces, ¿en qué medida articular la formación ciudadana con la autorregulación?

La formación ciudadana se percibe como una preocupación constante y de carácter urgente por la necesidad imperante que posee toda nación de formar ciudadanos participativos y que contribuyan al bien común. La formación ciudadana involucra a la educación que responde de por sí —debido a su origen y su función— a la dimensión social del

hombre. Aristóteles (1979) señala que el «hombre es un ser social» por naturaleza, que necesita de otros para vivir. La persona, por lo tanto, vive con otras personas; precisa de la sociedad, requiere de la vida en comunidad (entendida como una agrupación de personas que mantienen un lazo de tipo espiritual y que comparten una cultura y modo de vida en común). De acuerdo con Cordua (2012), quien sigue esta línea de pensamiento, la educación considera el sentido de la formación de una personalidad compleja y matizada, de una preparación para lograr una coexistencia social civilizada para el desempeño de una ciudadanía consciente y responsable.

Como conducta, la autorregulación se refiere directamente al comportamiento que sustenta un determinado individuo. A medida que la persona adquiere habilidades de autorregulación, se presentan cambios en su conducta, que lo beneficiarán en todos los aspectos: se vuelve una persona más responsable, con mayor auto-dominio y desarrolla diferentes aptitudes como, por ejemplo, la propuesta de metas para los distintos objetivos que se le presentan o desea alcanzar. Cabe la pregunta, ¿se aprende a ser autorregulado?

AUTORREGULACIÓN Y APRENDIZAJE

Para llegar a un aprendizaje significativo y profundo —no sólo en el ámbito académico, sino en todos los aspectos vitales—, es necesario que el aprendiz sea un individuo autorregulado, que se sepa protagonista de su aprendizaje y practique habilidades que lo beneficien para alcanzar sus objetivos. Si consigue el auto-dominio, la persona logrará fijar metas reales en tiempos determinados, y practicará todo lo que requiere el alcance de una meta. Trías señala que:

[...] la autorregulación del aprendizaje no debe entenderse como una característica, rasgo o cualidad personal. Por el contrario, puede considerarse como una forma de configurar pensamientos, afectos, conductas en interacción con los elementos que el contexto proporciona y con la finalidad de cumplir los objetivos personales (Trías y Huertas, 2009, p. 1).

Por otra parte, Zimmerman (1989); Zimmerman y Martínez-Pons (1986), y Pintrich (1995), señalan la autorregulación como un proceso personal para alcanzar habilidades que orienten su propia conducta:

La autorregulación puede definirse como la capacidad que una persona adquiere para orientar su propia conducta. En el contexto del aprendizaje, la autorregulación consiste básicamente en formularse metas concretas, planificar actividades para el logro de esas metas, monitorear el desempeño durante la ejecución de tales actividades, evaluarse a sí mismo de forma continua, de acuerdo con las metas y criterios fijados, y, por último, valorar el producto del proceso de aprendizaje (López-Vargas, Hederich-Martínez y Camargo-Uribe, 2011, p. 7).

Para alcanzar la autorregulación es fundamental el conocimiento propio: estar al tanto de las propias cualidades, fortalezas, debilidades y los defectos. Si se advierten dichos aspectos personales, alcanzar un objetivo será un proceso más realista y se ideará un plan personal a partir de las propias características.

La autorregulación como competencia incluye entonces que el individuo se conozca, conozca su propio proceso de aprendizaje, programe conscientemente sus estrategias de aprendizaje, de memoria, de solución de problemas y toma de decisiones, y se exprese con autonomía al aprender. Otro de los aspectos es la capacidad de transferir esos procesos y habilidades a otras situaciones o contextos (Pineda, 2011, p. 4).

Es en la capacidad de transferencia donde se inserta la autorregulación en el ámbito de la *actuación humana*. Si la educación fuera un mero concepto estático, carecería de sentido su objetivo. Cuando se habla de educar o bien del concepto de educación, no se hace referencia, en estricto rigor, a lo que el hombre *es*, sino a lo que *hace*.

La actuación humana se constituye en dos tipos de finalidades objetivas: *obrar* y *hacer*. *Obrar* se refiere a la acción que culmina en sí misma. *Hacer*, por el contrario, implica un proceso, es decir, una sucesión de movimientos que desembocan en un resultado final (Altarejos y Naval, 2004).

El saber práctico implica lo moral, lo cual es capaz de orientar el obrar (Volpi, 2008) y también la voluntad. La deliberación racional de lo que se ha de hacer no puede entenderse únicamente como deducción racional, porque la razón que determina la voluntad, no es la razón teórica, sino la práctica. La razón teórica alcanza el bien sólo como verdadero y no como bueno (Arregui y Choza, 1995). Se llega por medio de la razón práctica a alcanzar el bien que reconoce. Al conocer el bien como fin, se produce una tendencia hacia éste. El dinamismo que esto genera es lo que convierte a la razón teórica en práctica (Arregui y Choza, 1995).

Chemello (2000) plantea la necesidad de que el hombre aprenda a vivir bien. Aristóteles (1988, p. 144) afirma: «El hombre feliz vive bien y obra bien». Entonces, ¿cómo vivir bien? Altarejos y Naval (2004) responden que la educación es la encargada de formar hábitos operativos buenos, que caracterizan el vivir y obrar bien. Estos hábitos operativos contemplan a su vez la dimensión social del hombre, la cual dentro de sus aspectos considera la formación o educación ciudadana.

Altarejos y Naval (2004) sostienen que la educación sólo es posible gracias a la dimensión social presente en la vida del hombre y que, para desarrollar esta dimensión —que se encuentra en potencia—, es necesaria la educación. Una persona no educada, no puede vivir en sociedad. Esta dimensión social, aspecto integrante de toda educación, implica por una parte la formación ciudadana y por otra, la autorregulación.

De acuerdo a lo anterior, tanto docente como estudiante son mediadores activos que, al emplear el pensamiento crítico, combinan la práctica académica y la reflexión con la finalidad de educar ciudadanos reflexivos y activos (Carmona, 2008).

Una persona nace desconociendo —desde luego— su propio proceso de aprendizaje como, por ejemplo: programar conscientemente las estrategias de aprendizaje para solucionar los problemas, tomar decisiones en forma autónoma y participar activamente en la sociedad con la finalidad de contribuir al bien común de la misma.

Estos procesos deben monitorearse constantemente; son procesos proactivos. La enseñanza de las habilidades operativas para que la persona desarrolle sus potencialidades en diferentes dimensiones, se inicia con un aprendizaje observacional; más tarde viene la imitación; se continúa con la internalización de las habilidades y, por último, la autorregulación que las lleva a la práctica.

Ahora bien, la autorregulación centrada en el aprendizaje promueve específicamente cambios en las conductas que beneficiarán al estudiante en todos los aspectos: se vuelve una persona más responsable, con mayor autodominio, va desarrollando diferentes aptitudes y se fijará metas para los distintos objetivos que se le presenten. Los estudiantes autorregulados poseen estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo, y requieren llevarlas a la práctica para dirigir su aprendizaje, construyendo así sus conocimientos de forma significativa. De esta manera, regulan y controlan intencionalmente todo el proceso, conocen sus habilidades, los conocimientos que poseen, saben qué deben hacer para formarse, han aprendido a identificar sus conductas de estudio, ajustan sus conductas y actividades a las demandas de estudio, están motivados para aprender y son capaces de regular su motivación.

En palabras simples: la autorregulación es un proceso interno que incorpora factores exteriores, que permiten a la persona adquirir habilidades que la beneficien para el logro de objetivos. Existen factores totalmente relacionados con éste y, sin ellos, no se alcanza una autorregulación como tal. Algunos son: cognición, metacognición, motivación, intervención, entre otros, sin descartar que planificar y fijar objetivos previamente es fundamental para conseguir el objetivo que se desea alcanzar, teniendo en cuenta las características personales que pueden intervenir en dicho proceso.

Al hacer referencia al aprendizaje o enseñanza, hay que tener en cuenta que cada persona posee características diferentes y capacidades distintas, que la hacen ser original frente a los demás individuos. Si se observa en un aula de clases de cualquier nivel, frente a una enseñanza específica —ya sea de un contenido o de otro—, existen diversas maneras de registrar dicha información; esto demuestra que cada alumno posee su estilo de aprendizaje,

en donde practica sus habilidades concretas para adquirir nuevos conocimientos.

Las estrategias de aprendizaje, aparecen a nivel cognitivo, actitudinal y procedimental; son las capacidades del individuo para planificar cómo alcanzar su objetivo: se proponen metas y se idea un plan de acción para obtener el logro. No hay que descartar —como ya se ha señalado— que el auto-conocimiento es fundamental en este proceso ya que, a partir de él, la persona aplica estrategias que estén a su alcance y sean reales. La metacognición trata el autoconocimiento de la actividad cognitiva de la persona, abordando el control de ésta, de manera que se planifique lo que se llevará a cabo para el alcance de sus objetivos, se supervisa durante la ejecución y se evalúan los resultados obtenidos en relación con la meta propuesta. A fin de cuentas, la metacognición es una cognición de la cognición. Cabe destacar que al tomar conciencia de los contenidos y de las estrategias utilizadas para su obtención, éstas son resultado de una reflexión realizada durante el proceso de aprendizaje. Para un buen manejo metacognitivo por parte de quien aprende, es necesario desarrollar el nivel del saber sobre el hacer.

En este proceso de aprendizaje, hay que tener en cuenta que los estudiantes no están solos: siempre se acompañarán de sus profesores que son los encargados de guiar dicho aprendizaje, y lograr que el estudiante obtenga resultados positivos y que, día a día, vaya progresando. Muchas veces, al hablar de autorregulación, se piensa en un proceso personal e individual; sin embargo, para desarrollar habilidades de autorregulación es necesaria la ayuda de otro que monitoree y guíe en todo este camino. De acuerdo con ello, el docente cumple un rol primordial al abordar dichas tareas.

Otro aspecto importante para el desarrollo de competencias en este proceso es el transcurso de la autorregulación y el auto-control de la conducta. Su relevancia se debe a que el individuo autorregulado ha de ser capaz de dominar su comportamiento y hacerse cargo de su aprendizaje; el estudiante se responsabiliza de lo que aprende y su capacidad de auto-control de la conducta debe favorecer lo que va construyendo. Reconocer la situación problemática, conocer las variables que pueden causar las conductas incontrolables, formular

un plan para prevenir el mal comportamiento, la realización del plan establecido y luego la evaluación de éste (López, 1992), son acciones que desarrollan estrategias de autorregulación del aprendizaje, para así incrementar los conocimientos de los estudiantes sobre éstas. De esta manera se promueven competencias de estudio mediante procesos de formación que permitan enfrentar desafíos académicos de la manera más competente posible.

Chemello (2000) alude a que el agente principal de la educación es el propio educando, quien se perfecciona realizando actos ordenados a alcanzar virtudes intelectuales o morales. Sin estos actos propios, la ayuda del educador no tendría sentido, no conduciría a nada. En este contexto, este orden de virtudes intelectuales o morales puede propiciar y dar sentido a la formación ciudadana, concepto que se procede a describir a continuación.

FORMACIÓN CIUDADANA

El concepto de ciudadanía, ha sido formulado a partir de la Grecia clásica. Esto constituye un hecho diferenciador de otras civilizaciones de la Antigüedad, como la babilonia, egipcia, asiria y caldea, entre otras: estas civilizaciones jamás se habrían imaginado que el hombre pudiese gobernarse a sí mismo y pudiese dictar y elaborar leyes de comportamiento. La ciudadanía es, entonces, un modo de inserción en la sociedad.

Por consiguiente, puede definirse la ciudadanía como la capacidad política para intervenir en la «cosa pública». De acuerdo a lo señalado en las diferentes legislaciones, son ciudadanos quienes han cumplido una determinada edad, junto a otros requisitos que varían de estado a estado. En casi todos los países, la ciudadanía se manifiesta por medio del derecho de sufragio en un régimen político democrático que implica una forma de gobierno y una estructura socioeconómica, de valores, actitudes y conductas democráticas.

Cabe decir que la democracia es el sistema político más aceptado en el mundo. Su importancia radica en que reconoce la dignidad de

las personas. Este sistema de gobierno es considerado la mejor forma de organización sociopolítica que garantiza el respeto, el ejercicio y la promoción de los derechos humanos. Se caracteriza por ser constitucionalista, por establecer el bien común como fin del estado, por ser el gobierno de la mayoría respetando a la minoría y porque propicia el pluralismo ideológico, incentiva la libertad política y posibilita una competencia pacífica hacia el poder.

El poder del Estado se distribuye en diferentes órganos, se reconoce la autonomía de los cuerpos intermedios y, finalmente, se permite la vigencia de un estado de derecho. Los principales principios de la democracia son: respetar, promover y garantizar los derechos humanos, además de la autodeterminación del pueblo o la soberanía popular (Squella, 2000).

En suma, se concluye que el concepto de ciudadanía posee como elementos básicos: los derechos, la pertenencia y la participación activa en la *Res publica* (Aristóteles, 1932). La ciudadanía se concibe como:

[...] la inserción y la expresión participativa y perteneciente al individuo humano en los espacios públicos con derechos, deberes y accesos comunitarios, civiles, políticos, sociales, económicos y culturales a objeto de hacer realidad la democracia participativa (Boyoga, Hernández y Santana, 2006, p. 11).

El hombre por tanto, de la mano con la idea de perfección y la de ser un individuo social por naturaleza, se perfecciona con la ayuda de otros, y por sí solo contribuye al bien común de la sociedad de la que es parte; esto sólo se alcanza mediante el ejercicio de la participación ciudadana, es decir, a través de una formación ciudadana. Aquí radica, por tanto, la importancia de la educación en la formación ciudadana, ya que es, a través suyo, que se logra y se hace efectiva la participación ciudadana en miras al bien común de la sociedad de la que es parte todo individuo.

En suma, educar no sólo implica la enseñanza de contenidos, sino que conduce al educando a constituirse —mediante la perfección de sus potencias— en una mejor persona. La educación envuelve

la dimensión social del hombre y con ella la formación ciudadana, actividad integradora de la persona con su entorno social. Además, esta acción educativa contempla formar a un individuo reflexivo, capaz de desenvolverse de manera autónoma y proactiva en la comunidad del que es parte integrante.

De acuerdo a Nussbaum (2005) las habilidades que se requieren para el cultivo de la humanidad son: por una parte un examen crítico, tanto de uno mismo como de las propias tradiciones; la capacidad de verse a sí mismo, no como ciudadano perteneciente a una región o un grupo sino, también, y sobre todo, como ser vinculado a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y de mutua preocupación; otra de las capacidades es la *imaginación narrativa* que pretende desarrollar la empatía o la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de su historia y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar (Vilafranca y Buxarrais, 2009).

Desde una perspectiva filosófica-antropológica, la formación ciudadana implica una exigencia ética en la que los individuos, al estar en estrecha relación, trabajan conjuntamente en construir y conservar dichas relaciones. Esto es simplemente lo propio de su esencia constitutiva, es decir: es lo propio de su naturaleza social el desarrollo, por medio del perfeccionamiento, de todas sus potencias y del ejercicio de una vida virtuosa.

Cano (2005) plantea que no basta sólo con educar al niño para sí, ni para su país, ni para vivir: es necesario educarlo para y con los demás, para el mundo y para convivir en sociedad. La educación comienza en la casa, y luego en el colegio, lo que aprende en estas dos partes se refleja en su vida diaria, pero esta formación no se logra sin actividades especiales. Para ello resulta necesario crear un buen ambiente de clase en el colegio, desarrollando hábitos que contribuyan al desarrollo de un pensamiento reflexivo, a la propia autorregulación y a la formación ciudadana; estos aspectos se asientan en principios, se enmarcan en la base de los derechos humanos, se relacionan con la vida cotidiana y, además, implican un desarrollo de habilidades y conocimientos para convivir con los demás en democracia.

El objetivo es comprometerse con los demás, participar con respeto y confianza, con la intención de aceptar a los otros y comprenderlos, para así poder formar un equipo, compartiendo de manera respetuosa. Vivir conviviendo con los demás, es ir transformándose en ciudadano. No se nace siendo ciudadano, sino que se aprende en la casa, en el colegio, en la calle, en el trabajo, con los amigos, por lo que la tarea no es solamente de los profesores.

Procurar ser un mejor ciudadano requiere desarrollar un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía. En distintos países, la orientación prevista a nivel curricular consiste en explicitar en los programas no sólo el conocimiento relacionado con la formación ciudadana, sino enfatizar el desarrollo de habilidades, como la capacidad de formular opiniones fundamentadas, propiciar actitudes, entre otras, de solidaridad y respeto. Por esto, la formación ciudadana es parte integral de la educación de los alumnos, extendiéndose a todos los niveles. Para lograrlo se intentan diferenciar dos tipos de contenidos y habilidades en el currículo: uno relacionado con el desenvolvimiento de los alumnos, ligado a los bienes materiales y simbólicos (es decir, a ser un consumidor bien informado con capacidad crítica), y por otro lado, lo tocante a la integración política y la convivencia democrática, es decir, a una participación política. Éstos forman parte de los *objetivos fundamentales transversales* que incitan la valoración de la democracia y el pluralismo, el cuidado del medio ambiente, la igualdad de ambos géneros, el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural. Al ser *objetivos transversales* se trabajan en distintas asignaturas, haciendo de la formación ciudadana no sólo un concepto a aprender, sino un conjunto de habilidades que deben ser aprendidas durante los años escolares (Cerdeira *et al.*, 1994).

En síntesis, educar es más que instruir, es humanizar, y por lo tanto, la definición de los fines de la educación depende, en gran medida, de la concepción que se sustente sobre el ser humano (Gómez, 2001; Gordillo, 2006; Touriño, 2009).

Una educación integral tendrá en cuenta las distintas dimensiones humanas y los diferentes ámbitos en los que es posible y deseable educar a las personas. Conocer, manejar, valorar y participar es útil

para identificar algunas finalidades sustantivas de la acción educativa. Educar para *conocer* supone recuperar la relevancia del conocimiento como finalidad de la actividad educativa. Educar para *realizar* implica orientarse medularmente hacia el aprendizaje de la interacción. Educar para *valorar* significa reconocer la importancia de lo axiológico en la formación del individuo y su desarrollo del juicio moral. Educar para *participar* conlleva el propiciar escenarios en los que sea posible aprender a tomar decisiones que involucren la vida social. Estas cuatro finalidades son relevantes para orientar acciones educativas encaminadas a posibilitar una educación para la ciudadanía (Gordillo, 2006).

La formación para la convivencia ciudadana aparece, entonces, como una responsabilidad compartida y derivada de la sociedad como factor de desarrollo educativo y de la misma educación como factor de desarrollo social, que debe cumplir las exigencias del carácter axiológico de la educación, en lo que corresponde a la formación para la convivencia pacífica en un marco legal territorializado de relación con el otro. El desarrollo cívico es el objetivo de la formación para la convivencia ciudadana.

La educación ciudadana tiene como objetivo central formar personas con habilidades básicas para la vida democrática y el desarrollo. Ello implica capacitar a las personas para que sean autónomas y capaces de formular propuestas conscientes de su identidad, sus derechos y responsabilidades, de tal manera que participen activamente en la vida cotidiana, cívica y pública, en la renovación de instituciones y en la toma de decisiones que involucren mejoras a las condiciones de vida. La educación debe contribuir de una manera especial a la gobernabilidad democrática, preparando personas adecuadamente calificadas y formando ciudadanos arraigados a la cultura cívica democrática, capaces de desarrollar juicios críticos y de ponerlos en práctica desde la niñez.

La construcción de la ciudadanía es un proceso que se genera principalmente desde abajo y que atraviesa todas las esferas de la vida de las personas, de la familia y del Estado; tarea a la que todos estamos llamados a participar de una manera u otra. La ciudadanía supone un conjunto de derechos y deberes que se van articulando en este proceso

y que posibilita que las personas participen en la toma de decisiones sobre los asuntos que les competen. Es una parte del proceso de socialización, es decir, del proceso mediante el cual una persona se convierte en miembro de una sociedad.

La ciudadanía necesita ciudadanos, personas formadas para la conciencia y el ejercicio de sus derechos fundamentales, seres cuyo valor no radica en formar parte de una colectividad ni en su naturaleza gregaria, sino en su propia identidad personal; individuos, conscientes de que ellos —y no los Estados ni los gobiernos— son los soberanos. Sólo sobre la base de ciudadanos fuertes es posible pensar en sociedades con derechos ciudadanos sólidos. La formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades públicas no se agota en los alcances políticos del término, los trasciende.

Las responsabilidades democráticas —no estrictamente políticas— incluyen una gran variedad de actividades públicas y sociales. Para el ciudadano común, para aquel que no tiene toda su vida centrada en el tema político, lo cívico y lo civil tienen más elementos en común de lo que habitualmente piensa.

Muchos esfuerzos de educación ciudadana se han frustrado por prestar una atención desproporcionada a los fines frente a los medios. Lo que hace buenos ciudadanos no es el hecho de coincidir en los objetivos de la convivencia social, sino su común respeto a las reglas que posibilitan alcanzarlos y mantenerlos establemente. El tema recurrente de la institucionalidad democrática asoma aquí nuevamente para enfatizar la importancia crítica de su presencia también para el logro de la educación ciudadana. Sólo si los ciudadanos respetan las reglas pueden exigir que éstas sean igualmente respetadas por sus gobernantes. Las reglas no deben concebirse como regalos de los gobernantes, sino como exigencia de los gobernados. El constante ejercicio de esta exigencia es, a fin de cuentas, la mejor expresión de una cultura ciudadana.

Cada persona puede ser un líder. Hay que desprender el liderazgo de su connotación excepcional y entenderlo también como parte de una materia educativa, esto es, susceptible de descubrirse y desarrollarse. Una sociedad democrática requiere de líderes.

La formación ciudadana desarrolla el sentido de pertenencia, convivencia y el interés por la participación social (Maiztegui, 2007). Su principal objetivo es fomentar los valores y conocimientos necesarios para desarrollarse en la vida pública y colaborar en un posible cambio social; ayuda a creer en el espíritu crítico y transformador, que propicia la práctica de los derechos y los deberes ciudadanos. De acuerdo a Nussbaum (2005), el ciudadano del mundo es una persona con un gran desarrollo de pensamiento crítico; es éticamente sensible y empático.

La precariedad en la formación ciudadana de los niños y jóvenes como personas capaces de desempeñarse idóneamente en la vida democrática, en los diversos contextos —personales, familiares, comunitarios, ciudadanos, culturales y productivos—, invita a repensar la propia práctica educativa y pedagógica.

De acuerdo a un enfoque de educación liberal, el docente y el alumno dejan de ser pasivos y se convierten en mediadores activos para encontrar su propia teoría y el nuevo conocimiento empleando el pensamiento crítico. La educación debiera abocarse a la tarea de activar, en cada estudiante, una mente independiente y producir una comunidad que verdaderamente razone en conjunto sobre un problema y no simplemente intercambie argumentos (Vilafranca y Buxarrais, 2009).

Ortega y Mínguez (2001) sostienen la trascendencia de la experiencia del valor. Isaacs (1991) explica cómo adquiere importancia el educador en la medida en que actúe de manera virtuosa, pues las virtudes tienen un fin en la felicidad y no en sí mismas. Chemello (2000) afirma que es necesaria la inclinación afectiva del sujeto a las virtudes. Esto implica que es el propio educando quien desea y se propone realizar estos fines en su vida. ¿Cómo llegar a esto? Descubriendo el valor que implica, en la dimensión social del ser humano, el significado de vivir con otro. Por medio de la razón se descubren los argumentos que dan sentido a los comportamientos virtuosos, a las acciones de héroes, desde el ciudadano anónimo al destacado político. El aporte que otorga la historia, la filosofía, y en

general las ciencias sociales y las humanidades, a la reflexión de lo que significa vivir en comunidad, facilita en el educando un mayor nivel de adhesión de las competencias requeridas para compartir una cultura cívica.

Uno de los escenarios donde se asimila esta cultura cívica es la institución educativa. Es allí donde se aprende a construir con el otro y confiar en él, para convivir civilizadamente. De ahí la urgencia en la formación de competencias, no sólo en la gestión pedagógica, sino también en la administrativa de las instituciones educativas para atender —cada vez con mayor eficiencia— las demandas educativas y formativas de la población para una mayor comprensión social en el ejercicio de los derechos democráticos y de ciudadanía por parte de la población escolar. El constante ejercicio de este respeto es la mejor expresión de una cultura ciudadana. Entonces, ¿existe una relación estrecha entre autorregulación y formación ciudadana?

AUTORREGULACIÓN Y FORMACIÓN CIUDADANA

Una persona que reflexiona sobre su hacer y pensar, y que se fija objetivos y metas, probablemente tomará distancia y analizará su rol en la sociedad.

Cuando se piensa de manera analítica, cuando se controla de forma intencional el propio aprendizaje, practicando habilidades para alcanzar el objetivo propuesto, se interioriza la dimensión social de la persona, dimensión relacionada con la vida cotidiana y expresada, por ejemplo, en la formulación de opiniones fundamentadas y en actitudes arraigadas en una cultura cívica-democrática.

Lo manifestado, entonces, no será sólo un acuerdo verbal, sino que éste se encauzará hacia resultados, producto de una reflexión.

La pregunta eje de la autorregulación del aprendizaje es cómo resolver mejor la situación a la que el individuo personalmente se enfrenta.

La respuesta conlleva la realización de preguntas acerca del problema y de cómo solucionarlo.

Por lo general, cuando los profesores plantean un problema o una situación, han sido ellos mismos, previamente, quienes han formulado la pregunta. Una parte esencial del proceso de autorregulación es que el propio estudiante tome conciencia que existen preguntas que es fundamental abordar: éste es, en sí, el reconocimiento de problemas. Ordinariamente, las personas no se preguntan cómo mejorar la convivencia: continúan relacionándose como lo han hecho por siempre.

Al ser consciente de los procesos involucrados en los comportamientos —en relación con los objetivos que surgen o que se han propuesto—, la autorregulación conduce a tomar conciencia, también, de los aspectos constitutivos de la vida diaria. Una pregunta, por ejemplo, de cómo mejorar nuestro entorno surgiría de la situación en la que se ve enfrentada la persona para resolverlo. En otras palabras, la persona autorregulada identifica los problemas y, para ello, requiere de un espacio de aprendizaje que plantee desafíos.

Por tanto, pareciera ser que la autorregulación está estrechamente ligada al pensamiento analítico y responde a una cuestión o a un problema, reflexiona sobre el uso de elementos de razonamiento y lo controla.

Ahora bien, pensar no es tan lineal como podría suponerse. En lo general, pensar en forma analítica es separar los elementos constitutivos que componen el tema, la situación o el problema. La división puede llevar a la comprensión de estas partes en su todo. En ciertos casos se trata de considerar las diferentes alternativas de solución y, con ello, anticiparse a las consecuencias de una decisión determinada.

Se necesita del marco de la autorregulación, ya que en dicho proceso se aprende a establecer objetivos y diseñar el plan concreto de realización. Los objetivos dirigen la conducta y el esfuerzo de la persona en dirección a su consecución, logrando una mayor concentración para analizar los distractores, por ejemplo, que alejan de la tarea.

En síntesis, la autorregulación facilita el proceso analítico y posibilita una discusión fundamentada en torno a temas de formación ciudadana. Estos temas deberían desarrollarse en la escuela de manera integrada y en las diferentes asignaturas. El sistema educativo requiere pensarse como escuela de ciudadanía, pues es a través de la práctica donde se aprenden las reglas del orden social y donde se aprende a razonar acerca de ellas. Las habilidades necesarias para desempeñarse activamente en la sociedad se sustentan en el propio proceso de conocimiento y autorregulación. Aquí radica la conjunción entre autorregulación y formación ciudadana. ■

REFERENCIAS

Altarejos, F. y Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación*. España: Universidad de Navarra.

Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (1979). *Política*. Edición bilingüe y traducción por Marías y Araujo. M., Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Aristóteles (1933). *Obras completas*. Madrid: Edit. Bruno del Amo. Traducción F. Gallech Palés.

Arregui, J.V. y Choza, J. (1995). *Filosofía del hombre, una antropología de la intimidad*, cuarta edición. Madrid: Ediciones Rialp S.A.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (s.f.). *El ciudadano y la ley*. 11 de junio de 2012. Recuperado de http://www.bcn.cl/ecivica/index_html

Boyoga, N.; Hernández, E. y Santana, C. (2006). Educación ciudadana y democracia: un acercamiento desde la filosofía pedagógica. *Bajo palabra: Revista de filosofía*, II, época 1 (2006), pp. 6-16.

Cano, A.M. (2005). *Formación ciudadana, estrategias metodológicas para cultivar las competencias ciudadanas, preescolar/primaria*. Bogotá: Paulinas.

Carmona G.M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, XIII (13), pp. 125-146.

Cerda, A.M.; Egaña, M.L.; Magendzo, A.; Cruz, E.S. y Vargas, R. (1994). *El complejo camino de la formación ciudadana, una mirada a las prácticas docentes*. Madrid: Alianza.

Cordua, C. (2012). La crisis de las humanidades. *Revista de Filosofía*, 68, pp. 7-9.

Chemello, A.A. (2000). *Educación a la felicidad, educación en las virtudes: la importancia de una comprensión adecuada de la naturaleza y función de la virtud*. Romae: Pontificia Universitas Sanctae Crucis.

Gómez, G. (2001). *Educación para la ciudadanía*. Valparaíso: Universidad Adolfo Ibáñez, Instituto de Humanidades.

Gordillo, M.M. (2006). Conocer, valorar, manejar, participar: los fines de la educación para la ciudadanía. *Revista iberoamericana de educación*, 42, pp. 69-83.

Isaacs, D. (1991). *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona: EUNSA.

Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (27), pp. 1-19, 30 de marzo de 2015. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215432005>

López-Vargas, O.; Hederich-Martínez, C. y Camargo-Uribe, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Revista electrónica Educación y Educadores*, 14 (enero-abril), 30 de marzo de 2015. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83418921005>

López, S. (1992). Autorregulación y desarrollo de capacidades que incrementan la coherencia entre juicio y acción. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4 (15), pp. 111-118.

Maiztegui Oñate, C. (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (4), pp. 144-160, 20 de julio de 2012. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140509>

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, trad. J. Pailaya. Barcelona: Paidós.

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel Educación.

Pineda, I.S. (2011). *Calidad del aprendizaje y procesos de metacognición y autorregulación en entornos virtuales y duales en educación superior*. Ponencia Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad de Córdoba-Colombia, 12 de febrero de 2014. Recuperado de www.virtualeduca.info/ponencias2011/119/ Ponencia

Pintrich, P. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. *Understanding Self-Regulated Learning*, ed. P. Pintrich. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Squella, A. (2002). *Introducción al derecho*. Santiago: Editorial Jurídica.

Touriñán, J. (2009). El desarrollo cívico como objetivo: una propuesta pedagógica. *Teoría de la educación*, (21:1), pp. 129-146.

Trías, D. y Huertas, J.A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias psicológicas*, 3, pp. 7-16.

Vilafranca, I. y Buxarrais, R.M. (2009). *La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales*, Bordón 61 (2), pp. 139-149. España: Universidad de Barcelona. España.

Volpi, F. (2008). *Rehabilitación de la filosofía práctica y neo-aristotelismo*. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, B.J. Zimmerman and D.H. Schunck (eds.). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Education Research Journal*, 23, pp. 614-628.

NOTA TÉCNICA



EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: CONSTRUYENDO EL PROYECTO

THE RESEARCH PROCESS: BUILDING THE PROJECT

Claudia Fabiola Ortega Barba

Claudia Fabiola
Ortega Barba

Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra y licenciada en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Profesora investigadora de tiempo completo de la Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, *campus* Ciudad de México. Líneas de investigación: investigación educativa y mediaciones tecnológicas en procesos educativos para la innovación. Miembro del grupo de Investigación educación, instituciones e innovación, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, *campus* Ciudad de México. Miembro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE).

Correo electrónico: [cortega@up.edu.mx].

RESUMEN

Cuando se inicia una investigación, no importa bajo qué paradigma¹ o enfoque se sustente, es necesario identificarla como un proceso sistemático de indagación o cuestionamiento de algo. Dicho proceso

¹ Se entiende por paradigma a una tendencia científica que impacta en un momento determinado. Dicho concepto fue acuñado, a mediados del siglo XX, por Thomas Kuhn en su trabajo *La estructura de las revoluciones científicas*.

se configura de tres fases: planeación, realización y presentación; dichas fases no son lineales sino recursivas. Este trabajo se enfoca principalmente en la primera fase: el diseño del proyecto de investigación.

Palabras clave: investigación educativa; diseño del proyecto; formación de investigadores.

ABSTRACT

When a research is initiated, no matter under what paradigm or approach is to support, it is necessary to identify that the research is systematic process. This process is set in three phases: planning, implementation and presentation, these phases are recursive. This work focuses mainly on the first phase: the design of the research project.

Keywords: educational research; project design; training of researchers.

DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En toda investigación, la primera fase es el diseño del proyecto de investigación. La investigación busca garantizar la viabilidad y funciona como guía. Específicamente en la planeación de la investigación se genera el diseño del proyecto, también llamado protocolo o anteproyecto (Arias, 2006), el cual se refiere a la primera etapa del proceso investigativo en donde se plasma qué se va a investigar, por qué se efectuará dicha investigación, para qué se investigará, cómo y con qué se realizará la investigación.

Cuando ya se ha avanzado en el proyecto, la segunda fase atiende a la investigación de campo o trabajo empírico, y finalmente la última etapa se relaciona con la presentación de la investigación en un informe o reporte.

Para comenzar una investigación es indispensable traducir las preocupaciones que se tienen acerca de la realidad y sobre las cuales se pretende realizar una indagatoria científica como una problemática.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La problemática expresa una situación reconocida, puesta bajo estudio por el investigador. Responde a la pregunta: ¿cuál es el caso que llama la atención de donde surge el tema a investigar? Para formalizar dicha problemática es necesario empezar, en paralelo, a hacer uso de la investigación documental; lo anterior permite confrontar la realidad del investigador con otras realidades ya estudiadas, e ir integrando el marco de referencia de la investigación.

Para desarrollar la problemática, habrá que identificar el problema. Éste lo entenderemos como la relación de variables² o categorías³ pensadas por el investigador: del problema se desprende el tema de investigación y éste se cristaliza, en un primer momento, como el título de la misma⁴.

JUSTIFICACIÓN

A la par de la identificación del problema, surge otra pregunta a responder con la investigación y que corresponde a la justificación: ¿por qué me interesa investigar esto? La justificación responde al por qué, que puede ser: teórico, metodológico o práctico (Martínez, 2004, p. 103). Si es teórico debe responder a las siguientes preguntas: ¿quiere ampliar una teoría?, ¿quiere contrastar la teoría con la realidad?, ¿quiere refutar

² El concepto de variable hace referencia a investigaciones de corte cuantitativo y se entiende como una característica observable que se puede medir.

³ El concepto de categoría es propio de investigaciones con enfoque cualitativo. Las categorías son los conceptos en la investigación que se emplearán para delimitar el tema.

⁴ El título de la investigación puede irse modificando conforme el proceso avanza y de acuerdo a las necesidades propias del objeto de estudio.

la validez de una teoría con la realidad?, ¿quiere reafirmar la validez de una teoría con la realidad?, ¿quiere presentar un complemento teórico de aquél en el cual fundamenta su investigación?

Si es metodológico deberá responder preguntas como: ¿es un instrumento o un material que podrá ser empleado?, ¿permite explicar la validez de un instrumento o un material?

Si es práctico puede responder a: ¿el resultado de la investigación tiene una aplicación concreta?, ¿el resultado de la investigación ayudará a mejorar los procedimientos de una organización?, ¿el resultado de la investigación ayudará a resolver problemas en una organización?, ¿el resultado de la investigación mejorará alguna situación actual?

Una forma de justificar un estudio es a partir del número de involucrados en la realidad a estudiar, por ello se sugiere consultar documentos con cifras, como por ejemplo, los generados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), o algunas investigaciones anteriores.

MARCO DE REFERENCIA

El siguiente paso a la identificación del problema es la formalización del mismo mediante el trabajo documental que permitirá construir un marco de referencia (Lafrancesco, 2003, p. 57); éste es clave en cualquier investigación. Para llevarlo a cabo se recurre, en primera instancia, a los pasos de la investigación documental: contar con un tema; acudir a las instituciones pertinentes (físicas⁵ o digitales⁶); consultar las fuentes;

⁵ Nos referimos a bibliotecas, hemerotecas, videotecas, fonotecas, iconotecas, mapotecas, por citar algunas.

⁶ Nos referimos a bases de datos con fuentes hemerográficas y bibliográficas de corte científico y académico, como EBSCO, ScienceDirect, Dialnet, Jstore, Springer, Scielo y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC), por citar algunas.

realizar esquemas y notas (fichas) y redactar⁷. Con el propósito de seleccionar las fuentes que servirán para la elaboración del marco de referencia, conviene partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se relaciona las referencias con mi problema de investigación?, ¿las fuentes consultadas me ayudan a desarrollar mi investigación?, ¿desde qué perspectiva abordan el tema?

Elaborar el marco de referencia ayuda a plantear adecuadamente el problema, pues integra el estado del arte⁸, la teoría⁹ (marco teórico), los conceptos¹⁰ (marco conceptual) y el contexto (marco situacional).

El marco de referencia implica analizar y exponer la teoría, buscar los conceptos y antecedentes válidos en otras investigaciones para encuadrar el estudio; es decir, sustentarlo teóricamente¹¹ y conceptualmente.

En la ciencia, la experiencia vale siempre que esté iluminada por la teoría, es decir, la unión entre el trabajo de campo o proceso empírico y la estructura formal de la ciencia adquieren significado al estar estrechamente vinculados.

Las funciones del marco de referencia son: prevenir errores; orientar sobre el estudio; ampliar el horizonte de estudio; inspirar nuevas líneas de investigación, y proveer de un marco que sustente y explique

⁷ Al redactar es importante considerar el uso adecuado del aparato crítico, el cual está compuesto por citas, referencias y notas. En cuanto al sistema de referencias, se sugiere elegir uno antes de iniciar con la redacción del documento. Existen diversos sistemas de referencia como: American Psychological Association (APA), Modern Language Association (MLA), Turabian, Vancouver, International Organization for Standardization (ISO), Harvard y Chicago, entre otros.

⁸ También llamado estado de la cuestión o revisión de la literatura, es la revisión de trabajos similares. La recopilación de información sobre otras investigaciones relacionadas con el tema a estudiar se le llama estado del arte o estado de la cuestión.

⁹ Se entiende por teoría una explicación amplia de la realidad. Ejemplos de teoría: la teoría conductista, la teoría de sistemas... Es importante no confundir el término teoría con el término teórico, que muchas veces se utiliza para contraponer al término práctico.

¹⁰ Se entiende por concepto una idea abstracta o mental con el significado de las variables (si es un trabajo cuantitativo) o categorías (si es una investigación cualitativa) del trabajo.

¹¹ Cabe aclarar que sustentar teóricamente el estudio no es crear teoría.

la problemática a estudiar. Específicamente el marco de referencia contesta la pregunta ¿qué voy a investigar? Aunado a éste se encuentra la pregunta de investigación y/o la hipótesis.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En trabajos con un enfoque cualitativo¹², la pregunta de investigación es la guía de lo que se va a investigar; mientras que es la hipótesis la que guía los trabajos con enfoque cuantitativo.

En la pregunta de investigación se requiere tomar en cuenta las categorías, las unidades de observación¹³ y, de ser necesario, los límites espaciales y temporales. Durante el desarrollo de la investigación puede cambiarse la pregunta original si se ha modificado el tema. Muchas veces, cuando se pregunta qué interesa investigar, lo primero que viene a la mente es una pregunta, misma que puede transformarse en el título del trabajo o viceversa, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Tema: La relación entre el grado de escolaridad y la participación en organizaciones políticas de los jóvenes universitarios

Se desprende del tema y del problema

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el grado de escolaridad y la participación en organizaciones políticas de los jóvenes universitarios?

¹² El objetivo del enfoque cualitativo es profundizar en una situación problemática (Galeano, 2004, p. 21).

¹³ Se refiere a los actores de la problemática a estudiar.

Para revisar si la pregunta está planteada correctamente será necesario verificar que no se formulen respuestas cerradas como «sí» o «no», pues recordemos que éstas sirven para guiar la investigación; inclusive existen autores que las entienden como el planteamiento del problema en sí mismas.

Ahora bien, la pregunta de investigación es el componente que guía los trabajos cualitativos (Strauss y Corbin, 2002, p. 40). Sin embargo, puede utilizarse en trabajos cuantitativos; de hacerlo, en lugar de tener una respuesta abierta, tendrá una respuesta cerrada, como por ejemplo: ¿existe correlación entre el grado de escolaridad y la participación en organizaciones políticas de los jóvenes universitarios?, la respuesta a dicha pregunta se complementa con la hipótesis.

Como ya se ha mencionado, los trabajos cualitativos se guían por la pregunta de investigación, mientras que los cuantitativos tienen como base las hipótesis. En este apartado se busca explicar qué es una hipótesis, cuáles son los tipos de hipótesis y cómo se elabora cada tipo. Lo anterior ayudará al estudiante a redactar la hipótesis, en caso de necesitarla¹⁴.

HIPÓTESIS

La hipótesis es una explicación tentativa a un fenómeno de investigación sujeta a comprobación empírica, o sea, una suposición verosímil, luego comprobable o rebatible: «La hipótesis consiste en suponer conocida la verdad o explicación que se busca» (Cervo y Bervian, 1998, pp. 23-24). Es muy importante tener en cuenta que las hipótesis se utilizan en trabajos donde se busca la comprobación de lo que se está planteando, trabajos con enfoque cuantitativo.

La hipótesis se formula a manera de proposición¹⁵ o enunciado contundente y debe estar compuesto de variables. La variable es una

¹⁴ Cabe aclarar que no todos los trabajos de investigación requieren hipótesis. Ésta se emplean, específicamente, para trabajos cuantitativos.

¹⁵ Las proposiciones son frases compuestas de conceptos y palabras de enlace.

característica, atributo o propiedad observable la cual refleja o expresa algún concepto, y admite diferentes valores, pues tiende a cambiar y además debe medirse.

Al formular una hipótesis es indispensable definir las variables o los términos incluidos en ésta. Las variables deben presentar dos definiciones: una conceptual, consecutiva o constitutiva, y otra operacional. La primera se refiere a la conceptualización de la variable. La segunda traduce los conceptos a hechos observables y presenta la forma como se medirá.

La variable posee como características: referirse a una situación real; ser concreta; ser simple, con una relación entre variables-verosímil, y ser medible.

Ejemplo de variable:

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Memoria:	Es la función cerebral resultado de conexiones sinápticas entre neuronas, mediante la que el ser humano puede retener experiencias pasadas.	Repetición numérica. Narración de algún suceso.

Existen distintos tipos de hipótesis con las cuales se trabaja en una investigación. Éstas son: de *trabajo*, *nulas* y *alternativas*. Dentro de las hipótesis de trabajo podemos encontrar las hipótesis: 1) descriptivas, que involucran una sola variable; 2) correlacionales, que involucran dos o más variables en forma de asociación, y 3) de causalidad, que relacionan dos o más variables en términos de dependencia (Rojas, 2006, pp. 150-154).

Hipótesis de investigación o de trabajo. Son las más comunes y se suelen simbolizar como H_i o $H_1, H_2, H_3...$, y se suelen clasificar de acuerdo al número y relación entre variables en:

- *Descriptivas*, son afirmaciones en donde sólo plantea cómo se manifiestan las variables en un contexto. Ejemplo: Los niños de la calle son analfabetos.
- *Correlacionales*, especifican las relaciones, vinculaciones o asociaciones entre dos¹⁶ o más variables¹⁷, y el cómo de las mismas. En este tipo de hipótesis, el orden de colocación de las variables no importa. Éstas pueden redactarse: a mayor X, mayor Y; a mayor Y, mayor X; a mayor X, menor Y; a mayor Y, mayor X. Ejemplo: A mayor cultura fiscal, mayor recaudación de impuestos. A mayor recaudación de impuestos, mayor cultura fiscal.
- *De relaciones de causalidad*, en éstas sí importa el orden de las variables, pues una es causa, y otra, efecto; a la primera se le conoce como «variable independiente» y a la segunda como «variable dependiente». Este tipo de hipótesis afirma relaciones entre dos o más variables y cómo se originan dichas relaciones.

Hipótesis nulas. Constituyen proposiciones opuestas o complementarias a las hipótesis de trabajo. Debido a que este tipo de hipótesis resulta de la contrapartida de la hipótesis de investigación, existen tantas clases de hipótesis nulas como de investigación. Se simbolizan como: H_0

Hipótesis alternativas. Son hipótesis de investigación adicionales a la hipótesis original, es decir, son otras posibilidades distintas a las hipótesis de trabajo o a la hipótesis nula. Ofrecen otra descripción o explicación distinta de la proporcionada por las anteriores. Éstas se simbolizan con H_a y sólo pueden formularse cuando efectivamente existen otras posibilidades, de no ser así, entonces se omiten. Ejemplo:

¹⁶ Cuando se correlacionan dos variables se conoce como correlación bivariada.

¹⁷ Cuando se correlacionan más de dos variables se conoce como correlación múltiple.

Hi: Los niños de la calle de la Ciudad de México son analfabetos.

Ho: Los niños de la calle de la Ciudad de México no son analfabetos.

Ha: Los niños de la calle de la Ciudad de México están desnutridos.

Finalmente es importante recalcar que cada investigación requerirá diversos tipos de hipótesis de trabajo según el carácter de la misma.

OBJETIVOS

Aunado a la pregunta de investigación o hipótesis de trabajo, dependiendo el carácter de la investigación, cualitativa o cuantitativa respectivamente, se presenta el objetivo, éste indica lo que se pretende alcanzar con la investigación y se redacta iniciando con un verbo en infinitivo. Para formular el objetivo se requiere: tener el tema delimitado, un marco de referencia y la pregunta de investigación o hipótesis.

Los objetivos responden a las preguntas: ¿qué quiero hacer en la investigación?, ¿qué es lo que busco?, ¿a dónde quiero llegar?

Con el propósito de facilitar la redacción de los objetivos en un trabajo de investigación, a continuación se presenta una lista de verbos, los cuales pueden servir como referencia para dicha elaboración:

Analizar		Establecer		Producir
Compilar		Especificar		Programar
Completar		Estandarizar		Propiciar
Comprobar		Evaluar		Proporcionar
Conocer		Examinar		Proveer
Consolidar		Formular		Redactar
Consultar		Hacer		Someter
Contestar		Identificar		Verificar

Para cubrir el objetivo general se requiere plantear algunos objetivos específicos que permitirán cubrir el general (Tamayo, 2004, p. 140).

Ejemplo.-

Tema: Modelo de uso de tecnologías informáticas para docentes universitarios.

Objetivo general: Diseñar un modelo de uso de tecnologías informáticas para docentes universitarios.

Objetivos particulares: Enumerar las tecnologías informáticas al servicio de la enseñanza. Conocer los usos que los docentes universitarios hacen de la tecnología.

METODOLOGÍA

Cuando ya se tiene la problemática identificada, el problema delimitado, el marco de referencia, la pregunta de investigación y/o la hipótesis y los objetivos, el siguiente paso en el proceso es el cómo responder a la pregunta: ¿cómo se realizará la investigación? Ello se trabaja mediante la metodología en donde se identifican los principios generales que han de guiar el trabajo. La metodología estudia, define, construye y/o valida los métodos y las técnicas a utilizar en la investigación. La metodología, entendida como el estudio de los métodos, da sentido, pertinencia, rigor y viabilidad a una investigación.

La metodología se compone principalmente del conjunto de métodos y técnicas a utilizar. El método es el modo de hacer, obrar o proceder; es decir, el camino a seguir para cubrir los objetivos planteados. Éste incluye un momento instrumental al que antecede todo un trabajo de reflexión, por lo que el método se constituye por un lado de los procedimientos, técnicas e instrumentos, y por el otro de los fundamentos teóricos y criterios lógicos.

Ahora bien, las técnicas son aquellas herramientas específicas utilizadas para recopilar y analizar la información.

Cuando se trabaja sobre la metodología se debe contemplar el tipo de investigación a realizar. A continuación se presentan sólo algunas clasificaciones.

Según el propósito: Básica, fundamental o pura o aplicada, activa o dinámica.

Según el enfoque: cuantitativa (experimental, *cuasi* experimental o *ex post facto*); cualitativa (etnografía, investigación acción, historia de vida, teoría fundamentada), o mixta.

Resuelto todo lo anterior, el siguiente paso es la entrada al campo para la recolección de la información. En trabajos cuantitativos por lo regular se recurre a técnicas como los test, las listas de control o las encuestas; mientras que para los trabajos cualitativos se utiliza la entrevista, la observación y los documentos.

A MANERA DE CIERRE

Cuando ya se cuenta con la información empírica o de campo, lo siguiente es el análisis de los datos; para trabajos cuantitativos se emplea la estadística descriptiva e inferencial¹⁸, mientras que para los trabajos cualitativos se trabaja con el análisis interpretativo.

A la par que se realiza la investigación se trabaja la presentación del informe que mostrará, en la primera parte, el marco de referencia; en la segunda, la metodología, y en la tercera parte, el análisis de la información y las conclusiones.

Con todo lo expuesto se ha realizado un recorrido sintético del proceso de investigación, desde el origen de la problemática, hasta la presentación del documento de investigación. ■

¹⁸ Para este tema puede revisarse el libro de González, M.C. y Medina L. (2015). *Alicia en el país de las estadísticas con R y Excel*, México: FES Acatlán-UNAM.

FUENTES DE CONSULTA

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*, 5ª. ed. Caracas: Episteme.

Cervo, A. y Bervian, P. (1998). *Metodología científica*. México: McGraw Hill.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

González, M.C. y Medina L. (2015), *Alicia en el país de las estadísticas con R y Excel*. México: FES Acatlán-UNAM.

Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*, 7ª. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica.

Lafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas*. Colombia: Escuela Transformadora Magisterio.

Martínez, V. (2004). *Fundamentos teóricos para el proceso de diseño de un protocolo de investigación*, 1ª. reimpr. de la 2ª. ed. México: Plaza y Valdés.

Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*, 33ava. ed. México: Plaza y Valdez.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, 1ª. ed. en español. Colombia: Universidad de Antioquia.

Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*, 4ª. ed. México: Limusa.



GLOSA



HACIA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA

REFLECTIVE PRACTICE

*Mónica del Carmen Meza Mejía**

Galbán Lozano, Sara Elvira**.
México: Trillas, 2016, 86 págs.

La reflexión sobre el quehacer docente como medio de mejora y aprendizaje continuos que optimizan el proceso de enseñanza y aprendizaje, es el tema central del texto *Hacia una enseñanza reflexiva*, de la doctora Galbán Lozano. Partiendo de las premisas del aprendizaje, desde la reconstrucción de la experiencia de John Dewey y de

* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, España. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Profesora investigadora de la Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana. Su investigación se centra en temas de la teoría educativa. Miembro del grupo de Investigación educación, instituciones e innovación de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

** Doctora en Pedagogía, Universidad de Barcelona. Licenciada y maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana. Desde 1998, profesora de asignaturas del área didáctica y de investigación en las carreras de Pedagogía, Filosofía, Enfermería y Administración; nivel licenciatura, maestría y doctorado. Coautora de libros sobre didáctica, formación cívica y ética, entre otros temas.

la formación de profesionales reflexivos de Donald Schön, la autora «propone reflexionar bajo los parámetros de la práctica y la enseñanza reflexiva, sobre la actuación docente con el propósito de mejorarla y optimizarla» (p. 6).

Aprender a pensar de manera reflexiva es una habilidad de pensamiento que encauza a los estudiantes para ser «actores de su aprendizaje, mediante el descubrimiento y la construcción de sus propios conocimientos» (p. 9). Por eso, la práctica que propone la autora es una alternativa para mejorar la tarea profesional a partir del desarrollo del pensamiento reflexivo; es decir, a partir de que se considere una experiencia, en forma de pensamiento, sentimiento o acción, mientras sucede o después, con la finalidad de examinar y crear significados que permitan la toma de decisiones para ratificar o rectificar momentos específicos del actuar humano (p. 10). Así, la práctica reflexiva pedagógica —como adjetiva la autora a «la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias que promueve» (p. 13)— resulta indispensable para la formación de personas críticas y autónomas. Ésta es una cuestión importante en educación; el fenómeno educativo, explica Galbán, es una realidad práctica y formativa que exige reflexionar sobre él y en torno a él, pues resulta indispensable emitir juicios, resolver problemas, plantear soluciones y propósitos de mejora. Todo ello sólo se llevará a cabo, de manera eficiente, crítica y creativa, a través del ejercicio de un hacer pedagógico cimentado en la reflexión (p. 14).

Se puede afirmar que es posible aprender a pensar de manera reflexiva y el texto que se glosa plantea, desde una visión didáctica, cómo acercarse a ello. La estructura del libro va guiando al lector hacia una actitud reflexiva, apropiada «durante la formación inicial y permanente de los profesores» (p. 17), mediante fases y elementos como son: la descripción (contesta a la pregunta ¿qué hago?); la información (esclarece el significado del hecho); la confrontación (explica la acción) y la reconstrucción (proyecta hacia la mejora de la práctica docente).

La práctica docente reflexiva es un primer apartado del texto donde se introduce al tema de la reflexión y la práctica a partir de la reflexión. De manera sucinta se explica el abordaje de John Dewey en su

planteamiento del pensamiento reflexivo desde un proceso mental que inicia con el estado de duda, vacilación o de perplejidad para pasar a un acto de búsqueda que pretende disipar la duda inicial y elaborar algún juicio final o tomar alguna decisión. Este proceso transcurre por unas fases esenciales para el desarrollo del pensamiento reflexivo: la experiencia; la consideración de datos para la reflexión; el establecimiento de ideas y la fijación de lo aprendido. Posteriormente, en el mismo apartado, se explica cómo Donald A. Schön llega, a partir de los trabajos de Dewey, a la figura del practicante reflexivo: un profesional que conjuga en su quehacer, la teoría con la práctica, que en el caso de la actividad docente, se presenta como un medio para transformar la enseñanza, pues desarrolla una actitud, un hábito de mejora continua, que transita por un proceso que va de la descripción a la información, de ésta a la confrontación y concluye en la reconstrucción.

Un segundo apartado del texto plantea la enseñanza reflexiva como la estrategia didáctica que requieren los docentes y los discentes, pues forma parte del proceso educativo en el mismo momento en que se está llevando a cabo (p. 34). Por lo anterior, afirma la autora, conviene considerar algunos aspectos positivos y negativos que conlleva la enseñanza reflexiva y que Galbán describe bajo una perspectiva crítica.

En el mismo capítulo dos se perfila al docente reflexivo como quien realiza, sobre todo, un adecuado manejo de su persona en la medida en la que crea sinergias entre los alumnos, relaciona los conocimientos y personaliza el aprendizaje (p. 38). Contrasta al docente «reflexivo» *versus* el «tradicional»; el primero posee tres disposiciones intelectuales y afectivas, a partir de las ideas de Dewey: apertura mental, responsabilidad y afectividad. Del mismo modo, aborda el tema del estudiante reflexivo que es quien «procesa con sus herramientas intelectuales la información que recibe y la incorpora a su vida, de manera que vincula los conceptos para aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee» (p. 43).

Los criterios y las estrategias para la enseñanza reflexiva, se ubican en el tercer apartado. Se prescriben una serie de estrategias didácticas para formar la actitud reflexiva. Resalta en el texto el rico repertorio de propuestas sencillas y a la vez prácticas y accesibles para cualquier docente, y para afrontar cualquier situación interactiva

con sus alumnos (como el establecer esquemas de acción con ellos o conocerlos por su nombre, retroalimentarlos sobre el aprendizaje, establecer reglas de convivencia, favorecer la actividad autónoma del educando, comunicarse bidireccionalmente en el proceso educativo, atender los diversos estilos de aprendizaje y promover la resolución de problemas, entre otras).

La enseñanza reflexiva es un medio eficaz para llevar a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje a conformar un pensamiento dinámico y autónomo. En la enseñanza reflexiva, el diálogo desempeña un papel importante para la práctica pedagógica eficaz. Las estrategias didácticas son el medio por el cual el docente puede guiar a sus alumnos para convertirse en personas reflexivas. La enseñanza reflexiva no consiste sólo en aplicar una serie de técnicas didácticas; representa también una oportunidad para que el profesor se capacite y adentre en una espiral de mejora continua, cualidad que caracteriza a un profesional reflexivo. ■

CONVOCATORIA



PROTOCOLO PARA COLABORADORES

La Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo»: es una publicación académica que pretende dar a conocer los resultados de investigaciones en torno a la educación, por medio de artículos de investigación, ensayos y reseñas, con la finalidad de propiciar el diálogo con los lectores, para incidir en el diseño de propuestas o nuevas líneas de investigación, cuyo propósito es la innovación educativa para el bien común. Ello gracias a la diversidad de temas, perspectivas teóricas, metodologías y enfoques con los que se abordan los trabajos.

Por lo anterior, la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo», de la Universidad Panamericana, se complace en realizar la siguiente convocatoria a miembros de la comunidad académica y científica, para presentar sus trabajos.

Con la finalidad de agilizar la revisión de las colaboraciones, se incluyen los lineamientos para la presentación de las mismas.

LINEAMIENTOS. NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

1. Los artículos se recibirán del 1 de diciembre de 2016 al 2 de mayo de 2017.
2. Sólo se reciben para su publicación, materiales inéditos.
3. No deberá haber postulación simultánea de los artículos en otras revistas.
4. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al editor de la revista (mx_revistadepedagogia@up.edu.mx). Éste los enviará al Consejo Editorial para la revisión por pares, de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y Quehaceres del Pedagogo».
5. Los trabajos serán entregados con la fuente Arial de 12 puntos.
6. La extensión de los artículos de investigación y los ensayos será de entre 4000 y 5000 palabras.

7. La extensión de las reseñas deberá ser de entre 2000 y 3000 palabras.
8. Los cuadros, gráficas, esquemas, dibujos y otros materiales anexos deberán ir numerados en orden de aparición, con sus respectivas referencias en el texto en APA.
9. Las referencias bibliográficas y hemerográficas, así como las notas aclaratorias deberán ser citadas de acuerdo con los lineamientos de la American Psychological Association (APA) en su versión 6, la cual se puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>
10. Los trabajos deberán enviarse en un documento de Word, por correo electrónico a: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx
11. Los trabajos deberán contar con la siguiente estructura general:
 - Datos generales del trabajo (van al inicio del documento).
 - a) Título del artículo, no mayor a 15 palabras.
 - b) Autores, iniciando por el nombre.
 - c) Perfil académico y profesional del autor/es, (entre 5 y 6 líneas).
 - Nombre completo (incluyendo correo electrónico, preferentemente correo institucional).
 - Último grado.
 - Adscripción.
 - Principal línea de investigación.
 - Pertinencia a un grupo de investigación, o cuerpo académico, en caso de contar con ello.
 - Nivel SIN, de contar con ello.
12. Los artículos deberán contar con la siguiente estructura:
 - a) Título del artículo centrado, no mayor a 15 palabras.
 - b) Resumen en español, entre 100 -150 palabras.
 - c) Abstract en inglés entre 100 -150 palabras (evitar el uso de los traductores automáticos).
 - d) De 3 a 5 palabras clave, éstas deberán estar incluidas en el Vocabulario controlado de IRESIE, y que podrá consultarse en: <http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>

- e) De 3 a 5 *Keywords*, consultar Tesouro de la UNESCO, disponible en:
<http://databases.unesco.org/thessp/>
- f) Texto del artículo, con interlineado de espacio y medio.
- g) Notas a pie de página, si es que son necesarias.
- h) Referencias consultadas al final del texto, ordenadas alfabéticamente y respetando el sistema APA.

DICTAMINACIÓN

1. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la Revista para su publicación.
2. Las observaciones realizadas por el Comité Editorial se enviarán a los autores para que las corrijan y las devuelvan en el plazo establecido por la Revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
3. El Consejo Editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes.





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
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22 de Nueva Época,
años 2001, 2002, 2003 2004, 2005, 2006, 2007, 2008,
2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015
en la Escuela de Pedagogía.

Esta publicación se terminó
de imprimir en noviembre de 2016.
México, D.F.

La publicación tiene una
periodicidad anual.