



22

Revista Panamericana de Pedagogía

ISSN: 1665-0557 / 152 páginas.
REVISTA ANUAL / n. 22.
NUEVA ÉPOCA: NOVIEMBRE 2015.

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva época, n. 22

México, D.F., 2015

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

Dr. José Antonio Lozano Díez

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO

Dr. Santiago García Álvarez

VICERRECTORÍA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. José Alberto Ross Hernández

DIRECTORA DE PEDAGOGÍA

Dra. María del Carmen García Higuera

DIRECTORA EDITORIAL

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

SUBDIRECTORA EDITORIAL

Dra. Claudia Fabiola Ortega Barba

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR

Dr. Ángel Díaz Barriga, IISUE Universidad Nacional Autónoma de México, SNI.

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), SNI.

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO (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, SNI.

Dra. Pilar Baptista Lucio, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México, SNI.

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

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

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

Dra. Olimpia Figueras Mourut de Montppellier, Departamento de Matemática Educativa.

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, SNI.

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

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

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

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

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

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 Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), SNI.

Dra. Mónica del Carmen Meza Mejía, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México, SNI.

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

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

Dra. Pelusa Orellana García, Escuela de Pedagogía, Universidad de los Andes, Chile.

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

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

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

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

Certificado de licitud de título y contenido: I1632.

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, Augusto Rodin n. 498, Insurgentes Mixcoac. C.P. 03920, México, D.F.

Teléfonos: 5482.1684 5482.1600 5482.1700. Fax: 5482.1600 extensión 5357.

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).

C O N V O C A T O R I A

A: MIEMBROS DE LA COMUNIDAD CIENTÍFICA UNIVERSITARIA, REGIONAL, NACIONAL E INTERNACIONAL.

La publicación de los resultados de nuestra actividad científica es la mejor forma para demostrar que los proyectos poseen pertinencia social y que significan un aporte inestimable de los grupos de investigación para la producción de nuevos campos del saber, los pensamientos y las teorías que sirvan de modelo para la transformación de la realidad educativa de nuestra sociedad. Es por ello que la Revista Panamericana de Pedagogía de la Universidad Panamericana, realiza la siguiente:

CONVOCATORIA PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS EN LA REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO» 2016.

Por medio de la presente CONVOCATORIA, la ESCUELA DE PEDAGOGÍA invita a todos los docentes y estudiantes de la Universidad Panamericana y de otras comunidades científicas NACIONALES E INTERNACIONALES, a presentar los resultados de sus investigaciones mediante artículos científicos, para publicarlos en la Revista Panamericana «Saber y Quehaceres del Pedagogo».

Los artículos serán recibidos a partir del 1 de diciembre de 2015 y hasta el día 1 de marzo de 2016.

Las personas interesadas en enviar trabajos, *favor de revisar las «Normas para la redacción y presentación de colaboraciones», al final de esta Revista.*

PARA MAYORES INFORMES DIRIGIRSE A:
REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO».

Dra. Marveya Villalobos Torres.

Directora editorial.

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

RECONOCIMIENTO AL PROGRAMA EDITORIAL DE CENTROS CULTURALES DE MÉXICO

En representación de la asociación civil, Centros Culturales de México, el miércoles 22 de abril de 2015, la Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres, directora editorial de la «Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo», acudió al Palacio Legislativo de San Lázaro, a fin de recibir el reconocimiento que a la Edición de la Revista Panamericana de Pedagogía ha otorgado la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, ello a petición de la Comisión Bicameral del Sistema de Bibliotecas, la Secretaría General, la Secretaría de Servicios Parlamentarios y la Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis de ese mismo órgano institucional.

El diploma se otorga: «A Centros Culturales de México, A.C., por su valiosa cooperación en la entrega de materiales bibliográficos y documentales que dieron cumplimiento durante el año 2014 a lo establecido en el Decreto de Depósito Legal del 23 de julio de 1991».

El diputado Fernando Rodríguez Doval, presidente de la Comisión Bicameral del Sistema de Bibliotecas del H. Congreso de la Unión, encabezó la magna ceremonia en la que asimismo se reconoció a muchos otros editores y productores de materiales bibliográficos y documentales que han cumplido con esta normatividad en el lapso antes señalado.

Al respecto, la Revista Panamericana de Pedagogía tiene a bien expresar que este tipo de reconocimiento es una prueba más de que nuestra Escuela de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales desarrolla con responsabilidad y honestidad la labor que de ella espera la sociedad mexicana, al generar no sólo enseñanza, sino conocimiento

pleno a través de todas sus tareas sustantivas, como lo son también la investigación y la preservación y difusión de la cultura, mediante las cuales igualmente pueden incidir en la transformación del país.



Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Pilar Baptista Lucio

Rodolfo Isaac Cisneros Contreras

Cecilia Diego

Margarita Espinosa Jiménez

Jill Fitzgerald

Sara Elvira Galbán Lozano

Renato Huarte Cuéllar

Carolina Melo

Mónica del Carmen Meza Mejía

Pelusa Orellana

Hilda Ana María Patiño Domínguez

Luis Aarón Patiño Palafox

Robin Ann Rice

José Luis Rivera N.

Addy Rodríguez Betanzos

CONTENIDO

PRÓLOGO

13

IN MEMORIAM:

MARÍA PLIEGO BALLESTEROS

José Antonio Lozano Díez,

Rector General del Sistema UP-IPADE/

Carmen García Higuera, Directora de Pedagogía

19

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

DESARROLLO, PILOTAJE Y VALIDACIÓN

DE LA PRUEBA PRAP (PRUEBA DE

RECONOCIMIENTO AUTOMÁTICO

DE PALABRAS) EN ESTUDIANTES

CHILENOS DE KÍNDER A TERCER AÑO BÁSICO

Pelusa Orellana, Jill Fitzgerald y Carolina Melo

25

BUENAS PRÁCTICAS COMO PROCESOS Y TENDENCIAS

INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Addy Rodríguez Betanzos

55

PRESENTACIÓN DEL LIBRO

«FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

SELECCIÓN DE PENSADORES, IDEAS E

INFLUENCIAS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA»

Cecilia Diego

77

**RÉPLICA A: «NEZAHUALCÓYOTL. PENSAMIENTO,
POESÍA Y EDUCACIÓN EN EL MÉXICO PREHISPÁNICO»,
DE ANA MARÍA VALLE VÁZQUEZ**

Rodolfo Isaac Cisneros Contreras

83

**RÉPLICA A: «EL INDÍGENA COMO SER HUMANO,
EN FRAY ALONSO DE LA VERA CRUZ»,
DE MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA**

Renato Huarte Cuéllar

89

**RÉPLICA A: «LA OBRA EDUCATIVA DE
DON VASCO DE QUIROGA, EN EL SIGLO XVI»,
DE MARVEYA VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS**

Luis Aarón Patiño Palafox

93

**RÉPLICA A: «UNA APROXIMACIÓN A
SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ: EDUCACIÓN FEMENINA
EN NUEVA ESPAÑA», DE VIRGINIA ASPE ARMELLA**

Robin Ann Rice

97

**RÉPLICA A: «SOBRE DILEMAS EDUCATIVOS
EN EL SIGLO XIX Y LA CONTROVERSIA PARA
SELECCIONAR LOS LIBROS DE LÓGICA EN
EL CURRÍCULO», DE VIRGINIA ASPE ARMELLA**

José Luis Rivera N.

101

**RÉPLICA A: «JOSÉ VASCONCELOS.
SU PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA,
ANTECEDENTES E INFLUENCIA»,
DE ANA MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ**

Hilda Ana María Patiño Domínguez

105

**RÉPLICA A: «LA RELACIÓN EDUCACIÓN
Y TRABAJO EN EL PENSAMIENTO DE
RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA»,
DE MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA**

Pilar Baptista Lucio

109

NOTA

**LA CONSIDERACIÓN HISTÓRICA
DE LOS HECHOS EDUCATIVOS**

Mónica del Carmen Meza Mejía

117

GLOSA

**APRENDIZAJE INVISIBLE. HACIA
UNA NUEVA ECOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

Margarita Espinosa Jiménez

127

RESEÑA

**DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM PARA
EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

Sara Elvira Galbán Lozano

137

PRÓLOGO

Un libro (los maestros lo sabemos bien) puede ser un luminoso lugar de encuentro. Así le sucedió hace algunos años a Cécile Ladjali, profesora de secundaria en un instituto francés situado en un barrio marginal. Con la convicción de que su deber es preparar convenientemente a sus alumnos para que, más tarde, sean capaces de construir un mundo mejor —«[...] mis alumnos [...] deambulan por un extraño purgatorio, errantes entre la inconsciencia del Mal y de la Belleza [...]»—, transformó los sonetos compuestos por ellos en un pequeño libro y buscó lo prologara el educador, escritor y filósofo George Steiner. Esta innovadora experiencia pedagógica desembocó en un intercambio de cartas y conversaciones y, a raíz de ello, surgió un librito titulado **Elogio de la transmisión** (Siruela, 2005). Entre las impresiones sobre educación, saberes, ética, etcétera, encontramos algunas joyas, como esta: «[...] el profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda». Allí se dice que el maestro goza y sufre con la profesión «más enorgullecedora» y «más humilde» que existe, ya que enseñar es ser *cómplice* de una posibilidad trascendente.

Es bueno recordarnos —frente a los titulares del periódico, los episodios violentos, las crisis de autoridad, etcétera— que la educación es, debe ser, espacio abierto a la esperanza, a las ideas, a la libertad y al conocimiento apasionado. Que el sentido de la educación no es producir trabajadores, sino aprender con los alumnos —con ellos, de ellos, para ellos— a bien vivir.



En la sección ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN, Pelusa Orellana, Jill Fitzgerald y Carolina Melo describen el *Desarrollo, pilotaje y validación de la Prueba PRAP (Prueba de Reconocimiento Automático de Palabras) en estudiantes chilenos de kínder a tercer año básico*. Este instrumento constata que el reconocimiento automático de palabras se relaciona íntimamente a la comprensión lectora. Contar con pruebas que monitoreen el desarrollo de esta habilidad de manera confiable y válida resulta de gran utilidad, toda vez que este tipo de evaluaciones son escasas en el idioma español.

Addy Rodríguez Betanzos indaga en las **Buenas prácticas como procesos y tendencias innovadoras en la educación superior**, señalándolas como referencia de la cultura de la innovación educativa frente a los desafíos actuales de las universidades, enfatizando la innovación desde el aspecto conceptual y su reconocimiento por los rasgos y ámbitos en que se presenta.

La presentación del libro *Filosofía de la educación en México. Selección de pensadores, ideas e influencias, desde una perspectiva histórica* corre a cargo de Cecilia Diego. La obra comprende siete ensayos, escritos por académicas mexicanas, sobre seis importantes personajes (y un séptimo ensayo sobre una problemática educativa) que dejaron su huella en la educación mexicana: *Nezahualcōyotl Pensamiento, poesía y educación en México prehispánico*, de Ana María Valle Vázquez; *El indígena como ser humano en fray Alonso de la Vera Cruz*, de María Guadalupe García Casanova; *La obra educativa de don*

Vasco de Quiroga en el siglo XVI, de Marveya Villalobos Pérez-Cortés; *Una aproximación a sor Juana Inés de la Cruz: educación femenina en Nueva España*, de Virginia Aspe Armella; *Sobre dilemas educativos en el siglo XIX y la controversia para seleccionar los libros de Lógica en el currículo*, de Virginia Aspe Armella; *José Vasconcelos. Su pedagogía estructuralista, antecedentes e influencia*, de Ana María del Pilar Martínez Hernández, y *La relación educación y trabajo en el pensamiento de Rafael Ramírez Castañeda*, de Mónica del Carmen Meza Mejía.

El proyecto fue posible gracias a la participación y apoyo de la Universidad Panamericana (sede Ciudad de México) y al auspicio intelectual y económico de CSER (Center for the Studies of Ethnicity and Race) de la Universidad de Columbia en Nueva York. Cada ensayo incluye una brevísima réplica escrita por académicos expertos en cada tema, réplicas que publicamos en este número de la revista. Las réplicas están a cargo de Rodolfo Isaac Cisneros Contreras, Renato Huarte Cuéllar, Luis Aarón Patiño Palafox, Robin Ann Rice, José Luis Rivera, Hilda Ana María Patiño Domínguez y Pilar Baptista Lucio.

La NOTA de este ejemplar la escribe Mónica del Carmen Meza Mejía. Con *La consideración histórica de los hechos educativos*, reflexiona sobre la herencia del pasado de la realidad educativa, base material del estudio histórico de la educación, las ideas, las personas, los sistemas, los estilos, las instituciones y los medios educativos, implicados en la vida humana.

En la sección GLOSA, Margarita Espinosa Jiménez analiza el libro *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, de Cristóbal Cobo Romani y John W. Moravec. Los autores señalan que la cercanía e interacción del estudiante con su contexto, sobre todo con el mundo de Internet, propicia experiencias, contenidos, ideas, relación con lugares y personas que la educación formal no toma en cuenta perdiéndose, así, la utilidad y relevancia que implican, el manejo de informaciones, y el desarrollo de habilidades y procesos.

En el espacio de la RESEÑA, Sara Elvira Galbán Lozano presenta *Didáctica y currículo para el desarrollo profesional docente*. La obra subraya el protagonismo del profesor como impulsor del aprendizaje, orientado a una sociedad cambiante, compleja y en

continua transición. La educación, como impulsora en la solución de problemas sociales, no alcanzará su objetivo mientras se deje solos a los profesores y el resto de la sociedad se inhiba de sus responsabilidades educativas.



La gratitud, decía alguien, es la memoria del corazón. Estas palabras quieren abrazar la deuda que la Universidad Panamericana, la Escuela de Pedagogía y cientos de alumnos de diversas escuelas de la UP tienen con la maestra María Pliego, a quien fue un privilegio conocer y escuchar, y de quien fue un gozo aprender a respirar la vida. ■

Elvia Marveya Villalobos Torres

IN MEMORIAM

A TODA LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Comunico con dolor que el pasado 1 de noviembre, falleció la Maestra María Pliego Ballesteros, fundadora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

A *Mari* se le recuerda por su calidez humana, su pasión por la educación y su gran amor por la labor de formación de los pedagogos.

Fue miembro fundador del Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación (IPCE) y de la Licenciatura en Pedagogía. Apoyó también en el desarrollo del Diplomado en Filosofía y Pedagogía, las especialidades en Comunicación Social y la Maestría en Educación Familiar.

Mujer de amplia cultura, apasionada del arte, en especial de la literatura y la música, llegó a tocar cinco instrumentos musicales con soltura.

Profesora de Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Cursó la Maestría en Filosofía por la UNAM, además de la Especialidad en Comunicación y Desarrollo Humano en la Universidad Panamericana.

Profesora y orientadora en diferentes niveles educativos. Autora de varios libros, entre los que destacan: *Valores y autoeducación; Los valores y la familia; Tu familia merece libertad* y uno de próxima publicación: *Apreciación del arte y otras luces. Encuentros humanos y divinos*.

La maestra Pliego será siempre recordada por haber formado muchas generaciones de pedagogos y haberles transmitido un auténtico amor y pasión por la educación.

*José Antonio Lozano Díez
Rector General
del Sistema UP-IPADE*

SEMBLANZA

MARÍA PLIEGO BALLESTEROS



La maestra María Pliego Ballesteros entregó su alma al Señor el domingo 1 de noviembre de 2015. A todos los integrantes de la Universidad Panamericana y a quienes tuvimos el privilegio de recibir sus enseñanzas de vida y de valorar su entrega al trabajo, nos afecta profundamente su deceso.

Maestra normalista destacada, maestra por excelencia, filósofa reconocida ampliamente, fue fundadora del Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación, antecedente de la UP, en donde laboró por más de cuarenta años, constituyendo un sólido pilar en la formación integral ética y pedagógica universitaria. Su solidez profesional, sus principios ético morales, su amor al trabajo, su compañerismo, su congruencia de vida hacen de ella un ejemplo de vida único e inolvidable.

Mari se le llamaba cariñosamente y así era conocida, o simplemente como la *maestra Mari*. Fue maestra de maestros, formadora de formadores, inspiradora de proyectos de vida, como afirmaba don Carlos Llano. Decía Unamuno que cada estudiante no es un número, no es un medio, sino un fin, un proyecto personal de vida; esa era la estela que trazaba Mari: cómo ayudar a cada estudiante, desde su singularidad, para apropiarse de lo aprehendido, para proyectarlo en su vida personal. Se caracterizaba por su prudencia —madre de todas las virtudes— y la proyectaba en su caminar, en su mirada que lo decía todo, en la manera de dirigirse a cada persona, con sumo respeto, con cuidado, con cariño que anteponeía a todo suceso o situación, con suma elegancia. Ha sido ejemplo desde una experiencia pensada, una experiencia sentida y una experiencia vivida. Todo momento lo convertía en una oportunidad de aprendizaje: sus comentarios, sus propuestas; en esencia, su perspectiva existencial.

El título de uno de sus libros, *Valores y autoeducación*, supo hacerlo vida en sí misma, madurándolo en su actuar. Vivía alerta a no lastimar, a no excluir, a no fragmentar, y al mismo tiempo, trazaba con firmeza los principios en los que creía. Pregonaba siempre la Unión en la diferencia, esencia de la vida.

Estudió y, por ende, comprendió la antropología pedagógica que compartía con los estudiantes de la Licenciatura de Pedagogía y de la Maestría en Educación Familiar, descubriendo verdad, bondad, belleza y unidad de vida. Escucharla fue un privilegio, una auténtica bendición.

Referente dentro de nuestra Universidad y, singularmente de la Escuela de Pedagogía, Mari Pliego formó por lustros y décadas a profesionales de la educación que hoy irradian su enseñanza, pero ante todo su ejemplo de vida, su congruencia, su actuar pausado y tranquilo. Su ejemplo y buena intención seguirán iluminando a profesores y estudiantes para crecer primero como personas y, en consecuencia, como profesionales de los procesos educativos. Sus palabras atinadas, sonrientes y congruentes, llenas de pasión por la

educación, se transmiten hoy en aquellos que fueron sus alumnos y quienes realizan actividades sociales inspiradas en una frase o una acción de la maestra Mari Pliego.

Quien haya sido discente, puede afirmar que dejó un marca positiva en su vida personal, familiar y profesional. Nadie se iba indiferente después de escuchar sus clases. Era una especialista en ayudar a crecer.

Era orgullosamente normalista. Lo que enseñaba lo refería a sus maestros que tanta huella le dejaron. Su maestra, Emma Godoy, era un referente obligado para ella; pareciera que la tarea de Mari era ponderar al otro, puesto que la otredad fue su principio de vida.

Como filósofa, era experta en antropología pedagógica, esencia que ha vertebrado, por casi cinco décadas, el prestigio institucional y social que hoy tiene nuestra Escuela de Pedagogía. Esa esencia pedagógica de la antropología, impresa y desarrollada por Mari Pliego —afirmaba, humildemente, que era lo que sus maestros le enseñaron—, constituye su herencia académica, concretada en conceptos, principios y teorías. No existe pedagogía que no posea, subyacentemente, lo ético y lo axiológico: esa es la riqueza de la aportación de Mari. Afirmaba rotundamente: «Donde exista una persona se requiere de un pedagogo». Privilegió y organizó a la pedagogía con un escudo propio, que se traduce en la huella que define al pedagogo de la Universidad Panamericana en el ámbito educativo de la familia, de la escuela, de la empresa y de la comunidad.

Sistematizó la teoría pedagógica —con asidero en la filosofía— con bases éticas y axiológicas. Era lo que enseñaba: lo que proporciona sentido al acto educativo es la singularidad y dignidad de la persona humana en su dimensión bio-psico-social, espiritual y trascendente. Esta era su enseñanza: privilegiar siempre a la persona.

Autora de obras de consulta y numerosos artículos imprescindibles para la formación pedagógica y la educación, poseedora de un espíritu cristiano de apoyo para todo el que estuviera cerca de ella.

Mari Pliego junto con otras grandes personalidades, fueron los pilares de la Universidad Panamericana. Creadores de una majestuosa obra educativa; supieron tejer, como afirmaba Carlos Llano, los «nudos del humanismo», logrando una obra humana que hoy aporta un semillero de bien a la cultura mexicana. Ellos representan nuestro origen fundacional: una defensa de lo valioso y lo perenne, principios que hoy se luchan por vivir en la Universidad, con un tono auténticamente humano en las relaciones, una proyección de una vida buena, de una vida lograda, de una vida plena. Mari Pliego no claudicó nunca en su afán por aprender y en su entrañable pasión por enseñar. Gracias, Mari querida.

*María del Carmen García Higuera
Directora de Pedagogía*

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

DESARROLLO, PILOTAJE Y VALIDACIÓN DE LA PRUEBA PRAP (PRUEBA DE RECONOCIMIENTO AUTOMÁTICO DE PALABRAS) EN ESTUDIANTES CHILENOS DE KINDER A TERCER AÑO BÁSICO

DEVELOPMENT, PILOTING AND VALIDATION OF PRAP TEST (AUTOMATIC WORD RECOGNITION TEST) IN BASIC THIRD YEAR OF KINDERGARTEN CHILEAN STUDENTS

Pelusa Orellana

Jill Fitzgerald

Carolina Melo

Pelusa
Orellana



Profesora asociada e investigadora, Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Chile. Vice Decana de Investigación de la misma facultad. Inició su carrera profesional como profesora de Inglés y de Literatura. Dicta cursos en didáctica y diagnóstico de la lectura a nivel de pregrado y post grado, y ha realizado asesorías y capacitaciones a diversas instituciones educacionales en Chile. Sus líneas de investigación se centran en el diagnóstico e intervención de dificultades lectoras, la formación de profesores en el área de la lectura, la motivación lectora y el desarrollo del ambiente letrado.
Correo electrónico: [porellan@uandes.cl].

Jill
Fitzgerald



Profesora emérita e investigadora en la Universidad de North Carolina at Chapel Hill, y científico destacada de MetaMetrics en Durham, North Carolina. Inició su carrera profesional como profesora de educación primaria y especialista en lectura. Luego dictó cursos tanto en pregrado como en postgrado en las áreas de enseñanza de la lectura y escritura por más de 30 años. Ha publicado más de 100 artículos en un amplio espectro de revistas científicas de primer nivel y ha sido invitada a exponer en múltiples conferencias nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación actuales se relacionan con la alfabetización de niños multilingües y la complejidad textual. Correo electrónico: [jfitzgerald@lexile.com].

Carolina
Melo



Profesora asistente e investigadora, Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Chile. Doctoranda en la Universidad de Virginia, con el apoyo del Gobierno de Chile y la Universidad de los Andes. *Máster* en Psicología Educacional, Universidad de Arizona. Profesora de Educación General Básica y Licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Su área de investigación incluye evaluación de habilidades lenguaje y lectura inicial, junto con mejora de profesional docente de la etapa preescolar hasta tercer año básico. Correo electrónico: [carolina.melo.h@gmail.com].

RESUMEN

El presente estudio describe el desarrollo, pilotaje y validación de la prueba PRAP instrumento creado para evaluar la habilidad de reconocer palabras en español de los estudiantes de kínder a tercer año básico, en Chile. El instrumento se basa en un enfoque diagnóstico que va del todo a las partes, cuya principal premisa es que la comprensión lectora silenciosa —independientemente del nivel de dificultad textual— requiere de las habilidades de reconocimiento de palabras, comprensión verbal y procesamiento textual. En este trabajo damos cuenta de la confiabilidad, validez de constructo y el concurrente del instrumento, y constatamos que el reconocimiento automático de palabras está fuertemente relacionado a la comprensión lectora. Contar con pruebas que monitoreen el desarrollo de esta habilidad de manera confiable y válida resulta de gran utilidad para países como Chile, toda vez que este tipo de evaluaciones son escasas en el idioma español.

Palabras clave: Diagnóstico lector; reconocimiento de palabras; vocabulario visual; decodificación; automaticidad.

ABSTRACT

The current study describes the development, piloting and validation procedures for PRAP, an assessment tool created to evaluate Spanish word recognition abilities in Chilean students in grades Kindergarten through third. The central premise of the approach is that successful silent reading comprehension at every level of text difficulty requires three abilities: word identification, language comprehension, and print processing. In the current study we describe the procedures employed to establish construct and concurrent validity for the PRAP, and show that automatic word recognition in Spanish is strongly related to reading comprehension. The use of assessment tools to monitor the development of word recognition skills with validity and reliability is extremely useful in countries such as Chile, especially because there are only a handful of Spanish word recognition assessments.

Key words: Reading diagnosis; word identification; sight words; decoding; automaticity.

INTRODUCCIÓN

Chile es uno de los países con menor índice de analfabetismo a nivel latinoamericano. Apenas un 4.2% de la población no sabe leer, lo que equivale a alrededor de 500.000 personas (Encuesta Casen, 2013). Esta cifra refleja un avance significativo en los últimos 40 años, dado que nuestro país pasó de un 11.7% de población analfabeta en los años 70, a menos de la mitad cuarenta años después. En el contexto latinoamericano, solo es superada por países como Cuba, Argentina y Uruguay, los cuales se mantienen por debajo de la línea definida por la Unesco para lo que constituye un país libre de analfabetismo.

Sin embargo, el analfabetismo funcional es el principal problema de jóvenes y adultos chilenos, cuya cifra se ha mantenido alta en los últimos quince años. Según un estudio realizado en 2013 por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, un 44% de la población adulta no entiende lo que lee; y en esta cifra se incluye a personas con estudios superiores. En este mismo estudio, se constató que más del 80% de los chilenos posee niveles muy incipientes de comprensión lectora, lo que significa no ser capaz de comprender textos básicos, como instrucciones simples o manuales. Esta realidad tiene graves consecuencias para el desarrollo del país en múltiples ámbitos de crecimiento y generación de oportunidades para mejorar la calidad de vida de la población (Centro de Microdatos, 2013).

Numerosos estudios confirman la fuerte correlación entre la calidad de las experiencias escolares y el nivel de desempeño en tareas de alfabetización, lo que en el caso de Chile está además fuertemente asociado al componente socioeconómico y a las experiencias escolares. Es decir, quienes poseen menos ingresos asisten a escuelas de peor calidad y, por ende, desarrollan menos sus habilidades de alfabetización. La desigualdad en el tipo de experiencias de aprendizaje de la lectura se manifiesta también en la brecha existente entre quienes tienen mejor desempeño en lectura inicial en nuestro país, y quienes logran resultados considerablemente inferiores (Mineduc, 2011).

En este sentido, urge la implementación de herramientas adecuadas de diagnóstico que posibiliten a los docentes el identificar oportunamente problemas de lectura y así reorienten su enseñanza. Ello permite otorgar mejores oportunidades de aprendizaje a los niños en todos los

niveles socioeconómicos. Lamentablemente, a la fecha existen pocas herramientas en el idioma español que sean de fácil aplicación en el contexto escolar, ya que las pocas que existen tienen un alto costo y no siempre entregan resultados de forma oportuna.

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer el proceso de desarrollo y validación de una prueba diagnóstica, la cual—a través de la evaluación del reconocimiento automático de palabras en español—pretende identificar posibles problemas en el desarrollo de la lectura inicial en los niveles de kinder a tercero básico. Al mismo tiempo, este artículo describe los resultados de esta prueba para una muestra coseccional de niños chilenos de establecimientos municipalizados y subvencionados entre kinder y tercero básico, entregando así una visión desde la perspectiva del desarrollo de las habilidades evaluadas.

¿QUÉ SE SABE ACERCA DE LA IMPORTANCIA DEL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS Y LA LECTURA INICIAL?

Existe considerable evidencia empírica que fundamenta la noción de que el reconocimiento de palabras posee un rol esencial en el desarrollo de la comprensión lectora. En algunos ámbitos se le denomina vocabulario visual, decodificación, o simplemente lectura de palabras. Sin embargo, el reconocimiento de palabras se refiere a «las conexiones que los lectores hacen entre el conocimiento ortográfico y fonológico de dichas palabras» (Erickson, Clendon, Cunningham, Spadorcia, Kopenhagen, Sturm & Yoder, 2008, p. 64). Estas conexiones, que parecieran a simple vista relativamente fáciles o naturales, no lo son: requieren de un trabajo complejo de integración y síntesis que muchos niños no adquieren en la educación preescolar, si no se les proveen las oportunidades para realizarlo.

El reconocimiento de palabras se lleva a cabo de dos formas: una es la automatización, o la capacidad de leer una palabra a simple vista; es decir, en menos de un cuarto de segundo; y la decodificación, que implica unir de manera más consciente grafemas y fonemas para pronunciar la palabra y que, por ende, toma más tiempo que el reconocimiento automático. A medida que los lectores adquieren más destreza en el

reconocimiento de palabras son capaces de leer una mayor cantidad de ellas de manera automática (Cunningham, 1993; Cunningham, Erickson, Spadorcia, Koppenhaver, Cunningham, Yoder & McKenna, 1999). La automaticidad en la lectura de palabras facilita la comprensión, dado que permite al lector aprovechar su energía cognitiva en labores de comprensión en lugar de agotarla en el dominio del código lingüístico, mediante el análisis. En la lectura automática de palabras, el lector identifica la palabra como un todo, sin mayor análisis (Ehri, 2005). Por otra parte, la decodificación requiere de un conocimiento operativo del principio alfabético; es decir, comprender que los sonidos y grafemas y sus combinaciones operan de manera sistemática y predecible (Morrow & Morgan, 2006). Cuando este conocimiento no se consolida en los primeros años de escolaridad, la comprensión lectora se dificulta, pues los lectores deben abordar tareas y textos cada vez más complejos (Zimmerman, Padak & Rasinski, 2008).

La decodificación incluye una gama de estrategias, tales como separar las palabras sonido a sonido, o bien dividiéndolas en partes, para luego unirlas. Cuando los lectores adquieren mayor destreza lectora —por lo general después del segundo año de educación básica— utilizan sus nociones acerca de la estructura de las palabras para leerlas; por ejemplo, pueden identificar raíces, prefijos, sufijos o sílabas y, basándose en estos conocimientos, decodificar la palabra completa.

ETAPAS EN EL PROCESO DE RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

La adquisición de las habilidades de reconocimiento de palabras no ocurre en un momento único. Según Ehri (1995), es posible identificar cuatro etapas en el desarrollo del reconocimiento de palabras, y estos procesos ocurren mediante un análisis cuidadoso de la estructura ortográfica de cada palabra y su consiguiente representación mental, la cual puede ser más o menos automática, dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el lector. Así, por tanto, existe una fase *pre-alfabética* en la que los lectores relacionan algunos atributos visuales de las palabras, ya sea su pronunciación o su significado. Un ejemplo de ello es la relativa facilidad con la que lectores principiantes son capaces de identificar palabras tales como «ojo», que

visualmente se asemeja en su forma: las dos «o» representan dos ojos y la «j» la nariz en el rostro de una persona. Sin embargo, estas conexiones no se basan en un conocimiento explícito de las relaciones entre fonemas y grafemas. En una segunda etapa llamada *alfabético-parcial*, el lector comienza a establecer conexiones entre ciertas letras y algún sonido inicial o final. Con este conocimiento básico, identifican un vocabulario visual limitado, dado que su conocimiento del nombre y/o sonido de las letras es aún incompleto. Posteriormente —y cuando ya son capaces de comprender la relación entre fonemas y grafemas en la ortografía convencional—, los lectores principiantes pueden reconocer un número importante de palabras cuyo patrón ortográfico es relativamente similar. Esta etapa se denomina *alfabético-total*. Aquí, el repertorio de vocabulario visual, sin embargo, se limitará principalmente a aquellas palabras que encuentran con mayor frecuencia. Finalmente, al llegar a la etapa que Ehri denomina *alfabético-convencional*, el lector puede identificar patrones ortográficos en múltiples palabras y generalizar su conocimiento del sistema ortográfico, con lo que se reduce de manera considerable el desgaste en el procesamiento de la información. Por lo tanto, el llegar a esta etapa final en el reconocimiento automático de palabras se vincula directamente con la adquisición de fluidez en la lectura (LaBerge & Samuels, 1974; Moors & De Houwer, 2006; Roberts, Christo & Schefelbine, 2011) y, por consiguiente, con la comprensión. La automaticidad como práctica cognitiva requiere de la ejercitación, que puede acompañarse de cambios en los focos de atención, conciencia, control, velocidad y precisión (Moors *et al.*, 2006; Nation & Snowling, 1998).

Es importante mencionar que, a diferencia de las primeras tres etapas, que contribuyen a la capacidad del lector para identificar palabras poco frecuentes o desconocidas, la etapa de *consolidación alfabética* ayuda a leer las palabras que conocemos mejor, pues en esta fase se emplea la memoria o la vista para identificarlas sin mayor esfuerzo (Ehri, 2005). Otra característica importante del reconocimiento automático de palabras es que cada una de ellas se lee como una unidad, sin que haya pausas entre sus partes, y sin procesamiento secuencial de las letras.

También es importante recordar que las etapas descritas por Ehri son las mismas tanto en idiomas con ortografías transparentes, como aquéllas más opacas, aunque pueden variar en la forma

en que se desarrollan. En el caso del español, cuya correspondencia grafema-fonema es casi perfecta, la etapa alfabético-parcial puede ser más breve, ya que la decodificación surge de manera más temprana (Cardoso-Martins, 2001).

Existe suficiente evidencia empírica para fundamentar la relación entre el reconocimiento de palabras y la comprensión (Nation & Snowling, 1998; Perfetti, 2010; Perfetti, 1985, Adams, 1990; 1994). Por lo general, los buenos lectores poseen un repertorio amplio de palabras que pueden leer en forma automática, lo cual agiliza su lectura y les permite focalizarse en la elaboración de significado (Ehri, 2005). Por otra parte, el no alcanzar un buen nivel de desarrollo de automaticidad puede suscitar dificultades lectoras posteriores (Roberts *et al.*, 2011; Cunningham, Schmidt, Nathan & Rahe, 2011). No obstante, el ser capaz de decodificar o reconocer palabras con relativa automaticidad no garantiza la habilidad de comprensión (Cutting & Scarborough, 2006). De hecho se estima que, entre un 10 a un 20% de los lectores problemáticos, no pueden elaborar el significado de un texto, pese a ser capaces de decodificarlo (Leach, Scarborough & Rescorla, 2003). Esta realidad explica el analfabetismo funcional que describimos al comienzo del presente estudio, y que da cuenta de la importancia de monitorear los procesos de comprensión, decodificación y automaticidad de forma paralela.

FACTORES ASOCIADOS A LA LECTURA DE PALABRAS

El reconocimiento de palabras de forma más o menos fluida es una condición fundamental para la comprensión; el logro de este objetivo depende de la relación entre procesos fonológicos, memoria (corto y largo plazo) y la velocidad para acceder a representaciones fonológicas que discriminen entre una palabra y otra, o entre una palabra y una pseudopalabra. Existe suficiente evidencia, tanto empírica como teórica, acerca de los factores que inciden en la capacidad que tienen los lectores principiantes para leer las palabras que se les presentan con mayor o menor grado de éxito. Diversos modelos (*e.g.*, doble ruta, modelo simple, recodificación fonológica, entre otros), han intentado explicar la manera en que los lectores acceden y utilizan los distintos

mecanismos de acceso a la información, mismos que les permiten leer una palabra. En cada uno de estos modelos, los factores que detallaremos a continuación inciden de manera más o menos importante en el éxito en la lectura de las mismas.

Un primer aspecto vinculado a la lectura de palabras es la relación entre la lectura de palabras y el grado de transparencia o profundidad del idioma en que se lee. Un idioma se considera transparente cuando existe una mayor correspondencia entre sus fonemas y sus grafemas. El español es un idioma ortográficamente transparente, y el procesamiento fonológico es relativamente más sencillo que en el caso de idiomas de ortografía profunda como el inglés, donde no existe una perfecta correspondencia fonema-grafema (Cuetos & Domínguez, 2002, Treiman & Kessler, 2003). En el caso de las ortografías transparentes, los lectores identifican más rápidamente las palabras deduciendo el sonido de una letra a partir de su nombre (González, López, Vilar & Rodríguez, 2013). Enfrentados a la lectura de palabras en idiomas como el español, los lectores acuden principalmente al mecanismo de recodificación fonológica para captar la palabra, sin depender tanto del procesamiento léxico u ortográfico. Lo anterior ha demostrado el alto nivel de predictibilidad que las tareas fonológicas tienen sobre el desarrollo de la lectura (National Reading Panel, 2000; Defior & Serrano, 2011; Caravolas, Violin & Hulme, 2005).

Otra variable analizada dice relación con la cantidad de oportunidades en que un lector se enfrenta a la lectura de una determinada palabra. Así por tanto, aquellas palabras que aparecen con más frecuencia son identificadas con mayor rapidez y facilidad, lo que eventualmente lleva a la automaticidad, permitiendo liberar energía cognitiva que se aprovecha para la comprensión (Defior, 2014; Hiebert & Fisher, 2007). La frecuencia de exposición es un factor que incide en la lectura de palabras en todos los idiomas, independientemente del nivel de transparencia u opacidad que posean.

Un tercer aspecto a considerar dice relación con la composición de las palabras. La presencia de morfemas dentro de una palabra incide en el desempeño de la lectura temprana. En el caso de ortografías menos transparentes parece resultar más fácil leer palabras derivadas que no derivadas, dado que ante la dificultad de utilizar la correspondencia

fonema-grafema, el lector recurre típicamente a una unidad mayor, como es el morfema, pudiendo así discriminar más eficazmente entre una palabra y otra (Jaichenco & Wilson, 2013). La regularidad o irregularidad de determinados patrones silábicos, en conjunto con la frecuencia u oportunidad para leer reiterativamente una palabra, tienen, en este sentido, un rol esencial en la adquisición de palabras nuevas. Es esperable, por ejemplo, que palabras de uso poco frecuente y de composición más bien compleja resulten más difíciles de leer para los lectores iniciales, y probablemente resulta complejo aislar un fenómeno del otro. También en el campo de los aspectos estructurales de una palabra se incluye su longitud, composición silábica, y en el caso del español, la acentuación (Defior, Fonseca, Gottheil, Aldrey, Pujals, Rosa, Jiménez & Serrano, 2007).

VARIABLES MENOS ANALIZADAS, Y QUE SON DE CONSIDERABLE IMPORTANCIA PARA UNA LECTURA CADA VEZ MÁS AUTOMÁTICA DE PALABRAS SON: LA EDAD DE ADQUISICIÓN, LA EXTENSIÓN Y EL GRADO DE FAMILIARIDAD. ALIJA Y CUETOS (2007) DEMOSTRARON QUE LA EDAD EN QUE UN NIÑO CONOCE UNA PALABRA INCIDE, DE MANERA SIGNIFICATIVA, EN EL RECONOCIMIENTO VISUAL DE PALABRAS EN EL IDIOMA ESPAÑOL. A SU VEZ, PODRÍA ESPERARSE QUE LAS INTERACCIONES A TRAVÉS DEL LENGUAJE ORAL, AL QUE ESTÁN EXPUESTOS LOS NIÑOS ANTES DE INGRESAR AL SISTEMA ESCOLAR, INCIDAN PRECISAMENTE EN LA EDAD A LA CUAL ADQUIEREN UNA PALABRA Y CUÁN FAMILIARIZADOS ESTÁN CON ELLA, INCLUSO DESDE UN PUNTO DE VISTA SEMÁNTICO.

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO: LA PRUEBA PRAP

La prueba PRAP (Prueba de Reconocimiento Automático de Palabras) fue diseñada como un componente de una plataforma para el diagnóstico de dificultades de lectura temprana. Su objetivo es evaluar la capacidad de reconocer en una pantalla, visualmente, una serie de palabras que se presentan al estudiante, y que este debe ser capaz de leer, ya sea en forma automática o mediante la decodificación. Si el estudiante no logra leer la palabra en forma automática; es decir, en menos de un cuarto de segundo, la palabra vuelve a aparecer y el estudiante tiene hasta cinco segundos para leerla, usando la decodificación.

Elaboración de la Prueba PRAP

Para crear el instrumento se utilizó una base de datos de tres mil palabras seleccionadas por el Ministerio de Educación [de Chile], a partir de los textos escolares y lecturas asignadas a los cursos del primer ciclo básico (primer a cuarto año). La lista de palabras se ordenó por grado de dificultad creciente en función de su complejidad silábica (Villalón, 2008). Bajo este constructo se conformaron 13 criterios según los cuales fue posible agrupar palabras según su complejidad. Por ejemplo: las combinaciones más sencillas son los patrones CVC o CVCV (ejemplo: pan, taco) que resultan más fáciles de decodificar para los lectores principiantes, mientras que en el otro extremo se ubicaron palabras con tres sonidos consonantes (ejemplo: sombrero), con los diptongos «que-qui» o «güe-güi» (ejemplo: esquina), o la combinación «ce-ci» (ejemplo: encima) que resultan más difíciles de leer a primera vista. Con base a estos criterios (ver Anexo 1) se generaron 15 listas con 20 palabras cada una. De este modo, el instrumento incluye 300 palabras provenientes de la base generada por el Ministerio de Educación. Cada lista corresponde más o menos a uno de los criterios de complejidad antes descritos.

Con esta primera selección de palabras se realizó un pilotaje con 50 niños de los niveles escolares antes mencionados, lo que permitió explorar de manera preliminar si los niños de los distintos cursos eran capaces de leer las palabras y asegurar que estas hubieran estado ordenadas, efectivamente, en función de su nivel de complejidad. Se contrastó el orden original de las palabras en relación con el nivel de dificultad, con la dificultad que presentaron en el pilotaje para los niños, y se hicieron pequeños ajustes para lograr un listado que realmente reflejara dicha complejidad, tanto desde una perspectiva teórica como empírica. Se ordenaron las palabras de acuerdo con el promedio de respuestas correctas de cada una en la tarea de reconocimiento automático y luego se comparó este listado con el original. Los ajustes consistieron principalmente en re ordenar aquellas palabras que, de acuerdo con el resultado de pilotaje, estaban en un listado de nivel más alto o más bajo de complejidad que la dificultad que realmente presentaron para los niños.

Características y administración del instrumento

En la prueba PRAP, las palabras aparecen una a una en la pantalla de una *tablet* o computadora. El alumno debe leerla en forma

automática, y si no es capaz de hacerlo, el evaluador vuelve a presentarle la palabra en la pantalla presionando el botón «volver». Mientras el alumno lee las palabras, el evaluador va registrando en una esquina de la pantalla la cantidad de palabras leídas correctamente en menos de un cuarto de segundo, y aquellas que son decodificadas. Las palabras están agrupadas en 15 listas de 20 palabras cada una, y aparecen en un orden de complejidad creciente, por lo tanto es esperable que los niños tengan menor dificultad para leer las primeras palabras que las presentadas hacia el final de la prueba. Sin embargo, si un alumno no es capaz de leer correctamente 4 o más palabras de una lista, la prueba finaliza automáticamente. Cada palabra leída en forma automática se califica con un punto, mientras que cada palabra leída mediante análisis o decodificación recibe 0.5 puntos. Así, la prueba posee un puntaje máximo de 300 puntos.

METODOLOGÍA

Participantes

Ciento treinta y nueve estudiantes chilenos provenientes de tres establecimientos educacionales municipales y particulares pagados, de la Región Metropolitana, participaron en el pilotaje del instrumento. Se trata, por tanto, de una muestra por conveniencia que incluyó a estudiantes chilenos cursando kínder, primero, segundo y tercer año básico. De los 139 participantes iniciales, solo fue viable obtener resultados de ambas mediciones (inicio y final de año) para 79. Tampoco fue posible acceder a la información demográfica relacionada con ingreso familiar para así determinar el nivel socioeconómico de los participantes; sin embargo, se consideró el tipo de dependencia del establecimiento como un acercamiento al nivel socioeconómico. En este sentido, la muestra está constituida por 51 estudiantes de colegio particular pagado y nivel socioeconómico alto, mientras que 88 corresponden a establecimientos municipalizados y pertenecen a familias de nivel socioeconómico medio bajo. Del total de participantes, 79 eran niños y 60 niñas, y se distribuyeron por curso de la siguiente forma: 45 niños y niñas en kínder, 31 en primero, 21 en segundo y 42 en tercero.

Aplicación

El instrumento fue aplicado en dos oportunidades: una vez al comienzo del año escolar (fines de marzo) y, posteriormente, una segunda vez hacia fines de noviembre. Las dos aplicaciones estuvieron a cargo de tres evaluadoras debidamente entrenadas, además de dos de las investigadoras. El entrenamiento consistió en una sesión de dos horas de presentación del instrumento y práctica, marcando las respuestas correctas e incorrectas en la pantalla. Dado que las instrucciones para la prueba estaban grabadas en el dispositivo y los niños las escuchaban directamente desde el *ipad*, el rol del evaluador era solo marcar las respuestas correctas e incorrectas, por lo que no se estimó que se requiriera mayor nivel de entrenamiento.

Para la aplicación de la prueba, cada alumno se sentó frente a la pantalla de una *tablet* con la evaluadora a su lado. Las instrucciones de la prueba se presentaron a través de audio y la evaluadora constató que el estudiante comprendiera lo que debía hacer. Las palabras se mostraron a los estudiantes en la pantalla de la *tablet*, siguiendo los procedimientos del modelo de Cunningham *et al.* (2011), que consiste en proyectar cada palabra durante un cuarto de segundo, tiempo durante el cual el niño debe leerla. Si lee la palabra en ese lapso de tiempo, aparece una nueva palabra, y así sucesivamente. Si no es capaz de leerla en forma automática, el evaluador hace *click* en el ícono «volver» y la palabra vuelve a aparecer por 4 a 5 segundos, lo que da tiempo suficiente para que el niño utilice estrategias de análisis y decodificación para leer la palabra. Si en esta segunda oportunidad el niño no logra leerla, el evaluador presiona el ícono «volver» y aparece la palabra siguiente.

Asignación de puntaje

A cada palabra leída en un cuarto de segundo se le asigna un punto, mientras que por cada palabra leída en un tiempo mayor, el niño recibe medio punto. Esto permite identificar cuáles son las palabras que forman parte del vocabulario visual del niño y cuáles son más complejas de leer. Así, por ejemplo, el máximo de puntaje por leer la totalidad de palabras en una lista es de 20 puntos (uno por cada palabra leída en forma automática). El niño avanza de una lista más sencilla a otra más

compleja siempre y cuando obtenga al menos 17 puntos en la lista anterior. Si su puntaje es inferior a 17, el evaluador termina la aplicación en dicha lista y palabra.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección presentamos y analizamos los principales resultados del proceso de pilotaje y validación de la prueba PRAP. En primer lugar detallamos el análisis de confiabilidad, y en un segundo apartado nos referiremos a los análisis para establecer la validez de constructo del instrumento aplicado.

Confiabilidad

La confiabilidad es el grado en el que un determinado instrumento de evaluación mide consistentemente aquello que desea medir. En el caso de la prueba PRAP, se pretende establecer que esta prueba es un instrumento confiable para medir la capacidad de reconocer palabras en español de manera automática (a primera vista), o bien mediante la decodificación o análisis, desde kínder a tercer año básico. Para determinar dicha confiabilidad se realizaron análisis de correlación entre los ítems de la prueba, en una muestra de 142 estudiantes de los cursos kínder, primero, segundo y tercero básico evaluados al inicio del año escolar 2012. Las correlaciones arrojaron un alfa de Cronbach de .97, ratificando la consistencia interna del instrumento.

En segundo lugar, se realizaron correlaciones test-retest entre los puntajes de los niños al inicio y al finalizar el año escolar, las cuales fueron significativas para el reconocimiento automático de palabras, obteniendo una correlación de .7 ($p < .01$). Esto permite establecer que el instrumento, en cuanto a reconocimiento automático de palabras, muestra una estabilidad de los puntajes en el tiempo. No obstante, este no fue el caso para la correlación del test re-test de decodificación o lectura de palabras mediante análisis. La falta de una correlación significativa poderosa entre comienzo y fin de año para la decodificación es esperable, ya que en la medida que la lectura se torna más automática, habrían menos palabras que el lector necesitaría decodificar (disminuyendo, así, el número de ítems para el

test de decodificación); al mismo tiempo, el lector puede enfrentarse a palabras de mayor complejidad que anteriormente y presentar un mayor número de respuestas incorrectas. Si bien para reconocimiento automático de palabras se esperaría que un niño fuese capaz de leer más palabras en forma automática hacia fines del año escolar que a comienzos del mismo, el caso de la decodificación es distinto. La evolución de los puntajes no es necesariamente estable, pues dependerá de si a lo largo del año ha estado expuesto a textos de creciente complejidad, y por tanto ha debido utilizar estas estrategias para leerlas. Si aumenta el número de palabras leídas por la vía de la decodificación, significa que el lector está utilizando esta estrategia de manera exitosa, pero al mismo tiempo está siendo expuesto a textos con palabras que le son menos familiares. En síntesis: automaticidad y decodificación son procesos fuertemente relacionados e importantes para el desarrollo del reconocimiento de palabras (Erickson *et al.*, 2008). Mientras más eficiente es la decodificación de palabras desconocidas, mayor es la capacidad de leer palabras en forma automática (Ehri, 1992), y de manera inversa, a medida que se adquiere mayor automaticidad en la lectura, aumenta también la eficiencia en la decodificación de palabras menos conocidas (Cunningham, 2000).

Validez de constructo

En el presente estudio damos cuenta de la validez de constructo de la prueba PRAP. La validez de constructo incluye dos categorías o subtipos: validez convergente (la relación entre medidas teóricamente similares) y la validez discriminante (supone que mediciones de constructos que en teoría no se relacionan, tampoco lo hacen en la práctica).

Para analizar la validez convergente consideremos las correlaciones entre los distintos ítems explicada anteriormente, la cual arroja un alfa de Cronbach de .97; es decir, muestra una alta convergencia de los ítems en torno al constructo de identificación de palabras. Por otra parte, para establecer la validez discriminante entre la medida de reconocimiento automático y decodificación, es posible observar que, de acuerdo con lo esperado, la correlación entre ambas medidas, tanto en la primera como en la segunda aplicación, son bastante bajas (.152 y .185, respectivamente).

Otra manera de examinar la validez de constructo consiste en comparar las medias y desviaciones estándar de cada nivel evaluado, y examinar si existe una progresión de estas habilidades de acuerdo con el nivel escolar de los niños. Las Tablas 1 y 2 muestran los resultados desagregados por nivel en cada período evaluado, tanto para reconocimiento automático de palabras como para decodificación.

En estos resultados es posible observar que a medida que aumenta el curso (o grado escolar) crece también el promedio de palabras leídas en forma automática respecto del curso anterior, en el caso del pre-test (marzo). Este resultado es esperable, pues cuando un niño está aprendiendo a leer, a medida que avanza en el sistema escolar la frecuencia de exposición a palabras de creciente complejidad es mayor, por lo tanto aumenta su repertorio de palabras reconocidas en forma automática, y se enfrenta a palabras nuevas para las cuales utiliza la decodificación o el análisis como herramientas de lectura. La Tabla número 1 presenta las medias, las desviaciones estándar y los puntajes brutos mínimos y máximos para el reconocimiento automático de palabras, evaluado al inicio y fin del año escolar. En kínder y primer año básico, existe un incremento en las palabras leídas tanto de forma automática como mediante la decodificación. Este incremento en el número de palabras leídas ocurre también si se comparan los resultados en los dos períodos evaluados. En segundo y tercer año básico, observamos un aumento en el número promedio de palabras leídas en forma automática respecto de los cursos anteriores por lo que, para los cuatro cursos evaluados, es posible establecer que el puntaje de palabras leídas aumenta en función del curso.

Sin embargo, para segundo y tercer año básico, se incrementa solo el número de palabras decodificadas y se observa una disminución importante de palabras leídas en forma automática, en particular en segundo año básico. No obstante, podría esperarse que los incrementos más significativos se dieran en los primeros cursos (primero y segundo básico), pues son los niveles en que la mayoría de los niños adquieren el proceso lector más plenamente. Por otra parte, el descenso en la lectura automática de palabras en tercero

básico se contrasta con el incremento de palabras decodificadas, que pasan de 91.63 a 108.21, lo cual podría explicarse porque, tras alcanzar un adecuado nivel de automaticidad, y habiendo sido expuestos a textos con mayor repertorio de palabras nuevas, los lectores recurren a la decodificación para leer las palabras desconocidas (Cunningham, 1995).

TABLA 1. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS PRAP EN MARZO DEL AÑO ESCOLAR.				
RECONOCIMIENTO AUTOMÁTICO (N= 79)				
	Mínimo	Máximo	M	SD
Reconocimiento automático de palabras				
Kindergarten				
Marzo	0	11	1.03	2.35
Noviembre	0	63	3.54	12.47
1				
Marzo	0	220	20.93	54.26
Noviembre	0	298	53.5	79.96
2				
Marzo	6	235	111.86	83.74
Noviembre	0	173	63.73	56.38
3				
Marzo	32	299	155.3	91.63
Noviembre	33	299	141.92	108.21

TABLA 2. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS PRAP DECODIFICACIÓN O ANÁLISIS (N= 79)					
Kindergarten	(N= 26)				
Marzo		0	3	.30	.77
Noviembre		0	8.5	3.46	3.20
1	(N=16)				
Marzo		0	6.5	2.00	1.89
Noviembre		0	9.5	5.34	3.11
2	(N= 11)				
Marzo		0	10	3.09	3.23
Noviembre		0	26	7.18	6.91
3	(N= 26)				
Marzo		0	6	2.26	1.83
Noviembre		0	17.5	5.13	4.33

Como se aprecia a partir de la Tabla 1, la distribución de los puntajes muestra un gran rango, especialmente en el caso del reconocimiento automático de palabras, entre los alumnos de primer y tercer año básico, donde el rango varía entre 0 y 298, y 33 y 299, puntos respectivamente. Esto quiere decir que en ambos niveles hay niños que no pueden leer ninguna palabra en forma automática y otros que poseen un vocabulario visual de casi 300 palabras. En el caso de los resultados para primer año básico, la media se ubica en torno a los 50 puntos; es decir, logran 1/6 del puntaje total, mientras que para tercer año básico se alcanza una media equivalente a reconocer el 50% de las palabras.

Por último, realizamos un proceso de validación concurrente para la prueba PRAP al examinar su correlación con una prueba de comprensión de lectura silenciosa aplicada a 119 niños de la muestra. El objetivo de este análisis fue establecer si los resultados en la prueba

de reconocimiento automático de palabras y de decodificación PRAP, están relacionados al desempeño en comprensión de lectura. Múltiples estudios en el mundo anglosajón han demostrado que existe esta relación en el idioma inglés; más aún: estas investigaciones ratifican que el reconocimiento automático de palabras es un importante predictor de la comprensión lectora posterior (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Hasbrouck & Tindal, 2006). En este estudio, la comprensión de lectura silenciosa se midió a través de la utilización de la prueba Dialect 1, que, al igual que PRAP, forma parte de la batería Dialect para el diagnóstico de dificultades lectoras (Orellana, Melo, Fitzgerald & Cunningham, 2013; Orellana & Melo, 2015). Esta prueba en particular emplea el marco Lexile para la medición de comprensión lectora. El sistema Lexile—desarrollado por Metametrics en North Carolina, Estados Unidos—es una unidad de medida que reconoce el nivel lector del estudiante a través de su comprensión de lectura silenciosa, e identifica el nivel del texto correspondiente a las habilidades del lector. Esta medida ha sido validada en Estados Unidos (en inglés y español) y es ampliamente utilizada para identificar el nivel de comprensión de lectura y el nivel adecuado de dificultad textual de millones de textos en ambos idiomas (Sanford, 2000). La prueba se aplicó a 119 estudiantes evaluados a inicios del año escolar 2014 y mostró una correlación significativa con PRAP de un alfa de Cronbach de .745**, lo que permite concluir que ambos instrumentos miden constructos que están fuertemente relacionados. Una mejora en este caso en el reconocimiento y lectura de palabras está altamente relacionada a un progreso en comprensión lectora. Este hallazgo es muy relevante para el contexto hispanoparlante ya que confirma una relación que muchos investigadores han constatado para el idioma inglés pero que, hasta donde nosotros sabemos, no ha sido mayormente estudiada en el idioma español.

Resultados descriptivos de la prueba PRAP

Al observar el porcentaje de alumnos que responden correctamente cada ítem, notamos que para las 20 palabras del primer tramo, el porcentaje de palabras leídas en forma automática por los alumnos varía de 48 a 72.5%, siendo la palabra «mamá» la que es leída en forma correcta por un mayor porcentaje de alumnos en menos de un cuarto de segundo. La palabra «nada» es la que obtiene el porcentaje más bajo

de lecturas correctas en este conjunto de palabras. Otra observación interesante es que el porcentaje de alumnos capaz de leer cada palabra en forma correcta va disminuyendo de una lista a otra, lo que se presumía si las palabras estaban adecuadamente ordenadas según grado de dificultad. Así, por ejemplo, en el segundo tramo, el rango de porcentajes de lecturas correctas va de 47.3% (palabra «calle») a 41.2% (palabra «roca»). En el otro extremo de palabras se encuentran las 20 palabras de la lista 15, consideradas como más complejas desde un punto de vista silábico, y en las que el rango de porcentaje de lecturas correctas va del 5.4 al 4.7%. Dentro de las palabras que presentaron mayor dificultad de lectura para los estudiantes están las combinaciones de vocales con letra «c» como por ejemplo: «aceptar», «anciano», «importancia», «noticia». También en el rango de 5.4% de lectura correcta están las combinaciones «gui», «que», «quie». Estos resultados hacen pensar que el orden en que las palabras fueron presentadas refleja, efectivamente, su creciente nivel de complejidad para lectores de este rango etario.

En el caso de las palabras que los alumnos leen por vía de la decodificación o análisis, la dispersión de resultados es inferior a la de las leídas en forma automática, y las medias para todos los cursos (salvo kindergarten), van de los 2 a 7 puntos; es decir, del total de palabras leídas, en promedio, un máximo de 14 fueron leídas empleando estos métodos. A la luz del planteamiento de Ehri (2005), se podría pensar que entre los estudiantes evaluados de este nivel predomina el uso de la memoria para identificar palabras. El bajo promedio de logro y el rango de valores mínimos y máximos en esta habilidad dan cuenta de que aún existen diferencias importantes en el grado de desarrollo de la automaticidad entre los alumnos de un mismo curso o nivel lo que, al correlacionarse con el desempeño en comprensión lectora silenciosa, ayuda a entender por qué muchos niños todavía no logran comprender lo que leen.

Al analizar las palabras correctamente decodificadas por los evaluados, las palabras que resultan más difíciles de leer son aquellas con combinaciones de doble consonante (por ejemplo: empleado, escuela, industria, sangre), y palabras con combinaciones CVCV, son las decodificadas por un mayor porcentaje de niños. A modo de ejemplo, la palabra «toma» es leída por un 40.3% de los niños evaluados, mientras

que las palabras con doble consonante como «empleado», son leídas en promedio por un 7.1% de los niños. Las combinaciones CV y CVC son también las que obtienen mayores porcentajes de lectura por esta vía. Estos resultados muestran que, al igual que para la lectura automática, el orden de las palabras también está bien calibrado en función de la decodificación, y por lo tanto, las palabras que resultan complicadas de leer en forma automática, también son difíciles de decodificar para los mismos alumnos.

Con el fin de examinar cómo se desarrollan las habilidades evaluadas a lo largo de la etapa escolar inicial (kínder a tercero básico) se examinaron las diferencias en los puntajes obtenidos en los distintos niveles en los períodos de inicio y final del año. En primer lugar se realizaron análisis de varianza para reconocimiento automático, los que resultaron ser significativos tanto en marzo, $F(3,100)=31.05$, $p=.000$, como noviembre, $F(3,82)=10.898$, $p=.000$. En el caso de la decodificación, los resultados fueron significativos en marzo, $F(3,100)=12.335$, $p=.000$, pero no noviembre, $F(3,82)=2.170$, $p=.09$. Los resultados del análisis de varianza de los totales de la muestra mostraron diferencias significativas para el reconocimiento automático en los distintos niveles: $F(3,110)=29.89$, $p=.000$. El test Tukey post hoc mostró que los niños de kínder tuvieron un desempeño significativamente inferior a los primeros básicos ($M=8.32$, CI 2.29, 14.349), segundos básicos ($M=70.667$, CI 46.78, 94.55) y terceros básicos ($M=160.53$, CI 128.58, 192.48); mientras que los primeros básicos ($M=54.57$, CI= 30.61, 78.53) y segundos básicos obtuvieron puntajes significativamente inferiores a los alumnos de tercer año básico. No se encontraron diferencias significativas entre primeros y segundos básicos, ni entre alumnos de kínder y primer año básico.

CONCLUSIONES

Numerosos estudios confirman que la automaticidad en el reconocimiento de palabras es una habilidad fundamental para un adecuado desarrollo de la comprensión lectora (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Hasbrouck & Tindal, 2006) y un consistente predictor de las dificultades lectoras (Good, Simmons & Kame'enui, 2001; Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

Durante el proceso de adquisición de esta habilidad, los niños desarrollan una serie de mecanismos básicos de aprendizaje que relacionan aspectos perceptivo-visuales, como la asociación grafema-fonema, memorísticos y ortográficos. Sin embargo, existen también factores individuales que explican las diferencias en el grado de automaticidad en la lectura que cada niño adquiere. Estas diferencias tienen que ver con el modo en que aspectos cognitivos, fonológicos, maduracionales y de memoria verbal interactúan a la hora de enfrentarse a un texto. El poder diagnosticar a tiempo cualquier dificultad en el procesamiento de información que facilite o dificulte la automaticidad es de gran utilidad para implementar estrategias de intervención tendientes a aumentar el número de palabras que un niño es capaz de leer a golpe de vista.

La Prueba de Reconocimiento Automático de Palabras (PRAP) es un instrumento válido y confiable que permite al profesor conocer el repertorio de palabras de uso frecuente que un niño es capaz de leer en forma automática y aquellas que lee mediante el análisis o decodificación. Este conocimiento es muy valioso a la hora de planificar actividades que intenten la ejercitación sistemática de la automaticidad, o bien que entreguen al niño un modelaje directo y explícito de las estrategias que contribuyen a aumentar la velocidad de reconocimiento visual. La decodificación es una tarea ardua que muchas veces cansa y frustra a los primeros lectores, pues deben destinar gran parte de su energía cognitiva al procesamiento del código, con lo que la elaboración de significado a través de la comprensión queda por lo general para un segundo plano. Al facilitar la lectura fluida mediante la automaticidad, la acuciosidad y la prosodia, el mayor porcentaje de capacidad cognitiva se reserva para la comprensión que es, en definitiva, el principal objetivo de la lectura.

A través de este estudio, hemos dado a conocer el proceso de desarrollo y validación de un instrumento de diagnóstico de dificultades lectoras basado en el reconocimiento automático de palabras y la decodificación. Al mismo tiempo, hemos mostrado datos descriptivos y comparativos en cuanto al desarrollo de estas habilidades lectoras entre los grados de kínder a tercero, lo que constituye un aporte para la comprensión del desarrollo de la lectura en la etapa escolar en el idioma español. Asimismo, constatamos con esta muestra que el reconocimiento automático de palabras está fuertemente relacionado a la

habilidad de comprensión lectora, consistentemente con la teoría. Este último hallazgo presenta un aporte relevante en el contexto hispano-parlante, dado la escasez de estudios que examinen los factores involucrados en la comprensión lectora en el idioma español. De acuerdo con nuestros resultados podemos concluir que el reconocimiento de palabras es posible de medir de manera válida y confiable, y que está fuertemente relacionado a la comprensión lectora.

ANEXO 1

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE PALABRAS

- 1. CVC o CVCV**
Palabras con letras sin doble sonido (ch, ll-rr) ni confusiones visuales (d-b-q-t), o auditivo fonémica (ch-j-g). Monosílabos.
- 2. VC o CV-CV**
Lletras con confusión visual o auditivo fonémicas, palabras que tengan: r, ñ, c, h con sonido /k/
- 3. Sílabas compleja CVC, VC**
Dos sílabas.
Palabras con confusión auditivo fonémica: J, ll, ch, y, x.
Con confusión visual: d, b.
- 4. Palabras tres sílabas, CVC, VC**
 - 4a. Palabra de sílaba directa, indirecta o compleja con 4 sílabas o más.
 - 4b. Palabras mono o bisílabas con diptongo.
- 5. Polisílabas con diptongo.**
- 6. Palabras mono o bi o tri sílabas, con una sílaba con doble consonante.**
- 7. Palabras de 4 o más sílabas con doble consonante.**

8. **Palabras de bi o tri sílabas con dos doble consonante.**
9. **Palabras de más de 4 sílabas con dos doble consonante.**
10. **Palabras con diptongo, una y dos doble consonante.**
11. **Palaabras con triple consonante.**
12. **Palabras con que-qui y gue gui.**
13. **Palabras con ce ci.**

TABLA COMPLEJIDAD SILÁBICA

- Reconocimiento de letras > a
- Sílabas directas CV > la
- Sílabas indirectas VC > el
- Sílabas complejas CVC > los
- Diptongos CVV > mue
- Sílabas complejas diptongadas CVVC > mien
- Grupos consonánticos CCV > bla
- Grupos consonánticos diptongados CCVVC > cruen
- Que-qui, ce-ci

Diptongo: u, o, e son vocales fuertes, se separan cuando se encuentran juntas en una sílaba diptongada. ■

REFERENCIAS

Adams, M.J. (1990). **Beginning to read. Thinking and learning about print.** Boston, MA: MIT Press.

Adams, M.J. (1994). «Modeling the connections between word recognition and reading», en R.B. Ruddell; M.R. Ruddell, & H. Singer (eds.). **Theoretical models and processes of reading.** Newark, DE: International Reading Association (4th ed., 838-863).

Alijam M. y Cuetos, F. (2006). «Efectos de las variables léxico-semánticas en el reconocimiento visual de palabras». **Psicothema**, 18 (3), 485-491.

Caravolas, M.; Volin, J. y Hulme, C. (2005). «Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and less consistent orthographies: Evidence from Czech and English children». **Journal of Experimental Child Psychology**, 92, 107-139.

Cardoso-Martins, C. (2001). «The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition». **Scientific Studies of Reading**, 5, 289-317.

Centro de Microdatos (2013). **Segundo Estudio de Competencias Básicas de la Población Adulta.** Santiago: Universidad de Chile.

Cuetos, F. y Domínguez, A. (2002). «Efecto de la pseudohomofonía sobre el reconocimiento de palabras en una lengua de ortografía transparente». **Psicothema**, 14(4), pp. 754-759.

Cunningham, J.W. (1993). «Whole-to-part reading diagnosis». **Reading and Writing Quarterly**, 9: 31-49. Overcoming Learning Difficulties.

Cunningham, J.W.; Erickson, K.A.; Spadorcia, S.A.; Koppenhaver, D.; Cunningham, P.M.; Yoder, D.E. & McKenna, M.C. (1999). «Assessing decoding from an onset-rime perspective». **Journal of Literacy Research**, 31: 391-412.

Cunningham, A. E.; Nathan, R. & Schmidt, K. (2011). «Orthographic processing: Issues and relationships to phonological processing in beginning word recognition». In M.L. Kamil; P.D. Pearson; E.B. Moje, & P. Afflerbach (eds.), **Handbook of Reading Research**, vol. IV (pp. 259-285). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cunningham, P. (1995). **Phonics they use: Words for reading and writing**, 2nd ed. New York: Harper Collins College Publishers.

Cunningham, P. (2000). **Phonics they use: Words for reading and writing**, 3rd ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Cutting, L.E. & Scarborough, H.S. (2006). «Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recognition, language proficiency and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured». **Scientific Studies of Reading**, 10(3), pp. 277-299.

Defior, S. y Serrano, F. (2011). «Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia». **Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias**, 11(1), pp. 79-94.

Defior, S. (2014). «Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas». **Aula**, 20, pp. 25-44.

Ehri, L. (1992). «Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding». In P.B. Gough; L.C. Ehri, & R. Treiman (eds.), **Reading Acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum (pp. 107-143).

Ehri, L. (1995). «Phases of development in learning to read words by sight». **Journal of Research in Reading**, 18, 116-125.

Ehri, L. (2005). «Learning to read words: theory, findings, and issues». **Scientific Studies of Reading**, 9(2), 167-188.

Erickson, K.A.; Clendon, S.A.; Cunningham, J.W.; Spadorcia, S.A.; Koppenhaver, D.A.; Sturm, J. & Yoder, D. E. (2008). «Automatic Word Recognition: the validity of a universally accessible assessment task». **Augmentative and Alternative Communication**, 21(1), 64-75.

Fletcher, J.M.; Lyon, G.R.; Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. (2007). **Learning disabilities: From identification to intervention**. New York: Guilford.

Fuchs, L.S.; Fuchs, D.; Hosp, M.K. & Jenkins, J.R. (2001). «Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical and historical analysis». **Scientific Studies of Reading**, 5(3), 239-256.

González S., R.M.; López, S.; Vilar, J. y Rodríguez, A. (2013). «Estudio de los predictores de la lectura». **Revista de Investigación en Educación**, 11(2), pp. 98-110.

Good, R.H.; III, Simmons, D.C. y Kame'enui, E.J. (2001). «The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third grade high-stakes outcomes». **Scientific Studies of Reading**, 5(3), 257-288.

Hasbrouck, J. & Tindal, G.A. (2006). «Oral reading fluency norms: A valuable tool for reading teachers». **The Reading Teacher**, 59, 636-644.

Hiebert, E. & Fisher, C. (2007). «Critical word factor in texts for beginning readers». **The Journal of Educational Research**, 101, 1, pp. 1-10.

Jaichenko, V. y Wilson, M. (2013). «El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español». **Interdisciplinaria**, vol. 30, no. 1, pp. 85-99.

LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). «Toward a theory of automatic information processing in reading». **Cognitive Psychology**, 6, 293-323.

Ministerio de Educación de Chile (2011). **Resultados PISA 2009 Chile, Competencias de los Estudiantes Chilenos de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias.**

Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2013). **Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional**, Casen.

Moors, A. & De Houwer, J. (2006). «Automaticity: a theoretical and conceptual analysis». **Psychological Bulletin**, vol. 132, no. 2, pp. 297-326.

Morrow, L. & Morgan, L. (2006). «Phonics: explicit and meaningful instruction». In C. Cummins (ed.). **Understanding and implementing reading first initiatives: The changing role of administrators** (pp. 31-41). Newark, DE: International Reading Association.

Nation, K. & Snowling, M.J. (1998). «Semantic processing and the development of word recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties». **Journal of Memory and Language**, 39, 85-101.

Orellana, P. & Melo, C. (2015). «Dialect: Integrating technology and reading assessment to diagnose Spanish reading difficulties». **Journal of Literacy and Technology**, 16 (1), 38-66.

Orellana, P.; Melo, C. y Fitzgerald, J. (2014). «La relación entre la comprensión lectora silenciosa y sus subprocesos en niños con dificultades lectoras tempranas». **Conferencia Internacional IRECE** (Investigación en educación, Universidad Diego Portales). Santiago, enero, 8-10.

Outón, P. y Suárez, A. (2011). «Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de educación primaria». **Revista de Investigación en Educación**, 9(2), 153-161.

Perfetti, C. (1985). **Reading Ability**. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. (2010). «Decoding, vocabulary, and comprehension. The Golden triangle of reading skill». In McKeown, M. G. & Kucan, L. (eds.), **Bringing reading research to life**. New York: The Guilford Press.

Roberts, R.A.; Christo, C. & Shefelbine, J.A. (2011). «Word Recognition». In M. Kamil; D. Pearson; E. Birr Moje & P. Afflerbach (eds.), **Handbook of Reading Research**, volume IV (pp. 229-258). New York: Routledge.

Rayner, K.; Foorman, B. F.; Perfetti, C.A.; Pesetsky, D. & Seidenberg, M.S. (2001). «How psychological science informs the teaching of reading». **Psychological Science in the Public Interest**, 2, 31-74.

Sanford, E. (2000). «A Spanish version of the Lexile framework for reading». **Popular Measurement**, 25-26.

Treiman, R. & Kessler, B. (2003). «The role of letter names in the acquisition of literacy». In R. Kail (ed.). **Advances in child development and behavior**, vol. 31, (pp. 105-135). San Diego, CA: Academic Press.

Vellutino, F.R.; Fletcher, J.M.; Snowling, M.J. & Scanlon, D.M. (2004). «Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?». **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 45(1), 2-40.

Villalón, M. (2008). **Alfabetización Inicial: Claves de acceso al aprendizaje de la lengua escrita**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). «Reading fluency and its intervention». **Scientific Studies of Reading**, 5, 211-239.

Zimmerman, B.; Padak, N. & Rasinski, T. (2008). **Evidence-based instruction in reading: A professional development guide to phonics**. Boston: Pearson Education.

«BUENAS PRÁCTICAS» COMO PROCESOS Y TENDENCIAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

GOOD PRACTICES AS PROCESSES AND INNOVATIVE TRENDS IN HIGHER EDUCATION

Addy Rodríguez Betanzos

Addy Rodríguez
Betanzos



Doctorado en Pedagogía, Universidad de Barcelona. Maestría en Educación y Licenciatura en Relaciones Internacionales, Universidad de las Américas-Puebla. Diplomado en Administración Educativa, Organización de Estados Americanos (OEA), a través del Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU). Finalizó su estancia sabática anual en el Centro de Internacionalización de la Educación Superior adscrito a la Universidad Católica de Milán. Su área de interés en la investigación está fuertemente relacionada con su quehacer académico institucional en 20 años de experiencia: la Universidad.

Correo electrónico: [addrodr@uqroo.edu.mx].

RESUMEN

Se trata de identificar las *buenas prácticas* que dan pie a la innovación educativa en las universidades. Lo mismo que la innovación desde el aspecto conceptual y su reconocimiento por los rasgos y ámbitos en que se presenta. Por consiguiente, se contextualiza primero el fenómeno de la globalización en el que se hallan inmersas las universidades; se describen los desafíos que enfrentan y el marco político al que se encuentran sujetas, para finalizar con el marco conceptual que caracteriza las *buenas prácticas* como una referencia de la cultura de la innovación educativa en las universidades.

Palabras clave: Innovación educativa; buenas prácticas; Universidad; educación superior.

ABSTRACT

It is to identify good practices that give rise to educational innovation in universities. The same innovation from conceptual aspect and its recognition by the features and areas in which it is presented. Therefore, first it contextualizes the phenomenon of globalization in which universities are embedded; the challenges faced and the policy framework to which they are subject are described, ending with the conceptual framework that characterizes good practices as a reference culture of educational innovation in universities.

Key words: Educational innovation; good practices; university; high education.

INTRODUCCIÓN

La realidad dibuja un escenario desafiante para la educación superior, por lo que resulta indispensable comprender las tendencias internacionales, políticas públicas nacionales e innovaciones educativas en las IES. El objetivo de este ensayo es identificar las *buenas prácticas* que dan pie a la innovación educativa en las IES; la innovación desde el aspecto conceptual y las formas de reconocerla por sus rasgos y ámbitos en los que se presenta.

El propósito de este trabajo es contextualizar someramente el fenómeno de la globalización en el que se encuentran inmersas las IES en este momento histórico; describir sintéticamente los desafíos que enfrentan y el marco político al que se hallan sujetas para finalizar con el marco conceptual que caracteriza las *buenas prácticas* como una referencia de la cultura de la innovación educativa en las IES.

LA GLOBALIZACIÓN EN LAS IES: DESAFÍOS Y EXIGENCIAS INSTITUCIONALES

Una constante que surge en los modelos educativos de las IES —e incluso en los planes que presentan los rectores de las mismas— es reconocer el entorno global en que se insertan, las características del mundo en que se desarrollan y la misión que tienen para responder a su papel histórico; definen su papel institucional y su modelo educativo en el contexto de la globalización (específicamente en la sociedad de la información, del aprendizaje o del conocimiento) y explican el modo en que habrán de vincularse con el sector económico a partir de una enseñanza fundamentada en las más actuales tendencias de la didáctica o diseño instruccional.

Históricamente se reconoce que las IES se han adaptado al momento y las circunstancias. De acuerdo con Escotet (2004), el futuro de las IES se condiciona por su capacidad de adaptación a esta percepción del conocimiento cuya racionalidad se manifiesta en tal diversificación de las sociedades del mundo, con una composición multicultural, globalizada, con estructuras de comunicación de información e incorporación de tecnologías en la vida cotidiana que reduce la distancia entre lo público y privado; los ciudadanos se enfrentan a nuevas dimensiones del trabajo basadas en la iniciativa, la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos laborales y la movilidad geográfica, cultural y profesional; es decir, se trata de una sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad.

Ante dicho escenario, los retos de las IES son tres: combinar las tendencias globalizantes con la identificación estrecha existente entre la institución educativa y la preservación del interés por la cultura general; las medidas que deben adoptar ante la reducción de los presupuestos educativos generada por las políticas neoliberales y la degradación

del Estado de Bienestar; y tercero, adaptarse al impacto de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC), así como al surgimiento de las redes de aprendizaje e investigación globales (Gacel-Ávila, 2006; Rodríguez Betanzos 2009, 2010 y 2011).

Los modelos educativos y los planes de desarrollo institucional que han presentado las IES hacen referencia a los documentos emanados por los organismos internacionales que reconocen el fenómeno denominado *globalización*¹ el cual no es sinónimo de mundialización², ni tampoco de globalidad o el globalismo³. *Feliz o no, en efecto, hay un mundo nuevo* (Castells, 1997). Así, no es de extrañar que las IES se vean afectadas por la globalización. Rodríguez Espinar (2004) sostiene que se auguraban mutaciones que harían irreconocibles a las IES del siglo XXI, por lo que habrá de entenderse con precisión que la humanidad transita por el inicio de una nueva *era* mundial y que los vertiginosos cambios que se viven se deben a la globalización. Drucker (2000) sostiene que el conocimiento es el factor primordial de producción sobre el que se genera la actual estructura del sistema mundial, por lo que

¹ La *globalización*, más que un concepto puesto de moda en 1990, se convierte en la expresión más compleja y tangible de la transición de una época en la historia de la civilización humana. Hace referencia a una estructura que funciona en todas y cada una de ellas, crea vínculos y espacios sociales, revaloriza culturas y nociones tradicionales como aquella de las fronteras. Se dice que es consecuencia parcial del desarrollo de la ciencia moderna, de sus aplicaciones, de sus aparatos institucionales para su creación y difusión.

² Se entiende por *mundialización* un movimiento posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuya ideología se fundó sobre la base y aspiración pacifista que llevó a la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Las distintas sociedades establecidas salieron de su aislamiento, participando en un mundo interdependiente que propició una estructura mundial más compleja, refinada y cosmopolita.

³ Beck (2000) analiza el primero como aquel que tiene más relación con la dimensión cultural y significa que hace bastante tiempo vivimos en una sociedad mundial percibida y reflexiva donde *sociedad mundial* significa una pluralidad sin unidad; el segundo se entiende como la ideología del sistema capitalista predominante que defiende que a través de ella todo subyace y advierte que, bajo esta ideología, el mercado desaloja el quehacer político.

merece especial atención la denominada *sociedad de la información*⁴, a través de la cual opera la globalización. Aunque como bien observa Gimeno (2001), antes que se hablase de mundo, sociedad o tecnologías de la información, la propia sociedad había inventado un aparato complejo para repartir información, es decir, que hay cosas y fenómenos nuevos... pero no tanto.

Escenario y realidad que, como señala Morin (1999), son el mayor desafío que enfrenta la institución educativa: ser capaz de elaborar un nuevo sistema de ideas para repensar el mundo si aspiramos a que esta no se extinga. Las IES perdieron el monopolio del conocimiento conforme la cultura fue convirtiéndose en algo útil y accesible a todos. A su vez, las IES no pueden vivir al margen de la sociedad; enfrentan desafíos de: financiamiento, igualdad de condiciones de acceso, capacitación del profesorado, innovación tecnológica, economía y sociedad del conocimiento; la plataforma de lanzamiento hacia el mercado laboral posee características diferentes a las de antaño y, especialmente, la capacidad para vivir en la incertidumbre, transformarse con un claro sentido de lo educativo y atender con armonía las necesidades sociales, la investigación y los valores (Álvarez y Lázaro, 2002; Rodríguez Betanzos, 2011).

Por si todo lo anterior fuese poco han tenido que enfrentar también el desprestigio en provecho del auge de las instituciones privadas, el desmoronamiento de la autonomía universitaria, la administración corporativista que ha remplazado la elección de autoridades, prácticas que generan inseguridades entre los académicos. Sin embargo, lo más delicado de estos desafíos es la vulnerabilidad que manifiestan con respecto de su identidad, lo que afecta el funcionamiento global de la institución y sus aparentes contradicciones.

⁴ La *sociedad de la información* (SI), como explica Mattelart (1998), comenzó a formar parte inseparable del vocabulario de la *era* global en 1960 y no revelará su verdadero sentido hasta la aparición de Internet a finales de 1990. Ferrés (2000) habla metafóricamente sobre esta SI describiéndola como *un complejo viaje de internautas por el ciberespacio, convertido este en un océano de informaciones caóticas y dispersas*, en el cual resulta conveniente tomar conciencia de los vientos que soplan, conocer su naturaleza, fuerza y dirección, con objeto de controlarlos y manejarlos adecuadamente.

El modelo de desarrollo patrocinador de la sociedad de la información impone un crecimiento acelerado de la matrícula de la educación superior, exige el crecimiento con el fin de formar los cuadros especializados en el manejo de la información y en los servicios altamente tecnologizados. Al respecto, Pedroza (2004) sostiene que las IES están realizando cambios en las estructuras académica, administrativa y de gobierno con base en la fundamentación de que la implantación de innovaciones proviene, principalmente, de la economía del conocimiento. Este adquiere cada vez mayor relevancia para la economía como un bien intercambiable para la libre circulación de conocimiento científico y tecnológico enajenable económicamente.

El ideal de formación que se desprende es el de un ser humano polivalente que responde a las vicisitudes de un mundo en constante cambio. La educación está llamada a educar para la vida y el proyecto dominante de la educación superior está históricamente situado y fechado. Distintos organismos mundiales (como la OCDE, la UNESCO y el BM) promueven esos fines y recomiendan determinados ajustes en la organización académica multidisciplinaria, la profesionalización de la carrera docente, los sistemas flexibles como la educación no presencial mediante el uso intensivo de la tecnología, el currículo integral y el crecimiento regulado de la oferta educativa.

POLÍTICAS, CONDICIONES Y RASGOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Ante el impacto que la globalización mantiene sobre las políticas y las IES vale considerar lo complejo e intrincado que resulta explicar la crisis de legitimidad que atravesaba la educación superior a finales de siglo pasado. Las IES son definidas por Appadurai (citado en Robertson, 2000) como *industrias de la inteligencia* —las más dinámicas de la sociedad de la información— quienes acompañan el proceso cultural de la globalización, es decir, dan vida y color al paisaje mediático del capital intelectual de la empresa contemporánea.

Ante un escenario donde las IES en México⁵ son tan diversas y diferentes entre sí —su composición es un mosaico de instituciones distintas y complejas— se le exige al Estado asumir la modernización como estrategia de reorientación de su crecimiento y desarrollo educativo, para hacer frente a las nuevas realidades del país. En las últimas dos décadas, el sistema educativo mexicano ha emprendido una serie de cambios estructurales, reformas institucionales, innovaciones educativas; así como la construcción de mejores condiciones de financiamiento, inversión y atención siguiendo la premisa de que, al lograr la excelencia educativa en las IES, se mejora la calidad de vida de la población.

Algunas tendencias a inicios del actual siglo eran la privatización de un creciente número de instituciones educativas; una ausencia de vinculación con el sector productivo y otras instituciones educativas; un desequilibrio en la composición de la matrícula y una concentración desproporcionada. Asimismo, la incongruencia entre la oferta educativa (carreras) y las necesidades del mercado; los bajos índices de eficiencia terminal; una disparidad en la distribución académica y fragilidad de los cuerpos académicos; también una legislación obsoleta e inadecuada, centralizada en los procesos de gestión institucional; una ausencia de una cultura de evaluación y mejora continua por parte de ellas mismas y alta de información sistematizada en tres niveles: nacional, estatal e institucional.

Aún en este panorama educativo del nivel superior, se produjo el *boom* de la calidad, la eficiencia y eficacia como ejes rectores de la educación superior, lo que condujo al Estado a prestar más atención a las IES, pues como sostiene Merino (2002), son *poseedoras de una cultura institucional particular que las diferencia de otras organizaciones, expresión y reflejo de una determinada concepción de la cultura*.

⁵ Desde el punto de vista jurídico, las IES mexicanas pueden ser federales, estatales o autónomas; la educación superior se imparte en más de 4,123 IES. Cuentan con alrededor de 220 mil profesores de tiempo completo y atienden a más de 2 millones de estudiantes. El 80 por ciento está inscrito en una IES pública.

Al iniciar el siglo XXI, las IES son espacios donde las personas pasan un tiempo prolongado para adquirir conocimientos y habilitar su formación no solo para incorporarse a la cultura, sino a la estructura económica productiva. Las IES son espacios de docencia, investigación y servicios a la comunidad, ineludiblemente enlazados con el conocimiento y con un rol privilegiado por ser uno de los escasos espacios en toda la estructura del sistema social donde aún se puede formar de manera integral al *ser humano*. Sin embargo, las IES interactúan ante una sociedad que dejó de ser *un nicho estable para convertirse en un auténtico hervidero de cambios y transformaciones* (Escotet, 2004). En esta sociedad de la información no se llegan a *integrar nuestros conocimientos para conducir nuestras vidas*. El interés por estudiar las políticas adquiere mayor validez, como afirma Aguilar (citado en Conde):

[...] se trata de formular y desarrollar políticas que sean susceptibles de fundamento legal, de apoyo político, de viabilidad administrativa y de racionalidad económica [...] con el fin de encarar problemas públicos de mayor complejidad y mutabilidad, a causa de la escala del Estado, y ante un contexto político de alta intensidad ciudadana (2000: 22).

Bardach (2008) sostiene que la política puede afectar, para bien o para mal, la vida, la fortuna o el sacro honor de las personas. Más aún, advierten Barba y Zorrilla (2010), las políticas educativas son el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, el impacto o la equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo. Aunque si bien sus instrumentos de política pública no son excluyentes entre sí, se construyen en escenarios complejos donde se manifiesta la diversidad de intereses, motivaciones y comprensiones de distintos actores sociales y políticos implicados.

Recalcan Barba y Zorrilla (2010) que el funcionamiento de un sistema educativo implica un conjunto de políticas propias, explícitas o implícitas. Las primeras son aquellas diseñadas para gestionar el cambio o producir ciertos estados en el equilibrio del

sistema. Mientras que las segundas resultan de los actos de omisión en atender o cambiar ciertos aspectos del sistema al no existir una formulación expresa de la intencionalidad; con frecuencia equivalen a una decisión de mantener un estado presente de las cosas. De ahí que los cambios que se exigen a los sistemas educativos se relacionen con dos cuestiones: los elementos de su propuesta pedagógica y los componentes de una nueva gestión institucional del sistema.

Los expertos coinciden en señalar que el desafío más importante para las políticas educativas en América Latina es la búsqueda incesante por superar un sistema que se mantiene con rasgos de calidad deficiente. Las grandes orientaciones de políticas implementadas en la región, incluyen innovaciones que han tenido como denominador común la pretensión de contribuir a una mejora en la calidad y equidad educativas, a través de canales y mecanismos diferentes (Bracho, 2009).

Así, las innovaciones en educación tienen ante sí, como principal reto, los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones, puesto que las cosas materiales y la información suponen mayor facilidad de gestión que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos.

Al hacer referencia a la *innovación* se incluye su relación con conceptos como *cambio* y *mejora* que, en muchas ocasiones, se utilizan como sinónimos y están estrechamente vinculados, pero que no son tales.

Con base en la etimología del término se puede hablar de *innovación*, en el sentido de la mera introducción de algo nuevo y diferente; sin embargo, esto deja abierta la posibilidad de que ese «algo nuevo» sea —o no— motivo de una mejora. Por ello, un primer acercamiento al concepto de innovación puede ser el de «introducción de algo nuevo que produce mejora». Además, si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación; un cambio ocurre como consecuencia no deliberada de la intervención de múltiples factores en una situación educativa determinada.

Puede establecerse, en un segundo acercamiento, que la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que el cambio, el cual es generalmente más espontáneo. Aun coincidiendo en que el término innovación se asocie al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora —y que por lo tanto trae consigo un cambio—, surge la discusión de qué será entendido por «nuevo». En un sentido estricto, lo nuevo es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones entonces serían realmente escasas puesto que no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado.

Lo anterior conduce a un tercer acercamiento: el planteamiento de lo nuevo asociado a formas nuevas de hacer o utilizar algo. En este sentido, se admite como «nuevo» algo que ya ha sido conocido o empleado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en otras circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización.

Por último, algo fundamental en el acercamiento a la definición de las innovaciones es que deben evaluarse y solo pueden valorarse en relación con las metas y los objetivos de un determinado sistema educativo; no son transferibles, sin más, de un sistema a otro. De ahí que las caracterice ser un proceso. Los hechos se reflejan en acciones que producen cambios en las prácticas de las que estas acciones forman parte, es decir, solucionan problemas.

Ciertamente, a medida que se reflexiona más sobre el proceso de innovación y sus características, se descubre que la innovación no es algo fácil ni instantáneo, que no ocurre al azar o por decreto, y que si así ocurre, sus resultados producen reacciones de rechazo que perjudican el logro de los objetivos propuestos.

Finalmente, cuando las decisiones emanadas de la política educativa se identifican como fuente de innovación, la experiencia de la historia de la educación muestra múltiples ejemplos de que jamás impactaron favorablemente en los sistemas educativos, por introducirse de arriba hacia abajo, o impositivamente. Por ello, la innovación implica

al sujeto además de a la organización; ello posibilita que la innovación sea una manera de involucrarse. Así, se va construyendo un consenso interno en los sujetos que participan en el proceso innovador. No debe olvidarse que cuando así sucede, afecta las prácticas cotidianas y da pie a que emerjan otros valores.

De la misma forma, existen innovaciones que resultan del análisis, la sistematización y el trabajo arduo. Los principios de la innovación (el «meollo» de la disciplina) consisten en:

- 1) Análisis de oportunidades.- Deberán analizarse y estudiarse sistemáticamente. La búsqueda requiere ser organizada y llevarse a cabo sobre una base regular y sistemática.
- 2) Innovación tanto conceptual como perceptiva.- Para ser efectiva, una innovación debe ser simple y estar bien enfocada a una necesidad específica que pueda satisfacer, a un resultado concreto que pueda provocar.
- 3) Innovaciones efectivas.- Empiezan siendo pequeñas y tratan de hacer una sola cosa específica.
- 4) Innovación exitosa.- Apunta a ser líder en su campo.

En este sentido, las *buenas prácticas* generan las condiciones de la innovación, pues al surgir un proyecto innovador, se refleja una crisis, una emergencia de la realidad que alguien impulsa, lo que conduce a establecer un marco de referencia al respecto.

CARACTERIZACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS

El concepto de *buenas prácticas* va apareciendo de manera más común, en distintos ámbitos y con diversas acepciones. Actualmente el concepto anida en la denominada «cultura de la calidad», y si bien el concepto se origina en el ámbito empresarial, se emplea para calificar una actividad que ofrece buenos resultados en su propio contexto y que supone resultados eficaces y eficientes.

Epper y Bates (2004), y Pablos y Jiménez (2007) entienden por una *buena práctica* un modelo o ejemplo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responde a una visión compartida de querer avanzar, y constituyen el reflejo o producto de una identidad de un determinado contexto donde se lleva a cabo. Epper y Bates señalan, como objetivo de las *buenas prácticas*, la consecución de una serie de rasgos que pudiesen hacerlas identificables, como la transferibilidad y la exportabilidad. Es decir, es necesario que una *buena práctica* haya mostrado capacidad de implantarse en su contexto, posibilitando su aplicación en nuevas situaciones. Por tanto, conlleva a la transformación en las formas y los procesos de actuación que supone la semilla de un cambio positivo en los métodos tradicionales de actuación.

Son muchas las experiencias y prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, pero se cuestiona muy a menudo cuáles pueden considerarse una innovación. Palomo, Ruíz y Sánchez (2006) han tratado de establecer orientaciones en este sentido: la innovación implica un cambio que conlleva mejoras en la calidad; no es un fin en sí misma, sino un medio para la mejora continua y consecución de los objetivos institucionales; por eso tampoco es casual, sino intencional: es una intervención deliberada. Por lo tanto, y de acuerdo con Landow (2004), la innovación educativa es el conjunto de iniciativas que conduce a los profesionales a pensar de un modo nuevo en la forma de hacer sus tareas.

En el ámbito educativo, el uso del concepto de *buenas prácticas* —como medio para lograr una innovación— ha sido tardío y es una consecuencia de la evolución sufrida en los sistemas educativos de los años ochenta, cuyo escenario enfatizaba características políticas (como la apertura democrática, el control del gasto público, la competitividad económica, la descentralización aunada a la masificación y la atención a la diversidad como cambios fundamentales acontecidos en el seno de los sistemas educativos) que provocaron mecanismos de control de la gestión, el funcionamiento, los procesos y logros de los sistemas educativos ante la rendición de cuentas a la sociedad.

No fue casual que se introdujeran, en la cultura educativa, términos como *calidad*, *eficacia de los sistemas* o *buenas prácticas*. Sin embargo, cabe

señalar al respecto que la adopción del calificativo [*bueno*], en una práctica educativa, dota a las actividades realizadas de un valor añadido, por lo que es importante definir el concepto y sus criterios a partir de los cuales se seleccionarán los casos presentados como tales. El otorgar un valor añadido a las *prácticas* y calificarlas de *buenas*, proporcionando un criterio a la selección, supone considerarlas:

- Como un instrumento de control de quien diseña las políticas educativas y las legítima en un contexto específico; también como un instrumento para gestionar el cambio en la organización y, por último, un instrumento para tomar decisiones que respondan a experiencias sistematizadas, documentadas y experimentadas con base en un diseño desde un enfoque innovador.
- Como una manera de modelar y ejemplificar una actividad con resultados satisfactorios; un reflejo y un producto de la identidad de un contexto; una buena herramienta para gestionar las diferencias, y obtener lo singular y específico del contexto.
- Como una contribución a mejorar el desempeño de un proceso y hacerlas transferibles, traspolables y exportables a otros contextos (Pablos, *et. al.*, 2010).

Las *buenas prácticas* son un modelo de cómo enfocar los procesos para optimizar resultados. Quienes las implementan deben tener una visión prospectiva de la realidad y la institución misma debe poseer una actitud proactiva al cambio y la innovación en su contexto de referencia. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas que están en un constante proceso de aprendizaje son las que reúnen las mejores condiciones para sistematizar, experimentar y evaluar sus prácticas. De ahí su interés, desde el punto de vista estratégico, tanto para educadores como responsables de la política educativa. Por último, Pablos *et. al.*, mencionan cuatro criterios de una *buen práctica*:

- **Impacto.** La práctica produce mejoras tangibles; pueden apreciarse en los procesos educativos, en el desarrollo profesional de los profesores y en el nivel organizativo de la institución.

- **Actitud y colaboración.** Basadas en el deseo de compartir nuevas formas de hacer.
- **Sostenibilidad.** Asegura que su acción se mantenga en el tiempo, garantiza cambios duraderos reflejados en los marcos legislativos, estándares institucionales, normas y procesos de adopción de decisiones en sistemas de gestión eficientes, transparentes y responsables.
- **Cultura institucional.** Implica un refuerzo de las redes en las que se apoyan y de la participación reflejada en iniciativas que inspiren actitudes innovadoras y fomentan el cambio en las políticas educativas. O bien, fortalecen la participación, incluyen una aceptación e integración de la diversidad, posibilitan intercambios y garantizan los medios adecuados a las condiciones específicas (2010, 28-32).

A consecuencia de lo anterior —los ámbitos de la innovación por parte de las IES— pueden identificarse algunas experiencias que sean denominadas como *buenas prácticas*. Por ello, con el propósito de identificar las innovaciones entre la compleja trama de procesos que interactúan en el escenario de la educación superior, primero cabría recalcar los contextos actuales de cada IES. Segundo, señalar cuatro elementos básicos para identificar una innovación educativa (lo concerniente a la gestión, organización y administración de la IES), sin los cuales no podría generarse la gestión del conocimiento a través de la vinculación, cooperación e investigación que resultan en redes para producir e innovar, lo cual desde luego impacta la relación educativa. Algunas de propuestas innovadoras de las IES, observables en distinto grado de implementación, podrían ser:

- Innovaciones que pretenden responder a las demandas sociales ante una **estructura organizacional convencional** poco flexible para, con inconvenientes, gestionar la innovación; funcionan con base en una coordinación débil entre las partes de la organización, que dificulta la articulación sistémica o una mayor flexibilidad de la organización académica para estimular su diversificación y adaptabilidad a las demandas del contexto en el que se encuentra inserta, desarrollando e implementando innovaciones que implican modificar la rigidez de algunas de sus normatividades y reglamentos, así como

simplificar su gestión y toma de decisiones. Ello propicia transformaciones en las estructuras organizacionales, alentando el surgimiento de nuevas unidades o instancias a fin de atender el estudio y la búsqueda de alternativas de solución a la problemática que el entorno plantea; implica la creación de híbridos disciplinares o la generación de nuevos campos en las fronteras de las disciplinas o profesiones.

- Innovaciones en el *gobierno y gestión* puesto que, en los últimos años, la gobernanza de las IES se ve afectada por los cambios en el escenario de la educación superior y, por ende, se enfatizan dos tipos de tendencias: las referentes a la administración y a las finanzas institucionales; y las que siguen las IES innovadoras, cuyas características son el fortalecer el núcleo directivo, estimular la contribución académica y expandir la integración de una cultura emprendedora.
- Innovaciones concentradas en atender la pertinencia, el aseguramiento y la evaluación de la calidad académica en el rubro de *planeación y evaluación* estratégica, enfocadas a los procesos democráticos de consulta al personal de las IES para: a) reflexionar sobre la estructura organizativa de la Universidad; b) impulsar una mayor participación y corresponsabilidad en los procesos y acciones de la planeación.
- Innovaciones en torno a la *diversificación de la oferta educativa* a través de: diseño de nuevas profesiones; creación de otras modalidades curriculares; salidas laterales y conexiones para facilitar las rutas académicas de los estudiantes; y apertura de nuevos tipos de universidades (como politécnicas, tecnológicas e interculturales).
- Innovaciones que se detectan en los *programas educativos*, en particular en sus enfoques y contenidos, debido a la necesidad de considerar el contexto económico y sociocultural que impacta en la formación profesional, proponiendo nuevos planes de estudio basados no solo en saberes profesionales, sino generales o transversales, competencias genéricas, pedagogías a partir de la solución de problemas o del aprendizaje situado, prácticas profesionales y servicio social integrado al currículo y el aprendizaje para toda la vida.

- Innovaciones en torno de la *docencia y relación educativa* con una tendencia observada de nuevos modelos pedagógicos orientados hacia la adquisición de habilidades y competencias complejas —bajo el paradigma del autoaprendizaje y la aplicación de la enseñanza en el trabajo—, enfatizando más las habilidades que el conocimiento. Por ende, puede encontrarse en: el tipo de docencia, la evaluación del desempeño docente, el contenido de los cursos, las guías de aprendizaje, el modo de integrar las asignaturas o módulos, las tutorías, el acompañamiento a grupos que requieren atención especial, el empleo de tecnologías educativas o la alfabetización digital.
- Innovaciones respecto de la *investigación y vinculación* mediante equipos de trabajo que generan nuevos conocimientos, tecnologías y productos para los sectores productivos, o bien, intentan resolver los problemas complejos que la sociedad plantea. En el trabajo de investigación es cada vez más importante la interacción y colaboración a partir de redes y vínculos interinstitucionales tanto con otras universidades, organismos públicos y privados, centros de investigación y desarrollo, organizaciones no gubernamentales y con diversos grupos sociales relacionados. Respecto de la vinculación con la sociedad, tiende a complicarse y dificultarse cuando las demandas se multiplican. Los vericuetos formales, tanto internos como externos, suponen grandes dificultades para los responsables de los proyectos, de ahí que se vaya generando una estructura organizativa más descentralizada, ofreciendo mayores grados de autonomía a las diversas instancias académicas.
- Innovaciones donde se introducen o emplean las *tecnologías de la información y la comunicación* cuya aplicación va desde el empleo de proyecciones a través de la computadora en el salón de clase, hasta el complejo uso de sistemas cibernéticos y electrónicos para la educación y la investigación. Ahora empieza a hablarse de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

No deben olvidarse tampoco los cambios en la organización académica y la investigación, en la cooperación y participación en redes, en la vinculación de la Universidad con la economía y diversos grupos sociales, y en la búsqueda de nuevas formas de financiamiento y gestión. Estos son —aún— cambios con perfil endeble en nuestro país.

CONSIDERACIONES

Una lectura del contexto exige respuestas educativas a los cambios y la complejidad del momento. Cada IES debe atender los principales retos en su propio contexto; las acciones estratégicas no solo contrarrestan esas tendencias, sino que deben potenciar cada una de sus misiones universitarias. La estructura del poder institucional puede permear para posibilitar, o imposibilitar, dicha innovación.

El conjunto de estos procesos genera desafíos que, idealmente, deben asumirse de manera integral y simultánea. Los retos que se viven cotidianamente en el quehacer universitario han sido resueltos con distintas estrategias; desde ahí pueden ubicarse las *buenas prácticas* de innovación educativa: a partir de lo más profundo de la identidad institucional, tras el análisis del contexto social y el entorno educativo, para producir un proyecto institucional socialmente pertinente y de largo plazo. Desde estas líneas, se ha podido proporcionar un sentido al trabajo de innovación en la educación superior.

No debe omitirse lo que los académicos propician como un cambio innovador, asumiendo que le dan vida al motor de la innovación mediante las estrategias y la aplicación de las metodologías del aprendizaje, mismas que posibilitan la autonomía creativa del estudiante, no solo el uso de técnicas o medios, sino la metacognición o construcción del conocimiento y generación de sus habilidades profesionales.

Por ello, pensar en las redes de conocimientos como espacios de búsqueda y construcción de conocimientos —y no únicamente como intercambio de expertos, sino como construcción de sitios para un uso más distribuido del conocimiento, teniendo presente que los campos de aplicación del conocimiento van más allá de vincularse con la empresa y la industria—, posibilitan relaciones desde las profesiones hacia todos los espacios posibles de desempeño profesional; redes desde donde se construyan marcos de referencias que abran espacios que han sido olvidados o dejados de lado.

De ahí que estar conscientes de las tendencias y políticas educativas, así como la caracterización del contexto *global* en que se insertan los procesos, modelos y las instituciones de educación superior, posibilita

analizar parámetros y niveles en que una institución se acerca a un proceso de innovación.

Si esto es así, cada eje arriba propuesto para la innovación, adquiere un matiz específico dependiendo de su naturaleza: los indicadores referidos a la innovación deberían articularse en ejes sobre los cuales se trabajara la innovación. La idea es contar con un instrumento que contenga un conjunto de indicadores que den cuenta de la transformación que en la subjetividad de un individuo se ha llevado a cabo para, ciertamente, pensar que efectivamente ha habido un impacto en la cultura. De ahí la importancia creciente de la identificación precisa de las *buenas prácticas* en la innovación de las IES. ■

REFERENCIAS

Álvarez R., V. y Lázaro M., Á. (eds. 2002). **Calidad de las universidades y orientación universitaria**. Málaga: Ediciones Aljibe.

ANUIES (marzo, 2006). **Propuesta de innovación educativa para el nivel superior**. México: ANUIES.

ANUIES (2004). **La innovación en la educación superior**. México: ANUIES- Universidad Pedagógica Nacional.

Area, Manuel (coord. 2001). **Educación en la sociedad de la información**. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bardach, Eugene (2008). **Ocho pasos en el análisis de la política pública**. México.

Barba, Bonifacio y Zorrilla, Margarita (2010). **Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas**. México: Siglo XXI-UAA.

Bracho G., Teresa (2009). **Innovación en políticas educativas. Escuelas de calidad.** México: FLACSO.

Beck, Ulrich (1999). **¿Qué es la globalización?** Barcelona: Paidós.

Castells, Manuel (1997). **La era de la información**, vol. I. Madrid: Alianza.

Conde Bonfil, Carola (2000). **La educación de los adultos desde la perspectiva de las políticas públicas.** México: El Colegio Mexiquense.

Drucker, Peter (2000). **La sociedad postcapitalista.** Barcelona: Norma.

Epper, Rhonda y Bates, Antony W. (2004). **Enseñar al profesorado cómo utilizar tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes.** Barcelona: UOC (Educación y sociedad red).

Escotet, Miguel Ángel (2004). «Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre». **Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido**, vol. I. III simposio iberoamericano de docencia universitaria. Universidad de Deusto e ICE.

Ferrés, Juan (2000). **Educar en una cultura del espectáculo.** Barcelona: Paidós

Gacel-Ávila, Jocelyne (2006). **La dimensión internacional en las universidades.** México: UdG.

Gimeno, Sacristán José (2001). «¿Debe informar la escuela en la sociedad de la información?». **Investigación en la escuela** (pp. 15-25), n. 43.

Landow, George (2004). «Innovación educativa e hipertexto. Éxitos y fracasos de una universidad en apoyo de la nueva

tecnología». Cit. en Ilana Snyder (comp.). **Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica**. Málaga: Aljibe.

Matterlant, Armand (1998). **Los medios de comunicación en tiempos de crisis**. México: Siglo XXI.

Merino Fernández, José (2002). «Funciones de la universidad en la sociedad del conocimiento y de la información». Cit. en Álvarez R., V. y Lázaro M., Á. (eds.). **La calidad de las universidades y orientación universitaria** (pp. 25-37). Málaga: Ediciones Aljibe.

Morin, Edgar (1999). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO.

Pablos, Juan de, *et al.* (2010). **Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes**. Barcelona: GRAÓ.

Pablos, Juan de y Jiménez, R. (2007). «Buenas prácticas apoyadas en TIC desde la política educativa: claves conceptuales y derivaciones para la formación de competencias». **Revista latinoamericana de tecnología educativa** (pp. 15-28), 6(2).

Palomo, R.; Ruíz, J. y J. Sánchez. (2006). «Las TIC como agente de innovación educativa». En: [<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu>]. Recuperado el 10/03/2012]. Sevilla: Consejería de educación de la Junta de Andalucía.

Pedroza F. René y García Briceño, Bernardino (2005). **Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior**. México: Miguel Ángel Porrúa.

Recendez, Ma. Cristina y Rodríguez, Addy (coord. 2010). **Universidad y política**. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Robertson, Robert (2005). **Tres olas de globalización: historia de una conciencia global**. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez Betanzos, Addy *et al.* (coords. 2010). **La innovación educativa en México: estado del arte en la educación superior**. México: ANUIES

_____ (2011). «Las principales políticas públicas hacia la educación universitaria». *Cit.* en Blanca Arciga Z. y Mario Hernández Chirino (comps.). **Globalización y neoliberalismo en la educación superior y otras ciencias sociales** (pp. 139-158). México: Plaza y Valdez.

Rodríguez Espinar, Sebastián (2003). «Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario». **Revista de educación** (pp. 67-99), n. 331.

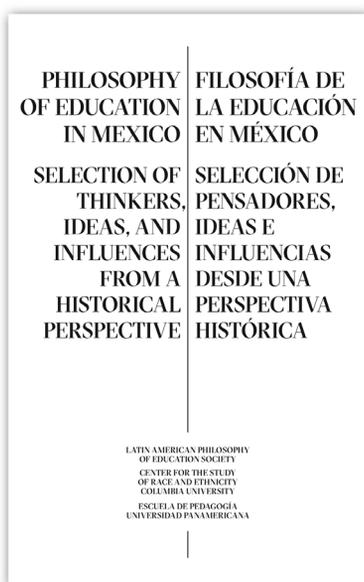
Snyder, Ilana (comp. 2004). **Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica**. Málaga: Aljibe.

PRESENTACIÓN DEL LIBRO
«FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN
MÉXICO. SELECCIÓN DE PENSADORES,
IDEAS E INFLUENCIAS DESDE
UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA»

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN MEXICO.
SELECTION OF THINKERS, IDEAS,
AND INFLUENCES FROM
A HISTORICAL PERSPECTIVE

Cecilia Diego

Latin American Philosophy of Education Society (LAPES)



La obra que aquí se presenta comprende siete ensayos, expuestos y ordenados de manera cronológica, acerca de seis importantes personajes —y un séptimo ensayo sobre una problemática educativa— que dejaron su huella en la educación de lo que hoy es el territorio mexicano. Un grupo de seis académicas mexicanas escribieron sobre el tema. Cada una eligió el autor sobre el cual investigaría.

A continuación se presentan, en orden cronológico, los ensayos y sus autoras:

1. «Nezahualcóyotl. Pensamiento, poesía y educación en México prehispánico». Ana María Valle Vázquez (Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos-CIDHEM).
2. «El indígena como ser humano en Fray Alonso de la Vera Cruz». María Guadalupe García Casanova (Universidad Nacional Autónoma de México).
3. «La obra educativa de don Vasco de Quiroga en el siglo XVI». Marveya Villalobos Pérez-Cortés (Universidad Panamericana).
4. «Una aproximación a sor Juana Inés de la Cruz: educación femenina en Nueva España». Virginia Aspe Armella (Universidad Panamericana).
5. «Sobre dilemas educativos en el siglo XIX y la controversia para seleccionar los libros de lógica en el currículo». Virginia Aspe Armella (Universidad Panamericana).
6. «José Vasconcelos. Su pedagogía estructurativa, antecedentes e influencia». Ana María del Pilar Martínez Hernández (Universidad Nacional Autónoma de México).
7. «La relación educación y trabajo en el pensamiento de Rafael Ramírez Castañeda». Mónica del Carmen Meza Mejía (Universidad Panamericana).

La creación de esta obra se concibió como un proceso experimental para alimentar la vida académica de autores, editores y lectores. No se buscaba simplemente escribir un libro, sino llevar a cabo una serie de ejercicios mediante los cuales se creara el ambiente propicio para el crecimiento intelectual de la comunidad de aprendizaje, interesada en la filosofía de la educación en Latinoamérica, y sobre todo en México.

Gracias a la participación y apoyo de la Universidad Panamericana (sede Ciudad de México) y al auspicio intelectual y económico de CSER (Center for the Studies of Ethnicity and Race), de la Universidad de Columbia en Nueva York, se lograron espacios de diálogo y debate que enriquecieron esta producción literaria. Durante los primeros seis

meses del año 2015 se llevaron a cabo varios ejercicios intelectuales cuyo centro temático fueron los ensayos que formarían parte del libro. Entre tales ejercicios encontramos principalmente dos —consecutivos e intrínsecamente ligados— como antecedentes a la sesión de réplicas, evento que originó los textos presentados a continuación, en este número de la revista.

- a) Una mesa redonda realizada el 23 de marzo de 2015 en las instalaciones de la Universidad Panamericana (Ciudad de México). Durante este evento, cada autora presentó un resumen de su ensayo en diez minutos y, más tarde, se abrió un espacio para preguntas y respuestas. La mesa redonda fue video-grabada para reproducirse una semana después en un evento realizado en Nueva York.
- b) Un taller, elaborado durante el Segundo Simposio Anual que llevó a cabo LAPES en su sede —Columbia University—, donde se proyectó la anterior video-grabación. Ello dio lugar a un diálogo entre los participantes del taller.

El debate que surgió a raíz de ello destaca claramente una realidad fundamental que subyace en todos los proyectos interinstitucionales: la marcada diferencia entre los paradigmas a los que se alinea cada institución. Se quiso aprovechar y catapultar esta realidad como eje central que modificara la metodología, expandiendo —como comunidad intelectual interesada en la filosofía de la educación latinoamericana— los horizontes desde los cuales se vislumbra nuestra historia y nuestro entendimiento de esa historia.

Durante la presentación pregrabada de los ensayos que conforman el libro (en el simposio de LAPES, en Nueva York), surgió una sugerencia que antecede filosóficamente los textos aquí compilados. La sugerencia fue pragmática: incluir, después de cada uno de los ensayos, una breve réplica.

En la siguiente junta con las autoras se les expuso la posibilidad de incluir las réplicas en el libro, aunque ya estaba cerca el final del

proceso de edición y no se contaba con el espacio suficiente. La conclusión fue creativa: en vez de publicar las réplicas dentro del libro, se realizaría un acto público al que se invitaría a otros académicos para que presentaran una réplica oral. Fue así como se concibió la sesión de réplicas llevada a cabo dentro del Congreso Bianaual de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE), en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México. Cada uno de los siete textos que comprenden el libro fue leído por un académico experto en el tema quien, a su vez, escribió las críticas y los comentarios expuestos en el evento. Los replicantes tardaron setenta minutos en presentar sus escritos, dejando tiempo para que, si lo deseaban, las autoras pudieran contestar y, finalmente, se abrió un espacio para que el público pudiera realizar sus cuestionamientos. A continuación se presentan los nombres de los expertos que realizaron las réplicas de los ensayos del libro, por orden cronológico:

1. Rodolfo Cisneros Contreras (Universidad Nacional Autónoma de México).- «Nezahualcōyotl. Pensamiento, poesía y educación en México Prehispánico», de Ana María Valle Vázquez.
2. Renato Huarte Cuéllar (Universidad Nacional Autónoma de México).- «El indígena como ser humano en fray Alonso de la Vera Cruz», de María Guadalupe García Casanova.
3. Luis Aarón Patiño Palafox (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Panamericana).- «La obra educativa de don Vasco de Quiroga en el siglo XVI», de Marveya Villalobos Pérez-Cortés.
4. Robin Ann Rice (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla).- «Una aproximación a sor Juana Inés de la Cruz: educación femenina en Nueva España», de Virginia Aspe Armella.
5. José Luis Rivera Noriega (Universidad Panamericana).- «Sobre dilemas educativos en el siglo XIX y la controversia para seleccionar los libros de lógica en el currículo», de Virginia Aspe Armella.

6. Hilda Patiño Domínguez (Universidad Iberoamericana).- «José Vasconcelos. Su pedagogía estructural, antecedentes e influencia», de Ana María del Pilar Martínez Hernández.
7. María del Pilar Baptista Lucio (Universidad Panamericana).- «La relación educación y trabajo en el pensamiento de Rafael Ramírez Castañeda», de Mónica del Carmen Meza Mejía. ■

RÉPLICA A: «NEZAHUALCÓYOTL. PENSAMIENTO, POESÍA Y EDUCACIÓN EN EL MÉXICO PREHISPÁNICO», DE ANA MARÍA VALLE VÁZQUEZ

POESÍA Y FORMACIÓN DEL ROSTRO Y DEL CORAZÓN

En *Nezahualcóyotl. Pensamiento, poesía y educación en México prehispánico* asistimos, en palabras de la doctora Ana María Valle Vázquez, a la búsqueda e identificaciones de las relaciones, los vínculos y las conexiones de la educación náhuatl, a partir de la vida de *Nezahualcóyotl*, en el México prehispánico.

Para lograr dicho cometido, la autora divide su escrito en los tres siguientes apartados.

En el primero se atienden aspectos filosófico-educativos, constitutivos de la vida de *Nezahualcóyotl*; en el segundo se ofrecen algunas características de las instituciones educativas nahuas, que forjan su forma de ser y estar; en el tercero se revisa y se realiza un breve análisis de la tradición oral náhuatl, particularmente de los poetas (*Cuicapicque*, forjadores de cantos) y de los sabios (*Tlaminimeh*, los que saben algo).

De esta forma, el trabajo comienza con una general pero muy concisa introducción sobre la vida del rey-poeta. Siguiendo a la doctora Valle señalaremos que *Ixtlilxóchitl*, el padre de *Nezahualcóyotl*, fue el sexto señor chichimeca y al igual que sus antecesores que gobernaron en promedio más de sesenta años cada uno, había tenido un largo

reinado. El padre del príncipe Nezahualcóyotl insistió en que fuera enviado, entre los seis y ocho años, al *Calmécac* para recibir la severa educación destinada a la nobleza.

En la obra de José Luis Martínez intitulada **Nezahualcóyotl**, texto citado en el artículo, leemos lo siguiente:

Al salir el sol del 28 de abril de 1402, que entonces se llamaba *Ce mázatl* o 1 venado, del año *Ce tochtli* o 1 conejo, nació en Tezcoco, capital del señorío de Acolhuacan, situada al noreste del Valle de México y al borde del gran lago, el príncipe Acolmiztli Netzahualcóyotl, nombres que significan brazo o fuerza de león y coyote hambriento o ayunado, respectivamente. Era hijo de Ixtlilxóchitl Ome Tochtli o Intlilxóchitl el Viejo, quien a su vez era hijo de Techotlala, ambos señores sucesivos de Tezcoco; y de Matlalcihuatzin, quien a su vez era hija de Huitzilíhuítl y hermana de Chimalpopoca, también señores sucesivos de México-Tenochtitlán¹.

Se presenta así el linaje real del rey-poeta Nezahualcóyotl. En su calidad de príncipe, obtuvo una educación noble y severa. Como afirman José Luis Martínez, Miguel León-Portilla, y con ellos la autora, todos apoyándose en Fernando de Alva Inxtlilxóchitl:

Desde los días de su infancia se vio influenciado Nezahualcóyotl por ese resurgimiento de la cultura tolteca ya que [...] tuvo entre los ayos que convenían a su buena crianza y doctrina a uno llamado Huitzilíhuítzín, que era a su modo en aquel tiempo gran filósofo².

Fue precisamente Huitzilíhuítzín quien inició a Nezahualcóyotl a la poesía, a cultivar la piedad, a despertar su sed de conocimiento y la búsqueda de sabiduría de los pasados toltecas e incrementar, en él, el valor heroico.

¹ Martínez, José Luis. **Semblanza de Netzahualcóyotl**, p. 5.

² León-Portilla, Miguel. **Humanistas de Mesoamérica I**, p. 16.

Ahora bien, en lo que respecta a la educación nahua prehispánica, la autora, apoyándose en el **Códice Florentino**, describe con claridad y brevedad lo que sucedía apenas naciera un collar o una pluma preciosa³.

Así, la autora afirma que de acuerdo con el **Códice Florentino**:

[...] cuando un niño nacía, lo ponían sus padres o en el *Calmécac* (estando sus principales actividades al servicio de Quetzalcóatl) o en el *Telpochcalli* (estando este al servicio de Tezcatlipoca). Es decir, prometían al niño como un don, y lo llevaban o al *Calmécac* para que llegara a ser sacerdote, o al *Telpochcalli* para que fuera un guerrero [...]⁴.

Al respecto basta leer algunos de los *Huehuetlahtolli*, aquellos testimonios orales en los que los padres exhortaban a sus hijos a vivir rectamente en los templos-escuelas, es decir, en el *Calmécac* y el *Telpochcalli*.

¿Pero quién era el responsable de educar y formar en la educación nahua prehispánica? El sabio o filósofo, según fray Bernardino de Sahagún. Así, en el escrito de la doctora Valle Vázquez, la educación nahua —en el sentido más riguroso de la palabra—, consistía en una educación humanizadora, una educación que otorgaba vida, rostro (*ixtli*) y corazón (*yolotl*).

La autora expresa con pasión y detenimiento que: educación, en náhuatl, se dice *ixcuitia.nite* que literalmente significa «hacer que alguien adquiera percepción» o «hacer que alguien adquiera un rostro». Formar es percibir el mundo al tener un extraño rostro en el espejo. Formar es percibir la profundidad de las palabras, del mito. En náhuatl, el rostro y la percepción se trenzan, como el *ollin*: «nudo y movimiento» para acercarse a la formación humana, a la forma de ser y estar de lo humano. Para el náhuatl, rostro, percepción y formación son tan cercanas que intentar separarlas conlleva a arrancar pedazos de una en la otra.

³ Cfr. León-Portilla, Miguel. *Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*, pp. 279-297.

⁴ **Códice Florentino**, lib III, 49, en Miguel León-Portilla, *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, p. 225.

La educación náhuatl se traduce, entonces, en que alguien adquiriera rostro, labor divina que recae en el sabio, en los poetas y en aquellos que saben algo: en los *tlatinimeh*.

Los *tlatinimeh* («aquellos que saben algo»), así como los poetas, son formadores, forjadores de rostro y, en palabras de la autora, acercan a los hombres a la formación humana. Al respecto, encontramos en el **Códice Matrisense de la Real Academia** una anotación marginal de fray Bernardino de Sahagún sobre los sabios y los *philosophos* nahuas. Los describe de la siguiente manera, y lo citamos por la relación horizontal en que se encuentra con el artículo de la autora. Para Sahagún, «el que sabe algo» es:

- Maestro de la verdad y no deja de amonestar.
- Suya es la sabiduría transmitida; él es quien la enseña; sigue la verdad.
- Hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara, los hace desarrollarla.
- Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos; hace que en ellos aparezca una cara, un rostro⁵.

Para concluir esta pequeña réplica, queremos citar a la autora en sus conclusiones, ya que en su artículo existe un gran interés sobre el rostro y el corazón, que son las condiciones necesarias —lo mismo que el objetivo último de la *ixcuitina.nite*— de la formación humana.

En suma, podemos afirmar que rostro-percepción en la formación humana, alude a *in ixtli in yollotl*, metáfora náhuatl para evocar la identidad, ya que se refiere tanto a la forma de ser y estar en el mundo, como al querer ser y estar así en el mundo. *Ixtli*, en tanto rostro, es la apariencia que habita en el instante y, en tanto percepción, es la recepción del mundo y la posibilidad de alimentarnos de él.

La afirmación de lo humano en el mundo está dada por el rostro que nos forjamos, que nos dan y nos terminamos de dar en cuanto

⁵ Véase León-Portilla, Miguel, en **La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes**, p. 65.

queremos estar en el mundo y percibirlo de una forma especial: no egoísta, no absoluta, no arbitraria ni totalizadora, se trata de identidad con los otros rostros, que son también rostros humanos: identidad y alteridad puesta en comunicación, puesta en diálogo.

Se trata de percibir el mundo, de buscar mi rostro en los rostros de los demás y de esta forma abrir el corazón; querer estar así en el mundo es querer rescatar la visión de aquel que no teme reconocer modos de vida diferentes.

La visión como poeta, político, estratega militar, arquitecto, etcétera, hacen de Netzahualcóyotl un forjador de rostros por el canto, por la sabiduría honda anclada y expresada en bellas palabras. ■

Rodolfo Isaac Cisneros Contreras

REFERENCIAS

León-Portilla, Miguel (1997). **Cuatro humanistas de Mesoamérica y semblanza de Boturini**. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1974). **La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes**. México: UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas.

_____ (2011). **Huehuehlahtolli. Testimonios de la antigua palabra**, 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica. México.

_____ (2001). **Rostro y corazón de Anáhuac**. México: Asociación nacional del libro.

Martínez, José Luis (1984). **Nezahualcóyotl**. México: Fondo de Cultura Económica.

RÉPLICA A: «EL INDÍGENA COMO SER HUMANO, EN FRAY ALONSO DE LA VERA CRUZ», DE MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA

El texto de María Guadalupe García Casanova aborda un personaje y una época poco trabajados en el ámbito de la filosofía de la educación. Como veremos a continuación, el que naciera como Alonso Gutiérrez, en Guadalajara, España, sería un elemento fundamental para entender no solo a pensadores ejemplares de los primeros años de la Colonia y el proceso de evangelización, sino también los procesos educativos, en este caso, tanto en Michoacán como en la capital del país, tomando como ejemplo la primera cátedra de la Real Universidad de la Nueva España, dictada por Alonso de la Vera Cruz.

García Casanova parte de una idea bastante interesante que me permito discutir. Según la autora, para que alguien pueda ser nombrado filósofo de la educación, son necesarios cuatro requisitos: que haya tenido una reflexión filosófica; una idea de educación en la que subyaga una antropología filosófica o idea de ser humano; una propuesta educativa y, finalmente, una serie de acciones para llevar dicha propuesta a cabo.

Esta idea es sumamente interesante aunque también altamente demandante. Si hacemos caso de otra propuesta, por ejemplo, la que organiza el libro coordinado por Amelie Oaksenberg Rorty intitulado

Philosophers on Education. New Historical Perspectives¹ —más allá de la cuestión de si esta es una nueva perspectiva dentro de la tradición anglosajona y no de la latinoamericana o mexicana, tema de otra discusión—, lo que Oaksenberg Rorty sostiene es que existen dos tipos de filósofos de la educación: quienes realizaron una reflexión explícita en torno a la educación, y de quienes puede extraerse una reflexión filosófica en torno al fenómeno educativo de manera implícita. El estudio de los primeros, implica un examen directo de los textos y de la relación con otros aspectos de su filosofía. En el caso de los segundos, la labor se vuelve más compleja y, no obstante, implica un reto mayor, ya que es preciso dar cuenta de asuntos implícitos de su pensamiento.

Hasta aquí esta discusión. Sin embargo, lo que presenta Guadalupe García Casanova es notorio, ya que el caso de fray Alonso de la Vera Cruz parecería no solo cumplir con los requisitos para ser un autor que explícitamente habló sobre el fenómeno educativo, sino que además cumpliría magistralmente con los cuatro requisitos solicitados por la autora del trabajo en cuestión. Veamos a continuación cómo lo hace.

Alonso de la Vera Cruz fue discípulo de Francisco de Vitoria, en Salamanca, de quien aprendió a discutir, en el mejor de los sistemas escolásticos, en torno al Iusnaturalismo. García Casanova narra brevemente este tránsito de Alonso Gutiérrez en España a Alonso de la Vera Cruz en la Nueva España, en donde además de dictar cátedra, publicó obra. Menciona la autora el **Recognitio summularum**, la **Dialectica Resolutio cum texto Aristotelis** (ambas obras de 1554) y la **Physica speculatio** (de 1557), como ejemplos de las distintas áreas del conocimiento que eran necesarias, tanto en la dialéctica como en la retórica de la época.

Tal vez en el ámbito en el que Alonso de la Vera Cruz se destaque mayormente sea en la idea de ser humano que enarbó. Frente al pensamiento de autores como Juan Ginés de Sepúlveda, nos narra García Casanova autores como el que nos ocupa, junto con unos pocos —pero

¹ Oaksenberg Rorty, Amelie. «The Ruling History of Education». In A. Oaksenberg Rorty (ed.) **Philosophers on Education. New Historical Perspectives**. Londres: Routledge. 1998, pp. 1-12.

no por eso menos ilustres, como Bartolomé de las Casas—, quienes defendieron la humanidad de los «naturales» y atacaron las injusticias sociales, criticando la legitimidad de la corona española y del papa mismo, a «poseer» a los indígenas o inclusive a comenzar una guerra que, según la forma que tuvieron de sustentarlo, era a todas luces injusta. En **De dominio**, señala la autora, De la Vera Cruz argumenta en contra de lo que otros no podían ver como seres humanos. Para mejor ejemplo de ellos, citemos al propio Alonso de la Vera Cruz en selección de García Casanova:

[...] debe notarse brevemente en primer lugar que el dominio del pueblo está en primera y principalmente en el pueblo; así pues, ni por ley natural ni por ley divina hay alguien que sea el verdadero señor de las cosas temporales al cual otros estén obligados a dar tributos.

Pues aunque por naturaleza algunos individuos se nombren libres y otros esclavos, como afirma Aristóteles, sin embargo, esto es verdadero en cuanto que hay algunos que sobresalen en virtud y prudencia, que por su mérito pueden estar al frente de otros, y que también pueden conducir y guiar a los otros [...] si alguien tiene dominio justo éste sea por voluntad de la comunidad misma².

Con esta idea, Alonso de la Vera Cruz realizó un estudio cuidadoso de las formas sociales de los indígenas (como pueden ser los matrimonios o los sacrificios), a partir de los usos y costumbres, colocándolos de manera interesante frente al cristianismo, siempre dejando en claro la humanidad de los habitantes de las «nuevas tierras» y respetando, ante todo, su voluntad.

Los otros dos requisitos que plantea García Casanova se abordan de manera conjunta en el trabajo en cuestión. La autora sostiene que estas ideas de ser humano, concurrentes a lo largo de toda la obra de Alonso de la Vera Cruz, estarán también presentes en sus acciones en tierras

² De la Vera Cruz, Alonso. «Sobre el dominio de los indios», 117-118. 3-6. *Cit.* en María Guadalupe García Casanova. **El indígena como ser humano, en fray Alonso de la Vera Cruz**, p. 4.

americanas. En Tiripetío, Tacámbaro y Atotonilco fundó conventos, colegios y bibliotecas, además de su paso por la Universidad, en la Ciudad de México. En los lugares del hoy Michoacán, desarrolló formas de enseñanza para los indígenas, encontrando —a diferencia de quienes los percibían «tardíos y perezosos»— gente brillante, como el caso de Antonio Huitziméngari Mendoza y Calzontzi, hijo de del rey Calzontzi, muerto a manos de Nuño de Guzmán. Se sabe que llegó a dominar no solo el castellano, sino el latín, el griego y el hebreo. El gesto mayor de Alonso de la Vera Cruz es que, inclusive, llegó a aprender purépecha de quien fuera su discípulo, según nos narra García Casanova. A su llegada a la Universidad será importante su labor en la graduación de frailes que pudieran ofrecer continuidad a la vida universitaria por varias décadas. De esta manera, la autora también da cuenta de la reflexión y puesta en marcha de una idea para la formación de jóvenes españoles y criollos.

En resumen, estos cuatro requisitos propuestos por Guadalupe García Casanova son cumplidos con creces por Alonso de la Vera Cruz. Tal vez para otros pensadores estos cuatro requisitos sean demasiados, pero eso deberá ser discutido en otro momento. Solo me resta agregar que el trabajo de la autora es una excelente introducción a un autor que, sin duda, debe ser más estudiado tanto por su pensamiento como por sus acciones; ambas son señales de un compromiso fidedigno por el pensamiento crítico, frente a lo que se solía pensar en su momento (y actualmente), además de una forma congruente de desempeñarse. Elementos deseables en un verdadero filósofo de la educación. ■

Renato Huarte Cuéllar

RÉPLICA A: «LA OBRA EDUCATIVA DE DON VASCO DE QUIROGA, EN EL SIGLO XVI», DE MARVEYA VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS

Vasco de Quiroga es, sin duda, un actor clave para la formación de la Nueva España en el siglo XVI, parte indisoluble de la historia de Michoacán y pilar de la evangelización del Nuevo Mundo. Esto mismo ha propiciado que sea, también, un autor muy estudiado dentro de los múltiples temas de esa época; la bibliografía al respecto es amplia y el hecho de realizar un nuevo estudio sobre esta prominente figura resulta difícil desde el inicio.

Tratar de obtener un enfoque distinto a los muchos esbozados hasta ahora —evangelización, fundaciones políticas, hospitales-pueblo, historia de la Iglesia, etcétera— representa un reto para quien lo intente.

Para explicar esto más detalladamente, debo volver en el tiempo y recordar una investigación en la que tuve la fortuna de participar, hace casi diez años, como ayudante de investigación de Pablo Arce

Gargollo, que dio como resultado un libro fundamental: **Biografía y guía bibliográfica. Vasco de Quiroga. Jurista con mentalidad secular**¹, el cual publica —como apoyo para cualquier investigación sobre el primer obispo michoacano— una amplia lista de obras de diversos tipos (libros, artículos de revista, documentos...), que prácticamente abarcan todo lo publicado hasta ese año sobre el autor. Al final, encontramos 777 referencias y el propio Pablo Arce Gargollo ha ampliado esta lista con otras obras sobre Vasco de Quiroga, por lo que estamos por encima de 180 publicaciones.

Esto se menciona como marco desde el cual debe analizarse esta nueva publicación sobre Vasco de Quiroga y el juicio resulta muy favorable.

El capítulo «La obra educativa de don Vasco de Quiroga, en el siglo XVI» posibilita una revisión del obispo michoacano desde una perspectiva educativa y contemporánea: Marveya Villalobos Pérez-Cortés lee a Vasco de Quiroga desde una perspectiva globalizada, al igual que desde una visión multiculturalista, para aterrizar en una apreciación sobre la relación entre su idea del hombre y su idea de la educación.

El trabajo presentado puede ampliarse para afinar algunos puntos; es imposible tratar con plena profundidad el tema planteado en tan poco espacio. Este primer trabajo puede ser el detonante de una investigación más minuciosa que se presente a través de diversos artículos e incluso de un libro particular. El tema da sobradamente para ello debido a las múltiples disciplinas relacionadas en este tipo de proyectos. Así, pudo haberse presentado menos información bibliográfica de Vasco de Quiroga y abundar un poco más en los temas medulares que abren la investigación.

Algunos comentarios que señalaré pueden servir de aportaciones al tema investigado.

¹ Arce Gargollo, Pablo (2007). **Biografía y guía bibliográfica. Vasco de Quiroga. Jurista con mentalidad secular**, 1ª ed., México: Porrúa-Universidad Panamericana.

Si partimos de que Vasco de Quiroga no fue pedagogo —lo cual no anula que tuviera un plan definido sobre el funcionamiento y los métodos de enseñanza a emplear en los hospitales-pueblo—, sería útil explicar, desde el punto de vista de la filosofía de la educación o de la pedagogía, la aplicación de las estrategias que usó el obispo michoacano para la evangelización y la educación en el proyecto de los hospitales-pueblo.

Un punto importante a tratar, desde la metodología de trabajo, sería definir el método desde el cual se enfocará la investigación. Hasta ahora, uno de lo más útiles ha sido la *hermenéutica analógica* de Mauricio Beuchot, uno de los principales filósofos mexicanos de los últimos años y reconocido estudioso del pensamiento novohispano. Esto puede ser de gran utilidad si se realizara alguna comparación entre el siglo XVI y el XX, a partir de la globalización. El empleo de la analogía podría servir mucho a la investigación, tal como lo hace la filósofa Virginia Aspe Armella, quien en más de una ocasión se ha referido al siglo XVI como una primera globalización.

Esto nos lleva también al tema de la lectura multicultural que propone la autora. Considero que, efectivamente, la perspectiva multicultural permite entender muchos aspectos sociales de la Nueva España, pero también habría que explicar el sentido en el que se utilizarán algunos conceptos contemporáneos para relacionarlos con otra época tan lejana como el XVI.

Un concepto clave para la investigación sería: globalización o multiculturalismo. Respecto a la primera, cabría explicar si se entenderá como un proceso social abierto o excluyente, o bien, en qué sentido irá el universalismo implícito a ella y la relación que esto tiene con la diversidad cultural.

Otro tema derivado del proyecto de los hospitales-pueblo es el del autogobierno o el centralismo gubernamental. El experimento social de Vasco de Quiroga buscó no solo que los pueblos tuvieran autonomía política, sino también —y muy importante— económica; en ellos se enseñaban oficios que proporcionarían recursos económicos colectivos a la comunidad hospitalaria. Entre ellos estuvo el trabajo artesanal, que hasta nuestros días es característico de Michoacán, aunque con otras

características. Debemos recordar que el proyecto inicial de Vasco de Quiroga tuvo un sentido muy práctico en ese aspecto, al no pensar en un simple proteccionismo real sino más bien en cierta autosuficiencia de las comunidades de los hospitales-pueblo. Pensando en nuestra época, se trata de un experimento por demás interesante y digno de analizarse.

A modo de conclusión, espero que la investigación se continúe y otras publicaciones nos permitan conocer a profundidad este aspecto de la vida y obra de Vasco de Quiroga. ■

Luis Aarón Patiño Palafox

RÉPLICA A: «UNA APROXIMACIÓN A SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ: EDUCACIÓN FEMENINA EN NUEVA ESPAÑA», DE VIRGINIA ASPE ARMELLA

Para ilustrar la educación femenina en la Nueva España, la autora ha escogido una nada desdeñable sor Juana Inés de la Cruz y recuerda que las mujeres del siglo XVII tenían dos opciones vitales: el matrimonio o el convento. En el matrimonio había que lidiar con el marido, y la alta mortalidad durante el embarazo y la infancia. En el convento había que obedecer a la intrincada jerarquía monástica y las políticas mundanas de cualquier comunidad enclaustrada. No existía una vida de soltera en la cual dedicarse al estudio. Por esto, la vida de convento sería para ella la única alternativa.

El artículo afirma que se exportó desde el Viejo Mundo a la Nueva España, un sistema educativo medieval. Los letrados se alimentaron con autores estoicos «para formar a la burocracia española en valores éticos con el fin de evitar la acepción de personas y la corrupción» y «lecturas latinas de corte renacentista», pero este tipo de educación era para la «Ciudad letrada» masculina. Como recalca la autora: «La falta de un currículo específico fomentó que el ocasional crecimiento intelectual de las religiosas fuese autodidacta» y sor Juana, en particular, se quejó de esto en la **Respuesta a sor Filotea**:

[...] leer y más leer, de estudiar y más estudiar, sin más maestro que los mismos libros [...] ya sé de cuán duro es estudiar en aquellos caracteres sin alma.

Además, la monja clamó la falta de dirección en sus estudios:

[...] sin elección leía los libros que encontraba, pues careciendo de tutores y currículo y viviendo en el claustro, no tenía otra manera de obtener libros sino que al acaso de haber topado más a mano con libros de aquellas facultades les he dado, sin arbitrio mío la preferencia.

Por esto, en la loa a **El Auto Sacramental. El mártir del sacramento, San Hermenegildo**, se ha sugerido que el Estudiante 3 es el *alter ego* de la monja: es estudiante, y debate en la loa con sus colegas sobre San Agustín y Santo Tomás. Sor Juana lamentó esta situación:

[...] lo que sí pudiera ser descargo mío es el sumo trabajo no sólo en carecer de maestro, sino de condiscípulos con quienes conferir y ejercitar lo estudiado, teniendo sólo por maestro un libro mudo, por condiscípulo un tintero insensible.

A pesar de esto, la monja usó lo mejor posible el acervo que tenía y Aspe recalca sobre el **Neptuno alegórico** de sor Juana que: «Se trata de una obra con franca influencia estoica en la que el recurso a mitos latinos comprueba la influencia de la lecturas estoicas durante el siglo XVII».

La autora señala a otro gran intelectual de la época, Carlos Sigüenza y Góngora. Si sor Juana poseyó ciertos libros en su biblioteca particular, quizás fue gracias a su amigo, Sigüenza: «Pero Sigüenza era hombre [...] estudió con los jesuitas, la orden religiosa renacentista de mayor nivel académico en la época». Y aun más importante: «supo moverse en las esferas del poder regio y eclesiástico». La autora nos recuerda que:

[...] por su fama y medios económicos Sigüenza pudo comprar códices y bibliotecas a familias de nobles indios [...], pudo hacerse de instrumentos científicos y de obras recientes de ciencia europea.

Sor Juana misma afirma, en **La respuesta a sor Filotea**, que entró en el convento para estudiar en silencio. Este hace eco del reclamo que formuló la monja a su confesor, Núñez de Miranda, cuando contestó a su crítica por dedicarse a los libros (pues él la indujo a profesar para poder estudiar y, después, le amonestó por lo mismo). Gracias a su talento y carisma, sor Juana tenía importantes aliados que le proporcionaron libros, noticias del mundo, regalos y llevaron a publicar sus obras a España. El escrito describe una biblioteca que poseía la jerónima, reconstruida gracias a sus escritos e ideas: menciona a Platón, Aristóteles, Ovidio, Descartes, y sus coetáneos literarios peninsulares. Pero estas lecturas eclécticas son sintomáticas de algo más grande. Aquí, Aspe es tajante:

En su recuento de lecturas da un itinerario educativo para minorías exentas del privilegio educativo institucional: cita ediciones portuguesas de teología, obras de Atanasio Kircher al que llama R.P. Atanasio Quirqueiro con su obra **De Magnete**, libros de los padres de la iglesia, tratados científicos, etcétera.

Aspe destaca que sor Juana entendió bien las consecuencias de la falta de educación femenina. La monja lamentó la ausencia de ancianas sabias y la inutilidad de las mujeres porque, sin razón, son rendidas improductivas por no poder acceder a una educación. Sufren ellas y la sociedad en que viven.

El artículo extrapola de los escritos sorjuaninos un humanismo sustentado en el libre arbitrio y que «marca una diferencia frente a la *sola fidei* luterana y la subordinación individual a la autoridad del catolicismo». Aspe detecta una afirmación subyacente en las obras sorjuaninas que aboga por la libertad personal y el empleo de las capacidades intelectuales de cada persona como muestra de la autonomía personal.

Aspe expone que, por medio de una lectura del subtexto, sor Juana se une a la teología positiva manifestada en

[...] un saber entrelazado que incluya las diversas disciplinas particulares y los avances de su tiempo [...] saber racional que es el mismo en hombres y mujeres y que tiene como fundamento el diálogo entre distintos.

Virginia Aspe ha explorado las repercusiones de la educación, la falta de educación y el tipo de educación en la Nueva España, por medio de un caso de estudio: sor Juana. Su currículo azaroso, su gran inteligencia, su soledad, su época, la impelieron a crear un *corpus* de textos que habla del mundo, pero afirma una posición frente al mundo. Una teología positiva, un humanismo incluyente y una manera de abogar por la educación de la mujer para ejercer su libre albedrío al máximo. ■

Robin Ann Rice

RÉPLICA A: «SOBRE DILEMAS EDUCATIVOS EN EL SIGLO XIX Y LA CONTROVERSIA PARA SELECCIONAR LOS LIBROS DE LÓGICA EN EL CURRÍCULO», DE VIRGINIA ASPE ARMELLA

EL DILEMA DE LA EDUCACIÓN LIBERAL

El trabajo de Virginia Aspe da pistas para rastrear el dilema de fondo en la configuración de la educación pública mexicana desde mediados del siglo XIX: cómo implementar la modernización educativa. Para ello se ocupa de un tema preocupante: la controversia en torno al plan o programa de estudios de la lógica en el nivel bachillerato y, para entenderlo, nos propone repasar la historia del contexto de nuestros programas de estudio. Asumiendo el riesgo de ser reiterativo, quisiera referirme a tres detalles que resalta con su trabajo.

Primero, recordar que la tradición educativa novohispana giraba alrededor del escolasticismo que se profesaba en la Real y Pontificia Universidad de México y en los centros de estudios promovidos por las diversas órdenes religiosas, y trataba (aunque es discutible decidir

qué tan exitosamente) de seguir los lineamientos del Concilio de Trento en la enseñanza de Santo Tomás de Aquino, con múltiples variaciones escotistas y suarecianas, y algunas adiciones de filosofía moderna importadas sobre todo de Francia.

Segundo, es probable que la mayoría de los primeros políticos mexicanos, monárquicos o republicanos, no hayan pensado en desmantelar las instituciones vigentes, incluidas las educativas; en concreto, es cierto que las constituciones republicanas de 1824 y 1836 insistieron en conservar la católica romana como la religión de Estado. Así pues, parece que los relativamente pocos republicanos mexicanos que profesaban cierto liberalismo político y económico antes de 1850 (notablemente, José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías), no lograron reflejar sus ideas en las primeras constituciones de México.

Esta distinción entre liberalismos «político» y «económico» requiere una breve digresión. Entendamos como «liberalismo» a la doctrina que enfatiza la importancia de las libertades como derechos fundamentales de los ciudadanos. Ambos «liberalismos» —el político y el económico— enfatizan en particular las libertades de intercambio; pero mientras la versión «política» enfatiza, como parte de los derechos políticos, la libertad en el intercambio de ideas, y termina defendiendo las libertades de conciencia y expresión, y como consecuencia de ellas, la libertad de cultos, la versión «económica» enfatiza la libertad en el intercambio de bienes tangibles, particularmente los bienes inmobiliarios, y rechaza como consecuencia las formas corporativas o intocables de propiedad de estos bienes; esto incluía, a principios del siglo XIX, tanto las propiedades eclesiásticas como las tierras comunales indígenas. Estos liberalismos —económico y político— cristalizaron en la Constitución de 1857 y las Leyes de Reforma de 1858-1861, pero no surtieron efecto real hasta después del triunfo republicano contra la Intervención Francesa y el Segundo Imperio en 1867.

Tercero, y es en este contexto en que debe entenderse el trabajo de Aspe, los efectos inmediatos de la victoria republicana liberal fueron la clausura permanente de la Pontificia Universidad de México y el desconocimiento de los estudios realizados en los conventos, y como consecuencia, el atrincheramiento del escolasticismo en los seminarios diocesanos y las órdenes religiosas de México, y la necesidad de los

gobiernos republicanos de sustituirlos con instituciones nuevas, en concreto con la fundación de las Escuelas Nacionales Preparatoria y de Jurisprudencia, Medicina y Minería.

Es en este periodo donde aparece el problema que documenta el trabajo de Aspe: cómo implementar la modernización educativa. Efectivamente, en el terreno de la libertad de ideas, que es el que ocupa a Aspe, los liberales mexicanos se vieron en un predicamento: al principio no había que *defender* ningún pluralismo de opiniones, simplemente porque no existía; y en consecuencia, parecía que la tarea del Estado consistía entonces en *promoverlo*. Pero así como al tratar de *promover* las libertades económicas, los liberales adoptaron medios que terminaron desposeyendo a los trabajadores de tierras comunes, en la práctica, los intentos modernizadores quedaron en manos de positivistas ideológicos, como Gabino Barreda y los «científicos», por encima de personas con ideales liberales clásicos, como Ignacio Mariscal. No daré más detalles del conflicto histórico que documenta Aspe; solo subrayo la tensión interna entre bandos liberales, en que el liberal clásico Mariscal intenta prescribir un libro de texto con aspiraciones espirituales, aunque aconfesionales, para dar espacio a la libertad religiosa garantizada por la Constitución de 1857, y enfrenta a la oposición de los responsables de la naciente educación pública en nombre del progreso científico predicado por la filosofía positivista.

Para terminar, quisiera servirme de la presentación de este conflicto para tratar de aplicarla a nuestra problemática actual.

Un problema fundamental del liberalismo político, y esto reaparece, me parece, en el trabajo de John Rawls, es que los ideales liberales fácilmente se convierten en una doctrina comprensiva ultra-mínima, parafraseando a Robert Nozick. En otras palabras: encontramos la paradoja liberal de que, para promover la diversidad, hace falta una decisiva intervención estatal, que es precisamente una de las cosas que rechazaría un liberal consecuente. La alternativa es negar en redondo que intentamos promover una república liberal pluralista; pero entonces habría que reconocer sinceramente que solo se trata de reemplazar el comunitarismo tradicional con uno distinto: «moderno». El problema general es que es muy difícil promover el liberalismo político en

culturas tradicionales homogéneas sin prescribir indirectamente las divisiones inherentes al «liberalismo occidental», minando las culturas originales, como vemos que ha ocurrido en diversas partes del globo.

Como profesor de lógica, me habría encantado que Aspe descendiera a más detalles de la divergencia entre los programas de Tiberghien y Stuart Mill, de Mariscal y los positivistas respectivamente, así que espero sinceramente una continuación de este trabajo. ■

José Luis Rivera N.

RÉPLICA A: «JOSÉ VASCONCELOS. SU PEDAGOGÍA ESTRUCTURATIVA, ANTECEDENTES E INFLUENCIA», DE ANA MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

Agradezco la oportunidad de comentar el interesante texto de la maestra Ana María del Pilar Martínez Hernández porque, sin duda, José Vasconcelos (México, 1882-1959) es una de las más grandes personalidades en el ámbito de la filosofía de la educación en México.

Comienzo retomando la pregunta con que la autora finaliza su escrito. Ella inquiere si seguiríamos dialogando sobre la obra escrita de José Vasconcelos si este no hubiera realizado la revolución cultural y educativa que llevó a cabo en México. Al dejar abierta esta cuestión, la maestra Martínez invita al lector a realizar una pausa reflexiva. Mi primer impulso fue contestar: claro que sí, las ideas que Vasconcelos dejó en sus textos poseen suficiente fuerza propia y originalidad como para no olvidarse fácilmente y, con seguridad, hoy seguiríamos estudiando su idea de una educación integral; cómo enfatizó la importancia de lo estético; ponderó la visión humanista y metafísica con la que deliberadamente pretendía ir más allá de la educación positivista;

y, desde esta óptica, destacó la revalorización de lo mestizo como lo constitutivo mexicano, todas ellas ideas importantísimas para nuestra identidad..., así que pensé que Vasconcelos seguiría estudiándose por su vasta e importante producción literaria.

Unos minutos después, sin embargo, rectificué: si él nada hubiera realizado a nivel práctico por la educación de nuestro pueblo, tal vez seguiría siendo estudiado, pero solo por aquellos especialistas que buscaran las fuentes de la valoración de lo mestizo, o sus críticas puntuales al positivismo. Sin su *cruzada por la cultura*, Vasconcelos sería un personaje un tanto olvidado en las estanterías de las bibliotecas... ¿Quién se interesaría hoy por reeditar sus libros si él no hubiera acuñado, como rector, la frase que dio lema a la Universidad Nacional? ¿Quién leería hoy **De Robinson a Odiseo** si no hubiera emprendido sus campañas de alfabetización, concebidas como verdaderas *misiones culturales*? Y entonces me percaté lo que la autora sostiene como gran verdad: la obra de Vasconcelos no puede separarse de su biografía. En otras palabras, él no hubiera escrito lo que escribió, sin haber vivido lo que vivió.

Agradezco a la maestra Martínez el que, tratándose de un autor tan polifacético, haya seleccionado con gran acierto una línea biográfica que se teje con el discurso pedagógico de Vasconcelos.

Su vida fue lo suficientemente rica como para volverla por sí misma un objeto de estudio. Desde la fundación del *Ateneo de la Juventud Mexicana* en 1909, Vasconcelos empapa la escena nacional. Su período de mayor influencia en la educación comienza al nombrársele rector de la Universidad Nacional. Logra, al fin, la creación de la Secretaría de Educación Pública, obteniendo del presidente Álvaro Obregón el presupuesto más alto en su historia. De 1921 a 1924, la educación nacional encontró su mejor momento. Vasconcelos, señala la autora, «duplicó el número de escuelas, de maestros y de alumnos, e impulsó la educación indígena» (p. 6). Incorpora la práctica del arte y la gimnasia, y «reformó todos los niveles educativos, desde el jardín de niños hasta la universidad» (p. 6).

Del texto de la maestra Martínez, destaco las que me parecen sus tesis centrales:

1. La primera es la idea de *educación* que Vasconcelos sostenía en contraparte con la pura idea de *instrucción*. Para él, educar era preparar al individuo para convertirlo en un buen ciudadano (propósito social). No se trataba únicamente de proporcionarle conocimientos teórico-prácticos, sino dotarle de una conciencia crítica para que participara, con inteligencia, en la vida social. Esta idea de que el fin de la educación es constituir la agencia ciudadana que hoy promueven las teorías educativas, se encuentra ya en Vasconcelos con gran claridad.
2. La segunda tesis es la de una *educación integral* que implica el desarrollo de habilidades procedimentales, la cultura del cuerpo (que hoy llamaríamos «educación física»), el cultivo del arte o de la sensibilidad estética. Esta idea de educación integral es la que Vasconcelos simboliza en el personaje de Odiseo: mientras Robinson —que simboliza la pedagogía anglosajona— se conforma con saberes de tipo práctico y técnico, la pedagogía de Vasconcelos apela a formar personas con capacidad de gozar espiritualmente de los bienes culturales de la humanidad. Estas ideas permanecen vigentes, hoy más que nunca. Pensadores como Nuccio Ordine en Italia, que hablan de la utilidad de lo inútil, o Martha Nussbaum, en los Estados Unidos, que defiende la centralidad de la educación humanística para construir un mundo mejor, resuenan con los postulados vasconcelistas de una educación preocupada por las dimensiones intangibles, no utilitarias, sino profundamente enriquecedoras de lo humano. Odiseo es el símbolo más claro de un ser humano abierto a aprender, curioso de saber, que arriesga su vida muchas veces con tal de conocer, sin tener de manera inmediata una recompensa utilitaria.
3. La tercera tesis del texto es la diversificación de los métodos que él propone en su pedagogía constructiva. Vasconcelos percibe la necesidad de incluir métodos distintos según se trate del objeto de estudio en cuestión, pues no todos los campos de la educación se aprenden de la misma manera. Una verdad que parece algo olvidada en nuestros días, cuando hablamos genéricamente de la educación en competencias como una sola metodología, por ejemplo.

En el caso de la física y las ciencias naturales, el estudiante aprende a través de un método empírico experimental, inductivo, mientras

que en el caso de las matemáticas y la lógica, se requiere de un método deductivo, generalizador. Así, por ejemplo, para aprender física newtoniana, el estudiante debe practicar el método experimental y combinarlo con el método deductivo de las matemáticas para comprender los fenómenos experimentales en un lenguaje matemático.

Por otro lado, el aprendizaje de la ética implica un método normativo persuasivo en el que se invita al estudiante a reflexionar, comparar y evaluar su conducta, frente a la conducta de los demás, a la luz de los valores morales. Se trata, pues, de experimentar nuestra personalidad y cotejar sus reflejos más íntimos con la manera de ser de nuestros semejantes para descubrir normas de acción, voluntaria y responsablemente aceptadas.

Finalmente, Vasconcelos considera que el aprendizaje de la estética se logra por un método muy distinto, que no es activo/reflexivo ni normativo persuasivo, sino que invita a la dicha y a la fascinación a través del contacto con las bellas artes. Esta importancia de lo estético en la convicción de que el arte nos convierte en mejores personas, en seres humanos más completos, se ha perdido en buena medida hoy en día, cuando se ha restado espacio al arte dentro del *currículum* para dar cabida a más conocimientos técnicos.

Vasconcelos advirtió con claridad que detrás de una pedagogía aparece siempre una metafísica que señala los fines últimos de la educación: el acceso a ese *destino invisible* que distingue a la educación de la mera instrucción y que tiene que ver con el cultivo de una humanidad integral. Hoy, más que nunca, debemos impulsar estas finalidades y rescatar la fuerza de sus ideas que vienen a ser como agua fresca en medio del materialismo rampante que nos acecha. ■

Hilda Ana María Patiño Domínguez

RÉPLICA A: «LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO EN EL PENSAMIENTO DE RAFAEL RAMÍREZ CASTAÑEDA», DE MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA

En la actualidad oímos, leemos y expresamos un constante desasosiego por el sistema educativo mexicano: su falta de calidad; los bajos puntajes en las evaluaciones; el currículo excedente en contenidos a memorizar..., que dudamos sirvan para la vida y el trabajo. Por ello es importante este libro que relaciona los acontecimientos educativos con las filosofías que los han alimentado, reflexionando sobre el desarrollo de la educación nacional y sus vicisitudes.

El ensayo de Mónica del Carmen Meza Mejía sobre la persona de Rafael Ramírez Castañeda, y su influencia en una pedagogía que privilegia la relación entre educación y trabajo, nos conduce a un debate considerado de gran actualidad, pero que inicia a principios del siglo XX, al fundarse las escuelas industriales y rurales, mismas donde la autora muestra que este educador tuvo un rol definitivo.

Rafael Ramírez Castañeda, relata la autora, fue un veracruzano nacido en 1885, maestro de escuela y, posteriormente, actor influyente en la transformación de la realidad escolar de nuestro país, que reorientó

la política educativa de la escuela básica hacia los pobladores más desfavorecidos. Perteneció a la misma generación que fundó el *Ateneo de la Juventud*: la de Vasconcelos (1882-1959), Antonio Caso (1883-1946) y Alfonso Reyes (1889-1959), nacidos en la década de los ochenta y quienes, a fines del porfiriato, se pronunciaron por el rescate de las humanidades y en contra de la formación meramente positivista, que privilegiaba el método científico como el único pensamiento correcto.

Aunque Rafael Ramírez Castañeda, no provenía de la elite egresada de la Escuela Nacional Preparatoria (fundada en 1867, bajo lema comitiano de «Paz, orden y progreso»), compartía con aquella generación la influencia del positivismo científico y el anhelo de cambiar el país a través de una educación incluyente. Él enfatizaba especialmente el «que los educandos debían aprender algún oficio con el objetivo de hacerlos diestros y ayudarles en un futuro a ganarse la vida», como cita la autora.

Educadores como Rafael Ramírez Castañeda, articularon dicha visión con los gobiernos en turno. En el trabajo que analizamos, si bien se delinea una época inestable en lo político, descubrimos un Estado posrevolucionario que apoyó las innovaciones educativas, como la llamada «Escuela nueva», impulsada por el mismo Ramírez Castañeda. Como indica la autora, el objetivo de este movimiento era «formar al hombre nuevo, productivo, sano, trabajador, moral, que la modernización del país y su proyecto reconstructivo requería». Ramírez Castañeda se nutrió del pensamiento del filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien acentuaba la utilidad práctica en lo educativo. Dewey sostenía que, en la escuela, los alumnos debían experimentar situaciones concretas de trabajo y producción, y que ella representaba, además, el contexto ideal para aprender sobre democracia y ciudadanía¹.

¹ Dewey, John (1916). «Democracy and Education». *Middle Works of John Dewey*, vol. 9, pp. 1-370. Disponible en español en Dewey, John (1995). *Educación y democracia: Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

El ensayo —rico en lo conceptual y lo contextual— describe la trayectoria profesional del protagonista, reconociendo tres etapas en su vida². La de profesor en el aula (1910-1920), conocedor de la pobreza, las carencias y la realidad del entorno escolar mexicano, que lo llevaron a repensar una educación más pertinente.

En una segunda etapa, la de funcionario (1921-1934), que vislumbraba ya al profesional comprometido con oportunidad de influir, desde su acción pedagógica, en la construcción de un proyecto educativo nacional. Así, puntualiza la autora, trabajó en varios puestos en la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo titular fue José Vasconcelos: inspector de escuela; director de Misiones Culturales y, posteriormente, director de Escuelas Rurales³, cargo que ocupó hasta 1934.

Sin embargo, el ensayo no explica la transición a la tercera etapa, que comienza en 1934 y termina con la muerte de Rafael Ramírez Castañeda, en 1959. ¿Qué pasó? ¿Por qué de actor principal de importantes proyectos —que tuvieron como objetivo «mejorar todos los aspectos de la vida rural, enriqueciendo la vida de los campesinos»— transita, a los 49 años, a ser meramente un asesor? Ello ocurre justo al inicio del mandato presidencial de Lázaro Cárdenas. La autora recurre a la siguiente cita de Alberto Quiroz: «[deja las escuelas rurales] en el preciso momento en que iba darse, según las circunstancias, el jalón más importante en el hacer de la reforma agraria». Así, sin más, señala el ensayo, el comienzo de una fase en la vida del protagonista, donde «sigue siendo formador de normalistas y es crítico de políticas gubernamentales».

La añoranza por una explicación tiene su origen en la calidad del ensayo mismo que involucra al lector con el personaje: queremos saber más de este y de su época. Pese a ello, la autora realiza aportaciones fundamentales:

² Parecidas pero diferentes a las enumeradas por la autora, aludiendo al trabajo de Ramos Valdez (2007).

³ Escribe el libro *La escuela rural*, editado por el Fondo de Cultura Económica, ISBN 978-968-1608-92-7.

- Sustenta la compleja interacción de influencias nacionales e internacionales, que resultan en un proyecto educativo concreto.
- Resalta la dimensión social que debiera poseer todo educador al mostrar la coherencia entre teoría y práctica en el hacer de Rafael Ramírez Castañeda: un docente pero, además, un innovador y gestor de proyectos comprometidos con la sociedad y el futuro de México.
- Trasluce en el texto, el compromiso de la autora con la pedagogía, al estudiar con esmero un pasaje importante en la historia de la educación en México, articulando modelos pedagógicos innovadores y sus influencias filosóficas, con las circunstancias sociales.

Por último, para concluir esta réplica, considero importante hacer referencia a dos homenajes póstumos que el personaje en cuestión recibió: la creación, en 1962, de la medalla Rafael Ramírez para los docentes con más de 25 años en servicio, y el que organizó su nieto, el gran escritor Rafael Ramírez Heredia (1942-2006), quien narra⁴:

La enorme casa de mi abuelo se quedó a cargo de su esposa, mi abuela, la Güerita, quien la conservó tal cual la recuerdo desde mi niñez, el gran patio central con árboles frutales, los corredores adornados con macetas: geranios, rosas, una planta espinosa de la cual nunca supe su nombre, una palmera a la entrada quizá para que sus moradores no olvidaran su nacimiento veracruzana, los nísperos del fondo del jardín, las hortensias; todo ese mundo vegetal que don Rafael regaba en las madrugadas...

⁴ Ramírez Heredia, Rafael. «Un domingo en Coyoacán». Textos que acompañan a la **Exposición fotográfica colectiva. Semana cultural de México en Montmatre**. París, 26 de septiembre-2 de octubre de 1998.

Felicitémonos por este ensayo de Mónica Meza Mejía, pues además de recuperar la historia de quien sentó las bases de la educación rural en México, podría resultar una inspiración para futuras indagaciones sobre cuándo se perdió, en nuestro país, el rumbo educativo en lo referente a la preparación de los maestros. ■

Pilar Baptista Lucio

NOTA

LA CONSIDERACIÓN HISTÓRICA DE LOS HECHOS EDUCATIVOS

THE HISTORICAL ACCOUNT OF THE EDUCATIONAL FACTS

Mónica del Carmen Meza Mejía

Mónica del Carmen
Meza Mejía



SNI. Doctora en Pedagogía, Universidad de Navarra, España. Maestra en Dirección de Empresas, IPADE. Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana. Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

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

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre el fenómeno que compone el objeto de estudio de la Pedagogía, esto es la educación, remonta a algo tan antiguo como el hombre mismo. La educación por su carácter de hecho humano es también un hecho histórico. El estudio de los hechos humanos es campo de la Historia, la cual indaga y relata las cosas ocurridas, según su

etimología griega ιστορία, que significa relato, narración y exposición de los acontecimientos pasados y dignos de memoria, sean públicos o privados¹.

La dimensión histórica de la educación como campo de estudio de la Pedagogía, investiga los hechos educativos pretéritos para conocer la realidad educativa con una doble finalidad: la de conocer cualquier realidad educativa de tiempos pasados; y la de situar los conocimientos históricos al servicio de los problemas actuales, pues «el hecho histórico no es puro pasado, sino un pasado que pervive en el presente»²; así se construye la Historia de la educación, un campo de conocimiento que estudia la realidad histórico-educativa a partir de la información que se conserva en diferentes fuentes, pues tal realidad del pasado «no se crea ni se inventa: simplemente se descubre, y, en todo caso, se recrea o se reconstruye y se interpreta»³.

La herencia del pasado de la realidad educativa, se le presenta al estudiante de la ciencia de la educación, como una disciplina de estudio que versa sobre los hechos educativos desde la dimensión histórica. Constituyen la base material del estudio histórico de la educación, las ideas, las personas, los sistemas, los estilos, las instituciones y los medios educativos, «teniendo bien presente, sin embargo, que son solo estos punto de partida para un conocimiento que, más allá de los límites institucionales, ha de abarcar los hechos y relaciones educativas implicados en la vida humana»⁴.

SISTEMATIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

El estudio de la Historia de la Educación se sistematiza atendiendo a las cosas ocurridas dentro de una línea de tiempo, porque la realidad

¹ Diccionario de la Real Academia Española, en: [www.rae.es/recursos/diccionarios/drae]. Recuperado: 17-XI-2015.

² García Hoz, V. **Principios de Pedagogía sistemática**, p. 91.

³ Redondo, E., **El estudio de la Historia de la educación**, p. 11.

⁴ García Hoz, V. *Op. cit.*, pp. 104-105.

educativa pretérita se halla engarzada en el acontecer histórico total. Así, los múltiples textos sobre esta disciplina, narran cronológicamente los acontecimientos educativos pasados.

La educación primitiva.- En los tiempos primitivos, es decir, en el Paleolítico, no existe una dirección consciente de la educación hacia un fin preconcebido. Es, un nivel cultural en el que se puede identificar la educación con el proceso de crecimiento, de tal suerte que «la educación primitiva es una educación espontánea»⁵.

La educación en las antiguas culturas orientales y occidentales.- Las características educativas de estas culturas, como la maya, la azteca, la china, la egipcia, la india o la hebrea, por ejemplo, presentan un fuerte contraste con la greco-romana, como asevera Emilio Redondo⁶. Estas culturas tienen características comunes, siguiendo al mismo autor referido: presentan un tradicionalismo y conservadurismo muy marcado. Un depósito doctrinal de contenido religioso, científico o cultural que resguarda quien posee el poder y el saber, usualmente el sacerdote, el curandero o el escriba. La educación sistematizada es exclusiva de grupos sociales privilegiados.

Grecia y Roma.- Esparta y Atenas representan dos tipos de educación que se diferencian en cuanto a sus fines. Para Esparta, el hombre sano y fuerte al servicio del Estado. Para Grecia, el perfeccionamiento del hombre como individuo, como ciudadano; para lo cual organiza todo el Estado para lograrlo. En Roma la familia era el ámbito y el agente educador por excelencia; un sentido de la educación más práctico que teórico. Por eso, «en Roma se encuentran pocas ideas pedagógicas y muchas acciones educativas»⁷.

La dimensión cristiana de la educación.- La cultura clásica greco-romana cobra un nuevo significado al incorporar los elementos culturales que configuran el cristianismo. El Magisterio de Cristo es universal y se dirige al hombre entero y, sobre todo, a su núcleo más íntimo.

⁵ Campillo Cuauhtli, H. **Manual de Historia de la educación**, p. 13.

⁶ Redondo, E. *Op. cit.*, p. 53.

⁷ Ferrández, A. y Sarramona, J. **La educación. Constantes y problemática actual**, p. 101.

No es pues una mera transmisión de saber, sino que se orienta a la realización del sujeto, como resultado de un proceso dinámico de formación personal, cuya raíz está en «la tensión dialéctica entre hombre y Cristo; entre sujeto individual y Verdad objetiva; entre Dios presente e iluminante y el yo obligado a buscarle en el amor»⁸.

El Medioevo.- A lo largo de la Edad Media se asimila la cultura clásica en una forma propia de pensar, creer y hacer. El saber medieval continúa el trayecto del saber antiguo, expresándose en poemas épicos que narran la historia de algunos pueblos de Europa. Es la época de las escuelas monacales, de las palatinas y de las gremiales; de las universidades; del *trivium* y del *quadrivium*; de la Filosofía escolástica y de la Teología. Es «el espíritu cristiano como una presencia viva que quiere inspirar toda la vida del hombre medieval; la unidad cristiana “que hace de todas las naciones europeas una comunidad internacional”»⁹.

Renacimiento. Reforma y Contrarreforma.- El Renacimiento representa una exaltación del hombre. Es una renovación que busca interpretar la vida de forma distinta. Se manifiesta de formas diversa según el lugar en donde se desarrolle: Italia, España, Francia, Holanda, Alemania, Inglaterra. «Esta diversidad de enfoques no es más que la demostración definitiva de la originalidad de la época renacentista»¹⁰. Asimismo, las ideas renacentistas sobre el individuo derivan en la llamada *Reforma*, que cede al Estado el control de la escuela. «Pero no se trataba aún de una escuela pública, laica, obligatoria, universal y gratuita como se conoce actualmente»¹¹. En respuesta, la denominada *Contrarreforma*, orienta la práctica educativa a la formación de la juventud cristiana, mediante la *Ratio Studiorum*.

Innovaciones y sistematización de las ideas educativas.- El siglo XVII busca cambiar el anterior sistema del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Didáctica se torna el eje que inspira esta etapa de la

⁸ Gutiérrez Zuluaga, I. *Historia de la educación*, p. 144.

⁹ Capitán Díaz, A. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart*, p. 171.

¹⁰ Ferrández, A. y Sarramona, J. *Op. Cit.*, p. 123.

¹¹ Gadotti, M. *Historia de las ideas pedagógicas*, p. 55.

educación. Se pretende una enseñanza *pansófica*, integral y cíclica que integre el aprendizaje de todo aquello que sea útil para la vida, mediante la experiencia y la intuición. «Menos libros son necesarios, pues se tiene a disposición el libro vivo de la naturaleza»¹². El siglo XVIII, por su parte, se caracteriza por la idea central de que «la sociedad progresará hasta alcanzar la felicidad si el hombre recibe una educación conveniente haciéndose “ilustrado”»¹³, mediante el conocimiento enciclopédico, síntesis del saber de la época. Métodos e instituciones como el *kindergarten*, son también parte de las ideas innovadoras en educación. Se reflexiona y se sistematiza el campo científico de la Pedagogía. Se discute su estatuto epistemológico y se perfilan los temas fundamentales de la educación: la educabilidad, el fin de la educación y los medios educativos, entre otros aspectos. «El interés por el método y la ciencia de la educación»¹⁴, representan las innovaciones educativas de estos siglos que se cristalizan en la última mitad del siglo XIX.

Los horizontes pedagógicos en expansión.- Siguiendo a Lorenzo Luzuriaga¹⁵, la Historia de la educación del siglo XX está llena de hechos educativos profusos y entrecruzados, que forman un cuadro muy complejo. ¿Qué define la educación del siglo pasado?, ¿los movimientos educativos de principios de siglo?, ¿la expansión de los sistemas escolarizados que sin precedente se desarrollan a partir de la década de los cincuenta?, ¿las corrientes psicológicas del aprendizaje?, ¿la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación?, ¿el paradigma para el aprendizaje del siglo XXI, centrado en el estudiante? Se dice que la Historia es *magistra vitae*, maestra de vida, no obstante, «se quieren alcanzar ciertas metas que nos optimizan como personas y buscamos trazar aún los mejores caminos para lograr llegar a ellas»¹⁶.

¹² Moreno G.; J. M., Poblador, A. y Del Río, D. **Historia de la educación**, p. 268.

¹³ *Ibidem*, p. 285.

¹⁴ Boyd, W. y King, E. J. **Historia de la educación**, p. 343.

¹⁵ Luzuriaga, L. **Ideas pedagógicas del siglo XX**.

¹⁶ Otero Urtaza, E. **La Escuela de nuestro tiempo**, p. 343.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La realidad de la educación pasada —o la presencia actual de la educación en tiempos pasados, como afirma García Hoz¹⁷— es el objeto de estudio de la Historia del Educación, disciplina pedagógica y campo de investigación educativa. Proporciona al profesional de la educación una visión del pasado que le permite proyectar el futuro; por ello, conviene estudiar la realidad educativa desde la perspectiva histórica, dentro de su integral y natural contexto, clave de la significación y del sentido de los hechos pasados estudiados y una garantía de su correcta comprensión y valoración¹⁸. Así, en la Historia de la educación, la reinterpretación necesaria no se limita a clarificar el panorama retrospectivo, sino más bien, discernir en los tiempos pasados algunos precedentes de las nuevas y universales preocupaciones de la educación y la humanidad. «Estas preocupaciones se expresan ahora en términos muy diferentes de los que parecían aceptables cuando la tradición occidental de la educación estaba todavía circunscripta y tenía una visión provisional y cerrada del mundo»¹⁹. ■

REFERENCIAS

Boyd, W. y King, E.J. (1977). **Historia de la educación**. Buenos Aires: Huemul.

Campillo Cuauhtli, H. (1973). **Manual de Historia de la educación**. México: Fernández Editores.

¹⁷ *Ibidem*, p. 56.

¹⁸ Redondo, E. **La Historia de la educación como realidad pretérita, como objeto de estudio y como disciplina científica**, p. 42.

¹⁹ Boyd, W. y King, E.J. **Historia de la educación**, p. 447.

Capitán Díaz, A. (1984). **Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart**. Madrid: Dykinson.

Diccionario de la Real Academia Española, edición n. 23, publicada en octubre de 2014, en: [www.rae.es/recursos/diccionarios/drae].

Ferrández, A. y Sarramona, J. (1978). **La educación. Constantes y problemática actual**. Barcelona: CEAC.

Gadotti, M. (2000). **Historia de las ideas pedagógicas**. México: Siglo XXI.

García Hoz, V. (1960). **Principios de Pedagogía sistemática**. Madrid: Rialp.

Luzuriaga, L. (1964). **Ideas pedagógicas del siglo XX**. Buenos Aires: Losada.

Moreno G., J. M., Poblador, A. y Del Río (1978). **Historia de la educación**. Madrid: Paraninfo.

Otero Urtaza, E. (2004). «La Escuela de nuestro tiempo» en Del Pozo Andrés, M. del M. [ed.]. **Teorías e instituciones contemporáneas de educación** (pp. 339-355). Madrid: Biblioteca Nueva.

Redondo, E. (2001). «El estudio de la Historia de la educación» en Redondo García, E. [dir.], **Introducción a la Historia de la educación** (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.

Redondo, E. (2001). «La Historia de la educación como realidad preterita, como objeto de estudio y como disciplina científica» en Redondo García, E. [dir.]. **Introducción a la Historia de la educación** (pp. 27-52). Barcelona: Ariel.

GLOSA

APRENDIZAJE INVISIBLE. HACIA UNA NUEVA ECOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

INVISIBLE LEARNING. TOWARDS A NEW EDUCATION ECOLOGY

Cristóbal Cobo Romani¹ y John W. Moravec²
Ediciones de la Universidad de Barcelona,
España, 2011, 239 p.

Margarita
Espinosa Jiménez



Doctora en Pedagogía, UPAEP. Maestra en Enseñanza Superior, Universidad La Salle, México. Licenciada en la Atención de Personas con Trastornos de Audición y Lenguaje, Instituto Superior de Docentes en Educación Especial, México. Profesora en Educación Primaria, Normal «La Florida», México. Se ha desempeñado en la docencia en todos los niveles educativos; ha formado parte de consejos consultivos como asesora educativa en el DF y en diferentes Estados de la República. Desde 1991 es docente en diversas universidades en nivel superior. Profesora invitada en clases de posgrado en universidades del DF e interior de la República. Perteneciente al Comité de Reactivos del EGEL Pedagogía y Ciencias de la Educación de Ceneval.
Correo electrónico: [mejimene@up.edu.mx].

- ¹ Doctor en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Barcelona. Académico e investigador asociado, Instituto Internet de Oxford. Profesor e investigador en FLACSO-México, de 2005 a 2010.
- ² Docente de la Escuela de Educación y Desarrollo Humano y del Posgrado de Estudios sobre Innovación, Universidad de Minnesota. Editor de **Educacion Futures**.

Reflexionar en el avance de las Tecnologías de la Información, y específicamente de Internet, es recapitular en el conocimiento social entre instituciones, pero sobre todo en su influencia en las personas; desde su surgimiento, a finales de los 60, al lanzamiento de la www en los 90, ha impactado no solo en el mundo científico, social y cotidiano, sino también en las instituciones educativas, en las aulas, en la enseñanza y en las personas que aprenden.

El desarrollo de la tecnología y del Internet ha mostrado adelantos significativos pero, en el campo del proceso enseñanza-aprendizaje, no se perciben en los aprendizajes formales estudiados en las instituciones educativas. Por ello algunas preguntas eje, planteadas en el texto, se centran en por qué estos avances no impactan en las evaluaciones o por qué no se denota el rendimiento a partir de esta evolución.

La cercanía e interacción del estudiante con su contexto, pero principalmente con el mundo de Internet, propicia experiencias, contenidos, ideas, relación con lugares y personas. Esto gesta un aprendizaje que Nonaka y Tekeuchi denominan *subjetivo e intuitivo*, y que es *personal*. Este aprendizaje no se toma en cuenta en la educación formal y pasa desapercibido en el contexto del aula.

El saber originado por la interacción tecnológica promueve un *aprendizaje tácito* (concebido por Polanyi) y *práctico* que orienta la acción de quien lo vive; es desconocido por los otros, que no valoran su utilidad; y quien lo posee tampoco pondera su relevancia. Cuánto podría aprovecharse de ese conocer en el contexto educativo formal, pues implicaría manejar información, y desarrollar habilidades y procesos.

Este entorno del estudiante posibilita lo que se considera como un *aprendizaje invisible* que, en el presente libro, se plantea como una nueva perspectiva de ver y proponer preguntas que influyen —o pueden influir— en la educación. Este es un aprendizaje que posee la persona y que no se ve, que no se observa, que está conformado con lo continuo, lo informal y se gesta a partir de las interacciones cotidianas.

Es un aprendizaje que involucra la mejora en diferentes contextos y escenarios, y que comprende el desarrollo de procesos mentales, actitudes y perspectivas de concebir el mundo.

Aprendizaje invisible es una llamada a construir de manera conjunta un paradigma de educación que resulte inclusivo, que no se anteponga a ningún planteamiento teórico en particular pero que ilumine áreas del conocimiento hasta ahora desatendidas. *Aprendizaje invisible* no pretende proponer una teoría como tal, sino una *metateoría* capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Es por ello por lo que hemos querido denominar *protoparadigma*, que se encuentra en fase beta y en plena etapa de construcción (p. 22).

En 2007, Cobo y Moravec emplearon por vez primera el término «aprendizaje invisible» al reflexionar acerca de las implicaciones de los dispositivos móviles en el aprendizaje y su relación con posturas de enseñanza basadas en una *colectivización del saber*, involucrando la relación de la persona con las instancias que generan el aprendizaje colaborativo, el descubrimiento y las experiencias en diversos contextos, mismos que promoverán la construcción del conocimiento a partir del aprendizaje informal.

Diversas posturas educativas centraron sus estudios en el aprendizaje a partir del entorno, y de la interacción y adaptación con este, así como la relevancia en la continuidad del aprender pero, a pesar de reconocer su importancia, la educación formal no ofrece flexibilidad y apertura ante este aprendizaje: no se toma en cuenta.

Adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje al contexto actual, enriquecerá la manera de aprender; no tanto de qué aprender, sino «cómo aprender» y para qué hacerlo. Se aprovecharían, así, las habilidades y destrezas que son esenciales en lo cotidiano, en lo social.

De aquí la importancia de promover un *aprendizaje adaptable* que responda de manera efectiva a la realidad y a sus problemas, que involucre ese aprender en la vida y no solo en un contexto teórico. Este aprendizaje —que por ser adaptable y relacional, promueve en la persona el ser *multitask*— posibilita también el comunicarse con los demás en su mismo entorno y en otros diversos. Hoy, los estudiantes involucrados en escenarios de la *web*, se contactan y participan con personas de diversos países e idiomas. Estas habilidades relevantes

en el aprendizaje, no se toman en cuenta en la educación formal, pero sí en la vida cotidiana.

El fundamento social del aprendizaje invisible se sustenta en los denominados *espacios de flujo* estudiados por Manuel Castells, pues se considera que todas las actividades que realiza la persona, se organizan en un espacio de flujos y conexiones que posibilitan el desarrollo de conocimientos, y la mejora en sus procesos y actitudes. Estos espacios de flujo que inciden en el aprender requieren considerar los *ejes del aprendizaje invisible* (p. 33-41):

1. Las competencias no evidentes resultan invisibles en entornos formales.
2. Las TIC se hacen invisibles.
3. Las competencias adquiridas en entornos informales son invisibles.
4. Las competencias digitales resultan invisibles.
5. Existen ciertas prácticas empleadas en la escuela/universidad que es necesario invisibilizar.

Lo habitual, lo que se vive en el día a día y que permea procesos y actitudes —relevantes en el aprender— no son visibles, no se potencian en el aprendizaje formal. El planteamiento de Cobo y Moravec alude a la importancia de interrelacionar las habilidades cotidianas y generar espacios de flujo en la educación formal, en la enseñanza.

La relación en diferentes escenarios sociales permeados con la *web*, permite la interrelación de personas («nómadas del conocimiento») que trabajan en el conocimiento y en la innovación conformando —a partir de características fundadas en la imaginación, creatividad y colaboración— espacios sociales comunes. Ellos son los *knowmads*³,

³ Juego intraducible ya que, en inglés, los «nómadas» son los «nomads» y aquí se juega, justamente, con la similar pronunciación. *N. del e.*

término creado por Moravec, valorados por su conocimiento personal (p. 56). El planteamiento hacia la educación formal se centra en lo poco que esta ha hecho para evolucionar a una sociedad 3.0 y para formar a la persona a ser un *knowmad*, dejando de lado lo que Freire denominó «educación bancaria».

Paradójicamente, y a pesar de que la educación es un elemento clave tanto para el desarrollo del capital humano como para los futuros del desarrollo humano, esta ha sido concebida para cambiar muy lentamente. [...] Las *escuelas* tienen que formar estudiantes capaces de diseñar futuros empleos, industrias y campos de conocimiento. Es decir, han de servir como plataformas en las que se pueda reflexionar sobre el futuro, no como lugares de rezago (p. 63).

El aprendizaje invisible se apoya en la tecnología, la cual debe de considerar: propósito definido, desarrollar el *mindware* al potenciar la imaginación, la creatividad, la innovación y el hacer, por ello debe de ser concebido como una herramienta social y experimental del aprendizaje, el cual evoluciona constantemente; este conocer no puede detenerse en situaciones estáticas formales; requiere apoyarse en la tecnología para desarrollar *habilidades humanísticas* que posibiliten a la persona adaptarse a una época de constante cambio e incertidumbre.

La sola tecnología no generará el milagro educativo. Existen diversas condiciones complementarias y factores que permiten incidir en la educación de la persona, tales como: el profesor, el aprovechamiento de los aprendizajes invisibles del estudiante, la capacidad de interrelación entre docente, estudiante, entorno y contenido; la relación con los otros; el desarrollo de las habilidades, procesos y actitudes. En suma, es indispensable aprovechar, en el aula, que el estudiante es un ser en continuo aprendizaje.

La innovación tecnológica llegó antes que otras (social, institucional, pedagógica...), por ello es que la escuela del siglo XXI cambió, pero solo en la forma: con diversos espacios en las aulas dedicados al uso de la tecnología. Esto supone un espejismo tecnológico, pues estos progresos no se reflejan en mejores resultados en el contexto educativo.

Para el avance educativo es crucial mirar la inclusión tecnológica desde otra perspectiva y acompañarla de capacitación docente: formar a un profesor *e*-alfabetizado, conocedor de los avances tecnológicos que le permitan, por ende, generar estrategias que potencien el *aprendizaje fuera del aula*, empleando las nuevas tecnologías en la educación formal y que impliquen:

[...] las oportunidades de aprendizaje (y des-aprendizaje) que florecen cuando los sujetos que cuentan con un conjunto básico de competencias informáticas adoptan creativamente las TIC para resolver, explorar, colaborar, experimentar. Es decir, autoaprendizaje (p. 92).

El aprendizaje invisible se sustenta también en la postura de Dewey, con su idea pedagógica de experiencia, conformada por la continuidad, debido a que el aprendizaje no es aislado, y gracias a la interacción, el entorno influye en el aprendizaje; de aquí la importancia de trabajar en colaboración, construyendo socialmente el conocimiento.

Tal como indica Cobo, lo esencial no es lo que está en la Red; lo enriquecedor es la interacción del docente y los estudiantes a partir de lo que existe en la Red. La Red no sirve solo para conectarse, sino para desarrollar procesos en el estudiante que lo llevarán a hacer un uso más inteligente, estratégico y social de esta; lo valioso no es acceder a la información, sino la creación social, la capacidad de atención que esta generará.

La tecnología no es trascendente si no es considerada como una herramienta para conformar el aprendizaje social y la inteligencia colectiva, pues el conocer implica generar. La educación formal supone incidir en la colectividad del aprendizaje.

En general se visualiza una *domesticación* en la relación con la tecnología: una apropiación mediante la aceptación, resistencia y negociación, pero existe una «invisibilización» de su valor: no en lo que se aprende, sino cómo, dónde y cuándo se aprende. Es necesario transformar el sistema rígido de la educación (p. 122-131), acercando al docente al aprendizaje ubicuo, incidental, planteando una comunidad de aprendizaje colectiva e inclusiva en donde se construyan de manera

individual, pero también social, contenidos en repositorios de valor (no solo en la Red, sino en estructuras semánticas). Es ineludible para el docente pensar en nuevos modelos de enseñanza aprendizaje que no se sustenten solo en la transferencia de datos —con una estructura estática—, sino que se piense en nuevos esquemas de evaluación que desarrollen capacidades de filtrar o seleccionar información y de crearla, aprovechando el aprendizaje invisible (social y cotidiano) de sus estudiantes.

Reinventar el aprendizaje es un compromiso educativo: el estudiante debe ser capaz de valorar el aprendizaje que posee, para enfrentar retos y mejorar día a día. Por ello, es relevante acercar los aprendizajes informales a los formales y articularlos, lo cual es una labor que el docente debe propiciar.

Se ha avanzado de una alfabetización digital a una más «informativa». Es importante diferenciar que no importa el estar conectado, si no se piensa ese escenario en función de una inteligencia colectiva, en un aprendizaje invisible para cada persona. La *web* social implica una suma de conocimientos y en las aulas se requiere favorecer el conocimiento colectivo, sumar necesidades de conocimiento y trabajar en los vacíos del conocer. Las experiencias educativas implican involucrar micro-transferencias de conocimiento, de conocimientos tácitos, de aprendizaje por observación y de aprendizaje por error.

En las aulas, los jóvenes tienen una presencia inerte, pasiva; lo que observan y escuchan no lo relacionan con su vida, con el contexto.

Hay que reinventar nuestra concepción del aprendizaje. Lo que tenemos ahora simplemente no funciona. Ha llegado la hora de aplicar un nuevo modelo (p. 189).

Un modelo educativo centrado en el «cómo» para «aprender a conocer»; un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante.

Existe una preocupación acerca de la incapacidad de la escuela para adaptar los cambios sociales, tecnológicos y de la misma persona al siglo XXI. Con sus aprendizajes invisibles, la persona puede apoyar el

conocimiento interrelacionando el contenido formal con sus experiencias de contextos y momentos. El aprendizaje —social y cotidiano— es una oportunidad para que los educadores repiensen sus procesos de enseñanza y reinventen su hacer docente. ■

Margarita Espinosa Jiménez

RESEÑA

DIDÁCTICA Y CURRÍCULO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Navarro, R. (coord.)

Dykinson, Madrid, 2011, 318 págs.

En el área de educación, la didáctica y el currículo son temas fundamentales y recurrentes cuando de formación profesional se trata. La didáctica como la ciencia que optimiza los procesos de enseñanza aprendizaje; el currículo, como una disciplina de la primera, orientada al desarrollo de planes y programas de estudio.

El libro trata las cuestiones didácticas y curriculares de siempre, puesto que desarrolla los bloques temáticos fundamentales que integran una asignatura de didáctica general. Estas temáticas son: la ubicación de la didáctica dentro del campo de la ciencia; las diferentes concepciones de esta de acuerdo a las teorías didácticas; los enfoques de la investigación didáctica; el proceso de enseñanza aprendizaje como el objeto de estudio; la comunicación, sin la cual la enseñanza no puede promover el aprendizaje; además del currículo y sus elementos esenciales.

Este no es un libro que recopile simplemente los grandes temas de la didáctica; sin embargo, su presentación y tratamiento resultan

de interés para los estudiosos de esta área de conocimiento, los profesionales de la educación y los profesores en particular. La obra recoge la vasta experiencia profesional de las autoras dentro de la formación de maestros y licenciados en pedagogía, mediante la enseñanza de la asignatura de didáctica general; el texto refleja no solo sus conocimientos, sino además su experiencia docente y de investigación.

Además de lo anterior —ya de por sí valioso— se aborda el tema de la didáctica y del currículo, atendiendo a temas emergentes de la investigación educativa, como la formación de profesores con las competencias necesarias para ayudar a los estudiantes a educarse en un contexto que demanda aprender a reflexionar de manera científica, para pensar y participar en el mundo contemporáneo.

El libro da prioridad al aprendizaje sobre la enseñanza lo cual, en primera instancia, no resulta novedoso: ha sido una lucha que las metodologías activas propugnan desde principios del siglo XX; sin embargo, aquí se acentúa que la formación didáctica ha de llevar a ser expertos en la enseñanza, es decir, a aprender a enseñar, lo cual revitaliza la importancia del papel del profesor con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende, en gran medida, de la talla personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres dedicados a la docencia.

El protagonismo del profesor como impulsor del aprendizaje atiende a la necesidad de formar estudiantes para una sociedad cambiante, compleja y en continua transición. La educación, como impulsora en la solución de problemas sociales, no alcanzará su objetivo mientras se deje solos a los profesores y el resto de la sociedad se inhiba de sus responsabilidades educativas. Lo anterior muestra un punto fundamental para el desarrollo: por un lado, de investigaciones en el campo educativo y, por el otro, de proyectos didácticos y curriculares de educación informal.

El libro consta de diez capítulos. Los cuatro primeros, escritos por Rosario Navarro, coordinadora de la publicación, se dedican a la dimensión teórica de la didáctica; a partir del capítulo V, el tema central es el currículo como campo de estudio y aplicación de la didáctica.

Capítulo I. «Conceptualización de la didáctica».- La autora expone, atinadamente, aspectos relevantes y necesarios para comprender este campo del saber, a partir de un análisis epistemológico de la ciencia y sus principales características. Otro aspecto de interés es el análisis sobre la investigación didáctica que presenta una síntesis de los principales paradigmas y enfoques para la investigación del proceso didáctico.

Capítulo II. «La enseñanza como concepto básico de la didáctica».- El aprendizaje sobre la enseñanza es el punto medular de la reflexión en este campo del saber; ello no implica que el aprendizaje deje de ser importante, sino que será optimizado en tanto que el profesor sea un experto para dirigirlo. Lo anterior enfatiza la función docente y la enaltece. En el capítulo se retoman las principales perspectivas, teorías y modelos de enseñanza.

Capítulo III. «El aprendizaje como medio de formación educativa».- Se retoman las teorías, formas y los enfoques del aprendizaje, vinculándolos a la enseñanza, aspectos fundamentales para una mejor comprensión del saber didáctico.

Capítulo IV. «La comunicación didáctica y el clima de aula».- La autora enfatiza la estructura sistémica del proceso de comunicación en los espacios áulicos, además de valorar positivamente los factores y las características de un aula personalizada para consolidar un clima promotor del aprendizaje.

Capítulo V. «El currículo como campo de estudio y aplicación de la didáctica».- Las autoras, Manuela Barcia y María Asunción Bravo presentan, sintética y estructuradamente, las funciones, teorías, los tipos y niveles del diseño curricular, lo que promueve una mejor comprensión de este ámbito y una orientación específica para los profesores que están inmersos en el desarrollo de planes y programas de estudio.

Capítulo VI. «Programación y elaboración de unidades didácticas».- Escrito por Manuela Barcia y Margarita Rodríguez, se centra en la teoría y práctica de la planeación didáctica mostrando ejemplos de programaciones elaboradas por profesores de

educación infantil y primaria. Lo anterior, resulta muy esclarecedor para quien se encuentra en período de aprendizaje de procesos curriculares. De especial interés es la explicación sobre las formas de organización de contenidos, pues queda clara la diferencia entre la planeación curricular multidisciplinaria, interdisciplinaria, transdisciplinaria y metadisciplinaria.

Capítulos VII, VIII y IX.- Los escriben Margarita Rodríguez, Manuela Barcia y Soledad García. Reflexionan, de manera práctica, sobre los temas de las estrategias, los medios y recursos didácticos, y la evaluación respectivamente. Ello permite una valiosa orientación para su adecuada selección, durante la planeación de procesos de enseñanza aprendizaje, en educación infantil y primaria.

Capítulo X. «Funciones y competencias del profesorado».- En este último capítulo, Rosario Navarro y María del Carmen Corujo, analizan la identidad profesional del docente y dilucidan las cualidades que requiere para enfrentarse a los retos que la formación de estudiantes demanda.

Finalmente, podemos concluir que la exhaustividad y claridad en el manejo del contenido sobre el saber didáctico, posiciona al libro como un referente fundamental tanto para los profesores universitarios, que imparten asignaturas de didáctica, como para los estudiantes en formación y los docentes de cualquier nivel educativo. ■

Sara Elvira Galbán Lozano

NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y
PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES
REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

- 1) Las colaboraciones deberán ser originales.
- 2) No deberá haber postulación simultánea de los artículos en otras revistas.
- 3) Los autores ceden los derechos de autoría de los trabajos publicados, a través de una carta que, en caso de aceptarse el material enviado, firmarán de común acuerdo los autores y la Revista Panamericana de Pedagogía, «Saber y quehaceres del pedagogo», por lo que queda prohibida la reproducción parcial o total del material de la revista, sin permiso por escrito del Editor. Los autores aceptan, igualmente, el pago de regalías en especie, mediante la asignación de un número de ejemplares especificado en la anterior carta.
- 4) Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.
- 5) Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Editor de la revista. Éste los enviará al Consejo Editorial para su selección, de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista Panamericana de Pedagogía. «Saber y quehaceres del pedagogo».
- 6) Todos los trabajos deberán presentarse impresos en archivo electrónico de Word, en hojas tamaño carta por una sola cara, en tipografía Times New Roman; el tamaño de la fuente será de doce puntos y el interlineado doble. En el caso de las reseñas, la extensión no deberá sobrepasar las tres cuartillas a doble espacio.

- 7) El original del trabajo deberá acompañarse de una copia en soporte informático.
- 8) El escrito deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 - Título del artículo (en español e inglés).
 - Nombre del autor.
 - Resumen en español y palabras clave.
 - Resumen en inglés (abstract) y palabras clave (key words).
 - Texto del artículo.
 - Citas (si existen).
 - Referencias bibliográficas.
 - Perfil académico y profesional del autor.
 - Fotografía del autor (en buena resolución).
 - Dirección y correo electrónico del autor (preferentemente personal).
- 9) El resumen (tanto en español como en inglés) no deberá superar las 10-15 líneas.
- 10) El perfil académico y profesional del autor deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación.
- 11) Para las referencias bibliográficas, hemerográficas, así como las notas aclaratorias y a pie de página, se seguirán las normas del sistema APA (American Psychological Association). Se recomienda consultar «Recursos para usuarios: Guías y consejos de búsqueda», información de la Universidad Nacional Autónoma de México, en: [<http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-citar>]. De ser necesaria una nota de pie de página sólo incluirá: Autor, **título** y página. Ejemplo: Gagné, R. **La planificación de la enseñanza**, p. 186. Se recomienda incluir las citas bibliográficas intercalándolas en el texto (entre paréntesis el apellido del autor y año de publicación y, tratándose de una cita textual, se anotará la página del original de donde se tomó la cita), destinando las notas a pie de página como recurso para ampliar la cuestión tratada.

- 12) Al final del trabajo se incluirán la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético (las referencias con el mismo autor se ordenan por el año de publicación, colocando la más antigua en primer lugar), que deberá ajustarse al siguiente formato:
- 12.1. Libros: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE, (año de publicación). **Título del libro**. Ciudad de publicación: editorial, número total de páginas. *Ejemplo:* KAUFMAN, R. (2010). **Planificación de sistemas educativos**. México: Trillas, 189 pp.
 - 12.2. Revistas: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE. (Año de publicación, mes). «Título del artículo». **Nombre de la revista**, número o volumen (páginas que comprende el artículo dentro de la revista). Ciudad: Institución que publica. *Ejemplo:* BERNAL GONZÁLEZ, M. (2014, marzo). «Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos». **Revista Panamericana de Pedagogía**. «**Saberes y quehaceres del pedagogo**», n. 2 (pp. 49-62). México: Universidad Panamericana.
 - 12.3. En las referencias de recursos electrónicos e Internet, se recomienda revisar la accesibilidad en tiempo real de todos los hipervínculos listados en la bibliografía o en las notas a pie de página.
Webs: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE. (Año). «Título del artículo». **Nombre de la revista**, número o volumen, en: [dirección electrónica]. *Ejemplo:* VÁZQUEZ, S. *et al.* (2013). «La educación personalizada». **Revista Panamericana de Pedagogía**. «**Saberes y quehaceres del pedagogo**», n. 19, en: [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4139787>].
- 13) Las tablas, gráficos o cuadros deberán adjuntarse con su correspondiente título y leyenda y estar numerados correlativamente; se enviarán en hojas aparte, indicando, en el cuerpo del escrito, el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida; en caso contrario, no será posible reproducirlas. El trabajo en el soporte informático deberá estar guardado como un archivo separado.

- 14) Las observaciones realizadas por el Comité Editorial se enviarán al autor para que las incorpore al trabajo y devuelva el texto en un plazo de tres días al Editor de la revista. Las correcciones sugeridas no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
- 15) Las reseñas de libros deberán ajustarse a la siguiente estructura: APELLIDOS del autor, **título del libro**, editorial, ciudad de publicación, número de páginas del libro, NOMBRE y APELLIDOS del autor de la reseña.
- 16) El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores.
- 17) Los originales no serán devueltos.

GUIDELINES FOR THE PREPARATION AND
PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS
REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

- 1) Contributions must be original.
- 2) There must not be simultaneous nomination of articles in other journals.
- 3) The authors transfer copyrights of the published articles, through a letter that, if accepted materials are published, the authors and the Revista Panamericana de Pedagogía “SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO” will sign, so that it will remain prohibited the partial or total copy of the magazine material, without permission from the publisher. The authors accept, also, the payment of royalties in kind, by assigning a number of copies specified in the previous letter.
- 4) The authors’ points of views are their sole responsibility.
- 5) The authors submit their manuscripts (with contact details) to magazine editor. This will send the Editorial Board for their selection, according to formal criteria (standards) and content of the « Revista Panamericana de Pedagogía “SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO” ».
- 6) All entries must be submitted on computer printed on letter size paper on one side only and double spaced. In the case of reviews, the length should not exceed three double-spaced pages. The original work must include a copy in electronic form (CD, USB). The paper must be logged in Word document or RTF format.

- 7) The notice must comply with the following structure:
- Article's Title (in English and Spanish).
 - Authors.
 - Summary in Spanish and keywords.
 - Abstract in English and keywords
 - Text of rule.
 - Notes/Quotes (if any).
 - References.
 - Academic and Professional Profile of the author.
 - Photograph of the author (excellent resolution).
 - Address of Author / s (including email).
- 8) The Spanish-language summary should not exceed 10-15 lines, like the English summary (abstract).
- 9) The academic and professional profile of author / s should be short (5-6 lines) and include the main lines of research. Author's email address should preferably be personal.
- 10) For the references, periodicals, explanatory notes, and footnotes, APA (American Psychological Association) system norms will be used. We recommend using «Recursos para usuarios: Guías y consejos de búsqueda», Universidad Nacional Autónoma de México information, at: [<http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-citar>]. If a footnote is necessary, it will just include: Author, title and page. *Example*: Gagne, R., **Education planning**, p. 186. We recommend including the references between the text (in parenthesis author's last name and the publishing date, and, in case of a quote, write the original page where the quote was taken), allocating the footnotes as a resource to expand the issue addressed.
- 11) At the end of the work will include the reference list, in alphabetical order (the references with the same author are ordered by the publishing date), which must follow the following format:

- 11.1. Books: Author's surname, NAME INITIALS., (publishing year). **Book title.** City of publication: Editorial, Number of pages. *Example:* KAUFMAN, R. (2010). *Planning educational systems.* Mexico: Trillas, 189 pp.
- 11.2. Journals: Author's surname, NAME INITIALS. (Publishing year, month). «Article Title». **Journal Name,** number or volume (pages which includes the article inside the magazine). City: Publishing institution. *Example:* BERNAL GONZALEZ, M. (2014, march). «Recollections of the cultural project of José Vasconcelos». **Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y quehaceres del pedagogo»**, n. 2 (pp. 49-62). México: Universidad Panamericana.
- 11.3. In electronic or internet resources references, it is recommended to check the Access in real time of every link listed in the reference list or in the footnotes.
Webs: Author's surname, NAME INITIALS. (Year). «Article Title». **Journal Name,** number or volume, at: [electronic address]. *Example:* VÁZQUEZ, S. *et al.* (2013). «La educación personalizada». **Revista Panamericana de Pedagogía. «Saberes y quehaceres del pedagogo»**, n. 19, at: [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4139787>].
- 12) The tables, graphs or tables should be attached with its corresponding title and legend and be numbered consecutively, be sent on separate sheets, indicating the body of writing, the location and number of the table, chart or table to be added to each case. The quality of the illustrations must be clear, otherwise, you cannot reproduce. Work must be saved as a separate file.
- 13) The observations made by the Editorial Board are sent to authors for the corrected and returned within three days of the editor of the magazine. Corrections may not involve, in any significant changes to the original text.

- 14) The author will receive a copy of the magazine that published its article.
- 15) Book reviews should follow the following structure: AUTHOR'S SURNAME. Book title, editorial, city of publication, number of pages in the book, LAST NAME and the author of the review.
- 16) The Editorial Board reserves the right to make appropriate changes to comply with these regulations.
- 17) Manuscripts will not be returned.



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
ESCUELA DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN
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,

México, D.F. 03920

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 y 21 de Nueva Época,
años 2001, 2002, 2003 2004, 2005, 2006, 2007, 2008,
2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014
en la Escuela de Pedagogía.

Esta publicación se terminó
de imprimir en noviembre de 2015.
México, D.F.

La publicación tiene una
periodicidad anual.