



21

Revista Panamericana de Pedagogía

ISSN: 1665-0557/182 páginas.
REVISTA ANUAL/n. 21.
NUEVA ÉPOCA: NOVIEMBRE 2014.

Nueva Época, n. 21
México, D.F. 2014

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Dr. José Antonio Lozano Díez

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO

MBA Luis Bonner de la Mora

DIRECTOR DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA 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. Raquel Glazman Nowalski, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. SNI.

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

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

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 Pimiento 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: 11632.

Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación:

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

DERECHOS RESERVADOS:

© CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A.C.

Universidad Panamericana, 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» 2015.

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 2014 y hasta el día 1 de febrero de 2015.

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].

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Elena Arbues

Pilar Baptista Lucio

Judith Cavazos Arroyo

Gabriela María Farías Martínez

Martha Leticia Gaeta González

Maricela García Montoya

Margarita Espinoza Jiménez

Mónica del Carmen Meza Mejía

Gabriela Monforte García

Concepción Naval

Claudia Fabiola Ortega Barba

Luis Enrique Prott Maldonado

Rosario Repáraz

Jorge Reyes Iturbide

José Matías Romo Martínez

Carolina Ugarte

CONTENIDO

PRÓLOGO

11

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

PERCEPCIÓN PERSONAL Y CUALIDADES PARA LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA PROFESIONAL EN NEGOCIOS: UN CASO CONCRETO

*Personal perception and qualities for choosing
a career in business: a specific case*

*Gabriela María Farías Martínez, Maricela García Montoya,
Gabriela Monforte García y Luis Enrique Prott Maldonado*

17

LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD. UN CASO CONCRETO

The social and civic competence in college. A specific case

Elena Arbues, Concepción Naval, Rosario Repáraz y Carolina Ugarte

37

LIDERAZGO EFICAZ PARA LA MEJORA ESCOLAR. UN ESTUDIO DE CASO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD EN EL CENTRO DE MÉXICO

Effective leadership for school improvement

A Case Study of the Quality Schools Program in central Mexico

José Matías Romo Martínez

75

LOS JÓVENES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE LA SEGURIDAD VIAL

The youth and the education for road safety culture

Pilar Baptista Lucio

Jorge Reyes Iturbide

101

**LA UNIVERSIDAD MEXICANA EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO: DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL**

*The mexican university in the knowledge society:
challenges for social inclusion*

Judith Cavazos Arroyo

Martha Leticia Gaeta González

121

NOTA

DIDACTOEUGENIA.

LA BUENA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA

Didactoeugenia. Teacher's good practice in teaching

Margarita Espinosa Jiménez

141

GLOSA

EL ARTESANO

The craftsman

Mónica del Carmen Meza Mejía

155

RESEÑA

PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS: DISEÑO

TECNOPEDAGÓGICO Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

*Electronic portfolio: Design techno-pedagogical
and educational experiences*

Claudia Fabiola Ortega Barba

163

**PUBLICACIONES DE LA ESCUELA
DE PEDAGOGÍA**

EDUCACIÓN COMPARADA, COMPARANDO EN EDUCACIÓN

Elvia Marveya Villalobos Torres

169

PRÓLOGO

En julio de este año, el Banco Mundial presentó el informe *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, donde analiza el impacto de la calidad de los docentes en los resultados educativos de la región.

La investigación se realizó en 15.000 aulas de siete países latinoamericanos. Entre las principales limitaciones de los docentes, el estudio destaca el ausentismo y la *escasa preparación* de los maestros. Alerta, también, sobre el tiempo neto de clases impartidas: «en toda América Latina, se pierde el 20% del tiempo posible de instrucción, en comparación con la meta establecida en las buenas prácticas. *Esto equivale a un día menos de instrucción por semana*». Según el reporte, «los maestros dedican, en promedio, de 25% a 39% del tiempo en el aula a actividades administrativas [pasar lista, borrar el pizarrón, corregir la tarea o repartir papeles...] y un 10% a ninguna actividad productiva, como por ejemplo, llegar tarde».

Y podríamos seguir con un panorama poco esperanzador de las condiciones y la realidad que todos conocemos y sufrimos en carne propia...

En nuestras naciones latinoamericanas no tenemos tiempo para los cambios verticales que, es cierto, pueden y deben darse. Tal vez, en nuestros países emergentes, habría que modificar el objetivo a seguir: más que una educación para la competencia nacional y mundial, la educación debiera volver a mirar a la persona, al compromiso del docente con la persona concreta del educando. Sólo así se logrará una auténtica promoción de la calidad educativa frente a las genuinas y deseables demandas sociales e internacionales.

Donde prevalecen únicamente valores económicos, la carrera por la inserción en los *rankings* internacionales, los retos de la mundialización, la inserción a la sociedad del conocimiento, la certificación, las acreditaciones... poco tiempo parece quedar para el desafío de educar verdaderamente al otro. Como docentes y como instituciones necesitamos re-pensar nuestro oficio, nuestra labor de verdaderos artesanos —propios y ajenos—, que eso es, en gran medida, la educación. La escuela, sin importar la plataforma didáctica, vista como un taller, no como una empresa; en la empresa, se juega principalmente dinero, en la educación, la vida.

CONTENIDO

En la sección Artículos de Investigación, Gabriela María Farías Martínez, Maricela García Montoya, Gabriela Monforte García y Luis Enrique Prott Maldonado, presentan la «Percepción personal y cualidades para la elección de una carrera profesional en negocios: un caso concreto», se trata de un estudio que tiene como objetivo conocer rasgos de personalidad y criterios asociados con la elección de una carrera profesional en negocios para permitir una decisión más responsable, por parte de los estudiantes, y más efectiva, desde el punto de vista de las universidades.

Las autoras Elena Arbues, Concepción Naval, Rosario Repáraz y Carolina Ugarte analizan «La competencia social y cívica en la universidad. Un caso concreto». El presente estudio se realizó en una universidad española y pretende ahondar en si la formación ahí recibida incide en la participación cívica real de los alumnos.

El trabajo «Liderazgo eficaz para la mejora escolar. Un estudio de caso del programa escuelas de calidad en el centro de México», de José Matías Romo Martínez, describe el análisis de una escuela rural que ha implementado con éxito —gracias al liderazgo del director y la confianza de la comunidad educativa—, el Programa Escuelas de Calidad (PEC), iniciado hace diez años como una propuesta de reforma institucional y cambios en la gestión educativa.

Pilar Baptista Lucio y Jorge Reyes Iturbide examinan, en «Los jóvenes y la educación para la cultura de la seguridad vial», a la cultura vial como asunto pedagógico. Con una encuesta a 150 universitarios mexicanos, van perfilando algunas respuestas desde el ámbito educativo —formal, no formal e informal— que promuevan la formación de una cultura vial para toda la vida.

«La universidad mexicana en la sociedad del conocimiento: desafíos para la inclusión social», de Judith Cavazos Arroyo y Martha Leticia Gaeta González, es un trabajo que reflexiona el papel y sentido de la universidad, evidenciando la realidad del país y los desafíos que enfrentan las universidades mexicanas ante la necesidad de promover la vinculación, participación ciudadana, equidad y cohesión social como mecanismos de inclusión social.

En la Nota Técnica: «Didactoeugenia. La buena práctica docente en la enseñanza», Margarita Espinosa Jiménez señala que las didactoeugencias parten de considerar a la enseñanza como un acto de bondad y de preocupación por el otro; hace referencia al bien que se gesta, en la persona que busca aprender, por las acciones del docente que lo acompaña en este proceso.

En la Glosa, Mónica del Carmen Meza Mejía explora un libro excepcional: «El artesano», del sociólogo Richard Senett. En esta obra, el autor afirma que todo buen artesano evoluciona su práctica laboral hasta convertirla en hábitos, que establecen un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. Todas las personas pueden llegar a ser buenos artesanos en la medida en que trabajen con calidad, volviendo el trabajo un acto creativo en sí mismo.

Claudia Fabiola Ortega Barba reseña el libro «Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas», de Frida Díaz Barriga Arceo *et al.* En él se señala que la mejora continua puede lograrse a partir de la autoevaluación y la reflexión del proceso de enseñanza-comunicación-aprendizaje en los docentes y estudiantes; la anterior premisa es la base del uso de portafolios.

En las Publicaciones de la Escuela de Pedagogía, presentamos el libro «Educación comparada, comparando en educación» que afirma

que, frente a la nueva geopolítica mundial, la EC precisa aplicarse al estudio comparado de la educación como fenómeno social, puesto que ella mira más allá del aula y del propio sistema educativo.



El docente visto como un nuevo estudiante, enfrentado —sí— a terribles retos reales, pero con la convicción clara y cotidiana de que la contingencia y la limitación pueden también generar grandes cambios, no procedentes de la periferia (organizaciones, gobiernos, directivos...), sino de la convicción que nace del centro mismo de su persona. ■

Elvia Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

PERCEPCIÓN PERSONAL Y CUALIDADES PARA LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA PROFESIONAL EN NEGOCIOS: UN CASO CONCRETO

PERSONAL PERCEPTION AND QUALITIES FOR CHOOSING A CAREER IN BUSINESS: A SPECIFIC CASE

Gabriela María Farías Martínez

Maricela García Montoya

Gabriela Monforte García

Luis Enrique Prott Maldonado

**Gabriela María
Farías Martínez**



Doctora en Innovación Educativa, Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Investigador Nacional Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT. Maestría en Administración y Maestría en Mercadotecnia, EGADE Business School. Contador Público, Tecnológico de Monterrey. Coordinadora de la Comunidad de Contaduría y Negocios del Consorcio de Universidades para el Desarrollo de Internet, México. Presidente del Área de Contabilidad dentro la Coordinación Nacional de la Academia ANFECA. Líneas de investigación: Educación en Contabilidad y Gestión para la Innovación Educativa.

Correo electrónico: [gabriela.farias@itesm.mx].

Maricela
García Montoya



Maestría en Contabilidad, University of Texas. Maestría en Finanzas EGADE-ITESM. Contador Público, ITESM. Especialidad en Análisis de Estados Financieros. Colaboró en el área de Planeación Financiera del ITESM, campus Monterrey. Profesora de planta del Departamento Académico de Contabilidad y Finanzas de la Escuela de Negocios, Humanidades y Ciencias Sociales del ITESM y fue Directora Administrativa de la División de Administración y Finanzas. Correo electrónico: [magarcia@itesm.mx].

Gabriela
Monforte García



Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo Sustentable. Actualmente profesora del Departamento de Mercadotecnia y Negocios Internacionales del ITESM. Ha colaborado en numerosos congresos con ponencias como «La evaluación un incentivo para aprender colaborativamente»; «Limitaciones de una gestión sectorizada para la sustentabilidad del agua: Caso Monterrey, México»; «Criterios y percepciones de los estudiantes que determinan la elección de una carrera profesional en el área de Negocios: Un estudio descriptivo»; «La Educación para la Sustentabilidad: Un desafío para las Facultades y Escuelas de Negocios en México», entre otras. Correo electrónico: [gmonforte@itesm.mx].

Luis Enrique
Prott Maldonado



Máster en Administración de Empresas, Máster en Mercadotecnia y Licenciatura en Administración de Empresas, Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey. Especialidad en Administración Financiera. Profesor de planta del ITESM Campus Monterrey, desde 1985, en los Departamentos Académicos de Administración, y de Contabilidad y Finanzas. Miembro activo de la Asociación Española de Finanzas (AEFIN), de la American Academy of Financial Management (AAFM) y de la Union of Concerned Scientists (UCS) Correo electrónico: [luisprott@itesm.mx].

RESUMEN

La presente investigación de carácter descriptivo, tuvo como objetivo conocer los rasgos de personalidad y los criterios asociados con la elección de una carrera profesional en negocios, desde la percepción personal del estudiante. Participaron en este estudio 392 estudiantes de ocho licenciaturas del área de negocios de una universidad privada del Norte de México. Se aplicó un cuestionario con una sección en escala ordinal para la selección de criterios de elección de carrera, así como una sección en escala intervalar para la selección de los rasgos de personalidad, asociados con cada una de las licenciaturas. Se utilizaron técnicas de estadística descriptiva y análisis de factores para el análisis de los datos. Los resultados obtenidos muestran que no existe un perfil particular de personalidad para cada licenciatura, y que los estudiantes eligen una carrera profesional principalmente por influencias externas.

Palabras clave: Elección de carrera profesional; personalidad; negocios.

ABSTRACT

The present study aimed to understand the personality traits and criteria associated with the choice of a career in business. 392 students from eight undergraduate business area of a private college in northern Mexico Participated in this study 392. A questionnaire with a section on an ordinal scale for the criteria selected career choice and an interval-scale section for selection of personality traits associated with each of the degrees. Used descriptive statistics and analysis of factors for analyzing the data. The results suggest that there is no particular personality profile for each degree, and that students choose a career mainly by external influences.

Key words: Career choice; personality; business.

ANTECEDENTES

En el ámbito del trabajo se están modificando la estructura y las jerarquías. Aparecen nuevos requerimientos, se solicitan nuevas competencias que demandan una formación continua; se establecen nuevas

relaciones entre empleadores y empleados, con una redistribución de beneficios y responsabilidades, de modo que los trabajadores son ahora más responsables de sus carreras, de su salud y de su retiro.

En un entorno de trabajo donde cada día se incrementa el empleo de la tecnología (Iriarte, 2004; Lewis, Coursol y Wahl, 2000; Pope, 2000), la calidad de la vida laboral es distinta, los lugares de trabajo son más dinámicos y flexibles, pero hay mucha más competencia y estrés. Se necesitan personas con capacidad de abstracción y de conceptualización que puedan organizar la información y tengan habilidades sociales que les permitan resolver problemas grupales poco estructurados e interactuar mejor con sus colaboradores, tanto en forma presencial como virtual.

Ante la globalización de las economías, las reestructuraciones constantes en el ámbito corporativo y el énfasis en el emprendimiento, es imprescindible facilitar la transición del ámbito universitario al mercado laboral y la creación de empresas. Por ello, las instituciones de educación superior deben poner especial atención en los procesos de orientación y elección de una carrera, así como en el propio diseño curricular de su oferta académica.

Por lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo conocer, desde la percepción del estudiante, las características de personalidad y cualidades asociadas con la elección de una carrera profesional en negocios. Para esto se planteó la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los rasgos de personalidad asociados con una carrera particular de negocios?*

Y como pregunta subordinada, *¿cuáles son las cualidades más importantes en la elección de una carrera particular de negocios?*

Esta investigación se justifica por la necesidad de facilitar los procesos de orientación y elección de carrera profesional, que permitan una decisión más responsable por parte de los estudiantes y más efectiva desde el punto de vista de las universidades.

Este estudio se delimitó a la población del primer semestre de las carreras de negocios de una universidad privada del norte de México y

los instrumentos se aplicaron durante el semestre agosto-diciembre de 2012, con el fin de comprender de forma más clara la elección de una carrera en negocios y poder contribuir al conocimiento en el campo de la orientación y formación universitarias, para lo cual en primer lugar, se procedió a llevar a cabo la revisión de literatura que se presenta a continuación.

MARCO TEÓRICO

1. Posturas en relación con los procesos de orientación para la selección de una carrera profesional

La orientación para el desarrollo profesional se enfrenta a grandes desafíos: preparar a las personas para convivir con estos cambios; expandir y mejorar los servicios de orientación; repensar los paradigmas actuales y desarrollar conceptos y paradigmas nuevos, así como nuevos métodos, técnicas y contenidos.

Los períodos de transición entre las diferentes etapas de la vida actual, sin duda se han hecho más complejos y de ahí la necesidad de ofrecer una formación que facilite comportamientos adecuados, adquisición de estrategias y habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas y la planificación de tareas, el control emocional y la significación personal de las situaciones difíciles, cualidades acordes con la personalidad de cada individuo.

En este sentido en la orientación para la carrera convergen tres objetivos claves:

1) Favorecer la capacidad de tomar decisiones de auto orientación; 2) potenciar la autonomía, y 3) orientar para la vida, facilitando que todos los procesos educativos converjan en la autorrealización de las personas, atendiendo a sus características.

En definitiva, la orientación para la carrera no se centra, exclusivamente, en preparar a las personas para el empleo remunerado en el entorno laboral, sino que es un proceso educativo que capacita para la vida en sentido amplio. La orientación para la carrera se entiende como el autodesarrollo de una persona a lo largo de la vida, gracias a la integración de roles, escenarios y acontecimientos que le van sucediendo (Gysbers y Henderson, 2001). Para estos autores, la palabra *vida* hace

referencia al desarrollo completo de la persona. *Carrera*, por su parte, es el conjunto de los variados roles que la persona asume (estudiante, trabajador, consumidor, ciudadano o padre). Los *escenarios* son los espacios en que la persona desarrolla esos roles (casa, escuela, comunidad, otros...) y, por último, los *acontecimientos* serían las transiciones que las personas atraviesan en su ciclo vital (terminación de estudios, entrada en el trabajo, divorcio, casamiento, jubilación, etcétera).

En este sentido, la orientación identifica los conocimientos, las actitudes y habilidades que el estudiante ha de aprender para desenvolverse adecuadamente en la vida y de ahí que, como señalan estos autores, la orientación para la carrera no es sinónimo de orientación hacia la ocupación, ya que las vidas de las personas son sus propias carreras.

Según Lewis (2001), el trabajo, al ser parte integrante de la vida, ha de abordarse en relación de interdependencia con otros aspectos de la vida de las personas, al igual que lo indica Savickas (1993): *la carrera es personal*. Podemos plantearnos que la orientación para la carrera tiene como meta preparar para la autogestión de la propia vida en sentido amplio, por lo que no es únicamente la suma de habilidades y conocimientos orientados a tomar una decisión de carácter académico o profesional, sino un asesoramiento para realizar un proyecto de vida acorde con las aspiraciones de la persona.

2. Criterios de influencia en la elección de una carrera profesional

Los estudiantes acceden a la universidad con una pluralidad de motivaciones: deseo de participar en iniciativas y conocer innovaciones intelectuales, vivir nuevos encuentros sociales y tipos de roles, adquirir prestigio y conocimientos profesionales entre otras. Latiesa (1989) desarrolló un modelo para la elección de una carrera profesional que se fundamenta en las anticipaciones que hacen los estudiantes sobre sus oportunidades de éxito académico, sobre las posibilidades de inserción profesional y sobre sus propios gustos personales; sin embargo estas evaluaciones están condicionadas por la oferta laboral y las limitaciones escolares, sociales y condiciones objetivas. En esta investigación se encontró que el factor más importante para la elección de carrera es el gusto personal del estudiante, en segundo lugar es la consideración de la inserción profesional y en tercer lugar las posibilidades de éxito en llegar a ser un modelo de profesional, previamente anticipado.

Existe una diversidad de factores que influyen en la selección de una carrera profesional por parte de los estudiantes; por ejemplo: capacidad intelectual, estilos personales, perspectivas de empleo, antecedentes familiares, presiones de los padres, percepciones de las distintas disciplinas, cultura, enfoque de mercado, plan de estudios y opciones de las universidades (Bourdieu, 1990; Hoffjan, Nevries y Stienemann, 2009; Simons *et al.*, 2004; Tan y Laswad, 2006; Wolk y Cates, 1994).

Por otra parte, Montero (2000) conceptualiza la elección de carrera como una práctica social, es decir, un proceso interactivo de búsqueda personal, y de recreación y reproducción de valores sociales y culturales. Respecto de lo individual en el proceso de elección de carrera, es esencial el conocimiento de la capacidad y nivel de esfuerzo personal. En cuanto a la elección como práctica social, esta aproximación permite entender por qué los jóvenes no han desarrollado la autocrítica, la seguridad en sí mismos, que implica la capacidad de elegir en forma consciente y responsable; por qué asignan valoraciones en términos de género, prestigio y estatus a las carreras. Supone analizar el tipo de imágenes e influencias que los jóvenes han obtenido a través de la socialización en ambientes más cercanos como la escuela y la familia, así como el contexto socioeconómico que los rodea.

Diversos estudios han evidenciado la influencia que ejercen las personas que están cerca del estudiante (padres, hermanos, profesores y pares) en la conformación de su percepción sobre una carrera profesional. Dentro de los factores que les influyen a inclinarse por una carrera en cuestión están: familia, amigos, mercado laboral y, por supuesto, la propia universidad. En un estudio realizado por Hutaibat (2012) con respecto de las percepciones de los estudiantes y su interés por elegir una carrera en negocios, los resultados revelaron que el factor que más afectaba dicha percepción estaba relacionado con las oportunidades de trabajo y el nivel de ingresos que se pudieran obtener. El segundo factor en orden de importancia, tenía que ver con la opinión de familiares y amigos, la cual era muy valorada por los encuestados, y en tercer lugar la opinión de sus profesores.

De acuerdo con Byrne y Willis (2005), la mayor influencia en la elección de una carrera profesional proviene de sus propios estudios en la materia, de sus maestros y de los medios de comunicación. Se encontró,

así mismo, que los estudiantes suelen inclinarse por profesiones que se tengan en gran estima por parte de la sociedad.

3. Personalidad y elección de carrera profesional

De acuerdo con Cloninger (2008), la personalidad es una forma característica de pensar, sentir y comportarse. Comprende los estados de ánimo, actitudes y opiniones, y se expresa más claramente en las interacciones con otras personas. Incluye características de comportamiento, tanto inherentes y adquiridos, que distinguen a una persona de otra y que pueden observarse en las relaciones de las personas con el medio ambiente y hacia el grupo social. Diversas investigaciones (Cupani y Pérez, 2006; Romero, Luengo, Gómez-Fraguela, y Sobral, 2002), se han centrado en el estudio de estos rasgos individuales y sus combinaciones, como una forma de definir los tipos de personalidad.

Con respecto de la elección de una profesión, en los individuos pueden establecerse perfiles psicoepistemológicos por predominio relativo de una u otra orientación hacia el conocimiento, ya sea empírica, racional o metafórica (Felmer, Pool, Fisher y Fritz, 2008). Además, cada disciplina del conocimiento privilegia el uso de una u otra forma de conocer, reconociéndola como más válida, de modo que para cada disciplina puede establecerse un perfil que es teóricamente el requerido.

Efectivamente, se trata de una orientación global hacia la recepción y el procesamiento de información, y como tal, comprende el uso diferencial de funciones mentales básicas (sensación, intuición, pensamiento y sentimiento). Estas asociaciones diferenciales resultan en patrones particulares de funcionamiento que hacen que cada individuo responda a las situaciones de una manera que le es única, pero que al mismo tiempo facilita un orden, internamente lógico y consistente con su perfil particular de aproximación a la realidad.

En el caso concreto de la disciplina de negocios, los contenidos y las intenciones educativas que predominan en el currículo actual, implican una integración de las diversas orientaciones al conocimiento; empírica, racional y metafórica, atendiendo a la postura clásica de Royce (1974); es un campo multidisciplinario y, como tal, favorece la inclusión de diversos perfiles.

De acuerdo con Montero (2000) la elección de carrera profesional aparece efectivamente como una práctica personal, en tanto quienes toman una decisión de carrera son personas diferentes a otras con expectativas, habilidades, historias personales y académicas distintas; otorgan otros significados a su propia elección y enfrentan problemáticas diversas. Por lo tanto, hablar de formas personales de enfrentar una elección vocacional, necesariamente se refiere a una de muchas posibilidades de expresar la personalidad y de haber llegado a una integridad de la identidad. Además de la importancia de los diferentes factores intrínsecos y extrínsecos que determinan la elección de una carrera profesional, la cultura y los estilos de aprendizaje entre los estudiantes también determinan esta decisión (Sugahara, Boland y Cilloni, 2008).

De acuerdo con Cupani y Pérez (2006), quienes aplicaron un instrumento de inventario de personalidad con 163 ítems construidos para medir 16 escalas primarias (calidez, intelecto, estabilidad, asertividad, gregarismo, obediencia, amigabilidad, sensibilidad, confianza, imaginación, apertura, autoestima, complejidad, sociabilidad, perfeccionismo y calma) y los cinco grandes factores de personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia); la contribución de los rasgos de personalidad a la explicación de la elección de carrera es mucho menos importante que la realizada por los intereses vocacionales y la percepción de autoeficacia o habilidad.

Lo anterior permite cuestionar si efectivamente existe un perfil personal que determine en mayor medida la elección de una carrera en el área de negocios, o existen otros factores determinantes relacionados con las experiencias y relaciones que el estudiante haya integrado para tomar una decisión. Con el fin de conocer esta relación, es que se ha planteado esta investigación.

METODOLOGÍA

La investigación fue diseñada como un estudio de tipo exploratorio-descriptivo. Este tipo de estudio —como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006), y Kerlinger y Lee (2002)—, permite conocer, describir situaciones y eventos, cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno concreto en un contexto determinado. Este acercamiento tiene por

objetivo contribuir a medir, desde un enfoque de métodos cuantitativos, los conceptos o las variables que coexisten en el fenómeno y que, posteriormente, se abordarán en una o varias investigaciones en particular en el marco de referencia trazado a través del estudio inicial. Así, el presente estudio se caracteriza por la flexibilidad y orden sostenido hacia la aproximación del fenómeno de los factores de influencia en la elección de una carrera profesional en el campo de los negocios.

Los participantes fueron la población de los 392 estudiantes del primer año de la escuela de negocios de una universidad particular situada en el Norte de México, los cuales se ubican dentro de las licenciaturas siguientes: Negocios Internacionales (LIN, 74), Publicidad y Comunicación de Mercados (LPM, 32), Mercadotecnia (LEM, 51), Administración de Empresas (LAE, 35), Administración Financiera (LAF, 59), Contaduría Pública y Finanzas (LCPF, 39), Derecho (LED, 63) y Creación y Desarrollo de Empresas (LCDE, 39).

Como instrumento de investigación se diseñó un cuestionario dividido en las secciones siguientes: sección 1, datos generales personales; sección 2, cualidades que influyen en la decisión de un estudiante para elegir una carrera profesional, de acuerdo con Sughara *et al.* (2008), en una escala ordinal del 1 al 24; y sección 3, características de personalidad de acuerdo con la escala de personalidad de Gough (1979), en una escala intervalar donde 1 es igual a *total desacuerdo* y 5 es *muy de acuerdo*.

El cuestionario fue aplicado a los estudiantes por personal capacitado para resolver sus dudas sobre el significado de los términos utilizados.

A continuación se describe el procedimiento realizado para fines de indagación:

- Se llevó a cabo una revisión de literatura en torno al tema de investigación.
- Se diseñaron los cuestionarios considerando la literatura revisada, así como instrumentos utilizados en estudios relacionados con el tema de investigación.
- Los cuestionarios fueron piloteados con diez profesores y diez estudiantes con el fin de mejorar la redacción, así como precisar

términos que, por la traducción del inglés al español de los instrumentos, pudieran no ser claros.

- Se solicitaron los permisos institucionales necesarios así como el consentimiento individual por parte de los estudiantes para aplicar los cuestionarios en papel, en cada uno de los grupos de introducción al campo profesional de las ocho licenciaturas mencionadas.
- Se aplicaron los cuestionarios por personal previamente capacitado para contestar dudas de los estudiantes sobre el instrumento.
- Se codificaron y capturaron los cuestionarios con apoyo de la hoja de cálculo en Excel (para posteriormente ser analizados con NCSS).

El enfoque de la investigación se planteó cuantitativo para la recolección y el análisis de datos. De acuerdo con Hernández *et al.* (2007), el diseño de esta primera fase del estudio es no experimental, ya que no existe manipulación deliberada de las variables; esta etapa del proyecto se enmarcó con un alcance descriptivo para abordar el tema de los factores que influyen en la decisión de elegir una carrera en negocios. Según Münch y Ángeles (2007), se trata de un estudio transversal, ya que el levantamiento de datos se efectuó del 15 de octubre al 5 de noviembre de 2012.

Se aplicó estadística descriptiva para el análisis de los datos generales de los participantes en la investigación. Se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 18, como herramienta de apoyo en la aplicación de diversas técnicas de análisis descriptivo de los datos. El análisis descriptivo se complementó con análisis de factores con el fin de simplificar las variables. Los resultados obtenidos se presentan en la sección siguiente.

RESULTADOS

a) En torno de los rasgos de personalidad asociados con la elección de una carrera particular de negocios

Los resultados obtenidos en esta sección confirman el planteamiento de Cupani y Pérez (2006) con respecto a que la contribución de los rasgos de personalidad a la explicación de la elección de carrera profesional, es mucho menos importante que la realizada por los intereses y la percepción de habilidad en los estudiantes. Además, los resultados

muestran que la disciplina de negocios es un campo multidisciplinario y, como tal, favorece la inclusión de diversos perfiles, como orientaciones al conocimiento racional y metafórico (Royce, 1974).

El instrumento consideró un listado de 37 características de personalidad, las cuales se presentan en la tabla siguiente:

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD DE ACUERDO CON GOUGH (1979).

Común	«Relajiento»	Reflexivo
Audaz	Interesante	Sensual
Convencional	Educado	Sumiso
Honesto	Ostentoso	Amplio de intereses
Informal	Seguro de sí mismo	Responsable
Creativo	Presuntuoso	Prestigioso
Original	Poco convencional	Respetuoso
Ingenioso	Precavido	Fuerte
Sincero	Conservador	Independiente
Suspicaaz	Ególatra	Analítico
Capaz	Individualista	Comprometido
Seguro	Inteligente	
Insatisfecho	Estrecho de intereses	

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Las variables que obtuvieron el promedio más alto en cada una de las carreras, se presentan a continuación:

**TABLA 2: AUTOPERCEPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS
AFINES A LA PERSONALIDAD DEL ESTUDIANTE**

Características más afines

LCPF	LAF	LAE	LPM	LED	LIN	LCD	LEM
Respetuoso	Sincero	Respetuoso	Respetuoso	Respetuoso	Educado	Respetuoso	Respetuoso
Capaz	Respetuoso	Capaz	Comprometido	Educado	Respetuoso	Comprometido	Educado
Comprometido	Educado	Educado	Responsable	Sincero	Comprometido	Educado	Sincero
Educado	Capaz	Honesto	Educado	Honesto	Analítico	Capaz	Capaz

Fuente: Elaboración propia de los autores.

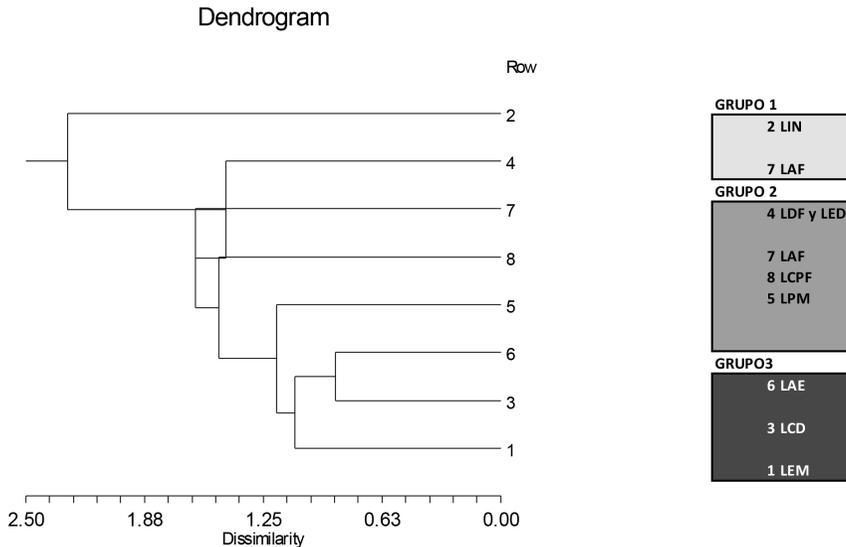
Características menos afines

LCPF	LAF	LAE	LPM	LED	LIN	LCD	LEM
Informal	Común	Sumiso	Ególatra	Ególatra	Sumiso	Informal	Común
Ególatra	Informal	Informal	Común	Sumiso	Común	Común	Ególatra
Común	Ególatra	Ególatra	Insatisfecho	Común	Ególatra	Ególatra	Sumiso
Sumiso	Presuntuoso	Individualista	Sumiso	Convencional	Presuntuoso	Presuntuoso	Presuntuoso

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Resalta en los resultados la similitud de las respuestas en todas las carreras y que —en todas— tanto el ser respetuoso, como educado, están entre las características más afines a la personalidad de los estudiantes; y el ser ególatras y comunes, entre las menos afines. En cuanto al grado en que podrían diferenciarse las características de personalidad de los alumnos por la carrera que estudian, en la figura 1 se aprecia que los alumnos de LIN y LAF tienden a diferenciarse más en torno de la autopercepción de su personalidad, con respecto de los alumnos de las otras carreras; mientras que los alumnos de LAE, LCD y LEM son los que, en su opinión, tienen una personalidad más afín con los alumnos de las demás carreras.

FIGURA 1: GRUPOS DE ALUMNOS CON CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD DISÍMIL.



b) En torno a las cualidades más importantes en la elección de una carrera profesional en negocios

Se analizaron los datos obtenidos a través de la sección 2 del cuestionario que guardan relación con las cualidades que influyen en la elección de una carrera profesional; los datos son consistentes con lo propuesto por Montero (2000) y Hutaibat (2012, en relación con el predominio de factores extrínsecos como determinantes en el proceso de elección de una carrera profesional en negocios, como se muestra en la tabla siguiente:

**TABLA 3. ATRIBUTOS DE MAYOR INFLUENCIA EN LA ELECCIÓN
DE UNA CARRERA PROFESIONAL EN NEGOCIOS**

LCPF	LAF	LAE	LPM	LED	LIN	LCD	LEM
Buenas ganancias a largo plazo	Trabajo interesante	Mi propio negocio	Trabajo interesante	Contribuir con la sociedad	Viajar	Mi propio negocio	Trabajar por cuenta propia
Mi propio negocio	Buenas ganancias a largo plazo	Trabajar por cuenta propia	Mi vocación	Trabajo interesante	Trabajo interesante	Trabajar por cuenta propia	Mi propio negocio
Trabajo interesante	Buen salario inicial	Buenas ganancias a largo plazo	Creatividad	Mi vocación	Dedicarme a diferentes actividades	Trabajo interesante	Trabajo interesante
Trabajar por cuenta propia	Disponibilidad de trabajo	Trabajo interesante	Disponibilidad de trabajo	Oportunidades de desarrollo profesional	Buenas ganancias a largo plazo	Buenas ganancias a largo plazo	Buenas ganancias a largo plazo
Disponibilidad de trabajo	Oportunidades de desarrollo profesional	Disponibilidad de trabajo	Oportunidades de desarrollo profesional	Disponibilidad de trabajo	Oportunidades de desarrollo profesional	Oportunidades de desarrollo profesional	Oportunidades de desarrollo profesional

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Los resultados muestran un mayor énfasis en aspectos externos, como son la percepción del beneficio económico a corto y largo plazo, la disponibilidad de trabajo y las oportunidades de desarrollo profesional. Se detectó una menor frecuencia en la mención de aspectos como «mi vocación», «contribuir a la sociedad» y «creatividad», que tienen más relación con factores intrínsecos al estudiante.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación en particular muestran que, desde la percepción de los estudiantes, los rasgos de personalidad no son determinantes para seleccionar una carrera una vez que han

decidido estudiar una profesión del área de negocios. No es evidente que haya ciertos rasgos de personalidad asociados a una licenciatura de negocios particular. Más bien, son los intereses y la percepción de las propias habilidades lo que determina la elección de una carrera en particular.

En torno a las cualidades más importantes para la elección de una carrera profesional en negocios, los resultados obtenidos muestran que las cualidades extrínsecas como salario, ganancias a largo plazo, disponibilidad de empleo y oportunidades laborales son más importantes que las cualidades intrínsecas como vocación personal, contribución a la sociedad y expresión de la creatividad.

Esto es interesante para las instituciones educativas que actualmente se plantean una misión más amplia e incluyente sobre el compromiso social. Es preocupante que los estudiantes que ingresan a estas instituciones no lo consideran determinante en su elección de carrera.

Si bien los resultados de esta investigación no pueden generalizarse, podrían plantearse a futuro investigaciones similares en otras instituciones y con alumnos de las áreas de ingeniería, ciencias de la salud y humanidades, para comparar los hallazgos de esas posibles investigaciones con los aquí presentados. Adicionalmente podría realizarse un estudio de los alumnos en su último año de estudios de preparatoria para conocer sus rasgos más sobresalientes de personalidad y, posteriormente, confrontarlos con la carrera profesional que eligieron al entrar a la universidad. Es importante considerar, a la luz de los resultados de este estudio, el enfoque que deben asumir los procesos de orientación vocacional en la preparatoria, ante la preeminencia de las cualidades extrínsecas y la menor influencia de los rasgos de personalidad en el proceso de elección de una carrera profesional en negocios. Como se mencionó anteriormente, esperamos que este estudio mueva a la reflexión sobre estos temas y motive el desarrollo de nuevas investigaciones relacionadas. ■

REFERENCIAS

BOURDIEU, P., «The logic of practice», **Stanford University Press**, 1990, 333 pp.

BYRNE, M. y WILLIS, P., «Irish secondary students' perceptions of the work of an accountant and the accounting profession», **Accounting Education**, 2005, n. 14(4), pp. 367-381.

CLONINGER, S., **Theories of Personality: Understanding Persons**, Pearson educación, quinta edición, 2008.

CUPANI, M. y PÉREZ, E.R., «Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad», **Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines**, n.23(1), 2006, pp. 81-100.

FELMER, L.; POOL, G.; FISHER, I. y FRITZ, C., «Los estilos epistémicos y tipos de personalidad como factores asociados a la elección de carrera», **Revista de Pedagogía**, n. 29(85), 2008, pp. 115-134.

GOUGH, H.G., «A creative personality scale for the adjective check list». **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 37(8), 1979, pp. 1398-1405.

GYSBERS, N.C. y HENDERSON, P., «Comprehensive Guidance and Counseling Programs: A Rich History and a Bright Future», **Professional School Counseling**, n. 4(4), 2001, pp. 246-256.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L., **Metodología de la investigación**, McGraw Hill, México, 2006.

HOFFJAN, A.; NEVRIES, P. y STIENEMANN, R., «Comparative Management Accounting – Literature review on similarities and differences between management accounting in Germanic and Anglophone countries», **Controlling in einem globalen Markt**, n. 37, 2009, pp. 113-146.

HUTAIBAT, K.A., «Interest in the management accounting profession: Accounting students' perceptions in Jordanian universities», **Asian Social Science**, n. 8(3), 2012, pp. 303-316.

IRIARTE, C., «Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera», **Estudios sobre Educación**, n.7., 2004, pp. 21-32.

KERLINGER, F. y LEE, **Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales**, McGraw Hill Interamericana, México, 2002.

LATIESA, M., «Demanda de educación superior: Evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera», **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n.46, pp. 101-139.

LEWIS, J., «Career and personal counseling: Comparing process and outcome», **Journal of Employment Counseling**, n. 38(2), 2001, 82 p.

LEWIS, J.; COURSOLO, D. y WAHL, K.H. «Electronic portfolios in counselor education», **Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium**, 2000, pp. 171-183.

MONTERO, M.T., «Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos», **Universidad Autónoma de Ciudad Juárez**, n. 1, 2000, pp. 1-101.

MUNCH, L. y ÁNGELES, E. **Método y técnicas de investigación**, Trillas, México, 2007.

POPE, M., «A brief history of career counseling in the United States», **The Career Development Quarterly**, n. 48, 2000, pp. 194-211.

ROYCE, J.R., «Epistemic styles, individuality, and world view», **NATO Conference on Information Sciences**, 1974.

ROMERO, E.; LUENGO, M.; GOMEZ-FRAGUELA, J.A. y SOBRAL, J., «La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: el modelo de cinco factores y los cinco alternativos», **Psicothema**, 14(1), 2002, pp. 134-143.

SAVICKAS, M.L., «Career counseling in the postmodern era», **Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly**, n. 7, pp. 205-215, 1993.

SIMONS, K. A. *et al.*, «Comprehensive literature review: Factors influencing choice of Accounting as a major», **Journal of the Academy of Business Education**, n. 5(3), 2004, pp. 97-110.

SUGAHARA, S.; BOLAND, G. y CILLONI, A., «Factors influencing students' choice of an Accounting major in Australia», **Accounting Education**, n. 17, 2008, pp. 37-54.

TAN, L. y LASWAD, F., «Students' beliefs, attitudes and intentions to major in Accounting», **Accounting Education**, n. 15(2), 2006, pp. 167-187.

WOLK, C.M. y CATES, T.A., «Problem-solving styles of Accounting students: Are expectations of innovation reasonable?», **Journal of Accounting Education**, n. 12, 1994, pp. 269-281.

LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD. UN CASO CONCRETO

THE SOCIAL AND CIVIC COMPETENCE IN COLLEGE. A SPECIFIC CASE

Elena Arbues
Concepción Naval
Rosario Repáraz
Carolina Ugarte

Elena Arbues



Diplomada en Magisterio, Universidad de Zaragoza. Doctora en Ciencias de la Educación y Máster en Matrimonio y Familia, Universidad de Navarra. Ha desarrollado su tarea profesional en diversos centros educativos como profesora de educación primaria, orientadora escolar y orientadora familiar. Actualmente es Profesora Ayudante de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Navarra. Miembro de varios proyectos, su investigación se centra principalmente en la educación cívica y el fomento de la participación social, la enseñanza de las ciencias en primaria y los museos como espacios educativos.
Correo electrónico: [earbues@unav.es].

Concepción
Naval



Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. Profesora Titular de Teoría de la Educación en la Universidad de Navarra desde 1993. Vicerrectora (2001-2012) y Directora del Departamento de Educación (1996-2001). Durante 2012-13: Visiting Fellow and Oliver Smithies Lecturer en Balliol College, University of Oxford. Su investigación se ha centrado en los últimos años en el estudio de la educación ciudadana y la participación social; el influjo social de los medios sociales entre los jóvenes; la innovación docente a través de nuevas metodologías y del uso de las tecnologías de la comunicación en el ámbito escolar y universitario; y los museos como espacios educativos.
Correo electrónico: [cnaval@unav.es].

Rosario
Repáraz



Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. Profesora titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Ha publicado diferentes libros y artículos sobre el uso didáctico de las TIC. Dirige e imparte cursos de formación del profesorado en el ámbito de la tecnología educativa. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional.
Correo electrónico: [creparaz@unav.es].

Carolina
Ugarte



Doctora en el área de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Navarra. Su investigación se ha centrado en la formación de competencias profesionales y cívicas en educación superior: «Educación y ciudadanía». Actualmente es miembro del Proyecto Parlamento Cívico que se desarrolla conjuntamente entre la Universidad de Navarra y el Parlamento de Navarra. También participa con Volkswagen Navarra en un proyecto de desarrollo de competencias para directivos. Ha colaborado con una entidad local (ANAIN-CEIN) en un proyecto sobre las competencias críticas para la empleabilidad de los universitarios.
Correo electrónico: [cugarte@unav.es].

RESUMEN

La universidad tiene una función social y cultural; desde ella se puede contribuir a elevar el grado de cultura cívica. Esta denominada tercera misión de la universidad se concreta en preparar a los universitarios tanto para su incorporación al mundo del trabajo como para ejercer la ciudadanía activa (Naval *et al.*, 2011). En las leyes que actualmente rigen el sistema educativo español esos objetivos han pasado a ser una preocupación real y prioritaria. Una de las formas de concretarla ha sido la introducción de la educación cívica en cada tramo del sistema educativo. Parece lógico que esta intencionalidad de educar en el compromiso cívico a los alumnos de educación secundaria y formación profesional encuentre su continuidad en la educación superior. En este trabajo nos proponemos profundizar en cómo, desde la universidad, podemos colaborar en la formación de la competencia social y cívica de los estudiantes. Vamos a fijarnos en hasta qué punto la enseñanza en competencias, en concreto la competencia social y cívica, ha sido incorporada en los planes de estudios de algunos grados universitarios en la universidad donde trabajamos, con vistas a ahondar en si la formación que se recibe en la universidad incide en la participación real de los alumnos. Para ello mostraremos algunos de los resultados obtenidos en el estudio que hemos llevado a cabo para medir el índice cívico de nuestros estudiantes. Por último recogemos las opiniones de un grupo de alumnos sobre cuáles consideran que son sus posibilidades reales de participación como universitarios y proponemos unas reflexiones que pueden contribuir a orientar la intervención educativa en este sentido.

Palabras clave: Educación superior; índice cívico; compromiso cívico; ciudadanía activa; educar en competencias; participación social.

ABSTRACT

Universities have a social and cultural function. They can help to raise the level of civil culture and affect aspects of coexistence and social cohesion. This so-called third mission of universities is implemented in the preparation of students for both their incorporation into the world of labor and the exercise of active citizenship (Naval *et al.*, 2011). Within the laws that govern the Spanish system of education

this objective has become a real priority. One of the ways in which it is carried out is the introduction of Civics at each level of the system. It seems logical that this aim of teaching civic commitment to pupils in secondary schools and in technical colleges should continue in higher education. This work intends to make an in-depth study of how those of us who work in universities can assist in educating the students in social and civic know-how. We will analyze to what extent the teaching of skills, specifically social and civic ones, has been incorporated into the curricula of some degrees at the university where we work and explain some of the initiatives taken in social and professional volunteer work. The objective is to investigate if the training received at the university affects genuine student participation. To do so we will show some results obtained in the study carried out to assess the civic index of our students. Finally, we will gather the opinions of a group of students on the opportunities they have in fact to participate as undergraduates. We will also suggest some ideas which may assist in guiding educational involvement on the subject.

Key words: Higher education; civic index; civic commitment; active citizenship; education in competences; social participation.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad juega un papel importante en la sociedad y debe responder a las expectativas que se le plantean. Posee una función social y cultural, por ser una de las instituciones garantes de los valores universales y del patrimonio cultural, y es un factor clave para la generación de conocimiento y para el desarrollo general (Delors, 1996; Tobarra, 2004).

De ahí que en algunas épocas sea preciso replantear determinadas cuestiones o reformas que modifican su orientación y proyección social y que, en definitiva, persiguen su adaptación a las innovaciones y demandas sociales (Zabalza, 2002). En este sentido, la UNESCO —con el fin de poner en marcha un proceso de reforma de la educación superior y de encontrar soluciones a sus nuevos desafíos— convocó, en 1998, una conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Se celebraron cinco consultas regionales previas y finalmente se redactó

una declaración conjunta en la que se incluyeron las reflexiones y los planes de acción aprobados en dichas reuniones.

A nuestro entender, se trata de un documento valioso porque proclama no sólo la misión y función de la educación superior, sino también un marco de acción en el que se señalan las medidas a tomar por los sistemas educativos e instituciones, tanto en el plano nacional como internacional. Entre los objetivos propuestos se incluyen los siguientes (UNESCO, 1998, art. 1):

- Reforzar y fomentar la misión de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad.
- Formar ciudadanos altamente cualificados y responsables, que participen activamente en la sociedad.
- Proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo sociocultural y económico de las sociedades.
- Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes, los valores en que reposa la ciudadanía democrática.

Si algo destaca en el articulado de dicha declaración es la continua referencia a la función social de la universidad, unida a su cometido de promover, generar y difundir conocimientos mediante la investigación y el fomento de la interdisciplinariedad. Se trata de un documento que señala los principales retos a los que se enfrenta la educación superior contemporánea, entre los que se encuentran: la calidad, la internacionalización y el servicio a la sociedad (Tünnermann y De Souza, 2003), como diversos documentos internacionales han subrayado posteriormente.

Desde la universidad se puede contribuir a elevar el grado de cultura cívica, incidiendo en aspectos relativos a la convivencia y a la cohesión social. Esta denominada «tercera misión de la universidad», referida a su compromiso social, se concreta en preparar a los universitarios tanto para su incorporación al mundo del trabajo como para ejercer la ciudadanía activa (Naval *et al.*, 2011). Formar ciudadanos comprometidos en proyectos de ciudadanía activa —dispuestos a mejorar y transformar la realidad social— supone dotarles de los

valores democráticos necesarios y de las competencias que la sociedad actual requiere (Martínez y Esteban, 2005; Kronman, 2007; Rochford, 2008).

En este trabajo nos centramos precisamente en esa dimensión social y cívica de la educación superior. Nos proponemos profundizar en cómo, desde la universidad, podemos colaborar en la formación de los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de sentido crítico, capaces de analizar los problemas de la sociedad, de buscar soluciones y de asumir responsabilidades sociales (UNESCO, 1998, art. 9b). Tal objetivo implica, necesariamente, superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, acceder a nuevos planteamientos pedagógicos y propiciar la adquisición de las habilidades, competencias y actitudes precisas (art. 9c).

2. EDUCAR LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD

En decir del Consejo de Europa, se entiende la *educación cívica* como «el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad» (2002). En las leyes que actualmente rigen nuestro sistema educativo [español] esos objetivos han pasado a ser una preocupación real y prioritaria. Una de las formas de concretarla ha sido la introducción de la educación cívica en cada uno de los tramos del sistema educativo¹.

Por ejemplo, en la educación secundaria obligatoria, se incorpora la educación para la ciudadanía en el currículo como una enseñanza que tiene por objeto favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad, y la formación de futuros ciudadanos con

¹ Ley de Educación en España: LOMCE, 2013 (Ley Orgánica para la Mejora Educativa).

criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, p. 715).

Entre los objetivos del bachillerato se encuentra:

[...] ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, art. 3a).

Y la *formación profesional* se entiende como:

[...] el conjunto de acciones formativas que capacitan a los alumnos para la actividad en un campo profesional y que, además, contribuyen a su desarrollo personal, al ejercicio de la ciudadanía democrática y al aprendizaje permanente (Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, art. 1 y 2).

Parece lógico que esta intencionalidad de educar en el compromiso cívico en los alumnos de educación secundaria y formación profesional encuentre su continuidad en la educación superior. De hecho, actualmente, existe una tendencia a fomentar la participación social en la educación superior debido, entre otras cosas, a la repercusión que tiene en la formación de los ciudadanos (Egerton, 2002). Por eso conviene que cualquier planteamiento de educación cívica en la universidad considere los aprendizajes previos y las experiencias del alumnado en el sistema educativo.

Fue en la Declaración de Bolonia de 1999 donde los ministros europeos de educación aceptaron el reto de construir el área europea de educación superior, con el objetivo de lograr una mayor compatibilidad y competitividad de los sistemas de educación superior. Para ello concretaron una serie de objetivos a alcanzar en la primera década de este tercer milenio; inmersos en una perspectiva más amplia de

consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, proporcionándoles las competencias necesarias para el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social, científica y tecnológica (párrafo 1).

Llevarlo a cabo ha supuesto, en España, una adaptación y concreción legislativa. Así, la Ley Orgánica de Universidades de 2007 señala la necesidad de una mayor implicación de las universidades en la mejora de la formación de sus graduados para que sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales como a las demandas del sistema científico y tecnológico. Sin olvidar el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. En este sentido se introduce, por ejemplo, la posibilidad de que los alumnos obtengan reconocimiento académico por su participación en actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación (art. 46.i).

En esta línea conviene destacar dos aspectos del Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales:

- En primer lugar en él se señala que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener, en el centro de sus objetivos, la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando el tradicional enfoque basado en contenidos (preámbulo, párrafo 8).
- En segundo lugar, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional ha de realizarse desde el respeto y la promoción de los derechos humanos, y de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos (art. 3.5).

Debemos considerar, además, que la *educación superior* es «una plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida» (Delors, 1996, 27). Es decir, podemos hablar de un nuevo escenario en el que la formación continúa tras haber logrado una titulación universitaria. De hecho, el número de alumnos de postgrado está aumentando en muchas universidades europeas y se incorporan «nuevos grupos de

alumnos y alumnas adultos con formaciones previas diversas y con objetivos de formación claramente diferenciados» (Zabalza, 2002, 30). En este sentido debe considerarse la recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dichas competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Entre las competencias claves que se establecen se encuentran las competencias sociales y cívicas (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006).

En definitiva, la educación superior requiere que se prepare a los futuros graduados, entre otros aspectos, para ser ciudadanos respetuosos, responsables y participativos, orientados a la justicia, la solidaridad y el bien común, por encima de intereses particulares. Posiblemente

[...] la sociedad actual esté mostrando mayores niveles de exigencia en relación con la calidad de la formación universitaria, y quizás le esté exigiendo que aborde su tarea desde una perspectiva más pedagógica y universitaria y menos formal e interesada» (Martínez *et al.*, 2002, 19).

Por nuestra parte creemos que para lograrlo, todo estudiante universitario debe poseer una serie de conocimientos cívicos que le permitan formarse en unas pautas de actuación, así como desarrollar las actitudes y habilidades que le lleven realmente a participar y colaborar en la sociedad. Teniendo en cuenta, por un lado, que el núcleo del aprendizaje cívico lo constituye, sin duda alguna, el grado de participación ciudadana; y, por otro, que es el compromiso cívico el que promueve dicha participación.

Es justo reconocer que la Ley Orgánica de Universidades de 2007, a la que ya nos hemos referido, establece como uno de los principios de la política universitaria, la participación de los estudiantes a través del estatuto del estudiante y la constitución de un consejo del estudiante universitario. En dicho estatuto se establecen procedimientos para aumentar la implicación de los estudiantes en la vida universitaria, reconoce sus derechos, valora su participación en los distintos órganos de

gobierno así como en actividades culturales, deportivas y solidarias, y se señalan los valores que se deben promover desde la actividad docente e investigadora (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre). En cuanto a la participación social y a la cooperación al desarrollo se indica, por un lado, el derecho del alumnado a solicitar dichas actividades y a disponer de una acreditación de los servicios prestados; y, por otro, el deber de participar en las actividades formativas diseñadas en las que se solicite colaborar (art. 64). Llevar esto a término puede ser, sin duda, una buena forma de impulsar la participación social.

3. EL COMPROMISO CÍVICO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Presentamos un planteamiento de la intervención docente orientada a fomentar el compromiso cívico del alumnado universitario. Pero, ¿qué entendemos por *compromiso cívico*? Consideramos que es aquella actitud que lleva a la persona a involucrarse en determinadas cuestiones sociales; en definitiva, a actuar como buen ciudadano.

Podríamos referirnos al *ciudadano* como:

[... el] habitante de las ciudades antiguas o de los Estados modernos como sujeto de derechos, especialmente de derechos políticos, que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país y, en general, en los diversos ámbitos de la vida pública (Naval *et al.*, 2003, 441).

Sin embargo, son varias las aproximaciones que en la investigación pedagógica reciente se han hecho respecto de cuáles serían las competencias necesarias para un buen ciudadano en una democracia. Westheimer y Kahne (2004) ofrecen una triple visión del buen ciudadano: el ciudadano personalmente responsable, participativo y orientado a la justicia social.

De modo similar, Veugelers (2007) conceptualiza al buen ciudadano en tres categorías: ciudadanos adaptativos, individuales y crítico-democráticos. Johnson y Morris (2010) comparan ambos conceptos de ciudadano comprobando que en cierto sentido se corresponden, destacando en el ciudadano la disciplina, la preocupación social y la autonomía.

Si tuviéramos que describir a los ciudadanos demócratas podríamos decir que son activos y responsables; que desean colaborar en la construcción y mejora de la vida colectiva, en la consecución de aquello que es bueno para todos. Los ciudadanos demócratas, en definitiva, son quienes se comprometen y participan en el desarrollo de sus democracias (Print, 2003). Se concibe al ciudadano no sólo en un sentido político o institucional sino en sentido axiológico, es decir, ser ciudadano implica cierto modo de ser y de vivir en la sociedad (Jover y Naval, 2008).

Pues bien, una vez esbozado quién sería un buen ciudadano, y que para serlo se requiere un proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias necesarias; interesa destacar la coincidencia entre los investigadores en señalar a los conocimientos, las actitudes y habilidades como los tres pilares sobre los que se asienta la educación en competencias (Rychen y Salganik, 2006; López de Dicastillo *et al.*, 2006). Siendo así, concretaremos ahora algunos aspectos que, a nuestro entender, conviene incluir en cada uno de estos elementos del proceso de la enseñanza de la competencia social y cívica (tabla 1).

En cuanto a los conocimientos teóricos, habrán de referirse tanto al sistema social como a su funcionamiento. Existen tres grandes temas comunes relacionados entre sí: la democracia, la cohesión social y la participación ciudadana (Naval y Arbues, 2008).

De la misma forma que sin estos conocimientos, el alumno no tendría medios o preparación suficiente para saber cómo actuar de manera cívica, es necesario que esté dispuesto a vivirlo. Es decir, el alumno puede saber qué significa ser buen ciudadano, pero tiene que querer serlo. En este sentido, podemos definir cinco actitudes sociales comunes a toda actuación propia de un buen ciudadano. Las cinco están directamente relacionadas entre sí y son: el altruismo optimista, la responsabilidad —tanto social como política—, el respeto, la lealtad y la justicia» (Arbues *et al.*, 2012, 11-12).

Ahora bien, alguien que quiere ser un buen ciudadano no sólo debe saber qué significa serlo o estar dispuesto a serlo, sino también debe

entrenarse en unas habilidades que consoliden esas disposiciones. Esas habilidades son principalmente intelectuales y sociales.

Las habilidades intelectuales permiten conocer la necesidad de implicarse en la mejora social. Destrezas tales como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis, de resolución de problemas y la toma de decisiones, hacen posible la participación social. Por último, para participar en la sociedad, se necesitan unas habilidades sociales, entre las que destacan las habilidades de liderazgo, comunicación, negociación, iniciativa, trabajo en equipo y empatía, entre otras (Arbues *et al.*, 2012, 13).

Como conclusión, podríamos decir que el objetivo de desarrollar habilidades intelectuales y sociales se materializa al consolidar hábitos de conducta. En la tabla 1 señalamos los contenidos, las actitudes y habilidades que, entendemos, integran la competencia social y cívica que conviene abordar con el alumnado, con vistas a fomentar su compromiso cívico.

Tabla I. Elementos que definen el compromiso cívico.

Conocimientos	Actitudes	Habilidades	
		<i>Intelectuales</i>	<i>Sociales</i>
Democracia Cohesión social Participación ciudadana	Altruismo optimista Responsabilidad Respeto Lealtad Justicia	Pensamiento crítico Análisis Síntesis Resolución de problemas Toma de decisiones	Liderazgo Comunicación Negociación Iniciativa Trabajo en equipo Empatía

4. UN CASO CONCRETO. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Considerando el tema que nos ocupa —y pese a que la introducción de la enseñanza cívica en la universidad requiere un cambio en la intervención docente que también conviene abordar (Martínez *et al.*, 2002), ya que ninguna innovación es posible al margen de quienes hayan de

llevarla a cabo (Zabalza, 2002)—, en esta ocasión vamos a valorar hasta qué punto la enseñanza en competencias (en concreto la competencia social y cívica), ha sido incorporada en los planes de estudios de algunos grados universitarios en la universidad donde trabajamos; y, transversalmente, a través de las asignaturas de Antropología y Ética en los demás grados de la universidad. Por otra parte, mostraremos algunos de los resultados obtenidos en un estudio llevado a cabo para valorar y expondremos también iniciativas emprendidas de voluntariado social y profesional. El fin es ahondar en si la formación recibida en la universidad incide en la participación real de los alumnos y medir el índice cívico de nuestros estudiantes. Por último, recogemos las opiniones de un grupo de alumnos sobre cuáles consideran sus posibilidades reales de participación como universitarios.

4.1. La competencia social y cívica en los planes de estudio.-

La formación de la competencia social y cívica se contempla en los diferentes planes de estudio de la Universidad de Navarra, en concreto vamos a fijarnos en los grados de Educación y Derecho. En el primer caso, en los grados de educación², las asignaturas que abordan más específicamente estas cuestiones son: Fundamentos de la Educación, Política y Legislación Educativas, Educación Comparada, Competencias Profesionales y Civic Education and Human Development³.

En cuanto a las asignaturas del grado de Derecho⁴, destacarían las siguientes: Pensamiento Político y Derechos Humanos, Régimen Constitucional Español, Jurisdicción Constitucional y Derechos Fundamentales, Derecho Internacional Público, Derecho de la Unión Europea, Persona y Sociedad Tecnológica, Fundamentos del Derecho del Medioambiente, Historia e Instituciones del Derecho Foral Navarro, Derecho Electoral y Parlamentario⁵.

² Los planes de estudio de los grados de Educación se pueden encontrar en: [<http://www.unav.es/facultad/fyl/estudios1>].

³ El contenido más detallado de estas asignaturas, en relación con la competencia social y cívica, se puede consultar en el Anexo I.

⁴ Los planes de estudio de los grados de Derecho se pueden consultar en: [<http://www.unav.es/derecho/estudios/>].

⁵ El contenido más detallado de estas asignaturas, en relación con la competencia social y cívica, se puede consultar en el Anexo I.

La competencia social y cívica también se trabaja de forma transversal, en los diferentes grados a través de las asignaturas que se imparten desde el Instituto de Antropología y Ética (IAE)⁶. Algunos de los temas tratados en estas asignaturas son: la condición humana; la identidad personal; las condiciones de la libertad; las relaciones familiares y sociales; las virtudes y su relación con los bienes y las normas; el sentido del trabajo; la justicia profesional y económica; el bien personal y el bien común, entre otros. Por otra parte, el Instituto organiza simposios, seminarios y jornadas de estudio.

Además, los alumnos tienen ocasión de ejercer su competencia social y cívica participando en las actividades de voluntariado social y profesional promovidas por UAS (Universitarios por la Ayuda Social)⁷. También pueden participar involucrándose en los consejos de curso o facultad y en las diferentes actividades culturales y deportivas que se promueven.

Una vez señalados los ámbitos desde los que se trabaja la competencia social y cívica nos interesa conocer la implicación real de los alumnos en actividades sociales de diverso tipo. Con este fin, en el curso 2011-12 realizamos un estudio empírico para medir el índice cívico de nuestros estudiantes. En este artículo nos referiremos a los resultados relacionados con la participación de los universitarios en actividades sociales⁸.

⁶ Para una descripción más detallada de la misión y actividades del IAE y de las asignaturas impartidas se puede consultar: [<http://www.unav.es/iae/>].

⁷ Las actividades emprendidas por UAS se recogen de modo más extenso en el Anexo I.

⁸ Dicho estudio analiza los conocimientos, las actitudes y las habilidades de participación social. Una descripción más detallada del instrumento empleado para medir el índice cívico, así como del diseño del estudio de campo realizado se encontrará en Repáraz, Arbues, Naval y Ugarte (en preparación).

4.2. La participación social de los estudiantes.-

A) Datos de participación

Para llevar a cabo el estudio sobre el índice cívico de los alumnos, se aplicó un instrumento de evaluación constituido por:

- Una prueba de conocimientos en torno a la educación cívica, compuesta por 14 preguntas abiertas sobre la sociedad democrática y los derechos humanos.
- Una escala de actitudes sobre el compromiso cívico (de 39 ítems), en la que distinguimos las cinco actitudes anteriormente mencionadas: magnanimidad, respeto, responsabilidad social, justicia y lealtad.
- Un cuestionario de habilidades de participación y compromiso cívico de 19 preguntas, referidas a las habilidades intelectuales y a las habilidades sociales de participación.

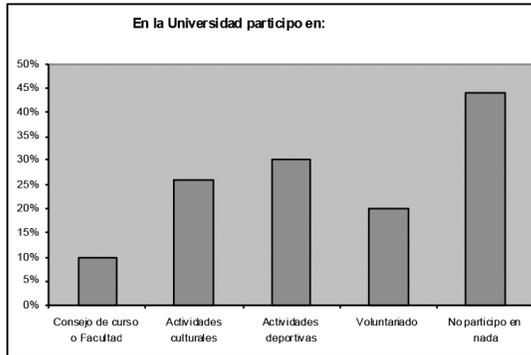
A la valoración de los resultados de este último apartado nos referiremos a continuación.

La muestra participante fue de 1250 alumnos de los tres primeros cursos de las diferentes facultades de la universidad. La prueba se realizó en estos cursos por pertenecer a los nuevos grados cuya programación se basa en la formación en competencias. Esta muestra representa el 23% de los estudiantes de esos cursos de la Universidad de Navarra. Se calculó con un error del 3% y a un nivel de confianza del 95%.

El estudio de campo fue precedido por una aplicación piloto del instrumento de evaluación que permitió corregir algunos elementos y mejorar sus propiedades métricas.

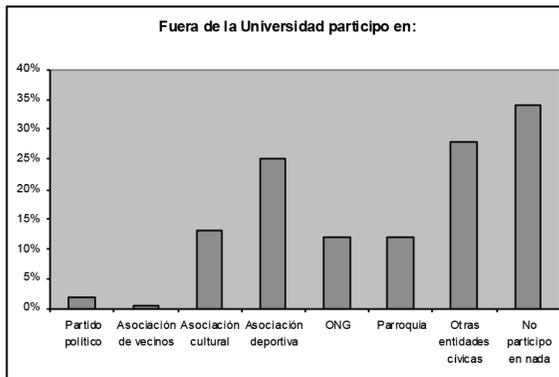
Algunos de los principales resultados del estudio se presentan en los gráficos que incluimos a continuación. En primer lugar, recogemos los distintos ámbitos de participación de los estudiantes. En el gráfico 1 se puede comprobar que donde más se implican dentro de la propia universidad es en actividades deportivas y culturales.

Gráfico 1. Ámbitos de participación de los estudiantes en la universidad.



Fuera de la universidad, la implicación de los alumnos es muy similar.

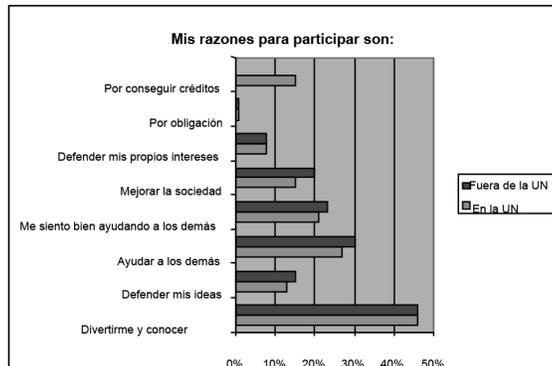
Gráfico 2. Ámbitos de participación de los estudiantes fuera de la universidad.



Las razones aducidas por los universitarios para participar tanto dentro como fuera de la universidad son las siguientes: en primer lugar afirman que participan por divertirse y conocer gente, y en segundo lugar por ayudar a los demás. Como puede apreciarse en el

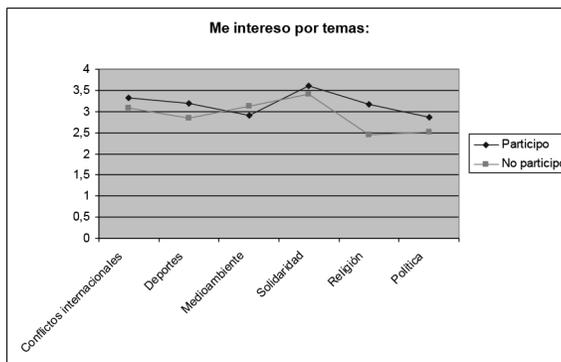
siguiente gráfico, los razonamientos de los alumnos son prácticamente los mismos tanto fuera como dentro de la universidad.

Gráfico 3. Razones por las que participan los estudiantes.



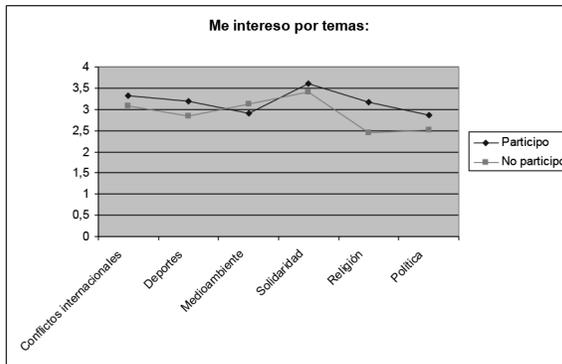
Al analizar algunas de las habilidades intelectuales de participación comprobamos que los alumnos que participan en alguna de las actividades antes mencionadas se interesan más que los que no participan, en temas como: la solidaridad, los conflictos internacionales, el deporte, la religión y la política. Curiosamente, en relación con el medioambiente ocurre lo contrario (en todos los casos la diferencia es significativa a un nivel de confianza del 95%, $p=.000$).

Gráfico 4. Temas que interesan a los alumnos.



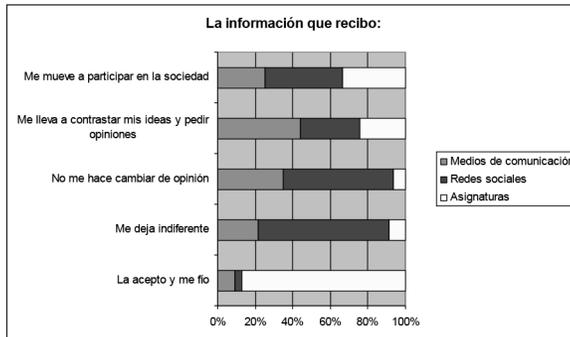
Al analizar aspectos intelectuales relacionados con la convivencia, obtenemos que aunque los que más se implican en actividades sociales y culturales cuentan con una mayor capacidad de analizar la situación, reflexionar, tomar decisiones y resolver problemas, las únicas diferencias significativas se encuentran en la variable referida a la expresión verbal ($t=2.97$ y $p=.003$).

Gráfico 5. Habilidades intelectuales relacionadas con la convivencia.



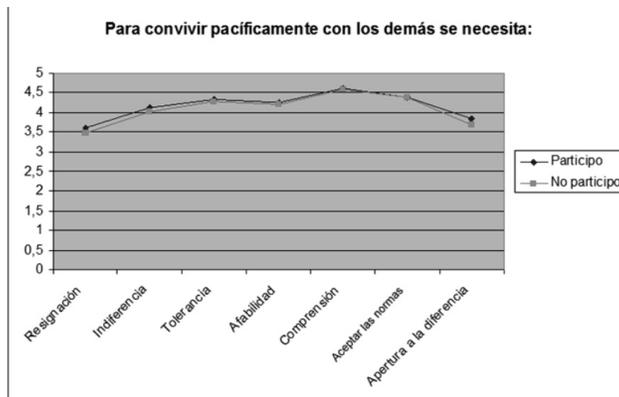
Podemos decir que, en general, los alumnos se fían de la información que reciben en las asignaturas y, en cierta manera, ello les mueve a participar en la sociedad. Por otro lado, la información que reciben de las redes sociales les deja indiferentes y en su mayoría no les conduce a cambiar de opinión, aunque en alguna medida también les mueve a participar en la sociedad. La información que reciben de los medios de comunicación es la que más les lleva a contrastar sus ideas y pedir opiniones.

Gráfico 6. Influencia que en los alumnos ejerce la información que reciben.



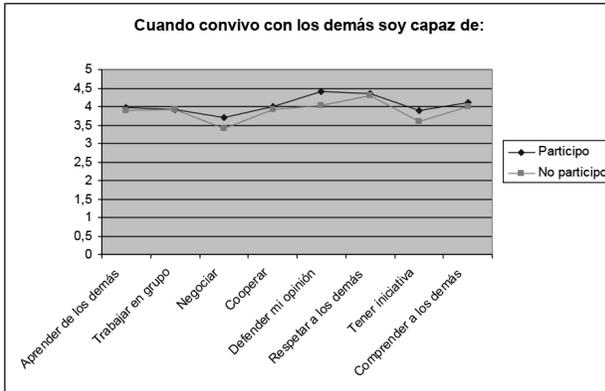
Respecto de las habilidades sociales de participación, destacamos que en relación con la convivencia, tanto los alumnos que participan como los que no lo hacen, no se diferencian en aspectos como la capacidad de resignación, tolerancia, afabilidad, comprensión, etcétera.

Gráfico 7. Habilidades sociales de los alumnos (1).



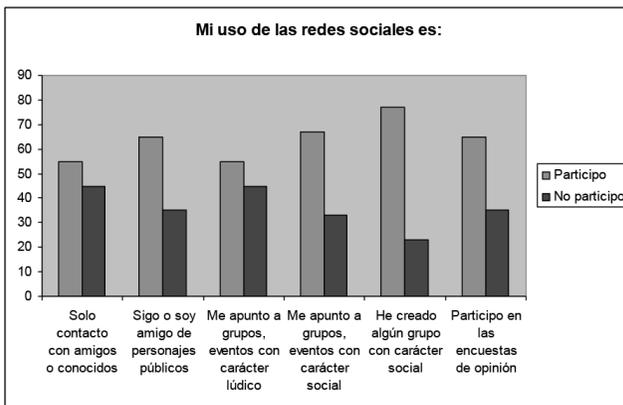
Los alumnos que participan se reconocen más capaces de negociar, defender su opinión y de tener iniciativa, como puede comprobarse en el gráfico 8. Las diferencias que se aprecian no llegan a ser estadísticamente significativas.

Gráfico 8. Habilidades sociales de los alumnos (2).



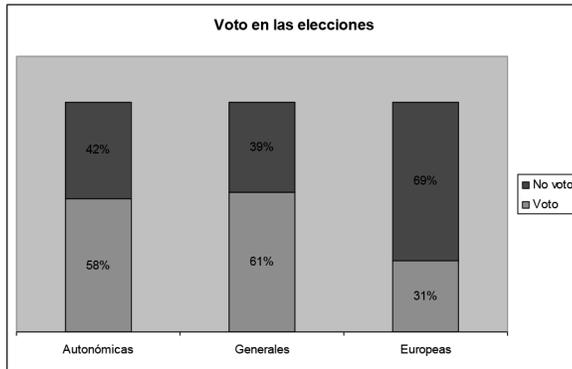
Respecto del uso de las redes sociales, los alumnos que participan en las actividades de la vida universitaria tienen un perfil diferente a los que no participan en lo extra-académico: siguen o son amigos de personajes públicos, se apuntan a grupos o eventos con carácter social, participan en las encuestas de opinión y reconocen haber creado algún grupo con carácter social en la Red (en los cuatro casos, las diferencias son estadísticamente significativas, $p=.000$).

Gráfico 9. Uso de las redes sociales.



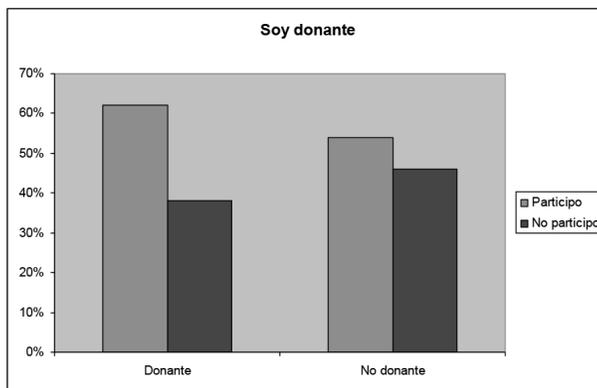
También parece que los alumnos que más participan son los que igualmente más votan en las elecciones, sean nacionales o europeas, como puede apreciarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 10. Intención de votar en las elecciones.



Y entre ellos también existen más personas donantes de órganos o de sangre.

Gráfico 11. Alumnos donantes.



De la información que brindan estos datos, podríamos afirmar que los alumnos más participativos evidencian mejores competencias personales y sociales, o también que participan más porque tienen esas competencias. Lo cierto es que mejoran su capacidad de relación, sus habilidades de comunicación y su iniciativa. En este sentido, se podría decir que también mejoran sus competencias profesionales y, por tanto, su futura empleabilidad, ya que las actitudes y habilidades mencionadas se encuentran entre las más demandadas en el entorno profesional, según muestran distintos informes elaborados en el marco nacional e internacional (MEC, 2007; OECD, 2011). Podríamos señalar que el ejercicio activo de la responsabilidad cívica incide positivamente en la formación integral de los alumnos.

Por otra parte, observando los datos de colaboración de los alumnos en UAS⁹ se evidencia que quienes más participan en actividades de voluntariado son los de Derecho, superando ampliamente las expectativas iniciales. Esta facultad es la única que rebasa la previsión inicial de participación.

La siguiente facultad en la que más se implican los alumnos es la de Ciencias, en concreto en las actividades de voluntariado medioambiental. Esto podría explicarse por la presencia de asignaturas sobre medioambiente en su plan de estudios¹⁰ y por ser una salida profesional reconocida para estos alumnos, sobre todo en el caso de los alumnos del grado de Biología¹¹. Además, desde esta facultad se impulsan diferentes iniciativas relacionadas con la protección del medio ambiente¹².

⁹ Estos datos se pueden localizar en el Anexo II. Parece oportuno destacar que estos datos no recogen las actividades de voluntariado desarrolladas durante el verano, momento en el cual se incrementa sustancialmente la participación de los alumnos.

¹⁰ El contenido de los planes de estudios del grado de Biología se puede consultar en: [<http://www.unav.es/facultad/ciencias/planestbiologiagrado>].

¹¹ El medio ambiente como salida profesional de los graduados en Biología se destaca en: [<http://www.unav.es/facultad/ciencias/salidasprofypracbiologia>].

¹² Información sobre estas actividades se puede localizar en: [<http://www.unav.es/facultad/ciencias/divulgacion-cientifica>].

A la facultad de Ciencias le sigue la facultad de Filosofía y Letras, dentro de la cual se incardinan los grados de Educación, estudios en los que se trata de desarrollar la competencia social y cívica de los alumnos a través de distintas asignaturas.

Podemos decir que las facultades cuyos alumnos participan más en actividades de voluntariado social y profesional son aquéllas en las que en sus planes de estudios hay más presencia de asignaturas que tratan sobre contenidos específicos de la competencia social y cívica. En estas asignaturas no sólo se abordan conocimientos, sino que combinan la transmisión de conocimientos con la adquisición de habilidades y la iniciación en actitudes. Este contexto es especialmente indicado para desarrollar la competencia social y cívica, que supone tanto los conocimientos, como las actitudes y las habilidades (Úgarte *et al.*, 2013).

Antes de concretar nuestras reflexiones, al hilo de estos resultados, nos pareció adecuado invitar a los alumnos a exponer las expectativas que tenían sobre sus posibilidades reales de participación.

B) Opiniones de los alumnos

Partimos de las opiniones que manifiestan un centenar de estudiantes de educación a los que se ha invitado a debatir en *focus groups*, sobre cómo propiciar la participación en la sociedad y, en concreto, qué papel juega en ese aspecto la universidad. Les preguntamos sobre cuáles son, en su opinión, las obligaciones que la universidad y un/a universitario/a tienen si aspiran al ejercicio de su profesión de forma responsable y como un servicio en beneficio de la sociedad. La dinámica de trabajo ha sido en diez grupos, cada uno de ellos compuesto por diez alumnos. Cada grupo ha redactado y expuesto sus conclusiones que, de forma sintética y en sus propias palabras, son las que siguen:

- El alumnado universitario está en condiciones de una participación activa porque está en relación con gente de diversas procedencias y creencias, busca la apertura hacia nuevas fuentes de conocimiento.
- Un universitario, para facilitar la estabilidad y el correcto funcionamiento de la sociedad, debe mirar por el bien común. Cuando se mira por intereses propios se dificulta el diálogo y se impiden los consensos.

- Los estudiantes universitarios tenemos la obligación de reflexionar y poner en práctica valores que faciliten la convivencia en sociedades plurales y democráticas.
- Los estudiantes disponen de espacios dedicados al análisis, discusión y decisión sobre cuestiones que afectan a la actividad del centro a nivel de aula, titulación y facultad que estimulan el interés por participar en lo común y en lo público. De este modo, estos espacios se convierten en lugares adecuados para aprender que la democracia requiere ciudadanía crítica, participativa e informada.
- La universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, y hoy debería ser también la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea. Por ejemplo nosotros, en nuestras carreras de educación, también aprendemos el valor de educar futuros ciudadanos que, a su vez, ayudarán a la promoción de la ciudadanía.
- La universidad contribuye a que desarrollemos una visión que pueda guiar nuestra práctica y que refleje en nuestras acciones un conjunto de valores como son la responsabilidad, la solidaridad, el sentido de la justicia, el servicio a otros, etcétera.
- El universitario, como miembro activo de la universidad, puede contribuir a la promoción de la ciudadanía, por ejemplo, implicándose en la creación de centros universitarios al servicio de la comunidad, organizando actividades para atender las necesidades de un colectivo, promoviendo el fortalecimiento de instituciones como UNICEF, mediante trabajos de voluntariado.
- La aportación de los universitarios consiste en prevenir el futuro para adelantarse a los problemas que puedan aparecer, analizar el pasado para aprender de los errores y mejorar el presente para optimizar las posibilidades, con la intención de fomentar nuevas actividades cívicas. Mediante el estudio tratamos de analizar el cómo y el porqué de las cosas.
- Para suscitar la participación cívica es necesario que los ciudadanos sean conscientes de la importancia de su opinión y de su participación en la toma de decisiones, y que sean conscientes de sus deberes y derechos.
- Las universidades deben ser espacios de reflexión que generen en los estudiantes un pensamiento crítico, analítico y creativo que les

lleve a concienciarse sobre su responsabilidad en el futuro. Los universitarios con nuestra formación personal, académica y coraje propio de la juventud, podemos aportar a nuestros países el material capaz de crear los elementos para la búsqueda de la paz, el desarrollo y la tolerancia que una sociedad democrática y participativa necesita.

En síntesis, podemos afirmar que los estudiantes entienden la universidad como un espacio de apertura y de búsqueda de nuevos conocimientos, espacio de formación y de reflexión, también sobre su propia responsabilidad como adultos del futuro. Esta actitud de búsqueda de conocimiento y de reflexión en el ámbito universitario en sí misma ya es una forma de participar, por la repercusión que tiene sobre la sociedad en su conjunto.

Consideran que ellos son el futuro y que tienen el deber de prepararse para contribuir a mejorar la sociedad. Pero no sólo son el futuro, también son el presente. Los años de aprendizaje en la universidad son un momento adecuado para ejercitar aquellas actitudes cívicas esenciales en un ciudadano. De hecho disponen de espacios dedicados al análisis, discusión y decisión sobre cuestiones que afectan a su actividad académica; pueden moverse por el espacio europeo de educación superior; elegir los créditos de formación que van a cursar; participar en actividades de voluntariado, colaborar con fundaciones o asociaciones, organizar actividades y eventos, etcétera. Todo esto les invita a ser los protagonistas de su propio aprendizaje, también en lo referente a su participación social.

Por último, por tratarse de estudiantes de Educación, surge la reflexión sobre el hecho de que ellos, además de ser universitarios, se están preparando para ser educadores. Plantean así la necesidad de su propia formación en valores sociales y éticos para poder transmitirlos a sus alumnos.

5. REFLEXIONES

Lo mostrado hasta ahora apunta a la conveniencia de colaborar e incidir, desde la universidad, en la formación de la competencia social de los estudiantes. Para concluir, proponemos unas reflexiones

y consideraciones que pueden contribuir a orientar la intervención educativa en este sentido.

En primer lugar, en cuanto a la incorporación de la enseñanza de dicha competencia en las asignaturas de grado que hemos mostrado, observamos la inclusión de objetivos conceptuales y, en cierta medida, también actitudinales y procedimentales. La adquisición de una competencia pasa por la integración de los componentes que la constituyen —conocimientos, actitudes y habilidades—, por lo que no puede olvidarse ninguno de esos tres aspectos. Aunque no existe una metodología específica para la enseñanza de las competencias, las metodologías activas y participativas resultan especialmente indicadas (Conferencia de Ministros Europeos, Bergen, 2005 y Conferencia de Ministros Europeos, Londres, 2007; Conrad y Domaldson, 2004; Pallof, 2005; Roberts, 2004).

En este sentido, podría decirse que una adecuada adquisición de la competencia social y cívica a través de las diferentes asignaturas se demostraría en una posterior implicación en actividades de voluntariado, ya sea en las promovidas por la propia universidad o fuera de ella. En el caso concreto que nos ocupa, aproximadamente un 6.5% de los alumnos participa en las actividades de voluntariado social y profesional, promovidas por UAS. Como puede observarse, la participación en la universidad es baja aunque, como se aprecia en los resultados del estudio empírico aquí mencionado, los alumnos participan en acciones de voluntariado fuera del centro académico. Por otra parte, la participación social no se reduce al voluntariado. El ejercicio activo de la ciudadanía tiene muchos otros exponentes, como pueden ser la participación en las elecciones o la colaboración en diversos movimientos cívicos y políticos. En cualquier caso, la participación social de la ciudadanía en general y de los jóvenes españoles en particular es baja (Benedicto y López Blanco, 2008; Centro de Investigaciones Sociológicas, 2009). Por tanto, promover la formación de la competencia social y ciudadana de los universitarios resulta ser una tarea prioritaria en las sociedades democráticas.

En segundo lugar, en cuanto a la intervención del profesorado universitario, no podemos obviar que nuestra propuesta supone una revisión de las estrategias y enfoques de actuación. Sigue siendo necesario

conocer la propia disciplina, pero junto a esa tradicional función de explicación de contenidos por parte del profesor, se espera que realice funciones de asesoramiento, desarrollo y supervisión de actividades prácticas y participativas, incorporación de experiencias y modalidades diversas de trabajo, preparación de materiales didácticos, coordinación docente con otros profesores, etcétera. Sin duda esto supone una ampliación de sus funciones y una exigencia de mayor esfuerzo en la planificación de las propuestas docentes (Naval, 2008). En el profesor universitario recae, en buena parte, el cumplimiento de las funciones básicas de la universidad, por supuesto la docencia y la investigación, pero también la función y proyección social.

No cabe duda de que el desarrollo de este tipo de competencias es un reto y un riesgo para el docente que ve, de algún modo, incrementada su responsabilidad. Sin embargo, parece razonable y necesario atender a este aspecto esencial para el futuro desempeño de los estudiantes como ciudadanos. Tampoco podemos obviar la crítica que desde distintos puntos de vista se ha hecho a la formación en competencias, aunque nuestra posición sería saber sacar el mayor partido a la propuesta sin caer en la instrumentalización de este enfoque didáctico.

De los jóvenes alumnos se espera que se apropien de dicho proceso de aprendizaje, de forma que acepten ser responsablemente los protagonistas de su propia formación, también de los aspectos sociales y cívicos. Aquí se observa una evolución positiva en la educación superior, en el protagonismo otorgado a los alumnos en aspectos relativos, por ejemplo, a la posibilidad de movilidad, a la libre elección de actividades curriculares, a la evaluación de la docencia y de su propio aprendizaje, etcétera. Como muy bien señala Vega: «este proceso requiere que el joven sea tratado como actor intelectual y no como un simple receptor de información» (2001, 14), pasando a formar parte activa de su propia formación. Esto tiene bastante que ver con el tan debatido concepto de calidad de la educación superior que, por ser un concepto multifactorial, no puede prescindir de proporcionar una formación integral a sus alumnos que les permita, no sólo integrarse en la realidad social como profesionales, sino también como ciudadanos comprometidos, participativos y con capacidad crítica (Van Kemenade *et al.*, 2008; Harvey and Williams, 2010).

Por último, la educación que proponemos se inserta en un marco de educación moral, ya que se pretende que los alumnos adquieran conocimientos, destrezas y de modo determinante virtudes sociales (Altarejos, 2006). Será necesario consolidar los hábitos que les posibiliten actuar como buenos ciudadanos. Por lo que, además, es inseparable la educación cívica de una adecuada educación de la libertad. El objetivo es promover el aprendizaje de la participación, consecuencia de la libertad responsable (Altarejos y Naval, 2005).

ANEXO I. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA

La competencia social y cívica en los planes de estudio.-

En los grados de educación:

Las asignaturas que más específicamente abordan estas cuestiones son:

- *Fundamentos de la educación.* Tiene como objeto una teoría de la acción y de los procesos educativos. Para formar la competencia social y ciudadana se realizaron diferentes actividades como el seminario *Student's experiences of community and civic participation* (2012-2013) que tenía como objetivo profundizar en la educación cívica mediante el intercambio de experiencias de alumnos y profesores de dos universidades españolas (Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Navarra) y una universidad inglesa (Roehampton University); y la sesión en el Parlamento de Navarra «Qué significa vivir en una democracia» (que se lleva a cabo desde 2010-2011), en ella escenifican un pleno de debate sobre qué es y qué caracteriza a una democracia.
- *Política y Legislación Educativas.* Pretende que los alumnos sean capaces de analizar los problemas educativos desde la óptica de los derechos y los deberes que establece la legislación, que tengan presente el contenido de los textos jurídicos para orientar las relaciones con los futuros alumnos y que puedan argumentar con fundamento legal sobre política educativa, respetando las opiniones de los otros.

- *Educación Comparada*. Incide en el análisis y conocimiento de los principales sistemas educativos operantes en el mundo de hoy, junto con el análisis de los grandes problemas educativos internacionales.
- *Competencias Profesionales*. Persigue la formación en competencias de los futuros profesionales de la educación, haciéndoles conscientes de la repercusión social que encierra un buen desempeño profesional.
- *Civic Education and Human Development*. Highlights the relevance of an educator's perspective in any development initiative that purports to address a social, cultural, political or economic problem, particularly in less developed countries. It considers the pivotal role of education *beyond schools* towards promoting authentic integral human development of individuals and groups of persons in diverse social settings: family, local communities and business enterprises.

En el grado de Derecho:

Entre las asignaturas que abordan la competencia social y cívica se encontrarían las siguientes:

- *Pensamiento Político y Derechos Humanos*. Pretende dar a conocer el proceso de formación de las modernas declaraciones de derechos y su papel en el diseño de los diferentes regímenes constitucionales, y encontrar soluciones a los problemas actuales relacionados con la organización de la comunidad política, acordes con la dignidad de la persona humana.
- *Régimen Constitucional Español*. Se desarrollan contenidos directamente relacionados con aspectos esenciales para la vida democrática.
- *Jurisdicción Constitucional y Derechos Fundamentales*. Se abordan los fundamentos históricos y filosóficos de los derechos fundamentales de nuestra constitución y los derechos humanos.
- *Derecho Internacional Público*. Pretende explicar cuáles son y cómo operan los principales instrumentos jurídicos de la comunidad internacional, así como la acción de la Organización de las Naciones Unidas.

- *Derecho de la Unión Europea*. Trata de conocer los conceptos básicos necesarios para analizar y comprender qué es la Unión Europea y se abordan los aspectos generales de sus políticas.
- *Persona y Sociedad Tecnológica*. Plantea temas como la tolerancia, el pluralismo, la democracia, el medioambiente, la globalización, la diversidad cultural, la soberanía, la ciudadanía y la inmigración, así como la convivencia humana pacífica y el legítimo recurso a la violencia.
- *Fundamentos del Derecho del Medioambiente*. Da a conocer los aspectos fundamentales del tratamiento jurídico del medio ambiente.
- *Historia e Instituciones del Derecho Foral Navarro*. Estudia aspectos como las instituciones forales, la foralidad navarra o aspectos de regulación foral como el amejoramiento del fuero de 1982.
- *Derecho Electoral y Parlamentario*. Pretende proporcionar al alumno un conocimiento teórico y práctico del sistema electoral y parlamentario español, incluyendo asistencias a plenos del Parlamento de Navarra.

Ejercicio de la competencia social y cívica en la Universidad de Navarra.-

Los alumnos tienen ocasión de participar en diferentes acciones de voluntariado promovidas desde UAS (Universitarios por la Ayuda Social)¹³. Las áreas concretas de colaboración son: sin hogar, mayores, apoyo escolar, cárcel, discapacidad, enfermos hospitalizados y cooperación al desarrollo.

Entre las actividades de voluntariado social se desarrollan las siguientes:

- Programa formativo de cooperación al desarrollo (2 ECTS). Ofrece la posibilidad de participar en un proyecto internacional en un país en vías de desarrollo.
- Programa formativo de voluntariado social (1 ECTS).

¹³ Más información sobre UAS y sus actividades en: [<http://www.unav.es/servicio/uas/>].

¹⁴ Solidariun es un día dedicado a la cooperación y voluntariado en la Universidad de Navarra. Más información sobre Solidariun en: [<http://www.unav.es/servicio/uas/solidariun/>].

- Curso de gestión de eventos (1 ECTS). Ofrece la posibilidad de participar en el comité organizador de Solidarium¹⁴. El alumno también puede colaborar con las diversas campañas específicas que se realizan a lo largo del año como son la olimpiada solidaria de estudio¹⁵, la campaña del kilo, la campaña de recogida de juguetes y el torneo de pádel solidario¹⁶. Por otra parte, UAS ofrece la posibilidad de seguir cooperando a lo largo de las vacaciones de verano en campamentos y actividades solidarias.

Entre las actividades de voluntariado profesional (1 ECTS) destacan¹⁷:

- *Voluntariado medioambiental* es una acción emprendida desde la facultad de ciencias. Los principales intereses del grupo son la educación ambiental y las labores directas de protección del medio ambiente.
- *Campus sostenible* es una iniciativa acometida por un equipo multidisciplinar —impulsado desde Escuela de Arquitectura— dedicado a la sensibilización del colectivo universitario en la sostenibilidad energética del campus.
- *¿Actúas?* es una publicación surgida por la iniciativa de alumnos de la Facultad de Comunicación con la intención de apoyar diferentes necesidades sociales y de voluntariado.
- AJÁ (Asesoramiento Jurídico de Alumnos) es un servicio de asesoramiento jurídico realizado por alumnos de la Facultad de Derecho y dirigido a la comunidad universitaria.

¹⁵ Más información sobre esta iniciativa en: [<http://www.olimpiadasolidaria.com/>].

¹⁶ Se puede localizar más información sobre estas acciones en: [<http://www.unav.es/servicio/uas/otras>].

¹⁷ Más información sobre estas actividades en: [<http://www.unav.es/servicio/uas/voluntariado-profesional>] y [<http://www.unav.es/servicio/uas/actuas>].

ANEXO II. DATOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ACTIVIDADES DE UAS

	Número de voluntarios
Arquitectura	5
Ciencias	47
Económicas	22
Comunicación	43
Derecho	115
Enfermería	18
Farmacia	12
Filosofía y Letras	35
Medicina	45

REFERENCIAS

ALTAREJOS, F., «Ciudadanía democrática e identidad europea: un escollo para la educación», en C. NAVAL y M. HERRERO, **Educación y ciudadanía en una sociedad democrática**, Madrid, Encuentro, 2006, pp. 61-77.

ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., «La educación cívica en una sociedad globalizada», **Revista Galega do Ensino**, 2005, n. 46, pp. 841-862.

ARBUES, E.; NAVAL, C.; REPÁRAZ, C.; SÁDABA, C. y UGARTE, C., **La competencia social y cívica. Guía didáctica**, Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra-Parlamento de Navarra, Pamplona, 2012.

BENEDICTO, J. y LÓPEZ BLANCO, A. (eds.), «Jóvenes y participación política: investigaciones europeas», **Revista de Estudios de Juventud**, n. 81. 2008. Recuperado de: [<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1809373756&menuId=1223021499>].

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS, **Post-electoral elecciones al Parlamento Europeo 2009**, Estudio n. 2807, junio-julio, 2009. Recuperado de: [http://www.cis.es/cis/opencms/Archivos/Marginales/2800_2819/2807/es2807.pdf]http://www.cis.es/cis/opencms/Archivos/Marginales/2800_2819/2807/es2807.pdf].

CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, **Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas**, nn. 19-20, mayo, 2005, Bergen. Recuperado de: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf].

CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, **Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado**, 2007. Recuperado de: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf].

CONRAD, R.M. y DOMALDSON, J.A., **Engaging the online learner: activities and resources for creative instruction**, Jossey-Bass, San Francisco, 2004.

CONSEJO DE EUOPA, **Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002**.

DECLARACIÓN DE BOLONIA de 19 de junio de 1999. Recuperado de: [<http://www.educacion.gob.es/boloniaees/que.html>].

DELORS, J. (coord.), **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**, Santillana, Madrid, 1996.

EGERTON, M., «Higher education and civic engagement», **The British Journal of Sociology**, vol. 53, n. 4, 2002, pp. 603-620.

HARVEY, L. y WILLIAMS, J., «Fifteen years of quality in higher education (part two)», **Quality in Higher Education**, vol. 16, n. 2, 2010, pp. 81-113.

JOHNSON, L. y MORRIS, P., «Towards a framework for critical citizenship education», **The Curriculum Journal**, vol. 21, n. 1, 2010, pp. 77-96.

JOVER, G. y NAVAL, C., «Transformed institutions-transformed citizenship education? Remarks on the current situation in Spain», **Journal of Social Science Education**, vol. 6, n. 2, 2008, pp. 29-39.

KRONMAN, A.T., **Education's end: Why our colleges and universities have giving up on the meaning of life**, Yale University Press, New Haven, CT, 2007.

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.

LÓPEZ DE DICASTILLO, N.; IRIARTE, C. y GONZÁLEZ, M.C., «La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor», **Estudios sobre Educación**, n. 11, 2006, pp. 127-147.

MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M.R. y ESTEBAN, F., «La universidad como espacio de aprendizaje ético», **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 29, 2002, pp. 17-43.

MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F., «Una propuesta de formación cívica para el EEES», **Revista Española de Pedagogía**, n. 230, 2005, pp. 63-83.

MEC y ANECA, Reflex. **Informe ejecutivo. El profesional flexible en la sociedad del conocimiento**, 2007. Recuperado de: [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf].

NAVAL, C., **Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica**, Eunsa, Pamplona, 2008.

NAVAL, C.; UGARTE, C.; HERRERO, M.; RODRÍGUEZ, A.; OSORIO, A. y BERNAL, A., «Respuestas del grupo de investigación en educación para la ciudadanía de la Universidad de Navarra», **Revista de Educación**, n. extraordinario, 2003, pp. 425-442.

NAVAL, C. y ARBUES, E., «¿Ciudadanos de manual?», **Nuestro Tiempo**, 2008, pp. 645, 21-35.

NAVAL, C.; GARCÍA, R.; PUIG, J.M. y SANTOS, M.A., «La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios», **Encounters on Education**, vol. 12, 2011, pp. 77-91.

OECD, **Towards an OECD Skills Strategy**, París, OECD, 2011. Recuperado de: [<http://www.oecd.org/dataoecd/58/27/47769000.pdf>].

PALLOF, R.F., **Collaborating online: learning together in community**, Jossey-Bass, San Francisco, 2005.

PRINT, M., «Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI», **Estudios sobre Educación**, n. 4, 2003, pp. 7-22.

REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE n. 3, de 3 de enero de 2007).

_____, 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE n. 5, de 5 de enero de 2007).

_____, 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE n. 260, de 30 de octubre de 2007).

_____, 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE n. 266, de 6 de noviembre de 2007).

_____, 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario (BOE n. 318, de 31 de diciembre de 2010).

RECOMENDACIÓN 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial L 394 del 30 de diciembre de 2006).

ROBERTS, T. (ed.), **Online collaborative learning: theory and practice**, Information Science Publishing, Hershey, 2004.

ROCHFORD, F., «The contested product of a university education», **Journal of Higher Education Policy and Management**, vol. 30, n. 1, 2008, pp. 41-52.

RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H., **Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico**, Ediciones Aljibe, Málaga, 2006.

TOBARRA, P. (dirección), **Planificación estratégica y mejora de la calidad en las universidades**, Consejería de Educación y Cultura, Murcia, 2004.

TÜNNERMANN, C. y DE SOUZA, M., **Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial sobre educación superior**, UNESCO, París, 2003.

UGARTE, C.; REPÁRAZ, C. Y NAVAL, C., «Participación y abstención de los jóvenes en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009. Una respuesta desde la educación cívico-política», **Revista Educación XXI**, vol. 16, n. 2, 2013, pp. 209-230.

UNESCO, **La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior**, UNESCO, París, 1998.

VAN KEMENADE, E.; PUPIUS, M. y HARDJONO, W., «More value to defining quality», **Quality in Higher Education**, vol. 14, n. 2, 2008, pp. 175-185.

VEGA, A., «Educación superior de calidad para el siglo XXI», **Educación**, vol. 25, n. 1, 2001, pp. 9-17.

VEUGELERS, W., «Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education», **Compare: A Journal of Comparative Education**, vol. 37, n. 1, 2007, pp. 105-119.

WESTHEIMER, J. y KAHNE, J., «What Kind of citizen? The politics of educating for democracy», **American Educational Research Journal**, vol. 41, n. 2, 2004, pp. 237-269.

ZABALZA, M.A., **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**, Narcea, Madrid, 2002.

LIDERAZGO EFICAZ PARA LA MEJORA ESCOLAR. UN ESTUDIO DE CASO DEL PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD EN EL CENTRO DE MÉXICO

EFFECTIVE LEADERSHIP FOR SCHOOL IMPROVEMENT. A CASE STUDY OF THE QUALITY SCHOOLS PROGRAM IN CENTRAL MEXICO

José Matías Romo Martínez

José Matías
Romo Martínez



Doctor en Ciencias, con especialidad en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional DIE-CINVESTAV. Maestro en Educación y Licenciado en Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente es profesor de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Aguascalientes y ha colaborado en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Realizó una estancia de investigación en el CREA, Universidad de Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red de Educación y Valores (REDUVAL).
Correo electrónico: [matias.romo@yahoo.com.mx].

RESUMEN

En México, la desigualdad en la oferta de oportunidades educativas aún es un gran reto. Entre las políticas y programas implementados destaca el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que inició hace diez años como una propuesta de reforma institucional y cambios en la

gestión educativa. Se realizó un estudio de caso con una escuela exitosa inscrita en este programa, la cual se sitúa en una localidad rural del estado de Aguascalientes, México. El acercamiento se realizó a través de observaciones y entrevistas, con un enfoque interpretativo.

Las evidencias muestran, en este caso, que el liderazgo del director ha sido un factor preponderante, tanto para el éxito de la escuela como para la aplicación del PEC; entre los principales logros que se mencionan están: un trabajo colaborativo de los docentes, mayor participación social, progreso en el logro educativo de los alumnos, y una mejora sustancial en la infraestructura.

Este tipo de estudios es importante para dar cuenta del impacto de una política pública en una escuela concreta, que además se ubica en un contexto social y económico desfavorable, en la que pareciera que el esfuerzo y la dedicación de su director, impulsado por la propuesta del PEC, han sido la clave del éxito.

Palabras clave: Liderazgo; mejora escolar; eficacia escolar; programa Escuelas de Calidad; estudio de caso.

ABSTRACT

In Mexico, the inequality in the educational opportunity offers stills a big challenge. Among the policies and programs that have been implemented highlights the Quality Schools Program (PEC), which began ten years ago as an institutional reform proposal and changes in educational management. A case of study was performed with a successful school enrolled in this program, which is located in a rural town in the state of Aguascalientes, Mexico. The oncoming is done through observations and interviews, with an interpretive approach.

The evidences show, in this case, that principal's leadership has been a major factor for both the success of the school and the PEC; among the major achievements mentioned are: a collaborative work of teachers, greater social participation, progress in the educational achievement of students, and a substantial improvement in infrastructure.

This type of studies is important to show the impact of a public policy in a specific school, which also is located in an unfavorable social and economic context in which seems that the effort and dedication of its director, driven by the proposed PEC, have been the key to success.

Key words: Leadership; school improvement; school efficiency; Quality Schools Program; case of study.

PRESENTACIÓN

Actualmente los sistemas educativos de todos los países buscan ser cada vez mejores en todas las dimensiones que organizan su funcionamiento, y de forma especial, en el logro educativo de los estudiantes; para ello, continuamente se analizan y evalúan los múltiples elementos que se asocian a este logro. Asimismo, la valoración de los alumnos es importante en la toma de decisiones, pues se considera que es un indicador preciso de la formación que los niños y jóvenes están recibiendo para su actuación en la vida, en el presente y en el futuro.

En los últimos años, el tema de la *gestión escolar* ha cobrado una gran importancia en las agendas públicas de la mayoría de los países. Y es que tanto la investigación educativa, como las evaluaciones nacionales e internacionales, permiten prever que una buena gestión escolar es condición fundamental para mejorar los resultados educativos de los alumnos (Miranda, 2010).

La escuela pública mexicana enfrenta grandes retos, dada la diversidad en la composición y distribución de la población, así como la diferencia en las oportunidades que se tienen de recibir un servicio educativo de calidad (Backhoff, y otros, 2007); veamos un ejemplo a través de un indicador.

De manera natural se tiende a asociar la desigualdad de oportunidades educativas con la desigualdad económica; el medio rural de México es en el que se manifiestan los mayores niveles de desigualdad y donde la situación de la pobreza es más aguda. A pesar de haberse logrado algunos avances en los últimos años, un porcentaje muy alto

de la población de este sector sigue siendo afectado por la pobreza. En 2006, cerca de 55 por ciento de la población rural (poco más de 12 millones de personas) estaban en pobreza de patrimonio. En términos de cobertura educativa, el sector rural está rezagado con respecto del resto del país. A 2005 la escolaridad promedio, medida en años, era de 8,9 para el sector urbano y de 5,6 para el sector rural. Además, en el medio rural no se alcanzan en promedio todavía los años de escolaridad que el sector urbano ha logrado más de una década antes.

Continuando con el ejemplo, los niveles de escolaridad de las personas del medio rural son en general inferiores a los del medio urbano. Según las cifras del II Censo de población y vivienda 2005, 72 por ciento de la población rural o no tiene instrucción o sólo alcanza la primaria como máximo nivel de escolaridad. En contraste, 55 por ciento de la población urbana tiene un nivel de instrucción de, al menos, la secundaria (Ordaz, 2009).

Mientras que prácticamente el 100 por ciento de los niños que viven en las ciudades y en zonas urbanas tienen acceso a la educación básica —que incluye 12 años de escolarización (preescolar, primaria y secundaria)—, en las comunidades rurales y en las indígenas este indicador puede estar muy por debajo, y está altamente diferenciado considerando zonas geográficas y composición poblacional.

Condiciones como la descrita antes, llevan a la escuela a asumirse como promotora de cambio y de transformación social, lo cual fortalece su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad a la que se debe. También cabe mencionar que éste es sólo un ejemplo de una de las múltiples aristas que presenta el sistema educativo nacional, y que ilustra en parte el reto al que se enfrentan las escuelas y los actores educativos.

Una estrategia que puso en marcha el gobierno mexicano, fue la de impulsar el trabajo de las escuelas que realizaban bien su función, y de apoyar cambios favorables en aquellas que tenían la intención de mejorar, de tal manera que contaran con todo lo necesario para seguir haciéndolo. Así fue como surgió, hace poco más de diez años, el Programa Escuelas de Calidad (PEC), como una propuesta de reforma

de la gestión institucional y escolar, especialmente para superar los obstáculos que impiden el logro educativo. En él se han involucrado autoridades educativas de todos los niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) y las comunidades escolares, en especial a través de estrategias de financiamiento, transparencia en el uso de los recursos y rendición de cuentas a la sociedad.

Sus acciones han estado orientadas a crear las condiciones necesarias para impartir una educación pública tendiente a la equidad, no sólo en la cobertura, sino dando énfasis a la calidad del servicio educativo; atender los rezagos en la construcción, mantenimiento y equipamiento de los espacios escolares públicos; y coadyuvar a fortalecer acciones orientadas a transformar la gestión escolar para que todos los educandos logren aprendizajes significativos para su vida presente y futura.

Antes se mencionó el patrón existente en la mayoría de las comunidades rurales, que incluye pobreza y falta de oportunidades de estudio, para dar mayor valor al caso que se presenta posteriormente, pues el estudio se realizó en una escuela rural en condiciones socioeconómicas desfavorables, y ha sido a través de diversas acciones de gestión educativa dentro del PEC —en especial por un liderazgo eficaz de parte de su director— que se ha posicionado como una escuela de éxito. Veamos a continuación la propuesta de este Programa y posteriormente cómo fue aplicado en esta escuela concreta de un municipio en Aguascalientes.

PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD (PEC)

En México, el tema de la gestión escolar ha tenido un impulso muy importante desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, y que sigue vigente en la actual Reforma Educativa, que reconoce a la escuela como el centro del sistema educativo. Posteriormente se vislumbró la importancia de la planificación en la escuela, y como antecedente directo surgió un proyecto de cooperación mixto México-España denominado «La gestión en la escuela primaria», cuya herramienta de planeación fue el Proyecto Escolar orientado a resolver problemas. Su premisa: la intervención

pedagógica a partir del reconocimiento de un problema principal ubicado en el ámbito del aula y la enseñanza.

Una vez diseñado y puesto en marcha, el principal objetivo del PEC ha sido transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica; se trata de un proceso de cambio a largo plazo, que tiene como núcleo el conjunto de prácticas de los actores escolares —directivos, docentes, alumnos, padres de familia, supervisores, asesores y personal de apoyo—, y busca crear y consolidar distintas formas de hacer que permitan mejorar la eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia de la acción educativa (SEP, 2010).

El PEC define a una *escuela de calidad* como aquella que asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos; se compromete con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos; se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia; contribuye con equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen las competencias requeridas para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida (SEP, 2010).

La innovación que incorporó el PEC en la política educativa consistió, precisamente, en centrar su atención en la escuela y las comunidades que ésta forma para impulsar, desde sus actividades cotidianas, un modelo de autogestión que contribuya a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que es la comunidad educativa quien decide sus prioridades y puede orientar el presupuesto del que dispone para alcanzar tales objetivos, es decir, para atender lo que realmente necesita.

Es necesario ubicar puntualmente en un contexto histórico y social el surgimiento de este programa; para ello, se retoman algunas ideas de Cárdenas (2010). Es necesario recordar que el PEC fue diseñado tras el arribo de un Gobierno emanado de un partido político diferente al que había gobernado nuestro país por décadas. Este cambio representó una oportunidad para explorar, en el sistema escolar, herramientas que

habían funcionado en otros campos y podrían abrir oportunidades para incrementar la efectividad escolar.

Asimismo, las condiciones del sistema educativo obligaban a buscar intervenciones ambiciosas, con escasas referencias previas y que en principio acercarían nuevas soluciones a viejos problemas. Por ello, y en concordancia con lo intentado en muchos otros países, se buscó explorar los efectos que tendría implementar un modelo de administración centrada en la escuela, que para el PEC se expresaba como una «reorientación» de la gestión estatal y federal hacia las escuelas, la provisión de recursos para el ejercicio directo en éstas, procurando una mayor participación social y generando una cultura de planeación y evaluación en las mismas.

Los fundamentos del Programa son los siguientes:

Desde 2003, el PEC impulsa un modelo sustentado en los fundamentos de la gestión educativa estratégica y que se explica mediante tres conceptos claves: reflexión, decisión y liderazgo. Su finalidad es integrar una nueva forma de entender y conducir la organización escolar. También se apropia de referencias del movimiento de reforma educativa denominado «gestión centrada en la escuela» (Murnane, 2006), modelo popular en todo el mundo desde los años 90, y que parte de algunos supuestos como los siguientes: facultar a las comunidades escolares en la toma de decisiones, redundará en el planeamiento de la mejora escolar; la asignación de facultades favorecerá la rendición de cuentas; y el empoderamiento de las escuelas generará un modelo de planeación participativa en el que los maestros, directores y padres de familia asumirán mayores responsabilidades respecto de las actividades educativas en beneficio del aprendizaje de los alumnos (SEP, 2010).

Para lograr su propósito, el PEC ha generado un Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), que organiza y da sentido a todos los componentes de la gestión educativa que se ponen en juego de manera intencionada para la mejora escolar. De acuerdo a este modelo, la gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema: institucional, escolar

y pedagógica (SEP, 2010). Las principales características de la gestión educativa estratégica, que involucra las categorías anteriores, son:

- a) Centralidad en lo pedagógico.
- b) Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización.
- c) Trabajo en equipo.
- d) Apertura al aprendizaje y a la innovación.
- e) Asesoramiento y orientación para la profesionalización.
- f) Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.
- g) Intervención sistémica y estratégica.

El MGEE se conformó en el contexto del sistema educativo nacional, con base en las tendencias y las recomendaciones del ámbito local e internacional, con el propósito de apoyar a los centros escolares en la mejora de la calidad de los servicios que ofrecen y los aprendizajes de los estudiantes, a partir del desarrollo de las competencias de todos los actores escolares para la práctica de liderazgo, trabajo colaborativo, participación social responsable, planeación estratégica, evaluación para la mejora continua, como asuntos claves de gestión para enfrentar los retos globales del siglo XXI, en un marco de corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas (SEP, 2010).

Para la definición de sus particularidades, el MGEE se integra por diversos elementos que le dan sentido y soporte; entre ellos se encuentran sus componentes, los cuales se vinculan e interrelacionan, y son referentes fundamentales para comprender los hallazgos del presente estudio:

1. Liderazgo compartido.
2. Trabajo colaborativo.
3. Planeación estratégica.
4. Participación social responsable.
5. Evaluación para la mejora continua.

El ejercicio de los componentes del PEC y su MGEE ofrece amplias oportunidades para dialogar, compartir observaciones y preocupaciones, y construir o fortalecer el trabajo colectivo entre actores educativos. Es también útil para modificar las formas de ver y entender lo

que acontece en el hacer cotidiano (SEP, 2010). Cabe mencionar que, actualmente, se está generalizando la aplicación de este modelo a la totalidad de las escuelas de educación básica, y no sólo a las escuelas que pertenecen al Programa, por lo que ya podemos considerarla como una política de influencia nacional, y no sólo como un programa concreto que atiende necesidades específicas. Ante esto, es importante dar cuenta de lo que ocurre en algunas escuelas que lo han aplicado y han tenido buenos resultados, para ilustrar los logros que son posibles.

MÉTODO

El propósito de esta investigación fue dar cuenta de una experiencia exitosa en la aplicación del PEC que, como ya señalamos, es un programa del gobierno federal que busca la mejora escolar en varias dimensiones de un modelo que propone para tal fin; para ello, se eligió una escuela en el estado de Aguascalientes (centro-occidente de México), que participa en el Programa desde sus inicios (ciclo escolar 2001-2002) y que muestra buenos resultados con su aplicación.

Se realizó un estudio de caso, que es un método de investigación cualitativa que busca comprender en profundidad la realidad social y educativa, en el que se hace una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un estudio intensivo de un caso o una situación con cierta intensidad, visto como un «sistema acotado», por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Stake, 2005).

Para el levantamiento de los datos se realizaron varias actividades: cinco observaciones en la escuela; tres entrevistas con maestros, dos entrevistas con el director y dos con madres de familia, y se analizaron los resultados del centro escolar en diferentes evaluaciones nacionales y estatales. Llama la atención que la institución se localiza en un ambiente social y económico desfavorable, en un contexto rural con situaciones familiares desintegradas, especialmente afectadas por la migración de los jóvenes y adultos (varones) hacia los Estados Unidos.

El marco desde el cual se analizaron las evidencias fue el de los componentes del MGEE, que es el insumo básico generado por el PEC para generar el cambio escolar. A partir de ellos, se realizó un análisis de

contenido de las entrevistas y los registros, identificando además de la presencia y frecuencia de las categorías analíticas originales, algunas categorías emergentes, así como la intensidad o el énfasis que se ponía en algunas ideas, lo que brindó la pauta para la identificación de los elementos fundamentales para la mejora de la comunidad educativa y el éxito de la escuela.

RESULTADOS

Acerca del PEC, los hallazgos de las dos evaluaciones de impacto realizadas en el año 2006 por encargo del gobierno federal, y de los múltiples estudios relacionados con el Programa, sugieren que ha logrado efectos positivos en indicadores básicos: en diversos casos ha modificado la cultura escolar, generado nuevas dinámicas de cooperación entre municipios, entidades federativas y el gobierno central, además de provocar debates sobre la rendición de cuentas en nuestro sistema (Cárdenas, 2010).

Desde la perspectiva del PEC, las escuelas son organizaciones que aprenden y son capaces de revisar los alcances de sus prácticas de gestión; por ello, ha buscado establecer criterios y procedimientos que sirven de guías para orientar las acciones que emprende el colectivo escolar. La propuesta del PEC considera que si los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar, ésta tendrá la capacidad de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejora de calidad del servicio educativo (Miranda, 2010).

A partir de las observaciones y de las entrevistas realizadas, se presentan algunos de los resultados obtenidos en este estudio de caso.

Cuando se entra en la escuela Abraham Cruz, la sensación es que se ha llegado a un lugar de trabajo, a un lugar con historia, y al mismo tiempo, a un espacio donde ocurren cosas nuevas. Primero, a uno de trabajo, porque por donde quiera se observa gente que hace algo y que en toda su expresión demuestra que sabe lo que debe realizar. Segundo, con historia, pues el estilo del edificio y la estructura general de la escuela hace pensar en décadas de tradición y en cientos de niños que

han pasado por sus aulas y espacios. Tercero, en el que ocurren cosas nuevas, pues en buena parte de las instalaciones y en la forma de actuar de las personas, es notable observar que algo importante pasa ahí.

La escuela Abraham Cruz se ubica en la comunidad de Tepezalá, que es la cabecera del municipio del mismo nombre. Se localiza al norte del estado de Aguascalientes, a 47 kilómetros del municipio capital, en los límites con Zacatecas, y es uno de los espacios sociales con mayor rezago y pobreza, lo que ha llevado a buena parte de su población a migrar, tanto a otros municipios y ciudades de la región, como otros lugares fuera del estado, incluyendo los Estados Unidos.

La elección de este centro educativo como experiencia exitosa se debió a dos motivos: 1) su permanencia constante en el PEC, pues es una de las pocas escuelas en el estado que se ha mantenido en el programa desde 2002 (se habla de sólo tres escuelas, y las otras dos están en la ciudad, en ambientes con buenas condiciones generales), y 2) que a pesar de su situación marginal ha tenido buenos resultados, pues se ubica en un ambiente social y económico desfavorable, en un contexto rural con muy bajos ingresos económicos, con pocas posibilidades laborales y con situaciones familiares un tanto desintegradas, todo ello afectado especialmente por la migración ya mencionada.

La escuela cuenta con nueve grupos de 1° a 6° grados, con un promedio de 27 alumnos por grado y un docente por grupo, así como dos profesores de inglés, uno de educación física, personal administrativo (1) y de apoyo (5). Una de las principales fuentes en este estudio fue el profesor Tomás Díaz, que funge como director de la escuela desde el año 2000.

Durante una de las visitas realizadas al centro educativo, la idea central expresada tanto por el «profe» Tomás (así es conocido dentro y fuera de la escuela), como por los maestros entrevistados, es que mucho del trabajo en la dirección y de los propios maestros en sus aulas, con los padres y en la escuela, durante los casi doce años que el profe Tomás lleva en esa función y los diez de participar en el PEC, ha sido el de gestionar la existencia de las condiciones necesarias para que el aprendizaje de los niños sea lo central, lo cual es coincidente

con lo señalado por el PEC, en cuanto a que las escuelas que participan asumen en colectivo el compromiso de mejorar los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos (SEP, 2010).

Para ello, hay coincidencia en los testimonios de los actores entrevistados (director, maestros y padres de familia) de que el trabajo se ha basado en un liderazgo efectivo de parte del director y en la generación de un ambiente de confianza en el que todos han participado y han puesto su «grano de arena», logrando mejoras sustanciales en la infraestructura, la existencia y el ejercicio de procesos de participación social (pues antes era prácticamente nula), y un fuerte compromiso de su equipo docente para enseñar, logrando con ello, ya desde hace algún tiempo, la meta que se planteó al inicio de su gestión: que la escuela Abraham Cruz sea reconocida como una escuela de calidad.

Un poco de historia.-

La escuela fue construida en 1951 por un gobernador del estado de Aguascalientes que era nativo de Tepezalá; dice la historia que en un acto deportivo anunció esta obra «para su pueblo, pues quería llevar la educación a su gente». Así, se edificó la escuela, siendo una de las mejores de su tiempo en cuanto a equipamiento, pues incluso contaba con una planta de luz, así como por el tamaño y la calidad de la construcción, pues en el estado sólo existían tres con la infraestructura que ésta presentaba (las otras dos estaban en el municipio de la capital). Sin embargo, un dato que llama la atención es que pese a la fuerte inversión realizada, la primera generación que egresó fue de sólo tres alumnos.

A partir de ese momento, y dadas las condiciones desfavorables no sólo del municipio sino de la región, la escuela fue cayendo en un estatus poco alentador, con muy poco mantenimiento, y en años recientes, con muy baja demanda de parte de los padres de familia para inscribir a sus hijos en ella. Así, para septiembre del año 2000 que comenzó su gestión el profe Tomás, la escuela estaba en pésimas condiciones físicas: las butacas eran de la época de fundación de la escuela (tenían 50 años), no había energía eléctrica, los pizarrones ya no servían («nomás patinaba el gis») y faltaban cerca de 300 vidrios.

En lo académico, había índices altos de reprobación y deserción, y bajos resultados en el logro académico, con un colectivo docente desintegrado y participación social nula (reuniones generales sólo con 10 o 15 padres de familia). La población estudiantil era de 196 alumnos en 6 grupos.

Cabe mencionar que el profe Tomás estuvo como docente en esta misma escuela de 1995 al año 2000; durante ese tiempo, se dio cuenta que las cosas podían, y debían, ser diferentes. En la entrevista expresa así su pensamiento de ese momento: «Si tuviera la oportunidad de ser director todo esto cambiaría».

Transformación a partir del PEC.-

El PEC surgió en el ciclo escolar 2001-2002, y una de sus características era la posibilidad de lograr una inversión hasta por \$300,000 pesos; ante ello, el profe Tomás y su colectivo docente vieron una gran oportunidad de sacar adelante la escuela; durante las entrevistas, y recordando ese momento, tanto el director como uno de los docentes que permanecen hasta la fecha en la institución, mencionan que pensaron que la escuela no sería seleccionada durante el proceso por las pésimas condiciones en que se encontraba.

Con gran ánimo, en la escuela comenzaron a trabajar con proyectos en cada uno de los ámbitos, que era lo señalado por el PEC en ese momento, y la dinámica institucional comenzó a cambiar, dándose un proceso de transformación gradual. Al inicio, los docentes mostraron indecisión y se debió realizar un fuerte trabajo de convencimiento —entre ellos y de parte del director—, basado en un liderazgo efectivo y una adecuada gestión, orientados a los objetivos propuestos.

En este sentido, el trabajo del profe Tomás se centró en lograr un proyecto conjunto, un sentido de cohesión entre todo el personal, partiendo del propio ejemplo en cuanto al compromiso con el trabajo en la escuela; en la segunda entrevista nos comparte una muestra de esto: afirma que cuando llovía y se hacían charcos en la escuela, el director era el primero en ponerse a barrer para eliminar el agua en el patio y la explanada, y al verlo, tanto el personal de limpieza como los mismos docentes y alumnos comenzaban a barrer para dejar lo más seco posible.

Al preguntarle a los docentes y a las madres de familia qué hace el profe Tomás, coinciden en que quizá mucho de su compromiso se deba a su permanencia en la escuela, pues «casi siempre está ahí y nos atiende» (señala una madre de familia); dicen que es el primero en llegar, trata de estar lo más posible en la institución durante su jornada laboral, a pesar de las múltiples actividades de gestión que realiza fuera de la escuela; y mientras se encuentra ahí, procura atender de forma lo más eficiente posible tanto las contingencias que surgen en los grupos, como con los padres de familia que continuamente asisten, y da seguimiento a las actividades cotidianas de todo el personal.

Con acciones y actitudes como éstas —que conforme a la perspectiva del PEC son propias de un liderazgo comprometido, el cual se refleja en un conjunto de prácticas de los actores escolares (SEP, 2010)— y con un colectivo bien dirigido a metas concretas y pertinentes, tanto para un ambiente adecuado de trabajo como para el aprendizaje, congruentes con la realidad del centro escolar, *el director logra mover a la organización*, pues «invita» a los demás a *ponerse la camiseta*, a comprometerse, y con ello, la comunidad escolar tiene un sentido de claridad en el rumbo trazado: el esfuerzo y la constancia de todos lleva al éxito en las tareas cotidianas y al cumplimiento del deber ser de la escuela.

En el momento actual, y gracias al PEC (mediante los procesos de cambio que ha generado a través de la exigencia en el cumplimiento de indicadores), la institución cuenta con una población cercana a los 300 alumnos distribuidos en 9 grupos, llegando con ello al máximo de su capacidad. Una maestra comenta: «Ya no podemos aceptar a más niños, aunque los papás se enojen, porque ya no tenemos sillas dónde sentarlos... y además, luego las otras escuelas se van a quedar vacías y qué van a hacer».

Otro elemento que cuida el PEC es la infraestructura, pues plantea que una escuela de calidad es aquella que cuenta con equipamiento y tecnología de vanguardia; en este sentido, un logro importante que los docentes y el director le atribuyen al PEC es la sala de cómputo, la cual se abasteció con equipo reciente y se le dio mantenimiento y adecuación, de tal manera que ahora sí se le da un uso constante.

Asimismo, y como parte de los resultados obtenidos gracias a Escuelas de Calidad —pues los docentes reconocen en las entrevistas que por su inclusión en el Programa se aplican con mayor compromiso a lograrlo—, se han reducido a un mínimo los indicadores de deserción y reprobación, y se ha elevado el nivel de logro académico de los alumnos (por ejemplo, con mejores resultados en la prueba ENLACE y en las Olimpiadas del Conocimiento). Así, el aprendizaje de los alumnos, a partir del esfuerzo del profe Tomás y el convencimiento que logró en el colectivo docente, pasó a ser una prioridad en los planes de trabajo y en las actividades realizadas.

Un aspecto del MGEE, que propone el PEC, es que el ejercicio de los componentes de este modelo ofrece oportunidades para dialogar y fortalecer el trabajo colectivo entre los actores educativos; así, tenemos que otro ejemplo de gestión y liderazgo pedagógico es la promoción de una formación continua y continua capacitación del personal docente; para ello, el director ha facilitado que los profesores asistan a cursos y diplomados, y señala que «la única condición que les pongo, y siempre los comprometemos [a los maestros], es de que cuando regresen, deben compartir con todos y aplicar lo que fueron a aprender».

En el caso de los docentes, a medida que se han ido convenciendo del cambio de actitud y se ha vencido la resistencia al cambio, en un proceso «incluso doloroso» (entrevista con una docente), las reuniones de Consejo Técnico Escolar ahora son verdaderamente de carácter técnico-pedagógico y no de tipo social, con temas propuestos por ellos mismos, que les favorecen en su profesionalismo y, de forma central, a los alumnos en su logro académico. De acuerdo a las palabras de uno de los docentes: «Los maestros se han convertido en la parte viva de este proceso y están totalmente convencidos».

En este sentido, recientemente algunos profesores generaron una experiencia innovadora para la identificación de los estilos de aprendizaje en los alumnos y el diseño de una evaluación didáctica pertinente, que luego se generalizó a toda la escuela; cabe mencionar que de acuerdo con el informe presentado acerca de esta experiencia, desde hace siete años los docentes dejaron de adquirir pruebas comerciales con las cuales evaluaban a sus alumnos, y ante ello, se propusieron —como

colectivo docente— generar instrumentos de evaluación congruentes y pertinentes a la realidad educativa de sus estudiantes, buscando que también se reflejara en una planeación didáctica eficaz, para alcanzar mejores resultados.

Así, durante los últimos ciclos escolares, y de acuerdo a los análisis que se fueron realizando en las reuniones de Consejo Técnico, de los diversos tipos de instrumentos que se fueron aplicando y de los resultados de logro académico (que eran muy bajos al compararlos con los resultados de las evaluaciones externas), se dieron a la tarea de re-estructurar la estrategia de elaboración de instrumentos de evaluación. Debido a ello, se estableció una dinámica diferente donde se llegó al acuerdo de elaborar evaluaciones que se asemejara a la evaluación externa.

El resultado de esta decisión fue un enfoque cooperativo de la evaluación en un clima pleno de confianza, en el cual se promovió entre los docentes la creación de estrategias internas de evaluación, adecuadas a la realidad de los alumnos (sus estilos de aprendizaje), mismas que permitieran la creación de instrumentos pertinentes y eficaces, y provocaran una evaluación interna más productiva (relacionada directamente con las planeaciones didácticas de los docentes), a partir de los intereses de la institución: elevar el nivel de logro académico en las evaluaciones externas. Y los resultados no se hicieron esperar.

Una evidencia contundente es la siguiente: el puntaje obtenido en la prueba ENLACE para 5° grado, en la materia de Español, pasó de un promedio de 535 en 2007 a 695 en 2010, y en el caso de Matemáticas, el salto fue de 517 en 2007 para llegar a 630 en 2010. De igual manera, si consideramos los resultados en ENLACE de 3° a 6° grado en cuanto al puntaje ganado en Español y Matemáticas, entre los ciclos 2006 y 2010, va de 122 a 271; además, hay que considerar que en todos los grados hubo ganancias (es decir, en ninguno existió una pérdida o retroceso en el puntaje promedio).

A medida que fueron cambiando las cosas —y por la presión positiva que ejercía el PEC—, fue mayor el compromiso de todos los involucrados, resultando en dos efectos positivos: un cambio favorable en todas las dimensiones de la realidad educativa y un beneficioso impacto social.

Hacia una participación activa de la comunidad.-

En torno a la participación de los padres de familia y la comunidad, de acuerdo a lo mencionado tanto por los padres de familia como por el director, el Consejo Escolar ya es una realidad social activa y no sólo de membresía (pasiva), generando una escuela incluyente, con una amplia gama de valores que aportan todos los actores involucrados (docentes, alumnos, padres de familia, ex alumnos, líderes de la comunidad), lo cual, desde las perspectivas del director y el equipo docente, fortalece todos los procesos.

Ahora, lo que pasa en Tepezalá es que todos quieren tener a sus hijos en esta escuela, a pesar de que existen otras dos instituciones públicas en la comunidad. Las reuniones con padres de familia son en la sala de usos múltiples y presentan una participación de 150 a 160 personas cada vez. Una madre de familia, durante la visita a la escuela, se expresó de la siguiente manera:

«Yo no soy de aquí, pero desde que llegué, los comentarios que escuchó sobre esta escuela es que es la mejor; incluso, cuando los niños van a ingresar por primera vez, es muy peleado el lugar, es mucho muy peleado. Uno como mamá tiene que andar atrás del maestro [Tomás] para ver cómo va a estar [el proceso] para que nos toque lugar, porque es mucho muy peleado para estar en esta escuela».

El profe Tomás comenta que cuando él era profesor y de recién llegado a la dirección, la participación de las madres en las reuniones era muy pobre, con sólo 10 o 15 personas, y entre ellas había muchas discusiones y pocos acuerdos. Se puso la meta, junto con los docentes, de que asistiera alguien de la familia por cada alumno de la escuela, y parece que lo han logrado; incluso señalan que ahora las reuniones deben ser en la explanada porque la sala de usos múltiples resulta insuficiente.

El proceso que se llevó a cabo fue en dos sentidos: desde la perspectiva de un liderazgo compartido y una invitación personalizada de parte del director; respecto del liderazgo, la lógica de las reuniones cambió de ser vertical y excluyente, a ser horizontal e inclusiva; de ser meramente informativa y sólo con algunos representantes de cada

grupo, a una en la cual todos pudieran dar su opinión y en la que se privilegiara la diversidad, el análisis de las propuestas y la elección de las mejores opciones, todo con base en el diálogo y el respeto. El profe Tomás reconoce que esto no es fácil, y que no siempre da gusto a todos, pero que es la única forma de que participen y se genere un sentimiento de «vamos a hacerlo por *nuestra* escuela».

Una estrategia que empleó el director, y que trascendió a los docentes, fue hacer invitaciones verbales personalizadas, en las cuales, el conocimiento de la comunidad y de quienes viven en ella fue fundamental. Así, los padres de familia comentan que no sólo les enviaban el citatorio para las reuniones, sino que iban a platicar con ellos a su casa (los docentes o el director), y de no encontrarlos, les hacían llegar con conocidos y vecinos la noticia de que sin ellos no estarían completos, de que ahora las cosas eran de «todos o ninguno». Esto, aunado a la toma de opiniones y el consenso, generó una sinergia positiva y una actitud favorable hacia la escuela y lo que en ella se hace, de tal manera que ahora todos participan, y quienes no pueden hacerlo por cuestiones laborales u otros motivos, de todos modos buscan estar informados y participar.

Otro de los elementos importantes de la participación social en esta escuela, que se vincula con el liderazgo del director, radica en el compromiso de algunos líderes de la comunidad, entre ellos de varios políticos y servidores públicos pertenecientes al ayuntamiento en turno. El profe Tomás comenta que, independientemente de la adscripción partidista de quien se encuentra dirigiendo el municipio, una habilidad que tiene es la de ser buen negociador, y por ello, ha podido mediar entre diferentes personas quienes tienen influencia tanto en la comunidad como en la administración de los recursos, y con ello ha logrado apoyos importantes para la escuela.

Como ejemplo menciona la primera participación en el PEC, para la cual era necesario reunir una cantidad de dinero, la cual se fue sumando con diferentes aportaciones del presidente municipal, un diputado, y el presidente del consejo estatal de participación social; y una vez lograda esa parte, con las aportaciones de dinero de los padres de familia, a quienes se les indicó que, si otras personas habían

hecho aportaciones a la escuela, era importante que ellos que tenían a sus hijos ahí, participaran con lo que pudieran para alcanzar la meta. Y el objetivo se alcanzó, pues se reunió la cantidad requerida y la escuela pudo participar en esa convocatoria del PEC.

Ahora se dice que nadie le puede negar nada al profe Tomás porque sabe cómo pedirlo, porque presenta evidencias contundentes del trabajo realizado y porque sabe comprometer a las personas con lo que la escuela requiere. Además, una vez conseguida la meta propuesta, hace partícipes a todos del éxito alcanzado y les invita a ver lo que se ha logrado, tanto en actos cívicos como de manera personal, de tal forma que ahora, en la escuela, tanto alumnos como docentes están acostumbrados a la presencia de personas que van a observarlos para saber qué están haciendo.

Un ejemplo de mejora en la infraestructura: el desayunador.-

Uno de los aspectos más visibles en esta escuela es el buen estado general de sus instalaciones; a pesar de contar con una estructura algo anticuada (con 60 años desde su construcción), tiene un buen mantenimiento y está muy limpia.

A partir de la participación de la escuela en el PEC, y aprovechando los recursos de que pudieron disponer, la infraestructura mejoró considerablemente. Con el primer apoyo se pintó toda la escuela, se cambiaron todos los vidrios, se arreglaron todos los pizarrones y se colocaron pintarrones; además, se construyó la sala de usos múltiples.

Ahora todos los salones tienen sillas y mesas buenas; se crearon áreas verdes donde antes había «pura tierra»; se colocó un asta bandera en el patio cívico; se dispusieron gradas y sombras, y la totalidad de las instalaciones está bien pintada. En palabras del director y de los docentes, ahora «las condiciones son óptimas para el desarrollo de nuestros eventos».

Cuando los padres de familia y la comunidad escolar advirtieron que lo que pretendían el director y los maestros se hacía realidad, empezó a generarse un impacto de compromiso compartido. Afirmaban

en las entrevistas: «si ellos [PEC, director, docentes] están dando, no es posible que nosotros nos quedemos en nada y continuemos haciendo lo mismo». A partir de ahí, surgió el cambio.

El profe Tomás sintetiza este principio de la siguiente manera: «Necesitamos generar un ambiente agradable, que se pueda establecer un lugar donde se pueda aprender de manera armónica, para poder sentirnos a gusto. Así, si generamos condiciones óptimas para un buen desempeño y el niño viene con ganas de venir a la escuela, el maestro viene con esa actitud positiva de venir y trabajar, las cosas cambian y pronto vamos a ver [mejoras] en el rendimiento académico y lo vamos a reflejar en los resultados».

En este proceso, reconocen todos (director, docentes y padres entrevistados) que la optimización de los recursos y la rendición de cuentas son indispensables, porque un ejercicio digno y el trabajo mismo generan un ambiente de confianza, y por tanto, un compromiso compartido. En México, el ambiente de corrupción presente en todos los niveles, no permite el crecimiento de las diversas comunidades, incluso las educativas; por ello, estos actores educativos reconocen que la transparencia en el empleo de los recursos, fue una de las bases para que el trabajo se fuera realizando en un ambiente de confianza y optimismo.

Un ejemplo concreto acerca de la necesidad de contar con las condiciones materiales necesarias, es la habilitación de un espacio en la escuela a manera de desayunador, en el que las madres de familia pueden llevar el almuerzo a sus hijos de una manera adecuada.

En buena parte de las escuelas del Estado —sean de turno matutino o vespertino—, durante el recreo, los niños toman algún alimento que les es llevado por las mamás y que les entregan a través de las mallas perimetrales de los centros escolares o por la puerta de acceso. En este caso, la idea del desayunador consistía en un espacio en donde se colocaron mesas y bancas de cemento en una zona de la institución que cuenta con muchos árboles y con acceso libre para las madres de familia, durante el recreo. Este acceso es vigilado por uno de los profesores, quien hace guardia durante el recreo.

Durante las observaciones pudimos ver que, en cuanto al funcionamiento, niños y mamás saben que ese espacio tiene una finalidad y hacen uso respetuoso del mismo, no traspasando sus límites o dejando basura en él. Esta acción ha generado un espacio adecuado donde es posible la interacción entre madres e hijos para consumir alimentos a mitad de la jornada respetando, en este sentido, las costumbres de la comunidad.

Los resultados indican la gran importancia del liderazgo ejercido en la institución, a través de su director, el profesor Tomás. A partir de lo que el PEC promueve y genera, apuntaló una forma de trabajo colaborativo entre el personal, una mayor participación social en las actividades de la escuela (especialmente con las madres de familia), una mejora sustancial en la infraestructura y un avance esencial en el logro de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Durante el trabajo de campo realizado, mientras se elaboraba el análisis de la información recolectada y conforme a los hallazgos presentados, se pudo reconocer que una figura clave en el funcionamiento de esta escuela es el director. Las evidencias muestran que el ejercicio de la función directiva es de carácter integral y representa una tarea compleja que requiere del apoyo de la comunidad escolar, para lograr tanto las metas institucionales como el éxito académico de los estudiantes. No se limita únicamente al cumplimiento de las tareas administrativas, sino que se manifiesta en varios niveles de concreción en el sistema: institucional, escolar y pedagógica (SEP, 2010), pues también se enfoca en solventar las necesidades pedagógicas de los alumnos, promover la formación continua de los docentes, hacer partícipe a la comunidad escolar de las decisiones, y dar seguimiento a las actividades educativas de los alumnos y profesores, entre otras acciones (Aguilera, 2011).

Al cuestionar al profe Tomás qué ha aportado el PEC a su escuela, responde que lo ha hecho de dos maneras: en lo económico, ha redituado directamente en la infraestructura y las condiciones materiales necesarias, y esto ha sido la base de la transformación escolar; y ofreciendo una forma procesual de ver y hacer las cosas, en la cual

todos los actores están involucrados, en donde todos están relacionados mediante un trabajo colaborativo y son co-responsables de lo que pasa, buenos o malos resultados, y en donde todos saben lo que hacen los demás. Así, ha impactado la parte formativa del proceso escolar (de docentes y alumnos) y ha marcado un rumbo claro y bien definido.

Por lo que se puede observar en el centro educativo, un factor indispensable y de gran peso, es el compromiso generado por el director y el equipo docente, quienes en su mayoría viven en la misma comunidad y se han convertido en «buenos profetas en su propia tierra»; incluso el profe Tomás ha pasado buena parte de su vida en esta escuela, pues ha vivido 24 años en la misma (seis años como estudiante de primaria, dos años como estudiante de secundaria que en ese momento compartía las mismas instalaciones, cinco años como profesor y once años como director).

La forma de trabajo instaurado en la escuela Abraham Cruz es la del «placer y la norma», es decir, en la que sea evidente el gusto por hacer las cosas y tomar conciencia de la responsabilidad que conlleva la labor que cada uno realiza. El profe Tomás describe así el compromiso que se genera con este sistema de trabajo:

«Tú maestro, tú alumno, tú padre de familia, ven... porque eres el mejor maestro, el mejor alumno, el mejor padre de familia y vienes a la mejor escuela y tienes al mejor director... ven con gusto y con responsabilidad a hacer tu trabajo porque vida solamente tenemos una. Y cuando hay una transgresión, se aplica la norma, porque la norma es tajante y se debe aplicar sin miramientos; pero es mejor trabajar por gusto y por placer».

El director de esta escuela considera que si el PEC ha dado resultados en este centro escolar, y si todos «nos ponemos las pilas», al estilo de un liderazgo distribuido (Murillo, 2006), el programa deberá funcionar en todas las escuelas. Y concluye: «Mientras el PEC exista y los padres de familia y nosotros queramos, vamos a seguir avanzando».

Los resultados arrojados por el PEC en sus diez años de aplicación en esta escuela manifiestan la importancia que tiene la mejora de la infraestructura y el equipamiento escolar, y el papel trascendental que

juegan los colectivos escolares, junto con la participación social, para impulsar la autogestión, actuar de acuerdo con las condiciones internas y las características de su entorno, e impulsar proyectos de transformación escolar que se reflejen en la mejora continua de los resultados educativos de los alumnos (Miranda, 2010).

Considerando que el PEC ha sido parte de una política federal, y parafraseando a Cárdenas (2010) en la evaluación que hace del mismo, consideramos que la mejor manera de aumentar sus resultados no será solamente resaltando sus logros, sino realizando en todos los niveles de gobierno y de toma de decisiones lo que el propio Programa pide a las escuelas: reflexionar, planear e implementar los proyectos de mejora que sean necesarios.

En la mayoría de las políticas estatales para la educación se requieren años para evidenciar su impacto real en el funcionamiento de los centros escolares; en este caso, era importante dar cuenta de una experiencia exitosa de una escuela incorporada al PEC, pues con ella se evidencian las formas concretas en que un programa gubernamental genera cambios reales en las escuelas, aunque se reconoce que esto será así gracias al esfuerzo de sus actores y la visión clara y bien enfocada de un líder con perspectiva de éxito. Los programas y propuestas, tanto oficiales como de los académicos e investigadores, siempre serán aplicados por los actores educativos, quienes tienen cara y nombre concretos. Si logramos que sus motivaciones coincidan con lo que señalan los programas, habremos dado un paso importante en la concreción exitosa de los mismos. ■

REFERENCIAS

AGUILERA, Ma. Antonieta. **La Función Directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja**, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2011.

CÁRDENAS, Sergio. «El Programa Escuelas de Calidad: una reflexión a diez de pensar en la escuela como el centro educativo», **Educare**, año 4, edición especial, 2010, pp. 13-15.

BACKHOFF, Eduardo; BOUZAS, Arturo; HERNÁNDEZ, Eduardo y GARCÍA, Marisela. **Aprendizaje y desigualdad social en México**, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2007.

MACBEATH, John. **Future of Teaching Profession. Education International Research Institute**, University of Cambridge, 2012.

MIRANDA, Francisco. «El PEC y la agenda pública educativa en México», **Educare**, año 4, edición especial, 2010, pp. 18-20.

MURILLO, Javier. «Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido», **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, volumen 4, número 4e, 2006, pp. 11-24, en: [<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>]. Consultado: 1-XII-2012.

ORDAZ, Juan Luis. **México: impacto de la educación en la pobreza rural**. Sede Subregional de la CEPAL en México, 2009, en: [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/35044/Serie_105.pdf]. Consultado: 1-XII-2012.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Experiencias escolares exitosas**, Programa Escuelas de Calidad, Subsecretaría de Educación Básica, México, 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Modelo de Gestión Educativa Estratégica**, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, México, 2010.

STAKE, R. **Investigación con estudios de caso**, 3ª edición, Morata, Madrid, 2005.

ZORRILLA, Margarita (coord.). **Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza**. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2005.

LOS JÓVENES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE LA SEGURIDAD VIAL

THE YOUTH AND THE EDUCATION FOR ROAD SAFETY CULTURE

Pilar Baptista Lucio

Jorge Reyes Iturbide

Pilar Baptista
Lucio



Doctora en Sociología, Universidad Estatal de Michigan. Su investigación se ha centrado en el estudio de los medios y tecnologías de la comunicación, su impacto en las organizaciones y en las personas. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

Correo electrónico: [pilarbaptista@gmail.com].

Jorge Reyes
Iturbide



Maestro en Economía y Negocios, y Licenciado en Negocios Internacionales, Universidad Anáhuac. Doctorando en Innovación y Responsabilidad Social, Universidad Anáhuac. Especialidad en Negocios Responsables, Universidad de Nottingham, Inglaterra. Director del Centro IDEARSE para la Responsabili-

dad y Sustentabilidad de la Empresa, Universidad Anáhuac y co-fundador de la Cátedra Daimler –Anáhuac para la Cultura y Educación Vial, en el marco de la cual se hizo el presente estudio.

Correo electrónico: [jreyes@anahuac.edu.mx].

RESUMEN

El artículo establece que la cultura vial es un asunto pedagógico, al indagar sobre el tema de la seguridad vial del joven conductor, peatón y pasajero. Con una encuesta a 150 universitarios que actualmente circulan por las calles de varias ciudades mexicanas, se preguntó sobre

sus patrones de manejo y actitudes hacia normas y medidas de seguridad vial. Se perfila en las respuestas, acatamiento a ciertos reglamentos y señalizaciones, pero también habituales descuidos y conductas inseguras que dan lugar a los incidentes de tránsito y explican la alta ocurrencia de accidentes en nuestro país, un 25 por ciento causados por jóvenes. Se aprecia la necesidad de educar en cultura vial (educación formal), de certificar al conductor rigurosamente (educación no formal) y de implementar campañas mediáticas (educación informal); los mismos sujetos de este estudio señalan que tienen más impacto los mensajes que explicitan las consecuencias de una mala decisión, que aquellos que abordan, desde el humor, el tema de los accidentes viales.

Palabras clave: Jóvenes; educación; cultura vial.

ABSTRACT

The article argues the pedagogical dimension of Road Safety Education. Exploring a concrete reality, it applied a survey to 150 university students that currently are drivers, passengers or pedestrians in the streets of Mexico. The survey had close-ended questions to elicit information about driving patterns and *attitudes towards the road* environment and driving, under the premise that attitudes impact our driving. Results show compliance to certain norms and procedures, but also many neglected rules and frequent unsafe behaviors that might lead to road casualties and explain the high incidence of road accidents in our country, where 25% are caused by young drivers. There is a need to educate and develop a strong road safety culture. The same respondents considered that explicit messages about the consequences of traffic accidents are more effective than those that make jokes about it.

Key words: Youth and education for road safety.

INTRODUCCIÓN

La cultura vial es un indicador del desarrollo de un país y un tema de educación ciudadana. Atañe a la pedagogía —la escolarizada y la informal— y es además un tema pendiente. México es considerado

como uno de los países más atrasados en cultura, educación y seguridad vial, según cifras de la Organización Mundial de la Salud¹. Otros países imparten materias obligatorias sobre seguridad vial; en el nuestro, se ignora el problema en la escuela y en los contenidos mediáticos que pueden considerarse como *la otra educación*. Las escasas campañas televisivas, contrastan desproporcionadamente con el número de percances calculados en 400 000 accidentes viales al año. Para el propósito de este estudio preocupa sobre todo, el 25 por ciento de los conductores implicados en dichos percances y quienes transitan por una etapa de desarrollo que, como señalan Fernández, Callejo, Ibáñez y Vidal²,

[...] se caracteriza por una tendencia a trasgredir las reglas, a tener poca conciencia ciudadana y una alarmante falta de respeto a las normas de tráfico y medidas de seguridad vial, poco respeto por la vida propia y la de los demás.

A los accidentes se les suele clasificar como ocurridos por «condición insegura» (señalización inexistente, pavimento resbaloso, el automóvil tiene defecto de fábrica) o como «acto inseguro», implicando que una conducta individual como manejar bajo el influjo del alcohol, el pasarse los altos e ir a gran velocidad, el no utilizar el cinturón de seguridad, contestar llamadas del teléfono móvil y hasta «textear», son las causas del accidente.

En México, el 90 por ciento de los accidentes de tránsito son resultado de «actos inseguros», es decir, suceden por la imprudencia de alguien; luego, podrían haber sido evitados. Cabe preguntarnos en este espacio, ¿no debe ser éste un tema primordial en la educación? La temática puede incluso insertarse dentro de la Reforma Educativa 2008³, en donde en los campos formativos se plasma la aspiración de formar

¹ DOMÍNGUEZ, J.C. *La inseguridad vial en México*, p. 7 quien reporta que, en términos de cultura vial, comparando la OMS a 178 países, México obtuvo calificaciones que dejaban mucho que desear. En rango del 0 al 10, obtuvo 3 en *respeto a límites de velocidad*, 3 en *ingestión del alcohol*, y 5 en *cumplimiento de los reglamentos de tránsito*.

² FERNÁNDEZ, M. R., *et.al.*, *Análisis de la sensibilización de los jóvenes*, p. 307.

³ N.A. Para dichos espacios curriculares diseñamos unas **Secuencias didácticas para el niño peatón y el niño pasajero**, que buscan incidir en el futuro conductor.

ciudadanos responsables y con diversas competencias. Específicamente desde preescolar se hace énfasis en «el desarrollo físico y salud», y se describe así la competencia esperada: *Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella*. Y en la primaria, dentro del campo formativo «Desarrollo personal y para la convivencia», está adscrita la materia «Formación Cívica y Ética» que, entre sus propósitos, busca que los niños *comprendan que hay criterios reglas y convenciones externas que regulan su conducta*⁴.

Es éste un tema pertinente para la educación y relevante para la sociedad, cuando investigadores de la Cátedra Daimler-Anáhuac⁵ han estimado que

[...] hacia 2015 habrá 6.6 millones de nuevos conductores potenciales y hacia 2020 habrá otros 4.5 millones más. Ambos grupos representarán el 15 por ciento del total de los conductores potenciales en el año 2020, pero son los que podrían tener mayor impacto sobre el número de accidentes y mayor efecto multiplicador desde el punto de vista intergeneracional.

Un primer paso hacia la educación vial, fue explorar las actitudes de jóvenes que hoy en día están conduciendo. Las actitudes se definen —desde el trabajo pionero de Gordon Allport⁶—, como las disposiciones psicológicas que indican la tendencia conductual del sujeto, en este caso hacia un conjunto de situaciones. En el presente estudio, son actitudes hacia el manejo, el evitar accidentes y el respeto a las señales de tránsito, como peatones y pasajeros. Las actitudes —expresadas como opiniones, como es el caso de cualquier investigación por encuesta— poseen componentes cognitivos («sé que el cinturón de seguridad impide que me estrellé en el parabrisas»); componentes afectivos («odio utilizar el cinturón en la parte de atrás, me siento atrapado») y componentes activos («si voy a dos cuadras de mi casa, no uso el cinturón»). Al estudiarlas, sabemos que no reportamos la conducta en sí, pero sí

⁴ SEP, *Acciones para la articulación curricular*, p. 10 y SEP, *Formación Cívica y Ética*. 2008, p. 67.

⁵ DOMÍNGUEZ, J.C. *Inseguridad vial en México*, p. 12.

⁶ Fue G.W. Allport, profesor norteamericano en Harvard, quien primero conceptualizó y formuló una teoría sobre las actitudes, publicada originalmente en 1935 en el *Handbook of Social Psychology*, Clark University Press, Worcester, Mass.

las predisposiciones del sujeto a reaccionar de determinada manera. Bajo las consideraciones anteriores, la pregunta central de esta investigación descriptiva y exploratoria es, ¿cuáles son las actitudes de los jóvenes universitarios ante la seguridad vial?

MARCO CONTEXTUAL : UN PANORAMA DRAMÁTICO

Antes de responder a dicha pregunta, situémosla en el contexto mexicano, reportando que desde el punto de vista económico, Carlos Domínguez Virgen estima 400 mil accidentes anuales, estimando un costo equivalente a 1.43 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB)⁷, cifra que calcula el costo de los daños materiales, el costo de la atención médica y la pérdida de años productivos debido a lesiones y fatalidades por parte de conductores, peatones y otros afectados directamente por los accidentes viales. Lo más preocupante de los accidentes no radica solamente en las pérdidas económicas, sino en las pérdidas humanas. Por ejemplo, el autor establece que es la segunda causa de orfandad en los niños y la segunda causa de muerte hasta los 14 años. En publicaciones posteriores, Carlos Domínguez⁸ indica que en nuestro país, los accidentes ocurren principalmente en áreas urbanas y suburbanas; el 88 por ciento son causados por conductores; sólo 2.1 por ciento es causado por peatones y en un 25 por ciento involucran a conductores adolescentes.

Se reflexiona sobre el carácter multifactorial del problema: falta de reglamentación, se podría empezar un cambio, modificando la edad y los requisitos para la obtención de licencias. En torno a la ingestión del alcohol, sustancia implicada en el 60 por ciento de los accidentes fatales,

[...] las regulaciones existentes son cercanas a los estándares internacionales, aunque muestran algunas fallas, por ejemplo, que el límite máximo en la sangre no es de 0.05 g/dl sino de 0.08 g/dl⁹.

⁷ DOMÍNGUEZ, C. *La inseguridad vial en México*, p. 1. Estima 1.43 por ciento, equivalente a más de 15 mil millones de dólares. Este cálculo se basa en el método de producción perdida.

⁸ DOMÍNGUEZ, C. *Accidentes viales, cultura vial y algunos patrones regionales en el caso de México*, p. 3.

⁹ DOMÍNGUEZ, C. *La inseguridad vial en México*, p. 60.

Otro factor importante es el incumplimiento de normas y reglamentos, y en esta incapacidad de vigilancia y aplicación de las sanciones correspondientes, reside nuestra gran debilidad, ya sea con el alcoholímetro o el uso del casco para motociclistas, o con los cinturones de seguridad y asientos especiales para bebés y niños. Pero es en el factor educativo, que promueve el auto-cumplimiento de normas y conductas seguras, donde se inserta la cultura vial construida en la convicción de que cada uno es responsable por su vida y la de los demás. La cultura vial requiere del esfuerzo de todos: una educación desde la escuela —para ser mejor conductor, pasajero y peatón— y desde el hogar, en donde las conductas de los padres (correctas e incorrectas) se tornan en modelos a imitar para los hijos.

Es éste un tema donde se entretajan los términos diferenciados del campo pedagógico: el de la educación formal en la escuela y el de la educación no formal, que estaría situada en el estudio, los exámenes y la certificación de la licencia para conducir que, en nuestro país, es un proceso poco riguroso, tratándose de un tema tan serio: el conductor debe conocer los reglamentos, las señalizaciones y otros temas relacionados con su propia seguridad, la de otros pasajeros y la de los peatones.

Y finalmente, es un tema de cultura, la que se adquiere con la educación informal, con la experiencia cotidiana, con los mensajes de los medios y la influencia paternal. Con el objeto de obtener la «materia prima» para elaborar mensajes didácticos y publicitarios que incidan en la difusión de una cultura vial, se llevaron a cabo las estrategias metodológicas descritas a continuación.

3. MÉTODO

Se hizo una investigación por encuestas, exploratoria y descriptiva. Se trata de un estudio preliminar que nos proporciona información sobre aspectos de la cultura vial del universitario del área metropolitana, al indagar sobre sus actitudes hacia el tema. La encuesta fue auto administrada vía Internet, y se contestó durante el mes de octubre de 2012. El instrumento se elaboró con la herramienta para formularios de Google Docs. Una primera versión se piloteó con 25 alumnos. La versión final ya corregida, *se subió* a Internet y el enlace se envió a profesores de

seis instituciones de educación superior a quienes se les escribió explicando el motivo e importancia del estudio, pidiéndoles instaran a sus alumnos a contestar de forma anónima (posteriormente a los docentes se les enviaron los resultados para discutirlos en clase).

Esta muestra de conveniencia y de respuesta voluntaria a la encuesta, estuvo compuesta por 150 jóvenes universitarios, matriculados en distintas carreras de universidades privadas (70 por ciento) y públicas (30 por ciento) del área metropolitana de la Ciudad de México. Contestaron a la encuesta 40 por ciento hombres y 60 por ciento mujeres, inscritos en pregrado (88 por ciento) y grado (12 por ciento), con un rango de edad entre los 17 (2 por ciento) y 26 años (14 por ciento), situándose el 84 por ciento de los sujetos entre los 18 y 25 años cumplidos. El instrumento de 50 ítems puede dividirse en 4 áreas de indagación en torno a la cultura y seguridad vial.

En primer lugar, se preguntó sobre actitudes (tendencias conductuales) de los sujetos como conductores, peatones y pasajeros. Se preguntó además por su respeto a las señalizaciones de tránsito y si atienden otras cosas mientras manejan (uso de celular, «textear», arreglarse, comer, etcétera).

El segundo tipo de preguntas, se dirigió a las opiniones sobre el porqué ocurren tantos accidentes de tránsito. Los sujetos se pronunciaban en qué tan acuerdo estaban con frases que atribuían las causas de los accidentes a situaciones externas (ajenas a ellos) o internas (culpa propia).

En el tercer bloque, se preguntó sobre el tipo de mensaje más efectivo para la prevención de accidentes. Finalmente, se pidieron datos personales, a qué edad obtuvieron su permiso o licencia de conducir, y si ellos o sus familiares habían vivido un accidente vial¹⁰.

¹⁰ Interesante pregunta en el estudio de FERNÁNDEZ, M.R., *et. al.*, **Análisis de la sensibilización de los jóvenes**, p. 321.

4. RESULTADOS

**Tabla 1. ¿Qué tipo de conductor te consideras?
n=150**

Muy experimentado, atrevido y veloz.	10	7%
Experimentado y confiable, con precaución.	71	47%
Muy precavido con un poco de susto y aprensión.	33	22%
Tranquilo, calmado, con la filosofía de «más vale llegar tarde que nunca».	35	23%

Para esta pregunta, los sujetos eligieron la descripción que más se ajustara a su percepción como conductor. No es sorprendente que se sitúe más de la mitad como «conductor experimentado» ya que el 61 por ciento obtuvo permiso de conducir antes de los 18 años, edad reglamentaria para obtener una licencia; incluso el 17 por ciento reporta haber obtenido un permiso previo a la licencia a los 15 años o menos.

Tabla 2. Cuando me subo a un automóvil me pongo el cinturón de seguridad (n=150)

	Siempre	A veces	Nunca
Si soy el conductor.	93%	3%	2%
Si soy el copiloto.	85%	12%	1%
Si voy en los asientos de atrás.	22%	47%	29%
Cuando hago un trayecto largo.	80%	15%	3%
Uso el cinturón aun en un trayecto muy corto.	63%	22%	14%
Si soy el conductor, pido a todos los pasajeros que se pongan el cinturón de seguridad.	45%	34%	18%

En general, se perfila en las respuestas de los sujetos el uso extendido del cinturón de seguridad como piloto (93 por ciento) y copiloto (85 por ciento), y se aprecia como algo ya asumido. Sin embargo, las cifras sombreadas denotan áreas que deben reforzarse de manera puntual e insistente, como el tema de usar el cinturón para cualquier trayecto, en todo momento, y en cualquier parte del vehículo donde se vaya sentado.

Asimismo, observamos en la tabla 3, un acatamiento a las señalizaciones de tránsito, en semáforos e intersecciones (90 por ciento); empero, el *disminuir la velocidad en semáforo amarillo* o *respetar el límite de velocidad en ciertas zonas*, solamente 4 de cada 10 jóvenes que contestaron el cuestionario, lo hace habitualmente. También se observa que únicamente 4 de cada 10, cruza las calles por los pasos peatonales. Es justamente en estas categorías de conductas no recurrentes, «a veces» y «nunca», donde los accidentes suceden. En el estudio preliminar sobre la Inseguridad Vial en México de C. Domínguez (2011), se reportó como causa de accidentes el poco respeto por normas y señalamientos de tránsito. Puede decirse que los jóvenes de esta muestra se han sensibilizado a ciertas disposiciones básicas, pero otras distan de ser acatadas como se esperaría.

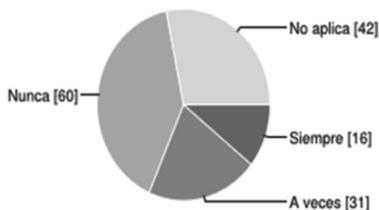
**Tabla 3. Respeto a las señalizaciones y semáforos
(n=150)**

Respeto las señalizaciones de:	Siempre	A veces	Nunca
Alto en semáforo en rojo.	89%	9%	0%
Alto en los cruces peatonales.	84%	14%	1%
Alto en la intersección de dos calles.	64%	28%	6%
Alto en cruces de ferrocarril, tranvías o metrobús.	82%	14%	3%
Límite de velocidad, marcado en diferentes zonas.	38%	51%	9%
Límite de velocidad por zona escolar.	62%	33%	3%
Disminución de velocidad con semáforo en amarillo.	43%	51%	4%
Disminución de velocidad por lluvia y condiciones difíciles.	75%	19%	4%
Prohibición de vuelta en ciertas intersecciones.	73%	24%	1%
Cuando soy un peatón y cruzo únicamente por pasos peatonales y puentes designados.	43%	51%	4%
Cuando soy un peatón, me cruzo corriendo y escojo el camino más corto.	14%	57%	28%

El descuido cuando se es peatón es más grave, porque indica que la tendencia conductual de más de la mitad de los encuestados, utiliza solamente «a veces» los pasos peatonales y se cruza la calle *corriendo, escogiendo el camino más corto*. Con referencia a los Gráficos 1 y 2, observamos que utilizar el casco adecuado cuando se anda en bicicleta ha conseguido adeptos, si consideramos que hace diez años poca gente lo hacía. Sin embargo, no sucede así con la motocicleta, donde se requiere inmediata atención para sensibilizar a los jóvenes de las consecuencias de un accidente, cuando no se lleva el casco.

Gráfico 1. Uso del casco en la motocicleta

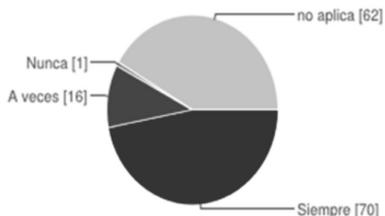
Si me subo a una motocicleta , me pongo un casco



Siempre	16	11%
A veces	31	20%
Nunca	60	39%
No aplica	42	28%

Gráfico 2. Uso del casco en la bicicleta

Si ando en bicicleta, utilizo un casco:



Siempre	70	46%
A veces	16	11%
Nunca	1	1%
no aplica	62	41%

En la tabla 4 aparecen marcadas las conductas que declaran los jóvenes hacer mientras manejan y que constituyen un gran peligro para todos. Idealmente, nunca se debería hablar por el celular o «textear», o arreglarse. El manejo requiere total atención, por la velocidad y los factores imprevistos. Sin embargo, el tránsito lento y las conductas *multitasking*, suponen para muchos «aprovechar el tiempo» en el automóvil, efectuando tareas que suponen un alto riesgo para el conductor y los demás. Hay que agregar que se ha observado que la presencia de la policía de tránsito en las inmediaciones de universidades e institutos, refuerza y concientiza sobre esta falta al reglamento de tránsito.

**Tabla 4. Distracciones mientras se conduce
n= 150 (100%)**

	Siempre	A veces	Nunca
Escucho las noticias por la radio.	11%	62%	25%
Oigo con volumen, mi música favorita.	72%	22%	4%
Hago otras cosas, como comer, arreglarme, leer.	4%	45%	49%
Hago llamadas de mi teléfono celular.	9%	57%	32%
Utilizo dispositivo «manos libres» para hacer y recibir llamadas.	29%	31%	40%
Manejando, me da tiempo hasta de mandar mensajes de texto.	3%	54%	41%

El exceso de velocidad, la invasión de carriles, el no dejar la distancia adecuada con el coche de enfrente, son conductas de riesgo que se potencian con la falta de atención. La concentración debe ser máxima y la música con demasiado volumen, y el uso de audífonos la impiden. ¡Qué decir del uso del celular y de enviar textos! Más del 60 por ciento de los jóvenes de esta muestra declara hacerlo «siempre» o «a veces»; el CESVI reporta, desde su centro de estudios, que en las pruebas realizadas no se observa que se pueda conducir bien y tener una conversación al mismo tiempo¹¹. En la tabla 5, se compilieron las frases *sobre la explicación que dan otras personas del porqué ocurren tantos accidentes viales* y en donde los jóvenes marcaron su acuerdo o desacuerdo a dichas opiniones.

¹¹ Centro de Experimentación y Seguridad Vial México, en: [<http://www.cesvimexico.com.mx/>].

Tabla 5. ¿Por qué ocurren tantos accidentes viales? (n=150)

1. Porque la construcción de vialidades es pésima y sin lógica:		
En desacuerdo total.	18	12%
Estoy de acuerdo, pues esto es frecuente.	85	56%
Totalmente de acuerdo.	46	30%
2. Porque la autoridad se dedica a extorsionar a los conductores:		
En desacuerdo total.	27	18%
Estoy de acuerdo, pues esto es frecuente.	63	41%
Totalmente de acuerdo.	59	39%
3. Porque se dan permisos y licencias de conducir a quien no sabe manejar:		
En desacuerdo total.	11	7%
Estoy de acuerdo, pues esto es frecuente.	55	36%
Totalmente de acuerdo.	83	55%
4. Hay muchos accidentes porque manejamos a exceso de velocidad:		
En desacuerdo total.	13	9%
Estoy de acuerdo, pues esto es frecuente.	51	34%
Totalmente de acuerdo.	85	56%
5. Hay accidentes fatales porque creemos que manejamos «muy bien», aun tomando unas copas:		
En desacuerdo total.	12	8%
Estoy de acuerdo, pues esto es frecuente.	30	20%
Totalmente de acuerdo.	107	70%
6. Hay tantos accidentes porque nos falta ser ciudadanos con cultura y educación vial:		
En desacuerdo total.	13	9%
Estoy de acuerdo, pues esto es frecuente.	18	12%
Totalmente de acuerdo.	118	78%

Las tres primeras frases se refieren a causas externas al conductor. Las tres últimas a «actos inseguros», es decir a la imprudencia de quien conduce. En personas inmaduras es frecuente encontrar que las causas de cualquier problema se atribuyen a una situación externa a ellos mismos. Aquí, por el contrario, observamos que con mayor incidencia, los jóvenes piensan que los accidentes ocurren por decisiones personales equivocadas. Nótese por ejemplo que el 90 por ciento de ellos está «totalmente de acuerdo» o «de acuerdo» en que los accidentes ocurren porque tenemos un problema de civilidad, falta cultura y educación vial. De igual manera, una abrumadora mayoría coincide en que las causas de los accidentes tienen origen en el exceso de velocidad; en la Tabla 3, el 60 por ciento admite «no siempre» o «nunca» respetar los límites de velocidad marcados en las señalizaciones.

Grandes paradojas emergen, sin embargo, en el estudio de actitudes, donde cognitivamente se puede estar cierto sobre algo y a la hora de actuarlo no hay coherencia entre lo que sabemos y lo que hacemos. Existe también gran acuerdo (90 por ciento) en que una de las causas de los accidentes de tránsito, es *porque creemos que manejamos muy bien aun tomando unas copas*, aunque en otra pregunta, solamente el 4 por ciento declaró haber reprobado el alcoholímetro.

De la misma manera, en esta misma muestra de jóvenes que se perciben a sí mismos como conductores experimentados, precavidos y tranquilos (sólo el 7 por ciento se considera atrevido y veloz), encontramos que tienden a no usar el cinturón en trayectos cortos, ni en la parte de atrás del vehículo; asimismo con frecuencia sobrepasan límites de velocidad y hacen caso omiso de ciertas señalizaciones y peor aún, frecuentemente «textean» y van utilizando el celular. Quizás la explicación es que sobrevaloran sus propias habilidades de manejo, confían en la suerte y actúan con base en una sensación de invulnerabilidad ante el peligro. Pero, ¿y su propia experiencia de accidentabilidad vial?

En esta muestra, hallamos que el 72 por ciento de los jóvenes dice haber estado en un accidente automovilístico leve y el 16 por ciento en alguno cuyo resultado fue la pérdida total del vehículo. El 38 por ciento tiene hermanos o familiares que han estado en un accidente grave y 14 por ciento (n=21) reportaron haber perdido a un familiar en un accidente fatal. Sin embargo, por la incidencia de conductas de

riesgo descritas en esta sección, tal pareciera «que para la sensibilización hacia medidas de seguridad vial, no importa el haber vivido o no un accidente de tráfico»¹².

En los resultados se van perfilando las líneas en las que se debe trabajar para la educación y la cultura vial (el carácter protocolario —es decir, siempre seguir las reglas— de conducir un vehículo): la reflexión sobre las consecuencias de saltarse dichas reglas, la responsabilidad sobre nuestra seguridad y la de los demás. Ahora bien, ya sea en unos cursos formales o mediáticamente, ¿cómo deben abordarse estos temas? ¿Con detalle científico? ¿Cómo pérdida real de la vida y la salud? ¿Apelando a la responsabilidad? ¿Con sentido del humor? Al describir en el cuestionario seis tipos de mensajes diferentes, esta muestra de jóvenes aconseja cuál es el tono del mensaje que considera de más impacto.

Ordenados para este reporte en la siguiente serie de gráficos, se dispusieron —con base en el mayor número de respuestas agrupadas en *mayor impacto*— diferentes anuncios televisivos que promueven la cultura vial. Estos *mensajes tipo* quedan ilustrados para el lector en las descripciones y en los enlaces que hemos puesto al pie de página¹³. Bajo las consideraciones anteriores, tenemos en primer lugar que para el 67 por ciento de la muestra, los mensajes de mayor impacto en su conducta, son aquellas situaciones vívidamente dramatizadas, que muestran las consecuencias reales (niños y adultos muertos, heridas y sangre, desesperación de familiares)¹⁴. Para el 55 por ciento, el mostrar de manera científica las consecuencias de la combinación de no usar cinturón y velocidad. También con el 55 por ciento, pero con menos frecuencia en la categoría 7, el recordatorio de que se es responsable por la vida de otros, tiene cierto impacto. Las sugerencias y metáforas, y el humor, son considerados los menos efectivos en cuanto a su impacto para educar, recordar o seguir procedimientos de seguridad vial.

¹² Hallazgo que también encuentran en España. Cfr. FERNÁNDEZ, M.R., et. al., *Análisis de la sensibilización de los jóvenes*, p. 319.

¹³ Se trata de mensajes que también utilizamos para la muestra piloto del estudio, pidiéndoles sus reacciones en un grupo de foco.

¹⁴ Ver anuncio de Inglaterra sobre las consecuencias de *textear* y manejar, en: [<http://www.youtube.com/watch?v=R0LCmStIw9E>].

SERIE DE TEXTOS Y GRÁFICOS. IMPACTO DE MENSAJES SOBRE SEGURIDAD VIAL N=150

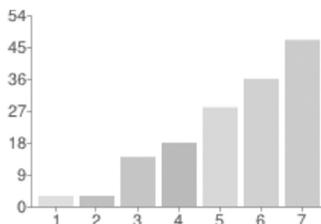
Mensajes que muestran vívida y dramáticamente las consecuencias de los accidentes automovilísticos. Se visualiza una distracción que causa que choquen cuatro vehículos. Se muestran heridos, muertos, niños gritando (“¡qué les pasa a sus papás que no responden!”)¹⁵.

Gráfico 3.1. Mensajes vívidos y dramáticos:

1 - Poco impacto	1	1%
2	1	1%
3	9	6%
4	10	7%
5	27	18%
6	33	22%
7 - Gran impacto	68	45%

Mensajes que muestran de una manera científica y con un experimento filmado con *dummies* o maniqués, las consecuencias de chocar a 30 km/hora y no traer el cinturón de seguridad abrochado¹⁶.

Gráfico 3.2. Mensajes que muestran experimento:



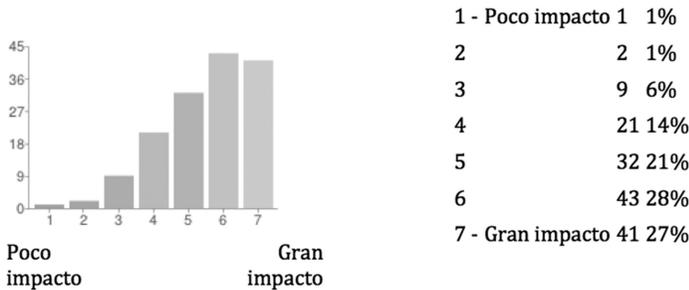
1 - Poco impacto	3	2%
2	3	2%
3	14	9%
4	18	12%
5	28	18%
6	36	24%
7 - Gran impacto	47	31%

¹⁵ Ver anuncio realizado en Inglaterra sobre las consecuencias de *textear* y manejar, en: [<http://www.youtube.com/watch?v=R0LCmStIw9E>].

¹⁶ Velocidad y prueba con *dummies*, en: [<http://www.youtube.com/watch?v=AEkV70Pl5c8>].

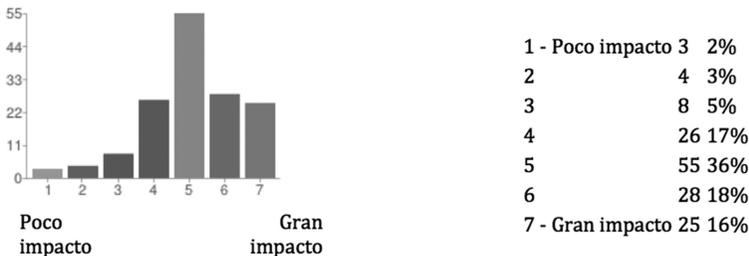
Mensajes que sugieren tu responsabilidad sobre la vida de otros cuando eres conductor. Sin mostrar niños accidentados, ilustran la diferencia de pedir a los pasajeros que se pongan el cinturón en la parte de atrás¹⁷.

Gráfico 3.3. Mensajes que apelan a la responsabilidad:



Mensajes o consejos sobre seguridad vial que mencionan y muestran a seres queridos. Se enfatiza que la persona sea precavida, porque su familia le espera¹⁸.

Gráfico 3.4. Mensajes que te recuerdan a los seres queridos:

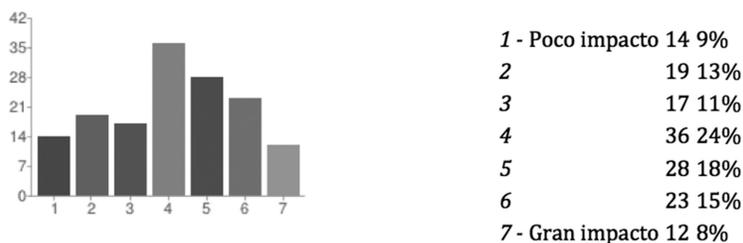


¹⁷ Niños con y sin cinturón, en: [<http://www.youtube.com/watch?v=KvxGXSGuHbA>].

¹⁸ Anuncio Embrace Life, en: [<http://www.youtube.com/watch?v=VWhiwDh3wbo>].

Mensajes irónicos, actuados de manera graciosa, donde la policía detiene a un conductor, se baja del auto, da tumbos, arrastra la lengua y dice que «está en perfecto estado»¹⁹.

Gráfico 3.5. Mensajes irónicos y con humor



CONCLUSIÓN

Los resultados presentados denotan una falta de cultura vial que afecta la vida cotidiana de todos. La incidencia de accidentes de tránsito en nuestro país, se explica por la tendencia a conductas inseguras del joven conductor, pasajero o peatón. Aunque con una muestra limitada en número y geografía —y sin descartar en las respuestas a un cuestionario de este tipo, la disposición de los sujetos a contestar lo socialmente deseable—, el estudio ilustra y apunta claramente a aspectos en los que hay que trabajar. Se perfila la necesidad de socialización hacia una cultura vial sólida en donde ser requiere internalizar el carácter del accidente, el que ocurre cuando «a veces» no se acata la regla, Por ejemplo, un doctor no puede operar con guantes esterilizados «a veces» o «casi siempre», si no sigue siempre un protocolo de asepsia e higiene en el 100 por ciento de las cirugías. En un avión no se puede exigir «frecuentemente» el uso de cinturones de seguridad en el despegue y contemporizar con un porcentaje de pasajeros que «no lo abrocha porque es un trayecto corto».

¹⁹ Un ejemplo de este tipo de comercial es el de «Paco Malacopa» en México, en: [<http://www.youtube.com/watch?v=nLYT4U6lq4U>].

Los resultados describen a una muestra de jóvenes que distingue entre lo permitido y lo indebido, que conoce los reglamentos y señalizaciones, y que los acata con cierta frecuencia, pero «no siempre», incurriendo así en conductas de riesgo. ¿Qué factores psicosociales pueden estar interviniendo? ¿Por qué los jóvenes se alejan de un procedimiento y prefieren actuar de manera temeraria e irresponsable? Futuros estudios deben considerar causas subyacentes.

Todos necesitamos respetar los reglamentos de tránsito; las autoridades revisar sus criterios para otorgar permisos y licencias de manejo, además de aumentar la vigilancia para el acatamiento de las normas. Pero, más allá de la prueba del alcoholímetro, o de multas por infracciones, se requiere desde el ámbito educativo —formal, no formal e informal— promover la formación de una cultura vial para toda la vida. Herramientas pedagógicas desde la escuela, la familia, la certificación del conductor y los medios de comunicación deben aportar coincidiendo en la solución del problema. Campañas que concienticen y *que expliciten claramente* las terribles consecuencias de los errores de quien conduce irresponsablemente y la educación formal que forme en competencias para una conducta insoslayable y con gran repercusión en los otros: la del niño pasajero, el peatón y la del futuro conductor,

Se sugiere también con base en los hallazgos, que para los jóvenes que hoy están manejando, se ofrezcan cursos en la universidad sobre los aspectos señalados, que incluso los prepararán para ser —como padre o madre de familia— un conductor responsable. ■

REFERENCIAS

BAPTISTA, P. y REYES, A.L., **Secuencias didácticas para la educación del niño peatón y el niño pasajero**, Cátedra Daimler Anáhuac. Centro IDEArse para la Responsabilidad y Sustentabilidad de la Empresa, Universidad Anáhuac México Norte, 2011.

CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN Y SEGURIDAD VIAL MÉXICO. **Estudios, campañas y documentos**, en: [<http://www.cesvimexico.com.mx/>].

DOMÍNGUEZ, J.C., **Estudio de la inseguridad vial en México: consecuencias económicas y sociales**, Informe Final de estudio para la Cátedra Daimler Anáhuac, Centro IDEArse para la Responsabilidad y Sustentabilidad de la Empresa, Universidad Anáhuac México Norte, 2011, 95 páginas.

DOMÍNGUEZ, C., **Accidentes viales, cultura vial y algunos patrones regionales en el caso de México**, Cátedra Daimler Anáhuac. Centro IDEArse para la Responsabilidad y Sustentabilidad de la Empresa, Universidad Anáhuac México Norte, 2012.

DOMÍNGUEZ, J.C., «Accidentes viales, la nueva epidemia», **RSE Ideas**, febrero-marzo, Grupo Mundo Ejecutivo, 2013, pp. 8-12.

FERNÁNDEZ, M.R.; CALLEJO, S.; IBÁÑEZ, S. y VIDAL, J.V., «Análisis de la sensibilización de los jóvenes ante la seguridad vial. Bases para la elaboración de un programa», **Relieve**, Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, vol. 12, n. 2, 2006, p. 307-324, en: [www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_7.htm].

KARAI SL, M. y DOMÍNGUEZ, J.C., «El problema de los accidentes viales», **Bicentenario: el ayer y hoy de México**, vol. 5, n. 17, Instituto José María Luis Mora, 2012, pp.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE SALUD. **Informe sobre el estado de la seguridad vial en la región de las Américas**, 2009.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, **Acciones para la articulación curricular 2006-2012**, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, marzo, México, 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, **Formación Cívica y Ética**, Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México 2008.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, **Guía para la educadora, Educación Preescolar. Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica**, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Educación Pública, México, 2009.

LA UNIVERSIDAD MEXICANA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

THE MEXICAN UNIVERSITY IN THE KNOWLEDGE SOCIETY: CHALLENGES FOR SOCIAL INCLUSION

Judith Cavazos Arroyo

Martha Leticia Gaeta González

Judith Cavazos
Arroyo



Doctorado en Dirección y Mercadotecnia; Maestría en Mercadotecnia, y Maestría en Administración, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Desde 2000 es profesora investigadora en el Área de Mercadotecnia e imparte clases en el Doctorado en Pedagogía UPAEP sobre gestión educativa. Realiza su investigación en la línea de política educativa, gestión institucional y currículo, con énfasis en la educación en cultura de consumo, el marketing social y el marketing de creencias. Es miembro del Sistema Nacional de investigadores (SNI).

Correo electrónico: [judith.cavazos@upaep.mx].

Martha Leticia
Gaeta González



Doctorado en Psicología y Aprendizaje, Universidad de Zaragoza, España. Maestría en Psicología, Universidad de las Américas Puebla, México. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo del Doctorado en Pedagogía en la UPAEP. Realiza su investigación en la línea de ética, autonomía y autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrando su trabajo en la autorregulación del aprendizaje y las variables educativas y psicológicas asociadas desde un enfoque contextualizado. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y de la Red Nacional de Investigadores en Educación Valores (REDUVAL). Correo electrónico: [marthaleticia.gaeta@upaep.mx].

RESUMEN

México se ha sumado a los paradigmas que mueven a las sociedades del conocimiento, cuyo esfuerzo continuo se centra en el desarrollo tecnológico y económico, así como en la calidad de vida y la competitividad internacional. Sin embargo, sus esfuerzos no se han capitalizado en resultados sobresalientes en materia de competitividad y productividad científica, tecnológica e innovación. Tampoco se ha logrado una transformación de las universidades para generar una cultura de cohesión que contribuya a la inclusión social. Es por ello que este trabajo busca reflexionar sobre el papel y sentido de la universidad, evidenciando la realidad del país y los desafíos que deben enfrentar las universidades mexicanas ante la necesidad de promover, vía la generación, acceso y uso del conocimiento, la vinculación, participación ciudadana, equidad y cohesión social como mecanismos de inclusión social.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento; ciencia; inclusión social; universidad; México.

ABSTRACT

Mexico has joined the paradigms that drive knowledge societies, whose continuing effort focuses on the technological and economic development, quality of life and international competitiveness. However, its efforts has not capitalized on outstanding results in terms of competitiveness and scientific, technological and innovative productivity. Neither the country has achieved a transformation of its universities to create a culture of cohesion that could contribute to social inclusion. Therefore the main purpose of this paper is to reflect on the role and meaning of the university, showing the reality of the country and the challenges that Mexican universities have to face facing the need to promote, via the generation, access and use of knowledge, the networks, citizen participation, equity and social cohesion as mechanisms of social inclusion.

Key words: Knowledge society; science; social inclusion; university, Mexico.

INTRODUCCIÓN

La denominada *Nueva Economía o economía del conocimiento*, que impera en la cultura globalizada, privilegia el empleo intensivo de las tecnologías para producir nuevos conocimientos que conlleven al progreso científico y tecnológico, materializándose en innovaciones incrementales y radicales utilitarias¹. La universidad no ha permanecido ajena a este proceso, insertándose en la dinámica de la competitividad global hegemónica, medida a través de la producción de conocimiento transdisciplinario, heterogéneo, en nodos y transitorio², la creación de adelantos científicos y tecnológicos (innovación) y su eficiencia, tanto en la operación como en la realización de vinculaciones productivas de doble o triple hélice (universidad-empresa-gobierno).

¹ CHAPARRO, F., «Universidad, creación de conocimiento, innovación y desarrollo», pp. 43-68., en: M. Albornoz y J.A. López (eds.), **Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica**.

² BLEIKLIE, I. y BYRKJEFL, H., «Changing knowledge regimes: Universities in a new research environment», **Higher Education**, pp. 519-532.

La generación de la dinámica ya mencionada, ha implicado que la mayor parte de las universidades hagan esfuerzos por emular los imperativos de las tendencias globales, aun cuando sus condiciones y su realidad indican que solamente pueden participar desde lo que Altbach denomina la *periferia*, implicando la centralización en la docencia, escasa investigación-innovación y desarticulación de las redes de globalización del conocimiento y la ciencia³. De modo que mantienen sistemas universitarios crecientemente segmentados, con capacidades y condiciones desiguales en relación con el acceso y circulación del conocimiento⁴. México no es la excepción y aun desde la participación periférica, la mayor parte de las universidades se han insertado en la estandarización de la calidad, participación en *rankings* (la mayor parte de comparación nacional), desarrollo de nuevas carreras, internacionalización y algunos productos científicos de valor utilitario incremental. En general, el recuento implica que aun incluyendo a universidades de investigación de varios países emergentes, se requieren esfuerzos onerosos, con resultados inequitativos, excluyentes y diferenciados⁵, al promover una educación para la competencia nacional e internacional más que para la democracia y justicia social.

Por lo anteriormente planteado, este trabajo tiene por objetivo abonar a la discusión sobre los retos y desafíos de las instituciones de educación superior mexicanas, analizando los resultados de los esfuerzos de la inserción de la universidad a la sociedad de conocimiento y las posibilidades de que estos esfuerzos funcionen como un mecanismo de inclusión social.

DESARROLLO

Inserción de la universidad en la sociedad del conocimiento.-

La esencia de la nueva economía se centra en la intensificación de estrategias de conocimiento, tanto en organizaciones lucrativas como

³ ALTBACH, P.G., «Peripheries and centres: research universities in developing countries», **Higher Education Management and Policy**, p. 111.

⁴ CARLL, S., «Conocimiento y universidad en el escenario global», pp. 146-161, en C.A. Gaytán-Riveros y J.E. Martínez-Posada (eds.), **Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos**.

⁵ ALTBACH, P.G., *op. cit.*, p. 111.

no lucrativas, para generar valor agregado y lograr una posición suficientemente competitiva a través de un conocimiento valioso, inimitable, único e insustituible, que por su alto valor y utilidad, circula a través de las redes de la globalización de la ciencia, siendo operado y comercializado bajo patentes, licencias o cualquier otro mecanismo que genere productos útiles y de alto valor económico⁶. En este contexto, se ha modificado de manera crucial la institución universitaria ante el gran potencial de investigación, creación y conocimiento.

Por siglos, la universidad ha apreciado la búsqueda de la verdad por sí misma, valorándose tradicionalmente la producción de ciencia pura, pero con el reciente predominio de los paradigmas del mercado en la producción de conocimiento universitario, se han acentuado las tensiones vinculadas con su autonomía, la relación utilidad-verdad y la utilidad-ética⁷. Además, existe una fuerte presión hacia la eficiencia de los sistemas de costos y precisión en la generación de alianzas, redes y desarrollo de proyectos, bajo el patrocinio de grandes compañías privadas para generar ciencia e innovación aplicada. Esto involucra un proceso de adaptación sobre el papel y las prácticas que deben desempeñar tanto las universidades como los centros de investigación en el mundo⁸.

Al interior de la universidad, estos cambios también permean en la reconfiguración de las competencias de docentes, profesores-investigadores, investigadores y personal administrativo, quienes deben aprender a lidiar con la complejidad que conlleva la producción de conocimiento requerida por la dinámica actual⁹. Como resultado, las nuevas formas de evidenciar, transparentar y comunicar las capacidades organizacionales adquiridas son la reputación institucional y las acreditaciones¹⁰; ambas funcionan como mecanismos de calidad y excelencia retomándose con ello valores económicos-empresariales.

⁶ BLEIKLIE, I. y BYRKJEFL, H., *op. cit.*, pp. 519-532.

⁷ *Cfr. Ídem.*

⁸ CASTRO-MARTÍNEZ, E. y SUTZ, J., «Universidad, conocimiento e innovación», en M. Albornoz y J.A. López (eds.), **Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica**.

⁹ RODRÍGUEZ-PONCE, E., «El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile», **Interciencia**, pp-822-829.

¹⁰ BLEIKLIE, I. y BYRKJEFL, H., *op. cit.*, pp. 519-532.

Universidad e inclusión social.-

La inclusión social en la universidad es primordialmente concebida como el acceso formal de los jóvenes a una institución de educación superior. Inclusión vinculada a equidad que involucra la redistribución de recursos, fundamentada en una ética y visión filosófica de equidad compartida y justicia social para con los miembros de una sociedad¹¹.

Así, la universidad se contempla como un lugar de promoción de una cultura de pluralismo, de aceptación a las diferencias, de diálogo y a la vez como impulsora de la ciencia y la tecnología, con el fin de que el conocimiento produzca progreso social y equidad¹², sin que por ello se conciban como procesos diferentes la educación de calidad para el progreso cultural y la justicia social.

En contextos sociales donde prevalecen fuertes asimetrías, carencia de empleo, bajos ingresos y progreso limitado es importante desarrollar políticas afirmativas que combatan la exclusión como: la cobertura, los cupos y las becas. Esto implica atender, al mismo tiempo, asuntos que faciliten el desarrollo de la inclusión como¹³: autonomía, infraestructura, reforma curricular, vinculación con diferentes sectores e innovación sustentada en la generación, transmisión y aplicación del conocimiento con actores sociales y económicos del entorno.

Se considera que algunas medidas que podrían contribuir a enfrentar ciertos de los problemas de la inclusión, implican: el replanteamiento de la calidad educativa; la articulación a todos los niveles económicos y políticos del país, en materia de equidad e inclusión social; la acentuación de la importancia, desde las aulas y la cultura institucional

¹¹ APONTE-HERNÁNDEZ, E., «Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021», **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**.

¹² HOYOS, G., «Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior», pp. 50-69, en C.A. Gaitán-Riveros y J.E. Martínez-Posada (eds.), **Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos**.

¹³ ANUIES, «Inclusión con responsabilidad social». **Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior**.

de la universidad, de la conciencia ciudadana, desde una reflexión crítica y reflexiva (esto con la finalidad de impulsar ideales y práctica de justicia social, solidaridad, paz, respeto a la diversidad, igualdad política, denuncia de injusticia, exclusión y rendición de cuentas¹⁴ a fin de operar lo que Aponte y sus colaboradores denominan el «pacto social entre los ciudadanos»)¹⁵.

Específicamente en el caso mexicano, a pesar de los avances del país, aún prevalece la desigualdad en insuficiencia de opciones y oportunidades de acceso y permanencia, especialmente en los primeros años en la universidad; se evidencian la falta de diversidad de cobertura, la diversidad de condiciones de participación de oportunidades educativas y el exceso de meritocracia para el acceso¹⁶. En este sentido, la exclusión se evidencia más por ingresos, zona geográfica y etnia.

Por ello, la educación debe asumir el multiculturalismo, a través de la participación activa y la cooperación de la comunidad que permita generar una red de intereses comunes. En este sentido, las políticas de acción afirmativa se consideran mecanismos viables para reducir la exclusión social educativa, principalmente entre los alumnos que se encuentran en alto riesgo educativo, especialmente indígenas y población rural no indígena.

Desempeño de México en los índices globales vinculados a la economía del conocimiento.-

El desarrollo de ciencia, transformada en innovación y tecnología, permite lograr mejoras en el bienestar humano en múltiples áreas de la vida¹⁷. Los *rankings* internacionales miden estos impactos en producción científica y productividad, y competitividad económica. Los resultados más recientes sobre la región latinoamericana son clasificados como mixtos y con desafíos importantes para los próximos años¹⁸.

¹⁴ APONTE-HERNÁNDEZ, *op.cit.*

¹⁵ *Cfr. Ídem.*

¹⁶ *Cfr. Ídem.*

¹⁷ ALBORNOZ, M., «Ciencia, tecnología e inclusión social en Iberoamérica», pp. 21-43, en: M. Albornoz y J.A. López (eds.), **Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica.**

¹⁸ CRESPI, G. y ZUNIGA, P., «Innovation and Productivity: Evidence from Six Latin American Countries», **World Development**, pp. 273-290.

Aunque varios países de la región comparten características relativamente similares, este trabajo particulariza en el caso mexicano, pues los estilos científicos y las soluciones para la transformación de un contexto deben ser particularizados, ya que tienden a ser compatibles con el propio estilo de la sociedad.

El desempeño de México puede calificarse prácticamente en todos los índices como medio/bajo dependiendo del tema evaluado y comparativamente, dadas las condiciones de la dinámica económica y productiva del país, con otros de la propia región y otros países emergentes del globo. Diversas fuentes evidencian en México aspectos que frenan su avance científico-innovador, algunos de estos aspectos son ^{19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26}:

- Debilidad estructural para que las empresas se vinculen con el sistema de innovación nacional, y para integrar los recursos científicos y tecnológicos en las estrategias de innovación.
- Entre 142 países evaluados por el índice de Innovación Global, entre 2009 y 2013, los resultados se han encontrado entre el lugar 61 y el lugar 81 (tabla 1), lo que evidencia inconsistencia en sus políticas públicas para el desarrollo innovador en los últimos cinco años.
- El Tratado de Cooperación en Materia de Patentes [PCT] (World Intellectual Property Organization [WIPO], 2013), reportó que Brasil concentró en 2012 poco más de la mitad de las aplicaciones de patentes (53%) de la región latinoamericana, seguido por México

¹⁹ RICYT/OEA/CYTED, **Manual de Bogotá: normalización de indicadores de innovación tecnológica en América Latina y el Caribe.**

²⁰ ZARSKY, L. Y GALLAGHER, K.P., «NAFTA, foreign direct investment, and sustainable industrial development in Mexico», **Americas Program Policy Brief, Interhemispheric Resource Center.**

²¹ DAYTON-JOHNSON, J., **Innovación en América Latina: una visión desde la perspectiva de la OCDE.**

²² AECID/OEI. **La nanotecnología en Iberoamérica. Situación actual y tendencias.**

²³ GLOBAL INNOVATION INDEX [GII]. **Global Innovation Index 2013.**

²⁴ VANCE, E., «Why can't Mexico make science pay off?», **Scientific American.**, pp. 67-71.

²⁵ VELÁZQUEZ, A., «Los caníbales no son verdes», **Expansión.**, pp. 46-47.

²⁶ WORLD INTELLECTUAL PROPERTY ORGANIZATION [WIPO]. **PTC Yearly Review. The International Patent System 2013.**

(17.1%) (tabla 1). La mayor parte de las aplicaciones provienen de empresas, seguido de aplicaciones individuales, instituciones educativas y finalmente de gobiernos.

- Poco contacto entre los actores productivos con instituciones tecnológicas y científicas.
- Escasos o inexistentes estímulos, apoyos financieros y circulación de capital de riesgo, provenientes de financiación privada o pública para la creación de *start-ups*. En el país existen menos de quince fondos de capital de riesgo.
- Existe baja inversión en Investigación y Desarrollo (I+D), y más innovación de tipo organizacional y de comercialización de nuevos productos, lo que hace que la innovación sea incremental y de bajo valor en los mercados.
- Comparativamente, en publicación científica iberoamericana en nanotecnología, el país ocupa el tercer lugar, después de España y Brasil, aunque resulta mal evaluado en colaboraciones publicadas en redes iberoamericanas (lugar 11 de 14 países), concentrando principalmente sus colaboraciones con Estados Unidos.
- Asimetría entre el lugar que ocupa México como economía y su crecimiento en relación con su inversión de PIB en I+D (tabla 1). En 2013, el país ocupó la posición económica número diez a nivel mundial y según datos recientes, en 2011 invirtió el 0.43% del PIB en I+D: menos que naciones que se encontraban en crisis el mismo año, como España (1.33%) o Italia (1.25%).
- Universidades y empresas productivas del país han invertido pocos esfuerzos en desarrollo científico, tecnológico y productivo en (eco) innovación y producción sustentable, prevaleciendo adopciones parciales y poco desarrolladas.
- Las pocas universidades de investigación tienen buenos científicos, pero no existen enlaces o puentes efectivos de vinculación que generen alianzas para transformar los resultados científicos en negocios operados por la industria.
- Los estímulos a los investigadores son principalmente por su antigüedad y artículos publicados, no por sus patentes o creación de laboratorios, *start ups* o generación de modelos de negocio innovadores, vinculados a la generación y transferencia de conocimiento. El resultado es investigación muy teórica y desvinculación con el uso y difusión del conocimiento en mercados y ciudadanos.

- Prevalece una cultura empresarial con fuerte énfasis en la aversión al riesgo, conservadora y cuidadosa de sus inversiones, lo que provoca una dinámica de inversión-operación lenta. Aunado a ello se encuentra una burocracia exasperante para inversionistas dinámicos y una profunda fuga de cerebros. Se sabe que más del 70% de los doctores mexicanos terminan dejando el país; por ello el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) empezó un programa de estímulos para repatriar capital intelectual vinculado a redes de investigadores en el extranjero.

Índice de Innovación Global 2009-2013 (N=142)

	2009	2010	2011	2012	2013		
México (lugar ocupado)	61	69	81	79	63		
Registro de Patentes 2008-2012							
	2008	2009	2010	2011	2012	2012 (%)	2011-2012 (%)
Aplicaciones					Porcentaje Regional	Cambio comparado	
México	203	194	191	225	190	17.1	-15.6
Índice de Desarrollo de las TIC 2011-2012 (N=157) Economías Top 2013							
		2011	2012			PPP GDO 2008-2012	
México (lugar ocupado)		82	83	México		1,524,689,076,298	

Fuentes: Global Innovation Index [GII], 2013; OECD, 2013; Vance, 2013; World Intellectual Property Organization [WIPO], 2013).

A partir de los planteamientos anteriores, surge la pregunta acerca de la tarea que la universidad tiene dentro de la sociedad del conocimiento, esto es, los conocimientos y valores que en ella deben promoverse para garantizar una educación de calidad e inclusión social dentro del contexto actual y futuro.

Mecanismos para la inclusión social en la universidad insertada en la sociedad y economía del conocimiento.-

Nos hemos convertido en una sociedad que valora y adopta en medida de sus posibilidades el conocimiento y sus usos en distintas aplicaciones. Sin embargo, al mismo tiempo, vivimos una profunda decepción del mañana, acompañado del crecimiento del desempleo y la incertidumbre de que obtener un grado universitario no brinda ninguna seguridad para vivir con dignidad la vida²⁷. El lugar central de la ciencia en la vida del siglo XXI cobra sentido en la medida que contribuye a resolver problemas vinculados a la vida humana, mejora la calidad de vida y contribuye a acercarse a la verdad. El conocimiento se ha convertido en el eje central de la inclusión-exclusión de las instituciones globales, indicando el único camino que países y regiones deberían recorrer²⁸ para alcanzar estadios de desarrollo, crecimiento y bienestar. Así, se han creado una serie de mecanismos y estructuras que de manera sistematizada establecen jerarquías y rangos de posición y desempeño comparativo.

Las instituciones (empresas, gobiernos, universidades y centros de investigación) de los países ricos son quienes más invierten en investigación y desarrollo, produciendo resultados de innovaciones más radicales, explotando los productos científicos a través de patentes y licencias en mercados globales dependientes de ellos, por lo que mantienen su posición privilegiada. En cambio, las instituciones de países intermedios desarrollan mucha menos innovación y tecnología comparativamente con los países élite y generalmente es de tipo incremental. Principalmente estimulan la imitación o implementación de innovaciones y tecnologías extranjeras, manteniéndose una distancia muy amplia con respecto la frontera del conocimiento. Los países en fase de transición hacen grandes esfuerzos a través de la presión a sus instituciones para ser más competitivas con el fin de transitar a otra etapa, por lo que la innovación se vuelve fundamental para ello²⁹. Los países

²⁷ NUÑEZ, H., «Derrida, la universidad, las humanidades y la literatura», **Dossier de filosofía: destino, futuro y utopía**, pp. 21-38.

²⁸ ALBORNOZ, M., «Ciencia, tecnología e inclusión social en Iberoamérica», pp. 21-43, en: M. Albornoz y J. A. López (eds.), **Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica**.

²⁹ BORONDO, C., «La innovación en la literatura reciente del crecimiento endógeno», **Principios**, pp. 11-42.

rezagados se vuelven totalmente dependientes del conocimiento generado y explotado por los otros países, manteniendo una situación desfavorable, asimétrica y excluyente en múltiples sentidos.

La universidad necesita resignificar la dicotomía inclusión/exclusión desde distintas esferas, inclusive desde el desarrollo de una cultura de cohesión científica, tecnológica e innovadora. Éste es un desafío importante ya que existen muchas tensiones para alcanzar y permear desde la comunidad universitaria el desarrollo y la difusión del conocimiento científico y tecnológico, dentro y fuera de los centros de educación superior. Así, bajo este paradigma, las universidades mexicanas suelen enfrentarse a:

- Profesores, investigadores, administrativos y estudiantes permanentemente estresados.
- Competencia generalizada por atraer a los mejores estudiantes, lo que implica que deben ser de alto rendimiento.
- Requerimientos permanentes de infraestructura para la generación de nuevos descubrimientos, inventos y desarrollos tecnológicos.
- Baja inversión en Investigación y Desarrollo (I+D).
- Incorporación institucional de una oficina de registros de inventos y patentes.
- Necesidad de desarrollo de nuevas redes de vinculación, a través de distintos mecanismos (por ejemplo, triple hélice), valorándose el contacto con centros de poder que impacten en reputación, valor organizacional y generación de co-innovaciones.
- Presencia de los investigadores de la institución en foros, congresos y publicaciones internacionales de renombre.
- Búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento: la mayor parte de los proyectos deben ser autosustentables.
- Búsqueda de clientes para los desarrollos científicos y tecnológicos generados.
- Cultura de medición del desempeño bajo estándares internacionales, especialmente marcado por producción científica con valor comercializable, publicación en revistas en índices de prestigio global y citación de artículos publicados.
- Desarticulación de la institución con los actores del proceso de innovación.

Propuestas recientes³⁰ plantean una transición hacia la inclusión social a través de la cohesión social nutrida por políticas de redistribución del ingreso, equidad y ciudadanía. Desde este enfoque, el proceso educativo en la universidad tiene que ver no sólo con el desarrollo económico, sino con una transformación educativa que permita superar la pobreza, la intolerancia y la discriminación³¹. Caballero sostiene que estos esfuerzos, a partir de la universidad, deben realizarse desde el compromiso y la pertinencia social de la institución, a través de la creación de mecanismos de coordinación interinstitucionales para la generación de cohesión social, incluyendo a poblaciones vulnerables, desiguales y discriminadas³², lo que incorporaría al sistema de acceso a una diversidad de actores e individuos.

Asimismo, se requiere también de la construcción y el ejercicio de la ciudadanía que sustentan los derechos sociales, la libertad individual y ciudadana, el respeto a la diversidad de las identidades sociales, así como el derecho a la propiedad y la justicia, concibiendo en ello la cohesión social como un medio y un fin como marco social de reglas claras y confianza en los ámbitos social, político, económico, religioso, científico, etcétera.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos examinado algunos aspectos significativos sobre los retos que la inserción de la universidad mexicana en la sociedad del conocimiento tiene, en cuanto a la promoción de la calidad educativa y la repuesta a las demandas de la sociedad. Como hemos visto, los beneficios sociales se conciben como una consecuencia secundaria y natural de aquellos que genera la operación de la economía del

³⁰ ALBORNOZ, M., «Ciencia, tecnología e inclusión social en Iberoamérica», pp. 21-43, en: M. Albornoz y J. A. López (eds.), **Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica**.

³¹ HOYOS, G., «Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior», pp. 50-69, en C. A. Gaitán-Riveros y J. E. Martínez-Posada (Eds.), **Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos**.

³² CABALLERO, J.N., «Inclusión educativa y cooperación internacional entre IES latinoamericanas y europeas como clave de cohesión social», **XII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América**, pp. 1-15.

conocimiento. Si la inclusión social es concebida como una forma ampliada de la integración, entonces es imprescindible adaptar nuestros sistemas a fin de facilitar el acceso a canales y generar el impulso de las tecnologías, especialmente de índole social.

Como se ha evidenciado, los esfuerzos de las universidades mexicanas —incluso de sus universidades de investigación— han sido insuficientes para acercarse a la denominada *frontera del conocimiento* e incluso para transformar sus avances científicos en utilidades científicas, tecnológicas e innovaciones que permeen transversalmente a la sociedad mexicana. Probablemente nuestro mayor desafío sea lograr una participación ciudadana más activa, coordinada, democrática, con objetivos tecno-científicos más precisos, capaz de demandar una política científica más inclusiva, que a su vez permee en la cultura y reduzca las brechas sociales con un propósito claro de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Ante esta necesidad de ampliar la oferta educativa y fortalecer la calidad, se debe plantear un sentido de calidad lo suficientemente complejo como para resistir los procesos reduccionistas, como por ejemplo, las certificaciones y las acreditaciones. Lo cual se puede lograr a partir de la búsqueda de la pertinencia, que abre a la universidad al cambio y a la innovación, con un énfasis en la atención a las necesidades sociales, tanto en relación con sus procesos de enseñanza aprendizaje, como a la investigación que en ella se realiza³³, teniendo en cuenta que la universidad ha de seguir ejerciendo su vocación de «conciencia crítica» de la sociedad, de ser garante de su «humanidad» y co-creadora de una nueva sociedad³⁴. Tal como menciona Fierro, un pueblo educado cuenta con mejores herramientas para desarrollarse, explorar nuevas posibilidades, generar una visión integral del mundo y sus opciones³⁵. ■

³³ HOYOS, G., «Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior», pp. 50-69, en C. A. Gaitán-Riveros y J. E. Martínez-Posada (Eds.), *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*.

³⁴ REMOLINA, G., «¿Réquiem por la universidad?», pp. 14-21, en C. A. Gaitán-Riveros y J. E. Martínez-Posada (Eds.), *Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos*.

³⁵ FIERRO, J., «Difusión de la ciencia como parte de la cultura», pp. 126-137, en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (Coords.), *Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir*.

REFERENCIAS

AECID/OEI, **La nanotecnología en Iberoamérica. Situación actual y tendencias**, Centro de Altos Estudios Universitarios/Organización de Estados Iberoamericanos/AECID, España, 2011, 90 p.

ALBORNOZ, M., «Ciencia, tecnología e inclusión social en Iberoamérica», pp. 21-43, en: M. Albornoz y J.A. López (eds.), **Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica**, Eudeba, Buenos Aires, 2010, 216 p.

ALTBACH, P.G., «Peripheries and centres: research universities in developing countries», **Higher Education Management and Policy**, vol. 19, n. 2, p. 111.

ANUIES, «Inclusión con responsabilidad social», **Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior**, ANUIES, México, 2012, 70 p.

APONTE-HERNÁNDEZ, E., «Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021», **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**, 2008, 404 p.

BLEIKLIE, I. y BYRKJEFL, H., «Changing knowledge regimes: Universities in a new research environment», **Higher Education**, n. 44, pp. 519-532.

BORONDO, C., «La innovación en la literatura reciente del crecimiento endógeno», **Principios**, n.12, pp.11-42.

CABALLERO, J.N., «Inclusión educativa y cooperación internacional entre IES latinoamericanas y europeas como clave de cohesión social», **XII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América**, pp. 1-15, en: [<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97754/Inclusi%C3%B3n%20educativa%20y%20cooperaci%C3%B3n%20internacional.pdf?sequence=1>].

CARLI, S., «Conocimiento y universidad en el escenario global», pp. 146-161, en C.A. Gaytán-Riveros y J.E. Martínez-Posada (eds.), **Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos**, Colección Posgrado Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2013, 225 p.

CASTRO-MARTÍNEZ, E. y SUTZ, J., «Universidad, conocimiento e innovación», en M. Albornoz, y J.A. López (eds.), **Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica**, Organización de Estados Ibero-Americanos, Buenos Aires, 2010, 216 p.

CHAPARRO, F., «Universidad, creación de conocimiento, innovación y desarrollo», pp. 43-68, en M. Albornoz y J.A. López (eds.), **Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica**, Organización de Estados Ibero-Americanos, Buenos Aires, 2010, 216 p.

CRESPI, G. y ZUNIGA, P., «Innovation and Productivity: Evidence from Six Latin American Countries», **World Development**, n. 40, vol. 2, pp. 273-290.

DAYTON-JOHNSON, J., **Innovación en América Latina: una visión desde la perspectiva de la OCDE**, LATAM Innovation Index Project, 16 p.

FIERRO, J., «Difusión de la ciencia como parte de la cultura», pp. 126-137, en D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.), **Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir**, Tomo IV, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2000, 220 p.

GLOBAL INNOVATION INDEX [GII], **Global Innovation Index 2013**, INSEAD, en: [<http://www.globalinnovationindex.org>].

HOYOS, G., «Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior», pp. 50-69, en C.A. Gaitán-Riveros y J.E. Martínez-Posada (eds.), **Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos**, Colección Posgrado Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2013, 308 p.

NUÑEZ, H., «Derrida, la universidad, las humanidades y la literatura», **Dossier de filosofía: destino, futuro y utopía**, n. 75, pp.21-38.

OECD, «Expenditure on R&D», **OECD Factbook 2013: Economic, Environmental and Social Statistics**, OECD Publishing, 2013, en: [<http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2013-60-en>].

REMOLINA, G., «¿Réquiem por la universidad?», pp. 14-21, en C.A. Gaytán-Riveros y J.E. Martínez-Posada (eds.), **Universidad y sociedad: aproximaciones críticas, tensiones y desafíos**, Colección Posgrado Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2013, 308 p.

RICYT/OEA/CYTED, **Manual de Bogotá: normalización de indicadores de innovación tecnológica en América Latina y el Caribe**, en: [http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Bogota%20Manual_Spa.pdf].

RODRÍGUEZ-PONCE, E., «El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile», **Interciencia**, n. 34, vol.11, pp-822-829.

VANCE, E., «Why can't Mexico make science pay off?», **Scientific American**, pp. 67-71, en: [<http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=why-mexico-struggles-to-make-science-pay-off>].

VELÁZQUEZ, A., «Los caníbales no son verdes», **Expansión**, n. 1125, pp. 46-47.

WORLD INTELLECTUAL PROPERTY ORGANIZATION [WIPO], **PTC Yearly Review. The International Patent System 2013**, en: [<http://www.wipo.int/ipstats/en/>].

ZARSKY, L. y GALLAGHER, K.P., «NAFTA, foreign direct investment, and sustainable industrial development in Mexico», **Americas Program Policy Brief, Interhemispheric Resource Center**, en: [<http://www.cipamericas.org/archives/994>].

NOTA

DIDACTOEUGENIA. LA BUENA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA

DIDACTOEUGENIA. TEACHER'S GOOD PRACTICE IN TEACHING

Margarita Espinosa Jiménez

Margarita
Espinosa Jiménez



Profesora en Educación Primaria, Normal La Florida, México. Licenciada en la Atención de Personas con Trastornos de Audición y Lenguaje, Instituto Superior de Docentes en Educación Especial, México. Maestra en Enseñanza Superior, Universidad La Salle, México. Doctorado

en Pedagogía, UPAEP. Se ha desempeñado en la docencia en todos los niveles educativos; ha formado parte de consejos consultivos como asesoría educativa en el DF y en diferentes Estados de la República. Desde 1991 es docente en diferentes 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].

RESUMEN

La función emancipadora de la educación desarrolla el gusto y el entusiasmo por aprender más allá de lo inmediato (textos, contextos y acciones docentes). La actividad del profesor busca la apropiación del conocimiento; pero también por ese actuar, se pone en práctica lo que ese profesional es y que influye en el estudiante circunscrito en el ámbito escolar.

Los docentes que a través de su enseñanza, se preocupan por sus estudiantes, son cercanos a ellos, los apoyan para conformar significados, se entusiasman al impartir sus clases e influyen en el aprender y estudiar para conocer, son quienes enseñan el valor de la reflexión, de conocer más allá de una calificación, sólo por el gusto de saber, muestran un mundo nuevo, dan cauce y conforman estructuras de conocimiento que permiten mejorar a sus estudiantes. Ellos representan lo que puede concebirse como un buena práctica docente que promueve el aprendizaje y que no genera la obstrucción del mismo. La intención de esta nota es argumentar el valor educativo de la enseñanza, promoviendo a las didactoeugenias.

Palabras clave: Docente; valor educativo de la enseñanza; didactoeugenias.

ABSTRACT

The emancipatory function, which has the education, requires the development of the taste and enthusiasm for learning beyond the immediate, what is presented in the texts, contexts and educational activities; this teacher's activity that continually seeks to support the acquisition of knowledge; but also by that act, it is put into practice what the professional is that influences student circumscribed in schools. Teaching is the activity and the process generated by the teachers; some are deeply concerned about the content, for generate actions that facilitate the learning of their students; others, for various reasons, have altered the desire to continue learning and knowing. In a special place for learners there are teachers who, through their teaching, did perceive their concern for them, manifested in their area and support when they were aware that there was an obstacle in the creation of meaning; enthusiasm in imparting living in their classes and that instilled in learning and study to know it showed. These are the teachers who teach the value of reflection, to know beyond a rating, just for the pleasure of knowing, are those that show a new world and give up the channel and knowledge structures that enhance their students; are those with what can be conceived as a good teaching practice that promotes learning and does not generate the same blockage. The intention of this paper therefore is to argue the educational value of teaching, promoting the «didactoeugenias».

Key words: Teacher; teaching education value; didactoeugenias.

INTRODUCCIÓN

La función emancipadora que posee la educación requiere desarrollar el gusto y el entusiasmo por aprender más allá de lo inmediato, de lo que se presenta en los textos, contextos y las acciones docentes. Esta actividad del profesor busca apoyar continuamente la apropiación del conocimiento; pero también por ese actuar, se pone en práctica lo que ese profesional es y ello influye en el estudiante circunscrito en el ámbito escolar. La enseñanza es la actividad y el proceso que generan los docentes; algunos se encuentran profundamente preocupados por los contenidos, por generar acciones que posibiliten el aprendizaje de sus alumnos; otros, por diversas circunstancias, han alterado el deseo de seguir aprendiendo y conociendo.

En un lugar especial para los educandos se encuentran aquellos docentes que, a través de su enseñanza, les hicieron percibir su preocupación por ellos, manifestada en su cercanía y apoyo cuando se percataban que existía un obstáculo en la conformación de significados; se notaba el entusiasmo que vivían al impartir sus clases y que infundían en el aprender y estudiar para conocer. Éstos son los docentes que enseñan el valor de la reflexión, de conocer más allá de una calificación, sólo por el gusto de saber; son aquellos que muestran un mundo nuevo y que dan cauce y conforman estructuras de conocimiento que permiten mejorar a sus estudiantes; son los que presentan lo que puede concebirse como un buena práctica docente que promueve el aprendizaje y que no genera la obstrucción del mismo.

La intención de esta nota, por ende, es argumentar el valor educativo de la enseñanza, promoviendo a las didactoeugenias.

EL VALOR EDUCATIVO DE LA ENSEÑANZA

El conocimiento conformado más allá del nivel sensible, requiere salir de la interrelación espontánea y natural de la persona con el objeto de conocimiento y sus vivencias; necesita centrarse en un proceso de planeación. Éste es uno de los momentos característicos que contempla la educación institucional o formal —la escuela— que, como institución educativa, distingue, posibilita y avala los procesos educativos formales con el fin de conformar el conocimiento

conceptual-actitudinal y procedimental de la persona que comprende diversas finalidades, entre ellas, promover conocimientos no sensibles y holísticos, desde una actividad fundamental: enseñar a partir de una práctica docente¹ adecuada.

Etimológicamente, enseñar viene del latín *in-signare*, que significa señal, signo, y que alude a mostrar una señal al otro; facilitar, por medio de un signo, lo que se quiere mostrar. Así, puede afirmarse que la enseñanza, desde un primer acercamiento, implica mostrar o comunicar de la manera más fácil al otro lo que se requiere que conozca con la finalidad de que se lo apropie, retenga y proyecte. Es una acción desarrollada con la intención de llevar al otro a un aprendizaje y, por ende, a un conocimiento; esta actividad y proceso posee una gran influencia en la persona.

Es innegable la trascendencia del proceso educativo escolar con la enseñanza² para el desarrollo de la persona, siendo ésta una de las actividades docentes que realiza el profesor en el contexto de la educación formal, que puede conceptuarse desde diferentes perspectivas (Pla i Molins, M., 1997: 87-92):

Desde el *proceso descriptivo* de los vocablos, puede indicarse que enseñanza se asocia al contexto de la didáctica, procedente del alemán

¹ Rosario Muñoz (2011: 17) comprende la práctica de los profesores como «[...] un proceso de construcción y de redescubrimiento de saberes científicos y profesionales para el desempeño de una práctica profesional: la docencia».

La docencia por ende, es una actividad compleja, puesto que no sólo implica el dominio del contenido a enseñar, sino que requiere además comprender el contexto educativo y psicopedagógico, la materia a impartir, así como las características de los educandos con los que va a interactuar con el fin de apoyar el desarrollo de sus habilidades y procesos.

El objetivo de la docencia por ello es la «[...] autorrealización del estudiante y no la acumulación de contenidos» (Tomás i Folch, 2007: 90).

² Enseñanza no es lo mismo que *instrucción* y *adoctrinamiento*; la instrucción se entiende como la acción docente que se centra en la formación intelectual, así Pacios (1980) la define como la actividad por medio de la cual se adquiere ciencia; el adoctrinamiento consiste en inculcar posturas de forma dogmática y acrítica; cabe recordar que desde el pensamiento ilustrado que da pie a la pedagogía moderna, se busca en la enseñanza la autonomía y la criticidad del estudiante ante los procesos enseñados.

antiguo *teik*, y del sánscrito *dic* con un significado de mostrar; al relacionarse con el significado descriptivo de *insignare* de la lengua romance y asociado a las voces de la lengua inglesa de *teach* y *learn*, así como del alemán *lehren*, *lernen*, se avala una enseñanza con intención de promover algo, para que el otro aprenda. Así, la enseñanza implica que alguien debe aprender por lo que se le muestra: mostrar de la mejor forma al otro.

La enseñanza se relaciona con el *logro*, pues la actividad desempeñada a partir de diversas tareas pretende que el otro alcance lo propuesto. En la acción de enseñanza como actividad se encuentra circunscrito el proceso del resultado.

La enseñanza posee un *sentido de intencionalidad* que implica un comportamiento por parte del docente para ayudar a la apropiación personal del aprendizaje a partir de sus acciones y tareas; a la vez, esta perspectiva se relaciona con comprender el pensamiento del docente y saber si su actuar se corresponde con su pensar: entender lo que el profesor piensa es equivalente a entender su actuar. Así, cuando el docente organiza su enseñar con la intención de que el otro aprenda, su forma de actuar a partir de esta intención permitirá que la enseñanza se lleve a cabo. No existe enseñanza sin intención educativa.

Toda enseñanza a partir de un *carácter normativo*, tomará en cuenta criterios de inclusión (en cuanto hay que considerar la igualdad de condiciones para cada estudiante) (Gadoti, 2003), pues de no considerarse, puede llevar a la exclusión dentro de la tarea de enseñar (es relevante considerar factores dialógicos y de integración, así como la noosfera de cada alumno), partiendo de la base de que la enseñanza debe apegarse a un proceso ético.

La enseñanza trasciende; es una actividad que implica tareas entre dos o más personas y exige un *sentido de relación*, que se equipara a un compromiso y a una responsabilidad del que enseña y del que aprende, dado que en este proceso surge lo que Derek y Mercer (1988), así como Moore (1973), han llamado «conocimiento compartido», en donde se construye dialógicamente el sentido y el significado de contextualizar, argumentar, negociar y aplicar lo que se conoció.

El concepto formal de enseñanza como la actividad que realiza el docente y que se lleva a cabo en la educación formal —estructurada como un conjunto de procesos que implican una tarea de comunicación y reflexión de lo que se muestra, y que permiten al que aprende conformar conocimientos a partir de tareas y acciones de aprendizaje—, no debe centrarse en la «transmisión» de contenidos o informaciones, sino en el desarrollo de los procesos que potencian la capacidad de aprender. Considerar las operaciones mentales a desarrollar es de vital trascendencia en la enseñanza.

La enseñanza como proceso y como actividad, es tarea del docente que requiere postular entornos que promuevan tareas y acciones de aprendizaje, de manera que al estudiante se le posibilite conformar su propia comprensión de la información, generando significados en situaciones de estudio y colaboración con otros.

La enseñanza, por tanto, abarca acciones más complejas que el sólo estar frente a un grupo intercambiando informaciones; avala una serie de funciones y prácticas dentro del proceso docente que implican estudio, conocimiento e investigación con el fin de que el otro aprenda, aunque para ello el docente requiere desarrollar habilidades en su aprender y conocer que pueda perfilar al grupo o los grupos a su cargo.

Es esencial considerar la función de la enseñanza, dado que este proceso —como se analizó— implica y manifiesta las informaciones académicas para que el estudiante conforme significados, siendo su primordial función promover el aprendizaje del otro en un contexto formal. Por ello, enseñar, es un acto didáctico³.

La enseñanza debe considerar tres características que darán lugar a sus acciones y tareas:

³ El acto didáctico debe considerarse como la acción intencional que tiene el docente cuando establece una relación comunicativa, que inicia con la enseñanza y termina con el aprendizaje, buscando una significación y significatividad.

- Sistematización y dirección hacia el logro de propósitos⁴ y competencias⁵. Las tareas y acciones se centrarán en la claridad de lo que se busca alcanzar, formulando adecuadamente los propósitos y las competencias que permitan desarrollar acciones que posibiliten el logro y ubicar los medios adecuados para que éstos se alcancen.
- Estructurar sistemáticamente la enseñanza, considerando en ello la secuencia de contenidos y su desarrollo, métodos y recursos apropiados, ubicar planes de acción que partan de acciones concretas, así como seleccionar las mejores condiciones para desarrollar la tarea de enseñanza.
- Cohesión en los momentos y elementos didácticos⁶.

Con base en Contreras (1990: 23), la enseñanza es: [...] un sistema de comunicación intencional que se [...] genera [...] en un marco institucional y en el que en general se dan estrategias encaminadas a [...] posibilitar [...] el aprendizaje»⁷. Es relevante, ante este concepto, considerar que no sólo puede plantearse como un proceso de comunicación, sino también como un proceso social y situado, que incide en la conformación de las estructuras mentales del estudiante (esquemas y representaciones), a partir de diversas acciones, incididas por los procesos didácticos de la enseñanza.

Con el fin de promover, en el acto de enseñar, el manejo de significados es relevante contemplar, independientemente de las condiciones de enseñanza, las que requiere tener el estudiante en este proceso, de

⁴ El propósito se entiende como un conocimiento declarativo, procedimental o actitudinal a alcanzar posteriormente. Su redacción implica una acción futura y describe el contexto de lo que requiere lograr; los propósitos exigen diferentes procesos para su logro y se estructuran en función de lo que ha de alcanzar el estudiante.

Los objetivos suelen implicar un resultado que es consecuente con las acciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje, identificado generalmente en una conducta que alude a situaciones observables (Morales, 2009).

⁵ La competencia se entiende como el desempeño que tiene una persona sobre la realidad a partir de su interacción con los otros y el medio, poniendo en función sus conocimientos y procesos cognitivo-práxicos, así como la integración de valores y actitudes; cabe indicar que las competencias son observables a partir de la actuación y el desempeño.

⁶ Dados a conocer en la teoría de enseñanza propuesta por Herbart.

⁷ Éste involucra procesos de interacción cognitivo-afectivo y social (Castejón y Navas, 2009).

tal forma que la comunicación intencional que se involucra se presente de la mejor manera.

Desde la experiencia, las condiciones de enseñanza permiten señalar que el docente necesita tomar en cuenta los factores internos y externos, fundamento en su inicio del proceso de aprender, las condiciones de aprendizaje en que se inserta en la enseñanza, así como el desempeño que posee y pretende alcanzar. Así, al docente le corresponde llevar al ámbito del aula o al contexto áulico la buena práctica de su enseñanza (didactoeugenias).

LA CLASE DEL ACTO DE ENSEÑAR: LAS DIDACTOEUGENIAS

Este término parte de considerar a la enseñanza como un acto de bondad y de preocupación por el otro; hace referencia al bien que se gesta, en la persona que busca aprender, por las acciones del docente que lo acompaña en este proceso. Viene del latín *didakticos*, apto para la docencia, *eu*, bien y *genia*, generar, animar, motivar. Por ello la didactoeugenia se centra en la práctica buena de enseñanza, dado que busca conseguir un bien por medio de la didáctica, a través de la enseñanza.

La consideración de este término parte del estudio de las investigaciones centradas en el área médica que contempla la *iatrogenia*, y que da pie a la consideración de conceptos tales como la didactopatía (Orantes, 2003)⁸, *iatrogenia docente*⁹ y la *didactogenia*¹⁰.

El estudio de los conceptos analizados, así como la impericia docente y la enseñanza obstructiva, plantean el concepto de dejar de lado, en el acto de enseñar, las didactoeugenias y las didactodamnungenias¹¹.

⁸ El término viene del griego *patos*, enfermedad y *didakticós*, enseñanza.

⁹ Iatrogenia es un término común en la práctica médica que hace referencia al error producido por el médico en su práctica y el daño que puede generar; viene del griego *iatros*, médico y *génesis*, crear. La iatrogenia docente abordaría los errores que se presentarían en los estudiantes, derivados de la práctica docente por la misma personalidad de profesor, así como la repetición de prácticas en este acto áulico.

¹⁰ Término propuesto por Cukier (2000) que alude al maltrato docente.

¹¹ Este concepto viene del griego *damnun*, daño, castigo, del latín *didaktico*, apto para la enseñanza y *genia*, generar, provocar. Provocar un daño a partir de la enseñanza.

Frente al grupo, el docente requiere trabajar con su saber reflexivo, dado que en su acción de enseñar debe considerar las características del estudiante, las condiciones de la disciplina o área del conocimiento en el que va a trabajar, así como el marco de la noosfera y del contexto sociocultural; lo que estará interrelacionado con el pensamiento interdisciplinar del profesor (Alsina y Planas, 2008).

En las didactoeugenias, además del saber reflexivo docente, habrá que retomar los indicadores de la actividad de enseñanza buena: contextualizar la enseñanza a partir de las experiencias del estudiante¹²; plantear situaciones que posibiliten el pensamiento complejo¹³ y la inteligencia líquida; generar entornos que permitan el diálogo y la conformación de significados; desarrollar el lenguaje y realizar acciones conjuntas entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes y estudiantes (lo que propiciará el aprendizaje de ambos actores); así como el análisis de lo que se enseña y cómo se enseña, y lo que se aprende y cómo se aprende para conformar significados¹⁴.

Es relevante señalar que las didactoeugenias inducen a un acto de reflexión profunda por parte del docente para realizar su actividad de enseñar, que lo llevarán a buenas prácticas docentes y a generar bienes académicos a sus estudiantes.

CONCLUSIONES

El generar un bien por medio de la enseñanza exige un docente centrado en su labor, preocupado por conocer lo que enseña y que a partir de ello desarrolla, en los estudiantes, acciones que lleven a interactuar con el objeto de conocimiento para su comprensión; reflexionar en su disciplina; adaptar las acciones de enseñanza, en lo posible, para cada grupo de alumnos; valorar sus avances y las áreas de oportunidad que requieren reforzarse; comunicarse con sus discípulos dentro y fuera del

¹² Aludiendo a la inteligencia cristalizada, término generado por Raymond B. Cattrell (Gento, 2010; Rodríguez, 2014).

¹³ Así como la inteligencia líquida, concepto trabajado por Catrell.

¹⁴ Se sugiere para profundizar la temática revisar el texto de Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi (2002).

aula; sentir una curiosidad por la vida a partir de lo enseñado y que invita a los otros a acercarse a su materia; pero sobre todo, las didactoeugénias se sustentan en el respeto a los estudiantes y al profesor en sí mismo, cuando se generan procesos de mejora en el aprender a partir del enseñar¹⁵, lo que se relaciona con los cuatro momentos de esta acción didáctica: diagnóstico, planeación, realización y evaluación. ■

¹⁵ Para ampliar las mejores prácticas docentes, se sugieren los textos de Bain (2005) y de Biggs (2006) que pueden adaptarse a otros niveles escolares.

REFERENCIAS

- ALSINA, A. y PLANAS, N., **Matemáticas inclusivas. Propuesta para una educación matemática accesible**, Narcea, Madrid, 2008.
- BAIN, K., **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**, Universidad de Valencia. España, 2005.
- BIGGS, J., **Calidad del aprendizaje universitario**, Segunda edición, Narcea, España, 2006.
- CONTRERAS, J., **Enseñanza, currículum y profesorado**, Colección Universitaria, Akal, España, 1990.
- CASTEJÓN, J.L. y NAVAS, L. (eds.), **Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria**, ECU. España, 2009.
- CUKIER, J., «Didactogenia», **Contexto Educativo. Revista digital de investigación y nuevas tecnologías**, Argentina, 2000.
- GADOTI, M., **Perspectivas actuales de la educación**, Siglo XXI, México, 2003.
- GENTO, S. (coord.), **Evaluación y estimación del rendimiento académico en el tratamiento educativo de la diversidad**, UNED, Madrid, 2010.
- PACIOS, S., **Introducción a la didáctica**, Kapelusz, Madrid, 1980.
- RODRÍGUEZ, A., **La inteligencia en educación infantil articulada por la herencia, el ambiente escolar, social y familiar**, Liber Factory, Madrid, 2014.
- ROSARIO MUÑOZ, J.M., **Los saberes del profesor para transformar su práctica docente por competencias**, Palibrio, EUA, 2011.

TOMÁS I FOLCH, M., **Reconstruir la universidad a través del cambio cultural**, UAB, España, 2007.

THARP, R.; ESTRADA, P.; DALTON, S. y YAMAUCHI, L., **La actividad en la teoría y en el aula**, Paidós, Barcelona, 2002.

ORANTES, A., «Apuntes de Psicología de la Instrucción. Un enfoque analítico», **Cuaderno de Posgrado**, n. 32, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Venezuela, 2003.

PLA I MOLINS, M., **Currículo y educación. Campo semántico de la didáctica**, Colección UB 15, Ediciones Universitarias de Barcelona, España, 1997.

GLOSA

EL ARTESANO

THE CRAFTSMAN

Richard Senett

Anagrama, Barcelona, 2009, 406 págs.

Mónica del Carmen
Meza Mejía



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].

Richard Senett (Chicago, Illinois, 1943) es actualmente profesor de Sociología de la New York University y de la London School of Economics. En 1998 recibió el premio Amalfi de Sociología y Ciencias Sociales; en 2006, fue reconocido por su labor en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, con el premio Hegel; en 2008, fue galardonado por sus investigaciones en dichas áreas del conocimiento a nivel internacional, con el premio Gerda Henkel. Otras de sus obras traducidas al español son: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (1998), *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad* (2003), *La cultura del nuevo capitalismo* (2006) y *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental* (2007).

La obra que aquí se glosa, es la primera obra del ambicioso proyecto del sociólogo Senett, que conforma la trilogía: «El artesano», «Guerreros y sacerdotes» y «El extranjero». El artesano «versa sobre la artesanía, la habilidad de hacer las cosas bien» (p. 20). La obra explora las dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza, pues todo buen artesano dialoga en su práctica laboral y evoluciona hasta convertirla en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (p. 21).

En la primera parte, se aborda el tema de los talleres y los gremios, en donde los maestros y los aprendices trabajan juntos, pero no como iguales. Aquí Senett explicita que uno de los objetivos a lo largo del texto es «explicar cómo se adquiere un compromiso a través de la práctica, pero no necesariamente de modo industrial» (p. 32). Otro, es explorar «qué sucede cuando se separan la mano y la cabeza, la técnica y la ciencia, el arte y el oficio», y de esta manera se daña la comprensión y la expresión. De tal suerte que cumplimentando ambos objetivos, Senett concluye que el artesano se destaca por ser una persona comprometida en la medida en la que hace su trabajo con calidad. Apunta, de manera interesante, que la habilidad que desarrolla el artesano para alcanzar la maestría va más allá de la habilidad, opuesta al *coup de foudre* o inspiración súbita, es decir, de «la convicción de que el puro talento puede sustituir a la formación», pues esto es un error: ya que el talento innato, no entrenado, es objeto de sospecha y en este sentido señala críticamente:

[...] la educación moderna teme que el aprendizaje repetitivo embote la mente. Temeroso de aburrir a los niños, ansioso por presentar estímulos siempre distintos, el maestro ilustrado evitará la rutina; pero todo eso priva a los niños de la experiencia de estudiar según sus propias prácticas arraigadas modulándolas desde dentro (p. 53 y 54).

Y, por el contrario, propone que es justamente la práctica dirigida y reflexiva, la que descubre nuevos problemas, abre diversas soluciones de acción y la persona en formación mejorará progresivamente, pues cuando la comprensión se separa del aprendizaje manual, las capacidades conceptuales humanas «se resienten» (p. 55). Por lo tanto, todas las personas pueden llegar a ser buenos artesanos en la medida en que

desarrollan el hábito de trabajar con calidad, pues de esta manera, trabajar se vuelve un acto creativo en sí mismo: despierta la curiosidad, invita a indagar, a aprender y dar respuestas eficaces en la incertidumbre.

Ahora bien, en el trabajo artesanal, «se encuentran hechos que se interponen en el camino de la voluntad» (p. 264) y que se identifican como resistencias. Éstas son de dos tipos: aquellas que se presentan espontáneamente y las que uno mismo se provoca. Las habilidades para trabajar bien con las resistencias «son las de reconfigurar el problema», es decir, «readaptar la conducta propia si el problema se prolonga más de lo esperado e identificarse con el elemento del problema que menos resistencia ofrezca» (p. 272). Son las resistencias las que aborda Senett en el tema del error. Se suele sentir compulsión ante la aparición de un error, pues la primera reacción es buscar la solución y hacerlo lo más rápidamente posible. Pero en el modo de hacer artesanal, el error admite una peculiaridad, la de poner en suspenso el deseo de terminar el trabajo para abrir nuevas posibilidades que el error puede abrir a la actividad en sí misma. Por tanto, es la artesanía un punto constante de llegada y comienzo, pues equivocarse en un procedimiento es un nuevo desafío para comenzar. Es una relación entre la resistencia y la ambigüedad de lo desconocido, de lo que puede explorarse. En este sentido, el error no concluye en frustración, sino en un desafío creativo, lo que se torna en una experiencia educativa y cita a John Dewey, quien «apostó por el aprendizaje positivo a partir de la resistencia» (p. 277). Así, explica Senett el progreso y el sentimiento personal de competencia, que no es lineal, sino un proceso en espiral, en donde se entretejen

[...] la ilustración empática, que se identifica con las dificultades con que tropieza un principiante; la presentación del escenario, que coloca al aprendiz en una situación extraña, y la instrucción mediante la metáfora, que alienta al aprendiz a imaginar un nuevo marco para lo que está haciendo (p. 292).

En la obra de Senett se aborda el tema del deseo del artesano de realizar un buen trabajo y responde de manera sintética que es el deseo de calidad. Pero este deseo del trabajo bien hecho abre dos posibilidades: una que lleva al artesano a obsesionarse por conseguir cosas perfectas

(p. 302) y que explica con la expresión «impelido por la calidad» (p. 300). Esto es la energía obsesiva en donde el *quid* de la obsesión «es lo bueno y lo no-suficientemente-bueno» (p. 301), que se ha traducido en una manera de someter el propio trabajo a la implacable presión general de la búsqueda de la calidad total. Sugiere, para esta primera posibilidad, aprender a dirigir la energía obsesiva mediante el desarrollo de la imaginación y la tolerancia a la frustración. La segunda posibilidad por la que el trabajo queda impelido por la calidad, es el carácter impersonal del modo de hacer artesanal. En este caso, lo juzgado es el objeto mismo y no la persona que lo produce, por lo que el artesano se concentra en la buena práctica del hacer artesanal, bajo unos criterios objetivos que guían el proceso productivo. En este sentido, señala Sennett, el hacer artesanal

[...] se dirige a los demás en el despliegue de sus perspectivas de la misma manera en que el artesano explora el cambio material; la habilidad de reparación se ejerce al modo del mentor; los patrones que sirven de guía son transparentes, es decir, comprensibles para los expertos (p. 310).

Así, el deseo del hacer artesano con calidad sigue dos formas: una negativa o antisocial, y una positiva y sociable. La pericia antisocial humilla a los demás al tiempo que acosa y aísla al experto. La comparación odiosa puede desembocar en pérdida de la calidad. Mientras que la comparación odiosa tiene un marcado carácter personal, el experto sociable está menos obsesionado por su propia justificación (p. 310). De ahí que para administrar bien la obsesión en trabajos más cotidianos, el autor propone (pp. 321-323):

- 1) que el buen artesano entienda la importancia del esbozo, es decir, la falta de conocimiento acabado de los detalles de un proyecto en el momento de embarcarse en él. En esta forma de obsesión predomina el plan acabado del proyecto.
- 2) El buen artesano asigna valor positivo a la contingencia y a la limitación.
- 3) Para un buen artesano es necesario evitar la persecución implacable de un problema hasta tenerlo perfectamente detectado en sus propios términos, porque, al hacerlo, éste pierde su carácter relacional. La alternativa positiva a esta compulsión a la resolución es permitir al objeto cierta imperfección, decidir dejarlo irresuelto.

- 4) El buen artesano evita el perfeccionismo que puede degradarse en una demostración de presunción tal que el productor se sienta más inclinado a mostrar lo que él es capaz de hacer que lo que hace el objeto. El buen artesano rehúye discretamente señalar la importancia de algo.
- 5) El buen artesano aprende cuándo es el momento de parar. Es probable que más trabajo empeore las cosas.

En resumen, el impulso a hacer un buen trabajo no resulta ser un impulso sencillo, por eso en la «sociedad de las habilidades» (p. 326), se está demoliendo la carrera profesional, pues hoy predominan los empleos aleatorios, bajo la falsa idea de que, en el curso de la historia laboral de una persona, se ha de desplegar un abanico de destrezas en lugar de cultivar una única habilidad; esta sucesión de proyectos o tareas erosiona la creencia de estar llamado a hacer bien una sola cosa, de ahí que la educación y en específico las escuelas deban dar un paso concreto en apoyo a la vocación, a la carrera profesional (*career*), entendida ésta como un camino bien trazado y no como el empleo (*job*), que se refiere simplemente a un trozo de carbón o una pila de madera que puede llevarse de un lugar a otro a voluntad (p. 326), pues la mayor parte de la gente desea creer que su vida es algo más que una serie aleatoria de acontecimientos sin conexión entre sí y la organización laboral, bien articulada, una vez decidido que la lealtad es importante, aspira a responder a ese deseo de su gente (p. 327).

Finalmente concluye Sennett, «todos los seres humanos pueden llegar a ser buenos artesanos» (p. 329). Si bien nadie puede negar la desigualdad de los talentos, tal desigualdad en lo que respecta a los seres humanos, no es lo más importante. Pues «aprender a trabajar bien capacita para autogobernarse y, por tanto, convierte a los individuos en buenos ciudadanos» (p. 330).

El saber artesanal tiene como fundamentos tres habilidades básicas: la de localizar, la de indagar y la de desvelar. La primera implica dar concreción a una materia; es decir localizar específicamente dónde es importante hacer algo, desarrollar una práctica o resolver un problema; la segunda, reflexionar sobre sus cualidades, es decir, es la tarea de investigar el lugar donde algo ocurre; la tercera,

ampliar su significado, esto es, abrirse a, estar dispuesto a hacer las cosas de otra manera. Es por tanto, la capacidad para cambiar de hábitos (pp. 340-343).

La obra de Senett cierra con la idea del orgullo por el trabajo propio. «El orgullo por el trabajo propio anida en el corazón de la artesanía como recompensa de la habilidad y el compromiso» (p. 361). El orgullo por el trabajo bien hecho, plantea una forma de hacer con un impulso ético que relaciona los medios con el fin, pues la identidad que una persona imprime en su trabajo, se refleja en la calidad de lo producido y la calidad de lo producido refleja lo que la persona es.

Con la exposición de estas ideas y a modo de respuesta a una frase que le planteó su maestra Hanna Arendt (*La condición humana*, 1958), quien distinguía entre el *Animal laborans* y el *Homo faber*, como dos arquetipos de personas en el trabajo y partiendo de la premisa «hacer es pensar», Senett establece a lo largo de su obra una relación dialógica entre el hombre y su trabajo. Asimismo, desarrolla la idea perfectiva del trabajo humano en tanto que la actividad humana, llamada trabajo, integra el ser y el hacer humanos; la dimensión objetiva del trabajo, en tanto producto elaborado con calidad y la afectación que este hábito de hacer las cosas con calidad, repercute en la dimensión subjetiva del trabajo humano: reobra en él y lo hace mejor persona. De igual manera, la mejora personal por medio del trabajo, es el basamento de todo desarrollo organizacional. En su vertiente social, *El artesano* es una obra que busca reivindicar el hacer artesanal que desde la Revolución Industrial hasta el capitalismo actual, le ha despojado de su prestigio social. ■

RESEÑA

PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS: DISEÑO TECNOPEDAGÓGICO Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ELECTRONIC PORTFOLIO: DESIGN TECHNO-PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL EXPERIENCES

Frida Díaz Barriga Arceo

Marco Antonio Rigo Lemini

Gerardo Hernández Rojas [coords.]

Facultad de Psicología de la UNAM, México, 2012.

El libro *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas* completa una trilogía, iniciada en 2009 con la publicación de un primer texto denominado *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*, y continúa en 2011 con la obra titulada *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*.

El portafolios procede del campo profesional de los arquitectos, diseñadores y artistas: se considera un espacio en el cual se muestra su trabajo. En el campo de la educación, a finales del siglo XX, se le consideró una novedosa forma, por un lado, de evaluación y reflexión docente para la mejora profesional; y por el otro, un espacio que evidencia los aprendizajes del estudiante.

La mejora continua del proceso de enseñanza-comunicación-aprendizaje en los docentes y estudiantes es un compromiso social. Éste puede lograrse a partir la autoevaluación y la reflexión del mismo; la anterior premisa es la base del uso de portafolios, el cual puede dar pie a que tanto enseñante como aprendiente monitoree su desempeño estratégicamente.

El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) potencializó las posibilidades del portafolios dando pie a los portafolios electrónicos que rescatan las ventajas de la digitalización, la hipermedialidad, la interactividad y la conectividad.

[...] los portafolios electrónicos pueden ser instrumentos idóneos para valorar y reflexionar respecto al avance de competencias y aprendizajes complejos, en la lógica de la recuperación y análisis de evidencias que dan cuenta del nivel de progreso, pericia obtenida y capacidades desplegadas en torno a tareas, proyectos o problemas específicos, ubicados en contexto (p. 29).

En este texto el *e-portafolio* o portafolio digital es concebido, según Carlos Monereo, quien escribe el prólogo del libro, como:

[...] parte de la vida de una persona, representa un retazo de esa vida; tanto de la que vive de forma corpórea y tangible, como de la que transcurre virtualmente en la red digital, en esa *e-life* que paulatinamente va ocupando más tiempo y espacio en nuestro quehacer cotidiano (p. 9).

Se sabe que el portafolios tiene el potencial de convertirse en el vehículo que sintetiza la reflexión y autoevaluación tanto procesos docentes como discentes; por ello, el objetivo del texto es impulsar un empleo reflexivo, situado y eficiente de las TIC en el ámbito de la educación. Aun cuando el texto está configurado por distintos autores, todos coinciden en que la potencialidad de diseño y empleo del portafolios reside en el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes y quehaceres a partir de la primera.

Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas es, como mencionamos, la publicación que completa una trilogía resultado del proyecto: «Diseño instruccional de secuencias

didácticas, recursos educativos digitales y sitios *web* de apoyo a la enseñanza».

El libro que nos ocupa se compone de tres apartados y once capítulos. En el primer apartado, configurado de cuatro capítulos, se trabaja el *e-portafolios* desde los fundamentos, y el diseño tecnopedagógico, en donde se destacan: los orígenes y el sentido pedagógico tanto de los portafolios de los estudiantes como de los profesores; el desarrollo de las capacidades metacognitivas, reflexivas y autorreguladoras, y las características esenciales del portafolios electrónico, identificando sus cualidades de uso y examinando los elementos tecnológicos y pedagógicos en su construcción.

La propuesta del portafolios electrónico se muestra entonces como espacio para el desarrollo de la escritura académica, la toma de conciencia sobre el proceso de literacidad académica indispensable para la formación profesional y la práctica reflexiva como proceso de pensamiento.

Para atender al pensamiento reflexivo, el texto en su tercer capítulo tiene como tarea responder a las siguientes interrogantes: ¿qué es la reflexión?, ¿qué tipo de reflexión debe promoverse a través del portafolio docente?, ¿cuáles son las mejores condiciones para su desarrollo? y ¿cómo se promueve la reflexión del docente con el portafolios electrónico?

La segunda parte, compuesta por cuatro capítulos, atiende a la figura del enseñante. Los autores presentan experiencias de evaluación, reflexión y formación docente en los niveles medio superior y superior, mediante la presentación de proyectos sobre el diseño de portafolios desarrollados por profesores y modelos que sustentan las prácticas.

La tercera, configurada de tres capítulos, muestra el énfasis en experiencias de aprendizaje en contextos universitarios, enfocados a estudiantes de nivel licenciatura y posgrados, en donde se apunta la recuperación y sistematización de producciones, las cuales pueden funcionar para el seguimiento y la toma de conciencia sobre la identidad, trayectoria académica y formación profesional.

A manera de cierre, este texto ofrece al lector una mirada de conjunto sobre los referentes compartidos en torno al tema de los portafolios electrónicos, aun cuando cada capítulo muestre posturas propias de los distintos autores. La obra en su conjunto parte de una serie de premisas que se desprenden de la mirada socioconstructivista relativa al diseño tecnopedagógico de experiencias soportadas en tecnologías digitales.

Es por lo anterior que resulta conveniente su consulta si se busca la integración inteligente de las TIC a los procesos educativos. Aunado a lo anterior, el libro realiza importantes aportaciones al estado de la cuestión sobre el tema y puede considerarse como un referente para seguir dialogando sobre las propuestas de los portafolios. ■

Claudia Fabiola Ortega Barba

PUBLICACIONES DE
LA ESCUELA
DE PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN COMPARADA, COMPARANDO EN EDUCACIÓN

Elvia Marveya Villalobos Pérez-Cortés

Minos III Milenio, México, 2014, 209 págs.



La Educación Comparada (EC) está definida por su objeto de estudio: la comparación de hechos en diversas situaciones educativas y las relaciones que la definen en su medio específico. No existe hecho educativo, en sí mismo, que pueda considerarse aislado del contexto socioeconómico, jurídico-político y cultural.

Frente a la nueva geopolítica mundial, la EC precisa aplicarse al estudio comparado de la educación como fenómeno social, puesto que ella mira más allá del aula y del propio sistema educativo.

Dada la complejidad de lo educativo como objeto de investigación científica, resulta fundamental abrir el debate y la reflexión a diversas miradas de los profesionales de la economía de la educación, de la política educativa y de la sociología de la educación. ¿Cuál es el eje? La filosofía de la educación en contextos culturales en que se privilegie la mirada plural —que no alude a un campo disciplinar, sino a perspectivas diversas y actores políticos—, con una dimensionalidad centrada en la formación integral, con perspectiva humanista, cuidando el correcto ejercicio de los valores y comportamientos éticos en todos los protagonistas, procesos y resultados educativos. La experiencia educativa de Japón es formar a la persona y luego al ciudadano; la experiencia árabe es formar en el apego. La educación mexicana necesita formar a la persona éticamente, para que asuma comportamientos éticos en todos los ámbitos de su vida.

Actualmente la Educación Comparada posee un papel protagónico en los organismos internacionales como UNESCO, OCDE, BM, FMI, entre otros, para emitir «recomendaciones» a los sistemas educativos, con la finalidad de trabajar arduamente por la calidad educativa, buscando la mejora y el perfeccionamiento del propio sistema educativo. ■

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.
- 14) 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 y 20 de Nueva Época,
años 2001, 2002, 2003 2004, 2005,
2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 y 2013
en la Escuela de Pedagogía.

Esta publicación se terminó
de imprimir en noviembre de 2014.
México, D.F.

La publicación tiene una
periodicidad anual.