

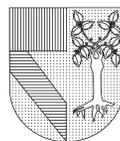


19

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ISSN: 1665-0557 / 172 PÁGINAS.
REVISTA ANUAL / No. 19.
NUEVA ÉPOCA: OCTUBRE 2012.



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Minos
III MILENIO
EDITORES

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época, n. 19.

México, D.F., 2012.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA:

Lic. Alfonso Bolio Arciniega.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO:

Dr. José Manuel Núñez Pliego.

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES:

Dra. María del Rocío Mier y Terán Sierra.

DIRECTORA DE LICENCIATURA Y POSGRADOS DE PEDAGOGÍA:

Dra. Isabel Parés Gutiérrez.

DIRECTORA EDITORIAL:

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres.

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR:

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

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

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

Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dra. Concepción Naval Durán, Sección Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, España.

Dr. Héctor Lerma Jasso, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

Dr. Jaime Nubiola, Universidad de Navarra, España.

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

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

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

Dr. Kas Mazurek, Facultad de Educación, Universidad de Lethbridge, Canadá.

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

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

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

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional (IPN). SNI.

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

Dra. Pilar Baptista Lucio, Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos (CAISE),

Universidad Anáhuac del Norte, México. SNI.

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

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

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), Universidad Iberoamericana, México. SNI.

Dra. Virginia Aspe Armella, 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.

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. Código postal 03920, México, D.F.

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

Primera edición: mayo, 2001.

© MINOS TERCER MILENIO, S.A. DE C.V.

[servicioalcliente@minostercermilenio.com]; [www.minostercermilenio.com].

LOS AUTORES CEDEN LOS DERECHOS DE AUTORÍA DE LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS, POR LO QUE PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA REVISTA, 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.

El objetivo de la Revista Panamericana de Pedagogía, «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO» es ofrecer resultados de investigación científica en educación, desde el campo de su conocimiento; asimismo desde el ámbito de su 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 Lationamericanas 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 ¹.

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, pensamientos y 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» 2013.

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 2012 y hasta el día 1 de febrero de 2013.

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.

e-mail: [mvillalo@up.edu.mx].

¹ Preferentemente doctores o candidatos a doctores.

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Mónica Alejandra Andrade Sánchez

Regina Barbero Garralda

Ligia Bedolla Cornejo

Florencia Teresita Daura

Gloria del Castillo Alemán

María G. Fabregas Janeiro

Lucía Hefferan Romero

Kathleen D. Kelsey

Alma Epifania López Quiterio

Amelia Molina García

María Verónica Roqueñi Healy

Jennifer Sánchez Álvarez

Dora del Carmen Segrera Tapia

Stella Maris Vázquez

CONTENIDO

PRÓLOGO

11

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA.

ALGUNAS PRECISIONES EN TORNO AL CONCEPTO

Personalized education.

Some details about the concept

Stella Maris Vázquez y Florencia Teresita Daura

17

LA POLÍTICA DE FORMACIÓN CONTINUA EN MÉXICO, BAJO LA LUPA DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA

Continuos education policy in Mexico under

the microscope of the New Public Management

Gloria del Castillo Alemán

39

FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS Y CONDICIONES PARA LA APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Educating native teachers and conditions for the

appropriation of information technology and communication

Amelia Molina García y Alma Epifania López Quiterio

53

LA PRÁCTICA REFLEXIVA: UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO ANALÍTICO

Reflective practice: an alternative

for teaching analytical drawing

Dora del Carmen Segreña Tapia

73

**EVALUACIÓN DE CAMBIOS EN SENSIBILIDAD INTERCULTURAL
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CUATRO
INSTITUCIONES ESTADOUNIDENSES QUE PARTICIPARON
EN EL PROGRAMA DE VERANO DE INMERSIÓN
AL ESPAÑOL EN PUEBLA, MÉXICO**

*Evaluation of changes in intercultural sensitivity in college
students from four American institutions that participated
in the Spanish immersion Summer Program in Puebla, Mexico*

María G. Fabregas Janeiro y Kathleen D. Kelsey

97

NOTA

**LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:
UNA CONSTANTE REFLEXIÓN**

Learning assessment: a constant reflection

Ligia Bedolla Cornejo y Mónica Alejandra Andrade Sánchez

121

GLOSA

**¡BASTA DE HISTORIAS! LA OBSESIÓN LATINOAMERICANA
CON EL PASADO Y LAS 12 CLAVES DEL FUTURO,
LIBRO DE ANDRÉS OPPENHEIMER**

*Enough of Stories! The Latin-American obsession
with the past and the 12 keys for the future*

Lucía Hefferan Romero y Jennifer Sánchez Álvarez

137

RESEÑA

MATRIMONIO INVERTEBRADO

Invertebrate Marriage

José Gabriel Martínez de Aguirre Aldaz

149

**PUBLICACIONES DE
LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

155

PRÓLOGO

La educación está enferma. Hoy, que en determinados ámbitos, sentimos el vértigo del desarrollo, nuestro sistema educativo se encuentra a la saga, atrás, muy atrás, raquíticamente atrás de donde debiera estar. Porque tan importante es el acceso a la educación (punto este en que se han logrado notables avances en México y el mundo) como que ella se ajuste a las aptitudes de los discentes, la misión de los docentes y los requerimientos sociales de una época de cambio. En tantas ocasiones, desgraciadamente, no es así.

Es por esto que una propuesta educativa supone, hoy día, un cambio, un esfuerzo máximo que siente las bases para la educación del futuro. ¿Algunos cimientos?: sensatez, realismo y voluntad renovada.

* * *

Nuestra sección de **Artículos de investigación** presenta «La educación personalizada. Algunas precisiones en torno al concepto», de Stella Maris Vázquez y Florencia Teresita Daura. Las autoras sitúan los términos *persona* y *personalidad* en un sentido dinámico, tal y como lo explica la escuela presidida por Víctor García Hoz, en el marco de la llamada educación personalizada.

«La política de formación continua en México, bajo la lupa de la nueva gestión pública», de Gloria del Castillo Alemán, cuestiona los alcances y resultados de esta política —que exalta el cumplimiento de metas cuantitativas y de requisitos— en menoscabo de una auténtica calidad educativa.

«Formación de profesores indígenas y condiciones para la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación», de Amelia Molina García y Alma Epifania López Quiterio, describe los resultados parciales de una investigación que señala cómo, aunque los cursos de actualización en materia de TIC son muchos y variados, no atienden a las necesidades de formación que los profesores requieren, pues no se basan en diagnósticos sólidos enfocados a las condiciones particulares de los contextos indígenas.

Dora del Carmen Segrera Tapia apunta, en «La práctica reflexiva: una alternativa para la enseñanza del dibujo analítico», que la enseñanza reflexiva funciona como herramienta docente para desarrollar una práctica profesional más armónica, funcional y productiva, permitiendo que los estudiantes adquieran conciencia de su propio aprendizaje al perfeccionar sus procesos de pensamiento y toma de decisiones.

María G. Fabregas Janeiro y Kathleen D. Kelsey plantean en su estudio «Evaluación de cambios en sensibilidad intercultural en estudiantes universitarios de cuatro instituciones estadounidenses que participaron en el programa de verano de inmersión al español en Puebla, México», cómo el turismo académico no basta para detonar el desarrollo de las competencias interculturales que impacten realmente a los estudiantes. Lo esencial es que identifiquen claramente las diferencias culturales para aceptarlas como parte de su formación y, así, incidir favorablemente en nuestras sociedades multiculturales y diversas.

La **Nota técnica** la aportan Ligia Bedolla Cornejo y Mónica Andrade con «La evaluación del aprendizaje: una constante reflexión». El título proporciona la pauta: radiografiar la evaluación como parte de una propuesta de un modelo integral, dinámico, global y con miras a la verdadera mejora del proceso educativo.

En la **Glosa**, Lucía Hefferan Romero y Jennifer Sánchez Álvarez analizan el libro de Andrés Oppenheimer, «¡Basta de Historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro». Buscar semejanzas y diferencias en nuestros sistemas educativos

permitirá proponer y adaptar estrategias que conlleven un proceso de mejora continua. En su escrito, las autoras recuperan nueve de las doce claves propuestas.

Y, por último, la sección **Reseñas**, sigue de cerca un asunto que a todos interesa, tanto en el ámbito profesional como en el personal: el «Matrimonio invertebrado». ¿Cómo repercute la desintegración de este modelo en lo social, lo escolar, lo individual? José Gabriel Martínez de Aguirre, autor del libro, subraya la necesidad de volver a los fines y a las características esenciales que deben componer y re-componer este basamento natural.

* * *

La vocación de los docentes y su espíritu de entrega han permitido —aun a pesar de obstáculos de toda índole—, alcanzar indicadores que de otra forma no se habrían obtenido. Y es que la ecuación es clara: a mejor educación, mejor futuro. Esta es la valiosa apuesta que nuestra sociedad alberga en sus manos. A todos toca, desde el propio campo, el peso de tan estupenda y grave responsabilidad.

Elvia Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA. ALGUNAS PRECISIONES EN TORNO AL CONCEPTO PERSONALIZED EDUCATION. SOME DETAILS ABOUT THE CONCEPT

Stella Maris Vázquez

Florencia Teresita Daura

Stella Maris
Vázquez



Doctora en Filosofía, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Profesora de Pedagogía y Bachiller en Teología, Pontificia Universidad del Laterano, Italia. Investigadora en Filosofía y Psicología de la educación. Autora de seis libros y más de 70 artículos publicados en revistas especializadas de circulación nacional e internacional. Docente en todos los niveles del sistema educativo argentino. Directora de 50 tesis de grado y post grado. Correo electrónico: [svazquez@gmail.com].

Florencia
Teresita Daura



Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. *Magister* en Dirección de Centros Educativos, Centro Universitario Villanueva, Madrid. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador, Argentina. Becaria del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), Argentina. Docente de la Escuela de Educación, Universidad Austral. Su actual línea de investigación es el aprendizaje autorregulado y las estrategias didácticas en el nivel universitario. Correos electrónicos: [flordaura@gmail.com]; [flordaura@hotmail.com].

RESUMEN

El término *Educación Personalizada* es frecuentemente utilizado para aludir a un proceso educativo centrado en el estudiante y en la promoción del desarrollo integral de sus potencialidades.

El concepto de *persona* se emplea —en el modelo de la Educación Personalizada, acuñado por García Hoz— en un sentido dinámico, que puede identificarse con el de *personalidad*. Para probar esta hipótesis se analizan ciertos textos claves del autor y de algunos de los continuadores de su propuesta, a la luz de principios antropológicos y metafísicos.

Palabras clave: Educación Personalizada; persona; personalidad.

SUMMARY

The term *personalised education* often refers to an educational process centred on learners and the integral development of their potential.

It is claimed that García Hoz's educational model is grounded in a dynamic concept of *person* that can be equated with that of *personality*. To prove this hypothesis, key texts by him and his followers are analysed in the light of metaphysical and anthropological principles.

Key words: personalised education; person; personality.

INTRODUCCIÓN

Los términos de *Educación Personalizada* o *personalización educativa*, en la propuesta de García Hoz, se emplean indistintamente para hacer alusión al seguimiento de los estudiantes en cualquier nivel educativo. La inquietud central radica en promover un proceso educativo integral, a partir de una concepción finalista de la educación; sin embargo, a nuestro juicio, se requieren algunas precisiones conceptuales que permitan un desarrollo de la propuesta, coherente con los principios sustentados.

El presente trabajo analiza el concepto de *persona* y las notas a través de las cuales se define, a partir de la hipótesis de que en el modelo de la Educación Personalizada se lo aborda desde un plano operativo, pudiéndoselo identificar con el término *personalidad*, en tanto se requiere una fundamentación metafísica con el fin de facilitar su aplicación en la tarea educativa.

EDUCACIÓN Y PERSONA

La expresión *Educación Personalizada* —en algunas ocasiones reemplazada por el concepto *Personalización Educativa*— fue acuñada por García Hoz, con el doble propósito de:

- a) Sintetizar las exigencias propias de dos procesos que, en el campo de la educación, se han planteado como movimientos contradictorios: el proceso de asimilación cultural, social y moral, y el proceso de separación individual, y
- b) concretar el tipo de educación que mejor responde a las necesidades propias del hombre¹.

El análisis de esta propuesta exige abordar los conceptos de *educación* y *persona*, centrales para comprender los fundamentos propios del modelo y, a la vez, contribuir a disipar confusiones en el paso de los fundamentos a su aplicación en el quehacer pedagógico.

El autor entiende la educación como un doble proceso de *asimilación* y *separación*, que permite superar la contradicción antes aludida. La asimilación es la apropiación cultural y moral de las costumbres del medio en que la persona se desarrolla; en tanto que la separación individual se entiende como un proceso en que la persona desarrolla sus capacidades y disminuye sus limitaciones, al tiempo que va descubriendo las actividades más apropiadas a su forma de ser².

Medina Rubio³ amplía estos conceptos, señalando que el proceso de personalización

[...] por el lado *individual*, supone un conjunto de mecanismos psicológicos que desarrollan la conciencia de sí mismo, el yo que representa toda la rica variedad de dimensiones individuales hasta alcanzar la plenitud adulta y la autorrealización como sujeto individual; como proceso de *socialización*, significa el desenvolvimiento de los aspectos sociales, los de relación con los demás, en toda su complejidad y extensión (familiar, profesional, de

¹ GARCÍA HOZ, V., *La educación personalizada*, p. 9.

² *Ibidem*, p. 17.

³ MEDINA RUBIO, R., *La educación como un proceso de personalización en una situación social*, p. 19.

amistad y de fe)⁴; la convivencia en la propia comunidad y la asimilación de las pautas de conducta y valores compartidos por los miembros del grupo, que constituyen la faceta psicosocial de la persona, sin la cual el propio proceso de personalización sería irrealizable⁵.

El hecho de referir a un *proceso de personalización* permite inferir que se está aludiendo a la personalidad y no a la persona.

Por otra parte, desde esta concepción —el proceso de aprendizaje concebido como parte de la formación personal—, se promueve la aceptación de responsabilidades, la elección de trabajos por parte del educando y se estimula a cada sujeto para perfeccionar su propia capacidad de autogobierno, a fin de hacer efectiva su libertad personal; para decidir en forma autónoma y responsable; para participar en la vida de la comunidad con su forma de ser particular e imprimir un sello personal a todo lo que realiza^{6,7}.

La Educación Personalizada se apoya en la consideración del hombre como *persona*, como «un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que lo rodea»⁸. Y, de modo paralelo, se conceptúa la educación como un proceso de *personalización* por el que un sujeto pasa de ser *uno más* dentro de la sociedad en la que vive, a diferenciarse de los demás a partir del desarrollo de sus potencialidades⁹. Sin embargo, ambos conceptos no pueden identificarse porque se hallan en distinto plano: el primero es óntico y el segundo es dinámico, como se explicita más adelante. De las formulaciones originales de García Hoz, podría inferirse que el autor se centra exclusivamente en el plano dinámico, sin tematizar la noción desde la metafísica, de allí su caracterización de la persona por ciertas notas que son manifestaciones del ser personal, más que notas esenciales.

⁴ *Ibidem*, p. 15.

⁵ *Ibidem*, p. 19.

⁶ GARCÍA HOZ, V., *Op. cit.*, p. 18.

⁷ MEDINA RUBIO, R., *Op. cit.*, p. 20.

⁸ GARCÍA HOZ, V., *Op. cit.*, p. 25.

⁹ *Ídem*.

Otros autores, que siguieron los estudios de García Hoz, definen a la persona como un

[...] individuo encarnado, singular, autónomo, abierto y sexuado, que hace real la naturaleza humana en tanto principio consistente, dinámico y unificador de sus operaciones ¹⁰.

RAÍCES HISTÓRICAS Y FILOSÓFICAS DEL TÉRMINO «PERSONA»

Como consecuencia de la importancia de este concepto en las ideas desarrolladas en el movimiento, se considera apropiado analizarlo desde sus raíces históricas y filosóficas, a fin de ubicar con precisión el alcance de las propuestas pedagógicas.

La fuente del término se encuentra en el ámbito teatral, concretamente en dos palabras, una proveniente de la lengua griega y otra de la lengua latina. En el primer caso, cuyo origen es considerado como el más acertado, se trata del término *prosopon*, que significa rostro, y que en la antigua Grecia se utilizaba para hacer referencia al rol, a la máscara empleada o al personaje representado por un actor ¹¹. La raíz latina del término, que posee un significado similar al anterior, es el verbo *personare* —resonar—, aplicado para hacer referencia a la máscara que los actores utilizaban para encarnar un personaje y a la acción de proclamar en alta voz ¹². Otros autores ¹³ señalan que el término *persona* deriva del etrusco *phersu*, que denotaba la máscara y a quien la usaba en los festivales en honor de P(h)ersephone. Al señalar este origen histórico del término, surge de inmediato su proximidad con algunas concepciones actuales de raíz sociológica, según las cuales la persona —o personalidad— se identificaría con el rol que se asume en la situación social. Sin embargo, el trayecto histórico del concepto no justifica esta interpretación.

¹⁰ BERNARDO CARRASCO, *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*, p. 22; y *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*, p. 25.

¹¹ RATZINGER, J., *Retrieving the tradition. Concerning the notion of person in theology*, p. 439-454.

¹² LOBATO, A., *La persona en santo Tomás de Aquino*, p. 277.

¹³ VON BALTHASAR, H., *On the concept of person*, p. 19-26.

En su origen, la idea de persona expresa la idea de un diálogo, pues la máscara empleada por el actor permitía que su voz resonara, fuera oída y pudiera así entrar en diálogo con los espectadores, establecer una comunicación. Esta etimología apoyaría la tesis de que la persona es esencialmente relación; sin embargo, lejos de esta interpretación, podría argumentarse que la posibilidad de entrar en diálogo no puede ni pensarse sino desde la consistencia sustantiva de la persona:

La identidad y permanencia substancial es condición de posibilidad de la conciencia de sí, del recuerdo del pasado, del proyecto del futuro y de todo reconocimiento interpersonal que posibilita el diálogo y el amor de amistad entre personas ¹⁴.

En la concepción de García Hoz subyace la nota de subsistencia, pero se desarrolla explícitamente el aspecto relacional de la comunicación.

El concepto de persona no pertenece al mundo griego. Se introduce en la filosofía con el cristianismo a propósito de la exégesis del dato revelado de Dios como Uno y Trino; uno en naturaleza, que subsiste en tres personas. Cuando el concepto de persona se predica del hombre, se hace de modo análogo, pues en Dios las personas son relaciones subsistentes, en cambio en el orden de lo finito no se puede hablar de este tipo de relaciones; la relación tiene la entidad del accidente y exige una realidad substancial, previa y capaz de sustentarlo. En otros términos, solo la substancia existe en sí, el accidente existe en otro, no subsiste sino que inhiere, tiene un ser-en-otro, que es su sujeto de inhesión.

La elaboración filosófica más sistemática y madura del pensamiento cristiano acerca del concepto de persona pertenece a Tomás de Aquino, que toma como punto de partida la clásica definición de Boecio: substancia *individual de naturaleza racional* ¹⁵. Lo propio del ser personal es la subsistencia, el carácter de ser en sí, por oposición al accidente, la consistencia metafísica que brota del propio acto de ser y

¹⁴ CANALS VIDAL, **Para la metafísica de la persona: substancia, acción, relación**, p. 2.

¹⁵ DE AQUINO, T., **Suma Teológica**, 29, a. 1 y 2.

el efecto más propio es la incomunicabilidad —en sentido metafísico, no psicológico—, es decir, el carácter de ser sujeto. La persona es substancia individual: un ser concreto, existente, en el que la naturaleza espiritual subsiste, tiene realidad, y en el orden de lo finito solo son personas los seres que poseen una naturaleza no puramente material. La subsistencia es el fundamento de la singularidad y exterioriza el modo de ser particular, la capacidad de auto-poseción, auto-determinación, que permiten que el hombre sea capaz de conocerse, de dominar y ser dueño de sus acciones. Cabe aclarar que no debe confundirse la nota de singularidad metafísica —ser un *unum*, indiviso— con el rasgo adquirido de diferenciación, que se halla en el plano psicológico-dinámico.

La definición de la persona por la naturaleza racional, implica la referencia al principio espiritual, al alma en cuanto forma del cuerpo y sujeto de capacidades de conocimiento y tendencia espirituales (inteligencia, voluntad libre, conciencia) que la distinguen de otras substancias primeras y la hacen más digna en relación con estas.

Estas notas se manifiestan en forma visible a través de las acciones que realiza la persona sobre sí misma o en el encuentro con otros sujetos; surgen de su interior y pueden llegar a ser dominadas y dirigidas libremente, aspecto destacado en el pensamiento de García Hoz.

A través de su actuar, el hombre —que es persona desde su inicio, en el plano ontológico—, se hace personalidad; se encuentra con la posibilidad de descubrir, de tomar conciencia de la dignidad que posee para desarrollar sus potencialidades a fin de conquistarse a sí mismo y entrar en relación con los demás hombres, en una apertura y donación que es, ciertamente, condición esencial del desarrollo de la personalidad.

Esta concepción metafísica de la persona ha sido malentendida y atacada porque, se dice, cosificaría a la persona y la cerraría en sí. Sin embargo, la concepción de santo Tomás no es una mera transcripción de la noción aristotélica de substancia, sino que se sustenta en un orden metafísico, en la primacía del ser como acto, la distinción entre ser absoluto y ser finito, relativo, lo primero dado a la experiencia y cuya comprensión exige la relación fundante con el Ser absoluto, del que

recibe por participación su ser. Por lo tanto, lo primero en este orden es una relación, es la dependencia en el ser, el ser creado. Y cuando el ser finito es de naturaleza espiritual, esta relación óntica que funda su ser, puede ser conocida y reconocida también como la fuente última de su dignidad. En la metafísica de santo Tomás la realidad no es estática; no se trata de una relación otorgada una vez, sino de un permanente dar, sustentar en el ser y de un permanente recibir el ser y recibirlo como don, puesto que el Ser Absoluto no implica una necesidad de participar el ser. La creación por participación es un acto libre, una novedad, no la necesaria emanación sino la donación gratuita, inesperada, imposible de ser deducida como exigencia. De allí que pueda señalarse que el fondo metafísico de la realidad de la persona sea una relación; en primera instancia la dependencia metafísica pero, en consecuencia, en el orden operativo, el acto más propio de la substancia espiritual ha de ser el conocimiento, la advertencia y el reconocimiento de esa dependencia. La idea de persona «expresa en su origen la idea de diálogo y la idea de Dios como ser dialógico»¹⁶.

A nuestro juicio, no habría una contradicción en sostener una noción substancialista y relacional de la persona, si esta última se entiende en el plano metafísico (no en el plano psicológico-moral de la interacción predicamental con el resto de las personas humanas).

Las concepciones contemporáneas que han asumido la crítica al «substancialismo» tomista —y que tienen gran influencia en planteamientos pedagógicos— en su mayor parte asumen tesis de orden filosófico:

- a. La oposición entre naturaleza y persona, cultura, espíritu, libertad. Oposición de la que se deriva la ética de situación, pues sin naturaleza no hay norma, porque no hay fines connaturales, perfectivos y toda norma resultaría extrínseca, limitadora de la libertad.
- b. La reducción de persona (nivel óntico, acto primero) a personalidad (nivel dinámico, acto segundo), con lo cual, si la persona es libertad operativa, mientras no exista conciencia no hay persona.
- c. La definición por la categoría de la relación.

¹⁶ RATZINGER, J., *Op. cit.*, p. 443.

Esta última tesis es el centro de la concepción del Personalismo, que enfatiza el constitutivo formal de la persona en el encuentro con el otro ¹⁷, no en un sentido metafísico, sino moral. Se abandona la categoría de substancia porque se la identifica con la de objeto y se considera que la singularidad no puede tener sino la forma de la intersubjetividad. Según Mounier:

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrollo, por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación ¹⁸.

En la primera parte de la definición se reconoce el carácter de subsistente, propio de la persona, pero luego se la reduce al plano dinámico, al condicionarla a opciones de valor, lo que indicaría que se confunde el concepto de persona con el de personalidad. Este es un término propio del campo de la psicología, que ha sido muy estudiado y diferenciado del concepto de persona. Entre otros, Allport (1966) fue uno de los tantos autores que se destacó por los estudios realizados sobre este constructo teórico.

Su concepción sobre la personalidad ¹⁹, conformada por una serie de dinamismos internos que son responsables de las acciones y conductas que realiza el sujeto, influyó en el surgimiento de múltiples teorías de la personalidad, algunas de las cuales, sustentadas en el marco ofrecido por la psicopatología, conciben que el hombre no es persona, sino que llega a serlo en la medida en que se desenvuelve el proceso dinámico de su maduración ²⁰.

¹⁷ MARTÍNEZ PORCELL, J., *Personalismos actuales y persona en Santo Tomás*, p. 3.

¹⁸ MOUNIER, E., *Manifiesto al servicio del personalismo*, p. I.

¹⁹ Según Allport (1966) la *personalidad* es la organización dinámica en el interior del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos a su ambiente.

²⁰ BLANCO, G., *Curso de Antropología Filosófica*, p. 539.

Sin embargo, no deben confundirse ambos conceptos: El hombre es persona por su misma naturaleza y debe realizarse por medio de sus actos, que son camino para convertir en realidad, en acto sus propias potencialidades, distinción que, a nuestro juicio, puede atribuirse también al pensamiento de García Hoz.

El establecimiento de las diferencias existentes entre el concepto de Persona y el de Personalidad permite vislumbrar los tópicos fundamentales del movimiento de la Educación Personalizada.

Precisamente, García Hoz ²¹ hace referencia a las notas de la persona como puntos clave sobre los que se configuran los lineamientos principales del movimiento y todo acto educativo pero, a nuestro juicio, estas notas corresponden a manifestaciones dinámicas del sujeto.

LAS NOTAS DE LA PERSONA EN EL DESARROLLO TEÓRICO DE GARCÍA HOZ

1. *Singularidad. Creatividad*

La singularidad es constitutiva de la esencia de la persona e implica una distinción cualitativa, «en virtud de que cada ser humano es quien es, diferente de los demás» ²².

Según García Hoz ²³ la individualidad puede manifestarse dinámicamente a través de la originalidad o de la creatividad, que hace a alguien capaz de crear algo de forma distinta de como lo realizarían los otros. En cambio, la nota de singularidad, en el plano metafísico, refiere al carácter de *unum*, de substancia indivisa e indivisible, que no es alterada por el grado de creatividad manifestada en el actuar.

Esta distinción no invalida la observación del autor acerca de que su desarrollo debe formar parte de una educación que se considere personalizante ²⁴.

²¹ GARCÍA HOZ, V., *Op. cit.*, p. 26.

²² GARCÍA HOZ, V., *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, p. 24.

²³ *Ibidem*, p. 27.

²⁴ *Ibidem*, p. 33.

2. *Autonomía. Libertad*

Para García Hoz²⁵ es la nota que hace a la persona principio de sus propias acciones, porque brinda una peculiar dignidad según la cual es superior al mundo de objetos que la rodean, llevándola a tomar conciencia de que de ella depende su propio perfeccionamiento^{26, 27}.

Cabe hacer aquí una doble consideración. Por una parte, el fundamento primero por el que la persona es principio de acción, es la nota de la subsistencia²⁸. Por otra, consideramos que autonomía y libertad no son sinónimos; aunque en sentido amplio pueden ser usados como tales, sin embargo conviene señalar algunas precisiones conceptuales. *Autonomía* es un concepto que, desde la filosofía kantiana, caracteriza a la voluntad que se da a sí misma la norma, el imperativo categórico, sin referencia a fines externos a la misma voluntad, lo que garantizaría su carácter de *pura*, es decir no heterónoma, sin otro objeto que la pura forma del deber que se impone desde la razón pura práctica. La ética derivada de esta concepción excluye explícitamente toda referencia a bienes y fines connaturales, y también cualquier motivo que no sea el respeto al imperativo de la razón; es una ética formal en la que no caben metas de valor ni respuestas afectivas.

En efecto, Kant niega, por principio, que pueda derivarse de los principios de la naturaleza alguna ley moral, asumiendo sin discusión que el concepto de naturaleza se opone al de racionalidad y solo corresponde al orden de los seres no racionales²⁹. Todo lo que se sigue de las disposiciones naturales, de las tendencias, no puede ser base de una ley moral ni generar deber alguno. Esto lleva a Kant a definir la voluntad como una facultad de determinarse a sí mismo a obrar conforme a la *representación de ciertas leyes* y a identificar la libertad con la

²⁵ *Ídem.*

²⁶ GARCÍA HOZ, V., *La Educación Personalizada*, p. 33.

²⁷ MORENO MENESES, P., *La persona. Notas características y dimensiones educativas*, p. 127.

²⁸ En efecto, el obrar se sigue del ser, como el acto segundo del acto primero.

²⁹ Esta oposición entre naturaleza y razón, naturaleza y libertad, permea profundamente toda la filosofía de la modernidad y pasa a ser un basamento indiscutido para el racionalismo y, desde allí, para las ciencias humanas desarrolladas en los siglos XIX y XX, incluida la psicología.

autonomía, según el principio de que *la voluntad de todo ser racional es una voluntad universalmente legisladora*. La voluntad es autónoma porque es ley para sí misma.

En cambio, en un sentido realista, la libertad es una cualidad de la voluntad cuando esta es definida en su doble dimensión del ejercicio y de la especificación³⁰; por la primera, la voluntad es la capacidad directriz de la acción, el sujeto de la auto-determinación, cuyo acto es querer, pero el querer no se ejerce en el vacío, se quiere siempre esto o lo otro, un contenido que aparece como valioso y es lo que da especie al acto.

La modernidad enfatizó la voluntad de ejercicio, hasta convertirla en puro poder eficiente, confundiendo la libertad del querer con la libertad de acción. Esta concepción se reencuentra en no pocos trabajos dedicados a la psicología de la voluntad (Kuhl, 1984; Kuhl y Beckman, 1985; Heckhausen, 1991; Baars, 1993; Corno, 1993; Huertas, 1997, entre otros) que, de este modo, caen en el formalismo. La especificación corresponde al intelecto en cuanto presenta el objeto del querer al que la voluntad puede asentir o rechazar. Ni la voluntad, ni la razón son legisladoras; la norma del obrar se descubre en el orden real que incluye el orden de la propia naturaleza humana; teniendo en cuenta que dicha naturaleza humana no se reduce a lo biológico sino que incluye todo lo que es principio de especificación, de operación y, por tanto, de finalidades intrínsecas, no solo de las facultades racionales, sino de las dimensiones esenciales ligadas a la corporeidad, que no están meramente yuxtapuestas al orden racional, sino en una íntima unidad que constituye la única —en el sentido de *una*— realidad del hombre.

La libertad, como atributo esencial de esta capacidad de ser afectado por bienes que son perfectivos de la propia naturaleza y de tender a ellos, quererlos o no, es potencia de auto-gobierno, de señorío de sí, por la que la persona se auto-determina y auto-conduce de acuerdo con los fines presentados por la razón y libremente asumidos. De allí

³⁰ Esta distinción pertenece a Tomás de Aquino y se halla, entre otros textos, en **De Malo**, Q. VI, art. único.

que no pueda afirmarse la oposición entre libertad y heteronomía sino que, más bien, esta última es una exigencia que se sigue de la finitud y de la dependencia metafísica que ella entraña. En cambio, el concepto de autonomía implica la inmanencia del sujeto, en el sentido de que no se reconoce a las capacidades un objeto propio sino, en última instancia, el propio yo.

Cabe agregar que la libertad que define a la persona es el atributo, no el ejercicio en acto, pues de otro modo la persona se disolvería en el actualismo; solo habría persona si ella actuara con conciencia y libertad.

En virtud de estas precisiones y si se considera que uno de los objetivos de la Educación Personalizada es procurar educar al hombre para que sea capaz de elegir el bien, de ser autónomo tanto a nivel personal como social³¹, con el objeto de concretar su proyecto personal de vida, será necesario puntualizar algunas orientaciones a nivel pedagógico que ayuden a conseguirlo.

En el ámbito de la educación formal, esta nota puede desenvolverse a través de la multiplicidad de actividades que allí se realizan, gracias a la orientación y al apoyo brindado por los profesores, quienes pueden suscitar en cada estudiante la asunción de una progresiva responsabilidad frente a los diversos aspectos de su propia vida (académico, social, etcétera), promoviendo un ámbito en que el alumno dirija su proceso de aprendizaje por medio de la toma de decisiones sobre las actividades a realizar, la colaboración y la ayuda que proporcione y reciba de sus pares³².

3. Apertura. Comunicación

Según la propuesta de García Hoz³³, son consideradas como definitorias de la persona. Sin embargo, deben reconocerse como notas dinámicas que se siguen en primer lugar de la subsistencia, de la

³¹ MORENO MENESES, P., *Op. cit.*, p. 131.

³² *Ibidem*, p. 133.

³³ GARCÍA HOZ, V., *Op. cit.*, p. 35.

relación metafísica de dependencia y de la naturaleza racional; a la vez que tienen su fundamento inmediato en el carácter social de la persona, que necesita de la existencia de otros con quienes convivir, con los que no puede no comunicarse y hacia los cuales necesita estar abierto.

Esta necesidad, al decir de Moreno Meneses ³⁴, responde a la propiedad denominada *relacionabilidad*, por la cual el hombre puede relacionarse con los demás seres, particularmente entablando una relación comunicativa con los que son semejantes a él, a quienes puede llegar a querer, amar y comprender, colocándose en su lugar empáticamente. De la misma manera, forma parte de una comunidad en la que siente partícipe y responsable de sus destinos. La propiedad aludida tiene su último fundamento en la dependencia metafísica, cuya advertencia y aceptación permite a la persona encontrar el sentido último de su vida.

En la concepción de Moreno Meneses ³⁵, la comunicabilidad implica una doble orientación: hacia la interioridad y hacia la exterioridad. Por la primera, la persona busca adentrarse en su intimidad a fin de auto-conocerse, comprenderse, reflexionar; mientras que por la segunda, se dirige hacia los demás buscando comunicarse con ellos ³⁶.

Cabría aquí hacer otra precisión conceptual, pues la interioridad no es simplemente la vuelta sobre sí, sino más bien un rasgo propio de la creatura espiritual que reconoce su ser como dado y a la vez único —en el orden metafísico—, lo que le permite desarrollar —en el plano psicológico-moral— un mundo interior que es resonancia y a la vez vivencia singular de ese orden y desde el cual se abre a la relación con otros hombres.

Dicha precisión puede encontrarse implícitamente presente en el pensamiento de García Hoz ³⁷, cuando explica que entre los vínculos que el hombre entabla, algunos le son impuestos a su misma existencia (como los familiares o laborales), mientras que otros (como la

³⁴ MORENO MENESES, P., *Op. cit.*, p. 136.

³⁵ *Ibidem*, p. 136-137.

³⁶ *Ibidem*, p. 137.

³⁷ GARCÍA HOZ, V., *Op. cit.*, p. 35-36.

amistad) se originan en la actividad espontánea y, finalmente, otros se desprenden de la necesidad innata del hombre de encontrar una respuesta a los interrogantes que le plantea su misma existencia, y que solo se sacian en la relación con Dios.

La capacidad para entablar todo este tipo de relaciones no se aprende en forma espontánea, sino que conlleva la necesidad de recibir una guía u orientación por parte de otros que muestren cómo puede y debe concretarse la comunicación en cada ámbito, tanto en el de las relaciones familiares, como en el de las relaciones de amistad, en las laborales y con Dios mismo³⁸. La Educación Personalizada al tener en cuenta esta nota de la persona, se dirige a desenvolver en ella la capacidad comunicativa.

Cada una de estas notas guarda una relación con las demás, respondiendo a la *unidad dinámica* que es propia del ser. Precisamente es en virtud de esta unidad, que la Educación Personalizada es y tiene que ser necesariamente *integral*, entendiendo por tal la educación que tiende al logro de la unificación de todos los aspectos de la vida del hombre³⁹, y no como la suma de diversas acciones y contenidos educativos, a través del proceso de desarrollo de distintas capacidades y hábitos; aspecto que, para Moreno Meneses⁴⁰, es una condición *sine qua non* para que la educación sea propiamente personalizada.

CONCLUSIÓN

Nos hemos ocupado de dos términos centrales que sustenta el movimiento de la Educación Personalizada y que se desprenden de su denominación —como son persona y educación—, con el objeto de focalizarnos en el primero y mostrar la necesidad de distinguir diversos planos de análisis en los desarrollos teóricos de la Educación Personalizada propuestos por García Hoz.

³⁸ *Ibídem*, p. 36.

³⁹ *Ibídem*, p. 26.

⁴⁰ MORENO MENESES, P., *Op. cit.*, p. 149.

La Educación Personalizada se apoya en la consideración del hombre como *persona*; paralelamente conceptúa la educación como un proceso de *personalización* por el cual el sujeto se diferencia de los demás gracias al desarrollo de sus potencialidades. Sin embargo, aquí se sostiene que los dos términos no pueden entenderse como sinónimos ya que se encuentran en planos distintos (el primero es óntico y el segundo es dinámico). A partir de esta idea y de la lectura de las formulaciones originales de García Hoz, se infiere que el autor se centra exclusivamente en el plano dinámico, sin tematizar la noción desde la metafísica —aunque no las niega y, a nuestro juicio, las supone—, de allí que llega a caracterizar a la persona por ciertas notas que son manifestaciones dinámicas del ser personal y no propiedades constitutivas en sentido óntico.

Para fundamentar esta hipótesis, en primer lugar, se realizó una descripción sobre el origen histórico y filosófico del término *persona*, para luego detallar las notas de la persona destacadas en el movimiento de la Educación Personalizada y que orientan toda acción educativa.

Resumamos: dentro del pensamiento cristiano, la elaboración filosófica más sintética y completa sobre el concepto de *persona* pertenece a Tomás de Aquino, que se apropia de la definición elaborada por Boecio: *substancia individual de naturaleza racional*, para explicar y fundamentar el término mencionado.

Ya afirmamos que, para Tomás de Aquino, lo propio del ser personal es la subsistencia, el carácter de ser en sí, la consistencia metafísica que brota del propio acto de ser cuyo efecto más propio es la comunicabilidad. Asimismo, la subsistencia es el fundamento de la singularidad metafísica —ser un *unum*, indiviso— y exterioriza el modo de ser particular, la capacidad de auto-posesión y de auto-determinación que permiten al hombre ser capaz de conocerse, de dominar y ser dueño de sus acciones.

Señalamos que la *persona* es *substancia individual*, un ser concreto, existente, en el que la naturaleza espiritual subsiste, tiene realidad; y en el orden de lo finito solo son *personas* los seres que poseen una naturaleza no puramente material. Este punto nos llevó a señalar

el principio espiritual desprendido de la definición de persona como ser de naturaleza racional. Aquí el alma es entendida como forma del cuerpo y sujeto de capacidades de conocimiento y tendencia espirituales (con inteligencia, voluntad libre y conciencia) que la distinguen de otras sustancias primeras y la hacen más digna en relación con ellas.

Estas notas se manifiestan en forma visible a través de las acciones que realiza la persona sobre sí misma o en el encuentro con otros sujetos; surgen de su interior y pueden llegar a ser dominadas y dirigidas libremente.

Luego de analizar el concepto de persona, destacamos su relación y sus diferencias con el concepto de personalidad y resaltamos los tópicos fundamentales del movimiento de la Educación Personalizada; entre estos, se hizo referencia a las notas de la persona sobre las que se configuran los lineamientos principales de todo acto educativo que, a nuestro juicio, corresponden a manifestaciones dinámicas del sujeto.

La primera que se destaca es la *singularidad/creatividad* que, para García Hoz, es la nota constitutiva de la esencia de la persona porque permite que cada ser humano se diferencie cualitativamente de los demás, y por manifestarse dinámicamente a través de la creatividad, posibilita crear de forma única y distinta a como lo harían otros.

Se hizo una salvedad sobre lo descrito por el autor respecto a esta nota, ya que esta, en el plano metafísico, se refiere al carácter de *unum*, de sustancia indivisa e indivisible, que no es alterada por el grado de creatividad que se manifieste en el actuar. Esta distinción, no obstante, no invalida la observación del autor acerca de que su desarrollo debe formar parte de una educación que se considere personalizante ⁴¹.

La segunda nota resaltada en el desarrollo teórico de García Hoz es la denominada *autonomía/libertad*, por la cual la persona es principio de sus propias acciones, al sentirse superior al mundo de objetos

⁴¹ GARCÍA HOZ, V., *Op. cit.*, p. 33.

que la rodean y tomar conciencia que es de ella de quien depende el propio perfeccionamiento.

Respecto a estas ideas, se realizó una doble consideración. Por un lado, el fundamento primero por el cual la persona es principio de su acción es la nota de la subsistencia ya referida. Por el otro, la autonomía y la libertad no son términos análogos, más allá de que se los emplee como tales, en un sentido amplio.

Para fundamentar estas ideas desarrollamos algunas precisiones conceptuales sobre ambas nociones con las que sostenemos que la libertad es una cualidad de la voluntad, cuando a esta se la define en su dimensión de ejercicio y especificación, ya que por la primera, la voluntad es capaz de dirigir la acción hacia aquello que considera valioso y que es lo que especifica el acto. Así entendida, la libertad —como atributo esencial de la capacidad de ser afectado por bienes que perfeccionan la propia naturaleza y de tender a ellos, quererlos o no— es potencia de auto-gobierno, de señorío de sí, por el que la persona se auto-determina y auto-conduce de acuerdo con los fines presentados por la razón y libremente asumidos.

En torno de ello, se ha afirmado que un objetivo de la Educación Personalizada es educar al hombre para que sea capaz de elegir bien, de desenvolverse con cierta autonomía con el fin de concretar su proyecto de vida. Para lograrlo, en el marco teórico elaborado por García Hoz, se encuentran algunas ideas que pueden concretarse en la multiplicidad de actividades que se desenvuelven en el ámbito escolar o académico; como, por ejemplo, a través: de la orientación ofrecida por los docentes; del incentivo brindado a los estudiantes para asumir, en forma progresiva, su responsabilidad frente a los diversos aspectos de su vida; de la apertura de espacios en los cuales cada alumno pueda tomar decisiones frente a las actividades académicas a realizar; de cómo se propicie la colaboración entre pares...

La última nota propia de la persona, según García Hoz, es la *apertura/comunicación*. Si bien son consideradas como definitorias de la persona, deben reconocerse como notas dinámicas desprendidas de la subsistencia y fundamentadas en el carácter social del hombre. La

comunicabilidad se orienta hacia la interioridad y hacia la exterioridad, por las cuales la persona no solo busca adentrarse en su intimidad para auto-conocerse y reflexionar, sino también para comunicarse con los demás. Esta precisión se encuentra implícita en el modelo de la Educación Personalizada al sostenerse que, entre las relaciones que la persona entabla, algunas le son impuestas, otras son espontáneas, y unas más se desprenden de la necesidad innata de encontrar una respuesta a los interrogantes que plantea la existencia y que solo se sacian en la relación con Dios. Además, se sostiene que la capacidad para entablar estos vínculos requiere de un aprendizaje y la consecuente orientación por parte de otras personas más expertas que guíen sobre cómo puede concretarse la comunicación en cada ámbito: familiar, social, laboral y con Dios.

Las nociones explicitadas ayudan a comprender que el hombre —como persona desde su inicio— se *hace personalidad* a través de su actuar. Sus acciones son quienes abren la posibilidad de tomar conciencia de la dignidad que posee para desenvolver sus potencialidades a fin de conquistarse a sí mismo y entrar en relación con los demás hombres, en una apertura y donación que son condiciones esenciales para desarrollar su personalidad. Asimismo, es en ese proceso en donde destaca la presencia indiscutible de un educador, que oriente y guíe a quien ejerce el rol de aprendiz, a fin de educarlo integralmente. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLPORT, G., **Psicología de la personalidad**, Paidós, Buenos Aires, 1966, 576 p.

BAARS, B., «Why volition is a foundation problem for psychology», **Consciousness and Cognition**, 2, 4, 1993, p. 281-309.

BERNARDO CARRASCO, J. (edit.), **Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro**, Ed. Narcea, Madrid, 2008, p. 244.

BERNARDO CARRASCO, J., **Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor**, Rialp, Madrid, 2004, p. 381.

BLANCO, G., **Curso de Antropología Filosófica**, EDUCA, Buenos Aires, 2002, p. 555.

CANALS VIDAL, F. (s.f.), «Para la metafísica de la persona: substancia, acción, relación», **Espacio para la síntesis doctrinal de Santo Tomás de Aquino**, en: [<http://www.riial.org/stda/suba-crel.pdf>]. Consultado:11-III-2010.

CORNO, L., «The best laid plans. Modern conceptions of volition and educational research», **Educational Researcher**, vol. 22, n. 2, 1993, p. 14-22.

DE AQUINO, Tomás, **Suma Teológica**, BAC, Madrid, 1959.

GARCÍA HOZ, V., «La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar», **La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales**, Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, Instituto Pedagógico San José de Calasanz, 1981, p. 9-23.

_____, **Educación Personalizada**, Grupo Editor Quinto Centenario, Bogotá, 1988, 348 p.

HECKHAUSEN, H., **Motivation and Action**, Springer-Verlag, Berlín, 1991, 356 p.

HUERTAS, J.A., **Motivación. Querer aprender**, Aique, Buenos Aires, 1997, 386 p.

KUHL, J., «Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: toward a comprehensive theory of action control», **Progress in experimental personality research**, vol.13, 1984, p. 99-171.

KUHL, J. y BECKMAN, J., **Action control: From cognition to behavior**, Springer-Verlag, Nueva York, 1985.

LOBATO, A., «La persona en santo Tomás de Aquino», **Atti del Congresso Tomista**, vol. VII, Napoli, 1974, p. 274-293.

MARTÍNEZ PORCELL, J., «Personalismos actuales y persona en Santo Tomás» [versión electrónica], **E-aquinas. Revista electrónica mensual del Instituto Santo Tomás (Fundación Balmesiana)**, año 2(8), 2004, p. 2-12.

MEDINA RUBIO, R., «La educación como un proceso de personalización en una situación social», en V. García Hoz (dir.), **Tratado de la Educación Personalizada. El concepto de persona**, Rialp, Madrid, 1989, 293 p.

MORENO MENESES, P., «La persona. Notas características y dimensiones educativas», en V. García Hoz (dir.), **Tratado de la Educación Personalizada. El concepto de persona**, Rialp, Madrid, 1989, 293 p.

MOUNIER, E., **Manifiesto al servicio del personalismo**, Biblioteca virtual Antorchas, Madrid, 1976, 374 p.

RATZINGER, J. (1990), «Retrieving the tradition. Concerning the notion of person in theology», **Communio: International Catholic Review**, 17(3), p. 439-454.

VON BALTHASAR, H. (1986), «On the concept of person», **Communio: International Catholic Review**, 13(1), p. 19-26.

LA POLÍTICA DE FORMACIÓN CONTINUA EN MÉXICO, BAJO LA LUPA DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA

CONTINUOUS EDUCATION POLICY IN MEXICO,
UNDER THE MICROSCOPE OF
THE NEW PUBLIC MANAGEMENT

Gloria del Castillo Alemán

Gloria del
Castillo
Alemán



Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México (Flacso México). Doctorado en Ciencias Sociales con Especialización en Ciencia Política (Flacso México). Maestría en Políticas Públicas (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco). Licenciatura en Ciencias Sociales (Instituto Tecnológico Autónomo de México).

Líneas de investigación: análisis de políticas de educación superior y educación básica, desde un enfoque de política pública; políticas públicas y gobernanza local en la educación; cambio institucional y evaluación. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Correo electrónico: [gloria@flacso.edu.mx].

RESUMEN

Este artículo muestra que la política de formación continua en México, desde su formalización en 1993 hasta la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio en el año 2008, ha seguido la misma ruta de modernización de la gestión de las políticas públicas en México, respondiendo a la adopción y adaptación de la lógica de la Nueva Gestión Pública, pero sin asegurar que la formación continua registre un impacto efectivo en los aprendizajes. Bajo esta premisa, los alcances y resultados de la política de formación continua son más visibles en el cumplimiento de metas cuantitativas y requisitos, en detrimento de la calidad educativa.

Palabras clave: política de formación continua; Nueva Gestión Pública; calidad educativa; investigación de políticas.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to show that the continuous training teacher's policy in Mexico, since its formalization in 1993 until the creation of the *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio* in 2008, has followed the same path of modernization management of public policies in Mexico, which responds to the adoption and adaptation of the logic of New Public Management without ensuring that the training record a real impact on the students learning. From the above, the scope and results of continuous training policy indicators are dimensioned to coverage and eligibility, to the detriment of educational quality.

Key words: continuous training teacher's policy; New Public Management; educational quality; policy research.

Como resultado de los problemas económicos que enfrentó América Latina durante la década de 1980, los gobiernos nacionales de esta región emprendieron una reforma del Estado tomando como referencia el paradigma emergente de la administración pública denominado Nueva Gestión Pública (NGP), un modelo impulsado por diversos organismos internacionales que fomentaba la eficiencia y eficacia en la prestación de los servicios públicos; los servicios educativos en México no fueron la excepción (Del Castillo y Azuma, 2009).

La gestión del sistema educativo mexicano, junto con sus respectivas políticas, se ha visto permeada por la NGP desde finales de los ochenta y con mayor énfasis en los últimos doce años. Ello ha implicado que las reformas y los cambios orientados hacia la calidad respondan a la lógica de este paradigma, a través de la adopción de algunos de sus principales postulados y herramientas.

Este trabajo se organiza en tres partes. La primera corresponde al planteamiento general del tema y a la especificación de la aproximación

teórico-metodológica (desde la cual se mostrará la influencia de la NGP en la política de formación continua). En seguida, se muestra de qué forma ciertos postulados y ciertas herramientas de la NGP orientan el sentido de la política de formación continua. Finalmente, se ofrecen algunos de los principales resultados que muestra que la adopción y adaptación de la NGP se ha constreñido, en mayor medida, a aspectos técnico-organizacionales visibles a través de indicadores de cobertura quedando, en un segundo plano, la pertinencia de la formación continua.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del sistema educativo mexicano y, en particular, en el subsistema de educación básica, existe un conjunto de políticas orientadas a revertir el bajo nivel educativo en el desempeño académico ¹ de los alumnos de educación básica. Estas políticas constituyen la estrategia gubernamental de la educación básica para mejorar los niveles de calidad educativa con equidad; de esas políticas, destacan cinco: gestión escolar; diseño curricular; educación indígena; libro de texto gratuito, y formación continua. Esta última es de especial importancia debido a su naturaleza transversal, en el sentido de que la profesionalización de la formación continua del magisterio en servicio ² es indispensable al realizarse reformas y cambios en el resto de las políticas. Los maestros frente a grupo son responsables de llevar al aula los nuevos contenidos curriculares con modernos enfoques pedagógicos, y son ellos los que emplean los libros de texto como apoyo fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como el objetivo de este artículo es mostrar la influencia de la NGP en la política de formación continua —particularmente en el Programa

¹ Actualmente, el desempeño académico de los alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se mide a través de un examen nacional estandarizado denominado Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace). Por ello se asume el concepto de logro educativo como sinónimo de niveles de calidad.

² Para efectos de este trabajo, se considera que la profesionalización de la formación continua comprende básicamente tres aspectos: la nivelación (remontar las deficiencias de la formación inicial); la actualización (estar al día en las innovaciones educativas), y la superación profesional (se orienta a trayectos formativos de más largo aliento como las especialidades y los estudios de posgrado).

Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), hoy sustituido por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP)—, una de las principales interrogantes que subyacen en el interés de esta investigación es revelar hasta qué punto la influencia de la NGP ha contribuido a generar cambios que favorezcan la pertinencia de la formación continua³ y con qué tipo de resultados.

El análisis tuvo como referencia teórico-metodológica lo que Harold Lasswell (1971) concibió como el conocimiento *del* proceso de las políticas. Desde esta perspectiva analítica, lo relevante es reconstruir la lógica de la toma de decisiones y el diseño de políticas consecuente de dichas decisiones, a fin de contar con evidencia que permita comprender los propósitos y alcances de las políticas públicas y, en consecuencia, saber qué tipo de resultados esperar. A diferencia del análisis de políticas (*policy analysis*), cuyo propósito central es evaluar las políticas en un sentido estricto, el estudio de las políticas (*policy studies*) —como también se le conoce a la perspectiva analítica aquí adoptada— señala como objetivo conocer y comprender el proceso de las políticas (de ahí su naturaleza más cualitativa que cuantitativa). En este sentido, cabe señalar que el estudio de políticas aquí presentado no busca ni corresponde a una evaluación de impacto.

El presente trabajo desea contribuir a señalar la ausencia de investigación educativa bajo una perspectiva de política pública. Esta mirada asume que no es posible incidir y cambiar los resultados en términos de calidad, sin conocer detalladamente cómo se deciden las políticas, cómo se diseñan e implementan, y con qué resultados. Desde el campo de política pública, se sostiene que la brecha entre diseño y resultados de las políticas, guarda una estrecha relación con el proceso de las políticas y en particular con la fase de implementación (Hill y Hupe, 2009). En este marco de reflexión se ubica el planteamiento central y la propuesta de esta investigación.

³ Aquí se asume que la pertinencia debiera responder a las necesidades y exigencias que los profesores y directivos enfrentan en sus funciones y responsabilidades cotidianas dentro de escuelas y aulas.

La tesis de este artículo es que, en el caso de México, no obstante la adopción de algunos postulados y herramientas de la NGP en el diseño e implementación de la política de formación continua —con el fin de lograr una gestión eficiente y eficaz a favor de la calidad educativa—, se han marginado objetivos centrales tales como la pertinencia en la formación, la realización de una evaluación efectiva de los profesores en función de los aprendizajes, y el seguimiento efectivo de las acciones de política pública. En su lugar, se privilegian la cobertura y la cantidad junto con la evaluación y el seguimiento, pero estos últimos acotados al mero cumplimiento de requisitos.

La NGP (cuyo auge data de la década de los ochenta) corresponde a un modelo de gestión y organización en beneficio de la eficiencia y eficacia. Asume que la eficacia es posible a partir de modelos de gestión descentralizados en donde concurren lo público y lo privado en la oferta de servicios públicos, bajo estructuras más horizontales y con una fuerte guía por parte de herramientas como la planeación y la evaluación; mientras que la eficiencia se asegura mediante procesos de transparencia y rendición de cuentas. Dicho de forma breve: la NGP responde a una racionalidad económica instrumental porque el diagnóstico de la década de los ochenta —ante la no resolución de problemas públicos— se focalizó en las fallas en la gestión, organización y operación de los aparatos de la administración pública.

2. LA POLÍTICA DE FORMACIÓN CONTINUA ENTRE LA NGP Y LA CALIDAD

La evidencia que muestra la influencia (más no el impacto) de algunos postulados y herramientas de la NGP, en el diseño e implementación de la política de formación continua, proviene de dos tipos de información. En primer lugar, al reconstruir la evolución de la política de formación continua desde 1993 hasta la actualidad, es posible recuperar el sentido y la forma de cómo se ha adoptado y adaptado la lógica de la NGP; y, en segundo, al rescatar las decisiones y medidas de política pública patentes en el discurso y en el diseño de la política de formación continua. Ambos aspectos se encuentran en los planes sectoriales de educación y en los documentos oficiales que han dado vida a esta política.

De este modo se revela que, en la apuesta gubernamental por el cambio, existe una lógica que responde a los planteamientos básicos de la NGP, en particular a dos de ellos: a) la necesidad de trasladar la autoridad del centro a la periferia, esto es, de la federación a los estados, con el propósito de descongestionar la gestión del sistema educativo mexicano, especialmente en la primera etapa de la política⁴, y b) asegurar el desempeño, control y la rendición de cuentas de la gestión descentralizada, para lo cual cobran relevancia las herramientas de planeación estratégica y evaluación, y el establecimiento de reglas de operación (ROP), metas e indicadores, sobre todo en la segunda etapa de la política. Así es cómo, a partir de la descentralización de los servicios educativos y el impulso de la planeación estratégica, la evaluación y aplicación de ROP que regularon el Pronap (hoy SNFCSP), se contempla mejorar la eficiencia en el uso de recursos y el alcanzar la eficacia mediante el cumplimiento de metas e indicadores; en tanto que la calidad se visualiza como el producto natural de asumir la lógica, los postulados y las herramientas de la NGP como ruta del cambio.

Bajo la influencia de la NGP, la implementación de la estrategia gubernamental de cambio se construye a partir de la realización de diagnósticos; la elaboración de cursos de acción, tomando como eje la planeación estratégica, que implica establecer qué se busca cambiar (objetivos), cómo (definición de medios y procesos), y con qué

⁴ Desde nuestra perspectiva, en la política de formación continua se distinguen tres etapas. La primera comprende de 1992 al año 2000 y corresponde a sus antecedentes, orígenes y a la construcción de condiciones institucionales y de infraestructura, para operar la descentralización de los servicios de formación continua. La segunda se ubica entre 2001 y 2006, y se caracteriza por la revisión de la política y la creación del Programa Rector Estatal de Formación Continua como instrumento de planeación estratégica, a fin de crear mejores condiciones para la descentralización de los servicios educativos. La tercera comienza en 2007 y continúa vigente hasta nuestros días; uno de los principales rasgos de esta última fase es el tránsito hacia un SNFCSP que se concreta a finales de 2008 y que busca avanzar hacia la profesionalización de la formación continua del magisterio en servicio, mediante el impulso de trayectos formativos de más largo aliento y la obtención de grados académicos, con una importante participación de instituciones de educación superior públicas y privadas.

resultados (metas); y a través de la evaluación interna y/o externa ⁵. En relación con la interna, se ha acotado al cumplimiento de requisitos, tal como sucede en los procesos de dictaminación del Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC) que diseña anualmente cada entidad federativa.

Lo señalado arriba ha conducido a que el diseño e implementación de la política de formación continua privilegie el cumplimiento de metas cuantitativas, que esencialmente responden a indicadores de cobertura, frente a indicadores de otra índole que permiten conocer el impacto de la política de formación continua, en el mejoramiento del desempeño de los alumnos de educación básica. Esto es, en los planes sectoriales de educación y, en particular, en los de 2000 y 2007, la especificación de metas distrae la acción gubernamental hacia aspectos cuantitativos. Por ejemplo, en el programa sectorial 2001-2006, una meta es la evaluación del Pronap durante 2002, pero no se especifica para qué ni qué se espera. Una vez realizada la evaluación, la meta está cumplida. Esto, en la implementación, se vuelve un fin en sí mismo. Se «palomea» [se aprueba] en la lista de metas, sin detenerse a reflexionar cuáles han sido los resultados del Pronap y su impacto en el desempeño académico de los alumnos ⁶.

⁵ La evaluación interna es responsabilidad de la Dirección General de Formación Continua y Maestros en Servicio, instancia federal encargada de la política de formación continua. En cambio, la externa, la regulan las ROP del SNFCSP y la coordina el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (Coneval).

⁶ Como esta, existen muchas más situaciones similares. Por ejemplo, se plantea que en el «2003 se publiquen los criterios y las normas que permitan articular y fortalecer las distintas acciones del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica» (SEP, **Pronae 2001-2006**: 152). El tema se plasmó en un documento pero, en la práctica, persiste la falta de coordinación y duplicidad en la oferta de cursos (SEP-SEByN, 2003). Los ejemplos del plan sectorial 2007-2017 son todavía más ilustrativos, ya que el grado de especificidad se elevó al establecer indicadores, unidad de medida, situación 2006 y metas 2012, destacándose el indicador «porcentaje de docentes de escuelas públicas actualizados y/o capacitados en los programas de la reforma en educación básica» (SEP, **PSE 2007-2012**: 15). Esto último llama la atención, porque una de las debilidades del Pronap ha sido que mide la cobertura con la participación del magisterio en servicio en los Talleres Generales de Actualización que, por lo demás, fueron obligatorios en su momento y tenían una duración de doce horas (Del Castillo, **Evaluación externa PRONAP 2007, 2008**).

Otra fuente que permite observar la influencia de la NGP en la política de formación continua remite a los procesos de cambio, es decir, al cómo se plantea que la formación continua se convierta en un servicio que se ofrezca de forma regular y permanente, con calidad y equidad. En este caso, la mirada se focaliza en las decisiones y, por tanto, en las medidas de política pública diseñadas e implementadas —como la descentralización, la planeación estratégica y la evaluación— como componentes permanentes y centrales de la caja de herramientas de la política de formación continua.

Así, la descentralización, la planeación estratégica y la evaluación están presentes de forma genérica en los programas de desarrollo nacional; esto es, son parte de la estrategia de modernización de la gestión de la administración pública, y se han adoptado a la gestión de los servicios de formación continua como se observa en los programas sectoriales de educación, desde 1989 hasta 2007, y en los lineamientos, criterios y las normas que orientan y regulan la política de formación continua.

La presencia e importancia otorgadas a la descentralización, la planeación estratégica y la evaluación en la política de formación continua responde al impulso modernizador de la educación en México, cuyo propósito y alcance están claramente establecidos en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, por lo que dichas herramientas pueden encontrarse con distintos énfasis en las tres etapas de tal política. Desde nuestra perspectiva, el instrumento de gestión y política pública que de forma más contundente hace visible la lógica de la NGP, y al mismo tiempo observa las herramientas heredadas de este paradigma (descentralización, planeación estratégica y evaluación), es el Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC), creado en 2004 para responder, en la práctica, al documento rector de la política de formación continua, al Programa General de Formación Continua.

El PREFC es un instrumento de planeación estratégica con el que los sistemas educativos estatales diagnostican la situación de la formación continua e identifican para esta las principales necesidades locales; con este ejercicio se determinan objetivos, se diseña un plan

de acción y se sigue una estrategia de seguimiento y evaluación. En otras palabras, se cumple con la lógica de cambio de la NGP, ya que el propósito es

[...] auxiliar a las autoridades educativas de los estados a lograr el cumplimiento eficiente de sus propósitos mediante la organización de los recursos humanos, materiales y financieros que se destinan desde la federación y desde los gobiernos locales (SEP-SEB-DGFC, 2007: 3).

Para que el PREFC cumpla el cometido descrito arriba, se ha estructurado en dos grandes partes: en la primera se solicita todo aquello que favorece el logro de la eficacia en la gestión de la política de formación continua: la precisión de propósitos, la justificación del programa, la definición de objetivos estratégicos, compromisos y metas, y las acciones a seguir para el diseño e implementación de una oferta estatal de formación continua; mientras que la segunda, por concentrarse en los requisitos que favorecen la eficiencia, solicita el ejercicio de planeación y programación de recursos ministrados de acuerdo a las reglas de operación en cuestión.

Si bien hay que reconocer que el PREFC resulta ser la «herramienta maestra» de la política de formación continua, también cabe decir que su débil efectividad se deriva de que su dictaminación y evaluación, por parte de la Dirección General de Formación Continua y Maestros en Servicio, se reduce a la revisión del cumplimiento de requisitos según lo establece el documento regulador de un PREFC⁷. Lo que llama la atención es que la dictaminación no se orienta a verificar la correspondencia entre las estrategias y las metas y que, adicionalmente, el seguimiento de los programas es débil, pues se limita al control del avance en algún tipo específico de cursos, omitiendo un seguimiento integral con el que se obtendría un panorama integral por entidad federativa (Del Castillo, 2008).

No hay que dejar de lado que la prestación de los servicios de formación continua comprende su veta política, debido a que se encuentra asociada a una demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores

⁷ Este documento se refiere a los «Criterios para diseñar el Programa Rector Estatal de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio» (SEP-SEB-DGFC, 2007).

de la Educación (SNTE), consistente en exigir mejores condiciones laborales permanentemente vinculadas a la creación y existencia de un sistema de incentivos, conocido como Carrera Magisterial. En este sentido destacan, como marco normativo referencial, las firmas de dos grandes acuerdos políticos entre la Secretaría de Educación Pública y el SNTE: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, y la Alianza por la Calidad de la Educación de 2008.

La importancia del ANMEB radica en que este documento asume, desde la perspectiva gubernamental, la necesidad de revalorar la función social del magisterio. Para ello, el gobierno mexicano diseña una ruta que combina y articula dos estrategias que responden a dos lógicas distintas: por un lado, favorece la formación continua con el propósito de institucionalizarla (ante la ausencia de servicios de formación continua regulares y permanentes) y, por otro, impulsa la creación de un sistema de incentivos articulado a la formación continua (a propósito de revertir el deterioro salarial registrado con la crisis económica de 1982).

Esta situación de origen contribuye de modo significativo a que la política de formación continua no haya tenido el impacto esperado en los aprendizajes de los alumnos de educación básica, a pesar de haberse subido al carro de la eficiencia y eficacia promovidas como parte de la modernización educativa impulsada desde fines de la década de los ochenta. Esto es: se apostó a la modernización como ruta de cambio en la formación continua para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin poder reformar, más adelante, la lógica y operación del programa Carrera Magisterial por razones políticas (Del Castillo y Azuma, 2009), con la consecuencia de que no se registran mejoras en el desempeño de los alumnos ⁸.

⁸ Hemos encontrado que los resultados de Enlace —cuyo propósito es medir los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en las áreas de español, matemáticas, ciencias e historia— muestran que si bien se han alcanzado ligeros avances, la mayor proporción de los estudiantes de primaria, entre 45 y 60%, se ubica en el nivel elemental de conocimientos; cerca del 20% en el nivel insuficiente y menos del 10% en el nivel de excelencia (2010), en una escala de cuatro niveles.

3. ALGUNOS RESULTADOS DE LA POLÍTICA A DOS DÉCADAS DEL ANMEB

Como se ha argumentado en este trabajo, los principales resultados de la política de formación continua motivados con la puesta en marcha del Pronap y, más recientemente, con el SNFCSP, son mayormente visibles mediante indicadores de cobertura, pero también, aunque en menor medida, a través de cambios en los procesos de reforma. Algunos de los principales resultados que demuestran lo aquí sostenido son los siguientes:

- De acuerdo a Silvia Finocchio (2006), el mayor impacto del Pronap, en sus primeros diez años de vida, fue su propia institucionalización. En dicho proceso destaca la instalación de 32 sistemas estatales de formación continua y la existencia de 574 Centros de Maestros, los cuales coadyuvan en la prestación de servicios de formación continua y la publicación anual de un Catálogo Nacional ⁹.
- A partir de la renovación de la política de formación continua con la creación del SNFCSP, se ha incrementado gradualmente la participación de instituciones de educación superior en la oferta de esta naturaleza. Mientras que en el Catálogo 2008-2009 se registró la participación de 16 IES, para el siguiente ciclo este número ascendió a 165 (Gobierno Federal-Presidencia de la República, 2010).
- A partir del análisis de los Catálogos 2004-2008, encontramos que ha habido un avance progresivo de la oferta estatal de formación continua; mientras que en 2005 los cursos estatales representaron el 55% de la oferta total, en 2007 alcanzaron el 71%. Al clasificar la oferta por temas, hallamos que los cursos con temas de gestión ocupan una menor proporción —en 2008, hasta el 11%, frente al 36% de temas transversales— que aquellos sobre otras temáticas, cuando ha sido desde la política de gestión escolar que se impulsaron cambios que han ameritado la reconceptualización de la formación continua de actores como los directores de

⁹ El Catálogo es el documento oficial a través del cual se presenta y se difunde la oferta de formación continua que ha sido previamente evaluada y dictaminada.

escuela y supervisores escolares, lo cual expresa la falta de pertinencia de la política de formación continua.

- Desde la perspectiva gubernamental, la cobertura de la política de formación es de 100%, al menos hasta 2007, ya que esta se midió con la participación del magisterio en servicio, en los llamados Talleres Generales de Actualización, los cuales, además de obligatorios, tuvieron una duración de doce horas (Del Castillo, 2008).
- En relación con la evaluación, elemento central de la NGP, se encontró una baja participación del magisterio en servicio en los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENAMS). Al menos hasta 2007, el 30% solicitó examen, pero solo el 22% lo presentó y apenas el 12% lo acreditó (Del Castillo, 2008). ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEL CASTILLO, G. y AZUMA, A., **La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar**, Flacso México, México, 2009, 263 p.

DEL CASTILLO, G. (coord.), **Evaluación Externa PRONAP 2007**, Flacso México, México, 2008.

FINOCCHIO, S., **La formación de los maestros mexicanos en clave Pronap (1996-2006)**, Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires, 2006.

GOBIERNO FEDERAL-PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, **Avances en 4 Años de Gobierno**, México, 2010.

HILL, P. y HUPE, P., **Implementing Public Policy. An Introduction to de Study of Operational Governance**, segunda edición, SAGE, Londres, 2009.

LASSWELL, H., «La concepción emergente de las ciencias de políticas», en Luis F. Aguilar (ed.), **El Estudio de las Políticas Públicas**, Porrúa, México, 1971-1992, p. 105-118.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**, Secretaría de Educación Pública, México, 1992.

_____, **Alianza por la Calidad de la Educación**, Secretaría de Educación Pública, México, 2008.

_____, **Programa de Modernización Educativa (PME) 1989-1994**, Secretaría de Educación Pública México.

_____, **Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000**, Secretaría de Educación Pública, México.

_____, **Programa Nacional de Educación (Pronae) 2001-2006**, Secretaría de Educación Pública México.

_____, **Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012**, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP-SEB-DGFC, **Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio**, Secretaría de Educación Pública, México, 2008.

_____, **Criterios para diseñar el programa Rector estatal de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio Edición 2007-2008**, Secretaría de Educación Pública, México, 2007.

SEP-SEByN., **Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica**, Secretaría de Educación Pública, México, 2003.

FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS Y CONDICIONES PARA LA APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

EDUCATING NATIVE TEACHERS AND CONDITIONS FOR
THE APPROPRIATION OF ENCICLOMEDIA

Amelia Molina García

Alma Epifania López Quiterio

Amelia
Molina García



Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana. Licenciada en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde hace más de 20 años se dedica al campo de la educación, desde nivel básico

hasta superior. Actualmente es profesora investigadora de la UAEH y ha participado en diversos proyectos de investigación. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores en el nivel I.

Correo electrónico: [meluxmolina@hotmail.com].

Alma Epifania
López Quiterio



Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Profesora de Educación Primaria, UAEH. Posee una amplia experiencia en las diversas modalidades de educación básica y ha participado en varios proyectos de investigación. Actualmente estudia el Doctorado en

Ciencias de la Educación, UAEH.

Correo electrónico: [aelopezq@hotmail.com].

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación de tipo mixto, en donde se analiza la relación entre formación docente y práctica educativa de profesores de educación indígena, particularmente con el uso de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC). Los resultados evidencian que en la formación inicial de los docentes se da poca importancia a la enseñanza sobre las TIC. Los cursos de actualización en materia de TIC son muchos y variados, pero no atienden a las necesidades de formación que los profesores requieren, pues no se basan en un diagnóstico sólido y mucho menos están enfocados a las condiciones particulares de los contextos indígenas. No obstante, se generan estrategias para una formación de calidad, con herramientas para la vida. Para desarrollar esta investigación, nos ocupamos de aspectos que articulan las demandas de la Sociedad del Conocimiento y las condiciones de las comunidades indígenas. Exponemos, conceptualmente, lo que se entiende por «sociedad del conocimiento» y lo que implica trabajar desde este paradigma en el proceso de «apropiación» en la generación de conocimiento desde los ámbitos indígenas.

Palabras clave: tecnologías de información y comunicación en la educación; formación inicial docente; contextos indígenas.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research of mixed type, which analyzes the relationship between teacher training and educational practice of teachers of indigenous education, particularly with the use of Enciclomedia. The results show that in the initial training of teachers, it is given little attention to the teaching about Information Technology and Communication (ICT). The updating courses in ICT are many and varied, but do not attend the training needs that teachers require, they are not based on sound diagnosis and are not focused on the particular conditions of the indigenous contexts. However, strategies for quality education are generated, with tools for life. To develop this research, we deal with issues that articulate the demands of «knowledge society» and the conditions of indigenous communities. We describe conceptually what is meant by Knowledge Society and the implications of working from this paradigm in the process of «appropriation» in the generation of knowledge at indigenous areas.

Key words: Information Technology and Communication on education; initial teachers' training; indigenous context.

PRESENTACIÓN

La incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al campo de la educación, ha sido relativamente reciente, como respuesta a las tendencias internacionales para ingresar a la Sociedad de la Información y del Conocimiento. En México, además de algunas otras estrategias, se implementó el programa Enciclomedia, con el propósito de contribuir a la mejora de la calidad en la educación primaria, por medio de la experimentación e interacción de los contenidos educativos incorporados en este programa. Si bien las investigaciones relacionadas con Enciclomedia plantean perspectivas (pedagógicas, didácticas, económicas, políticas de uso e implementación y apropiación social, entre otras), los contenidos de la investigación a la que hacemos referencia en este artículo, se dirigen al análisis de las condiciones que presentan los profesores de primaria para trabajar con las TIC y, en su caso, apropiarse de Enciclomedia como recurso de apoyo en su práctica educativa en contextos de primaria indígena. Por tanto, los propósitos del estudio son: caracterizar la formación inicial y el desarrollo profesional del docente de educación indígena; analizar el uso y la apropiación tecnológica que realiza el docente en el aula en los contextos indígenas, para comprender el significado que otorgan a las TIC.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL OBJETO DE ESTUDIO

Hoy, la difusión de la información se ha vuelto más rápida debido a las TIC; la velocidad de procesamiento de la información y las formas de almacenamiento, permiten la trasmisión en mayor cantidad y en menor tiempo y espacio. Se constituyen, así, sociedades de la información, modificando las formas de percibir lo local y lo regional, lo nacional y lo mundial.

La Sociedad de la Información puede entenderse como la expresión de las realidades y las capacidades de los medios de comunicación para transmitir información gracias a la digitalización (Trejo, 2001: 4). Al enfatizar el papel de la información en la sociedad, Castells (2008: 46-47) la denomina «sociedad informacional», refiriéndose a la información como comunicación del conocimiento. Es decir, reconoce que la información es solo un instrumento para acceder al conocimiento.

Aprovechar las TIC en el desarrollo de la capacidad de procesamiento de la información y la habilidad para crear redes en beneficio mutuo que contribuyan a la mejora del nivel de vida, constituye un reto. Sobre todo porque no todas las personas tienen acceso a la información, pues los procesos que expandieron las TIC, se vincularon con el proceso de globalización económica que planteó la aplicación de los avances tecnológicos como detonante para el desarrollo económico al punto que, en la Declaración de Florianópolis, en Brasil, los gobiernos de América Latina y el Caribe anunciaron su aspiración

[...] de llegar al año 2005, integrados como miembros plenos de la Sociedad de la información con eficiencia, equidad y sustentabilidad, en el marco de la economía global basada en el conocimiento (Florianópolis, 2000: 1).

De igual forma, reconocieron el riesgo de aumentar las brechas sociales al interior de la sociedad, de crear nuevas formas de exclusión, de expandir las condiciones para la globalización y de incrementar la distancia entre los países, pero también al interior de ellos. Se reforzaría, así, la acumulación de conocimientos y aplicaciones científicas en beneficio de los países más desarrollados, alejando progresivamente las posibilidades de acceso a esta tecnología por parte de las minorías, particularmente con las poblaciones más vulnerables, entre ellas las comunidades indígenas (Adell, 1997: 22; Álamo, 2004: 1).

El acceso y aprovechamiento de las TIC, como medio de crecimiento económico, sociocultural y de participación política, está limitado o se encuentra en situación de rezago para las comunidades indígenas. Se identifica una brecha digital que es necesario revertir. Algunos investigadores, intelectuales y organismos internacionales, preocupados por las poblaciones indígenas, buscan lograr una verdadera sociedad de la información global, incluyente y democrática; luchando por tener su propio ciberespacio y gozar del uso de las TIC, a través del impulso de distintos foros y congresos que permiten revalorar a las culturas indígenas y considerar a las TIC como una valiosa oportunidad para trascender del nivel local al nivel nacional e internacional en distintos ámbitos. Entre ellos, cabe mencionar el informe final del II Encuentro sobre Conectividad y Poblaciones Indígenas en Ottawa y la Declaración del Encuentro Indígena Interamericano Preparatorio, para la Cumbre Mundial en

Brasilia (Sandoval y Mota, 2005: 7); la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI) de Ginebra 2003 y Túnez 2005 (CMSI, 2005: 1).

El acceso a la Sociedad de la información puede no ser suficiente para contribuir al desarrollo de las sociedades indígenas ya que, para hacer frente al desafío de una Sociedad Mundial de la Información (SMI), es importante que los procesos de aproximación se trabajen desde la noción de aprendizaje con una perspectiva crítica. Es decir, es fundamental considerar que se debe aprender a aprender:

[...] aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio, respetando los consensos (UNESCO, 2005: 66).

Es preciso, entonces, que las sociedades indígenas participen en la Sociedad de la Información como generadoras y gestoras de los contenidos que muestren su riqueza cultural, su cosmovisión, su pensamiento, su sensibilidad y su creatividad (Medellín y Huerta, 2006: 5). De igual forma, es conveniente señalar que la SMI cobrará sentido si se convierte en un medio para construir Sociedades del Conocimiento como fuente de desarrollo para todos los países.

A partir de la idea de que la información no es conocimiento, es pertinente diferenciar estos conceptos. Para Casas y Dettmer:

[...] la información toma la forma de un conjunto de datos estructurados y formateados que permanecen pasivos hasta que son usados por quienes poseen el conocimiento necesario para interpretarlos y procesarlos (2008: 28).

En tanto que la reproducción del conocimiento es más compleja, debido a que «la capacidad cognitiva no es fácil de articularse explícitamente o de transferirla a otros» (David y Foray, cit. en Casas y Dettmer, 2008: 29), sobre todo cuando el conocimiento no es explícito.

De acuerdo con Montushi (2001: 12-13), existen formas de almacenar el conocimiento: explícita o tácitamente. El conocimiento tácito es aquel que está incorporado en la persona sin ser accesible permanentemente a la conciencia, pero que el individuo utiliza cuando las

circunstancias lo requieren; dicho conocimiento es subjetivo y está basado en la experiencia. En muchas circunstancias, este conocimiento es específico a un contexto, por lo cual es difícil —a veces incluso imposible— expresarlo en palabras, oraciones, números o fórmulas. Abarca también creencias, imágenes, intuición y modelos mentales, así como habilidades técnicas y artesanales. Puede ser denominado «conocimiento individual implícito», «conocimiento incorporado» o el «conocer cómo» (*know-how*).

En contraposición está el conocimiento explícito, el cual es el conocimiento objetivo y racional; suele identificarse como conocimiento codificado, ya que se expresa de manera formal y es transmitido a otros de modo igualmente sencillo independientemente del contexto. Bajo esta lógica, el conocimiento explícito puede ser medido con relativa facilidad, no así el conocimiento tácito y el *know-how* práctico, que presentan mayores dificultades.

De acuerdo con Foray y Lundvall (cit. en Casas y Dettmer, 2008: 30), existen distintos tipos de conocimientos, que aluden a la manera en que se aprenden o interiorizan:

- 1) *Know-what* (saber qué): conocimiento acerca de «hechos», es decir, «información».
- 2) *Know-why* (saber por qué): refiere al conocimiento científico que se produce generalmente en organizaciones especializadas.
- 3) *Know-how* (saber cómo): identificado como el conocimiento que soporta la habilidad y/o capacidad de hacer algo.
- 4) *Know-who* (saber quién): este conocimiento implica la mezcla de diferentes tipos de habilidades, incluidas las que posibilitan las relaciones sociales, que permiten tener acceso al experto y usar su conocimiento eficientemente. Involucra el poder identificar o tener la información acerca de quién sabe qué, y quién sabe cómo hacer qué.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los dos primeros son conocimientos codificados o explícitos, mientras que los dos últimos, se vinculan con el conocimiento tácito o implícito. Por tanto, las TIC estarían dando respuesta a las necesidades de manejo de los conocimientos

codificados, es decir, los conocimientos del tipo «saber qué» y el «saber por qué» (Cervantes, 2006: 93-94; Montushi, 2001: 10).

Es importante la distinción entre los tipos de conocimiento, pues con ello se alude al modo en que los individuos se los apropian para generar o producir nuevos conocimientos. En este marco, la educación cobra especial importancia, ya que los retos para participar en una Sociedad del Conocimiento, que dispone de grandes cantidades de información en la red mundial, demanda una nueva manera de comprender lo social, centrada en: la capacidad de crear y compartir conocimiento (Carrión, 2007: 12); la búsqueda de la libertad de expresión; la calidad y la diversificación de contenidos; la diversidad cultural y lingüística; el derecho de comunicar, y el dominio de competencias cognitivas y reflexivas a partir de las tecnologías digitales.

Sin embargo, aun cuando se plantea la distinción entre los tipos de conocimiento que entran en las TIC y lo que demanda para su producción y aprendizaje, nos preguntamos: ¿los conocimientos que producen las poblaciones indígenas, (implícitos o tácitos) y las formas de transmisión, se encuentran en desventaja? Como señala Barahona (cit. en Gómez, 2006: 9), los conocimientos indígenas forman parte de los conocimientos tácitos y deben comprenderse como la suma de ideas y percepciones de lo que se considera como sistema cognitivo indígena; su almacenamiento y transmisión son básicamente nemotécnicos y orales. Además de que este conocimiento no es catalogado como «científico», pues no se produce institucionalmente.

Ante tal circunstancia, se puede señalar que los conocimientos indígenas se someten a una doble lucha: por un lado, el reconocimiento de sus saberes y, por otro, la posibilidad de utilizar otros medios o nuevas estrategias para su transmisión. En estas condiciones, es pertinente definir que los conocimientos indígenas, de acuerdo con Gurvich (1992 cit. en Gómez, 2006: 8), «son diferentes modos de expresión, comunicación y difusión del saber siempre en correlaciones funcionales con los sistemas colectivos de emisores y receptores»; y que no están anclados en el pasado, ni en el atraso, pues estos conocimientos tienen una vigencia amplia. De esta manera se observa la pervivencia de las culturas indígenas, que han sido capaces de adaptarse a las nuevas circunstancias.

Hablar de conocimientos indígenas (Gómez, 2006: 9), implica reconocer que ellos no son sujetos enmarcados en estereotipos creados y manejados por los medios de comunicación (visión folclórica), sino que son sujetos de información y comunicación; que pertenecen a culturas milenarias; que tienen presencia, en pleno siglo XXI; que se derivan de la participación y organización en comunidades y organizaciones productivas que han sido capaces de adaptarse a esta modernidad líquida —en el sentido de Bauman (2007: 28)—. Por tanto, han logrado que pervivan sus conocimientos a lo largo de siglos y pueden constituir nuevas esperanzas de solución a muchos de los problemas que la sociedad enfrenta con relación, por ejemplo, al cuidado del medio ambiente.

Con la llegada de las TIC, algunas culturas indígenas se han apropiado de estas para apoyar la escritura en sus lenguas, creando sus propios grafismos, conservando los sonidos y conceptos ante el alfabeto latino; y por otro lado, también han logrado organizarse para oponerse a la transnacionalización y privatización de sus tierras, argumentando el impacto devastador que dichas acciones tendrían en el medio ambiente.

Los conocimientos indígenas son distintos a los occidentales. Estos últimos, pueden alienarse de su creador, industrializarse y aplicarse fuera del contexto territorial, social y cultural en que fueron creados y se convierten, apresuradamente, en mercancía. No así los conocimientos indígenas, cuya riqueza estriba en su aplicabilidad dentro del contexto social y cultural donde fueron producidos (Gómez, 2006: 9). Sin embargo, deben aprovecharse todas las aportaciones en un marco de respeto y colaboración para lograr mejores niveles en la calidad de vida, como lo señala la UNESCO:

Las sociedades del conocimiento solo podrán evitar los escollos de la homogeneización cultural y del relativismo cultural, haciendo hincapié en la necesidad de los valores compartidos que permitan construir un auténtico pluralismo (2005: 168).

Bajo este marco, y con fines analíticos para el desarrollo del estudio, tomamos como referentes los tres niveles fundamentales que forman parte del proceso de apropiación para una Sociedad del

Conocimiento, los cuales son: acceso, capacitación y apropiación (Cobo, 2007: 21-27; 2005: 47-48).

Acceso: Contar con los medios y la infraestructura tecnológica que garanticen la accesibilidad y conexión a Internet y otras redes.

Adopción: Determinar el proceso de aprendizaje en el uso de las TIC, con el dominio (menor o experto) y el aprovechamiento funcional de las TIC. Esta etapa implica romper con barreras como resistencias de usuarios educados en un entorno analógico o no contar con los incentivos necesarios para motivar a los potenciales usuarios de estas herramientas. Se determina por el desarrollo de las habilidades informáticas y las capacidades de acceder a la información requerida por el usuario.

Apropiación: Emplear las TIC para estimular el aprendizaje y desarrollar habilidades que contribuyan a la creación de nuevo conocimiento. Su característica central es que los usuarios son capaces de incorporar nuevas formas de emplear la información, creando y compartiendo el conocimiento de manera horizontal y distribuida. De lo contrario, las tecnologías serán subutilizadas y no se logrará la resignificación necesaria para avanzar hacia la formación de ciudadanos para una Sociedad del Conocimiento.

En síntesis, la apropiación refiere a la posibilidad de emplear las TIC de manera efectiva: cuando se reconocen sus limitaciones y posibilidades en cada contexto; cuando los individuos las adecuan a su propia forma de concebir el mundo y de intervenirlo; cuando comprenden los códigos y significados de las TIC (es decir, no están separados de la cultura, sino que son forma de expresión de la misma) (Cabrera, 2006: 4; Sagástegui, 2006: 2; Morales *et al.*, 2004: 4).

El uso y apropiación de las TIC en los procesos de enseñanza, abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias a los sistemas escolares para diseñar el aprendizaje del siglo XXI, situación que demanda transformar el qué y el cómo se aprende, así como el funcionamiento de las instituciones educativas. Por ello, como mencionamos al inicio de este trabajo, la pretensión es revisar qué sucede con la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza, en especial en contextos indígenas.

METODOLOGÍA

El estudio fue de carácter exploratorio (Garza, 1988), basado en una metodología mixta de investigación, que posibilitó una aproximación cuantitativa y cualitativa del objeto de estudio. Para la primera, se realizó una encuesta para conocer el nivel de formación de los docentes participantes en la investigación; se aplicó un cuestionario y los datos obtenidos se procesaron mediante el Programa de Estadística para Ciencias Sociales (SPSS). Si bien parte de los indicadores fueron tomados de un instrumento¹ validado y probado con poblaciones similares, para este estudio se realizó una adaptación para profesores de educación indígena, en la que se consideraron cinco de los siete indicadores propuestos:

- I. *Condiciones socioeconómicas*. Se refieren al tipo de vivienda en que se habita, el número de personas que aportan ingresos al gasto familiar y el nivel máximo de estudios de los padres.
- II. *Formación académica*. Incluye información relativa a los estudios realizados (Normal básica, Normal superior y otras licenciaturas), previos al ejercicio docente.
- III. *Percepciones sobre formación inicial y actualización*. Las valoraciones de los profesores sobre su formación inicial y la actualización, relacionadas con su práctica docente, así como su experiencia y sus necesidades, se incluyeron en este apartado.
- IV. *Trabajo docente y aula*. En este rubro se recogen las apreciaciones de los profesores sobre algunos problemas y sobre la modalidad que asume su práctica docente —específicamente lo relacionado con educación indígena—, así como los elementos de que disponen para desplegarla (manejo de teorías y metodologías, conocimientos sobre los alumnos, diseño curricular y evaluación, entre otros).
- V. *Innovación educativa*. Alude a las características de habilitación de materiales y equipo tecnológico del que disponen las escuelas, así como a la valoración sobre el dominio de los profesores sobre estas, en especial de la Enciclomedia.

¹ Para la construcción del instrumento se tomó como base la **Encuesta sobre Necesidades de Formación y Prácticas Institucionales de Profesores de Educación Secundaria**, Ducoing y Miranda, SEP, 2004.

Antes de la aplicación definitiva, el cuestionario se piloteó en dos ocasiones con una muestra representativa en una zona escolar con características similares a la zona objeto de estudio, para verificar su validez y confiabilidad.

ELECCIÓN DE LA MUESTRA

La población participante en la investigación fue elegida considerando los criterios de muestra tipo intencional, en los que se consideró la disposición de las autoridades oficiales para facilitar el estudio; que los profesores estuvieran ubicados en contextos indígenas, independientemente de que sus escuelas contaran o no con equipo Enciclomedia. La zona escolar elegida se localiza en el municipio de Chilcuautla, en el Estado de Hidalgo. Son comunidades que preservan su cultura originaria, razón que posibilitó el alcance del objetivo de investigación: conocer cómo los maestros emplean las TIC y las adaptan a las necesidades particulares de los niños indígenas.

Para caracterizar a los docentes frente a grupo de dicha zona, se aplicó el cuestionario a 41 profesores de un total de 46, teniendo una pérdida de 10.86% que no proporcionó respuesta. Los docentes encuestados se distribuyen en 11 escuelas de la zona.

En la elección de la muestra cualitativa (dos escuelas) se consideraron los siguientes criterios: poseer equipo Enciclomedia y ser de organización completa (una de ellas, con población estudiantil que emplea como lengua materna el idioma indígena y otra cuya lengua materna es el español, ambas ubicadas en comunidades indígenas).

APLICACIÓN

Los datos generales de los profesores de la zona escolar elegida, se obtuvieron mediante el cuestionario. Posteriormente —y con la finalidad de recuperar información sobre los procesos de desarrollo y desempeño docente en las escuelas y grados seleccionados— se realizaron registros mediante la técnica de observación participante (Sánchez, 2008: 97-131). De la misma manera, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes observados, con el objetivo de

conocer su opinión sobre el manejo de Enciclomedia como recurso en la práctica educativa. También se realizaron entrevistas etnográficas con algunos otros agentes que, en el momento de la observación participante, se encontraban inmersos en los procesos educativos.

PROCEDIMIENTO ANALÍTICO

El análisis de la información se llevó a cabo con la técnica de triangulación, en la que se consideran los datos (respuestas al cuestionario) sobre formación docente en TIC y las entrevistas y los registros de observación en los salones de clase. En este ejercicio, los ejes ordenadores fueron: los docentes, los procesos pedagógicos y las condiciones institucionales. Mediante ellos se identificó el tipo de formación que poseía el docente sobre el uso de TIC; con la observación de la práctica educativa se contó con elementos para contrastar cómo ese saber que poseía o no el docente, influía en su práctica; con el análisis de las entrevistas se contrastaron y complementaron las situaciones observadas, otorgándoles los significados que los propios sujetos investigados les asignaron. Es importante mencionar que este hecho sirvió para dar cuenta de la realidad estudiada, a partir de la contrastación de la información, evitando sesgos que afectaran su validez.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Uno de los ejes principales de las Sociedades del Conocimiento, es que los sujetos construyan conocimientos para responder a las demandas crecientes de un mundo cambiante, en donde la simple transmisión de información no basta para que los ciudadanos enfrenten con dinamismo los embates del futuro. Es indispensable un aprendizaje permanente; un aprendizaje a lo largo de la vida, que permita enfrentar las nuevas demandas laborales y sociales en un mundo cada vez más diversificado; donde no solo se exige determinado capital humano, sino la capacidad de relacionarse con los otros en términos de respeto y colaboración; donde lo afectivo cobra importancia, dada la situación de conflicto, de problemas étnicos, de exclusión y de discriminación, entre otros.

Entender cómo el docente de educación indígena enfrenta estos desafíos, particularmente con la incorporación de las TIC en los espacios educativos, implicó conocer sus opiniones, el trabajo realizado en las aulas frente alumnos culturalmente diversos, con lenguajes distintos, donde el proceso de socialización primaria (Berger y Luckman, 1997: 164-173) también es diverso. Así, a partir de la información recopilada, se concluyó lo siguiente:

1. La formación inicial de los docentes indígenas no contempla el empleo de las TIC en la educación; este solo se realiza de manera instrumental y con una o hasta dos materias al respecto. Por tanto, no cuentan con bases que les permitan adquirir las competencias necesarias para integrar curricularmente las TIC, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje permanente del profesorado.
2. La formación por sí sola no resuelve el problema de la incorporación o no de las TIC a la escuela; hace falta una reestructuración de la práctica educativa en el subsistema de educación indígena, pues dichas políticas educativas promueven acciones uniformes, sin considerar las particularidades y necesidades de cada escuela, docente y alumnos.
3. Se diseñan cursos de capacitación —muchos y variados— en torno al empleo de las TIC para apoyar la enseñanza, pero estos no llegan a los destinatarios finales, lo cual sugiere una falta de seguimiento y evaluación de los mismos.
4. La formación en las TIC debe ir más allá del aprendizaje técnico, debe también facilitarse el acceso regular a la computadora, tanto en la escuela como en la casa, para que los docentes exploren y diversifiquen su incorporación en la enseñanza.
5. En gran parte de los casos, la Enciclomedia ha sido el único recurso de los docentes para acercarse a las TIC, pero no cuentan con el tiempo suficiente para explorarla; en el caso de los nuevos materiales curriculares, se sugieren páginas de consulta pero tampoco pueden acceder a ellas, porque la mayoría de las escuelas no tiene el servicio permanente de Internet.

6. No se cuenta con documentos o materiales que permitan entrar al programa Enciclomedia en otro lugar que no sea la escuela ya que, de acuerdo con la información contextual sobre las características y bienes materiales de las comunidades de estudio, es posible desarrollar este tipo de actividades en espacios ajenos a la escuela.
7. El proceso de apropiación de las TIC, por parte de los docentes, no se logra porque muchos de ellos apenas se inician en el manejo técnico de las TIC, sobre todo porque apropiarse significa: hacer suyo y adecuar la herramienta a sus necesidades y situaciones particulares.
8. Se cree que el docente debe únicamente capacitarse; no se contempla su formación inicial, ni se realiza un diagnóstico que dé cuenta de las competencias que posee o las que le son necesarias para comprender los conceptos y teorías que plantean las reformas; es decir, de acuerdo con lo que se encontró, falta apropiación de las TIC.
9. Se exige al docente que aprenda a enseñar de forma diferente a como él fue enseñado; sin embargo, ni siquiera los formadores han sido capacitados para ello, por tanto, se siguen reproduciendo las viejas prácticas.
10. En el caso de las comunidades indígenas, en muchas ocasiones, el único recurso para obtener información son los libros de texto que otorga la SEP; con ello, Enciclomedia constituye una valiosa herramienta que provee información, pero deben proyectarse otras formas de acceso a los recursos del programa, para que el docente planee sus clases y diseñe estrategias que permitan la apropiación y el desarrollo de conocimientos por parte de los alumnos.
11. El programa Enciclomedia señala que se han realizado, en video, una serie de traducciones de contenidos de materiales en lenguas indígenas; sin embargo, durante los períodos de observación, estos recursos no se emplearon. Aunque los equipos cuentan con la versión 2.0 —que permite la accesibilidad e incorporación de contenidos en distintas lenguas—, los docentes no conocen el funcionamiento de dicho reproductor y los materiales en lenguas indígenas son limitados.

12. La educación indígena se reduce a lo lingüístico, aspecto que se confirma con el establecimiento de parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena, la cual propone contenidos que deben tratarse en el área del lenguaje, bajo el supuesto de que todos los niños que asisten a las escuelas indígenas tienen como lengua materna un idioma indígena (situación que de acuerdo con lo observado no es así). Esto, en cierta forma, es atribuible a las políticas educativas anteriores, que usualmente exigían la erradicación de las lenguas indígenas, o su empleo solo para la castellanización. En este caso, son pocas las comunidades en donde los alumnos emplean, como lengua materna, un idioma indígena.
13. En algunas escuelas, lo que se realiza es un programa de recuperación de dichas lenguas. Además, de acuerdo con los lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe, se pretenden recuperar también los saberes locales. Para ello se han propuesto algunos materiales, como: «La educación intercultural bilingüe», que generalmente cumple una función simbólica, ya que aunque se cuenta con ellos, los docentes observados nunca los usaron.
14. Los docentes de educación indígena de esta zona, no poseen la formación pedagógica para integrar curricularmente a las TIC en su práctica educativa, ya que iniciaron su labor educativa tan solo con secundaria, bachillerato o, en el mejor de los casos, con nivelación pedagógica como formación inicial.
15. Actualmente, aunque poseen una licenciatura —aspecto que refleja a un docente preocupado por continuar con su desarrollo profesional—, no están en posibilidad de ofrecer altos resultados educativos, puesto que las licenciaturas cursadas no son acordes con el perfil, o en los casos donde sí lo es, no han reflejado esta formación al atender a la población indígena.
16. Las políticas educativas plantean subsanar estas carencias con programas de capacitación, pero no responden al contexto.
17. Las TIC pueden ser importantes aliadas del aprendizaje si se reconoce su potencial educativo, tanto dentro como fuera del sistema escolar. Existe una necesidad de que distintos proyectos en las TIC sean aprovechados para este fin y puedan ser articulados.

18. En el caso de las escuelas observadas, las comunidades tienen proyectos —como los Centros Comunitarios de Aprendizaje o el albergue escolar— que proporcionan acceso a Internet y programas que pueden coadyuvar a la mejora de la calidad educativa, pero no existe una coordinación de esfuerzos.
19. Se pueden diseñar proyectos educativos por los propios docentes —que conlleven al diseño de materiales para contribuir al desarrollo efectivo de una educación indígena, que contemple no solo la parte lingüística, sino la recuperación de los saberes indígenas— para favorecer aprendizajes significativos en los alumnos y para mejorar la calidad de vida de las propias comunidades, involucrando a los padres de familia en esta tarea, pero se requiere de una adecuada labor de gestión escolar.
20. No existe un trabajo integrado en las escuelas, porque se prioriza el trabajo individual de los docentes. Se requiere de comunidades de aprendizaje que permitan construir proyectos educativos con base en las necesidades propias de cada escuela, en el uso adecuado del tiempo y del conocimiento tácito que cada docente posee.
21. Existen riesgos enormes entre los planteamientos de una educación diversificada, porque en el afán de respetar las particularidades de cada grupo —en este caso indígena—, puede provocarse la ausencia de otras competencias que dejan al alumno indefenso ante las nuevas exigencias de una Sociedad del Conocimiento. Por ejemplo, en el caso de la asignatura estatal, la lengua adicional: los niños que asisten a escuelas primarias generales, sean indígenas o no, pueden aprender una lengua extranjera, pero los niños que asisten a escuelas indígenas prescriptivamente, deben aprender una lengua indígena dada la particularidad de estas, lo que estaría limitando el desarrollo de la competencia comunicativa en el denominado «idioma universal» (el inglés, que se percibe como una herramienta para la movilidad de jóvenes y adultos hacia los estados y países del norte).
22. El problema no es si deben aprender una lengua extranjera o no, sino qué oportunidades se les brindan para desempeñarse en un mundo en donde se requiere dominar, por lo menos, el idioma

inglés. Como un acierto, pudimos observar que en esta zona, la supervisión escolar tiene clara la necesidad de aprendizaje del idioma inglés (condición migrante hacia los Estados Unidos), ya que se promueve tanto el aprendizaje de la lengua indígena como la del inglés, aprovechando el recurso Enciclomedia.

23. Finalmente, señalamos: no se trata solo de dotar de infraestructura a las escuelas para afirmar que la educación es equitativa, sino de proporcionar las condiciones de equidad para que todos los niños —independientemente de su condición étnica— desarrollen las competencias indispensables para afrontar los retos de una Sociedad del Conocimiento. Los reformadores plantean la importancia de formar a los alumnos para la vida, pero no se generan las condiciones (espacios para hacer) en que los docentes y alumnos involucren la movilización de saberes en situaciones comunes de la vida diaria y en escenarios complejos que los lleven a reestructurar las competencias desarrolladas.■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELL, Jordi, «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información», **Revista Electrónica de Tecnología Educativa** (en línea), n. 7, España, 1997, en: [http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html]. Consulta: 31 de julio de 2007.

BAUMAN, Zygmunt, **Los retos de la educación en la modernidad líquida**, Gedisa Barcelona, 2007.

BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas, **La construcción social de la realidad**, Amorrortu, Buenos Aires, 1997.

CABRERA, Valeria, «Democratización de la información en Chile. El lugar de la apropiación social de las TIC en la agenda digital 2004-2006», **Comunicación y medios** (en línea), n. 17, 2006, en: [<http://www.icei.uchile.cl/comunicacionymedios/17.html>]. Consulta: 2 de diciembre de 2008.

CARRIÓN, Carmen (coord.), **Educación para una sociedad del conocimiento**, Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO (en línea), México, 2007, en: [<http://www.comitenorte.org.mx/libros/educacionsociedad.pdf>]. Consulta: 22 de noviembre de 2009.

CASAS, Rosalba y DETTMER, Jorge, «Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras», en Giovanna Valenti; Mónica Casalet y Avaro Dante (coord.), **Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo**, Flacso, Plaza y Valdés, México, 2008, p. 21-53.

CASTELLS, Manuel, **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red**, vol. I, Siglo XXI, Madrid, 2008.

CERVANTES, Edilberto, **La Sociedad del Conocimiento. Oportunidades y estrategias**, Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, Diálogos (en línea), México, 2006, en: [http://www.comitenorte.org.mx/libros/sociedad_del_conocimiento.pdf]. Consulta 22 de noviembre de 2009.

CMSI, «Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información». **Declaración de principios y plan de acción de la CMSI** (en línea), 2005, en: [www.itu.int/wsis]. Consulta 20 de enero de 2009.

COBO, Cristóbal, **Organización de la información y su impacto en la usabilidad de las tecnologías interactivas**, Tesis Doctoral, México, 2005.

_____, **Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica: Reflexiones prospectivas**, 2007, en: [<http://desinuamc.org/autoestudio3/ponencias/ponencia33.pdf>]. Consulta: 24 de julio de 2009.

DEL ÁLAMO, Óscar, «Esperanza tecnológica: Internet para los pueblos indígenas de América Latina», **Revista Futuros** (en línea), vol. II, n. 6, 2004, en: [http://www.revistafuturos.info/futuros_6/internet_ind_1.htm]. Consulta: 23 de julio de 2009.

DUCOING, Patricia y MIRANDA, Francisco, «Necesidades de formación profesional y prácticas institucionales del docente en educación secundaria», **Subsecretaría de Educación Básica y Normal**,

Dirección General de Investigación Educativa (en línea), Informes finales de investigación educativa, 2004, en: [http://www.ocyt.org.co/esocite/Ponencias_ESOCITEPDF/1MEX059.pdf]. Consulta: 30 de junio de 2009.

FLORIANÓPOLIS, **Declaración de Florianópolis**, en: [http://aplicaciones.conexionciudad.com/backend/imagenes/coloquio/docs/Declaracion_de_Florianopolis.pdf]. Consulta: 30 de marzo de 2010.

GÓMEZ MONT, Carmen, «El conocimiento indígena en México: Usos y prácticas cotidianas ante las tecnologías digitales», **Sociedad del conocimiento y diversidad cultural** (en línea), 2006 en: [http://www.sociedadconocimiento.unam.mx/El_conocimiento_indigena_en_Mexico.pdf]. Consulta: 27 de abril de 2009.

MEDELLÍN, Sofía y HUERTA, V.E., «La promoción de las TIC para el desarrollo y los pueblos indígenas: ¿extensión o comunicación?», **Community Informatics in Latin America and the Caribbean**, 2006, en: [http://cijournal.net/index.php/ciej/issue/view/18]. Consulta: 20 de enero de 2009.

MONTUSHI, Luisa, «La economía basada en el conocimiento: Importancia del conocimiento tácito y del conocimiento codificado», **UCEMA. DT** (en línea), n. 204, 2001, en: [www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/204.pdf]. Consulta: 7 de agosto de 2009.

MORALES, S.; MONJE, D. y LOYOLA, M., «Apropiación crítica de NTC'S como camino de inclusión en la Sociedad de la Información: el caso de los jóvenes de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba», **Razón y palabra** (en línea), vol. 52, 2004, en: [http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/30MoralesMonjeLoyola.pdf]. Consulta: 2 de diciembre de 2008.

SAGÁSTEGUI, Diana, «Usos y apropiaciones del Programa Enciclomedia en las escuelas primarias de Jalisco», **COMIE** (en línea), 2006, en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at07/PRE1189534811.pdf]. Consulta: 16 de junio de 2008.

SÁNCHEZ, Rolando, «La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados», en María Luisa Tarrés (coord.), **Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social**, COLMEX-FLACSO-PORRÚA, México, 2008, p. 97-131.

SANDOVAL, Eduardo y MOTA, D., **Indígenas y democracia en las Tecnologías de la Información y la Comunicación** (en línea), 2005, en: [http://www.ocyt.org.co/esocite/Ponencias_ESOCITEPDF/1MEX059.pdf]. Consulta: 20 de enero de 2009.

TREJO, Raúl, «Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital», **CTS+I. OEI** (en línea), vol. 1, 2001, en: [<http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>]. Consulta 9 de diciembre de 2009.

UNESCO, **Hacia las sociedades del conocimiento**, Informe mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005.

LA PRÁCTICA REFLEXIVA: UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO ANALÍTICO

REFLECTIVE PRACTICE: AN ALTERNATIVE
FOR TEACHING ANALYTICAL DRAWING

Dora del Carmen Segrera Tapia

Dora del
Carmen
Segrera Tapia



Maestría en Educación, Universidad Panamericana. Licenciatura en Diseño Gráfico, Universidad Iberoamericana. Ha dedicado los últimos 17 años a la docencia en dichas instituciones, especializándose en las diferentes disciplinas del dibujo: analítico, natural, figura humana, técnico, introspectivo, en movimiento, entre otros.

Correo electrónico: [dora.segrera@gmail.com].

RESUMEN

El presente artículo retoma algunos de los postulados básicos de la práctica reflexiva —orígenes, momentos de la reflexión en la acción, *prácticum* reflexivo, actores del proceso, diálogo reflexivo— y plantea su relación con la enseñanza del dibujo analítico, a nivel universitario, promotor del pensamiento plástico tridimensional y de su correcta comunicación dentro del proceso de diseño, mediante estrategias didácticas que permiten al docente, desde su papel formador, ayudar al estudiante para que su aprendizaje adquiriera sentido, impulsándolo a desarrollar las conexiones conceptuales y prácticas necesarias en el ejercicio de su profesión.

Palabras clave: práctica reflexiva; reflexión en la acción; diálogo; dibujo analítico.

ABSTRACT

This article revisits some of the basic tenets of reflective practice—its origins, the moments of reflection in action, reflective *practicum*, actors in the process, reflective dialogue—and raises its relationship with education at university level, analytical drawing, three-dimensional plastic promoter of thought and its proper communication within the design process by teaching strategies that allow the teacher from his former role, helping students to acquire learning context, urging him to develop the conceptual connections and practices necessary in the exercise of their profession.

Key words: reflective practice; reflection in action; dialogue; analytical drawing.

INTRODUCCIÓN

Mi incursión en el campo de la práctica reflexiva se sustenta en la búsqueda de una respuesta pertinente para un cuestionamiento fundamental: cómo promover la formación de profesionales reflexivos, específicamente a partir de la asignatura de dibujo analítico. Dicha interrogante nace de la observación repetida, a lo largo de mi experiencia docente, de una problemática común entre los estudiantes de diseño a nivel licenciatura: la falta de motivación del alumno hacia el aprendizaje, la falta de transversalidad entre los contenidos de las materias, y la falta de transferencia entre lo aprendido en la carrera y el ámbito profesional.

Ante tales premisas, surge la inquietud de diseñar estrategias orientadas a promover la motivación y propiciar el aprendizaje significativo, para contribuir a la formación de alumnos capaces no solo de seguir instrucciones, sino de saber hacer y, más aún, de saber lo que están haciendo, para llevar ese conocimiento a nuevos campos; estudiantes, en síntesis, capaces de construir su propio conocimiento, que serán, por tanto, profesionales reflexivos.

Contrario a lo que se piensa, el dibujo para el diseño dista mucho de ser el dibujo libre y expresivo del artista; en realidad, es un dibujo más estructurado y metodológico. El dibujo analítico —más allá de capacitar al alumno en el dominio de instrumentos, habilidades o técnicas de la materia— busca desarrollar en el estudiante el pensamiento plástico, tridimensional y lógico, la capacidad de pensar en papel, de exponer sus ideas, su concepción del mundo y los objetos, plasmándolos en un espacio bidimensional, utilizando un código claro, preciso y explícito de comunicación gráfica, que pueda comprenderse fácilmente por cualquier sujeto involucrado en el proceso de diseño.

Por otro lado, entendiéndolo como un espacio dinámico, intelectual, comunitario, cultivador del saber y preservador de la cultura —donde profesores y estudiantes comparten una visión común del hombre y el mundo—, puede inferirse que la esencia misma de la universidad está conformada por la relación dialógica entre sus principales actores: el docente (que debe poseer características específicas de su ser y actuar como persona, profesionista y educador) y el estudiante (que debe reunir condiciones especiales, como disponibilidad, búsqueda de explicaciones, solicitud de ayuda y apertura a la reflexión para, mediante ellas, tender a la excelencia, tanto académica y profesional, como personal y social). Los objetivos y contenidos de las materias que integran el currículum de los diversos programas académicos deben ser congruentes con la búsqueda de esta excelencia.

I. LA PRÁCTICA REFLEXIVA

La práctica reflexiva representa una opción metodológica importante, tanto para la actuación docente, como para la consecución del aprendizaje, pues el conocimiento y la aplicación de las fases del proceso reflexivo —estado de duda, estado de búsqueda y decisión— y la ejecución de los momentos que lo constituyen —reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión para la acción— favorecen el desarrollo de profesionales reflexivos, capaces de promover relaciones dialógicas, propiciando así un proceso dinámico de reflexión simultánea; un espacio abierto en el que comparten conocimientos, inquietudes y problemáticas, comunes e individuales, donde todos se beneficien de las experiencias de los demás, generando un mutuo

enriquecimiento académico y haciendo de la reflexión un principio de actuación permanente.

1. John Dewey: el pensamiento reflexivo

El filósofo de la educación, John Dewey propone en su libro **How we think** (1989: 21), que la mejor manera de pensar se denomina *pensamiento reflexivo*, es decir, el «tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias». Sostiene también que el pensamiento reflexivo implica necesariamente dos fases: un estado de duda, de vacilación, de complejidad, de dificultad mental, en el que se origina el pensamiento, y un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda.

Al enfrentarse a una situación confusa, una persona puede eludirla, fantasear con dominarla o enfrentarse a ella realmente; en este último caso, comienza a reflexionar. El acto completo de la actividad reflexiva está limitado por una situación pre-reflexiva, que plantea el problema a resolver y una post-reflexiva, donde la duda se ha disipado; en la zona intermedia, se sitúan propiamente las fases o los aspectos del pensamiento reflexivo: sugerencias, intelectualización, hipótesis, razonamiento y comprobación (Dewey, 1989: 102-103).

Para Dewey, el pensamiento reflexivo debe constituir un objetivo de la educación pues, aunque el pensamiento otorga al hombre la capacidad de actuar con un objetivo consciente —anticipándose a las situaciones con sistemas creadores o modificadores, y dotando a las cosas de significación—, este no se realiza automáticamente y requiere una cuidadosa orientación educativa pues,

[...] aun cuando no podemos aprender ni enseñar a pensar, podemos aprender cómo pensar bien, sobre todo cómo adquirir el hábito general de reflexión (1989: 47).

Para ello, los docentes deben ser conscientes de las fuerzas operativas de las que pueden servirse: experiencias, esperanzas, deseos e intereses de los estudiantes, para comprenderlas y dirigir las hacia la formación de hábitos reflexivos.

2. Donald Schön: el profesional reflexivo

El filósofo Donald Schön ha retomado las ideas de Dewey, centrandó su trabajo y su investigación en los problemas del aprendizaje de las organizaciones y de la eficacia profesional. En sus libros **The reflective practitioner: How professionals think in action** y **Educating the reflective practitioner**, postula la «reflexión en la acción» como el medio para potenciar el aprendizaje, y el desarrollo de habilidades de pensamiento y la resolución de problemas. Esta corriente surge como una alternativa frente a los limitados alcances de la racionalidad técnica (que dejaba en la ciencia y el conocimiento teórico, todo el peso de la acción racional); ante esta postura, Schön defiende la idea de que los problemas no siempre se presentan como estructuras bien organizadas y, por otro lado, que las personas se enfrentan a ellos de maneras diferentes, en función de la propia experiencia. Y son precisamente estas zonas indeterminadas, las áreas centrales en la práctica profesional.

Una preocupación cada vez más constante es

[...] la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad (Schön, 1987: 23).

En cuanto a la preparación profesional, Schön (1987: 27) afirma que la «profesionalización» de la Universidad, gestada a partir de principios del siglo XX, «significó la sustitución del arte por el conocimiento sistemático, preferentemente científico» y, ante los resultados de este pragmatismo sistémico, hoy los formadores han empezado a ver de nuevo al «arte como un componente esencial de la competencia profesional».

En este sentido, el estudio del dibujo analítico es un claro ejemplo de la integración holística de estas corrientes, pues retoma la metodología y el rigor científico, combinándolos en un marco natural de observación de la realidad, añadiendo un toque de creatividad en la resolución de problemas concretos. Schön (1987: 33) propone su propia definición del arte profesional, entendiéndolo como los tipos de competencia que los prácticos muestran algunas veces en situaciones

de la práctica y que resultan singulares, inciertas y conflictivas. En el estudio de las artes, el énfasis no se centra en el conocimiento, sino en el aprender haciendo (descrito por John Dewey y retomado por Schön), como «la disciplina básica o inicial», pues está enfocado a saber cómo emprender el logro de los fines, incidiendo en la aplicación de lo aprendido.

Schön (1987: 29) apoya la idea diciendo que

[...] los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de la práctica.

Sin embargo (y siguiendo la línea de Dewey), aclara que «no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele». A partir de esta premisa, se gesta el concepto del *prácticum* reflexivo: «prácticas que pretenden ayudar al estudiante a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica» (Schön, 1987: 30), donde el diálogo entre estudiante y profesor (más cercano a un tutor, según describe Schön), se convierte en un elemento indispensable, pues entremezcla la descripción de la práctica con la propia ejecución.

3. Estructura de la práctica reflexiva

Sara Galbán (2006: 109), citando a Zeichner, afirma que la acción reflexiva supone la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias que promueve. También menciona que la práctica reflexiva se convierte en una actitud que, siguiendo a Bourdieu, se llama *habitus*, entendido como el conjunto de esquemas que posee la persona en un momento específico de su vida y que la llevan a fomentar la instauración de esquemas reflexivos, surgidos de la regularización y sistematización del pensamiento espontáneo.

Concluye Galbán (2006: 137) que

[...] la práctica reflexiva busca potenciar la capacidad que tiene el ser humano de reflexionar, para convertir esta operación de la inteligencia en una actitud y en un *habitus* profesional.

Esta «costumbre de reflexionar» se presenta como una constante tanto en profesores como en estudiantes, dentro como fuera del aula, a nivel profesional como personal; es decir, se convierte en una forma de vida, que promueve el desarrollo de la persona humana en todos sus ámbitos, relaciones y potencialidades.

3.1. *Conocimiento en la acción*

Para entender cómo surge una práctica reflexiva, es necesario conocer algunos conceptos ligados a esta forma de aprender. Schön (1987: 33) retoma de Ryle la idea de que «inteligente» no puede definirse en términos de «intelectual», ni «saber cómo» en términos de «saber qué» (pensar en lo que hago no implica «pensar qué hacer y a la vez hacerlo»). De Polanyi adopta, para explicar este concepto, el término de conocimiento tácito. Y de Barnard los procesos no lógicos, es decir, «aquellos juicios, decisiones y acciones eficientes que realizamos de un modo espontáneo, sin ser capaces de establecer las reglas o los procedimientos que seguimos».

Schön delinea las propiedades del conocimiento en la acción; la observación y la reflexión sobre las propias acciones permiten describir el conocimiento tácito (aquellas ejecuciones espontáneas que, paradójicamente, no pueden explicitarse de modo verbal), concluyendo que

[...] la actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica de conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en conocimiento en la acción (1987: 36).

3.2. *Reflexión en la acción y reflexión sobre la acción*

Todas las experiencias de la vida poseen un factor sorpresa y se puede responder a este dejándolo pasar, sin prestarle atención, o mediante la reflexión; en este segundo caso, puede hacerse de dos maneras: reflexionando en la acción o sobre la acción.

Podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción [...], en cualquier caso, nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente.

De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción, sin llegar a interrumpirla. En una acción presente [...], nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo [...] en casos como este, estamos reflexionando en la acción (Schön, 1987: 36-37).

Estas formas de reflexionar constituyen la base de la práctica reflexiva, pues ya sea que este análisis reflexivo se dé en el propio momento en el que se desarrolla la acción, o una vez que esta ha pasado; ambos casos implican la puesta en marcha de procesos mentales a partir de situaciones no determinadas, donde el patrón de indagación de este tipo de procesos surge como una secuencia de momentos «por ensayo y error», metódicamente ordenados.

3.3. Reflexión sobre la reflexión en la acción

Schön lleva la reflexión un paso más allá: cuando somos capaces de verbalizar lo que hemos resuelto mediante la acción reflexionada. La reflexión sobre la reflexión, propicia un diálogo entre pensamiento y acción, permitiendo volver a pensar acerca de una determinada experiencia, lo que puede dar pie a consolidar la comprensión del problema o, más aún, imaginar una mejor o más completa solución.

Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo [...] una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella, e incluso otra cosa es ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante (Schön, 1987: 40).

Brubacher, Case y Reagan (2005: 35), al adaptar el pensamiento de Schön, distinguen en la práctica reflexiva tres tipos de reflexión: reflexión en la práctica; reflexión sobre la práctica, y reflexión para la práctica:

Tanto la reflexión en la práctica como la reflexión sobre la práctica son, esencialmente, de índole reactiva y se distinguen, sobre todo, por el momento en el que la reflexión se lleva a cabo: en la primera, se realiza durante la práctica [...] y en la segunda, la reflexión se lleva a cabo después de un hecho específico. Por otra parte, y según Killion y Todnem, la reflexión para la práctica es «el resultado deseado de los dos tipos de reflexión previos. Reflexionamos no tanto para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que estamos experimentando [...] sino para orientar nuestra acción futura, vale decir, por un propósito moral práctico» (Brubacher, 2005: 37-38).

4. Práctica profesional y *practicum* reflexivo

Una práctica profesional es

[...] la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos (Schön, 1987: 40).

Los miembros de una profesión tienen diferencias individuales, pero comparten un tronco común de conocimiento profesional. El conocimiento en la acción de un profesional surge dentro del contexto social e institucional de una comunidad de prácticos; el conocimiento en la práctica se ve afectado (positiva o negativamente) por dicho espacio común del saber.

Una persona puede aprender la práctica de varias maneras: por sí misma, como aprendiz de otro o participando de un *practicum*. Un *practicum* es «una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica», se recrea un contexto similar al mundo real de la práctica, donde los estudiantes pueden:

[...] aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *prácticum* hace referencia (Schön, 1987: 46).

El estudiante que ingresa en un *prácticum* resuelve tareas básicas —como evaluar una práctica competente, valorar su posición ante ella, elaborar un mapa del camino a seguir, adaptarse a las demandas, aprender «la práctica del *prácticum*» (instrumentos, métodos, proyectos y posibilidades)— y, a todo esto, añadir su propia imagen personal. El trabajo del *prácticum* combina el aprender-haciendo de los alumnos, la interacción con los tutores y compañeros, y el aprendizaje experiencial. Este trabajo se produce bajo la dirección de un práctico veterano, que funge como un tutor cuyas funciones son: demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar; los alumnos frecuentemente resultan tan valiosos unos para los otros como el tutor mismo (Schön, 1987: 46).

5. Actores de la práctica reflexiva y su relación dialógica

En el ámbito de la práctica reflexiva es fundamental entender a los actores que la sustentan —docentes y discentes— y a la relación indisoluble, dialógica y de mutuo crecimiento, que surge entre ellos. Una práctica verdaderamente reflexiva involucra la participación activa tanto de maestros como de alumnos, en un proceso que integra elementos de distintos ámbitos, donde la experiencia manifiesta de ambos actores resulta indispensable para su éxito y operatividad.

Brubacher (2005: 35) argumenta que el trabajo diario del maestro consiste en emitir juicios, tomar decisiones reflexivas y conscientes, justificando estas decisiones y acciones, mediante un proceso racional que considera y evalúa las alternativas, bajo un determinado criterio, más que considerar a la enseñanza como un arte o un conjunto de habilidades técnicas.

Perrenoud (2007: 164) sostiene que, para ser un practicante reflexivo, no basta con tener una formación de alto nivel, con un grado académico o excelentes recursos intelectuales. Las universidades estén pobladas de eruditos que no saben enseñar y que no se plantean nada

sobre el tema. Por otro lado, afirma que un «formador reflexivo» no forma en la reflexión por el solo hecho de tomar él mismo una postura reflexiva, sino que hace falta una intención orientada al entrenamiento para la reflexión y el análisis, y unos dispositivos centrados en diferentes ámbitos de conocimientos y de competencias.

Ludmerer, citado por Brubacher (2005: 35), concluye que la educación debe capacitar al estudiante para aprender durante toda su vida y no, simplemente, dominar la información y las técnicas del presente. Para lograr esto, dice que «los alumnos deben ser educandos dinámicos e independientes y dedicarse a resolver problemas, en lugar de ser meros receptores pasivos de información».

De este modo, la enseñanza reflexiva va de la mano con la educación permanente. El papel del profesor adquiere una relevancia distinta a la tradicionalmente aceptada, pues el protagonismo y la superioridad docentes, dan paso a una nueva dimensión académica: el maestro como formador e impulsor de la autonomía del estudiante ante su propio aprendizaje. Esta tarea implica, muchas veces, salir de los esquemas conocidos y cómodos para adentrarse en un terreno de mayor reto y responsabilidad, amén de comprometer el propio actuar con un proceso reflexivo cotidiano, no siempre placentero, pero sin duda enriquecedor.

Por otra parte, Perrenoud (2007: 18) destaca que algunos estudiantes buscan en la enseñanza lo que ya no se ofrece: ortodoxia y conocimientos prácticos, dejando a un lado la formación reflexiva que esta propone; las razones con las que explica este fenómeno son, por un lado, que han desarrollado una relación con el saber y el oficio que no les invita a la reflexión y, además, que los objetivos de una educación reflexiva no se han explicado suficientemente, para que el discente sea capaz de escoger otra orientación o abandonar imágenes estereotipadas de su oficio. Así, afirma que:

Formar un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia. El saber analizar es una condición necesaria, pero no suficiente para la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un *habitus* específico (Perrenoud, 2007: 23).

De este modo, el papel del estudiante adquiere también un nuevo sentido. No basta ya con el tránsito de la actitud pasiva a la activa, el aprendizaje reflexivo invita a revisar la acción, observándola, cuestionándola y manipulándola, para dirigirla hacia nuevos panoramas, en una visión no-lineal del saber, que permite volver sobre los pasos, analizar las variables, plantear alternativas de solución, transferir conocimientos entre diferentes disciplinas y ámbitos de la vida. De nuevo, esta visión implica un desafío a la educación, pues muchas veces el estudiante ha sido condicionado a recibir, sin mucho esfuerzo, un conocimiento digerido, fácil y amoldado.

Brockbank y McGill (2008: 57) resaltan que los especialistas en educación, como Bloom, señalan tres *dominios de aprendizaje*, que abarcan los tres aspectos: cognitivo (saber), contativo (hacer) y afectivo (sentir). Un gran reto de la educación superior consiste, precisamente, en que se ha privilegiado al conocimiento teórico, conceptual y memorístico, dejando de lado los otros dos dominios involucrados, es decir, los conocimientos de carácter procedimental y actitudinal-valoral. Brockbank y McGill, como muchos otros, apremian a voltear la mirada hacia esta situación y sostienen que cuestiones como la inteligencia emocional, la criticidad, el diálogo reflexivo y la integración del entorno, son componentes necesarios para aprender. El modelo integrado del aprendizaje que ellos sugieren, señala la valoración de los tres dominios y del contexto sociopolítico.

Perrenoud (2007: 43), por su parte, considera que para que un estudiante llegue a convertirse en practicante reflexivo, debe renunciar a sobrecargar el currículo académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos, dejando tiempo y espacio para un procedimiento clínico, la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional. Afirma que más que suministrar al estudiante todas las respuestas posibles, la formación reflexiva multiplica las ocasiones para que los estudiantes, en las aulas y en las prácticas, se forjen esquemas generales de reflexión y regulación.

Desde esta perspectiva, la relación enseñante-estudiante debe surgir a través del diálogo reflexivo, dinámico, bidireccional. Brockbank y McGill (2008: 69) plantean que la comprensión y práctica de dicho diálogo constituyen la responsabilidad emergente de los profesores de

enseñanza superior y de sus instituciones. Enfatizan que el carácter y la forma del discurso producido en el diálogo reflexivo poseen consecuencias en el modo de relación de los profesores con los alumnos en las universidades; sostienen que el procedimiento unidireccional del saber es antiético y que hace falta una interacción bidireccional para que el alumno pueda convertirse en una persona críticamente reflexiva.

Sostienen que la transición del alumno a la autonomía y la independencia del aprendizaje no brota de manera individual, sino como un proceso social de interdependencia —tanto entre profesores y alumnos, como entre los estudiantes mismos—, pues para que el diálogo reflexivo sea eficaz, debe existir una relación bidireccional entre las partes, entendida como una correspondencia afectiva, que puede darse mediante la facilitación, tomando como centro de atención al aprendiz y no a la transmisión de contenidos. Proponen dos elementos necesarios para este diálogo reflexivo: emoción y transparencia (Brockbank y McGill, 2008: 69-70). En este sentido, la práctica reflexiva es un sistema de educación personalizada, pues incide directamente en la formación de las notas constitutivas de la persona: singularidad, autonomía y apertura.

De este modo, podemos inferir que una práctica verdaderamente reflexiva involucra la participación activa tanto de profesores como de estudiantes, en un proceso dialógico que integra elementos de distintos ámbitos, donde la experiencia manifiesta y la voluntad dispuesta de ambos actores resulta indispensable para su éxito y operatividad. Es interesante hacer notar que, en esta metodología, ningún actor resulta más importante que el otro y, sin embargo, la ausencia de cualquiera de ellos desequilibraría la ecuación.

II. LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL ÁMBITO DEL DIBUJO ANALÍTICO

Schön ejemplifica la reflexión en la acción a partir del proceso de diseño. Entiende el diseño como una forma de creación, en la que el practicante (diseñador) construye una realidad, a partir de elementos aislados, que manipula y transforma gracias a procesos de reflexión:

Un diseñador realiza una imagen, una representación de algo que quiere convertir en realidad, haya sido o no concebido originalmente en términos visuales, espaciales o plásticos. En su sentido más amplio, el diseño implica complejidad y síntesis... un diseñador juega con las variables, reconcilia los valores en conflicto y transforma los impedimentos. Se trata de un proceso en el que, aun a sabiendas de que unos productos diseñados pueden ser mejores que otros, no existe una única respuesta válida (Schön, 1987: 49).

Retoma también la visión de John Dewey sobre el diseñador como «alguien que transforma situaciones indeterminadas en determinadas», de nuevo mediante un proceso de análisis y crítica que privilegia el papel del diálogo reflexivo como medio para lograr el fin:

Partiendo de situaciones indeterminadas, mal definidas, complejas e incoherentes, los diseñadores construyen e imponen una coherencia propia. Más tarde, descubren consecuencias e implicaciones, algunas involuntarias, de sus construcciones, que aprecian y evalúan. El análisis y la crítica juegan un papel relevante dentro de un proceso más amplio. Su proceso de diseño viene a ser una trama de pasos medidos con antelación y de consecuencias e implicaciones descubiertas sobre la marcha que a veces llevan a la reconstrucción de la coherencia inicial, en definitiva, un diálogo reflexivo con los componentes de una determinada situación (Schön, 1987: 50).

Dentro de este proceso de diseño, se sitúa específicamente el ámbito del dibujo como herramienta indispensable para plasmar las ideas conceptuadas. Schön (1987: 54) afirma que «hablar y dibujar son formas paralelas de diseñar y, en conjunto, constituyen [...] el lenguaje de diseño». El dibujo analítico se coloca dentro del universo del dibujo, como una fusión entre lo técnico y lo artístico, pues requiere tanto de metodologías sistemáticas para el análisis volumétrico estructural, como del uso del apunte (bosquejo, boceto, esbozo), la composición, la luz y el color como elementos de representación de realidades visibles o imaginadas con fines comunicativos.

Aunque el estudio del dibujo incluye elementos de tipo declarativo y actitudinal, se trata de un conocimiento marcadamente procedimental, pues es un conocimiento práctico basado en la acción y la ejecución ordenada de actividades para llegar a una meta; estos pasos incluyen la apropiación de datos, la ejecución, automatización y el perfeccionamiento

del procedimiento. Por lo tanto, su enseñanza no consiste en dotar al estudiante de un patrón o una ruta ideal ya probada y garantizada, sino guiarlo a través de su aprendizaje, permitiéndole cometer errores, sopesar opciones, enfrentar problemas e investigar posibles soluciones. Involucra una serie de estrategias y acciones encaminadas a adquirir niveles de dominio —no solo de habilidades específicas—, sino de una completa y organizada forma de pensar y hacer, habituando al estudiante a adoptar una actitud reflexiva frente a su actuar, reflexión que surge antes, durante y después de que este ocurre.

El dibujo analítico, por lo tanto, se convierte en un ejemplo idóneo de aplicación de la práctica reflexiva, pues los principios constitutivos de la reflexión se integran naturalmente a la manera de enseñar, comprender, practicar y hacer más eficientes los procesos de enseñanza de este tipo de dibujo, que busca promover en el alumno habilidades de visualización espacial, análisis-síntesis, resolución de problemas, soltura y rapidez, entre otras.

1. Naturaleza del dibujo analítico

Si atendemos al lugar que ocupa dentro de las ciencias del conocimiento, el dibujo analítico puede situarse dentro de la Didáctica de las Matemáticas, en la ciencia específica de la Geometría. Esta ubicación dentro de las Matemáticas, y no en la Didáctica de la Educación Artística como podría pensarse, se encuentra plenamente justificada por la naturaleza de sus contenidos y la proyección de sus objetivos. El fin último de esta materia no es la expresión, ni la sensibilización, sino la visualización espacial, su representación bidimensional y la comunicación conceptual.

Alan Pipes (2008: 12), en su libro **Dibujo para diseñadores**, entiende al dibujo como un medio necesario en el proceso de pensamiento, pues «el acto de dibujar estimula otro pensamiento, y este requiere otro dibujo y así sucesivamente»; defiende al boceto —herramienta clave de pensamiento en el dibujo analítico— como «una vaga idea de lo que un diseño podría ser, aun antes de que exista».

El dibujo analítico, se fundamenta en un tema medular: el estudio de la perspectiva. En palabras de Pipes (2008: 45), «la perspectiva práctica es una forma de introducir distorsiones sistemáticas en los dibujos para representar la realidad». La definición de la perspectiva se sustenta en un principio básico de observación: los objetos parecen disminuir su tamaño conforme se alejan del observador y sus líneas paralelas parecen converger hacia determinados puntos en el horizonte. Este principio, de tan fácil detección en la práctica actual, requirió de muchos siglos en la historia del arte para sistematizarse y llevarse al campo de la bidimensionalidad pictórica. El retrato de una realidad tridimensional en un espacio de dos dimensiones, tal y como esta era apreciada por el ojo humano, no se logró hasta la época del Renacimiento.

El dibujo analítico posee características diferentes al dibujo artístico, del cual, sin embargo, no puede separarse del todo, ya que principios como la composición, la armonía, la iluminación o la expresión, también se encuentran contenidos en su enseñanza, aunque con una presencia menos protagónica: la esencia del dibujo analítico radica, como se mencionó anteriormente, en la visualización espacial, la representación bidimensional y su correcta comunicación. Si la práctica reflexiva promueve —mediante el diálogo— el razonamiento lógico, la exploración, la observación y la construcción reflexiva, partiendo de una realidad concreta, el dibujo se torna un espacio particularmente eficaz para su aplicación, pues el pretexto temático del bocetaje de objetos de diseño y la práctica continua, propician un ambiente adecuado para el intercambio de ideas, la creación de un lenguaje común, la generación de procesos de pensamiento, el análisis de nuevas alternativas de solución, la definición de estilos personales, el desarrollo de competencias específicas y la aplicación de los conocimientos adquiridos en otras áreas del saber, por mencionar algunas de sus bondades.

2. Estrategias didácticas para la promoción de profesionales reflexivos a partir del dibujo analítico

Galbán (2006: 263) sintetiza las estrategias didácticas como el [...] conjunto de métodos, técnicas y procedimientos que buscan optimizar y eficientar el proceso de enseñanza aprendizaje, con miras a facilitar la

comprensión y apropiación del contenido tanto por parte del profesor como de los estudiantes.

Afirma que puede haber tantas estrategias como profesores reflexivos existan, y estas serán efectivas mientras promuevan el diálogo y favorezcan la reflexión del estudiante mediante la interacción directa con el objeto de estudio, pues le permitirán reunir experiencias y tener elementos para apropiarse del contenido.

Monereo (2007: 17) afirma que el factor reflexivo es determinante en la definición de una estrategia de aprendizaje, diferenciándola de la mera comprensión y aplicación de una técnica de estudio, pues implica enseñar al alumno a decidir sus actos y modificarlos de manera consciente, para orientarlos hacia el objetivo buscado.

Insistiendo en la relevancia del saber procedimental para el dibujo analítico, debe evitarse proporcionar al alumno una ruta ideal, permitiéndole enfrentar problemas e investigar posibles soluciones, induciendo la reflexión y el análisis continuo sobre las actuaciones, enseñando los contenidos mediante actividades con condiciones determinadas, como las propuestas por Antoni Zabala (1998: 84-85) en **La práctica educativa: cómo enseñar:**

- Las actividades deben partir de situaciones significativas y funcionales, para que el contenido se aprenda con la capacidad de utilizarlo cuando sea conveniente.
- La secuencia debe contemplar actividades que presenten los modelos de desarrollo del contenido del aprendizaje, con una visión completa de los pasos que lo componen.
- Las actividades de enseñanza aprendizaje deben ajustarse al máximo a una secuencia clara, con un orden que siga un proceso gradual —en este caso, para los contenidos específicos del dibujo analítico— del más sencillo al más complejo.
- Se requieren actividades con ayudas de diferente grado y práctica guiada. La estrategia más apropiada consiste en suministrar ayudas e ir retirándolas progresivamente; el alumno irá asumiendo el control de la ejecución.
- Del mismo modo, deben practicarse actividades de trabajo independiente, en las que el alumno muestre su competencia en el

dominio del contenido aprendido para, posteriormente, ser capaz de aplicarlo en contextos diferenciados.

El dibujo analítico, en tanto asignatura curricular universitaria, propone una secuencia temática que va desde los conceptos más básicos al planteamiento de problemáticas de diseño, en donde el alumno debe emplear los conocimientos previamente adquiridos y las competencias desarrolladas para generar posibles alternativas de solución. La metodología se basa en la práctica cotidiana de los conceptos que se estudian; el conocimiento no se adquiere por memorización, sino por movilización de los procesos de pensamiento, a partir del planteamiento de problemas, la indagación, la reflexión, el análisis, la repetición y la comprobación de resultados. Cada estrategia didáctica planeada debe presentar, de manera sencilla y ordenada, los siguientes elementos:

- *Tema*: contenido programático que se pretende abarcar durante la sesión.
- *Competencia*: desempeño eficaz que se busca trabajar con la estrategia, interviniendo de manera integrada conocimientos, habilidades y actitudes, aplicables en diferentes contextos.
- *Objetivo*: meta, fin o intención a lograr mediante la estrategia, claramente definida.
- *Enunciado de la estrategia*: proposición que describe el plan de acción para lograr el objetivo (esta evidenciará la aplicación de la práctica reflexiva para su cumplimiento).
- *Duración*: tiempo total en que se llevará a cabo la estrategia.
- *Desarrollo*: integrado por dos secciones: el desglose de las actividades de la estrategia (explicadas paso a paso) y el tiempo programado para cada una.
- *Recursos*: conjunto de material didáctico, instrumentos, objetos y enseres necesarios para el desarrollo de la estrategia.
- *Evaluación de la estrategia*: producto que permite constatar si se han cumplido y en qué medida, los objetivos planteados (también este apartado reflejará explícitamente el uso de la práctica reflexiva).

Todo el trabajo realizado por el alumno en clase se concentra en una *bitácora* (elaborada con formato y material especiales), recurso

gráfico que concentra todos los temas y ejercicios de clase (notas, procesos, dibujos), lo que permite al alumno tener a la mano los conocimientos previos, corroborar métodos y resolver sus propias dudas. Los reforzadores de aprendizaje, sugeridos como ejercicios a realizar fuera del aula tras cada sesión, se trazan en hojas sueltas (por la logística de evaluación de dichas tareas por parte del profesor) llamadas láminas, que se organizan y recogen al final del curso en otra *bitácora*. Ambos instrumentos proporcionan una valiosa herramienta para la reflexión, pues las láminas reunidas no solo proporcionan conocimientos de manera aislada, sino que promueven en el estudiante habilidades para volver sobre sus pasos, reforzar procesos, hacer relaciones y modificar su actuar en todo momento.

De igual modo, se sugiere al profesor llevar un *diario de clase*, en el que registre todo lo observado: el avance y desarrollo de sus alumnos (individual y grupalmente), la participación y actitud del estudiante durante la actividad, las problemáticas detectadas, las estrategias eficaces. Este instrumento permite al docente reflexionar cotidianamente alrededor de su propia práctica, para dirigir sus acciones y sustentar sus decisiones.

REFLEXIONES FINALES

Las tendencias educativas actuales apuntan cada vez más al equilibrio entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, dejando atrás el protagonismo docente, pero valorando el papel del profesor como facilitador y elemento necesario para el aprendizaje. Desde tal perspectiva, el *prácticum* reflexivo se antoja como un lugar armónico donde se privilegia el proceso mismo, pero apoyado en los actores que lo ejecutan: el diálogo como promotor del mutuo aprendizaje, logra el equilibrio perfecto entre los vértices de la tríada del proceso de enseñanza aprendizaje (contenido educativo-educador-educando) o, visualizándolo gráficamente, lleva a dicho triángulo de una concepción vertical, a un planteamiento horizontal de las partes involucradas, donde ninguno de los elementos es más importante que el resto, pero todos resultan indispensables para mantener a la figura equilibrada. La práctica reflexiva, desde sus inicios, mantiene este equilibrio entre los actores del proceso, situando en el centro la relación

dialógica que se da entre ellos, forjando, a partir de la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción, una interacción complementaria, de mutuo crecimiento y no de competencia.

La práctica reflexiva —más que una eficiente metodología académica— se presenta aquí como una herramienta de vida, pues sienta las bases de un pensamiento ordenado, que vuelve sobre sus pasos y provoca un discernimiento sobre el actuar, activando procesos que reorganizan lo que se hace y redirigen el propio caminar. Más aún, en un ámbito prospectivo, la reflexión adquiere su razón de ser al enfocarse hacia la mejora permanente, como sucede en los procesos de evaluación. Es decir, la reflexión adquiere sentido no solo por el análisis de la acción realizada, sino por las propuestas que este análisis genera y el seguimiento que se hace de las mismas, elementos sin los cuales la simple introspección resultaría estéril.

El docente, como facilitador, acompaña al estudiante que, mediante este diálogo, potencia sus capacidades, no solo cognitivas. Estas se convierten en una suerte de pretexto para ayudarlo a desarrollar habilidades mentales como el juicio crítico, el razonamiento, el pensamiento divergente, la autorreflexión y la metacognición, en un proceso donde aprendizaje y reflexión se fusionan volviéndose elementos inseparables. Por supuesto, esta práctica lleva implícito el compromiso, esfuerzo y entrega de ambas partes, planteando un camino complejo, difícil y en ocasiones extenuante, pero al mismo tiempo, lleno de satisfacciones ante la contemplación de los logros, pues la ejercitación y la aplicación de la práctica reflexiva como un *habitus* conduce a la formación de un estilo de vida más congruente, seguro y productivo; en suma, más pleno.

En este sentido, el dibujo analítico resulta un campo fértil para la aplicación de la enseñanza reflexiva, pues su naturaleza funcional —más que expresiva— y su finalidad como promotor de pensamiento plástico, visualización espacial y correcta comunicación de ideas, encuentran en el «aprender haciendo», la práctica repetida y la reflexión cotidiana, el camino óptimo para el aprendizaje. Por tratarse de un taller siempre dinámico, la relación que se genera entre profesor y estudiantes —y entre los discentes mismos— promueve el razonamiento, la argumentación, la deducción, la aplicación y el intercambio

de ideas, todos ellos elementos de la práctica reflexiva, en el momento mismo en que se realiza la acción.

Como materia, el dibujo analítico lleva una línea metodológica que permite una seriación integrada y progresiva de los contenidos programáticos, de tal suerte que, al final del curso —y con la plena conciencia de que una materia semestral no puede abarcar todas las nociones existentes de una disciplina—, el conocimiento adquirido y las habilidades desarrolladas por cada estudiante, les permitan continuar de manera personal y autónoma los procesos iniciados, promoviendo así una verdadera formación reflexiva permanente.

De la experiencia misma de sistematizar y aplicar estrategias didácticas enfocadas a enseñar y aprender el dibujo analítico, mediante la práctica reflexiva, pueden rescatarse varios aprendizajes:

- La reflexión personal en, sobre y para la acción permite, como docente, tomar conciencia del propio proceder, reorientar los pasos y encontrar nuevas soluciones.
- El diálogo reflexivo proporciona un reflejo del actuar, pues el punto de vista del otro se convierte en el punto de partida, el medio y el fin de la propia reflexión, facilitando también una correspondencia afectiva más enriquecedora. Dicho diálogo propicia también cambios sobre la marcha que, sin descuidar los contenidos programáticos de la materia, cubren las áreas de mayor interés detectadas, promoviendo además, la investigación, la inferencia y la experimentación del estudiantado.
- La reflexión favorece una dinámica grupal sana e integrada, pues los estudiantes mantienen una buena motivación y disposición hacia la construcción conjunta de los conocimientos, mediante elementos como la creatividad, la analogía y el juego.
- La aplicación de ejercicios que llevan al análisis crítico de situaciones prácticas, permite realizar aplicaciones transversales de los contenidos de esta disciplina hacia otras materias y plantear escenarios (hipotéticos y reales) hacia los cuales lograr la correcta transferencia de los conocimientos recién adquiridos.

- El uso de herramientas de registro, como la bitácora y los reforzadores, impulsa la construcción reflexiva con una visión holística de lo aprendido, abriendo un espacio de práctica que facilita, entre otras cosas, la retención de métodos, el análisis de procesos, la observación estructurada y el registro de los avances.
- La evaluación centrada en los logros personales y el desarrollo individual —sin perder de vista los objetivos del curso—, si bien implica más esfuerzo y compromiso, también redunda en una mayor satisfacción de ambas partes ante la evidencia recabada.

Al exponer estos resultados, busco transmitir la idea de que la enseñanza reflexiva funciona, de que es una herramienta viva que nos permite, como docentes, desarrollar una práctica profesional más ética, armónica, funcional, equilibrada y productiva. Los estudiantes, por su parte, obtienen también de la práctica reflexiva grandes beneficios al hacer de la reflexión en, sobre y para la acción, una habilidad continua, adquieren conciencia de su propio aprendizaje, desarrollan competencias significativas para su profesión, perfeccionan sus procesos de pensamiento y toman decisiones mucho más acertadas. Los alcances de esta metodología son ilimitados pues, como todo proceso, se encuentra en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción, pero es precisamente esta característica de transformación permanente, la que aporta sentido a su uso y sustenta su permanencia en el ámbito educativo. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROCKBANK, A. y MCGILL, I., **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**, 2ª ed., Morata, Madrid, 2008, 311 p.

BRUBACHER, J.W.; CASE, Ch.W. y REAGAN, T.G., **Cómo ser un docente reflexivo**, 2ª ed., Gedisa, Barcelona, 2005, 173 p.

DEWEY, J., **Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo**, Paidós, Barcelona, 1989, 249 p.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F., **Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida**, Mc Graw-Hill/Interamericana, México, 2010, 171 p.

GALBÁN LOZANO, S.E., **La enseñanza reflexiva de la didáctica en la formación de pedagogos**, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Barcelona, 2006, 350 p.

MONEREO, C. (coord.), **Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela**, 1ª ed., Graó/Colofón, México, 2007, 191 p.

PERRENOUD, Ph., **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica**, 3ª ed., Graó, Barcelona, 2007, 224 p.

PIPES, A., **Dibujo para diseñadores**, 1ª ed. esp., Blume, Barcelona, 2008, 224 p.

SCHÖN, D.A., **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**, 1ª ed., Paidós, Barcelona, 1987, 310 p.

ZABALA, A., **La práctica educativa. Cómo enseñar**, 4ª ed., Graó, Barcelona, 1998, 233 p.

EVALUACIÓN DE CAMBIOS EN SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CUATRO INSTITUCIONES ESTADOUNIDENSES QUE PARTICIPARON EN EL PROGRAMA DE VERANO DE INMERSIÓN AL ESPAÑOL EN PUEBLA, MÉXICO

EVALUATION OF CHANGES IN INTERCULTURAL SENSITIVITY IN COLLEGE STUDENTS FROM FOUR AMERICAN INSTITUTIONS THAT PARTICIPATED IN THE SPANISH IMMERSION SUMMER PROGRAM IN PUEBLA, MEXICO

María G. Fabregas Janeiro y Kathleen D. Kelsey

María G.
Fabregas Janeiro



Profesora adjunta del Departamento de Educación Agrícola, Comunicación y Liderazgo, Universidad Estatal de Oklahoma. Directora de la Oficina de la UPAEP en los Estados Unidos. Sus áreas de investigación y enseñanza incluyen la evaluación y diseño de actividades académicas y profesionales que estimulen el Desarrollo de Competencias Interculturales en estudiantes y profesionistas. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales relacionados con el tema.

Correos electrónicos: [Guadalupe.Fabregas@upaep.mx]; [Lupita.Fabregas@okstate.edu].

Kathleen D.
Kelsey



Profesora de Evaluación del Departamento de Educación Agrícola, Comunicación y Liderazgo, Universidad Estatal de Oklahoma. Sus áreas de investigación incluyen la evaluación de programas educativos, específicamente programas relacionados con la actividad agrícola. Coordinadora de los

Programas a Distancia (*on-line*) de la Maestría en Ciencias. Ha recibido más de 20 premios a la excelencia en la enseñanza, la investigación y el servicio.

Correo electrónico: [Kathleen.Kelsey@okstate.edu].

RESUMEN

El estudio tenía el propósito de evaluar los cambios (si hubiese) en la sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios estadounidenses participantes en un programa de verano, de inmersión al español, en la ciudad de Puebla, México. Fueron evaluados con un instrumento llamado Inventario del desarrollo intercultural (IDI), versión tres (v3). El IDI mide la sensibilidad intercultural y potencialmente puede usarse como un indicador de las competencias interculturales. Participaron catorce estudiantes de cuatro universidades del sur de los Estados Unidos. Su colaboración en este estudio consistió en: 1) proporcionar información demográfica y de algunas experiencias previas a su participación en el curso de español, y 2) responder al instrumento antes y después de su participación en el curso. Los datos proporcionados por el IDI v3 se analizaron empleando Prueba *t* para datos apareados. Los resultados mostraron que los estudiantes se encontraban en la etapa de minimización, dentro del Continuum del Desarrollo Intercultural (que incluye las etapas de negación, polarización, minimización, aceptación y adaptación), con una media de 93.08 y 90.91 (en una escala de 145), antes y después de su participación (pre y post) en el curso, respectivamente. Los resultados de las pruebas estadísticas determinaron que no existió cambio estadísticamente significativo en el nivel de sensibilidad intercultural en los estudiantes estadounidenses, como resultado de su participación en el Programa de inmersión al español en Puebla, México.

Palabras clave: sensibilidad intercultural; competencias interculturales; programas de inmersión; idiomas; evaluación de competencias.

ABSTRACT

The purpose of this study was to assess changes (if any) in intercultural sensitivity among United States college students who participated in a summer-long Spanish-language immersion program in Puebla, Mexico. Fourteen undergraduate college students from the United States completed the Intercultural Development Inventory (IDI), v3 to establish a baseline for cultural sensitivity before departing for Puebla. The IDI measured students' level of

intercultural sensitivity and can be used as a predictor for intercultural competence (Bennett 1993). The students, who were from four U.S. universities in the southern U.S., provided demographic and background information, and completed IDI before and after their international experience. The data collected was analyzed using a paired *t*-test. Results indicated that students were at the minimization stage along a continuum of cultural sensitivity that includes five steps (denial, polarization, minimization, acceptance and adaptation) (mean = 93.08 for the pretest and 90.91 for the posttest on a scale of 145). There were no statistical differences between the pre- and posttest, indicating that the students did not develop additional intercultural sensitivity skills as the result of their participation in the summer-long Spanish language immersion program in Puebla, Mexico.

Keywords: intercultural sensitivity; intercultural competence; immersion programs; language programs; competences.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales son multiculturales y diversas. El Internet y los medios de comunicación crean un ambiente global, en donde personas provenientes de diferentes culturas interactúan diariamente (Chen, 2008). Las compañías multinacionales y multiculturales son cada vez más comunes. Las empresas requieren de profesionistas capaces de trabajar en estos ambientes diversos, con la habilidad de reconocer, respetar y adaptarse a diferentes culturas (Ashwill, 2004; Gacel-Avila, 2005; Heager, 2007; Hofstede, Van Deusen, Mueller y Charles, 2002; Karbasioun, Beimans, y Mulder, 2007). La mayoría de las universidades estadounidenses y algunas instituciones en México están tomando acciones al respecto. Estas instituciones tratan de formar profesionistas capaces de trabajar en estas nuevas sociedades diversas. Para lograrlo, los profesionistas requieren desarrollar, durante su preparación profesional, competencias interculturales que les permitan trabajar en su vida profesional con personas de diferentes culturas, en distintos países, capaces de enfrentar los retos de una sociedad multicultural y diversa (Lindner, Dooley, y Wingenbach, 2003; Vande Berg, 2003).

Muchas instituciones norteamericanas de educación superior reciben a estudiantes extranjeros en sus instalaciones. Simultáneamente, estas instituciones estimulan a sus estudiantes a viajar al extranjero, ya sea a participar en experiencias largas (un semestre o más) o en experiencias cortas (un par de semanas), en programas de inmersión a ciertos idiomas o tomando clases internacionales, o relacionadas con algún aspecto diverso (Anderson, 2004; Bayles, 2009; Brooks, Frick y Bruening, 2006; Connell, 2006; Ingram, Smith-Hollins, y Radhakrishna, 2009; Paige, Cohen, Mikk, Chin, Lassegard y Meagher, 2009). El principal objetivo de estos esfuerzos es preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad diversa, identificando, aceptando, y respetando las diferencias culturales (Ashwill, 2004; Bhawuk y Brislin, 1992; Connell, 2006; Paige *et al.*, 2009; Zhai y Scheer, 2002). Sin embargo, existen pocos estudios que muestren el impacto de estos esfuerzos para incrementar las competencias interculturales de los estudiantes. Ayas (2006) y Keefe (2008), por ejemplo, no encontraron diferencia estadísticamente significativa en las competencias interculturales, medidas a través de la sensibilidad intercultural en estudiantes que participaron en experiencias internacionales, comparándolos con estudiantes que no acudieron a estos cursos. Patterson (2006) tampoco halló ningún cambio en la sensibilidad intercultural de los estudiantes que participaron en un curso guiado por profesores universitarios de otra cultura; este autor concluyó que no es suficiente pasar algún tiempo conviviendo con personas de otra cultura en un país distinto para mejorar la sensibilidad intercultural. La realidad muestra que la mayoría de los programas internacionales cortos, ofrecidos a instituciones estadounidenses, son programas que buscan más un turismo académico que un cambio profundo en la sensibilidad intercultural de los estudiantes (Bok, 2006). Pero, ¿qué ocurre cuando estudiantes norteamericanos viajan a otro país con el objetivo de mejorar el dominio de cierto idioma? ¿Aprender otro idioma abre las puertas para el desarrollo de las competencias interculturales?

Experiencias interculturales y cursos de lenguas extranjeras, incluyendo aquellos que son llamados de «inmersión a la cultura», pueden apoyar a los individuos en la evolución de una etapa a la otra dentro del desarrollo de sus competencias interculturales. Muchas iniciativas de las instituciones educativas incluyen estas actividades —desde los

entrenamientos básicos hasta programas estratégicos completos— para incrementar las competencias interculturales de los estudiantes (Altshuler, Sussman y Kachur, 2003; Anderson, 2004; Carter, 2006; Emert, 2008; Fretheim, 2007). Sin embargo, diversos estudios demuestran que el aprender una lengua no garantiza el mejoramiento de las competencias interculturales (Elola y Oskoz, 2008). Pero una combinación entre el estudio de otras culturas, las interacciones con personas en una sociedad diversa y el dominio de otra lengua pueden incrementar, potencialmente, las competencias interculturales en estudiantes universitarios; no obstante, como se ha mencionado, este proceso no es exclusivamente inherente al aprendizaje de una nueva lengua (Schulz, 2007).

Un buen ejemplo de los programas que pretenden combinar el aprendizaje de la lengua con una experiencia intercultural son aquellos de inmersión al español, en México. Son populares entre los estudiantes estadounidenses por varias razones: la primera es que, en la mayoría de los casos, pueden transferir los créditos académicos que ganan en el extranjero a su universidad de origen en los Estados Unidos; la segunda razón es porque los estudiantes estadounidenses, además de mejorar su dominio del idioma, en este caso el español, tienen la oportunidad de interactuar con personas de otra cultura en el extranjero.

Instituciones públicas y privadas, así como universidades e institutos, ofrecen programas de inmersión al español en diferentes países. La mayoría de estos programas duran de cuatro a ocho semanas. Los programas de español en México (antes de la crisis de seguridad que se está viviendo actualmente), eran populares entre los estudiantes norteamericanos probablemente por su necesidad de aprender español pero, sobre todo, por la exigencia de desarrollar competencias interculturales, aprendiendo a convivir con personas de otras culturas, sobre todo con inmigrantes de origen hispano quienes, de acuerdo a los datos de Pew Hispanic Center (2011), serán en Estados Unidos la primera minoría en los próximos diez años y constituirán el 29% de población en el año 2050.

En México, los programas más populares de inmersión al español ofrecen a los estudiantes norteamericanos la posibilidad de mejorar el dominio del idioma y, al mismo tiempo, de comprender la cultura

(principalmente a través de la experiencia de vivir con familias mexicanas, y de su participación en actividades socioculturales). Esta combinación entre lenguaje y cultura ha sido una estrategia mercadotécnica muy utilizada por las personas e instituciones que ofrecen estos cursos. Los estudiantes norteamericanos se sienten atraídos por este concepto dual, sobre todo porque están conscientes de que los empleadores buscan profesionales no solamente capaces de hablar otro idioma, sino que hayan desarrollado competencias interculturales durante sus estudios profesionales, y que sean capaces de reconocer y apreciar la importancia de vivir en una sociedad diversa (Ashwill, 2004; Barrick, Samy, Gunderson, y Thoron, 2009; Gacel-Avila, 2005; Hofstede *et al.*, 2002; Haeger, 2007; Karbasioun *et al.*, 2007). Es importante señalar que aun cuando institutos y universidades ofrecen el mejorar ambos conceptos —y lo señalan expresamente así en sus materiales publicitarios—, normalmente evalúan solo las habilidades del lenguaje, es decir, si los estudiantes mejoraron su dominio del idioma. No se halló evidencia de que estos institutos o universidades estén evaluando los cambios en sensibilidad intercultural o en el mejoramiento de las competencias interculturales en los estudiantes norteamericanos participantes. Por esto, los objetivos del presente estudio fueron: 1) determinar el nivel de sensibilidad intercultural utilizando el Inventario del desarrollo intercultural (IDI v3), suministrado antes y después de concluir el programa de inmersión al español, y 2) determinar las diferencias (si existieron) en el nivel de sensibilidad intercultural, antes y después de la intervención (Programa de verano de inmersión al español).

La hipótesis nula para este estudio fue que no existe cambio estadísticamente significativo en el nivel de sensibilidad intercultural en estudiantes estadounidenses que participaron en el Programa de verano de inmersión al español, medido a través del instrumento IDI v3, antes y después de su participación en el curso.

MARCO TEÓRICO

El Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural (DMIS, en inglés) se empleó en este estudio como marco teórico (Bennett, 1986; 1993). El modelo se desarrolló utilizando teoría básica fundamentada

(*grounded theory*); este modelo explica, de una manera predecible, cómo las personas enfrentan las diferencias culturales durante el proceso para adquirir competencias interculturales. Bennett (1989; 1993) define seis etapas progresivas que muestran la manera en la que las personas perciben las diferencias culturales. Estas etapas inician con la fase de negación, y pasan por la defensa, minimización, aceptación, adaptación y, finalmente, concluyen con la integración. La *etapa de negación* de diferencias culturales es aquella donde los individuos experimentan su propia cultura como la única existente; su contacto con personas de otras culturas ha sido limitado. La *etapa de defensa* frente a las diferencias culturales es una etapa en donde la cultura original del individuo (o la cultura que ha adoptado como suya) se percibe como superior a las demás. En la *etapa de minimización* de las diferencias culturales, los individuos reconocen ciertas diferencias culturales y, sin embargo, continúan con la creencia de que los individuos de todas las culturas son similares en naturaleza. La *etapa de aceptación* ocurre cuando los sujetos reconocen y respetan las diferencias culturales. La de *adaptación* es la etapa donde los individuos son capaces de imaginar de qué manera las personas de las otras culturas perciben su realidad. Finalmente, la *etapa de integración* de diferencias culturales muestra a una persona que se siente cómoda entre diferentes culturas (Bennett, 1986, 1993; Hammer, Bennett y Wiseman, 2003; Hammer, 2008; Paige, Jacobs-Cassuto y Yershova, 2003). Estas etapas las agrupa Bennett (1989; 1993) en etapas *etno-céntricas* (que incluyen negación, defensa y minimización) y etapas *etno-relativas* (aceptación, adaptación e integración). Hammer (2008) las define como etapas de *mentalidad monocultural* (negación y polarización) y *mentalidad intercultural* (aceptación y adaptación); en este modelo, la etapa de minimización se señala como de transición entre el monoculturalismo e interculturalismo. El modelo de DMIS lo utilizaron Hammer *et al.* (2003) para desarrollar un instrumento que midiera la sensibilidad intercultural llamado Inventario de desarrollo de la interculturalidad (IDI), mismo que se empleó en este estudio.

DEFINICIONES

La sensibilidad intercultural se define como el estado en el que la persona entiende la importancia de las diferencias culturales. El individuo refleja esta sensibilidad al respetar los puntos de vista de las

personas pertenecientes a otras culturales (Hammer *et al.*, 2003). La sensibilidad intercultural puede predecir la efectividad de los individuos para interactuar con personas de otras culturales y, potencialmente, puede ser un indicador de las competencias interculturales (Bhawuk y Brislin, 1992; Hammer *et al.*, 2003). Entre «más alta es la sensibilidad intercultural, será más grande el potencial de una persona para desarrollar competencias interculturales» (Hammer *et al.*, 2003, p. 422, traducido). Un individuo que ha desarrollado competencias interculturales, posee la habilidad de interactuar con personas provenientes de diferentes culturas, evitando los malos entendidos y creando nuevas oportunidades (Hammer *et al.*, 2003).

La sensibilidad intercultural, así como el desarrollo de las competencias interculturales, pueden enseñarse y desarrollarse durante cierto período de tiempo. Una persona interculturalmente competente identifica la diversidad cultural y distingue claramente entre las diferencias relevantes e irrelevantes (Bhawuk y Brislin, 1992; Connell, 2006). Una persona interculturalmente competente muestra respeto y entendimiento; es decir, aprecia a las personas de diferentes culturas. Quienes trabajan efectivamente con gente de otras culturas desean modificar su comportamiento como un indicador de respeto hacia las personas de otras culturas y, asimismo, están deseosos por aprender las diferencias culturales, incluyendo los valores y creencias de otras culturas (Bhawuk y Brislin, 1992).

MATERIAL Y MÉTODOS

Instrumentación

Este estudio utilizó el instrumento llamado Inventario de desarrollo de intercultural (IDI), versión 3, para evaluar la sensibilidad intercultural medida a través de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural en estudiantes estadounidenses participantes en el programa de inmersión al español en Puebla, México. Este instrumento se desarrolló usando el Modelo del desarrollo de la sensibilidad Intercultural (DMIS, en inglés) (Bennett 1986, 1993). Este instrumento ha sido estudiado profundamente y ha demostrado ser un instrumento estadísticamente confiable, estandarizado y psicométrico. Consiste

en cincuenta breves preguntas que miden estructuras cognoscitivas (Hammer *et al.*, 2003) y puede usarse para medir la sensibilidad intercultural de personas y organizaciones (Hammer, 2008).

El IDI v3 identifica el Desarrollo de la orientación hacia la sensibilidad intercultural. Mide cinco etapas incluidas en el Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (DMIS) desarrollado por Bennett (1986, 1993) y descritas en el Continuum del desarrollo intercultural (Hammer, 2008). Estas etapas se agrupan en dos grandes grupos. El primero, Mentalidad monocultural (etnocéntrico), incluye las etapas de *negación* y *polarización*; el segundo, Mentalidad intercultural (etno-relativo) que abarca las etapas de *aceptación* y *adaptación*. La de *minimización* es una etapa de transición entre la mentalidad monocultural y la mentalidad intercultural (Hammer, 2008). La etapa de *negación* describe a quienes son incapaces de identificar diferencias culturales; la etapa de *polarización* incluye las etapas de defensa e inversión de diferencias culturales y se caracteriza por ser una etapa en donde las personas juzgan las diferencias culturales. La etapa de *minimización* es esta versión del IDI y representa una fase en donde la orientación a las diferencias interculturales está en transición; en esta etapa, las personas visualizan únicamente valores comunes y universales, minimizando las diferencias culturales. Las dos últimas etapas, evaluadas por el IDI v3, incluyen las etapas de *aceptación* y *adaptación*, en donde las personas son capaces de reconocer y apreciar las diferencias culturales (Hammer, 2008).

Validez y confiabilidad del instrumento

La validez y confiabilidad del IDI ha sido evaluada estadísticamente utilizando análisis factorial confirmatorio, análisis de confiabilidad y pruebas de validez constructiva. El coeficiente Alfa para las cinco dimensiones del DMIS, medidas a través del IDI, es: Escala *negación/defensa* (13 preguntas), $\alpha = 0.85$; Escala de *inversión* (9 preguntas), $\alpha = 0.80$; *minimización* (9 preguntas), $\alpha = 0.83$; *aceptación/adaptación* (14 preguntas), $\alpha = 0.84$; *marginalidad encapsulada* (5 preguntas), $\alpha = 0.80$ (Hammer *et al.*, 2003). Otros parámetros empleados en la versión 3 del IDI —como la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural—, fueron validados mediante un estudio de

análisis factorial (CFA, en inglés), determinando que alfa (α) fue de 0.83 (Hammer, 2008).

Diseño de la investigación, recolección y análisis de datos

Esta investigación analizó los datos recopilados empleando una estadística descriptiva e inferencial con diseño de experimentos, denominado Descriptivo casi experimental con dos evaluaciones (antes y después de la intervención). Los estudiantes norteamericanos se autoseleccionaron para cooperar en este estudio, participando en el programa de inmersión al español ofrecido por una institución en Puebla, México. Los estudiantes eran originarios de los estados de Oklahoma, Arkansas y Texas, en los Estados Unidos. Su participación consistió en colaborar en tres momentos: 1) contestar un cuestionario que incluía datos demográficos y antecedentes; 2) contestar el IDI v3 antes de viajar a México para participar en el curso de inmersión al español, en Puebla, México, y 3) contestar el IDI v3 al concluir su participación en el curso. La información demográfica y los antecedentes de los estudiantes se analizaron utilizando estadística descriptiva. Las medias de las variables estudiadas (Desarrollo de la orientación hacia la sensibilidad intercultural; evaluaciones antes y después la intervención) fueron analizadas usando estadística descriptiva, análisis de correlación y Prueba *t* para datos apareados; las medias se compararon para determinar si existía una correlación estadísticamente significativa entre variables y si existía —o no— una diferencia significativa entre las medias de las variables dependientes (evaluaciones antes y después de la intervención).

Variables

Las variables dependientes estudiadas fueron la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes que participaron en el Programa de inmersión al español en Puebla, México, que fue medida utilizando el instrumento IDI v3, antes y después de su participación en el curso (evaluación pre y posterior a la intervención). La escala de la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural se encuentra entre 55 y 145 puntos, 55 puntos representa el nivel más bajo de sensibilidad intercultural y 145 representa el nivel más alto de sensibilidad intercultural. La Escala de Orientación al

desarrollo de la sensibilidad intercultural incluye cinco etapas, negación (55-70), polarización (70.1-85), minimización (85.1-115), aceptación (115.1-130) y adaptación (130.1-145).

La variable independiente fue la participación de estudiantes universitarios norteamericanos en el curso de cinco semanas de inmersión al español en Puebla, México, durante el verano de 2010. El curso de inmersión al español lo ofreció una universidad privada, localizada en Puebla, México. De acuerdo con la página *web* del curso, este es ofrecido a individuos que desean una experiencia de inmersión total a la lengua y cultura mexicana. El curso incluye clases de español (cuarenta horas), actividades sociales, viajes cortos, conferencias sobre la historia de México, así como hospedaje con familias mexicanas (*homestay*). Los estudiantes se dividen, de acuerdo a su nivel de español, en cinco niveles (UPAEP. Programas Internacionales, 2011).

Población

La población estudiada consistió en estudiantes estadounidenses que participaron en el Programa de inmersión al español en Puebla, México, durante el verano de 2010 ($N = 37$). Veintitrés estudiantes ($n = 23$) contestaron el instrumento seleccionado en el estudio, el IDI v3, antes de participar en la experiencia, lo que representó el 62.16% del total de estudiantes que participaron en el programa. Catorce de esos veintitrés estudiantes (60.87%), contestaron el instrumento antes y después de la experiencia ($n = 14$). Estos catorce alumnos fueron estudiantes de cuatro diferentes instituciones de educación superior en los Estados Unidos, en los estados de Oklahoma, Arkansas y Texas.

RESULTADOS

Información demográfica

La información demográfica de estos estudiantes es la siguiente: 64.29% fueron mujeres y 35.71% hombres; 57% de la población estudiada oscilaba en una edad de 18 y 21 años. El grupo de estudiantes

en el segundo año de la licenciatura (llamados «*sophomores*») fue el más numeroso, con el 42.86% de la población estudiada; seguido por los estudiantes del último año de la licenciatura con 28.57% (llamados «*seniors*»). El 50% de los estudiantes estudiaban español, curricularmente, como parte de su programa de licenciatura en los Estados Unidos. 28% de los estudiantes reportaron hablar otra lengua además del inglés; el 57.14% de los alumnos que indicaron hablar otra lengua, señalaron que lo hacían con más de un 50% de fluidez. 78% de los participantes habían tenido una experiencia previa, viajando fuera de los Estados Unidos, y el 35.71% lo había hecho más de tres veces, y por más de un mes.

Inventario del desarrollo intercultural v3

Previamente a viajar a México (antes de la intervención) para su curso de inmersión al español, el grupo estudiado presentó un rango de Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural entre 63.79 (etapa de negación) a 125.39 (etapa de aceptación), con una media de 93.08 (etapa de minimización). Después de su experiencia en México (post-intervención), el grupo presentó una Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural entre 66.62 (negación) y 118.84 (aceptación), con una media del 90.91 (ver Tabla 1).

Nueve de los catorce estudiantes (64.28%) no presentaron ningún cambio en la etapa de la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural como consecuencia de su participación en el curso de inmersión al español; cinco de los estudiantes (35.71%) cambiaron de etapa, uno de minimización a polarización (regresión), uno de aceptación a minimización (regresión), dos de polarización a minimización y uno de minimización a aceptación. El cambio positivo más grande reportado fue de 18.29 puntos en una escala de 145 (Tabla 1).

Tabla 1. Inventario de desarrollo de la sensibilidad intercultural (IDI v3).

Escala de orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural (pre y post intervención).

Número de participante	Escala de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural antes de la intervención	Escala de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural después de la intervención	Diferencia en la escala de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural antes y después de la intervención	Cambio en la etapa de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural del período comprendido antes de la intervención a después de la intervención
1	83.89 (P)	84.81 (P)	.091	Sin cambio
2	99.30 (M)	110.97 (M)	11.67	Sin cambio
3	108.01 (M)	76.78 (P)	-31.227	De minimización a polarización (reversión)
4	89.86 (M)	86.86 (M)	-3.025	Sin cambio
5	83.81 (P)	91.63 (M)	7.813	Polarización a minimización
6	74.72 (P)	93.01 (M)	18.29	Polarización a minimización
7	125.39(A)	107.10 (M)	-18.29	Aceptación a minimización (reversión)
8	73.80(P)	71.27 (P)	-2.54	Sin cambio
9	63.79(D)	66.63 (D)	2.84	Sin cambio
10	95.67(M)	93.15 (M)	-2.51	Sin cambio
11	111.52(M)	118.84 (A)	7.32	Minimización a aceptación
12	99.55(M)	102.61 (P)	3.06	Minimización a polarización (reversión)
13	108.87(M)	93.05 (M)	-15.82	Sin cambio
14	84.95(P)	75.97 (P)	-8.98	Sin cambio
Media	93.08 (M)	90.91 (M)	-2.18	Sin cambio

Nota: Escala total de 55 a 145, negación (D)55 -69.9; polarización (P) 70-85; minimización (M) 85.1-115; aceptación (A) 115.1-130; adaptación 130.1-145.

Los análisis estadísticos que muestran la descripción de la población, la correlación y los resultados de la Prueba *t* para datos apareados de las medias de las dos variables, se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadística descriptiva para la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural (pre y post intervención), medida por el inventario del desarrollo intercultural v3 en estudiantes universitarios estadounidenses que participaron en un programa de inmersión al español en Puebla, México.

Orientación al desarrollo	Media	N	Desviación estándar	Media del error estándar
Pre evaluación	93.08	14	17.00	4.54
Post evaluación	90.91	14	15.31	4.09

La correlación entre las dos variables (pre y post tratamiento) fue de 0.680. La Prueba *t* para datos apareados se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Prueba *t* para datos apareados del desarrollo de la orientación intercultural (pre y post tratamiento), medida por el inventario del desarrollo intercultural v3, en estudiantes universitarios estadounidenses participantes en el programa de inmersión al español en Puebla, México.

Diferencias entre los pares
95% de grado de confianza interno de las diferencias

Orientación al desarrollo	Límite más bajo	Límite más alto	t	gl	Sig. (2-colas)
Pre/Post tratamiento	-5.33	9.69	.627	13	.542 NS

Nota NS No significativo
**p* < .05

El coeficiente Alpha (Cronbach) de confiabilidad para los datos recolectados en este estudio, fue de 0.81 (Creswell, 2003).

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

Este estudio concluyó que no existe diferencia significativa ($p < .05$) en la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural entre estudiantes universitarios estadounidenses participantes en el Programa de inmersión al español en Puebla, México, durante el verano de 2010, medido por el Inventario de sensibilidad intercultural (IDI) v3, antes del curso y después del curso, por lo que la hipótesis nula fue aceptada; los estudiantes estadounidenses no modificaron estadísticamente, de forma significativa, su Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural como resultado de su participación en el programa de inmersión al español. La conclusión de este estudio es similar a la encontrada por Ayas (2006), Fabregas Janeiro, Kelsey y Robinson (2011), Keefe (2008) y Patterson (2006).

Los resultados de este estudio pueden interpretarse de dos diferentes maneras. La primera es la ausencia de elementos que impacten la sensibilidad intercultural de los participantes en el Programa de inmersión al español. La segunda, también posible, es que los participantes en el curso no hayan experimentado la necesidad de mejorar su sensibilidad intercultural, debido a que pudieran haber estado interesados —únicamente— en el mejoramiento de sus habilidades lingüísticas, sin considerar la necesidad de internarse en la cultura (Altshuler *et al.*, 2003; Briers, Shinn y Nguyen, 2010).

La experiencia de los estudiantes estadounidenses en Puebla, México —como muchas experiencias de viajes internacionales o intercambios académicos—, resultó insuficiente para mejorar sus niveles de sensibilidad intercultural, medida por el IDI v3. Posiblemente, los estudiantes enfocaron su atención en visitas turísticas, en lugar de reflexionar sobre las diferencias culturales o la adopción de ciertos indicadores culturales para adaptarse mejor. Las instituciones de

educación superior deben incrementar los esfuerzos que conduzcan a impactar realmente la sensibilidad intercultural de sus estudiantes.

Es recomendable que las instituciones de educación superior establezcan planes institucionales que abarquen todas las áreas del conocimiento para desarrollar las competencias interculturales en profesores, estudiantes y personal administrativo. El modelo debe ser comprensivo e incluir programas antes, durante y después de la participación de los estudiantes en programas internacionales. Asimismo, los participantes deben evaluarse utilizando un instrumento confiable que determine la etapa de desarrollo de competencias interculturales en la que se encuentran y diseñar los programas de acuerdo a esa etapa. Una reflexión y análisis de las diferencias culturales deberán acompañar estos procesos educativos. Los esfuerzos requieren apoyar las iniciativas del desarrollo de las competencias y no únicamente ofrecer experiencias con extranjeros en su país o con extranjeros en otros países (Briers *et al.*, 2010). Los materiales curriculares de los cursos de inmersión en español deben revisarse y dirigirse al desarrollo de estas competencias incluyendo, entre otros elementos, sesiones de reflexión y análisis de las diferencias culturales, así como la reflexión personal en diarios y escritos en donde los participantes discutan sus pensamientos y expectativas educativas en el desarrollo de estas competencias, mientras estudian fuera de su país. Interactuar con personas de diferentes culturas y entrevistar personas nativas, ayudará también en el desarrollo de esta competencia. Lo esencial es que el participante identifique claramente las diferencias culturales y sea capaz de aceptarlas como parte de su proceso de formación.

Aun cuando este estudio documentó los efectos de la participación de estudiantes norteamericanos en un curso de inmersión al español en México, es necesario que existan futuras investigaciones que documenten los efectos de experiencias interculturales, cursos de lenguaje, estancias cortas, programas de intercambio en el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios. También se requiere mayor investigación en la determinación de las variables que puedan contribuir al desarrollo de estas competencias, la duración de los cursos, la profundidad de los mismos, el tiempo en que permanecen los estudiantes en otros países u otras

variables que, potencialmente, puedan detonar el desarrollo de las competencias interculturales.

Estas investigaciones contribuirán a que las instituciones de educación superior ofrezcan experiencias que impacten realmente a los estudiantes y les posibiliten un desarrollo de las competencias, y no únicamente proporcionen turismo académico, cuyo impacto, a largo plazo, es cuestionable. Los estudiantes necesitan participar en actividades que desarrollen sus competencias interculturales. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTSHULER, L.; SUSSMAN, N.M. y KACHUR, E., «Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory», **International Journal of Intercultural Relations**, 27(4), 2003, p. 387-401.

ANDERSON, H.A., **The development of multicultural competence: A cross-institutional analysis of contributory factors among undergraduate college students** (doctoral dissertation), ProQuest (3131252), 2004.

ASHWILL, M., «Developing intercultural competence for the masses», **International Educator**, 13(2), 2004, p. 16-25

AYAS, H., **Assessing intercultural sensitivity of third-year medical students at the George Washington University** (doctoral dissertation), ProQuest (3237032), 2006.

BARRICK, K.; SAMY, M.M.; GUNDERSON, M.A. y THORON, A.C., «A model for developing a well-prepared agricultural workforce in an international setting», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 16(3), 2009, p. 25-32.

BAYLES, P., **Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district** (doctoral dissertation), ProQuest (3349761), 2009.

- BENNETT, M.J., «A developmental approach to training for intercultural sensitivity», **International Journal of Intercultural Relations**, 10(2), 179-196. doi: 10.1016/0147-1767(86)90005-2, 1986.
- _____, «Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity», en R.M. Paige (ed.), **Education for the intercultural experience**, Yarmouth, MW Intercultural Press, 1993, p. 21-71.
- BHAWUK, D.P. y BRISLIN, R., «The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism», **International Journal of Intercultural Relations** 16(4), 1992, p. 413-436.
- BOK, D., **Our underachieving colleges**. Princeton, New Jersey, Princeton University, 2006.
- BRIERS, G.E.; SHINN, G.C. y NIGUYEN, A.N., «Through students' eyes: Perceptions and aspirations of College of Agriculture and Life Science students regarding international educational experience», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 17(2), 2010, p. 5-20.
- BROOKS, S.E.; FRICK, M. y BRUENING, T.H., «How are land-grant institutions internationalizing undergraduate agricultural studies?», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 13(3), 2006, p. 91-102.
- BUSBY, S., «Transnational education and training: Myths, mobility and intercultural competence», **European Business Review**, 93(2), 1993, p. 11.
- CARTER, K.A., **Did we make a difference? Contributors to intercultural sensitivity development in undergraduate students** (doctoral dissertation), ProQuest Digital Dissertations (3243400), 2006.
- CHEN, H., **Intercultural sensitivity development among Taiwan business college students** (doctoral dissertation), ProQuest (3302105), 2008.
- CONNELL, C., «Educating citizens of the world», **International Educator**, 15(2), 2006, p. 36-43.

CONWAY, J.L., **An analysis of intercultural competence training for communispy college employees** (doctoral dissertation), ProQuest (3304562), 2008.

CRESWELL, J.W., **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**, Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall, NJ, 2005.

EMERT, H., **Developing intercultural competence through teaching abroad with Fulbright: Personal experience and professional impact** (doctoral dissertation), ProQuest (3308089), 2008.

ELOLA, I. y OSKOZ, A., «Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts», **Foreign Language Annals**, 41:454–477, doi: 10.1111/j.1944-9720.2008.tb03307.x, 2008.

FABREGAS JANEIRO, M.G.; KELSEY, K.D. y ROBINSON, J.S., «Assessing changes in intercultural sensitivity among agricultural students exposed to international experiences», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 18(1), 2011, p. 34-44.

FRETHEIM, A., **Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school** (doctoral dissertation), ProQuest (3292934), 2007.

GACEL-AVILA, J., «The internationalization of higher education: A paradigm for global citizens», **Journal of Studies in International Education**, 9(2), 2005, p. 121-136.

HAEGER, L.C., **Intercultural competence: An investigation of strategies employed by transnational faculty members** (doctoral dissertation), ProQuest (3249899), 2007.

HAMMER, M.R.; Bennett, M.J. y WISEMAN, R., «Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory», **International Journal of Intercultural Relations**, 27(4), 421-443. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00032-4, 2003.

HAMMER, M.R., «The intercultural development inventory (IDI): An approach for assessing and building intercultural competence», en M.A. Moodian (ed.), **Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations**, Thousand Oaks, CA, Sage, 2008.

HOFSTEDE, G.; VAN DEUSEN, C.B.; MUELLER, C.B. y CHARLES, T.A., «What goals do business leaders pursue? A study in fifteen countries», **Journal of International Business Studies**, 33(4), 2002, p. 785-803.

INGRAM, P.D.; SMITH-HOLLINS, Ch. y RADHAKRISHNA, R., «Impact of yearlong 4-H Japanese internship experience on United States participants», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 16(1), 2009, p. 15-29.

KARBASIOUN, M.; BEIMANS, H. y MULDER, M., «Supporting role of the agricultural extension services and implications for agricultural extension instructors as perceived by farmers in Esfahan, Iran», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 14(1), 2007, p. 31-44.

KEEFE, M., **Short-term study abroad: Impact on the development of global competencies at a public college of art and design in the northeast** (doctoral dissertation), ProQuest (3344292), 2008.

LINDNER, J.R.; DOOLEY, K.E. y WINGENBACH, G.J., «A cross-national study of agricultural and extension education competencies», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 10(1), 2003, p. 51-59.

PAIGE, M.R.; COHEN, A.D.; MIKK, K.B.; CHI, J.C.; LASSEGARD, J.P. y MEAGHER, M., **Maximizing study abroad: An instructional guide to strategies for language and culture learning and use**, CARLA. Center for advanced research on language acquisition. University of Minnesota, Minneapolis, MN, 2009.

PAIGE, M.R.; JACOBS-CASSUTO, M.; YERSHOVA, Y.A. y DeJaeghere, J., «Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory», **International Journal of Intercultural Relations**, 27(4), doi: 10.1016/S0147-1767(03)00034-8, 2003, p. 467-486.

PATTERSON, P., **Effect of study abroad on intercultural sensitivity** (doctoral dissertation), ProQuest (3284795), 2006.

PEW HISPANIC CENTER, U.S. **Population Projection: 2005-2050**, en: [<http://pewhispanic.org/reports/report.php?ReportID=85>], 2011.

SCHULZ, R.A., «The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction», **Foreign Language Annals**, 40(1), 2007, p. 9.

UPAEP. PROGRAMAS INTERNACIONALES, **Programa de inmersión total en español para extranjeros**, en: [http://www.upaep.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1393&Itemid=1051], abril, 2011.

VANDE BERG, M., **Rappourteur report: Study abroad and international competence**, en: [<http://ducis.jhfc.duke.edu/archives/globalchallenges/pdf/vandeberg-rapp.pdf>], 2003.

ZHAI, L. y SCHEER, S.D., «Influence of international study abroad programs on agricultural colleges students», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 9(3), 2002, p. 23-29.

NOTAS

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA CONSTANTE REFLEXIÓN

LEARNING ASSESSMENT: A CONSTANT REFLECTION

Ligia Bedolla Cornejo

Mónica Alejandra Andrade Sánchez

Ligia Bedolla
Cornejo



Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana y experta profesional en diseño, gestión y dirección de proyectos *b-learning* (semipresenciales), Universidad Nacional de Educación a Distancia. (UNED). Coordinadora académica de programas de educación continua en la Universidad Panamericana, enfocados a la actualización docente. Sus líneas de investigación son: formación docente, impacto de la tecnología en educación y medios de comunicación y sociedad.

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

Mónica
Alejandra
Andrade Sánchez



Estudiante de quinto semestre en la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México. Coordinadora del servicio social «Mi Casita UP». Actualmente colabora en «American School Foundation», en el área de Capital Humano.

Correo electrónico: [0151346@up.edu.mx].

«Evaluar es mejorar y transformar»

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje nos presenta el reto actual de adaptarnos a los cambios de paradigmas de la sociedad del siglo XXI. En el marco de la educación basada en competencias, y acorde a los acuerdos implementados por el Sistema Educativo Mexicano, se reflexiona

en torno a la esencia de la evaluación, analizando sus características bajo la propuesta de un modelo integral, dinámico, global y con miras a la mejora del alumno.

En la actualidad, referirse a la evaluación se ha vuelto tema trillado en todos los sectores y niveles. Evaluar países, organizaciones, personas, procesos... Pero, ¿en realidad sabemos qué es y aplicamos la esencia de la palabra «evaluación»?

Evaluar proviene del francés «*évaluer*»: señalar, estimar o calcular el valor de algo. Desde esta simple definición, comprobamos que se requiere de una herramienta o estrategia para asignar ese valor.

Desde la perspectiva educativa, evaluar significa un

[...] análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del «todo» del alumno (Hoffman, 1999).

Ahumada (1989) propone una definición más amplia, entendida como:

[...] el proceso de delinear obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de los programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones [...].

Al analizar ambas definiciones, nos encontramos ante un problema latente: en general, la sociedad se ha enfocado a *medir* más que *evaluar*; los sistemas educativos se orientan a la medición, basados en perfiles estandarizados, en donde los alumnos son etiquetados, desvirtuando el sentido de la evaluación. Hoy, seguimos ante el reto de transformar la evaluación y lograr que atienda a las necesidades de una sociedad cambiante.

La reconsideración de la esencia de la evaluación entiende al alumno, no solo como la cifra en una escala, sino como un ser dotado de ciertas características específicas que lo hacen único e irrepetible. El Sistema Educativo debe evolucionar para maximizar sus facultades,

en todos los sentidos, mediante una atención personalizada, acentuando el valor de la persona.

México, al participar de este fenómeno, estudia los estilos de enseñanza-aprendizaje para proponer adecuadas estrategias en el tema de evaluación. El ejemplo más reciente es la publicación del **Acuerdo 648**, en el cual se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en Educación Básica.

El Acuerdo retoma la inmersión de la cultura de las competencias en la educación. La evaluación basada en competencias propone estrategias para evaluar al alumno en el área cognitiva, actitudinal y de habilidades; además, no solo evalúa los *resultados* sino también el *proceso* que el alumno atravesó para llegar a ellos de manera independiente o con ayuda de terceros (padres de familia, profesores o compañeros). Ahora se busca dirigir el proceso de evaluación hacia el desarrollo integral del alumno.

En este contexto el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se ha planteado un gran reto: es a directivos y docentes a quienes corresponde llevarlo a la práctica.

II. DESARROLLO

Por lo anterior, es necesario proponer una evaluación centrada en la mejora del alumno y en la toma de decisiones acordes a su desarrollo, atendiendo a las necesidades sociales. Es así que, desde una perspectiva pedagógica y didáctica, retomamos los momentos y elementos didácticos enmarcados en todo proceso evaluativo.

1. ¿Para qué evaluar?

La evaluación es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. Un ejemplo: cuando deseamos comprar un producto, lo evaluamos; al final, realizamos comparaciones entre productos que, por uno o varios criterios, elegimos —o no— comprar, es decir, llegamos al paso de la toma de decisiones.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación cobra un papel esencial; por medio suyo, el aprendizaje es valorado. La evaluación de los aprendizajes debe enfocarse en la comprensión y mejora, pues constituye una de las herramientas más poderosas para transformar el proceso educativo. Permite verificar si lo implementado en el proceso es lo adecuado para facilitar el aprendizaje. Además, es útil para detectar las áreas de mejora, con el fin de modificar o reestructurar el proceso y, así, corroborar los objetivos iniciales.

La evaluación apuesta por la calidad y sobre esa línea se reconoce su importancia. Estamos inmersos en una sociedad cambiante, por tanto, requerimos aprender a vivir en una cultura de la evaluación que nos invite a reflexionar, día a día, sobre las acciones, procesos, aprendizajes y retos que la educación requiere.

Aceptar que vivimos en una cultura de la evaluación es aceptar que existen insatisfacciones e imperfecciones; solo así se puede estar en condición de evaluar y, por ende, de mejorar. La clave estará en reconocer que todo debe ser evaluado (Villalobos, 2006).

En definitiva, no es posible entender un aprendizaje sin evaluación, ni una evaluación sin aprendizaje (Ahumada, 2005).

2. ¿Qué evaluar?

A lo largo de la historia nos hemos enfrentado a cambios de paradigma. No será necesario enlistarlos, pero sí mencionarlos. Muchos recordaremos haber vivido la educación tradicional, en donde lo importante y significativo era la memorización de contenidos factuales. Posterior a eso, se pensó en la valoración de las habilidades, de las acciones (teorías conductistas). Fue hasta finales del siglo XX que se empezó a optar por una evaluación demostrativa de construcción del conocimiento en la cual se deseaba conocer el grado de apropiación del conocimiento y la significación experiencial que el alumno otorgaba a los aprendizajes (Ahumada, 2005). Así, analizando este breve recorrido histórico, aceptamos que la influencia más cercana al siglo XXI es la teoría constructivista, en donde el alumno se vuelve parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, del proceso de evaluación.

Sobre esta misma línea, el proceso educativo debe buscar el logro de aprendizajes significativos en los alumnos, enfatizando el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, aceptando que los alumnos deben aprender diferentes tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales, estratégicos y actitudinales) y ser capaces de atribuirles un significado o un sentido individual (Ahumada, 2005: 19).

En la actualidad nos enfrentamos a otro paradigma: la educación basada en competencias. Sin embargo, si reflexionamos, ella apuesta por la integralidad de los contenidos antes expuestos, vistos globalmente como «competencias». Y es a esa globalidad a la que el profesor debe atender.

Recordemos que, desde el marco de la educación basada en competencias, debemos enfocarnos no solo en la medición de contenidos, sino en la valoración del conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades.

Ahumada sustenta una evaluación auténtica, referida a que toda evaluación debe ser contextualizada. Es decir, por «auténtica» entiende «situada en» o «vinculada con» cuestiones significativas para el alumno. Esto es parte esencial del qué evaluar en el proceso educativo.

Otro gran cambio es el no enfocarnos solo en el resultado de los aprendizajes o en los productos, sino ir más allá: al proceso de construcción de los aprendizajes. Interesarnos en desarrollar la responsabilidad de los alumnos sobre su propio aprendizaje para que ellos utilicen la evaluación como un medio para alcanzar lo que de ellos se espera en la educación formal.

Aunque el tema, como hemos apuntado, resulta trillado, ¿cuántos lo llevamos realmente a la práctica real? ¿Nos enfocamos en la diversificación de metodologías para la evaluación? Al final, como docentes, seguimos enmarcados en la entrega de resultados, en la muestra del éxito a través de una calificación. Es cierto que el marco político tampoco ayuda del todo y, por este motivo, es indispensable seguir reflexionando sobre el tema.

Carles Monereo (2009) sustenta:

Modificando la manera en que evaluamos aquello que aprenden nuestros alumnos, tenemos la posibilidad de modificar lo que realmente aprenden y, consecutivamente, también tenemos la oportunidad de modificar el modo en que se enseña lo que aprenden.

Es así que lo que hoy se debe evaluar, es atender a los cuatro contenidos expuestos anteriormente. Cuando se alude a contenidos, se plantea una nueva forma de conceptualización. En 1994, César Coll lo reconoció como el

[...] conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización (Ahumada, 2005).

En estos saberes culturales enmarcamos el grupo de conocimientos: declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales.

En este análisis de teorías, ha resultado indispensable la propuesta integral de Ahumada de un modelo de congruencia. Él explica que, al orientarnos a contenidos factuales, nos enfocamos en la valoración memorística de los contenidos. Al referirnos a la parte conceptual, atendemos a la comprensión, puesto que se espera el dominio de una determinada conceptualización. Y finalmente, con los contenidos procedimentales, nos encauzamos en transferir los procesos aprendidos a situaciones similares.

Esta propuesta integra, a la vez, los saberes culturales a los que Coll hace referencia. En los contenidos declarativos podemos incluir tanto los factuales como los conceptuales.

Un punto importante a resaltar es que, por primera vez, se ha denominado «contenidos» a los aspectos afectivos o valorativos, considerando que deberían abordarse en el aula y en el ámbito escolar. Estos tienen como función principal enriquecer y nutrir al resto de los contenidos con estrategias de aprendizaje y compromisos para la consecución de los objetivos.

Estos mismos contenidos se alinean a los pilares que la UNESCO estableció para el marco de la educación del siglo XXI, siendo: aprender a conocer; aprender a ser; aprender a hacer, y aprender a convivir.

3. ¿Quiénes participan en el proceso de evaluación?

En el pasado, el proceso de evaluar era atendido por una sola persona. Llámese profesor, jefe, director, etcétera. En la actualidad, para que se cumpla con la esencia de la evaluación, debe ser compartida. Es decir, en el proceso educativo, debe contemplar la figura del profesor y del alumno.

Antes, la evaluación era entendida como un medio para el castigo o para el premio de algunos cuantos. Solo las autoridades tenían el derecho de realizar el proceso; sin embargo, en la actualidad el proceso de evaluación es visto como una oportunidad de mejora para todos. Por tanto, en cualquier ámbito (escolar, empresarial, organizacional) toda persona puede ser partícipe del proceso.

Si analizamos brevemente lo sucedido en los países latinoamericanos, caeremos en cuenta que la evaluación se ha centrado, esencialmente, en la «heteroevaluación», es decir, la del profesor al alumno. Así, la evaluación es reduccionista, porque hace hincapié en los resultados más que en los procesos. En cambio, si la complementamos con la coevaluación y la autoevaluación, la evaluación de los procesos se verá enriquecida.

Algo también necesario de rescatar, es que la función del docente ha cambiado: se permea de las nuevas características sociales, la llamada sociedad de la información y el conocimiento (SIC). Lo indispensable ya no es únicamente saber, sino aprender a ser mediador del proceso educativo. Por tanto, es un gran reto reconocer que el papel como evaluador también se ha modificado. No es solo el docente quien puede ayudar a los alumnos a alcanzar metas, objetivos y toma de decisiones; los compañeros —pares— ayudan enormemente en el proceso. La evaluación puede entenderse como un proceso en donde la suma de las partes integren el todo.

Un ejemplo claro de esta práctica es fomentar la coevaluación de los trabajos en equipo. El profesor será el mediador y quien, probablemente, determine los criterios a evaluar, pero serán los propios alumnos los que tomarán la decisión. Un caso concreto es la integración de portafolios finales de una disciplina en específico. Como bien sabemos, el portafolios en sí mismo ya es una estrategia de evaluación integrativa. Ahora bien, si se desarrolla una rúbrica de evaluación para el mismo, los alumnos podrán ser críticos con el trabajo de sus pares y esto, a su vez, los enriquecerá individualmente.

Por tanto, el proceso de evaluación no es estático ni excluyente. Al contrario, es dinámico e incluyente. ¿De qué? De la participación de todos en un mismo momento; así, brinda la posibilidad de evaluar y ser evaluados lo cual, indiscutiblemente, forma también en actitudes para la vida.

4. ¿Cómo y con qué evaluar?

La evaluación no debe limitarse a pruebas estandarizadas, pues solo se valoraría una parte del proceso del alumno. Para realizar una correcta evaluación se necesitan diferentes recursos que permitan abarcar todo el proceso de aprendizaje (desde construcción de conceptos, hasta desarrollo, procesos y generación de actitudes positivas), integrando la parte cuantitativa y la cualitativa. A continuación proponemos algunos ejemplos para cumplir con la variedad exigida:

- a) **Pruebas psicotécnicas y psicometría.** Evaluación de tipo práctica y objetiva; se comprueban ciertas capacidades, destrezas y habilidades específicas del evaluado, así como intereses y vocaciones. Sirve principalmente como diagnóstico.
- b) **Investigación.** La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Queda abierta la cuestión de si esta relación ha de establecerse mediante una teoría de la pedagogía en algún nivel de generalización o por una ampliación de la experiencia que informa la práctica, o proporcionando el marco para la investigación en la acción como un instrumento para explorar las características de determinadas situaciones o por todas estas (Stenhouse, 2004).

Con la investigación se evalúan distintas áreas del conocimiento en el alumno como el conocer, comprender, aplicar, analizar y evaluar (derivado desde el planteamiento del problema hasta las conclusiones por medio de la comprobación de hipótesis o análisis de hallazgos).

El nuevo modelo se centra en actuaciones más realistas, siendo su objetivo evaluar en una escala absoluta (no relativa según el grupo de referencia) cómo las personas dominan tareas específicas. Prácticamente cualquier alternativa al *test* de lápiz y papel entraría dentro del nuevo modelo: respuestas abiertas (construidas) frente a la mera elección de una alternativa; ensayos; realización de tareas que pueden simular el desempeño de un trabajo o ser verdaderas muestras del trabajo que está realizando la persona evaluada (portafolios, en el ámbito educativo) (Bravo, 2000).

- c) **Proyectos individuales.** Desarrollar proyectos a partir de las características de cada alumno, les permite descubrir otras habilidades personales, gustos e intereses que irán influyendo en la construcción de su personalidad (Railsback, 2002). Los estudiantes diagnostican, planean, realizan y evalúan proyectos que tienen aplicación en la vida real; ya no se quedan en el salón de clases. Así, se realiza una evaluación integral. Este tipo de proyectos pueden ser significativos para el alumno, si compete a algo de su comunidad o de su vida diaria.
- d) **Proyectos de grupo.** Su principal objetivo es el comportamiento de los individuos dentro de un grupo, qué roles se presentan, los diferentes tipos de liderazgo que pueden desplegarse, cómo es la estructuración de los miembros, las tareas que se presentan, los conflictos, el cumplimiento de metas. Una de las competencias a evaluar es el trabajo en equipo.
- e) **Exposición oral.** Durante un período de tiempo, el alumno expone un tema en específico. Algunas habilidades a evaluar son: exposición de datos, expresión de opiniones, exposición de argumentos, manejo de las preguntas que se le formulan... Pueden identificarse las debilidades y fortalezas del educando para desarrollar estas últimas, posteriormente.

- f) **Respuestas construidas.** El educando desarrolla y hace uso de su pensamiento divergente al no tener solo una opción como respuesta ante una pregunta formulada. En la construcción de respuestas puede abordar analítica y sintéticamente la pregunta, repasando los puntos necesarios para que se le considere válida. Así, el educador obtiene una idea de qué tanto se comprendió cierto tema o cuestión.
- g) **Ensayo.** El alumno analiza, interpreta o evalúa un tema mediante argumentos. Se hace uso de las facultades intelectivas superiores. El profesor evalúa principalmente el pensamiento crítico del educando.
- h) **Experimentos.** La evaluación participativa se procura desde el inicio del experimento hasta el final, tomando en cuenta el procedimiento y si se llegó —o no— al resultado deseado. Este tipo de evaluación puede motivar al alumno, pues es totalmente práctica; normalmente se emplea en materias científicas.
- i) **Portafolios.** Consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del alumnado, a través de las cuales pueden juzgarse sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Arter y Spandel (1992) lo definen de forma similar «como una colección de documentos con base en un propósito»; esta colección representa el trabajo del estudiante que le permite —a él mismo y a otros— percibir sus esfuerzos y logros (López, 2004).

El educando va realizando el portafolios conforme se desarrolla el proceso de aprendizaje; aquí se evalúan conceptos, actitudes y habilidades con respecto a una materia o un tema en general.

6. ¿Cuándo y dónde evaluar?

Al inicio se planteó que la evaluación no está limitada a un espacio y momento específicos; es necesario que se realice a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que hay tres tipos de evaluación de acuerdo al momento en que ella se realiza:

- Evaluación de diagnóstico o inicial. Se aplica antes de empezar el aprendizaje para conocer el nivel de los alumnos, se compara

posteriormente y se logra analizar, de forma objetiva, hasta qué grado y cómo se llevó a cabo el aprendizaje. Suele medir conocimientos declarativos y procedimentales; puede realizarse a través de pruebas escritas, entrevistas, autoinformes. Se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar o al inicio de una unidad de aprendizaje.

- Evaluación formativa o continua. Proporciona información permanentemente para examinar si se requieren reajustes en el programa y, así, adaptar el contenido y los procedimientos a las características de los alumnos. Ayuda a conocer el nivel de progreso de los alumnos. Ejemplos podrían ser los mapas mentales, conceptuales, diagramas.
- Evaluación final. Se evalúan los logros finales del aprendizaje y en qué grado se cumplieron los aprendizajes, tomando en cuenta el desempeño del educando y del educador. Las pruebas de desempeño, los portafolios son ejemplos de esta evaluación.

III. ¿Y EL ACUERDO 648, HACIA DÓNDE NOS DIRIGE?

El Sistema Educativo Mexicano está sufriendo transformaciones importantes. Con el **Acuerdo 648** se busca progresar paralelamente con la sociedad e incidir más profundamente en el desarrollo integral del educando, dejando a un lado la didáctica tradicional y permitiendo la entrada de nuevos paradigmas educativos.

Con respecto a lo anterior, en el Acuerdo se hacen mención de los siguientes puntos:

Artículo 3º: La evaluación de los aprendizajes se basará en la valoración del desempeño de los alumnos en relación con el logro de los aprendizajes esperados y las competencias que estos favorecen, en congruencia con los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, la evaluación tomará en cuenta las características de pluralidad social, lingüística y cultural, necesidades, intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Artículo 5°: Se establece la Cartilla de Educación Básica como:

- a) Documento informativo del desempeño de los alumnos, y
- b) Documento oficial que legitima la acreditación y certificación parcial o total de cada grado de la educación básica.

La Cartilla de Educación Básica, además de contener información fundamental del alumno, tendrá niveles de desempeño y momentos de registro de evaluación en relación con el nivel educativo: observaciones específicas del docente referentes a los apoyos que requiera el alumno, aspectos relacionados con el currículo y otras consideraciones también sobre apoyos para el alumno por parte de los actores involucrados en el proceso educativo para mejorar su desempeño académico.

Entender a la persona como un todo —ser integral y perfectible— es lo que marca la esencia del proceso de la evaluación. No podemos limitarnos a medir y cuantificar: será necesario valorar. Esta condición de posibilidad se hace realidad con la inmersión de la cultura de las competencias al sistema educativo, la cual retoma la singularidad de cada estudiante y la oportunidad de que cada alumno triunfe gracias al desarrollo adecuado de sus capacidades específicas. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHUMADA, Pedro, **Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje**, Paidós educador, México, 2005.

BARBERÀ, Elena, **Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje**, Edebè, Barcelona, 1999.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, **Acuerdo 648**, en: [http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264634&fecha=17/08/2012]. Consultado: 10-IX-2012.

HOFFMAN, J., **La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista**, Mediação, Porto Alegre, 1999.

LÓPEZ, O.; RODRÍGUEZ, J.L. y RUBIO, M.J., **El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI**, EduTec, Barcelona, 2004, 6 p., en: [<http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/179.pdf>]. Consultado: 20-IX-2012.

MONEREO, C., «La autenticidad de la evaluación» en M. Castelló (coord.), **La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria**, Edebé, Innova universitas, Barcelona, 2009, en: [<http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>]. Consultado: 17-IX-2012.

RAILSBACK, Jennifer) **Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning**, Northwest Regional Educational Laboratory, 2002, 57 p., en: [http://educationnorthwest.org/webfm_send/460]. Consultado: 18-IX-2012.

STENHOUSE, Lawrence, RUDDUCK, J. y HOPKINS David, **La investigación como base de la enseñanza**, Ediciones Morata, 2004, 184 p., en: [http://books.google.com.mx/books?id=sSOUOtZjvV0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false]. Consultado: 13-IX-2012.

VILLALOBOS, M. y MEDINA, R., **Evaluación institucional**, Publicaciones Cruz, México, 2006.

GLOSA

¡BASTA DE HISTORIAS! LA OBSESIÓN LATINOAMERICANA CON EL PASADO Y LAS 12 CLAVES DEL FUTURO

ENOUGH OF STORIES! THE LATIN-AMERICAN OBSESSION
WITH THE PAST AND THE 12 KEYS FOR THE FUTURE

Random House Mondadori, México, 2010, 576 págs.

Andrés Oppenheimer

Lucía Hefferan
Romero



Pedagoga por la Universidad Panamericana. Máster en Dirección y Gestión para la calidad de centros educativos de la Universidad Francisco de Vitoria, Madrid. Ha trabajado como profesora en diversos niveles educativos. Imparte conferencias sobre Formación de la Personalidad en el Centro de Educación Familiar del Colegio Cedros. Fue Coordinadora de Primaria en el Colegio Guadalupe y en el Centro de Aprendizaje y Desarrollo Integral. Fue Directora de Preescolar en el Colegio Guadalupe y Asesora Pedagógica de Bachillerato en el Instituto Asunción de México. Ha participado en diversos medios de comunicación con temas de familia y civilidad. Actualmente apoya a la Coordinación Académica de la Escuela de Pedagogía dando seguimiento al desempeño de los alumnos. Correo electrónico: [lhefferan@up.edu.mx].

Jennifer
Sánchez Álvarez



Estudiante de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana México (UP). Actualmente trabaja en la Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública y como Asistente del departamento de publicaciones de la Escuela de Pedagogía de la UP. Correo electrónico: [0129589@up.edu.mx].

Andrés Oppenheimer nació en Buenos Aires, Argentina, estudió en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, continuó sus estudios en Macalester College, de St. Paul, Minnesota y obtuvo la maestría en periodismo por la Universidad de Columbia, en Nueva York, en 1978.

Periodista argentino, editor y columnista de **The Miami Herald**, conductor del programa televisivo «Oppenheimer Presenta», autor de los best-sellers **¡Basta de Historias!**, **Cuentos Chinos**, y otros cuatro libros sobre política y economía internacional. Fue co-ganador del premio Pulitzer, en 1987.

Oppenheimer fue seleccionado por el **Forbes Media Guide** como uno de los «500 periodistas más importantes» de Estados Unidos y por la revista **Poder** como una de las 100 figuras «más poderosas» en América Latina. El periódico francés **Le Monde** señaló, en 2003, que Oppenheimer «ocupa un lugar único en la prensa de las Américas», ya que sus trabajos periodísticos «fijan la agenda del debate político inter-americano».

INTRODUCCIÓN

El análisis de sistemas educativos mundiales no es una tarea fácil. Oppenheimer realiza una excelente descripción de 13 sistemas educativos: Finlandia, Singapur, India, China, Israel, Chile, Brasil, Argentina, Uruguay, Perú, México, Venezuela y Colombia y cifra, de acuerdo a lo observado durante sus viajes, lo que cree son las 12 claves del progreso.

La siguiente glosa busca resaltar la importancia de la educación comparada para el quehacer educativo de hoy día. Es vital reconocer las mejores prácticas educativas para buscar semejanzas y diferencias con el propio sistema educativo y, de esta manera, proponer y adaptar nuevas estrategias que lleven a un proceso gradual y continuo de mejora.

El autor propone 12 claves que, según lo observado en sus viajes, los países latinoamericanos requieren adaptar para lograr el éxito a futuro. En esta glosa se señalan nueve de esas claves que Oppenheimer considera pertinente tomar en cuenta para hacer realidad esas propuestas:

1. MIREMOS HACIA ADELANTE

Terminemos con esa terrible obsesión con el pasado. Aceptemos nuestros errores con humildad, pero siempre aprendiendo. Enamorémonos del futuro para pensar en él cada segundo del día. Encaminemos nuestra voluntad hacia él. Adaptemos y no adoptemos: principio fundamental de adaptar al contexto socioeconómico de cada sistema educativo. ¿Cómo? Se necesita una urgente dosis de humildad para reconocer que nos estamos quedando atrás y examinar la posición de nuestro sistema educativo en comparación con los demás.

Mientras que los comunistas chinos están modificando sus libros de texto para fomentar los valores como la competitividad y la innovación, la «educación bolivariana» del presidente venezolano Hugo Chávez aprueba una ley para cambiar todos los libros de texto y enfocarse en las ideas del héroe de la independencia venezolana.

Se requiere fomentar un ambiente de urgencia, de voluntad encaminada al futuro, para que los países latinoamericanos empiecen a dirigir sus acciones hacia el futuro y dejen de justificarse en su pasado.

2. HAGAMOS DE LA EDUCACIÓN «UNA TAREA DE TODOS»

Basta de buscar culpables. El autor afirma: «La educación es algo demasiado importante como para dejarla en manos de los gobiernos». Tanto en Brasil como en Israel, han surgido fuertes movimientos socioculturales y deportivos que exigen al gobierno una educación de calidad.

Enfrentamos una sociedad más preocupada por justificar sus acciones sociales, políticas y económicas con el legado histórico, que con el futuro.

La educación no se remite únicamente a un salón de clases —como comúnmente se piensa—, sino que es derecho y obligación de la sociedad, la familia y el gobierno. Es fundamental crear ambientes de

aprendizaje continuo, de formación permanente y pertinente en cada rincón del país.

Si seguimos esperando que el gobierno sea el único encargado de propiciar un verdadero cambio en cuanto a la calidad educativa, nunca lo veremos; empecemos por revisar nuestras propias acciones dentro y fuera de una institución educativa; seamos el ejemplo a seguir para las generaciones futuras.

3. INVENTEMOS UN «PIB EDUCATIVO»

En materia de educación, si comparamos el dinero destinado con el «producto educativo» que de este dinero se obtiene, nos resultaría de un mayor impacto que si comparamos los resultados del examen PISA de los mejores países, con los latinoamericanos. La nueva clave para erradicar la pobreza es centrarse en la educación. Crear empleos de calidad con miras hacia el futuro: gente verdaderamente competitiva a nivel mundial.

En el caso de Singapur, sus universidades técnicas están formando alumnos para trabajos que actualmente no existen, pero que saben que en un futuro se requerirán.

De acuerdo al **Informe de Competitividad de México 2009**, realizado por expertos de Harvard y Yale, no se encontró ningún error desastroso en cuanto a políticas económicas en el país durante los últimos años; la mayor limitación al crecimiento de México era la baja calidad educativa ofrecida.

Regresamos al punto central de esta reflexión: la educación es la base de todo crecimiento, pues su objeto de estudio es buscar el perfeccionamiento mediante el desarrollo integral de la persona humana.

4. INVIRTAMOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Es indispensable disminuir el presupuesto destinado a las universidades para invertirlo en educación preescolar y, así, evitar el rezago

escolar. Las universidades deben comenzar a buscar recursos que provengan de la venta de patentes. Mientras que Brasil produce anualmente más de 16 patentes, México desarrolla apenas tres. Esto nos remite a la importancia de fomentar la investigación, tanto de estudiantes como de profesores.

Singapur adoptó el inglés como primer lengua en todas las escuelas, para posicionarse dentro del comercio internacional. Así, desde pequeños, a los niños se les enseña el inglés; no es de extrañarse que, tiempo más tarde, sus alumnos se ubiquen dentro de los mejores en los resultados del examen PISA, gracias a su apuesta educativa.

Vivimos en una sociedad del conocimiento que exige cada vez más de los alumnos. Es por esto que desde temprana edad, debe fomentarse una educación holística que los invite a compartir experiencias internacionales.

5. CONCENTRÉMONOS EN FORMAR BUENOS MAESTROS

Tal como afirmó la presidenta de Finlandia, Tarja Halonen (2000-2012), la clave del éxito de su sistema educativo es el excelente nivel de capacitación de sus maestros. Maestros de vocación, que no pretenden llenar cabezas, sino formarlas. En Finlandia, tan solo el 10% de los alumnos con los mejores promedios de la escuela secundaria, pueden aspirar a la carrera universitaria para convertirse en maestros. Esto refiere un porcentaje privilegiado y estrictamente preparado de su población dedicado a la docencia. De acuerdo con el informe Mc Kinsey de **Cómo los mejores sistemas educativos del mundo logran llegar a los primeros puestos**, realizado en más de 24 países, la evidencia sugiere que el principal motivo del éxito en el aprendizaje de los alumnos, es la calidad de sus maestros.

Uno de los mayores retos en la formación docente es la actualización, pero sobre todo, que los docentes acepten esa capacitación. En el caso de Uruguay, con el Proyecto Ceibal de otorgar una computadora a cada niño, los maestros inmediatamente se opusieron al cambio. En

México, la evaluación universal de maestros en junio de 2012 causó una revuelta social en la que miles de maestros se oponían a este cambio. ¿Por qué el miedo al cambio y a la evaluación? Una de las principales e indispensables características docentes debería ser la actualización, la flexibilidad. La sociedad está en constante cambio, los docentes no pueden darse el lujo de estancarse en su zona de confort. El binomio sociedad/educación es indisoluble, si la sociedad cambia, la educación también debe hacerlo.

6. DÉMOSLES ESTATUS SOCIAL A LOS DOCENTES

Países como Inglaterra, Singapur y Corea del Sur, tienen a los mejores alumnos de sus universidades como profesores. Se le ha otorgado tal fama a la profesión docente que, en Finlandia, ser maestro tiene el mismo prestigio que el ser diplomático en Perú.

La tarea del docente es una de las más trascendentes en una sociedad, si no es la de mayor importancia. Formar ciudadanos del mundo, humanizar a las personas, otorgarles las competencias adecuadas para enfrentarse al mundo, no es una tarea que pueda estar en manos de cualquiera.

El salario de un maestro en Finlandia oscila entre 2,500 y 3,000 euros [40,000 a 50,000 pesos mexicanos, aproximadamente] según su nivel de experiencia. Países como Singapur, evalúan a sus maestros cada año y, según su desempeño, reciben bonos anuales; la evaluación también determina si quedan estancados en su mismo salario o son despedidos.

La revaloración de la profesión del docente es urgente en los países latinoamericanos para que a los alumnos se les haga apetecible dedicarse a carreras afines al ámbito educativo y, así, formar más y mejores docentes.

7. HAGAMOS PACTOS NACIONALES

No permitamos que el gran talento de cada país se nos vaya de las manos. Sí, fomentemos que los jóvenes estudien en el extranjero, pero

siempre alentando un amor por su país, para que una vez alcanzado el éxito en otro país, puedan ayudar al propio.

Pactemos con las diferentes ideologías y partidos políticos para que se creen políticas de Estado —y no solo de gobierno—, como es el caso de la India, que desde 1991 ha mantenido una estabilidad en sus reformas, lo que le ha permitido obtener un crecimiento gradual y continuo, puesto que cada nuevo gobierno, busca las mismas metas que el anterior y le da continuidad al trabajo del gobierno.

8. ROMPAMOS EL AISLAMIENTO EDUCATIVO

Países como México y Argentina no tienen ningún tipo de convenio con las grandes universidades de Estados Unidos, Francia, Alemania o Gran Bretaña.

A pesar de que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la única universidad latinoamericana posicionada en el *ranking* del «Suplemento de Educación Superior» del periódico **Times**, de Londres, cuenta con apenas ocho acuerdos de programas de posgrados en conjunto con universidades extranjeras, la mayoría con Ecuador, Cuba y Guatemala.

Singapur envía a sus estudiantes a realizar excursiones al extranjero o a estudiar a otros países, desde muy jóvenes, y lo hace como una política de Estado. Su gobierno beca a miles de estudiantes extranjeros, especialmente de China, para que estudien en el país.

La fuga de cerebros es una constante social en los países latinoamericanos puesto que, normalmente, los gobiernos no ofrecen los suficientes medios para que los jóvenes desarrollen su creatividad en el mercado laboral.

Es indispensable que estos países busquen crear espacios de desarrollo de patentes e innovaciones para el futuro. De esta forma se promueve la competitividad de sus estudiantes a nivel global.

9. ATRAIGAMOS INVERSIONES DE ALTA TECNOLOGÍA

Fomentemos la competencia. Debemos suscitar el que las universidades promuevan la investigación, la ciencia y la tecnología y que esto reditúe directamente al sector productivo del país. Que la capacitación de nuestros maestros crezca al mismo ritmo que la globalización. En la UNAM existen, al año, 188 egresados de historia, 59 de ciencias de la computación y 49 de ingeniería. Esto significa que existen más jóvenes dedicados a estudiar el pasado que a cursar carreras que incentiven la innovación del futuro.

Según la OCDE, no existe registro de países que hayan logrado un estatus tecnológico avanzado sin un porcentaje significativo de inversión privada en lo referente a investigación y desarrollo.

JUICIO VALORATIVO

Es loable la labor de Oppenheimer al realizar un estudio descriptivo, imbuido de juicios de valor acerca de los sistemas educativos mundiales. Con este libro, se logra entender la trascendencia de la educación comparada para la pedagogía, puesto que para mejorar y cambiar, primero se debe evaluar.

Con las mismas situaciones educativas —pero en contextos propios de cada lugar—, Oppenheimer reflexiona sobre la necesidad de adaptar a nuestro contexto las mejores prácticas de los distintos países. No basta conocer lo que otros países realizan; hay que analizar y evaluar nuestra realidad para evitar la adopción de modelos que, al copiarse, fácilmente fracasan. Deben realizarse las adaptaciones pertinentes a nuestro medio específico.

Con esta comparación entre países, también podemos percatarnos de cómo hoy día los países instrumentan la educación; es decir, la emplean como un medio y no como un fin; un medio para lograr pactos políticos y no como un objetivo que deben perseguir los gobiernos para, realmente, llevar a cabo una transformación social.

A partir de las observaciones de Oppenheimer, basadas en su visita a esos 12 países, podemos concluir que elevar la calidad educativa del país —a través de las acciones pertinentes y concibiendo a la educación como un fin— es la clave para que una nación logre un crecimiento real, tanto económico como político y social. ■

Lucía Hefferan Romero
Jennifer Sánchez Álvarez

RESEÑA

MATRIMONIO INVERTEBRADO

INVERTEBRATE MARRIAGE

José Gabriel Martínez de Aguirre Aldaz
Ediciones Rialp, España, 2012, 128 págs.

DATOS DEL AUTOR

Es licenciado en Derecho por la Universidad de Castilla-La Mancha, y Doctor en Derecho Canónico por la Universidad de la Santa Cruz, en Roma.

CONTENIDO

El matrimonio ha sufrido una de las transformaciones más grandes de la historia, varios autores lo han definido como un proceso de descomposición absoluta del modelo clásico o de agonía de la familia institucionalizada; esta importante institución ha ido perdiendo su importancia a través del tiempo y la ley ha ido reformándose por los cambios sociales. Esto ha repercutido gravemente en la familia y el matrimonio. José Gabriel Martínez de Aguirre realiza un exhaustivo análisis sobre la necesidad de volver a los fines y a las características esenciales que deben componer el matrimonio, basadas en la naturaleza humana.

1. Propiedades esenciales del matrimonio

Unidad, indisolubilidad, complementariedad sexual orientada a la procreación son propiedades y elementos esenciales irrenunciables de la institución matrimonial.

El matrimonio ha existido siempre debido a la naturaleza humana. Entre las razones de ese carácter natural del matrimonio, encontramos:

el instinto de conservación como medio de perpetuación de la especie, la búsqueda de la complementariedad y perfección a través de la ayuda del hombre para con la mujer y viceversa. El matrimonio surge —insistimos— como algo natural, fruto de una atracción mutua.

La unidad consiste en la imposibilidad de que una persona pueda contraer simultáneamente el vínculo conyugal con diversas personas.

La indisolubilidad implica la imposibilidad jurídica de disolver el vínculo conyugal, lo que debe diferenciarse de la separación, en donde los cónyuges, a pesar de no convivir juntos en virtud de razones legales o fácticas, siguen estando casados. La complementariedad sexual surge entre una pareja de heterosexuales, hombre y mujer, que se complementan en el acto sexual para procrear y dar vida.

2. Cambios en la ley matrimonial

Cuando se habla de Derecho Natural, se alude al derecho propio o inherente a la naturaleza humana, que no es creado por un órgano gubernamental, sino que se constituye por criterios y principios rectores de la conducta humana, que los partidarios de esta corriente consideran como eternos e inmutables. El Derecho Positivo debe proteger al Derecho Natural, a los principios y a la naturaleza humana. En el momento en que el Derecho Positivo sobrepasa los límites de la naturaleza, puede causar un gran daño en la humanidad y en la naturaleza, ya que todo comienza a descompensarse. Si la ley matrimonial sufre cambios, la naturaleza también se verá afectada.

En el caso del matrimonio, si la ley no define qué es, existe mayor facilidad para contraer este vínculo lo mismo que para disolverlo. Si se elimina el fin procreativo del matrimonio, existe un opcional a todo lo referente a la finalidad procreativa.

3. Consecuencias de los cambios en la ley

Se puede observar cómo durante la Historia, a partir de los años ochenta, la institución matrimonial ha sufrido cambios debidos a la influencia de modificaciones políticas.

Una de ellas es la terminología empleada en la ley; si se le quita al matrimonio la característica de indisolubilidad y se facilita la opción del divorcio, la consecuencia es que la indisolubilidad se convertirá en «propiedad necesaria» de cualquier matrimonio.

Los cambios realizados, conllevan consecuencias sociales a corto, mediano y largo plazo. Entre ellas, han desaparecido antiguos impedimentos como: adulterio, afinidad, orden sacerdotal y voto de castidad. Ahora, el matrimonio no está necesariamente ultimado por la generación y educación de la prole, sino que posee también otros fines que no son —necesariamente— el de la procreación. Esto legitima el que mucha gente prefiera no tener hijos.

Cuando se cambia la edad mínima para contraer matrimonio, la consecuencia es que esta pasa a ser un requisito general para realizar un «contrato», en vez de ser la edad fisiológica y psicológica adecuada para contraer matrimonio.

4. Uniones de hecho

Al generalizarse las uniones de hecho, inicia la evasión de la formalización legal del matrimonio, por lo que el Derecho debe atender a la realidad social de estos modos de convivencia sin compromiso. La excepción se torna regla.

El compromiso dota de estabilidad institucional al matrimonio. Sin embargo, el compromiso no existe en las uniones de hecho, a las que se pretende proporcionar similar estabilidad institucional, lo cual es incoherente. Cuando se permiten las uniones de hecho, se pasa de la estabilidad propia de la relación conyugal a la inestabilidad absoluta que caracteriza la unión de hecho.

Para fines del Derecho, las uniones de hecho poseen una figura asimilable al matrimonio; a pesar de ello, el Derecho carece de competencia clara para regular estas figuras, por lo que la unión de hecho se trata de modo diverso según la normativa autonómica que se aplique.

Cuando no existe compromiso, no existe vínculo jurídico, no existe obligación de vivir juntos, de guardarse fidelidad, y por tanto, no existe tampoco un fundamento para todo el entramado jurídico que luego se desarrolla en la familia. Se debilita el vínculo y se sustituye por el consentimiento continuado.

5. Del «opcional» procreativo

El elemento esencial y definitorio de la institución matrimonial es la procreación. La pareja se une en matrimonio con el fin de formar una familia y de dar vida. El amor conyugal es diferente respecto a otros modelos convivenciales, pues posee un carácter de complementariedad sexual orientado a la procreación. Sin la finalidad procreativa, la institución del matrimonio seguramente no existiría, porque si no se contrae matrimonio para formar una institución familiar, entonces no habría razón fundamental alguna para hacerlo.

Cuando se generalizan las uniones de hecho, empieza a radicalizarse el opcional procreativo, en cuanto que, en aras de la no discriminación por causas de orientación sexual, se admiten las uniones homosexuales que, por naturaleza, están absolutamente cerradas a la procreación por la falta de la complementariedad sexual, y con esto, surge una ruptura total. La introducción de las parejas homosexuales en el Derecho de Familia atenta frontalmente, no solo contra la institución matrimonial, sino contra todos los principios del Derecho de Familia.

6. «Matrimonio invertebrado» sin vínculo ni complementariedad sexual

Cuando se hurtan a la institución matrimonial sus propiedades esenciales, esta institución se vuelve un «matrimonio invertebrado»: sin los elementos y las propiedades esenciales que son la columna vertebral que sostiene y que, en definitiva, convierte al matrimonio en ese paradigma al que todos quieren —deberían— pertenecer. El vínculo jurídico conyugal pierde su consistencia, quedando inmediatamente a merced de la voluntad actual unilateral de uno de los miembros de la pareja.

7. Desaparición de la complementariedad sexual y eliminación del vínculo conyugal

Si comienza a introducirse el matrimonio entre personas del mismo sexo, el «matrimonio homosexual», se elimina la complementariedad sexual —hasta entonces propiedad esencial del matrimonio—, sustituyéndola por la «relación afectiva de pareja». Cuando se atribuye a un hombre homosexual la posibilidad de ejercitar su derecho a casarse en relación con otra persona de su mismo sexo, se le confiere el derecho a cambiar en sí misma la institución matrimonial, para otorgarle un contenido distinto al que le es propio.

La estructura de un matrimonio entre dos personas del mismo sexo es, en sí misma, naturalmente no procreativa: la distancia entre matrimonio civil y procreación se ha acrecentado notabilísimamente, afectando ahora a la propia estructura de la unión que, al prescindir de la heterosexualidad, prescinde también de la procreación.

La aprobación del divorcio y la facilidad para realizarlo, provoca un espectacular incremento de los divorcios en la sociedad; esto no solo facilita la obtención más accesible y simplificada de la ruptura en cualquier momento, sino que además predispone al divorcio. Una persona puede casarse y divorciarse cuantas veces quiera, debiendo respetar únicamente el plazo de tres meses a partir de cada boda. Con el cambio de la indisolubilidad a la disolubilidad, se olvida que la realidad del divorcio pertenece a una patología del matrimonio, que ahora pasa a ser un proceso normal.

VALORACIÓN CRÍTICA

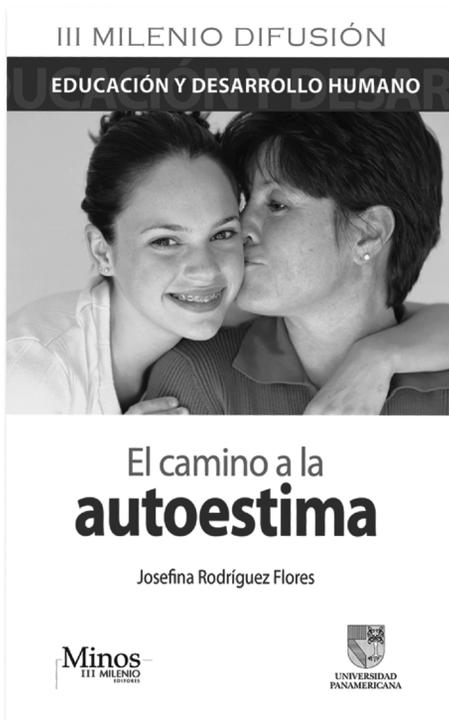
El **Matrimonio invertebrado**, presenta una realidad que no debe pasar desapercibida. No cabe duda que la legislación en torno al matrimonio puede cambiar el rumbo de una sociedad. Estamos ante momentos difíciles donde se legisla a partir de excepciones, donde el matrimonio carece de columna vertebral. El aumento de divorcios no es de extrañarse, debido a la facilidad con la que se disuelve lo indisoluble y se rompe un compromiso probablemente nunca consciente y responsablemente adquirido. Hoy, más que

nunca, debemos prestar especial atención a la formación de los jóvenes respecto a la trascendencia del matrimonio. Es indispensable replantear si es posible legislar a partir de las patologías, que no construyen a una sociedad sólida y tampoco promueven el desarrollo del pilar más fundamental para la familia funcional. Unidad, indisolubilidad, complementariedad sexual orientada a la procreación, son —y deberán ser— propiedades esenciales e irrenunciables de la institución matrimonial. ■

Regina Barbero Garralda

María Verónica Roqueñi Healy

**PUBLICACIONES DE
LA ESCUELA
DE PEDAGOGÍA**



EL CAMINO A LA AUTOESTIMA

Josefina Rodríguez Flores

Colección de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Panamericana-Minos III Milenio, México, 2012, 207 p.

- La formación del autoconcepto se inicia desde los primeros días de la existencia y continúa hacia el final de la vida consciente de la persona. Es un factor de gran importancia para la autodeterminación humana.

- El autoconcepto es factor trascendente para la identidad, salud emocional, motivación académica, elección vocacional y sentido de vida.
- El autoconcepto estimula o limita el desarrollo de la persona en todos los ámbitos: familiar, social-cultural, profesional y físico.

Es fundamental que los educadores docentes acrediten los méritos académicos y adquieran las competencias básicas para la mejora y perfeccionamiento de los alumnos que se encuentren bajo su responsabilidad.

Los padres y profesores del siglo XX disponen de más y mejores opciones educativas para formar un autoconcepto funcional que brinde confianza en sí mismo y derive en mejores adolescentes, jóvenes y personas adultas en armonía consigo mismo y con el universo, en la búsqueda de su realización como seres superiores, en su esencia y trascendencia para bien de todos.

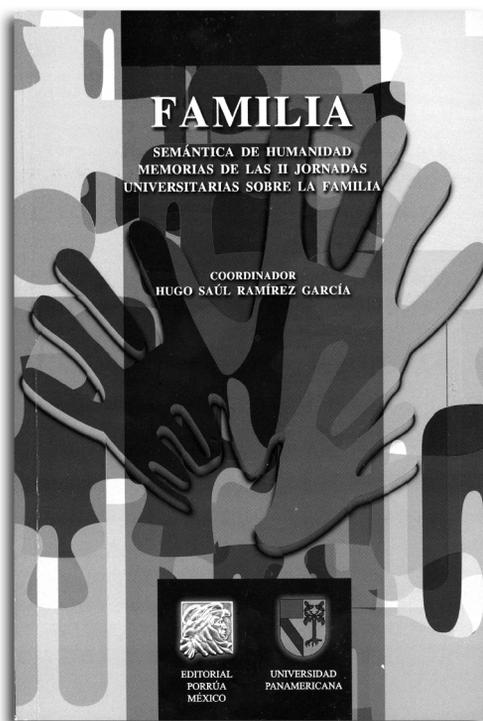


**REVISTA
VANGUARDIA EDUCATIVA**
Año 3, n. 9, agosto, 2012, 36 p.

Esta es una revista mexicana, especializada en educación, que ofrece estrategias y alternativas para las intervenciones en el aula con la finalidad de que el docente reflexione sobre su práctica educativa.

Vanguardia Educativa es una revista de colección. Su objetivo es buscar la mejora en la calidad educativa del país: además de informar, propone soluciones a las problemáticas planteadas.

Se trata de una publicación trimestral que se distribuye directamente a través de suscripción. Mayor información en: [www.vanguardiaeducativa.mx].



FAMILIA: SEMÁNTICA DE HUMANIDAD

Memorias de las II Jornadas
Universitarias sobre la familia
Hugo Saúl Ramírez García
(coord.)

Editorial Porrúa-Universidad
Panamericana, México,
2012, 244 p.

Las «Jornadas Universitarias sobre la Familia» constituyen una iniciativa académica que desde hace algunos años orga-

niza la Universidad Panamericana, sede México, para delimitar y profundizar el estudio de la experiencia familiar. En el marco del segundo evento de este tipo, se identificaron los tópicos que, en el plano de diversas disciplinas, guardan una relación estrecha con lo familiar. El hilo conductor del coloquio ha sido la semántica humana implícita en el fenómeno familiar.

Estructuralmente, estas jornadas se configuraron a partir de cinco ejes: familia, salud y desarrollo personal; entorno familiar: espacio para la formación de personas; familia y praxis humana; permanencia y cambio: los roles masculinos y femeninos en el ámbito familiar; familia y cultura: de la antropología a la comunicación. Cada uno de ellos se desarrolló a través de conferencias magistrales y mesas redondas donde participaron académicos expertos en múltiples disciplinas y diversas nacionalidades, entre las cuales destaca la conferencia dictada por Gilles Lipovetsky: «La familia y los nuevos roles de la mujer». En el presente volumen se recogen este y otros trabajos que constituyen el objeto de un diálogo fructífero que por medio de estas páginas se busca prolongar y enriquecer.

NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

«REVISTA PANAMERICANA.
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, «SABERES 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. Este los enviará al Consejo Editorial para su selección, de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la «Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes 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) Las referencias bibliográficas, hemerográficas, así como las notas aclaratorias deberán ir a pie de página, referidas en el texto con números arábigos secuenciales. La referencia a nota de pie de página solo incluirá: autor, título y página. Ejemplo: GAGNÉ, R., **La planificación de la enseñanza**, p. 186.
- 12) Al final del trabajo se incluirán la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:
 - 12.1. *Libros*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., **Título del libro**, Editorial, Ciudad de publicación, Año de edición, Número total de páginas.
Ejemplo: KAUFMAN, R., **Planificación de sistemas educativos**, Trillas, México, 2010, 189 p.
 - 12.2. *Revistas*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., «Título del artículo», Nombre de la revista, Número o volumen, Editorial, Ciudad de Publicación, Páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

Ejemplo: BERNAL GONZÁLEZ, M., «Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos», **Revista Panamericana de Pedagogía**. «Saberes y quehaceres del pedagogo», n. 2, Minos-UP, México, p. 49-62.

- 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, Ciudad de publicación, Editorial, 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

- 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 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 «American Journal of Education. Educator Knowledge and Chores».
- 5) 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.
- 6) 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 TITLE
Authors
SUMMARY IN SPANISH

TEXT OF RULE

Notes (If any)

References.

ABSTRACT (English summary).

Academic and Professional Profile of the author.

Photograph of the author.

Address of Author /s (including email).

Keywords.

- 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) The references, periodicals, and explanatory notes should be footnoted, referenced in the text with Arabic numerals sequentially. The reference to footnote page should only include: author, title and page. Example: Gagne, R., **Education planning**, p. 186.
- 11) At the end of the work will include the reference list, in alphabetical order, which must follow the following format:
 - 11.1. Books: author's surname, initials., Book title, City of publication, Editorial, Year, Number of pages. Example: KAUFMAN, R., **Planning educational systems**, Mexico, Trillas, 2010, 189 p.
 - 11.2 Journals: AUTHOR'S SURNAME, Initials., «Article Title», Journal Name, Number or volume, Pages which includes the article inside the magazine. Example: BERNAL GONZALEZ, M., «Recollections of the cultural project of José Vasconcelos», **American Journal of Education. Knowledge and Practices of Pedagogy**, n. 2, p. 49-62.
- 12) The tables, graphs or tables should be attached with its corresponding title and legend and be numbered consecutively, be sent on separate sheets, indicating the body of writing,

the location and number of the table, chart or table to be added to each case. The quality of the illustrations must be clear, otherwise, you cannot reproduce. Work must be saved as a separate file.

- 13) The observations made by the Editorial Board are sent to authors for the corrected and returned within three days of the editor of the magazine. Corrections may not involve, in any significant changes to the original text.
- 14) The author will receive a copy of the magazine that published its article.
- 15) Book reviews should follow the following structure: AUTHOR'S SURNAME, **Book title**, Editorial, City of publication, Number of pages in the book, LAST NAME and the author of the review.
- 16) The Editorial Board reserves the right to make appropriate changes to comply with these regulations.
- 17) Manuscripts will not be returned.



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
ESCUELA DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN
ADQUISICIÓN DE NÚMEROS ANTERIORES

Apellidos _____

Nombre _____

Profesión _____

Institución donde labora _____

Domicilio _____

Código postal _____

Ciudad _____

Teléfono _____

Fax _____

Correo electrónico _____

Envíe cheque o giro bancario a nombre de Centros
Culturales de México, A.C.

Cheque (banco y número) _____

Cantidad _____

Coordinación de Investigación y Publicaciones.

Agusto Rodín 498, Colonia Mixcoac,

México, D.F. 03920

Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5353

Fax: 5482.1600, ext. 5357

Informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz

Dirección electrónica: bglopez@up.edu.mx

Disponibles los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,
11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 de Nueva Época,
años 2001, 2002, 2003 2004, 2005,
2006, 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011
en la Escuela de Pedagogía.

Esta publicación se terminó de imprimir
en noviembre de 2012, en Master Copy, S.A. de C.V.,
Av. Coyoacán 1450, Col. del Valle,
México, D.F.

La publicación tiene una
periodicidad anual.