

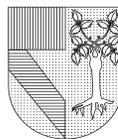


# 18

# Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

ISSN: 1665-0557 / 118 PÁGINAS.  
REVISTA SEMESTRAL/No. 18  
NUEVA ÉPOCA: ENERO-JUNIO 2011.



UNIVERSIDAD  
PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Minos  
III MILENIO  
EDITORES

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época No. 18

México, D.F. 2011.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA:

Lic. Alfonso Bolio Arcineaga.

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:

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.

Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España.

Dra. María Guadalupe García Casanova, Universidad Nacional Autónoma de México.

Dra. Ma. Eugenia Ocampo Granados, Universidad Panamericana, México.

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO (DICTAMINADORES):

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

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

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

Dra. Leticia Cortés, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Dra. Martha Leticia Gaeta González, Facultad de Pedagogía, UPAEP, México.

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

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

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

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

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

Dr. Jorge Medina Delgadillo, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana, México.

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

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

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

Dr. Carlos Ruíz González, Área de Política de Empresa, IPADE, México.

Dra. Marcela Santillán Nieto, Dirección General de Educación Superior para

Profesionales de la Educación, Secretaría de Educación Superior, México.

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

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación:

«REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA, SABERES Y

QUEHACERES DEL PEDAGOGO»: 04-2002-062516550200-102.

DERECHOS RESERVADOS:

© CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A.C.

Universidad Panamericana, Augusto Rodín n. 498, Insurgentes Mixcoac. C.P. 03920, México, D.F.

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

Primera edición: mayo, 2001.

ISSN 1665-0557

© MINOS TERCER MILENIO, S.A. DE C.V.

servicioalcliente@minostercermilenio.com

www.minostercermilenio.com

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

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

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

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

**Objetivo de la Revista Panamericana de Pedagogía.  
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO:  
Ofrecer resultados de investigación científica en educación,  
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 Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), en el Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), de Elton B. Stephens Company (EBSCO) y de Difusión de Alertas en la Red (DIALNET).



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

A: MIEMBROS DE LA COMUNIDAD CIENTÍFICA UNIVERSITARIA, REGIONAL, NACIONAL E INTERNACIONAL <sup>1</sup>.

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” 2011-2012.**

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 junio de 2011 y hasta el día 1 de julio de 2012.

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].

<sup>1</sup> Preferentemente doctores o candidatos a doctores.

# Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Edith Castelán García

Verónica Gutiérrez Soriano

Santiago Jiménez de la Torre

Julio Herminio Pimienta Prieto

María Pliego Ballesteros

Gabriel Pliego Carrasco

# CONTENIDO

---

## PRÓLOGO

11

---

## ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES  
MUSICALES EN MÉXICO: RETOS Y PROPUESTAS

*Gabriel Pliego Carrasco*

17

---

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESTRATEGIA PARA  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE METACOGNITIVO  
DE HABILIDADES PARA PROFESORES  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*Verónica Gutiérrez Soriano/ Julio Herminio Pimienta Prieto*

41

---

## NOTAS

UNA ODISEA EN NUESTRA ÉPOCA

*Santiago Jiménez de la Torre*

77

---

# CONTENIDO

---

## **GLOSA**

COMPETENCIAS COGNITIVAS  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Edith Castelán García*

85

---

## **RESEÑAS**

21 MATRIMONIOS QUE HICIERON HISTORIA

*María Pliego Ballesteros*

95

---

**PUBLICACIONES DE  
LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

103

---

## PRÓLOGO

En un mundo cada día más confuso (cada día, cada hora, cada minuto), el panorama para estudiantes y docentes no se queda atrás. Las transformaciones socioculturales originan realidades complejas a las que resulta difícil seguir el paso. La educación es factor vital de cohesión solo si sus conocimientos, del tipo que sean, producen orden y sentido a la materia de nuestras adquisiciones intelectuales. Si esto no es así, la educación no pasará de ser una mera instrucción, un ejercicio intelectual que no culmina en concreción de esa «sabiduría», que quiere ser vivencia amplia, integración existencial.

Nuestro primer número del año, presenta un panorama que va de la estadística a la música, de la autoridad a la ejemplaridad, buscando abrir horizontes frente a ese aprendizaje como implicación existencial, viva.

En los **Artículos de Investigación**, Gabriel Pliego Carrasco, indica y contextualiza una problemática concreta: *La formación de los educadores musicales en México: retos y propuestas*. Es necesaria una reflexión informada y profunda acerca de la viabilidad de los programas

actuales de educación musical, y una gama de opciones serias de formación universitaria, para que las reformas educativas logren la profesionalización del educador musical, pilar para el desarrollo de los programas de música para la educación básica en nuestro país.

*Diseño y validación de una estrategia para enseñanza-aprendizaje metacognitivo de habilidades para profesores de educación primaria*, estudio de Verónica Gutiérrez Soriano y Julio Herminio Pimienta Prieto despliega toda una investigación que busca responder a dos cuestionamientos: ¿será posible lograr un aprendizaje metacognitivo de las habilidades de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y, asimismo, incrementar la percepción del desempeño académico por parte de los estudiantes?

En la sección **Notas**, Santiago Jiménez de la Torre señala, en *Una odisea en nuestra época*, que cuando los padres ejercen, por su propia naturaleza, el papel de educadores deben tener en cuenta que, si realmente desean serlo y serlo bien, deberán saber ejercer su autoridad. ¿Vale la pena ejercerla sobre los hijos? Sí, nos responde, si se desea que ellos puedan ejercer correctamente su libertad.

En la **Glosa**, Edith Castelán García, a través de la obra de Ma. Luisa Sanz de Acedo Lizarraga, *Competencias cognitivas en educación superior*, subraya la necesidad de formar personas reflexivas, que comprendan la información, la evalúen y actúen con base en ella. La autora afirma que las competencias cognitivas en el aprendizaje de estudiantes del nivel superior implican la intencionalidad del docente de desarrollar, en sí mismo, dichas competencias e impulsarlas en los estudiantes.

Un libro entrañable es el que María Pliego Ballesteros comparte en **Reseñas**: *21 matrimonios que hicieron historia*, de Gerardo Castillo Ceballos, narración biográfica de un grupo de matrimonios

(elegidos en el siglo IV, la Edad Media, el Renacimiento, el siglo XVIII, el siglo XIX y el siglo XX). Se trata de describir el viaje existencial de matrimonios con liderazgo cultural que detallan, a golpe de esfuerzo y entrega, lo que es realmente el amor, la libertad, el sentido de la vida, del sacrificio, de la verdadera felicidad. Vidas que vale la pena conocer e imitar.

# ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

---

# LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES MUSICALES EN MÉXICO: RETOS Y PROPUESTAS

MÉXICO'S MUSIC TEACHERS:  
CHALLENGES AND PROPOSALS

*Gabriel Pliego Carrasco*

---

Gabriel Pliego  
Carrasco



Doctorando en Musicología, Universidad de Salamanca, España. Diploma de Estudios Avanzados en Educación Musical y Cultura Estética, Universidad Pública de Navarra, España. Master of Music —énfasis en violín—, Carnegie

Mellon University, Pittsburgh. Licenciatura en Música —énfasis en violín—, Universidad de Toronto. Director fundador del Departamento de Arte y Cultura, Cedros-Universidad Panamericana y del Festival Internacional Cedros-UP. Presidente de la Asociación Mexicana del Método Suzuki y Director General de la Editorial Mexicana de Educación Musical.

Correo electrónico:

[gpliego@up.edu.mx; gabrielpliegoc@gmail.com].

## RESUMEN

En México, las reformas curriculares vigentes para la educación musical en los niveles básicos obligatorios, presentan dilemas que desfavorecen la consecución de los propósitos planteados por ellas mismas. Las principales razones son tres: los programas de educación musical no están realizados sobre un sistema de pensamiento o análisis profundo de la naturaleza de la música y su educación; en estas reformas no se precisa el perfil deseado para el educador musical, y existe una limitada cantidad de opciones para la formación profesional del educador musical.

Es necesaria una reflexión informada y profunda acerca de la viabilidad de los programas actuales de educación musical, y una gama de opciones serias de formación universitaria del profesorado de educación musical, en ámbitos de creación musical y prácticas didácticas reales.

El objetivo de esta investigación es considerar a la filosofía praxial de la educación musical, junto con el análisis del programa universitario de educación musical de la Escuela Nacional de Música (ENM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como fundamento que ofrece bases y lineamientos para el desarrollo de un currículo universitario de educación musical en la Ciudad de México. Estos fundamentos definen el perfil de un educador musical y brindan, a su vez, los pilares para el desarrollo de los programas de música para la educación básica en México.

*Palabras clave:* educación musical; currículo; formación del profesorado; competencias musicales; prácticas docentes; filosofía praxial.

## ABSTRACT

The latest music education curriculum reforms regarding basic compulsory levels in Mexico, suffer from irreconcilable differences with the educational opportunities available. There are two major causes for this problem: the attempt to cover far too much content and the fact that the profile for the educator is not well defined.

Parallel to these problems, the lack of options for the training of music educators makes it impossible to carry out any educational plan that has significant social impact through music.

We need to reflect deeply and intelligently on the viability of the current music education programs, and the need to offer more options for university programs for music education teachers in contexts of active involvement in music making and teaching practices.

*Key words:* music education; curriculum; teacher training; musicianship; student teaching; praxial philosophy.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se fundamenta en los resultados de un estudio cualitativo del programa universitario de educación musical de la Escuela Nacional de Música (ENM) de la UNAM <sup>1</sup>, realizado bajo la perspectiva del análisis crítico de la filosofía praxial de la educación musical. Es importante señalar que, en la Ciudad de México, donde existen 3,354 escuelas primarias y 1,405 escuelas secundarias —entre instituciones privadas y públicas para ambos casos <sup>2</sup>—, el programa de educación musical de la ENM <sup>3</sup> es la única opción universitaria. Además, este programa enfrenta el reto de contar con un promedio de 5.3 egresados por año, entre 2004 y 2010 <sup>4</sup>.

La realización de este trabajo se ha llevado a cabo conforme a la metodología de un diseño de estudio de caso múltiple; la recolección de los datos se efectuó por medio de la observación, recolección de documentos y las entrevistas abiertas y semiestructuradas a 15 alumnos, 7 egresados y 7 profesores de educación musical de la ENM de la UNAM, además de 6 profesores de los programas de instrumentistas o composición de la misma <sup>5</sup>. Las entrevistas se llevaron a cabo entre

<sup>1</sup> La investigación completa, de la cual se desprende el presente trabajo, implica el análisis comparativo entre los programas universitarios de educación musical de la Universidad Nacional Autónoma de México, la New York University y la Universidad de Salamanca, España. Para los fines del presente trabajo solo se juzga necesaria la información referente al programa de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>2</sup> Secretaría de Educación Pública, «Principales cifras», en [<http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras/>], consulta: 22-VI-2011.

<sup>3</sup> El Conservatorio Nacional de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) ofrece la Licenciatura en Enseñanza Musical Escolar. Estos estudios del Conservatorio no se consideran en el presente estudio, debido a que no pertenecen a una institución universitaria y, por lo tanto, no goza de todas las implicaciones que esto significa.

<sup>4</sup> Datos proporcionados por la Secretaría de Servicios y Atención Estudiantil de la ENM-UNAM, consultada el día 30 de junio de 2011.

<sup>5</sup> La investigación comprendió, adicionalmente, las siguientes entrevistas en la New York University: 7 alumnos, 3 egresados y 6 profesores de educación musical, 5 profesores de los programas de instrumentistas o composición; y en la Universidad de Salamanca: 10 alumnos, 5 egresados y 6 profesores de educación musical, 5 profesores de los programas de instrumentistas o composición; y en la Universidad de Salamanca: 10 alumnos, 5 egresados y 6 profesores de educación musical, 5 profesores de los programas de instrumentistas o composición.

el 23 de febrero y el 29 de mayo de 2009. El primer análisis de ellas se realizó con la ayuda del programa computacional *HyperRESEARCH Qualitative Analysis Tool*, versión 2.8.

En el primer análisis de las entrevistas, y después de eliminar la información irrelevante, se eligieron unidades de significado organizadas —de acuerdo a las similitudes de contenidos y temática— en 372 categorías, las cuales se reagruparon y compactaron creando 28 núcleos temáticos distribuidos, a su vez, en cuatro ejes temáticos.

El criterio para la elección de los ejes temáticos fue, según la filosofía praxial de la educación musical, que la naturaleza de la música comprende una

[...] tétrada de dimensiones complementarias que involucran (1) un realizador, (2) un tipo de realización, (3) algo realizado, y (4) el contexto completo donde los realizadores realizan lo que realizan <sup>6</sup>.

Esto es, un creador o intérprete, un medio por el cual se crea o interpreta música: interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección, el producto audible u obra musical, y el entorno donde todo lo demás toma vida.

Como contexto general, se expone a continuación una aproximación a la legislación actual de la educación musical en México.

## LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS PROGRAMAS VIGENTES PARA LA EDUCACIÓN DE CARÁCTER OBLIGATORIO

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)<sup>7</sup>, centra su atención en la oferta de un modelo educativo basado en competencias: la

<sup>6</sup> Elliott, *Music Matters*, p. 40.

<sup>7</sup> En los años 2004, 2006 y 2009 se llevaron a cabo las reformas de educación preescolar, educación secundaria y educación primaria, respectivamente, las cuales comprenden la normativa oficial actual de la educación básica obligatoria en México. Estas tres reformas conforman la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que se caracteriza, principalmente, por la articulación entre los tres niveles educativos y el desarrollo de competencias.

educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se presenta, así, articulada a través de planes y programas. La profesionalización y capacitación de todo el profesorado se señala como una prioridad para alcanzar las metas propuestas.

A lo largo de todos los documentos que dan cauce a esta Reforma, las referencias a la educación artística presentan una valoración alta como medio para alcanzar los objetivos que se plantean:

Es necesario romper con la inercia tradicional de la educación artística como una asignatura «recreativa» o de «relleno»; otorgarle el valor necesario y el sentido formativo creará, en el alumno, mayores posibilidades y expectativas de expresión que trascenderían en su desarrollo <sup>8</sup>.

Se mencionan, a continuación, solo tres propósitos de esta asignatura:

Estimular las habilidades cognitivas, a través de la formación artística para resolver, en forma creativa, situaciones de su vida cotidiana. Fortalecer la construcción de la identidad personal para que el alumno sea capaz de reconocer y valorar a sus competencias. Utilizar sus expresiones lúdicas de exploración y experimentación artística con el objeto de comprender, y en su momento transformar, su entorno <sup>9</sup>.

A pesar de la importancia que se le asigna a la educación artística en la RIEB, se encuentran las siguientes incongruencias entre los objetivos que propone la Reforma: la cantidad de horas asignadas, y la inclusión de cuatro diferentes disciplinas artísticas —música, teatro, expresión corporal y danza— y artes visuales, dentro de una misma asignatura.

En preescolar se señala que:

De acuerdo con el enfoque de este programa, centrado en competencias, se asume que no hay una distribución predeterminada del tiempo para el

<sup>8</sup> SEP, *Plan de Estudios, Etapa de Prueba*, p. 253.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 251.

trabajo pedagógico en la jornada diaria; su distribución es decisión de la educadora; ella es quien, con base en el conocimiento de sus alumnos y de las circunstancias particulares en que realiza su labor docente, puede encontrar las mejores formas para aprovechar el tiempo de la jornada escolar <sup>10</sup>.

En preescolar, la expresión y apreciación artísticas —uno de los seis campos formativos y de competencias que se buscan desarrollar en los alumnos—, se divide en los siguientes aspectos: expresión y apreciación musical; expresión y apreciación plástica; expresión corporal y apreciación de la danza; expresión dramática y apreciación teatral. Debido al sentido abierto de la propuesta curricular para preescolar, la educadora tiene la libertad de enseñar estos cuatro aspectos diferenciadamente, asignándoles el tiempo que ella valore necesario para alcanzar los objetivos propuestos.

Con este antecedente, la educación musical, si así lo desea la educadora en cuestión, puede jugar un papel significativo en los alumnos durante su educación preescolar; el reto es que ella tenga la capacitación adecuada para impartir esta área de la formación infantil. Sin embargo, por esta situación de apertura curricular, al mismo tiempo existe el riesgo de que, en preescolar, la educación musical quede relegada a un estado de marginación respecto a los otros aspectos del campo formativo artístico.

Para la educación primaria, la situación es más desafortunada aún, puesto que la asignatura de Educación Artística comprende, dentro de la misma materia, las disciplinas artísticas de: música, teatro, expresión corporal y danza, y artes visuales. Para la consecución de los objetivos se cuenta con una hora semanal, lo que hace un total de 40 horas en el año. Esto implica que, en promedio, para la educación musical únicamente se ofrecen 10 horas lectivas al año, que comúnmente son de 40 o 50 minutos; esto sin tomar en cuenta que, generalmente, se espera que los profesores y alumnos, dentro de esas mismas horas,

---

<sup>10</sup> SEP, *Programa de Educación Preescolar 2004*, p. 126.

preparen presentaciones para festividades especiales en la escuela (tales como Navidad, día de las madres, concursos del Himno Nacional y otras).

Si tomamos el quinto grado de primaria, como ejemplo, de acuerdo al libro oficial de texto gratuito de la asignatura de Educación Artística, en este grado se esperan cubrir en la disciplina de música los siguientes temas: comprensión de los compases de 2/4, 3/4 y 4/4; lectura de valores de negra y corchea, con sus respectivos silencios, e integrándolos a cualquiera de los compases mencionados. Con los conocimientos anteriores, la expectativa es que un alumno sea capaz de interpretar una partitura rítmica con un instrumento de percusión. Todo esto, como ya se señaló, debe ser cubierto en menos de 10 horas.

Al reto del poco tiempo asignado a la Educación Artística en primaria, se le añade el dilema de que es un solo profesor quien debe impartir los contenidos de las disciplinas artísticas de música, teatro, expresión corporal y danza, y artes visuales... Por razones de logística y presupuesto, no es de esperarse que, para una sola asignatura, se cuente con cuatro maestros con especialidades distintas; por lo tanto, se necesita que ese profesor posea las competencias necesarias para impartir esas cuatro disciplinas artísticas. Que una escuela pública, en este país, cuente con un profesor especialista en una de esas cuatro disciplinas artísticas es, en sí, ya un gran reto económico y vocacional, pero que domine las cuatro disciplinas, se presenta como una cuestión irrealizable.

La propuesta del Plan de Estudios 2006 (RES 2006) para secundaria, sufre de retos todavía más perjudiciales. Este plan propone que la asignatura de Artes se considere como obligatoria, con el estudio de una de las siguientes cuatro opciones de expresiones artísticas: danza, música, teatro o artes visuales; hasta aquí, igual que para la primaria, pero la elección de la rama artística que se imparte queda a la libre elección del director o coordinadores de la secundaria en cuestión. Esto implica que en muchas secundarias los alumnos, si así lo deciden los directivos, no tengan acceso a

ningún tipo de estudio musical. Lo anterior es contrario a lo que en los mismos documentos curriculares se señala cuando se afirma que:

En la escuela es fundamental propiciar que todos los alumnos hagan música, pues los seres humanos sin excepción tienen la capacidad y el derecho para ello <sup>11</sup>.

A toda la anterior problemática se agrega que no se especifican, en ningún documento de las reformas educativas actuales, los requerimientos mínimos para impartir las materias de Educación Artística.

En la misma concepción de la naturaleza de las asignaturas de Educación Artística, se encuentran inconsistencias básicas respecto al arte en general y a la educación musical en particular, por las razones que se exponen a continuación.

En los documentos de la RIEB, al hacer referencia al estudio de la música, se encuentran afirmaciones como la siguiente:

La música es un lenguaje que puede escribirse y leerse porque tiene signos, figuras y símbolos que representan sonidos o formas de reproducirlos en un instrumento musical o con la voz <sup>12</sup>.

Esta postura descartaría muchas y muy bellas prácticas musicales del mundo. Este hecho es palpable en los lugares donde la música no es representada con ningún tipo de notación gráfica, como lo muestra la música de África, la India y la música tradicional de China. De hecho, una de las pocas excepciones en las cuales sí existe una notación gráfica es la música tradicional de concierto de Europa Occidental, surgida a mediados de la Edad Media. Además de los ejemplos ya mencionados, se encuentran: la improvisación jazzística, el *gameland* balinés, la misma música folklórica mexicana que ha llegado hasta nosotros gracias a la tradición oral y que solo en tiempos

---

<sup>11</sup> SEP, **Artes, música**, p. 21.

<sup>12</sup> SEP, **Educación artística. Quinto grado**, p. 20.

actuales ha sido transcrita a la notación musical europea; y no digamos la música de las grandes culturas prehispánicas que, de manera importante, ha permeado las tradiciones de muchas culturas y pueblos contemporáneos. Por su naturaleza, pues, la música se muestra como un hecho multicultural en sí mismo.

Otro problema sobre la concepción que la reforma educativa en México tiene respecto a la naturaleza de la asignatura de Educación Artística, es el referido a asumir que la música, las artes visuales, la danza y el teatro comparten «muchas cosas en común», y por tanto pueden ser enseñadas en una misma asignatura:

[...] cada arte interpretativo y no interpretativo es una clase específica de práctica humana que descansa sobre una forma independiente de pensamiento y conocimiento situado. Por lo tanto, cada clase de conocimiento artístico necesita ser enseñado y aprendido en su propio contexto a través de involucrarse activamente en la creación artística <sup>13</sup>.

Esto no quiere decir que buscar la transversalidad y multidisciplinariedad de las asignaturas no sea deseable; al contrario, esta recomendación es loable y se toma en consideración en la RIEB. De hecho, existen diversas manifestaciones artísticas valiosas que comparten, en un mismo espacio, dos o más expresiones artísticas (como sería el caso de la ópera europea, donde entran en juego la música, la danza, el teatro y las artes visuales). Pero, ¿qué tantos procedimientos, reglas y contenidos comparten estas cuatro áreas artísticas que —se asume— pueden ser enseñadas en una misma clase?, ¿qué perfil se requeriría para que un mismo profesor ofreciera a sus alumnos experiencias reales, contextualizadas y significativas, en los ámbitos de la música, las artes visuales, la danza y el teatro dentro de una misma asignatura? Más aún: ¿todo lo anterior podría enseñarse en solo 40 o 50 minutos semanales, con más de 25 niños al mismo tiempo, en el caso de la primaria? La reflexión anterior coloca a la educación musical, dentro de la RIEB en México, en un estatus de utopía educativa.

<sup>13</sup> Elliott, **Music Matters**, p. 249.

## LA FILOSOFÍA PRAXIAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

En cualquier ámbito de la educación, el diseño de un programa de formación del profesorado debe realizarse, primeramente, tomando en cuenta la naturaleza del contenido de la materia en cuestión; en este caso, la naturaleza de la música. Esto se debe a que el educador:

[..] no solo necesita entender *que* algo es así, el maestro además debe entender *por qué* es así, sobre qué bases su justificación puede ser afirmada, y bajo qué circunstancias nuestras creencias en esas justificaciones pueden ser debilitadas e inclusive negadas <sup>14</sup>.

Además, el diseño de cualquier programa educativo requiere elaborarse con base en unos principios de pensamiento que fundamenten la crítica y la propuesta.

Para este trabajo se ha elegido, como base de pensamiento para el desarrollo curricular del profesorado de educación musical, a la filosofía praxial de la educación musical, corriente de pensamiento propuesta por el doctor David Elliott, profesor de la New York University.

Son dos las premisas en las que descansa esta filosofía de la educación musical:

La primera es que la naturaleza de la educación musical depende de la naturaleza de la música. La segunda es que el significado de la educación musical depende del significado de la música en la vida de los humanos <sup>15</sup>.

Se desprende de estas premisas que, en primer lugar, deben clarificarse los conceptos y fundamentos de lo que llamamos «música».

Las definiciones tradicionales que pretenden explicar el hecho musical carecen, en su gran mayoría, de conceptos incluyentes para la inmensa variedad de expresiones musicales que existen en el mundo. Explicar qué es la música por medio de sus componentes melódicos,

<sup>14</sup> Schulman, **The Widsdom of Practice**, p. 202.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 8.

armónicos, rítmicos y demás elementos estructurales —o lo que es lo mismo: a través de sus cualidades estéticas—, excluye inmediatamente muchas prácticas musicales. ¿Qué tienen en común estructuralmente una sinfonía de Brahms y una obra para *jembes* de Costa de Marfil? Esta última carece, por lo menos en el entendimiento musical occidental, de armonía y melodía; ¿y los ritmos de esta música de Costa de Marfil en qué se relacionan con los de una obra de John Cage? <sup>16</sup>. Parecería que los ejemplos mencionados pertenecen a ámbitos muy distantes de la creación humana. Pero es precisamente este concepto, el de «creación humana», el que nos da luces sobre el problema planteado:

[...] lo que es la música, en su raíz, es una actividad humana [...].  
Fundamentalmente, la música es algo que la gente hace <sup>17</sup>.

La música es, antes que nada: creación humana. Esta aparente obviedad, cuando se le considera en profundidad, ofrece posibilidades novedosas para el desarrollo de un concepto más enfocado de lo que se entiende por «música».

La noción de que la música es, en esencia, creación humana, inmediatamente pone en contexto y explica el hecho musical, y el papel que juegan las personas en la creación musical: se requiere de una persona que interprete, improvise, componga, arregle o dirija un «algo» llamado música; en un lugar y tiempo específicos; de acuerdo a unas tradiciones y normas que lo rodean; y pensando en unos auditores que esperan ciertas características de esa música producida. Esta cadena de argumentos establece las bases de lo que se conoce como «filosofía praxial» de la educación musical.

La primera persona en utilizar el término «praxial» en el campo de la filosofía de la educación musical fue el doctor Philip Alperson <sup>18</sup>,

<sup>16</sup> John Cage (1912-1992) es considerado uno de los compositores estadounidenses más influyentes del siglo XX y pionero de la música aleatoria. *N. del e.*

<sup>17</sup> Elliott, **Music Matters**, p. 39.

<sup>18</sup> Alperson, "What Should One Expect", p. 233 y ss.

profesor de filosofía de la música, el arte y la cultura en la Temple University, en Filadelfia.

El profesor Alperson utilizó el término praxial, derivado de la palabra «praxis», basándose en la idea aristotélica de entenderla como el razonamiento o pensamiento crítico para obtener resultados correctos, realizados bajo unas normas y estándares en una situación o dominio específico en beneficio de las personas. Por lo tanto, no solo se está hablando de acciones en abstracto, sino de acciones relacionadas a unos seres humanos concretos en lugares y contextos determinados.

Esta postura se opone a la tradicional idea de la experiencia estética, la cual implica:

Un tipo especial de evento emocional o placer desinteresado que supuestamente surge exclusivamente de la concentración del escucha en las cualidades estéticas de una obra musical, más allá de cualquier conexión moral, social, religiosa, política, personal, o de otra práctica conexión que estas cualidades puedan encarnar, apuntar o representar <sup>19</sup>.

En términos musicales, la experiencia estética significa que la música es una colección de objetos u obras «medibles»; que las obras musicales existen exclusivamente para ser escuchadas estéticamente, pues solo interesan sus elementos estructurales o cualidades estéticas <sup>20</sup>: melodía, armonía, ritmo, dinámica, etcétera; que el valor de la obra musical es siempre intrínseco o interno; y que si se escucha una obra «estéticamente», el auditor apreciará, necesariamente, una experiencia estética.

Este pensamiento estético tiene como repercusión pedagógica desvalorar la importancia de las prácticas musicales locales y tradicionales en favor de enfocarse, por sus complejas estructuras internas, en las obras musicales de corte principalmente europeo barroco, clásico o romántico. Al mismo tiempo, por enfocarse en las estructuras internas

<sup>19</sup> Elliott, **Music Matters**, p. 23.

<sup>20</sup> Contrarias a las cualidades artísticas, donde las cualidades de una obra son entendidas como atributos, reflejo de tradiciones y prácticas donde se realiza la obra.

de la música, la idea de la experiencia estética también posee como consecuencia que muchos programas de educación musical menosprecien la importancia de la interpretación o creación musical en favor de los aprendizajes verbales: conocer datos, entender la teoría o saber de historia y, en el mejor de los casos, limitarse a la audición de la llamada música de concierto, sin considerar a todas las demás opciones musicales del mundo. Es por esto que muchos defensores de la educación musical, entendida como educación estética, comprenden a la interpretación o creación musical solo como un medio hacia el aprendizaje musical y no como un fin; para ellos es más importante «entender» la música —entender en el sentido de saber «cosas» acerca de la música— que crearla o interpretarla.

La filosofía praxial de la educación musical, tomando en cuenta la naturaleza intrínseca de la música, propone todo lo contrario: considera que el conocimiento musical es esencialmente un conocimiento procesual <sup>21</sup>. Este concepto, desarrollado por Donald Schön se refiere a la idea de que:

A menudo no podemos decir qué es lo que sabemos. Cuando tratamos de describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que son obviamente inapropiadas. Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde la acción <sup>22</sup>.

Comprender la naturaleza procesual de las competencias musicales apunta hacia unas importantes consecuencias pedagógicas a tomar en cuenta:

[...] mientras el desarrollo del pensamiento verbal depende mucho de los conceptos verbales, el pensar desde la acción práctica depende mucho de conceptos no verbales o prácticos <sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Además del conocimiento procesual, Elliott considera que el conocimiento musical incluye, aunque en menor medida, los siguientes conocimientos: el formal o verbal, el informal, el intuitivo y el meta-cognitivo.

<sup>22</sup> Schön, **El profesional reflexivo**, p. 55.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 58.

Desde esta perspectiva, en los diseños de programas curriculares de educación musical se debe dar preponderancia a la inclusión de la educación a través de la creación musical en cualquiera de sus manifestaciones: interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección y, evidentemente, a la audición que va forzosamente unida a estas expresiones musicales.

Esto implica que, de acuerdo a la filosofía praxial de la educación musical, el objetivo de la educación musical es desarrollar *musicianship*<sup>24</sup>, palabra que en la presente investigación se traduce como «competencias musicales», debido a que se entiende por esta palabra lo que Corominas señala como competencias:

Tienen relación con la acción: [la competencia] se desarrolla, se actualiza, en la acción; está vinculada a un contexto, a una situación dada; integra diferentes elementos: saberes, procedimientos, actitudes, normas; facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas; y es educable<sup>25</sup>.

La implicación más importante a tomar en cuenta, respecto a las características procesuales del quehacer musical en cualquiera de sus facetas, es que los educadores musicales deliberadamente busquen situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los alumnos desarrollen competencias musicales en situaciones lo más reales posibles, de acuerdo a las normas y tradiciones de la práctica musical que se pretende estudiar. Por lo tanto,

[...] la creación musical auténtica (la cual siempre incluye la audición inteligente de la música que uno está creando) debe ser el enfoque de todo currículo de educación musical<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> Frecuentemente se encuentran como traducción al español de la palabra inglesa *musicianship* las siguientes acepciones: musicalidad, habilidad musical o maestría musical. Sin embargo, ninguna de estas opciones comprende todo lo que la palabra abarca en los textos de David Elliott.

<sup>25</sup> Corominas, **Percepciones del profesorado**, p. 301.

<sup>26</sup> Elliott, **Music Matters**, p. 74.

Con base en esto, se presenta un esbozo de los fundamentos para desarrollar un currículo para la formación universitaria del profesorado de educación musical.

## **SITUACIONES REALES DE CREACIÓN Y ENSEÑANZA MUSICAL, COMO FUNDAMENTO DEL CURRÍCULO FORMATIVO DEL PROFESORADO**

El marco teórico de esta investigación, basado principalmente en las nociones propuestas por la filosofía praxial de la educación musical, sugiere que el objetivo primario de la educación musical es el desarrollo de competencias musicales; para que los educandos sean partícipes de los valores que ofrece la educación musical —en la escuela o en la formación universitaria—, es necesario que las competencias musicales sean desarrolladas a través de, por lo menos, una práctica real musical (interpretación, improvisación, composición, arreglo o dirección), ordenando el conocimiento verbal o teórico a un plano exclusivamente de apoyo para el desarrollo de las prácticas musicales en estudio <sup>27</sup>.

Por lo tanto, es requerimiento indispensable que la formación universitaria del profesorado de educación musical se dirija primordialmente al desarrollo de las competencias musicales en los futuros profesores de educación musical, puesto que las competencias musicales serán su objeto de enseñanza-aprendizaje. Aunado al desarrollo de estas competencias, es imprescindible buscar un «equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica» <sup>28</sup>. Esto es, que los alumnos universitarios aprendan adecuadamente lo que deberán enseñar y aprendan cómo enseñarlo, pero siempre en situaciones reales de creación musical y de enseñanza-aprendizaje.

<sup>27</sup> Esta postura no desestima el estudio de la teoría de la música y la musicología histórica y comparada; al contrario, lo que está proponiendo es situarlas en su lugar más conveniente respecto a la educación musical.

<sup>28</sup> Delors, **La educación encierra un tesoro**, p. 166.

Los hallazgos de esta investigación muestran, como se atestigua en los fragmentos seleccionados de las entrevistas realizadas [*se transcribe el tono coloquial con el que se respondía*], que en la Escuela Nacional de Música no existe una propuesta clara de desarrollo de competencias musicales a través de la creación musical <sup>29</sup>:

Hay maestros [de instrumento] que de plano dicen “ay, Educación Musical... No entras a mi clase” (Alumno no. 3).

Lo que tienen los demás que no tienen ellos [los alumnos de Educación Musical] es, otra vez, la práctica musical efectiva y constante, o sea, que efectivamente [...] se les exija tocar de todo, pues, que se les exija un nivel musical al mismo nivel que a todos los demás, un nivel de compromiso igual que todos los demás (Profesor de Educación Musical no. 2).

Entonces, qué es lo que vas a enseñar, o sea, tu materia, tu objeto de estudio está... de lado, y te estás enfocando a control de grupo, [...] a lo mejor a tener algunas estrategias, a lo mejor a revisar algunos libros, a lo mejor a tener un repertorio... y con eso se piensa que eso es todo [...] ¿qué es lo que vas a enseñar? Ok, te encuentras un alumno de primaria que resulta que tiene un oído formidable y se da cuenta si tú te desafinas... (Profesor de Educación Musical no. 3).

A uno de los egresados de la UNAM, cuando realizó su examen de admisión para la Licenciatura en Educación Musical le cuestionaron por tener un nivel “innecesariamente” alto para este programa:

Creo que venía con un nivel bueno, inclusive una de las observaciones que hicieron cuando llegué a alguna de las interpretaciones, “sí —dijeron—, bueno, ¿y qué haces aquí?, o sea, ¿por qué estás en educación musical, no?,

<sup>29</sup> El presente trabajo de investigación se realizó teniendo como base los planes de estudios de la UNAM que están en proceso de perder vigencia. Esto se debe a que el nuevo plan se comenzó a aplicar en el segundo semestre de 2009, al mismo tiempo que se sigue aplicando el viejo plan hasta su desaparición total en el año 2016. En este nuevo plan se pretende enfatizar las prácticas docentes, sin embargo, por lo novedoso de este programa, todavía no pueden sacarse conclusiones sobre la relevancia brindada a estas prácticas docentes.

o sea, eh, pues tú deberías estar viniendo para piano —concertista— o una cosa así...” (Egresado no. 6).

Sobre la importancia de que las competencias musicales sean desarrolladas a nivel profesional de creación e interpretación musical, uno de los informantes comenta:

Lo que podría decir es que me parece insensato que una persona que se dedica a la educación musical no haya ejercido la música, eh, como intérprete de algún modo, es decir; y de manera medianamente sólida [...] bastaría con que hayan cantado en un coro una cierta cantidad de años un cierto repertorio, pero que hayan vivido esto porque, ¿cómo vas a enseñarle a alguien que se dirija para allá si no sabes de lo que estás hablando? o sea ¿a qué te refieres? ¿no? Eh, si tú ya sabes lo que es “zumbarte” tres horas de ensayo para montar una misa de Mozart o, una serie de arreglos corales de música mexicana [...] entonces ya esa es otra cosa, le dices, le puedes decir a una persona “necesitas este tipo de concentración, necesitas este tipo de atención” ¿No? “Necesitas valorar las cosas de este modo” (Profesor no. 5).

El desarrollo de competencias didácticas, a través de prácticas docentes en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, tampoco se encuentra en el centro del currículo de estos estudios universitarios de Educación Musical en la UNAM:

Carece un poco, realmente, la escuela, de esa cuestión práctica, porque no podemos, eh, hacer las prácticas aquí, no hay ese espacio que se nos otorgue para realizar una práctica pedagógica, pero, eh... en mi experiencia, pues, en la cuestión laboral, es donde realizo mis prácticas... (Alumno no. 2).

Ahí no te enseñan, curiosamente, a enseñarlo, porque no hay una práctica, o sea, no hay que alguien esté viendo y “a ver, esto no lo estás haciendo bien” (Egresado no. 4).

Una opción para que los estudiantes desarrollen competencias didácticas en la ENM es la posibilidad de conseguir un trabajo profesional paralelo a sus estudios de educación musical; o por iniciativa de un profesor; o simplemente con sus mismos compañeros.

En cuanto a trabajo con grupo, pues, las [prácticas] que yo realizaba en el jardín de niños, porque al tiempo que estudiaba estaba también en el jardín de niños (Estudiante no. 5).

Ha habido generaciones en donde los maestros, porque dejábamos el grupo de solfeo en las manos de ellos, tenían dónde practicar, pero eso era a nivel personal, eso no debe de ser, eso debe ser a nivel institucional (Profesor de Educación Musical no. 7).

En ocasiones, para los alumnos de la UNAM, las prácticas docentes se reducen a las experiencias de enseñanza con los mismos compañeros de grupo: "todas las prácticas eran 'somos el grupo, ahora pasas tú y todos los demás somos alumnos'" (Egresado no. 1)

Como se puede corroborar en los planes de estudio de la ENM, no existe ninguna materia que cubra los propósitos de desarrollar competencias didácticas en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, como sería el caso de una asignatura de prácticas docentes.

Es necesario considerar que la importancia de las prácticas docentes radica en que:

[...] demanda que los participantes integren sus experiencias de vida, actividades educativas formales, observaciones de campo de maestros expertos, conocimiento de contenido musical, y métodos pedagógicos en el servicio de presentaciones educativas coherentes que ayudan a los estudiantes a aprender <sup>30</sup>.

Esto debe realizarse tomando en cuenta que «no hay sustituto para las experiencias de campo bien diseñadas» <sup>31</sup>. De esta manera se entiende que: «Los estudiantes universitarios, al graduarse, con frecuencia describen a las prácticas docentes como la parte más importante de su educación universitaria» <sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Rideout, «Research in Music Student Teaching», p. 874.

<sup>31</sup> Leglar y Collay, «Research by Teachers on Teacher Education», p. 864.

<sup>32</sup> Rogers, «The Student-Teaching Portfolio», p. 29.

Es por todo lo anterior que un currículo universitario para la formación de educadores musicales debe contemplar como prioridad, para el desarrollo de competencias educativas, la buena organización y supervisión de las prácticas docentes para todos los estudiantes, en situaciones reales de enseñanza y por períodos de tiempo que impliquen una importante fracción de los estudios universitarios.

Al considerar que la música y su enseñanza es una actividad humana que implica un conocimiento principalmente procesual —que debe ser aprendido en la praxis— se observa que en los programas de estudios de la ENM no se contempla la naturaleza intrínseca de la música y su educación.

## **REFLEXIONES FINALES**

Puesto que los programas oficiales actuales de educación musical para la educación básica en México son inoperantes, es preciso que los agentes involucrados en la creación de políticas y programas se replanteen los alcances y objetivos de esta importante área educativa, buscando un sistema de pensamiento que ofrezca un fundamento sólido a la propuesta curricular.

Además de la acción anterior, el hecho de existir un solo centro de formación universitaria para educadores musicales en una ciudad de 23 millones de personas, con planes de estudios desenfocados respecto a las exigencias de la naturaleza intrínseca de la música, reclama a los educadores la necesidad de ofrecer nuevas opciones de esta formación en otras universidades de la Ciudad de México.

Se considera que el desarrollo de competencias musicales y pedagógicas en prácticas reales de creación y enseñanza musical deben ser el centro de la formación universitaria de educación musical. Esto es (como lo señalan los informantes y lo sustenta la filosofía praxial de la educación musical): el estudiante de educación musical debe desarrollarse lo más ampliamente posible como creador e intérprete musical, y buscar un equilibrio de estas competencias musicales con el

desarrollo competencias didácticas; adquiridas en prácticas reales de creación musical y de enseñanza-aprendizaje —principalmente a través de prácticas docentes—, y considerando al conocimiento verbal o teórico como apoyo al musical y didáctico, y no como centro del currículo como ocurre en los programas actuales de la SEP y de la ENM, donde se favorece el conocimiento teórico sobre el práctico.

Por la perspectiva que esta investigación ofrece respecto al perfil que un educador musical debe poseer, el presente trabajo concluye que al educador musical se le identifique como: el músico que sabe enseñar aquello que lo hace ser músico.

Los mismos fundamentos que aquí se proponen para la formación universitaria del educador musical, también sirven como guías generales sobre el diseño curricular de esta educación en México. Esto es, el currículo de la educación básica debe estar fundamentado en la naturaleza procesual de la música y sus componentes: el creador, un medio por el cual se crea música, el producto musical y el contexto.

Este trabajo desea contribuir a dar respuesta a una cuestión que inaplazablemente demanda la educación musical en México: la profesionalización del educador musical. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALPERSON, P. A., «What Should One Expect from a Philosophy of Music Education?», **Journal of Aesthetic Education**, 25, n. 3, Autum, 1991, p. 215-42.

ARISTÓTELES, **La Política**, Trad. Amelie Cuesta Basterreche, Gernika, México, 2001.

COLWELL R. y RICHARDSON C., **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**, Oxford University Press, New York, 2002.

COROMINAS, E., *et al.*, «Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria», en **Revista de educación**, n. 341, septiembre-diciembre, Universitat de Girona, España 2006.

CRESWELL, J.W., **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**, 2ª. ed., Upper Saddle River, Pearson Education Inc., 2005.

DELORS, J., **La educación encierra un tesoro**, UNESCO, Ciudad de México, 1996.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, **Acuerdo número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar**, 3-VI-2005, DOF, México.

\_\_\_\_\_, **Ley General de Educación**. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación, 13-VII-1993. Texto vigente: Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación, 19-VIII-2010, México.

DÍAZ, M. (coord.), **Introducción a la investigación en Educación Musical**, Enclave Creativa, Madrid, 2006.

DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ A. (coords.), **Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical**, GRAÓ, Barcelona, 2007.

ELLIOTT, D.J., «Rethinking Music Teacher Education», **Journal of Music Teacher Education**, n. 2, 1992, p. 6.

\_\_\_\_\_, **Music Matters**, Oxford University Press, New York, 1995.

\_\_\_\_\_, (ed.), **Praxial Musical Education**, Oxford, New York, 2005.

HERNÁNDEZ S.R., *et. al.*, **Metodología de la investigación**, McGraw-Hill Interamericana, México, 2008.

MERTENS, D. M., **Research and Evaluation in Education and Psychology, Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods**, Sage Publications, Thousand Oaks, 2005.

ORIO DE ALARCÓN, N., «Preparación instrumental en los estudios de maestro especialista en educación musical», **Investigar en la educación musical. De la teoría a la práctica**, Eufonía, Didáctica de la Música, n. 38, año X, 2006.

PÉREZ PRIETO, M., «La organización de la educación musical en España desde 1970: estudio a partir de los textos legales de ámbito estatal», **Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa**, Universidad de Salamanca, España, 2005.

REIMER, B.A., **Philosophy of Music Education**, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1970, 1989.

SCHÖN, D.A., **El profesional reflexivo; Cómo piensan los profesionales cuando actúan**, Paidós, Barcelona, 1998.

SCHULMAN, L.S., **The Widsdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach**, Jossey-Bass, San Francisco, 2004.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, **Educación Artística. Quinto grado**, SEP, México, 2010.

\_\_\_\_\_, **Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria**, SEP, México, 2006.

\_\_\_\_\_, **Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria**, SEP, México, segunda edición, 2009.

\_\_\_\_\_, **Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba**, 2<sup>a</sup>. edición, SEP, México, 2009.

\_\_\_\_\_, **Programa de Educación Preescolar 2004**, SEP, México, 2004.

SMALL, C., **Musicking: The Meanings of Performing and Listening**, Wesleyan University Press, Middletown, Connecticut, 1998.

SUZUKI, S., **Nurtured by love**, Warner Bros., Miami, 1983.

\_\_\_\_\_, **Desarrollo de las habilidades desde la edad cero**, EMDEMUS, México, 2007.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, **Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Música-Educación Musical, Resumen Ejecutivo**, UNAM, México, 2007.

VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, E.M., **Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje**, Trillas, México, 2002.

\_\_\_\_\_, **Evaluación del aprendizaje basado en competencias**, Minos III Milenio, México, 2009.

# DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESTRATEGIA PARA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE METACOGNITIVO DE HABILIDADES PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA <sup>1</sup>

DESIGN AND VALIDATION OF A STRATEGY FOR  
METACOGNITIV EDUCATION-LEARNING OF SKILLS  
FOR TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION

*Verónica Gutiérrez Soriano  
Julio Herminio Pimienta Prieto*

Verónica  
Gutiérrez  
Soriano



Doctora en Educación: «Diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa». Profesora de la Escuela Normal La Paz de Veracruz. Coordinadora de la instrumentación, implementación y sistematización de la práctica docente en condiciones reales de trabajo de las Licenciaturas en Educación Especial, Preescolar y Primaria. Correo electrónico: [vgutierrez@cpv.edu.mx].

Julio Herminio  
Pimienta Prieto



Doctor en Educación: «Diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa». Profesor investigador de la Universidad Anáhuac, México-Norte. Coordinador del Programa Doctoral «Medida y evaluación de la intervención educativa», en la misma universidad. Líneas de investigación: evaluación de los aprendizajes y evaluación de intervenciones educativas. Correo electrónico: [julio.pimienta@anahuac.mx]; [juliopi@prodigy.net.mx].

## RESUMEN

La investigación tuvo como propósito proponer una Estrategia de Enseñanza Aprendizaje Metacognitivo de Habilidades para Profesores de Educación Primaria (EEAMHPP), realizar un acercamiento a la validación de su puesta en práctica, e indagar las perspectivas

<sup>1</sup> Esta investigación es producto de la tesis doctoral presentada por Verónica Gutiérrez Soriano (septiembre, 2010), en la Facultad de Educación de la Universidad Anáhuac, México-Norte, misma que fue guiada por el doctor Pimienta Prieto.

de enseñanza y aprendizaje de un grupo de profesores formadores de docentes. EEAMHPP se fundamenta en concepciones del aprendizaje humano de la perspectiva constructivista y considera un enfoque integral de la personalidad en relación con la formación de competencias (J. Piaget, 1977; Vygotsky, 1988; Ausubel, 1976; Bruner, 1990; Coll, 1990; Carretero, 1997; Bandura, 1999; Gimeno y Pérez, 1992; Castellanos, 2002; Perrenoud, 2004; Pimienta, 2010; Saint-Onge, 1997; Jackson, 2000; Rodríguez y Bermúdez, 1996; Moltó, 2001; Pimienta, 2006). Se implementaron dos paradigmas en investigación: cuantitativo, a través de un diseño cuasiexperimental y cualitativo, al considerar fundamentos de la etnografía educativa.

Los resultados registran un incremento significativo del rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental con respecto del grupo control (\* $p < .05$ ). Los docentes que realizaron la intervención educativa obtuvieron un incremento significativo en la evaluación del desempeño docente con respecto a los que continuaron con la utilización del enfoque didáctico tradicional (\* $p < .05$ ).

*Palabras clave:* aprendizaje humano; constructivismo; estrategia de enseñanza y aprendizaje metacognitivo; desarrollo integral de la personalidad; formación docente.

## ABSTRACT

The aim of this investigation was to suggest a Learning-Teaching Strategy of Metacognitive Skills for Primary Teachers (EEAMHPP<sup>2</sup>), to perform an approach to the validation of its practice and to inquire into teaching and learning perspectives of a group of instructors training teachers. The strategy is based on human learning concepts from the constructivist point of view and considers a comprehensive approach of personality in relation with the training of skills. (Piaget, J. 1977; Vygotsky, 1988; Ausubel, 1976; Bruner, 1990; Coll, 1990; Carretero,

<sup>2</sup> By its acronym in Spanish.

1997; Bandura, 1999; Gimeno y Pérez, 1992; Castellanos, 2002; Perrenoud, 2004; Pimienta, 2010), (Saint-Onge, 1997; Jackson, 2000; Rodríguez y Bermúdez, 1996; Moltó, 2001; Pimienta, 2006). Two major research paradigms have been implemented: quantitative, through a quasi-experimental and qualitative outline, pondering the fundamentals of educational ethnography.

The results reflect a significant increase of students academic performance in the experimental group in relation to those in the control group (\* $p < .05$ ). Teachers who carried out an educational intervention gained meaningful knowledge in the assessment achievement with regard to those who continued using the didactic traditional proposal (\* $p < .05$ ).

**Key words:** human learning; constructivism; teaching strategies and metacognitive learning; comprehensive approach of personality; teacher's training.

## INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como el objeto principal de estudio de la Didáctica, el cual, por sus características, es bastante complejo. Precisamente, este proceso transcurre mediante un sistema de actuaciones de educadores y educandos, para que estos últimos se apropien de aquella parte de la cultura humana necesaria para adaptarse a vivir en su contexto de actuación y así transformarlo (Danilov y Skatkin, 1980; Moltó, 2001).

No son ajenas las dificultades que enfrentan algunos profesores en su práctica docente, particularmente al querer dar seguimiento al proceso de enseñanza aprendizaje e identificar las relaciones que guardan los componentes del diseño didáctico entre sí, y estos, con el docente y el discente. Se resalta, tan solo en el ámbito didáctico, el desconocimiento del saber procedimental, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo (SEP, 2003).

Por ello, hoy ante la implementación de propuestas curriculares basadas en competencias para la educación, cobra relevancia trascendental identificar, diseñar y valorar los componentes esenciales del proceso enseñanza aprendizaje. La formación que se exige a los docentes es para actuar como: «agentes fundamentales de la intervención educativa, los maestros son los verdaderos agentes del desarrollo curricular», señala este documento rector (SEP, 2008a, p. 32-33).

Por tanto,

[...] es imperativa la creación y difusión de alternativas que contribuyan a mover el estado imperante de las cuestiones educativas. Urge un movimiento que propicie la reflexión acerca de la práctica docente; pero que genere la producción de propuestas factibles de llevar a cabo dentro del salón de clases (Pimienta, 2006, p. IV).

Lo anterior permite repensar las acciones educativas que surgen ante el perfil de egreso de docentes —prioritariamente de educación primaria— que demanda, entre un conjunto de rasgos que es necesario promover, los siguientes: desarrollo y consolidación de habilidades intelectuales básicas; dominio de los contenidos de la enseñanza en educación primaria y competencias didácticas para la enseñanza de los contenidos. Otro aspecto importante que debe caracterizar al profesor es la identidad profesional y ética con su profesión. Finalmente, los docentes han de apropiarse de las competencias necesarias para valorar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica de nuestro país (SEP, 1997).

En este trabajo se ha retomado la formación de habilidades en los estudiantes a través del proceso educativo, en particular las generales, que constituyen el dominio del significado y de una secuencia de acciones, que es un aspecto deficiente. En esto influyen, entre otros, los aspectos siguientes: en el campo de la didáctica, los investigadores han prestado más atención a la formación de los conocimientos, que a la formación de las habilidades; no ha existido un entendimiento suficiente de la naturaleza psíquica diferente de los conocimientos y las habilidades, lo cual ha llevado a la utilización de formas similares para

la enseñanza y el aprendizaje de ambos objetos psíquicos; existe un dominio no suficiente, por parte de los educadores, acerca de los aspectos cognitivos e instrumentales relacionados con estas habilidades, y se observa ausencia de metodologías concretas para su enseñanza (Rodríguez y Bermúdez, 1996 y Moltó, 2001; Pimienta, 2011).

El estudio realizado llevó a precisar, también, que estas habilidades deben ser aprendidas por el estudiante de manera significativa, como se plantea en los documentos normativos para la formación de este profesional, y de manera metacognitiva. Se entiende como aprendizaje metacognitivo de una habilidad: el dominio de un procedimiento y su significado con flexibilidad, autorregulación y solidez. El aprendizaje metacognitivo se entiende como la apropiación que hace el estudiante de una habilidad de forma autorregulada, es decir, que sea consciente de cómo ha aprendido, pudiendo lograr su autoevaluación; además, que sea capaz de plantear lo aprendido en diferentes objetos, situaciones de los mismos y/o contextos, es decir, con flexibilidad, y un tiempo después (no menor de un mes) que se dé por logrado este aprendizaje, o sea, con solidez (Moltó, 2001).

En la práctica, toda habilidad se encuentra formando parte generalmente de una competencia, entendiéndose por competencia:

[...] la actuación integral ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y ética, integrando el saber ser, hacer y conocer en una perspectiva de mejora continua (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 11).

Ejemplifiquemos: el observar una clase o bien el observar a través de un microscopio, son dos competencias diferentes, pero ambas contienen la habilidad observar. Por tanto, si la persona no posee la habilidad de observar, no podrá lograr estas competencias.

El estudio teórico realizado permitió precisar como fundamentos de la Estrategia de Enseñanza Aprendizaje Metacognitivo, los postulados de la Perspectiva Constructivista desde un enfoque integral de la personalidad y en relación con la formación de competencias (Piaget, J. 1977; Vygotsky, 1988; Ausubel, 1976; Flavell, 1978; Bruner, 1990; Coll,

1990; Gimeno y Pérez, 1992; Rodríguez y Bermúdez, 1996; Carretero, 1997; Saint-Onge, 1997; Bandura, 1999; Jackson, 2000; Moltó, 2001; Castellanos, 2002; Perrenoud, 2004, Pimienta, 2006; Pimienta, 2010).

La concepción de estrategia que sustenta este trabajo, es el

[...] uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta por acciones o procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida [...]. Existen estrategias para alcanzar un objetivo a corto plazo y otras que requerirán el despliegue sostenido de acciones más complejas, pues son para alcanzar resultados a más largo plazo (Pozo, 1998, p. 300).

Desde esta perspectiva, se plantea que existen estrategias con diferentes niveles de generalidad, lo cual trae como consecuencia que, dentro de una estrategia más general, puedan existir estrategias particulares. Lo planteado es lo que sucede en nuestra propuesta.

En la estrategia se perciben las siguientes etapas:

1. *Propedéutica o preactiva* (Saint-Onge, 1997; Gutiérrez y Moltó, 2004, y Gutiérrez y Moltó, 2007).
2. *Activa*, compuesta por las siguientes fases didácticas: introducción, desarrollo, sistematización y consolidación (Saint-Onge, 1997; Gutiérrez y Moltó, 2001, y Gutiérrez y Moltó, 2007).
3. *Post activa* (Saint-Onge, 1997; Gutiérrez y Moltó, 2004, y Gutiérrez y Moltó, 2007).

En el planteamiento de la estrategia subyace un sistema, porque cada etapa se entiende en relación con las otras y no solo en sí misma. Por tanto, cada una se realiza por ser necesaria al sistema. A continuación se analizan las etapas de la estrategia que constituyen procedimientos sistemáticos que favorecen un proceso de enseñanza aprendizaje de apropiación, tanto en lo cognitivo como en lo instrumental.

En la *etapa propedéutica o preactiva*, de acuerdo con Moltó (2001), la característica esencial es la de preparar las condiciones para comenzar el aprendizaje de la habilidad en cuestión. Por tanto, se requiere

comprender la necesidad de organizar la creación del diseño didáctico, la mediación a partir del diseño de tareas; además de la programación de la distribución a los miembros del grupo en las distintas tareas prediseñadas. En sí, esta etapa constituye la planeación de la clase en su conjunto, es decir, las decisiones que prevé el docente al realizar el bosquejo de la secuencia de tareas didácticas y donde es consciente de los elementos que subyacen en estas, tales como:

- Los propósitos u objetivos.
- Los contenidos de enseñanza y aprendizaje que han de ser posesión de los alumnos (habilidades, conocimientos y valores morales), y la interrelación entre ellos. En el caso de las habilidades, debe tenerse bien claro el significado de las mismas y su sistema de acciones componentes.
- La forma en que se van a llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, o sea, el sistema de tareas educativas. En el caso de las habilidades, el sistema debe ir garantizando el aprendizaje metacognitivo de las mismas.
- Los recursos o medios didácticos que se utilizarán en el proceso del sistema diseñado para la sesión.
- La evaluación, la forma en que se realizará la misma durante la clase y los tipos que serán necesarios llevar a cabo.

En esta etapa es necesario prever cómo se establecerán los vínculos en cada tarea, entre las tareas y en cada fase. Es prioritario definir: la familiarización del sujeto con el objeto a aprender; identificar el nivel de dominio con lo nuevo a aprender; planteamiento de tareas didácticas guiadas; valoración del dominio que el estudiante va alcanzando; trabajo con apoyos externos; verbalización de lo aprendido de forma oral y escrita, y evaluación de lo aprendido a partir de tareas sin apoyo externo. Esta idea es interesante, porque no basta con plantear los contenidos de enseñanza adecuadamente, sino que es básico saber cómo, qué y cuándo hacer, para lograr que los vínculos logren eficazmente su propósito. De acuerdo a la experiencia obtenida, estos son fundamentales en la implementación de las tareas (Moltó, 2001).

Al realizar lo anterior, también es importante distribuir en el tiempo programado las tareas diseñadas. Es prudente seleccionar los recursos didácticos pertinentes y el diseño de instrumentos de registro que permitirán al profesor llevar un seguimiento de la realización, por parte de los alumnos, de las tareas previstas y de los avances obtenidos en su aprendizaje en cada fase de la etapa activa. Por último, en esta etapa preactiva es sustancial, antes de cada actuación, revisar las tareas destinadas a cada momento de la interacción con los alumnos y registrar los resultados obtenidos en los instrumentos previstos que dan seguimiento a la apropiación que van teniendo los educandos.

En la *etapa activa*, los docentes han de dirigir el proceso de las fases didácticas de introducción, desarrollo, sistematización y consolidación, porque es el momento en que surge la interacción con los alumnos y dirigen su aprendizaje. Los enseñantes, han de conocer en cada fase didáctica ya señalada, la calidad de la construcción que realiza cada futuro profesor para la apropiación de la habilidad en el contenido del aprendizaje concreto. Lograr lo anterior con los estudiantes es una tarea ardua, pues requiere de la ejecución de una secuencia de tareas apropiadas, para que aprendan a aprender y a enseñar.

La introducción permite valorar el nivel de preparación del estudiante para el aprendizaje de la habilidad dada. Es decir, establecer el diagnóstico, para evidenciar el dominio que tiene el alumno del significado y del sistema de acciones de la habilidad que debe aprender. También debe diagnosticarse el dominio que posee de los conocimientos e instrumentaciones previas relacionadas con la habilidad a aprender. Para ello, es importante adjudicarle tareas didácticas previstas que permitirán evidenciar su nivel de dominio. Identificado lo anterior, es preciso aplicar tareas apropiadas para la eliminación de sus deficiencias cognitivas, o bien orientar o fortalecer si existe alguna noción de la habilidad.

En esta concepción del proceso de enseñanza aprendizaje, el estudiante debe diagnosticarse integralmente, no solo en lo cognitivo e instrumental, sino en aspectos tales como su situación social, salud, aptitudes, principales motivaciones, etcétera. Es por ello que en esta

etapa de introducción no lo señalamos como parte de, pero consideramos que debe tomarse en cuenta, y de no existir, el profesor debe realizar las gestiones necesarias para obtener la mencionada información. Además, es preciso no descartar los vínculos mencionados anteriormente en cada tarea, entre las tareas de cada fase de esta etapa.

En un momento dado, el docente ha de registrar, en los instrumentos elaborados para ello, el resultado que van teniendo los estudiantes al realizar tareas didácticas en esta fase diagnóstica.

El profesor valorará a los educandos y verificará si las tareas previamente planificadas son las adecuadas para continuar el proceso de la clase, o habrá que ajustarlas o rediseñarlas a las necesidades del momento. Desde el diagnóstico, es importante identificar a los alumnos con claras ventajas, a quienes poseen regular ventaja y a los estudiantes de deficientes ventajas, para decidir la organización en equipos de trabajo de los miembros del grupo de la clase. Se recomienda que esta distribución sea de cuatro, de tres o de dos personas, hasta llegar a la realización de tareas de forma individual. Es preciso que el profesor vaya tomando todas estas decisiones pero haciendo participe a los alumnos, para que estén conscientes de su formación.

El Desarrollo se caracteriza porque el profesor guía al alumno en las tareas didácticas iniciales. Se hace necesario guiar paso a paso a los alumnos con ejemplos claros y precisos que lo lleven a una actuación autónoma posterior. Enseñada, se requerirá al estudiante a partir de la actuación en su equipo; se trata de tareas didácticas específicas que lo llevan al dominio de las habilidades en contenidos concretos de aprendizaje.

Estos equipos de estudiantes establecerán acuerdos para exponer el resultado de su tarea, de forma escrita u oral. En cada exposición, propondrán cuál es el significado y el sistema de acciones aprendidos, resultando en un contenido concreto de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior se analizará grupalmente, pero tomando en cuenta el parecer de cada miembro del equipo con el que trabajaron cada tarea.

Cada equipo autoevaluará o coevaluará su trabajo según el instrumento de registro que permita valorar la apropiación que se va alcanzando, para concienciar su nivel de avance. Es preciso que el profesor permanezca en el aula —atento a la interacción del equipo y del grupo— para poder valorar, específica y generalmente, a los estudiantes, al ir haciendo los registros evaluativos de las tareas didácticas y de seguimiento del trabajo en la clase que ellos van desarrollando. De esta forma, al revisar los datos no le parecerán ajenos, pues tendrá el referente del contacto personal.

Los alumnos escribirán en su cuaderno el resultado obtenido acerca del sistema de acciones y el significado de la habilidad en contenidos concretos. Es conveniente que, al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje y al conformar los equipos, el profesor haya seleccionado a los responsables de los mismos (responsable del grupo o alumno monitor); esto permitirá que el educador pueda multiplicarse en la atención a los estudiantes.

En el Desarrollo, el estudiante debe aprender: el significado de la habilidad; alcanzar el conocimiento del sistema de acciones componentes, y cómo aprende él de forma particular el contenido concreto de enseñanza y aprendizaje. Esta valoración es importante para una formación educativa sólida. Lo anterior es significativo si se le permite, además, reflexionar sobre su actuación para mejorarla, de tal manera que lo que aprende le sirva para un desempeño consciente en el contexto social en el que interactúa e interactuará.

Por lo general, los estudiantes no llegan a dominar totalmente la ejecución con la reflexión acerca del sistema de acciones componentes pero, al menos, se espera sean conscientes de que determinados procesos tienen procedimientos generales que deben dominar para una correcta ejecución. Sin embargo, no se descarta que algunos dominen todas las acciones.

En esta fase, mientras los miembros del equipo no sean conscientes del significado y los procedimientos asociados con la habilidad

que trabajan en contenidos concretos de enseñanza aprendizaje —en las distintas interacciones que realizarán a partir de las tareas indicadas—, podrán contar con un apoyo externo: cuaderno de trabajo, libro de texto, materiales didácticos e, incluso, la ayuda de un estudiante o el mismo profesor.

Al mismo tiempo, es importante que el docente enfatice al grupo lo valioso de la independencia en el aprendizaje. Es indispensable que el estudiante alcance su independencia cognoscitiva mediante una correcta dependencia de su profesor y la toma de conciencia de su estado en cuanto a esta independencia.

La sistematización y consolidación, es una fase concebida para que los educandos consoliden y sistematicen lo aprendido a partir de la realización de tareas. A ella arribarán los estudiantes, con diferentes niveles de desempeño en cada acción componente y, por tanto, no es necesario que realicen las mismas tareas. Es pertinente llevar a cabo tareas educativas en parejas y de manera individual.

Al organizar las parejas es recomendable que el docente esté atento a ubicar alumnos aventajados en el aprendizaje con aquellos que poseen menos ventajas. Así, no solo los más aventajados ayudan a los menos aventajados, sino que los primeros desarrollan valores morales como el respeto, la solidaridad y responsabilidad. La concepción anterior se destaca porque si el apoyo externo llega al estudiante de un igual, le es más efectivo. Además, se considera que, en la medida que el alumno más aventajado ayuda a otro, va adquiriendo experiencias relacionadas con la enseñanza que resultan fundamentales en quien pretende aprender a aprender.

Debe quedar claro que, en cada momento, debe hacerse un uso adecuado de las tareas en clase. En esta fase se mantiene el trabajo con apoyo externo y la verbalización para aquellos estudiantes que aún lo necesitan. Es importante que el profesor registre el desempeño de cada estudiante y asigne tareas extra clase acordes a las necesidades de cada alumno.

En la *etapa post-activa* se toman decisiones acerca del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, para tener objetividad en la designación de las tareas extra clase y prever el diseño de la próxima sesión (Saint-Onge, 1997 y Moltó, 2001).

Aunque la evaluación siempre está presente en cada una de las etapas anteriores —preactiva o propedéutica, y activa—, en esta etapa, la evaluación es final y lleva a decidir sobre el futuro accionar del profesor con cada estudiante en sesiones posteriores. Las hojas de evaluación o instrumentos de registros han de plantear los aspectos a tener en cuenta durante la valoración que se vaya haciendo en cada tarea desarrollada en las etapas anteriores. Es preciso que, en estos instrumentos, puedan apreciarse explícitamente las acciones componentes en contenidos concretos de aprendizaje, lo mismo que una escala para valorar el grado de dominio alcanzado en ellas por los estudiantes.

Durante todo el proceso, la evaluación valora los conocimientos previos y el dominio del significado y del sistema de acciones de los estudiantes. Para ello, el seguimiento evaluativo mostrará el despliegue en la ejecución con cada acción del sistema de la habilidad que se trabaja; el profesor podrá apreciarlo al revisar los registros del seguimiento realizado durante las fases de la etapa activa.

Las tareas asignadas a los educandos, después de la valoración de cada fase, les permiten aplicar el procedimiento asociado con la habilidad en un contenido de aprendizaje concreto, con una frecuencia y periodicidad relacionadas con la complejidad del mismo y, también, las dificultades detectadas durante el aprendizaje. Además, debe lograrse flexibilidad en esta aplicación para emplearse en situaciones diferentes. La etapa post-activa permite al profesor autoevaluar su desempeño en la dirección del proceso de aprendizaje de sus estudiantes para prever la siguiente sesión de clase.

Según Rodríguez y Bermúdez (1996), las principales características de la evaluación del aprendizaje metacognitivo de habilidades, pueden plantearse en una escala sintética para dar seguimiento al avance

de la apropiación. En el estudio se propuso dar seguimiento al proceso a partir de rúbricas —estableciendo la dimensión, el nivel de logro y el criterio que delimitan gradualmente los procedimientos a alcanzar—, diario de trabajo y portafolio de información.

Lo planteado hasta aquí permite destacar que, en la lógica actual de la educación en el país, se olvidó casi en su totalidad, la función y perspectivas de la Didáctica General además, de las Didácticas Específicas. La actividad se ha centrado en los diseños y evaluaciones curriculares, pasando por alto el aporte imprescindible de la Didáctica en la formación de los docentes (Díaz Barriga, 1997). Es en este punto donde esta investigación adquiere un mayor sentido e importancia, dentro de los estudios ya realizados en México.

La situación problemática precisada en este estudio es el no alcance del perfil de egreso del plan de estudios 1997, por parte de los futuros licenciados en Educación Primaria, en particular en el campo de desarrollo de habilidades intelectuales, reportado como suficiente a nivel estatal. Esto último, se aprecia en los resultados en los años: 2005, 2007 y 2009, realizada por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), a través de la prueba EGEL (Examen General de Egreso) y emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esto particularmente surge en el desarrollo de habilidades como observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar, las que por su carácter de básicas son esenciales, pues permiten la apropiación de la mayor parte de los conocimientos, están presentes en los sistemas de acciones de otras habilidades y forman parte de una gran cantidad de competencias generales y profesionales.

El estudio realizado corroboró esta situación. Esta problemática, después de 13 años de la implementación del plan de estudios 1997, requiere de propuestas viables y factibles que permitan la apropiación de estas habilidades por parte de los futuros docentes de educación primaria.

Lo planteado permitió esbozar el problema de la investigación a través del siguiente cuestionamiento: ¿Será posible lograr un

aprendizaje metacognitivo, de las habilidades mencionadas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, e incrementar la percepción del desempeño académico por parte de los estudiantes?

### **OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN:**

- Diseñar una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje metacognitivo de las habilidades: observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar; en la formación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, basada fundamentalmente en postulados de la Perspectiva Constructivista, desde un enfoque integral de la personalidad y en relación con la formación de competencias.
- Realizar un primer acercamiento a la validación de la estrategia diseñada.
- Indagar acerca de las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje, que sustentan la práctica docente de un grupo de profesores, formadores de docentes de educación primaria, de escuelas normales privadas del Estado de Veracruz.

### **HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN**

En correspondencia con los objetivos anteriormente expuestos, las hipótesis planteadas fueron:

**Hipótesis 1:** Los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, intervenidos con la estrategia diseñada (grupo experimental), lograrán un aprendizaje metacognitivo significativamente superior de las habilidades, que el otro grupo de alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria que siguen trabajando con la estrategia tradicional de enseñanza (grupo control).

Variables:

a) Variable independiente: estrategia de enseñanza aprendizaje metacognitivo de habilidades para estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria.

b) Variable dependiente: aprendizaje metacognitivo de las habilidades observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar.

**Hipótesis 2:** Los profesores de los estudiantes que participan en la intervención educativa, aplicando la estrategia diseñada, lograrán un desempeño docente significativamente superior que los docentes que continúan trabajando con la estrategia tradicional.

Variables:

a) Variable independiente: estrategia de enseñanza aprendizaje metacognitivo de habilidades para estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria.

b) Variable dependiente: desempeño docente.

En este trabajo, por razones propias del estudio realizado, se considera el desempeño docente como:

[...] la evaluación que realizan los estudiantes de sus profesores, recogida esta información por medio de un instrumento que ha sido construido para este efecto (Pimienta, J., 2006, p. 164).

## METODOLOGÍA

**Muestra.** En el Estado de Veracruz, las escuelas normales privadas poseen una población de 1,878 estudiantes y 265 docentes. Las escuelas que participaron en el estudio cuentan con una población de 1,178 estudiantes y 124 docentes. De estas últimas, incluidas como parte de nuestra muestra intencional, existen 546 estudiantes asignados en 18 grupos de forma aleatoria, 9 grupos para el grupo control y 9 grupos para el grupo experimental, haciendo un total de 273 estudiantes para

el grupo control y 273 para el grupo experimental. Finalmente, se capacitaron en la estrategia a 83 docentes, y de estos, fueron seleccionados 9 para el grupo experimental, atendiendo a la disponibilidad que mostraron. De los profesores no capacitados, se consultó con 9 para su participación en el grupo control, mismos que aceptaron. En el estudio cualitativo participaron 4 profesores del grupo experimental como informantes claves e igual número en el grupo control.

**Planificación de la investigación.** Se definió como una investigación evaluativa mixta, desde los enfoques cuantitativo y cualitativo, desarrollada en dos fases: cuantitativa y cualitativa. En la fase cuantitativa, el tipo de estudio aplicado fue cuasi experimental con dos grupos no equivalentes, llamados también grupos intactos: experimental y control. Es importante considerar aquí que, en la validación realizada, tuvo que optarse por la alternativa de elegir un diseño de grupo de control no equivalente. Este diseño fue elegido, dado que se buscaba someter a experimentación una estrategia de enseñanza y aprendizaje, en tanto era necesario adaptarse a las disposiciones de autoridades educativas que tienen ya una organización de los grupos y, desde luego, no permiten que aulas enteras sean perturbadas durante el trabajo o divididas para proporcionar muestras equivalentes o aleatorias, o simplemente no permiten que si lo que se prueba «es bueno», lo reciban solo algunos (Campbell y Stanley, 1991).

El mencionado diseño se realizó como sigue: se evaluó de entrada a ambos grupos y posteriormente se aplicó la estrategia solo al grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (grupo experimental). Al final, se evaluó a los dos grupos de estudio, es decir, tanto al experimental, como a los estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria, que no habían recibido el mencionado tratamiento educativo (grupo control); asimismo, se evaluó el desempeño de los docentes participantes en el estudio. De esta forma se percibió la realización de los dos primeros objetivos. En una segunda fase, en el enfoque cualitativo, se empleó la metodología de estudio de casos con indagación fenomenológica para el alcance del tercer objetivo.

**Análisis y aplicación del instrumento de obtención de datos.** Se utilizaron dos instrumentos: una prueba —elaborada para tal efecto— para medir el aprendizaje metacognitivo de las habilidades: observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar, y una escala Likert —también diseñada para los propósitos de la investigación— para medir el desempeño docente.

Atendiendo al análisis de la confiabilidad para el primero, se realizó utilizando el método Alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0.90, misma que podemos considerar como buena. La media de aciertos obtenida puede advertir un nivel bajo de respuestas correctas, lo que pudiera apreciarse como problemas en el grado de dificultad que representan para los sujetos algunos ítems. El resultado de la correlación Biserial Puntual (0.27), sugiere también dificultades en algunos reactivos, particularmente en el nivel de dificultad. En cuanto a la validez de contenido, se realizó mediante el juicio de 9 expertos. En el análisis de los ítems de inicio, se aprecia que en cuanto al nivel de facilidad, de forma general, la mayoría de los ítems tienen una puntuación debajo de ( $p > 0.85$ ) y por arriba de ( $p < 0.15$ ) que de acuerdo a lo que establece Seock-Ho (1999), se estiman índices de facilidad intermedia. Para el análisis de los ítems se utilizó la correlación Biserial Puntual la que resultó en que la mayor parte de los ítems pueden considerarse como razonablemente buenos. Se aprecia también que la mayoría de las opciones correctas tienen correlaciones con resultados positivos.

En cuanto a la escala Likert se realizó también un análisis global del instrumento, atendiendo a la confiabilidad como consistencia interna, utilizando el método Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.96. Posteriormente se elaboró un análisis de confiabilidad considerando la partición por mitades, se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,902 para la parte 1 y de 0.954 para la parte 2, mismas que se aprecian correlacionadas. Atendiendo a lo anterior, es posible plantear que el instrumento posee una buena confiabilidad. Este instrumento, empleado para medir el desempeño docente, ha sido tomado de Pimienta (2006), con la aclaración de que las preguntas abiertas no fueron utilizadas en este momento por el interés de

nuestra investigación. En el análisis de los ítems, se observa en la correlación ítem-total, corregida, que oscilan entre 0,20 y 0,82 concluyendo que son adecuadas.

Los instrumentos mencionados se aplicaron en formato impreso, situado cada estudiante en su aula de clases.

**Análisis de los resultados.** Se realizó, primeramente, un estudio exploratorio con la finalidad de detectar problemas de casos faltantes, sesgos en la estimación de los parámetros de tendencia central y desviaciones de la normalidad.

En el estudio exploratorio no se revelaron casos faltantes y en los sesgos en la estimación de los parámetros de tendencia central se aprecia una variabilidad no significativa. Respecto a los casos desviados y la desigualdad de varianzas, se estima que los casos desviados fueron mínimos y solamente se observaron algunas desigualdades de varianzas en el postest.

**Tabla1. Resumen del análisis exploratorio de datos.**

ASPECTOS	Aprendizaje metacognitivo de la habilidad observar.				Aprendizaje metacognitivo de la habilidad identificar.				Aprendizaje metacognitivo de la habilidad caracterizar.				Aprendizaje metacognitivo de la habilidad comparar.				Aprendizaje metacognitivo de la habilidad clasificar.			
A	No se detectaron casos faltantes.																			
B	Al realizar comparaciones entre las medias con las medianas y entre las medias con las medias recortadas, no se encontraron variaciones extremas.																			
C	Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>	C <sub>a</sub>	E <sub>b</sub>
	Se detectaron desviaciones con respecto a la normal, fundamentalmente en las colas de distribuciones.																			

Posteriormente se elaboró un estudio de diferencias significativas, empleando la prueba t.

**Tabla 2. Estadísticos de grupo, para el aprendizaje metacognitivo de las habilidades observar, identificar, caracterizar, comparar, y clasificar antes y después de la intervención.**

**Group Statistics**

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
pre-observar	Control	273	4.08	1.901	.115
	Experimental	273	4.07	1.905	.115
pos-observar	Control	273	4.85	2.633	.159
	Experimental	273	7.94	3.153	.191
pre-identificar	Control	273	2.65	.772	.047
	Experimental	273	2.53	.772	.047
pos-identificar	Control	273	3.75	1.906	.115
	Experimental	273	5.60	1.919	.116
pre-caracterizar	Control	273	3.28	.922	.056
	Experimental	273	3.41	1.046	.063
pos-caracterizar	Control	273	4.36	1.766	.107
	Experimental	273	6.84	2.303	.139
pre-comparar	Control	273	2.95	1.572	.095
	Experimental	273	2.75	1.286	.078
pos-comparar	Control	273	2.62	1.313	.079
	Experimental	273	5.26	2.142	.130
pre-clasificar	Control	273	3.54	1.534	.093
	Experimental	273	3.55	1.472	.089
pos-clasificar	Control	273	4.99	1.490	.090
	Experimental	273	6.09	2.106	.127

**Tabla 3. Prueba t muestras independientes para las variables intervinientes antes y después de la intervención, considerando el grupo control y experimental.**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
pre-observar	Equal variances assumed	.044	.835	.112	544	.911	.018	.163	-.302	.338
	Equal variances not assumed			.112	543.998	.911	.018	.163	-.302	.338
pos-observar	Equal variances assumed	11.480	.001	-12.436	544	.000	-3.092	.249	-3.580	-2.603
	Equal variances not assumed			-12.436	527.235	.000	-3.092	.249	-3.580	-2.603
pre-identificar	Equal variances assumed	.259	.611	1.719	544	.086	.114	.066	-.016	.243
	Equal variances not assumed			1.719	543.999	.086	.114	.066	-.016	.243
pos-identificar	Equal variances assumed	.347	.556	-11.254	544	.000	-1.842	.164	-2.164	-1.521
	Equal variances not assumed			-11.254	543.976	.000	-1.842	.164	-2.164	-1.521
pre-caracterizar	Equal variances assumed	5.388	.021	-1.475	544	.141	-.125	.084	-.290	.041
	Equal variances not assumed			-1.475	535.520	.141	-.125	.084	-.290	.041
pos-caracterizar	Equal variances assumed	15.106	.000	-14.138	544	.000	-2.484	.176	-2.829	-2.138
	Equal variances not assumed			-14.138	509.706	.000	-2.484	.176	-2.829	-2.138
pre-comparar	Equal variances assumed	.086	.769	1.669	544	.096	.205	.123	-.036	.447
	Equal variances not assumed			1.669	523.357	.096	.205	.123	-.036	.447
pos-comparar	Equal variances assumed	50.136	.000	-17.370	544	.000	-2.641	.152	-2.940	-2.342
	Equal variances not assumed			-17.370	451.021	.000	-2.641	.152	-2.940	-2.342
pre-clasificar	Equal variances assumed	.120	.730	-.085	544	.932	-.011	.129	-.264	.242
	Equal variances not assumed			-.085	543.092	.932	-.011	.129	-.264	.242
pos-clasificar	Equal variances assumed	55.972	.000	-7.062	544	.000	-1.103	.156	-1.409	-.796
	Equal variances not assumed			-7.062	489.815	.000	-1.103	.156	-1.409	-.796

### **Análisis considerando el pretest:**

De acuerdo a la Tabla 3 que presenta los resultados en la etapa pretest, el aprendizaje metacognitivo de las cinco habilidades, al analizar la prueba de Levene, nos permite no rechazar la hipótesis nula y asumir la igualdad de varianzas. Si aceptamos lo anterior tenemos, para cada una de las habilidades, los resultados de la prueba t que nos permiten no rechazar la hipótesis nula y concluimos que no existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental, atendiendo al aprendizaje metacognitivo de las habilidades señaladas en este estudio.

### **Análisis considerando el posttest:**

De acuerdo a la Tabla 3, que presenta resultados del aprendizaje metacognitivo de las habilidades en el posttest, considerando la prueba de Levene, podemos rechazar la hipótesis nula y asumir la desigualdad de varianzas. Aceptando lo anterior y considerando los resultados de la prueba t, para las cinco habilidades señaladas, no se acepta la hipótesis nula y se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental, atendiendo al aprendizaje metacognitivo de las habilidades ya referidas.

Además, se realizó un estudio de varianza unifactorial que se presenta a continuación:

**Tabla 4. Descriptivos de las diferencias en las variables.**

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
pre-observar	Control	273	4.08	1.901	.115	3.86	4.31	1	9
	Experimental	273	4.07	1.905	.115	3.84	4.29	1	9
	Total	546	4.08	1.901	.081	3.92	4.23	1	9
pos-observar	Control	273	4.85	2.633	.159	4.53	5.16	0	14
	Experimental	273	7.94	3.153	.191	7.56	8.31	0	14
	Total	546	6.39	3.289	.141	6.12	6.67	0	14
pre-identificar	Control	273	2.65	.772	.047	2.56	2.74	1	5
	Experimental	273	2.53	.772	.047	2.44	2.63	1	5
	Total	546	2.59	.773	.033	2.53	2.66	1	5
pos-identificar	Control	273	3.75	1.906	.115	3.53	3.98	0	9
	Experimental	273	5.60	1.919	.116	5.37	5.83	2	9
	Total	546	4.68	2.122	.091	4.50	4.85	0	9
pre-caracterizar	Control	273	3.28	.922	.056	3.17	3.39	1	5
	Experimental	273	3.41	1.046	.063	3.28	3.53	1	7
	Total	546	3.34	.987	.042	3.26	3.43	1	7
pos-caracterizar	Control	273	4.36	1.766	.107	4.14	4.57	1	9
	Experimental	273	6.84	2.303	.139	6.56	7.11	4	15
	Total	546	5.60	2.398	.103	5.40	5.80	1	15
pre-comparar	Control	273	2.95	1.572	.095	2.77	3.14	0	9
	Experimental	273	2.75	1.286	.078	2.59	2.90	1	7
	Total	546	2.85	1.438	.062	2.73	2.97	0	9
pos-comparar	Control	273	2.62	1.313	.079	2.46	2.77	0	7
	Experimental	273	5.26	2.142	.130	5.00	5.51	1	11
	Total	546	3.94	2.213	.095	3.75	4.12	0	11
pre-clasificar	Control	273	3.54	1.534	.093	3.36	3.72	0	9
	Experimental	273	3.55	1.472	.089	3.37	3.72	0	8
	Total	546	3.54	1.502	.064	3.42	3.67	0	9
pos-clasificar	Control	273	4.99	1.490	.090	4.81	5.16	2	9
	Experimental	273	6.09	2.106	.127	5.84	6.34	2	9
	Total	546	5.54	1.904	.081	5.38	5.70	2	9

Se puede observar en las muestras independientes, que no existen diferencias significativas.

**Tabla 5. ANOVA para las puntuaciones del cambio.**

<b>ANOVA</b>						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
pre-observar	Between Groups	.046	1	.046	.013	.911
	Within Groups	1969.875	544	3.621		
	Total	1969.921	545			
pos-observar	Between Groups	1304.645	1	1304.645	154.642	.000
	Within Groups	4589.480	544	8.437		
	Total	5894.125	545			
pre-identificar	Between Groups	1.760	1	1.760	2.954	.086
	Within Groups	324.161	544	.596		
	Total	325.921	545			
pos-identificar	Between Groups	463.386	1	463.386	126.660	.000
	Within Groups	1990.234	544	3.659		
	Total	2453.621	545			
pre-caracterizar	Between Groups	2.117	1	2.117	2.177	.141
	Within Groups	529.150	544	.973		
	Total	531.267	545			
pos-caracterizar	Between Groups	841.912	1	841.912	199.874	.000
	Within Groups	2291.443	544	4.212		
	Total	3133.355	545			
pre-comparar	Between Groups	5.744	1	5.744	2.785	.096
	Within Groups	1121.941	544	2.062		
	Total	1127.685	545			
pos-comparar	Between Groups	952.090	1	952.090	301.711	.000
	Within Groups	1716.667	544	3.156		
	Total	2668.756	545			
pre-clasificar	Between Groups	.016	1	.016	.007	.932
	Within Groups	1229.429	544	2.260		
	Total	1229.445	545			
pos-clasificar	Between Groups	165.936	1	165.936	49.877	.000
	Within Groups	1809.832	544	3.327		
	Total	1975.767	545			

Al considerar el análisis de varianza unifactorial se concluye que en todos los aspectos referentes al aprendizaje metacognitivo de las habilidades —observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar—, en la etapa pretest no se detectaron diferencias significativas entre los grupos control y experimental; pero, en la etapa postest, sí las hubo.

A continuación se presenta un resumen del resultado obtenido al realizar el análisis de covarianza:

**Tabla 6. Resumen del análisis de covarianza.**

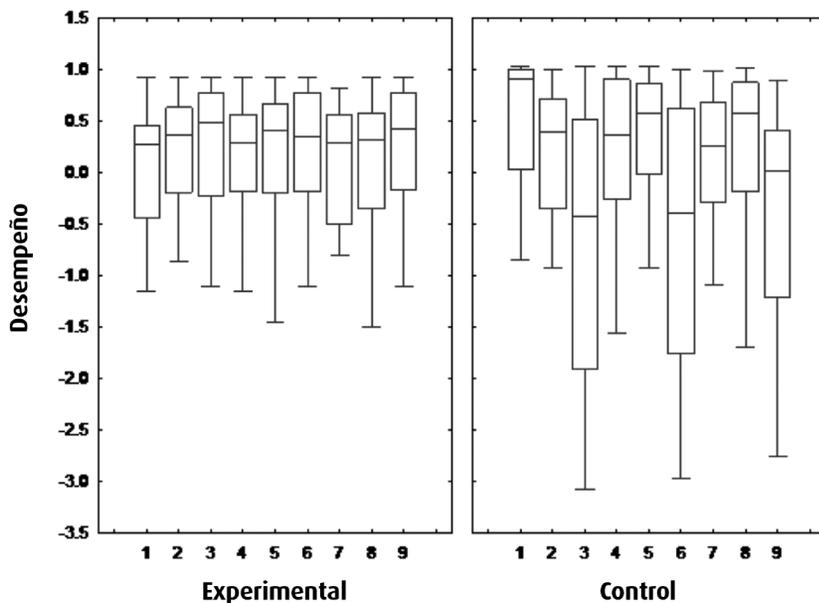
ASPECTOS	RESULTADOS
	Influencia del Pretest
Aprendizaje metacognitivo de la habilidad observar	No ha influido significativamente
Aprendizaje metacognitivo de la habilidad identificar	No ha influido significativamente
Aprendizaje metacognitivo de la habilidad caracterizar	No ha influido significativamente
Aprendizaje metacognitivo de la habilidad comparar	No ha influido significativamente
Aprendizaje metacognitivo de la habilidad clasificar	No ha influido significativamente

Al considerar el análisis de covarianza se aprecia la no influencia significativa sobre la manipulación experimental del aprendizaje metacognitivo de las habilidades: observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar del pretest.

Lo anterior nos permite considerar, en términos reservados, un acercamiento a la validación de la propuesta de aprendizaje metacognitivo de las habilidades mencionadas.

## ÍNDICE DE DESEMPEÑO DEL DOCENTE EN LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL

**Figura 1. Análisis comparativo del desempeño del docente para el grupo experimental y control.**



En esta gráfica se aprecia que, en su mayoría, los docentes del grupo experimental obtuvieron mejores evaluaciones por los estudiantes de ese grupo. Situación opuesta a las evaluaciones de los estudiantes del grupo control.

Se aprecia, en los datos del desempeño docente recogidos con la escala, que los resultados son significativos y permiten valorar la importancia que cobra la motivación de los profesores ante un proceso de seguimiento específico, donde él, como agente principal del

mismo, debe demostrar el aprendizaje metacognitivo de habilidades a partir de su enseñanza a los estudiantes.

## **RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO**

Este estudio se realizó través de entrevistas en profundidad, tomando en cuenta la metodología propuesta por Miguel Martínez Miguéles (2006). La categorización y la estructuración, fueron realizadas manualmente. La indagación acerca de la perspectiva didáctica que tienen los profesores que participaron en el estudio, se llevó a cabo al considerar ocho entrevistas semiestructuradas a igual número de formadores de docentes, con una duración promedio de una hora 30 minutos, sin rigidez alguna. Cuatro de ellos participaron en el grupo control y otros cuatro en el experimental. De estos ocho entrevistados, tres tomaron el curso de preparación para la intervención y cinco no lo hicieron.

La estrategia seguida puede sintetizarse en: pregunta generadora, dimensión de análisis, escenario básico de indagación, determinación de los actores e informantes claves, determinación de técnicas e instrumentos y análisis e interpretación de la información. En cuanto a los resultados, se advierte que existe resistencia de los profesores al considerar intrascendente la vinculación teórico-práctica en el desempeño docente. Tres docentes del grupo control, perciben que la forma de enseñar se logra solo con la práctica. Además, conciben que los estudiantes retomen su forma de enseñar de otros docentes que han impactado en su forma de aprender.

Los informantes claves perciben que los planes de estudio propician incomunicación y confusión entre los profesores, porque los programas plantean orientaciones pedagógicas con un lenguaje poco claro. Precisan que ante ello, cada profesor supone un proceso educativo alternativo, que la mayoría de las veces no corresponde con el Plan y programas de estudio; sin embargo, es aplicado para el desarrollo de competencias docentes en los futuros educadores de educación primaria.

Se pudo apreciar que existen algunos docentes que poseen actitudes y aptitudes de percibir al proceso didáctico como un sistema, y se esfuerzan por revisar documentos que les permitan obtener claridad en sus concepciones de enseñanza aprendizaje. No obstante, la frágil visión de la gestión didáctica que a veces tienen como base los directivos, algunos docentes de formadores y alumnos, desautorizan a tales profesores con ideas progresistas en búsqueda de mejora y transformación de su quehacer didáctico.

La perspectiva de enseñanza y aprendizaje de los docentes formadores de profesores de educación primaria, visto a través de ocho observadores con vivencias y experiencias diferentes —como se sintetiza en este apartado y que obedece a razones propias de la publicación del presente trabajo—, puede concretarse en los siguientes términos: los formadores de docentes no han logrado todavía la apropiación didáctica suficiente del proceso enseñanza aprendizaje, con su carácter de sistema, para lograr planearlo, ejecutarlo y evaluarlo; la naturaleza del Plan de estudios 1997 y los programas curriculares que emanan del mismo parecen suponer ese dominio de competencias didácticas por parte del formador de docentes. Por tanto, es fácil comprender que el aprendizaje metacognitivo de habilidades tenga dificultades al enseñarse y al aprenderse.

## CONCLUSIONES

Este trabajo surge a partir de la necesidad que presenta el profesorado de una cultura académica y un desarrollo profesional sólidos. Es trascendental alcanzar lo anterior, para arribar al desarrollo de una educación de calidad en nuestro estado y país. En la literatura revisada se plantea la necesidad de que este aprendizaje sea metacognitivo, es decir, que se logre con una correcta flexibilidad, autorregulación y solidez (Perrenoud, 2008; Tobón, 2006; Moltó, 2001; Zilberstein, Portela y Mc. Pherson, 1999).

En la evaluación al desempeño docente se percibe que los estudiantes son capaces de evidenciar el proceso educativo con el que

interactuaron los docentes con ellos. En este, los profesores destacan una perspectiva del proceso de enseñanza aprendizaje que no tiene relación directa con el enfoque constructivista del proceso educativo (Perrenoud, 2004; Moltó, 2001; Aebli, 2001; Bermúdez y Rodríguez, 1996; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983; Talizina, 1988).

También se explica la validación de la estrategia y el enfoque utilizado. Esta destaca que la estrategia planteada:

- a) Ayuda al desarrollo de un aprendizaje flexible por parte de los estudiantes;
- b) contribuye al desarrollo de un aprendizaje sólido de los estudiantes;
- c) mejora la autorregulación del aprendizaje de esas habilidades por parte de los estudiantes, y
- d) contribuye a una mejor dirección de un aprendizaje metacognitivo de esas habilidades por parte de los estudiantes.

Aunque fue necesario en el trabajo utilizar un diseño de grupo no equivalente, los resultados que se muestran tienen implicaciones educativas importantes, que se plantean a continuación:

La estrategia anima al profesorado normalista a adoptarla e integrar en sus actividades de enseñanza el desarrollo del aprendizaje metacognitivo de habilidades explícitamente, y no de la forma convencional como lo hemos venido intentando.

El proceso de enseñanza aprendizaje y su carácter de sistema es un planteamiento importante, que debe destacarse en la formación de los estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria, y que los resultados de la validación muestran como aceptable, dadas las características del diseño de los grupos estudiados, pero son estos mismos los que proveen de argumentos valiosos contra la visión que impera hoy en la formación de docentes, por parte de algunos profesores formadores de docentes que señalan que no es necesario el desarrollo de un aprendizaje metacognitivo. Esos datos obtenidos en esta intervención permiten vislumbrar desde la educación normal, que enseñar a pensar integrando las actividades de pensamiento con los temas que incluyen las demás asignaturas curriculares que cursa el estudiante de la Licenciatura de Educación Primaria, mejora en lugar de empeorar.

Una oposición común a enseñar a aprender metacognitivamente habilidades se debe a la creencia, entre los docentes, de que no es apropiado para todos los estudiantes. Algunos estudios muestran que muchos profesores creen que el objetivo de enseñar a pensar es apropiado solamente para los estudiantes de alto rendimiento, y no lo es para los estudiantes de bajo rendimiento que están teniendo dificultades para aprender, incluso, hechos básicos (Zohar, 2006),

Al realizar una valoración integral del estudio realizado se puede apreciar lo siguiente:

- El logro del primer objetivo permite concluir que se ha diseñado una estrategia de enseñanza aprendizaje metacognitivo de habilidades que pudiera ser utilizada en la formación de los Licenciados en Educación Primaria, que estudian en escuelas normales, privadas y en zonas urbanas.
- El logro del segundo objetivo permite concluir la realización de un primer acercamiento a la validación de la estrategia diseñada, al lograr la realización de la intervención mediante EEAMPP, que objetiva los planteamientos teóricos señalados y permite obtener datos mediante análisis estadísticos pertinentes.
- En cuanto a la evaluación del desempeño docente, se presentan evidencias que advierten resultados significativamente superiores en los profesores que recibieron la capacitación basada en EEAMHPP y que participaron en la intervención con el grupo experimental, con respecto a los profesores que no fueron capacitados con EEAMHPP, que siguieron trabajando con el enfoque tradicional y que fueron participantes en el grupo control.
- Gracias a las indagaciones de las perspectivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje —que sustentan la práctica docente de un grupo de profesores formadores de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria de escuelas normales privadas del Estado de Veracruz—, y el planteamiento de los mismos acerca de sus creencias del proceso de enseñanza aprendizaje, se pudo analizar su

perspectiva educativa e interpretar la postura que subyace mayoritariamente en una práctica docente basada en el sentido común.

A continuación se destacan las limitaciones que pueden advertirse en el presente estudio, y que probablemente han podido incidir en los resultados:

- El tamaño de la muestra, tanto de profesores y alumnos, no permite la generalización de los resultados.
- Es perceptible que la selección de los alumnos de segundo semestre fue realizada de forma no aleatoria, y aunque al asignar estos a los grupos control y experimental se hizo al azar, los docentes formadores de profesores fueron asignados por conveniencia.
- El tipo de diseño elegido se considera el idóneo; indiscutiblemente se hubiera mejorado con un mayor número de profesores y alumnos en ambos grupos de estudio, elegidos aleatoriamente.
- Existen factores que pudieron haber incidido en los resultados obtenidos con la estrategia de enseñanza y aprendizaje metacognitivo de habilidades, dado que existieron elementos difíciles de controlar y que fueron perceptibles tales como: la contingencia sanitaria resultante en el país al realizarse la intervención; además de aspectos socioeconómicos, actitudes y aptitudes personales.
- Las limitaciones de una investigación cuasi experimental en el ámbito educativo, particularmente teniendo como objetivos la validación externa como el presente estudio, proceden prioritariamente del control de variables, aspecto que se observa en esta investigación. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, H., **Doce formas básicas de enseñar**, Narcea, Madrid, España, 2001.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H., **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo**, Trillas, México, 1976.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, **La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina**, Informe 2006, David Rockefeller Center for Latin American Studies Harvard University, Planeta, México, 2006.

BANDURA, A., **Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual**, Desclée De Brouwer Biblioteca de Psicología, Bilbao, España, 1999.

BERMÚDEZ, M., **Bosquejos de Educación para el Pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano. (antología)**, SEP-El Caballito, Distrito Federal, México, 1985.

BRUNER, J., **La importancia de la educación**, Paidós Educador, Barcelona, España, 1990.

CASTELLANOS, D., **Aprender y enseñar en la escuela**. Ed. Pueblo y Educación, La Habana. 2002.

CENEVAL, **Resultados del Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria**, Datos en bruto no publicados, México, 2005.

COLL, C., **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**, Paidós, Madrid, 1990.

DANILOV, M. y SKATKIN, M., **Didáctica de la Escuela Media**, La Habana: Libros para la Educación, 1980.

DE LA ORDEN, A., **Evaluación de los Efectos de los Programas de Intervención. Antología del Seminario de Evaluación Educativa**. Doctorado en educación: diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa, Universidad Anáhuac, México, 2006.

DÍAZ BARRIGA, A. **Didáctica y currículum**, Paidós, Distrito Federal, México, 1997.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y SUPERIOR, **Boletín Informativo**, Veracruz, México, 2007.

FLAVELL, J.H., «Metacognitive development», en J.M. Scandura & C.J. Brainerd (eds.), **Structural/process models of complex human behavior**, Sifthoff & Noordhoff, Netherlands, 1978.

GIMENO, J y PÉREZ, A., **Comprender y transformar la enseñanza**, Morata, Madrid, España, 1992.

GUTIÉRREZ, V. y MOLTÓ, E., **Metodología para la enseñanza de los conocimientos, las cadenas verbales y los procedimientos**, Escuela Normal La Paz de Veracruz, Veracruz, México, 2004.

\_\_\_\_\_, «Método para la enseñanza y el aprendizaje metacognitivo de habilidades algorítmicas», en VVAA, **Proceso de enseñanza aprendizaje: bases neurales y contexto sociocultural**, Ceguro Editores, Lima, Perú, 2007.

JACKSON, Ph., **La vida en las aulas**, Morata, España, 2000.

MOLTÓ, E., **Un enfoque para la educación en ciencias**, Universidad Veracruzana, Veracruz, México, 2001.

PERRENOUD, P., **Diez nuevas competencias para enseñar**, SEP, México, 2004a.

\_\_\_\_\_, **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Crítica y fundamentos 1, Graó, Barcelona, España, 2004b.

PIAGET, J., **El nacimiento de la inteligencia en el niño**, Grijalbo, México, 1977.

PIMIEN TA, J., **Diseño y validación de un modelo didáctico para la educación media superior**, Tesis de doctorado, Escuela de Educación, Universidad Anáhuac, Estado de México, México, 2006.

\_\_\_\_\_, **Las competencias en la docencia universitaria**. Preguntas frecuentes, Pearson-Prentice Hall, Estado de México, México, 2011.

TOBÓN, S.; PIMIENTA, J.; GARCÍA, J., **Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias**. Pearson Educación, México, 2010.

POZO, J., **Aprendices y maestros. Una nueva cultura del aprendizaje**, Alianza Editorial, Madrid, 1998.

RODRÍGUEZ M. y BERMÚDEZ, R., **Teoría y metodología del aprendizaje**, Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1996.

SAINT-ONGE, M., **Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?**, Mensajero, Bilbao, España, 1997.

SEOCK-HO, K., **CIA: A Computer Program for Classical Item Analysis**, Universidad de Georgia, Estados Unidos de América, 1999.

SEP, **Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales**. Educativa, México, 1997.

SEP, **Prioridades y Retos de la Educación Básica. Curso Básico de Formación Continú**, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Ciclo Escolar 2008-2009, México, 2008.

TALIZINA, N., **Psicología de la enseñanza**, Progreso, 1998.

TOBÓN, Sergio (2006). **Competencias en la Educación Superior**. Colombia: ECOE Ediciones, 2006.

VYGOTSKY, L., **Pensamiento y lenguaje**, Quinto Sol, México, 1998.

ZILBERSTEIN, J.; PORTELA, R. y MCPHERSON, M., **Didáctica integradora vs didáctica tradicional**, Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1999.

ZOHAR, A., **El pensamiento de orden superior en las clases de ciencias: objetivos, medios y resultados de investigación**, Enseñanza de las Ciencias, 24(2), 157-172, 2006.

# NOTAS

---

# UNA ODISEA EN NUESTRA ÉPOCA

AN ODYSSEY IN OUR EPOCH

*Santiago Jiménez de la Torre*

---

Santiago  
Jiménez  
de la Torre



Estudiante de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales, Universidad Panamericana. Profesor de Moral, Centro Escolar Cedros, México.  
Correo electrónico: [0150823@up.edu.mx].

## DISERTACIONES SOBRE LA AUTORIDAD

El mismo dinamismo del lenguaje complica las cosas a la hora de definir un concepto, sobre todo cuando aquél posee, en mayor o menor medida, algún alcance filosófico; es decir, no es lo mismo definir «sombrero» que «amor»: mientras más implique al hombre mismo, más ardua se vuelve la labor de conceptualización. *Autoridad* es justamente uno de estos difíciles casos; sin embargo, aun con todas estas dificultades, seguiremos a Rafael del Águila <sup>1</sup> para dar una bien acogida definición. Autoridad, es «el ejercicio institucionalizado del poder» <sup>2</sup>. Vemos, entonces, uno de los obstáculos con los que la conceptualización de autoridad se enfrenta: ¿qué diferencia existe entre autoridad y poder? El mismo Del Águila nos ayuda: «El poder es la posibilidad de obtener obediencia incluso contra la resistencia de los demás» <sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Rafael del Águila (1953-2009) fue un reconocido catedrático de Ciencias Políticas en la Universidad Autónoma de Madrid.

<sup>2</sup> Rafael del Águila, *Manual de Ciencia Política*, p. 21.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 24.

Pensadores de todos los tiempos no logran poner fin a la discusión de si el poder se relaciona con coacción o no, de si autoridad se relaciona con ejemplaridad o no. Pero para efectos de nuestro análisis, no interesa demasiado saber a ciencia cierta cuál es la diferencia entre autoridad y poder, entre otras cosas porque esa concepción atiende más a la política que a la familia, institución objeto de nuestro análisis.

De todos modos, no fueron inútiles los primeros acercamientos porque, dicho lo anterior, sabemos que quien ostenta legítimamente el poder, y, por lo tanto, tiene la autoridad necesaria en la familia, son los padres, nadie más. Si su autoridad sucumbe, la familia se quebranta<sup>4</sup> y, peor todavía, la misma sociedad no podrá mirar la deslumbrante luz del progreso, y es que

[...] la familia posee vínculos vitales y orgánicos con la sociedad, porque constituye su fundamento y alimento continuo mediante su función de servicio a la vida. En efecto, de la familia nacen los ciudadanos, y estos encuentran en ella la primera escuela de esas virtudes sociales, que son el alma de la vida y del desarrollo de la sociedad misma<sup>5</sup>.

## LA LEY: UNA BATALLA POR ALCANZAR

El Estado, a través de sus leyes, no parece colocarse al frente en la defensa de la familia. Hechos como la legislación del aborto, de la eutanasia, de la droga, de los matrimonios homosexuales, son algunas de las causas —y efectos— de la desvalorización de la familia, que ha venido manteniendo el Estado en las últimas décadas.

<sup>4</sup> Este es el principal peligro de la pérdida de autoridad de los padres por sobre los hijos: sin importar el número de hijos, la familia, grande o pequeña, se va poco a poco hacia abajo, a tal grado que su decadencia es inevitable. Hoy en día, sabemos, la familia no es lo que era antes y una posible respuesta es que son los padres los «culpables», pues no se atreven a ejercer la autoridad propia a su naturaleza de padres, de procreadores.

<sup>5</sup> Juan Pablo II, **Familias consorcio**, n. 42. En: [[https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=35506391f0&view=att&th=13076aae22642269&attid=0.1&disp=inline&realattid=f\\_goqbk6pu0&zw](https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=35506391f0&view=att&th=13076aae22642269&attid=0.1&disp=inline&realattid=f_goqbk6pu0&zw)].

El argumento más usado por los «anti-familia» es el de que, al estar legalizadas todas las cuestiones anteriores, son completamente legítimas y lícitas. Pero, ¿solo por ser ley humana, se vuelve lícita y, por lo tanto, buena? Santo Tomás en su **Suma Teológica** afirma que la ley humana «[...] es la prescripción de la razón en orden al Bien Común, promulgada por quien tiene a su cargo el cuidado de la comunidad»<sup>6</sup>. Podemos concluir, sin temor a equivocarnos, que si una ley no proviene de la razón y no está ordenada al bien común, no es ley en ningún sentido. Queda derribado el endeble argumento de los legalistas.

Al momento de escuchar esas vocecillas que intentan por todos los medios asesinar a la familia —a la de padre, madre e hijos; a la que toma en cuenta la unidad y la procreación; a la que nos ha hecho posible soñar con un mundo sano y agradable para vivir...—, debemos preguntarnos, junto con Joseph Ratzinger:

¿Quién o qué legitima este mensaje? ¿Está lo suficientemente legitimado para parecernos plausible? ¿Basta la plausibilidad como criterio para aceptar un mensaje sobre Dios?<sup>7</sup>. ¿O es precisamente la plausibilidad una tentación que nos halaga?»<sup>8</sup>.

## SENDEROS CON FINES NOBLES: LA LIBERTAD

Cuando los padres ejercen, también por su propia naturaleza, el papel de educadores —más aún: de primeros educadores— deben tener en cuenta que, si realmente desean hacerlo y serlo bien, tendrán que saber ejercer su autoridad. Pero, ¿para qué, para qué vale la pena ejercer la autoridad<sup>9</sup> sobre los hijos? En definitiva, la respuesta más precisa es *para que los hijos puedan ejercer correctamente su libertad*. Aquí está el *quid* del asunto.

<sup>6</sup> Sto. Tomás, **S. Th.**, Ia, IIa, 90, 4.

<sup>7</sup> Aunque Ratzinger habla en un contexto religioso, es evidente que en lugar de «Dios» se puede insertar «sobre la familia».

<sup>8</sup> P. Seewald, **Dios y el mundo: una conversación con Peter Seewald. Las opiniones de Benedicto XVI sobre los grandes temas de hoy**, p. 65.

<sup>9</sup> Ejercer la propia autoridad no significa ser autoritarios. De la autoridad al autoritarismo existe una gran diferencia.

También aquí existe un peligro demasiado sutil —al menos así se ha mostrado a lo largo de la historia—: el de no saber qué es la libertad. Muchos han postulado la libertad como el hacer lo que en el momento más plazca —misma concepción que se acerca más al libertinaje: perversión, degeneración, depravación de la libertad—. Lo que sí sabemos certeramente es que

[...] la libertad está limitada por las características de nuestra naturaleza y por las circunstancias de nuestra existencia. [...] todo hombre tiene la capacidad de elegir lo que es mejor para él. Y eso es la libertad <sup>10</sup>.

Así pues, como conclusión, los padres, primeros educadores, deben ejercer su autoridad para poder educar confiablemente en y para la libertad a sus hijos. Así es la familia, así es su realidad, así es la explicación del cómo lograr un mejor futuro para nuestra sociedad, misma que es de memoria corta y, por medio del deleznable individualismo, nos va engañando para conseguir su objetivo: la muerte de la familia, la supremacía del individuo. No hay salidas cobardes, no hay dulces placebos; solo nos queda luchar —en las trincheras de la inmediatez de lo ordinario— para conseguir la victoria en una Odisea de nuestra época. ■

---

<sup>10</sup> A. Malmierca, *Al llegar la juventud*, p. 198.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEL ÁGUILA, Rafael. **Manual de ciencia política**, Editorial Trotta, Madrid, 2009, 514 p.

JUAN PABLO II. **Exhortación apostólica *Familiaris consortio***, 1981. En:

[[http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio_sp.html)].

MALMIERCA, Almudena. **Al llegar la juventud**, Minos, Colección Ser Familia, México, 1992, 291 p.

SEEWALD, Peter. **Dios y el mundo: Una conversación con Peter Seewald. Las opiniones de Benedicto XVI sobre los grandes temas de hoy**, Debolsillo, Barcelona, 2005, 448 p.

SANTO TOMÁS. **Suma Teológica**, Biblioteca de Autores Cristianos, Barcelona, 2010, XVI tomos.

# GLOSA

---

# COMPETENCIAS COGNITIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR <sup>1</sup>

COGNITIVE COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION

*Edith Castelán García*

---

Edith  
Castelán  
García



Profesora de Educación Preescolar, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Licenciada en Pedagogía, SEP. Estudios de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Estudios de Maestría en Educación Familiar, Universidad

Panamericana. Diplomado en Antropología Filosófica, Universidad Panamericana.

Correo electrónico: [ecastela@yahoo.com.mx].

Ma. Luisa Sanz de Acedo Lizarraga, profesora titular del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra, plantea la necesidad de formar personas reflexivas, que comprendan la información, la evalúen y actúen con base en ella; capaces de aminorar las grandes desigualdades educativas y económicas existentes, y de crear un entorno social caracterizado por el bienestar, la justicia y la equidad.

El enfoque que ofrece la autora sobre las competencias cognitivas en educación superior, parte del estudio sobre las competencias genéricas que propone la Unión Europea (Proyecto Tuning) para brindar, tanto a profesores como a los propios estudiantes del nivel superior, un conocimiento teórico y práctico sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de las mismas, consideradas como las más relevantes y complejas del ser humano.

<sup>1</sup> Ma. Luisa Sanz de Acedo Lizarraga. **Competencias cognitivas en educación superior.** Narcea Ediciones, 2010, Madrid, 159 p.

Al inicio define a la competencia como «[...] la capacidad que se proyecta en la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias) para resolver adecuadamente una tarea en un contexto definido»... «La competencia pone de manifiesto el nivel de desarrollo alcanzado en diferentes capacidades y contribuye a mejorarlo»<sup>2</sup>; al mismo tiempo puntualiza los términos aptitud, habilidad, destreza, que forman parte de la «estructura mental del ser humano y se integran en el proceso mental por excelencia: el pensamiento»<sup>3</sup>.

Configura su obra en siete capítulos en donde indistintamente encontramos el empleo de los términos competencia, capacidad y habilidad, versatilidad de empleo que justifica por su enfoque cognitivo y su desigual grado de amplitud y complejidad «la competencia de solucionar problemas es más difícil que la de comparar información»<sup>4</sup>.

En el primer capítulo, *Alcances del constructo competencia*, analiza su trascendencia, asociándola con componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales:

Una persona competente es aquella que posee la creatividad, la disposición, y las cualidades necesarias para hacer algo cada vez mejor y justificar lo que hace, es decir su conducta<sup>5</sup>.

Argumenta con claridad y sencillez el enfoque de la educación centrada en competencias cuyo fin son los aprendizajes necesarios para que «el estudiante actúe de manera activa, responsable y creativa en la construcción de su proyecto de vida, tanto personal y social como profesional»<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>3</sup> *Ibidem.*

<sup>4</sup> *Ibidem.*

<sup>5</sup> *Op. cit.*, p. 15.

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 16.

Explica cuidadosamente los pasos para la redacción de las competencias y se refiere a la naturaleza de las competencias genéricas organizadas en cuatro grupos: cognitivas (relacionadas con el sistema intelectual del ser humano); socio/afectivas (convivencia con otras personas); tecnológicas (búsqueda y manejo de información a través de las tecnologías de la información), y metacognitivas (conciencia de los propios procesos cognitivos).

La autora caracteriza al pensamiento humano y clasifica el perfil de las competencias cognitivas en cinco grupos. Sobre la incorporación de las competencias en la enseñanza universitaria, define la naturaleza modificable, dinámica y plástica de la competencia y la dificultad de interpretar su eficacia proponiendo tres criterios para comprobar su impacto.

Al reconocer el objetivo de la evaluación de competencias como «valorar la calidad de los aprendizajes conseguidos por el estudiante tanto en el desarrollo de las competencias como en la adquisición de contenidos académicos»<sup>7</sup>, brinda orientaciones generales sobre la evaluación y propone el *portafolios* como instrumento de evaluación continua que contiene, en el caso del alumno, «una síntesis de todo su historial académico, en una o varias asignaturas»<sup>8</sup>, y en el caso del portafolios del profesor, incluye información sobre la materia, organización didáctica, interpretación de resultados y aprendizaje para valorar cambios para el siguiente curso.

En el segundo capítulo *Competencias necesarias para comprender la información: pensamiento comprensivo*, analiza las competencias requeridas para

[...] comprender, clarificar e interpretar la información [...]. ayudan a hacer un buen uso de la misma y alcanzar un aprendizaje significativo, con sentido, basado en la relación de los conocimientos previos con la nueva información<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 41.

Desarrolla una definición operacional de cada una de las seis competencias del pensamiento comprensivo: *comparar, clarificar, analizar, sintetizar, secuenciar y descubrir* razones, adjuntando su representación gráfica y ejemplos de la misma en distintas áreas, puntualizando qué hace la mente cuando las practica.

En el tercer capítulo presenta a las *Competencias necesarias para evaluar la información*. Es el *pensamiento crítico*, citando a Halpern (2003):

[...] dirigido, razonado y propositivo, centrado en la comprensión de algo, la formulación de inferencias, el cálculo de probabilidades, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la evaluación de sus propios procesos <sup>10</sup>.

Define a las competencias del pensamiento crítico que analiza e identifica como: 1) investigar la fiabilidad de las fuentes; 2) interpretar las causas; 3) predecir efectos; 4) razonar analógicamente, y 5) razonar deductivamente. Asimismo, las representa gráficamente y puntualiza los pasos pertinentes para practicarlas, integrando en cada una algunos ejemplos pertinentes.

En el cuarto capítulo, *Pensamiento creativo*, se analizan las competencias necesarias para generar la información; la autora, citando a Ward, las define como:

[...] una extensión del pensamiento creativo y crítico. [...] la persona se adapta, improvisa, aconseja, planifica, diseña, emprende, innova y propone ideas que contribuyen al bien social <sup>11</sup>.

Identifica cuatro fases del impulso creativo, y un conjunto de características asociadas a los ámbitos del pensamiento, la personalidad, la motivación y el conocimiento. Destaca que la creatividad no es únicamente personal, sino producto de contribuciones grupales e identifica cinco competencias del pensamiento creativo: generar

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 69.

ideas, establecer relaciones, producir imágenes, crear metáforas y emprender metas; las caracteriza, representa gráficamente, cuestiona y ejemplifica.

En el quinto capítulo, *Toma de decisiones y solución de problemas*, analiza a las competencias definidas como las más complejas, denominadas también competencias superiores: competencias que han de ser ejercitadas y estimuladas en todos los planes y programas de estudio de educación superior; identifica cuatro fases en el proceso de decisión y seis en el proceso de toma de decisiones. Detalla las características de las decisiones grupales y clarifica los factores que intervienen en la decisión.

Apunta como subcompetencias asociadas a la toma de decisión, las siguientes: 1) determinar el objeto a decidir; 2) considerar opciones; 3) predecir consecuencias, y 4) elegir la mejor opción. Define a cada subcompetencia integrando su representación gráfica, comentarios y ejemplos en distintas áreas.

Identifica como subcompetencias en la solución de problemas: 1) definir el problema; 2) generar soluciones; 3) predecir consecuencias; 4) elegir la mejor solución; 5) verificar la solución, y 6) evaluar los resultados.

La tarea de enseñar estos procesos complejos, significa un gran reto para los profesores, señala la autora, aunque no es imposible de alcanzar, puesto que son factibles de estimular.

Los *Recursos cognitivos: metacognición, autorregulación y transferencia*, se presentan en el sexto capítulo. La autora indica que el concepto metacognición se atribuye a Flavell y se refiere a la actividad mental centrada en el propio funcionamiento psicológico que consiste en «reflexionar sobre cómo uno mismo aprende, razona, crea, decide, actúa y siente, identificando el tipo de competencia utilizada»<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 113.

Con base en Brown, señala como los tres principales componentes de la metacognición, los siguientes: 1) la conciencia de los propios procesos mentales; 2) el conocimiento de las propias capacidades cognitivas y afectivas, y de cómo se relacionan entre sí, y 3) la regulación de la mente y de la conducta.

Define a la autorregulación como

[...] un proceso muy activo y práctico, interno y con proyección externa, más consciente que inconsciente y lleno de juicios y adaptaciones, que dirige tanto al pensamiento como a la conducta <sup>13</sup>.

Identifica como fases de la actividad a la planificación (antes), la monitorización (durante) y la evaluación (después).

A la transferencia la define como «aprender algo en una circunstancia y aplicarlo después en otra diferente» <sup>14</sup>. El docente que estimula y el estudiante que practica estas competencias aumentan su potencial intelectual, y desarrollan habilidades intelectuales de orden superior que les permitirán acceder a cualquier tipo de conocimiento.

En el último capítulo, *Enseñar competencias cognitivas: algunas formas de intervención*, se ofrecen sugerencias metodológicas para el desarrollo de las competencias cognitivas analizadas: Método «Pensar activamente en entornos académicos», cómo aprender una asignatura, utilidad de las preguntas en el aprendizaje, estimulación de la creatividad, papel de las estrategias en el aprendizaje, competencias cognitivas, nuevas tecnologías: un modelo de guía docente.

Valorar el desarrollo de competencias cognitivas en el aprendizaje de estudiantes del nivel superior implica la intencionalidad del docente de desarrollar en sí mismo dichas competencias para lograr

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 114.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 119.

impulsarlas en los estudiantes. Formar para la vida y para la profesión es el objetivo siempre presente en la obra que finaliza afirmando:

La calidad de nuestra vida, la calidad de lo que hacemos y producimos dependen precisamente de la calidad de nuestras competencias, la proyección de las mismas en la sociedad y el uso eficiente de las TIC <sup>15</sup>. ■

<sup>15</sup> *Ibídem*, p. 155.

# RESEÑAS

---

# 21 MATRIMONIOS QUE HICIERON HISTORIA

21 MARRIAGES THAT CREATED HISTORY

*Castillo Gerardo*

Rialp Ediciones, Madrid, 2011.

---

## DATOS DEL AUTOR

Gerardo Castillo Ceballos (Cantabria, España), doctor en Ciencias de la Educación, ha sido Subdirector y profesor del Instituto de Ciencias de la Educación y del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra, y profesor en el Máster sobre Matrimonio y Familia de la misma Universidad.

Ha publicado numerosos libros de investigación sobre el aprendizaje, la adolescencia, el matrimonio y la familia. Cada año dirige cursos y seminarios en universidades españolas y en el extranjero. Está casado. Tiene seis hijas y veinte nietos.

## CONTENIDO

La narración biográfica de 21 matrimonios, elegidos por el autor —a través de veinte siglos: dos del siglo IV, tres de la Edad Media, dos del Renacimiento, uno del siglo XVIII, cuatro del siglo XIX y nueve del siglo XX—, brinda un acervo histórico de los vaivenes europeos que, teniendo en común el interés del doctor Castillo por la *familia*, entretejen circunstancias perfectamente ubicadas no solo en lugar y tiempo, sino con un tratamiento psicológico de las diferencias personales y conyugales, que nos dejan admirados por lo complicados que somos los seres humanos.

Además, nueve de ellos son matrimonios que pertenecen a la nobleza europea, con la trascendencia sociopolítica que implican las monarquías. Otros cónyuges dejan una estela luminosa en la cultura musical, literaria, científica, religiosa y filosófica.

Todos coinciden en la ausencia de mediocridad en su vida, en ser auténticos baluartes de virtud, dignos de ser imitados. Tan humanos como todos los lectores, muestran sus claro-oscuros, sus luchas con sus éxitos y fracasos; caídas, recomienzos y vencimientos. Las influencias profundas de sus familias de origen y las coyunturas a veces también de gran hondura, dejan marcas indelebles —como lo son las guerras— o más superficiales, pero no menos molestas y que subyacen dentro de los entornos sociales irrespetuosos de la libertad y del fuero interno de las decisiones eminentemente personales y familiares.

Se dan casos de amor a primer vista, «el flechazo» de ambos o de uno solo que lo percibe y ha de conquistar al otro. Pero también el producto, increíble para estos tiempos, de un matrimonio concertado por los padres que propician o no el conocimiento de ambos protagonistas desde la infancia, los cuales —sin violentar su libertad— acceden conscientemente a unir sus vidas, sometándose a la decisión de sus progenitores, la cual hacen propia como un acto decisorio de su voluntad: «querer quererse». Si esto no fuera así, la nulidad matrimonial sería clara por faltar una de las principales bases para la unión conyugal: la libertad. Hay otro caso en el que se da la nulidad, después de una ceremonia pomposa e incluso ya empezado el embarazo producto de esa unión, por no haber consultado el permiso requerido a la autoridad eclesiástica —nada menos que la dispensa papal— por razones de parentesco. Tristemente, el hijo nacido fue considerado bastardo con el sufrimiento e injusticias consiguientes.

También existen notables diferencias en el número de hijos: desde veinte, con dos esposas sucesivas (siete más trece, de los cuales solo nueve supervivieron), o quince con tres mujeres sucesivas: con la primer mujer se declaró la nulidad matrimonial. El contraste es enorme,

cuando contamos con la historia de matrimonios sin hijos, aunque los deseaban y los pierden, o con otro de ellos que se deciden a adoptar una hija.

Asimismo aparecen escenas románticas, poéticas o trágicas como el asesinato del último Zar de Rusia: Yurovzki le disparó a quemarropa con su revólver y luego, diecisiete soldados con fusiles y bayonetas hicieron una descarga cerrada sobre el resto de la familia Romanof, y los remataron con la bayoneta. Hasta 1989, 1991 y 2007, los sucesivos descubrimientos de los cadáveres fueron confirmados por las pruebas de ADN.

Otra escena trágica, desde un punto de vista diferente, es la muerte de Pierre Curie, atropellado por un coche de caballos cuya rueda destrozó su cabeza en una calle de París. Marie, su esposa —mujer polaca que sacrificó su apellido y pasó a la historia como Madame Curie—, con un autodominio ejemplar, se encargó de que una ambulancia condujera el cadáver de su esposo a su casa, porque nadie lo quiso levantar so pretexto de no ensuciar con sangre sus propios carruajes, y lo veló sola toda la noche.

En cuanto a las creencias religiosas, nos encontramos a un griego, Plutarco, que no conoció el cristianismo; influido por la moral estoica, polemizó con sus adeptos, se le conoció como un hombre muy religioso, y en su extensa obra tiene varias de carácter ético en las que profundiza sobre el matrimonio y la familia con argumentos de derecho natural. También aparecen católicos, luteranos, ortodoxos, anglicanos, libres pensadores, judíos —practicantes o no—, que se convierten al cristianismo por amor a la verdad. Alguno de ellos, después de considerar a la mujer como simple servidora e instrumento de placer, viven un matrimonio verdadero, no solo de derecho natural sino como sacramento, con un respeto a su mujer como persona, enamorados de su espiritualidad y no solo de su belleza física.

Las circunstancias de salud, socio-políticas y económicas, son tan variadas como todo lo demás. Crisis graves, penurias, sacrificios, exilios, traslados forzados, persecuciones, rechazos por xenofobia o por

motivo de clase social inferior o de trabajo. Enfermedades graves personales y/o del cónyuge —cáncer, tuberculosis, depresión—, muerte de los hijos... Pero también la contrapartida del triunfo del amor, la decisión generosa que opta por el bien del otro y por elevarse sobre los «respetos humanos» y las habladurías.

El vigésimo primer matrimonio que elige el autor ya es contemporáneo. El Rey Balduino I de Bélgica, que muere repentinamente por una crisis cardíaca a sus 63 años, después de cumplir 33 años de matrimonio en 1993, casado con Fabiola de Mora y Aragón. Tenemos noticias de ellos —conocidas a través de la prensa, la radio y la televisión—, pero el doctor Castillo proporciona detalles de su vida, congruente con su fe, su devoción mariana, la pena de haber sufrido cinco abortos pero su aceptación total de la Voluntad Divina. Públicamente, ante 700 niños, el rey confesó haber comprendido que «nuestro corazón estaba así más libre para amar a todos los niños, absolutamente a todos».

Otra actitud heroica es la de haber renunciado a sus funciones como jefe de Estado durante 44 horas en abril de 1990, al oponerse a la ley de despenalización del aborto.

## VALORACIÓN CRÍTICA

La lectura de este libro extraordinario, es toda una inversión de tiempo que proporciona cuantiosos réditos. Es un gozo para el lector, que se llena de esperanza al constatar que el amor conyugal de «uno con una y para toda la vida» es posible, real: incoa la felicidad eterna aun en medio de pequeños y grandes sufrimientos que avivan la llama compartida de una decisión irrevocable: unir dos destinos en una carne y un espíritu.

Quienes actualmente no creen posible la fidelidad, la monogamia; la complementariedad gozosa y enriquecedora; la comunicación creativa que no cae en el solipsismo; y sí creen posible el acostumbramiento y la mediocridad, deben rendirse ante la realidad de estos veintinueve ejemplos maravillosamente elegidos por el autor.

Sin caer en la tentación de alargarse en genealogías, fechas y datos históricos de relevancia, elige lo que nos puede situar en la realidad concreta de cada caso sin olvidar su objetivo. Magistralmente, Castillo «lleva las aguas a su molino» y subraya las escenas en que la comprensión —«inteligencia hecha amor»—, el olvido de sí mismo, para hacer feliz al cónyuge; la jerarquía de vida que da su lugar al matrimonio por encima de los deberes profesionales, haciéndolos compatibles..., producen la gran satisfacción del deber cumplido por amor. La capacidad de «reinventarse» cada día es una cualidad que cultiva el amor.

El autor intercala sabiamente, sin alardear de sus conocimientos filosóficos y vivenciales, diversas definiciones de lo *permanente* y *esencial* de todo matrimonio digno de ese nombre. Desde Platón y Aristóteles hasta santo Tomás de Aquino, Ortega y Gasset, Pieper, Hervada, Torrelló, García López...

Es otro motivo de felicitación, que en la amplia bibliografía que presenta la obra, se encuentren once autores del siglo XXI, lo cual refleja la profesionalidad que exige la actualización constante, la cual aleja al investigador de la tentación de «vivir de las rentas».

Hago votos de que la riqueza axiológica que nos brinda este libro, halle eco en los otros cuatro continentes para que haya autores que acepten el reto de investigar casos de matrimonios con liderazgo cultural que abran la mente de nuestra época escéptica y relativista, y animen a nuestra juventud a tener altos ideales —pero totalmente asequibles— para tener un noviazgo auténtico, un conocimiento profundo de lo que *realmente* es el amor y la libertad, y un sentido de la vida, del dolor, del sacrificio, que haga felices a los protagonistas, a sus familias y a la sociedad, aquí y en la eternidad. Es algo que *¡vale la pena!* ■

*María Pliego Ballesteros*

**PUBLICACIONES DE  
LA ESCUELA  
DE PEDAGOGÍA**

---



## **¿CÓMO ENSEÑO POR COMPETENCIAS EN LA MATERIA DE TECNOLOGÍA?**

*Sara Elvira Galbán Lozano*

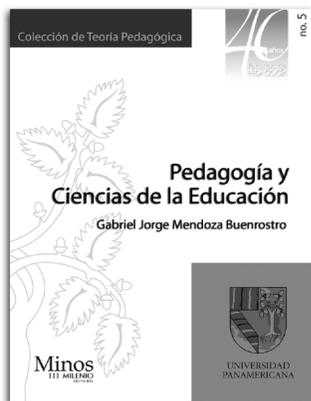
*María Isabel Gutiérrez Niebla*

Ediciones ECA, México, 2011.

Esta es una guía, práctica y fácil, para incorporar las competencias a la enseñanza cotidiana con la finalidad de convertirla en una tarea amigable y no en un obstáculo. Con este libro el docente aprenderá lo fácil de enseñar por competencias a partir de entender el comportamiento adolescente. Además, podrá elaborar una planeación didáctica basada en competencias y definir los criterios para seleccionar sus estrategias.

Introduce las competencias un pequeño personaje, familiarizado con la tecnología, que será de gran apoyo al docente; su nombre es Hugo que, por sus siglas, significa Herramientas Útiles para la Gestión de Opciones.

Las autoras cuentan con vasta experiencia académica y alto grado curricular, lo mismo que varias obras publicadas en diversas editoriales.



## **PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

*Gabriel Jorge Mendoza*

Colección de Teoría Pedagógica,  
Universidad Panamericana-Minos III  
Milenio, México, 42 p.

El presente trabajo aborda la polémica histórica y actual —entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación— y representa un especial esfuerzo de síntesis sobre un antiguo tema que va desde el planteamiento histórico, hasta la necesaria y difícil cooperación interdisciplinaria entre las diferentes Ciencias de la Educación.



## **EPISTEMOLOGÍA: UNICIDAD Y PLURALIDAD DEL SABER PEDAGÓGICO**

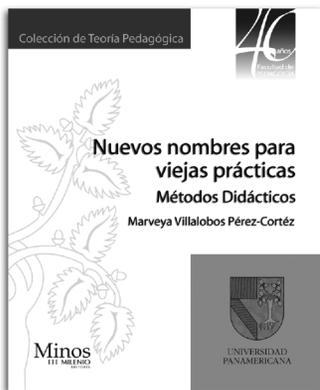
*Ana Teresa López de Llergo-Villagómez*

*Luz María Cruz de Galindo*

Colección de Teoría Pedagógica,  
Universidad Panamericana-Minos III  
Milenio, México, 45 p.

Las autoras exponen una amplia visión filosófica introductoria que sitúa la multi-  
forme actividad científica, y rematan su estudio con una sustanciosa enumeración

de corrientes imanentistas que han contribuido a desviar la inteligencia humana de su verdadero objeto, trastornando la Pedagogía.

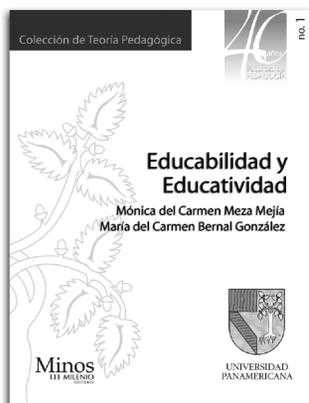


## **NUEVOS NOMBRES PARA VIEJAS PRÁCTICAS. MÉTODOS DIDÁCTICOS**

*Marveya Villalobos Pérez-Cortés*

Colección de Teoría Pedagógica, Universidad Panamericana-Minos III Milenio, México, 47 p.

La autora convoca a los especialistas de la educación a regresar a lo permanente, a lo fundamental de las propuestas didácticas, aun más que a los novedosos métodos didácticos que se instituyen solo por moda.



## **EDUCABILIDAD Y EDUCATIVIDAD**

*Mónica del Carmen Meza Mejía*

*María del Carmen Bernal González*

Colección de Teoría Pedagógica, Universidad Panamericana-Minos III Milenio, México, 40 p.

La educabilidad y la educatividad explican que el hombre sea capaz de recibir y transmitir bienes culturales (materiales y espirituales).

# 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 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».
- 4) Todos los trabajos deberán presentarse impresos en archivo electrónico de Word, en hojas tamaño carta por una sola cara y a doble espacio. En el caso de las reseñas, la extensión no deberá sobrepasar las tres cuartillas a doble espacio.
- 5) El original del trabajo deberá acompañarse de una copia en soporte informático (**USB o archivo electrónico**). El trabajo deberá grabarse en documento de Word o formato RTF.
- 6) El escrito deberá ajustarse a la siguiente estructura:

TÍTULO DEL ARTÍCULO  
Autor/es  
RESUMEN EN ESPAÑOL  
TEXTO DEL ARTÍCULO  
Notas (si existen)  
Referencias bibliográficas.

ABSTRACT (resumen en inglés).

Perfil académico y profesional del autor/es.

Fotografía del autor/es (en buena resolución).

Dirección del Autor/es (incluyendo correo electrónico).

Palabras clave.

Key Words.

- 6) El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (*abstract*).
- 7) El perfil académico y profesional de autor/es deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación. La dirección electrónica del autor deberá ser preferentemente la personal.
- 8) 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 sólo debe incluir: autor, título y página. Ejemplo: GAGNÉ, R., **La planificación de la enseñanza**, p.186.
- 9) Al final del trabajo se incluirán la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:
  - 9.1. *Libros*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., **Título del libro**, Ciudad de publicación, Editorial, Año de edición, Número de páginas.  
Ejemplo: KAUFMAN, R., **Planificación de sistemas educativos**, México, Trillas, 2010, 189 p.
  - 9.2. *Revistas*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., «Título del artículo», **Nombre de la revista**, Número o volumen, 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, p. 49-62.

- 10) 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.
- 11) Las observaciones realizadas por el Comité Editorial se enviarán a los autores para que las corrijan y las devuelvan en un plazo de tres días al editor de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso modificaciones considerables del texto original.
- 12) El autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya publicado su artículo.
- 13) 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.
- 14) **El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores.**
- 15) 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 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”.
- 4) 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.
- 5) The original work must include a copy in electronic form (CD, USB). The paper must be logged in Word document or RTF format.
- 6) 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.

- 7) The Spanish-language summary should not exceed 10-15 lines, like the English summary (abstract).
- 8) 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.
- 9) 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.
- 10) At the end of the work will include the reference list, in alphabetical order, which must follow the following format:
  - 10.1. 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.
  - 10.2. 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.
- 11) 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 on the diskette must be saved as a separate file.
- 12) 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.

- 13) The author will receive a copy of the magazine that published its article.
- 14) Book reviews should follow the following structure: AUTHOR'S SURNAME. **Book title**, City of publication, Editorial, Number of pages in the book, LAST NAME and the author of the review.
- 15) **The Editorial Board reserves the right to make appropriate changes to comply with these regulations.**
- 16) 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 y 17 de Nueva Época,  
años 2001, 2002, 2003 2004, 2005,  
2006, 2007, 2008, 2009 y 2010  
en la Escuela de Pedagogía.

Esta publicación se terminó de imprimir  
en junio de 2011, en Master Copy, S.A. de C.V.,  
Av. Coyoacán 1450, Col. del Valle,  
México, D.F.

La publicación tiene una  
periodicidad semestral.