

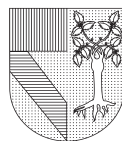


15

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

REVISTA SEMESTRAL/ Núm. 15/NUEVA ÉPOCA/2009



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Minos
III MILenio
EDITORES

COLECCIÓN PEDAGÓGICA
Nueva Época No. 15
México, D.F. 2009

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA
Dr. Jorge Gutiérrez Villareal

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO
Dr. José Manuel Núñez Pliego

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES
Dra. María del Rocío Mier y Terán

DIRECTORA DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA
Dra. Isabel Parés Gutiérrez

CONSEJO EDITORIAL
Dra. Isabel Parés Gutiérrez
Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

CONSEJO ASESOR Y CONSULTOR
Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez, Universidad Panamericana
Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España
Dra. Luz Pérez Sánchez, Universidad Complutense, España
Dra. Beatriz Quintanilla Madero, Universidad Panamericana
Dra. María Guadalupe García Casanova, Universidad Nacional Autónoma de México
Dra. Clara Carpy Navarro, Universidad Nacional Autónoma de México
Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México

DIRECTORA EDITORIAL
Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

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 MEXICO, A.C.
Universidad Panamericana, Augusto Rodin No. 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.
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.

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Ma. Carmen Caro Samada

Haili Dolhan

Ángeles Domingo Roget

Gabriela Esponda Jones

Ana Cristina Gutiérrez Aguirre

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Naimah Ishak

Gabriela Martínez

Mónica Meza Mejía

María Ángeles Sotés Elizalde

Elvia Marveya Villalobos Torres

CONTENIDO

PRÓLOGO

7

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

National education policy: education development master plan – charting the future

Haili Dolhan & Naimah Ishak

13

Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria

Ángeles Domingo Roget

33

El ejercicio de los derechos y libertades en educación: España (1978-2008)

María Ángeles Sotés Elizalde

59

Análisis de algunos indicadores de la sociabilidad en niños transculturales a través del estudio de autobiografías de infancia

Ma. Carmen Caro Samada

75

Psicología positiva y educación familiar: una propuesta de complementariedad

Gabriela Esponda Jones

93

NOTAS

El rol del asesor en un modelo de educación a distancia

Gabriela Martínez

107

Lineamientos generales en torno a la educación escolarizada de personas adultas

Mónica Meza Mejía

117

GLOSA

La autoestima de tu hijo/ María Beatriz Quintanilla Madera Madero <i>Elvia Marveya Villalobos Torres</i>	<u>125</u>
--	------------

RESEÑAS

Educar hij@s interactiv@s/Fernando García Fernández y Xavier Bringué Sala <i>Ana Cristina Gutiérrez Aguirre</i>	<u>133</u>
---	------------

Ideas claves sobre la vida y el aborto/ Raúl Espinoza Aguilera <i>Ana Teresa López de Llergo Villagómez</i>	<u>139</u>
--	------------

Indicadores educativos. Hacia un estado del arte/ Rosa María Camarena Córdova <i>Mónica Meza Mejía</i>	<u>143</u>
--	------------

PUBLICACIONES DE LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA	<u>147</u>
---	------------

Personalidades ¿quién es quién de los 10 a los 14 años? Itziar Zubillaga Goldfeder	
---	--

Terminé la universidad y ¿ahora qué? Ana Cecilia Ruiz Ochoa	
--	--

Educar a tus hijos en el uso de internet Ma. Lourdes Martínez Villaseñor	
---	--

Resiliencia: cómo aceptar y adaptarse a los cambios Marveya Villalobos Pérez-Cortés	
--	--

PRÓLOGO

Esta última revista de 2009 nos recuerda que el arrancar hojas de agenda —y una más y otra más— es un ejercicio viejo y mediocre si no existe la disposición siempre joven, por siempre nueva, de mejorar como profesionistas, sí, pero fundamentalmente como personas.

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «**Quehaceres y Saberes del Pedagogo**», nos presenta un panorama que tiene al futuro como idea radical. ¿Qué haremos con él? ¿Cómo podemos encauzarlo provechosamente? Si la mejora en la acción personal no corre a la par de una perseverante acción social, nuestra labor morirá con nosotros, será siempre estéril porque, ciegamente, habremos acotado su fecundidad. Nos quedaría entonces muy lejana, por muy ajena, la palabra *educación*.

En nuestros **Artículos de investigación**, Haili Dolhan y Naimah Isaac, señalan en «National Education Policy: Education Development Master Plan-Charting the Future», el paralelo desarrollo de Malasia con su creciente acceso a la educación. ¿La clave? Impulsar el grado de equidad sociocultural y el incremento a la calidad educativa —a través de políticas, metas, estrategias y prioridades nacionales—, reditúan en mejoras concretas de eficiencia y efectividad en esta área de importancia capital.

Ángeles Domingo Roget, colabora con «Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria». La autora postula que, gracias a una auténtica metodología reflexiva, el estudiante reforzará la calidad del proceso educativo y el docente se ejercitará en un verdadero diálogo reflexivo (bidireccionalidad profesor-alumno) que contribuirá al aprendizaje transformacional de uno y otro.

En «El ejercicio de los derechos y libertades en educación: España (1978-2008)», de María Ángeles Sotés Elizalde, realizamos un recorrido histórico analizando las leyes educativas españolas, promulgadas en los 30 años transcurridos desde que entrara en vigor esa Constitución: el estira y afloja de los poderes públicos y agentes educativos en lo referente al desarrollo de derechos y libertades en este campo.

El trabajo «Análisis de algunos indicadores de la sociabilidad en niños transculturales a través del estudio de autobiografías de infancia», de María Carmen Caro Samada, describe cómo el género literario de la autobiografía de infancia en autores transculturales, sirve como fuente privilegiada para estudiar la sociabilidad humana a través de la perspectiva única del niño y, con ello, la autora rescata la función didáctica y cultural de estos textos.

Gabriela Esponda Jones, invita a una «Psicología positiva y educación familiar: una propuesta de complementariedad», y enlaza así la psicología y la educación familiar como puntales que favorecen el que las personas se vuelvan agentes de su propia vida, al mismo tiempo que se previenen problemas a través del conocimiento y el ejercicio de sus propios recursos.

En la sección **Notas**, Gabriela Martínez apunta «El rol del asesor en un modelo de educación a distancia», señalando la fisonomía y los rasgos precisos que esta educación, y este educador, deben generar para alcanzar eficientes y motivadores ambientes virtuales de aprendizaje. La manera en que el docente se relaciona con el alumno será, sin duda, el eje central en este cada día más popular modelo educativo.

Mónica Meza Mejía, muy a tono con el texto anterior, escribe los «Lineamientos generales en torno a la educación escolarizada de personas adultas». Enfatiza que una universidad que no amplíe su oferta formativa a la docencia con estudiantes adultos, deja de lado una demanda fundamental: la formación a lo largo de la vida. Hoy día se exige, además de una formación universitaria inicial, formatos de estudio especializados y vinculados a actuaciones profesionales más concretas.

En la **Glosa**, presentamos el análisis de un libro de María Beatriz Quintanilla Madero: «La autoestima de tu hijo». La doctora Quintanilla especifica que la autoestima evalúa la idea que la persona tiene de sí... como persona. Se trata de un concepto siempre en desarrollo. «A los niños lo que más les significa, es ser valiosos para sus padres», afirma. El libro presenta un caso práctico ilustrando cómo, sin que los padres los perciban, un hijo puede sentirse poco valorado por ellos.

Y en nuestras **Reseñas**, tres libros: «Educar hij@s interactiv@s», de Fernando García Fernández y Xavier Bringué Sala; «Ideas claves sobre la vida y el aborto», de Raúl Espinoza Aguilera y, finalmente, «Indicadores educativos. Hacia un estado del arte», de Rosa María Camarena Córdova.

Estudiar, mejorar la labor docente, adaptarla a los nuevos requerimientos, esforzarse: dejarse como contrapunto a trabajarse... Ello requiere reflexionar sobre el corazón mismo de nuestra vocación, de nuestros próximos, de nuestro entorno, de nosotros mismos. Ya lo decía Unamuno: «Recógete a ti mismo para darte a los demás todo entero e indiviso. “Doy cuanto tengo”, dice el generoso; “Doy cuanto valgo”, dice el abnegado; “Doy cuanto soy”, dice el héroe; “Me doy a mí mismo”, dice el santo; y di tú, con él, al darte: “Doy conmigo el universo entero”: Para ello tienes que hacerte universo, buscándolo dentro de ti. ¡Adentro!».

Elvia Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

NATIONAL EDUCATION POLICY: EDUCATION DEVELOPMENT MASTER PLAN – CHARTING THE FUTURE

Haili Dolhan & Naimah Ishak

Haili Dolhan



Is currently the Deputy Director General (Policy and Education Development) Ministry of Education Malaysia. Holds a B.A. (Hons) in Geography (University of Malaya, K.L.), an M.A. in Guidance and Counseling (University of Durham, U.K.) and Doctor of Philosophy (Education) in Human Resource Planning (Birmingham University, U.K.). He is also a qualified teacher (Certificate of Teaching from

Temenggong Ibrahim Teacher's College, Johor Bahru).

He has been in the education service for the last 35 years. Is responsible in the team of the planning of the Education Blue Prints (2006-2010), rural education development especially remote and island schools in the state of Sabah and Sarawak, in studying of curriculum reform, primary and secondary education assessment reform and looking at the present and future education policy and development.

E mail: [haili@lpm.moe.gov.my].

Naimah
Ishak

Principal Assistant Director, Educational Planning and Research Division, Policy Planning Unit, Ministry of Education.

E mail: [naimahishak@yahoo.com].

ABSTRACT

Upon gaining independence from the British colonial occupation in 1957, Malaysia believes that education is instrumental to the development of the nation's economy. Thus, educational development in Malaysia is based upon increasing access to education, increasing equity in education, increasing quality in education and improving efficiency and effectiveness of education management.

Secondly, the development of education in Malaysia reflects the multi-faceted role it assumes in creating a progressive and united Malaysian society towards enhancing the quality of the lives of our children and generations to come.

Hence, no one should be excluded from the mainstream of development. At the same time, the mindsets, cultures and values which the people and social institutions are imbued with need to be strengthened in line with the nation's aspirations to progress in its own mould.

In implementing these goals, the MOE (Ministry of Education) has formulated the Education Development Master Plan (EDMP) 2006-2010 as a comprehensive and integrated master plan for education development under 9th Malaysia Plan (9MP). EDMP was developed in line with the national development plans and policies by taking into account the Third Outline Perspective Plan, Five Year Malaysia Plans, the framework laid out in the National Mission, the National Integrity Plan and others including national education development plans and policies. The plan is aimed at «Pioneering Change: A National Mission» and put forward the policies, the policies, goals, strategies, priorities, actions plans, key performance indicators, time-lines and budget for education development.

Key Words: education; Malaysia; development; policy; plan.

RESUMEN

Una vez ganada su independencia de la ocupación colonial británica, en 1957, Malasia cree que la educación es un instrumento para el desarrollo económico de la nación. Así, el desarrollo educacional en Malasia se basa en un acceso creciente a la educación, ampliando su grado de equidad, incrementando su calidad, y mejorando la eficiencia y efectividad en el manejo o gerencia de la misma.

Secundariamente, el desarrollo de la educación en Malasia refleja el rol multifacético y crea una sociedad unida y en progreso, enfocada en una meta: hacer posible la calidad en las vidas de los niños y de las generaciones por venir.

Nadie debería ser excluido de esta corriente de desarrollo. Al mismo tiempo, los modos de pensar, las culturas y los valores en los cuales el pueblo y las instituciones sociales están imbuidos, deben fortalecerse mediante las aspiraciones de progreso de la propia nación.

En la implementación de estas metas, la MOE (Ministry of Education) ha formulado el Plan Maestro de Desarrollo de la Educación 2006-2010 («Education Development Master Plan, EDMP»), trazado como un amplio e integrado plan maestro para el desarrollo de la educación bajo el 9º Plan de Malasia (9MP).

El EDMP fue desarrollado en línea con los planes nacionales de desarrollo y con las políticas, tomando en cuenta el Tercer Plan de Perspectivas Generales, Planes de Cinco Años para Malasia, la estructura provista en la Misión Nacional, el Plan de Integridad Nacional y otros, incluyendo los planes de desarrollo educativo y sus políticas. El plan está dirigido a ser un «Cambio Pionero: Una Misión Nacional», acompañando a las políticas, metas, estrategias, prioridades, planes de acción, indicadores clave de rendimiento, líneas de tiempo y presupuestos para el desarrollo de la educación.

Palabras clave: educación; Malasia; desarrollo; política; plan.

1. INTRODUCTION

1.1. Malaysia believes that education is instrumental to the development of the nation's economy. The nation building process in Malaysia involves the creation of a progressive and united Malaysian nation based on a resilient economy that is characterised by an equitable and just distribution of wealth. Besides achieving a dynamic economic growth, imbalances in economic opportunities and income source must not adversely affect national development. With the advent of Vision 2020, no one should be excluded from the mainstream of development. At the same time, the mindsets, cultures and values which the people and social institutions are imbued with need to be strengthened in line with the nation's aspirations to progress in its own mould.

2.14. The overall thrusts for educational development in Malaysia is based upon increasing access to education, increasing equity in education, increasing quality in education and improving efficiency and effectiveness of education management. The purpose of this paper is to share the implementation of educational development in Malaysia and its implications to national development. It discussed the phases of educational development in Malaysia to enable the readers to gain insight into the multifaceted role of education *vis-à-vis* the many factors that influence change and Malaysia's recent initiatives in education. The discussion will stem from Malaysia's National Vision and the role of education in attaining this vision. This paper will also focus on the interrelation of the strategies with the overall education development thrusts so that every dimension of an individual's development potential is taken into consideration.

2. UNDERSTANDING EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN MALAYSIA

2.1. Malaysian education has undergone an evolution consistent with national development and capacity. This evolution encompassed five phases, which are the Pre-Independence (Prior to 1957); Post-independence (1957-1970); New Economic Policy (1971-1990); National Development Policy (1991-2000); and National Vision Policy (2001-2010).

Pre-independence: The British colonial education policy (prior to 1957)

2.2. Before independence, education under the British colonial was under the «divide and rule» policy. The formal period of British colonization in Malaysia (1874-1957) witnessed the development of British education policy that catered to the various ethnic groups in four separate school systems aiming at colonial administration's different objectives. The Malays were provided with minimal reading, writing, and mathematic skills also were trained in vocational skills in order to become better farmers and fishermen. The Chinese and Tamil curriculum was patterned after their immigrant mother countries; textbooks and teachers were imported from their mother countries to reinforce

cultural tradition. Conversely, English schools looked to England for their inspiration and modelled their curriculum after the one in Great Britain.

2.3. There were no avenues provided for the people to attend a «common school» to enable the children of different races to communicate and understand each other's cultures and values. Only in the English schools did the children have the opportunity to study together. The seeds of separatism among the three major ethnic groups were sown by the British colonial government. In line with the «divide and rule» policy, the British colonial government discouraged the setting up of the «common school». The policy imposed by the British colonial government had allowed them to administer the country without much reaction and opposition from the society.

*Post-independence: Reengineering of the Malaysian Education Policy
(1957-1970)*

2.4. One of the challenges faced by the Malaysian government after the decolonisation of the land from the colonial rule in 1957 was to promote national unity through a national education system. There was an awareness established to study the school system. Several committees were established to study the school system and the recommendations were embedded in the following reports and policy documents:

- Barnes Report (1951) – reviewed and improved Malay education;
- Fenn-Wu report (1951) – reviewed Chinese education;
- Education Ordinance (1952) – recommended national schools as the model for the national school system; and
- Razak Report (1956) – laid the foundation for the development of the education system to foster unity through the National Education System with Malay language as the main medium of instruction, a national curriculum, syllabus and a common examination system for all schools.

2.5. The recommendations of the Razak Report were reviewed by the Rahman Talib Committee in 1960 and its recommendations became the

basis to formulate the Education Act 1961 which outlined the Malay language as the main medium of instruction at all levels of education including the use of a common curriculum and examination for all students.

2.6. The Education Act 1961 provided free universal primary education. For the first time, access to primary education was afforded to all children in the country. Enrolment over the years increased rapidly ranging from 1.2 million in 1965 to 1.6 million in 1970. The government initiative was to create a literate society that would elevate them and help to evolve to a higher level of thinking.

New Economic Policy: Access and Equity in education – Narrowing the Gaps (1971 – 1990)

2.7. Socio and economic issues shaped the development of education from the seventies to 1990. Racial harmony and eradication economic imbalances in the society were crucial to sustained development, stability and progress. This was the period of the New Economic Policy, which is a socio-economic policy to achieve national unity and development by focussing on eradication poverty and restructuring the Malaysian society to eliminate the identification of race with economic function and geographical location. Raising the income of the poor, closing the disparity between the urban and rural people, increasing production and creating more opportunities.

2.8. The 1969 unrest was seen as the wake up call to the ministry of Education (MOE) calling for attention to the need to re-emphasise national unity in a multi-ethnic society. The education system responded by reorientation and transforming its initiatives to cater for the social and economic imperatives of the nation. A more equitable system of education became the catalyst for economic development. This was a period of rapid qualitative expansion, particularly, in terms of educational facilities, infrastructure, access and opportunities. It has brought into the perspective the fact that racial harmony and economic imbalances in the society is crucial to sustained development, stability and progress. Education was aimed at strengthening national unity through poverty eradication among all races and the restructuring of society. During this

period, education was the means to redressing social imbalances by providing equal education opportunities to all.

2.9. The provision of education, which thus far concentrated around urban centers moved into rural areas. More schools were built in the rural areas and greater access was given to rural children and the economically disadvantaged. It was during these decades that saw the emergence of fully residential schools, special science school, rural school hostels, the Textbook Loan Scheme and educational television, expansion and extension in the provision of scholarships, school meal and health programmed.

*National Development policy: Managing and Coping with Change
(1991 – 2000)*

2.10. Since we are dealing with the realities of the 21st century, the educational reform has to be present and has a view for the future. The role of education has become contemporary, forward thinking, societal relevant, and a prerequisite to realizing Malaysia's Vision 2020. This is to enable the education system to develop a world-class quality education system to promote national unity, produce human resources for national development, and developed a progressive and disciplined society. Some of the areas of reforms are formulating legislations on education, developing a scientific and technological society, enriching and diversifying the curriculum, promoting higher education reforms, upgrading teacher education, and promoting organisational changed.

The National Vision Policy (2001 – current)

2.11. Globalisation, liberalisation, internationalisation and the development of information and communications technology (ICT) are among the main new challenges confronting the nation in the 21st century. In addition, Malaysia also faces the challenge of developing a knowledge-based economy or k-economy. In this context, the MOE provided educational development programmes to produce citizens who are knowledgeable, ICT literate, skilled and possess good moral values.

To relevance and competitiveness, all educational programmes and projects that have been planned are constantly renewed, reinforced, restructured and reformulated.

2.12. Efforts to develop the human capital must be done in a holistic manner, with emphasis on the mastery of knowledge, intellectual capital including the sciences, technology and entrepreneurship, inculcation of a progressive attitude, as well as the practice of high values, ethics and morals as emphasized in the National Integrity Plan. The National Mission advocates the development of human capital with first class mentality and people-centered capacity building as the main approach towards achieving the developed nation status by the year 2020. To achieve high performance and maximum impact from development, the National Mission has outlined five thrusts as shown below.

Thrusts of the National Mission

Thrust 1: Improving the value-added economy

Thrust 2: Enhancing knowledge and innovation capacity of the nation and nurture a first class mentality

Thrust 3: Continuously addressing socio-economic imbalances in a constructive and productive manner

Thrust 4: Enhancing and sustaining the quality of life

Thrust 5: Strengthening institutional capacity and implementation

2.13. Education plays a crucial role in ensuring the successful implementation of the five of the National Mission. The second and third thrusts of the National Mission are directly related to the role of education:

I. The second thrust – Enhancing knowledge and innovation capacity of the nation and nurture a first class mentality focuses on these following aspects:

- Implementing comprehensive improvements on the delivery system of education and training;
- Making national schools as the «school of choice» among Malaysians;

- Bridging the gap between rural and urban schools;
- Offering greater opportunities and access to quality education, training and lifelong learning at all levels;
- Nurturing an innovative science and technology society;
- Strengthening national unity and developing a society with progressive perspectives and exemplary value systems; and
- Widening discussions among the government, private sector, parents and society on human capital development

II. Thrust 3 – Continuously addressing socio-economic imbalances in a constructive and productive manner focuses on these following aspect;

- Increasing the income for the lowest 40 percent of households by improving productivity through human capital development;
- Bridging the rural-urban between states and territories through sustainable income generation and improved access to basic needs including education;
- Bridging the digital divide between urban and rural schools; and
- Widening access to educational and training programmes to increase the number of *bumiputera* managers and professionals, especially in the private sector.

2.14. In ensuring the success of the National Mission, the MOE has taken the initiatives to re-look and strengthened current educational policy so that it is tandem with national development. Thus, MOE has prepared a comprehensive Education Development Master Plan (EDMP) which outlines the focus, main strategies and implementation plans to make national education relevant to current and future needs. Any gaps or deficiencies in education will be given due attention. The process of analysing the history, development and achievements in education is crucial in outlining the strategies of the EDMP.

3. NARROWING THE GAPS IN EDUCATION

3.1. Since independence, the main thrust of education development is to increase access to education equity in education and increase quality of education. Initiatives have focused on the hardware, software and people

components. Despite the many success, the MOE realizes the narrowing the gap in education, between the high ends and the low ends *i.e.* between the high achievers and low achievers (boys, girls, ethnic groups, *Orang Asli* and the ethnic minorities), rural-urban divide, digital divide and special education needs, is crucial in meeting the goal of providing equitable access and quality education for all. Thus, the MOE will continue its efforts in addressing new challenges and fulfilling the needs in education, including:

- Inadequate supply of basic facilities especially 24 hours electricity supply and clean water particularly in rural schools;
- Insufficient classrooms and the high number of double-session schools;
- Insufficient science laboratory facilities;
- Low rate of student participation at the secondary level;
- Primary schools pupils who have not mastered the reading, writing and arithmetic skills (3Rs);
- Further reducing dropout rate among students, especially those under the MOE schooling system;
- Improving the participation and achievement of students with special needs and children of the *Orang Asli* and *Penan*;
- Inadequate numbers of trained teachers in critical subjects such as English, Mathematics and Science, particularly in the rural and interior areas.

3.2. MOE allocates more than RM1.0 billion every year to assist student from poor families and the disable through various support programmes such as :

- a. Supplementary Food Plan (SFP) and School Milk Programme (SMP) – The SFP was first implemented in 1979 to provide nutritious food to needy students. Beginning 2003, students were provided with fresh milk under the SMP. It is a compliment to the SFP programme, specifically for the poor and under-privileged pupils. Under the programme the student will receive a packet of milk per week as they are provided with additional food, while the poor students will receive two packets of milk per week;

- b. Poor Students' Trust Fund – The fund was set up following the implementation of compulsory education in 2003 to help poor students to pay fees and buy uniforms. This would prevent them from leaving the education system due to poverty;
- c. Transport Assistance – The MOE provides transport assistance to students. For fully residential school, the transport assistance is in the form of return fare from home to school. Regular schools with hostel facilities use the allocation for educational visits and as transport fares to religious schools or mosque. For other schools, this assistance is used to support educational tours.
- d. Tuition Voucher Scheme – Since 2004, the MOE provides this scheme to primary school students who are poor and weak in Mathematics, Science, Malay and English.
- e. Textbook Loan Scheme (TLS) – TLS was launched in 1975 with the aim of providing textbook initially to poor and needy students. This programme was also aims to prevent students from dropping out of school or being left behind in their studies. And since 2008, TLS was given to every school going children in government and government aided school.
- f. Hostels – Hostels are made available for primary and secondary students who stay far from school especially those from low-income families, in order to provide them with accommodation near their respective schools. At present, there are three types of hostels, which are regular school hostel, central hostel and fully residential school hostel. Regular school hostel provides accommodation only from a selective number of students in the school while central hostels accommodate students from several nearby schools while central hostels accommodate students from several nearby schools. Fully residential school hostel is a programme for excellent students especially those from rural areas and low-income families.
- g. Federal Minor Scholarship (FMS) and University Preparatory Class Scholarship (UPCS) - The MOE awards these scholarships to secondary

students who show outstanding academic, co-curricular and sport performance. Each year, about 200,000 students are awarded the FMS and 30,000 students the UPCCS

4. THE EDUCATION DEVELOPMENT MASTER PLAN (2006-2010)

4.1. The development of the national education is based on access, equity, quality, efficiency and effectiveness of management and the delivery system. Based on these basic thrusts, the MOE plans and implements education development policies to achieve the education goals that have been identified as follows:

- Developing the potentials of individuals in a holistic and integrated manner so as to produce individuals who are physically, emotionally, spiritually and intellectually balanced;
- Nurturing creativity, innovativeness and enhancing a learning culture among students;
- Acculturating science and technology as well as lifelong learning;
- Providing an efficient, effective and a world-class education system;
- Making Malaysia a centre of educational excellence; and
- Elevating the status of Malaysian education internationally

4.2. The MOE has formulated the Education Development Master Plan (EDMP) 2006-2010 as a comprehensive and integrated master plan for education development under 9th Malaysia Plan (9MP). EDMP was developed in line with the national development plans and policies by taking into account the Third Outline Perspective Plan, Five Year Malaysia Plans, the framework laid out in the National Mission, the National Integrity Plan, *Islam Hadhari* and others including national education development plans and policies. The plan is aimed at «Pioneering Change: A National Mission» and put forward the policies the policies, goals, strategies, priorities, actions plans, key performance indicators, time-lines and budget for education development. The programmes and projects encompass three main components: the hardware, software and the people.

4.3. The ultimate goal of EDMP is to provide quality education for all and two main approaches have been identified:

I. Complete tasks specified under the previous five-year Malaysia Plan to ensure access to education for all and to provide equal opportunities for all students; and

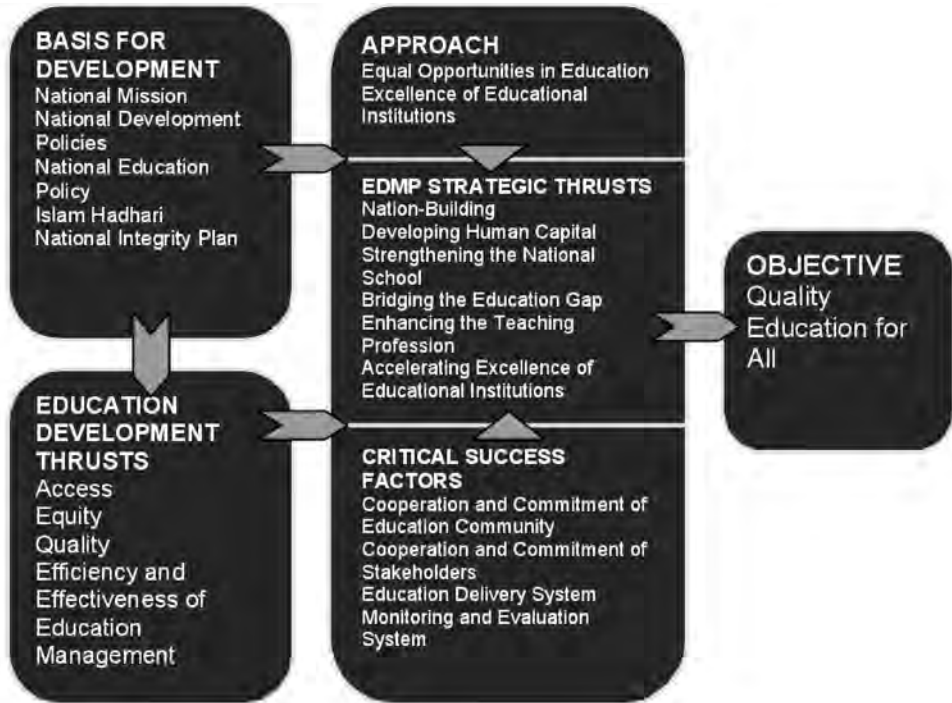
II. Further develop the potential of schools in their respective cluster of niche areas, enabling teachers and students to promote the schools and the national education system at the international level.

4.4. Under the first approach, the MOE is committed to ensure that all citizens receive fair and equal education opportunities regardless of location, race ability or ethnic background. The MOE will ensure all students master the reading, writing and arithmetic skills (3Rs) and that no student will drop out from the school system due poverty or location. Access to ICT especially the internet will be provided for all schools.

4.5. In cooperation with National Implementation Directorate and National Implementation Task Force, for the first time the MOE has prioritised quantum leap in rural education as crucial in narrowing the education gap. Programmes and projects have been identified encompassing preschool education, basic facilities, school infrastructure, school hostels, ICT initiatives, additional education programmes, teacher professional development and welfare and support programmes.

4.6. Under the second approach, special attention will be given to excellent schools to sustain and achieve greater successes. The MOE will identify schools in the respective clusters of national schools, national-type schools, fully residential schools, premier schools, technical schools, national religious secondary schools, centennial schools, smart schools and schools in Putrajaya and Cyberjaya. The MOE will identify niche areas that the schools within the clusters excel in and introduce various programmes to enhance the strengths and competitiveness of the schools.

Figure 1. Education Development Master Plan Framework, 2006 -2010.



4.7. Figure 1 presents the conceptual framework of Educational Development Master Plan (2006-2010) which encompasses basis for development, education development thrusts, approaches, strategic thrusts, critical success factors and objective of EDMP. In designing the conceptual framework, various variables were considered in each component. Even though the framework implies a linear process, each component can feed back to improve inputs at the previous stage to ensure quality education for all. For example, specific action plans identified for the strategic thrusts may be modified during the implementation. Nevertheless, the foundations of the Plan, especially the policies and goals remain intact throughout.

5. STRATEGIC THRUSTS OF THE EDUCATIONAL DEVELOPMENT MASTER PLAN

5.1. Six strategic thrusts have been formulated to strengthen the national education system:

- Thrust 1: Nation-Building
- Thrust 2: Developing Human Capital
- Thrust 3: Strengthening National Schools
- Thrust 4: Bridging the Education Gap
- Thrust 5: Enhancing the Teaching Profession
- Thrust 6: Accelerating Excellence of Educational Institutions

5.2. The first thrust focuses on nation-building through education. The MOE aspires to produce citizens from the formative school years with «global» and patriotic outlook, who value and treasure the cultural heritage and arts. The desire to build a nation can be achieved by strengthening the Malay language, improving students' discipline, fully implementing the Student Integration Plan for Unity (RIMUP) including co-curricular and sports activities to develop the identity and to cultivate positive traits and courtesy among students.

5.3. The second thrust focuses on the development of value systems, discipline and character building of students. This thrust aspires to produce students competent in Science and Technology, innovative, creative and marketable. The MOE will provide a holistic assessment and evaluation system, mould student discipline and emphasise on cleanliness, health and safety.

5.4. The third thrust focuses on strengthening the national schools (primary and secondary) as the «school of choice». In this regard, national schools will be well equipped with sufficient and quality education facilities including clean water, electricity and ICT infrastructure. These schools will have sufficient trained according to specialisation and support staff.

5.5. The MOE aims to bridge the education gap in terms of the provision of physical and non-physical amenities, students' achievements and

dropout rate. Hence, in the fourth thrust, the MOE will continue to develop infrastructure and educational facilities especially in the rural areas of Sabah and Sarawak. These schools will be provided with the required infrastructure as stipulated under the 9MP. The MOE will also increase aid for poor students, students with special needs and minority groups, bridge the digital divide and emplace trained teachers according to subject specialisations in rural and interior areas.

5.6. The fifth thrust focuses on effort to enhance the teaching profession in line with the responsibility of moulding future generations. The MOE has upgraded teacher training colleges to Institute of Teacher Education to raise the qualification of teachers to degree level. The MOE will also improve the system for teachers to degree level. The MOE will also improve the system for teacher, services, placements and welfare.

5.7. The effort to accelerate excellence in educational institutions is through the establishment of cluster schools based on niche areas in particular academic, co-curriculum and sports. Selected schools in these clusters will be linked to renowned local and international institutions and become model schools. These schools will offer various examinations at the international level such as the International Baccalaureate. These schools will be benchmarked and showcased at the international level in line with effort to develop a quality and world-class education system.

6. EDUCATION DEVELOPMENT MASTER PLAN 2006-2010: SUCCESS STORIES

High Impact Projects – A Quantum Leap to Rural Education

6.1. The government has increased efforts to improve education in rural areas for the purpose of bridging the rural-urban gap, providing opportunities for students as well as ensuring their success. To reduce the education gap, the MOE, the National Implementation Directorate and the National Implementation Task Force (NITF) will implement

identified high impact project within the 9MP encompassing infrastructure, provision of equipment, teachers, curriculum, aid programmes and support services such as:

- Expanding the MOE pre-school education programme by providing more than 2,400 pre-school classes in rural areas for about 61,000 children aged 5-6. including providing pre-school teacher training, computer and software facilities;
- Improving the provision of basic facilities such as 24-hour electricity supply for 900 schools and clean water supply for 300 schools;
- Providing sufficient and quality classroom facilities in rural areas including the extensions and replacement buildings as well as renovating and upgrading more than 2,600 primary and secondary schools;
- Providing new hostels and upgrading the existing hostels to accommodate about 65,000 students and to provide additional food allocation for 280,000 students;
- Increasing 5,000 remedial classes in rural areas to strengthen the mastery of the 3Rs;
- Expanding vocational subjects to 480 rural schools to provide more opportunities for less academically inclined students;
- Making rural schools smart by focussing on teaching and learning based on ICT by providing computer laboratories, access centres, teleconferencing, web-TV equipment, communication systems including satellite telephones and wireless facsimiles;
- Providing additional allocation for the Food Supplement Scheme (FSS) to cater for 550,000 rural students; and
- Providing incentives to location and level of hardship, travelling allowance to their hometowns, insurance for teachers, and renovation of teacher quarters including the supply of furniture.

7. CRITICAL SUCCESS FACTORS

7.1. Education is a national agenda that involves and requires the commitment of all stakeholders. Fullan (2007) emphasizes that «success is not just about being right; it is about engaging diverse individuals and groups who likely have different versions about what is right and wrong» (p. 40). Thus, one of the initiatives by the MOE is to address the capacity

building in terms of its policy, strategy or action taken to ensure the stakeholders comprehend EDMP and be able to translate the theory into practice at their respective levels. As such, series of talks (*ceramahs*) on EDMP are carried out at all levels of education and non-governmental organizations (such as National Union Teaching Profession and Tamil Education Society) to provide in-depth information on EDMP and getting feedback to further improve EDMP. Thus, the success of the education system is based on its ability to benefit the target groups and raise the standard of living, and depends on the strong cooperation within and outside the MOE.

7.2. Educational issues are complex and sometimes beyond the control and expertise of the MOE to resolve it. All parties should be aware and accept the fact that the education agenda can be achieved together. The involvement, commitment and cooperation of various parties are important in ensuring that all information, communication, financial resources, manpower and expertise are efficiently and effectively managed to make the education agenda a success.

7.3. The success of the EDMP is dependent on the effective strategic planning at both macro and micro level. At the macro level, the MOE has established committees for each thrust to ensure the smooth implementation of the projects and programmes. These committees shoulder the responsibility to monitor, evaluate and provide a comprehensive report every six months. Similar committees were set up at state, district and school levels to ensure all plans are executed at their respective levels.

7.4. The six strategic thrusts as outlined in the EDMP were further crystallized into implementation strategy which consists of action plan, activity, indicator, achievement indicator and target. Each activity is outlined with key performance indicators (KPI) which is represented in numbers or percentage.

8. INTERNATIONALISATION

8.1. In line with the efforts to enhance the quality of the national education, the MOE emphasize the need to continuously change in response

to the demands at the global level. MOE needs to ensure that the education provided is on par with developed nations. In addition, MOE strives to provide and share knowledge, experience and best practices with other countries. For example, the Islamic education curriculum had received recognition by the International Bureau of Education in Geneva to be used in Afghanistan.

9. CONCLUSION

9.1. The development of education in Malaysia reflects the multi-faceted role it assumes in creating a united Malaysian society towards enhancing the quality of the lives of our children and generations to come. The new role of education has become fundamental and becoming more internationally focused through interdisciplinary, multicultural, cross-cultural studies and exchange of intellectuals. In this respect, the sharing of experience and ideas in this international intellectual discourse paves the way in establishing a functioning intellectual community across borders that reenergise the international collaboration and address the global issues such as interdependence, citizen and stewardship, quality of life, sustainable change, diversity, and persistence poverty. The challenges of globalisation and liberalisation have necessitated MOE to elevate the national education system to higher level to ensure the Malaysian are able to compete and contribute at the international level. ■

REFERENCES

ABU ZAHARI, A.B., 1980, **Perkembangan pendidikan di Malaysia sebelum merdeka hingga ke zaman sesudah merdeka**, Kuala Lumpur, Penerbit fajar Bakti Sd. Bhd.

ALTBACH, P.G. & KELLY, P.F., 1998, **Textbooks in the Third World: policy, content and context**, New York, Garland Publishing.

BAHAGIAN PERANCANGAN DAN PENYELIDIKAN DASAR PENDIDIKAN, 2007, **Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (2006-2010)**, Kuala Lumpur, Kementerian Pelajaran Malaysia.

FULLAN, M., 2007, **The new meaning of educational change**, New York, Teachers College Press.

HASSAN SAID, 2002, «Education and training for the K-based economy», in Jamaluddin Hj. Ahmad Damanhuri, Zulkurnain Hj. Awang & Srojini Naidu (eds.), **K-Based economy: Forging ahead for national transformation**, Kuala Lumpur, National Institute of Public Administration (INTAN), p. 136-141.

MUKHERJEE, H., 1990, «Education and national development in Malaysia», in N.J. Entwistle (ed.), **Handbook of educational ideas and practices**, London, Routledge, p. 218-229.

NAIMAH ISHAK, 2000, **Colonization and higher education: The impact of participation in western universities on Malaysian graduates who have returned to their academic and profesional lives** (unpublished dissertation).

SENG, P.L.F., 1975, **Seeds of separatism: Educational policy in Malaysia**, Kuala Lumpur, Oxford University Press.

DESARROLLAR LA COMPETENCIA REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DIEZ PROPUESTAS PARA EL AULA UNIVERSITARIA

Ángeles Domingo Roget

Ángeles
Domingo Roget



Posgrado Europeo «Horizonte Bolonia» de Nuevas metodologías de formación Universitaria. Posgrado en Desarrollo de competencias directivas, MDB, Barcelona. Doctorado en Pedagogía, Universidad Internacional de Catalunya. Veinte años de experiencia docente en diferentes niveles de enseñanza media y enseñanza superior.

Licenciada en Pedagogía, Universidad de Barcelona. Se ha dedicado a las Ciencias de la Educación, especialmente a la docencia, la Didáctica y a la investigación. Ha participado en proyectos universitarios de formación reflexiva y en pruebas piloto de experimentación de estudios en línea con EEES. Actualmente participa también en formación de metodologías docentes universitarias. Es experta en Práctica reflexiva; Aprendizaje experiencial, y *Practicum* universitarios.

Correo electrónico: [adomngor@gmail.com].

RESUMEN

Las conclusiones de esta investigación realizada a lo largo del curso 2008 en las aulas universitarias de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Cataluña, se sitúan en un marco paradigmático crítico-reflexivo —superado el conocimiento por reproducción o transmisión— y apuestan con determinación por la formación reflexiva de los futuros docentes. Las propuestas de desarrollo de la competencia reflexiva en el aula universitaria son adecuadas para todas las titulaciones, aunque mi experiencia se circunscribe a titulaciones de formación docente. Las diez propuestas que se presentan propician, en

cada estudiante, la construcción de su proyecto personal y promueven la competencia reflexiva y activa en los escenarios profesionales, reforzándose de este modo la profesionalización docente. Fomentar la competencia reflexiva durante la formación inicial universitaria ha producido resultados de profesionalización en los docentes egresados de la Universidad, mismos que podemos sintetizar así:

- Mayor capacidad de resolver situaciones prácticas como profesionales expertos.
- Articulación más profunda en su quehacer docente de teoría y práctica, conocimiento formal y práctico, criterio científico y compromiso ético y social.
- Mayor preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su trabajo docente.

Palabras clave: formación reflexiva en el aula universitaria; desarrollo de la competencia reflexiva; profesionalización; estrategias para enseñar la reflexividad; formación universitaria; propuestas docentes para la reflexividad.

ABSTRACT

The findings of this research conducted throughout the course in 2008 the university classrooms in the Department of Education, International University of Catalonia, located in a critical-reflexive paradigm, overcoming the reproduction and transmission of knowledge and determination to bet with reflexive training of future teachers. Proposals for the development of reflexive competence in the classroom are appropriate for all university degrees but my experimentation has been confined deformation degrees in teaching. The 10 proposals submitted to each provide students the construction of its project staff and promotes competition thoughtful and active professionals in the scenarios thus reinforcing the professional teachers. Encouraging reflective competence during initial training college has produced these results at professional teachers graduated from the University we can summarize as follows:

- Increased ability to solve practical and professional experts.

- Articulation deeper in your work of teaching theory and practice, formal knowledge and practical, scientific and ethical and social.
- Greater preparedness to innovate and research methodology from his work teaching.

Keywords: training in the university classroom reflexive; development of reflexive competence; professionalization; strategies for teaching reflexivity; training college; proposals for teaching reflexivity.

I. DE LA REFLEXIÓN OCASIONAL A LA REFLEXIÓN METODOLÓGICA

La capacidad de reflexión se nos presenta, en principio, como una característica de la persona, inherente a su condición humana. Sabemos, y así lo corrobora la experiencia propia, que el ser humano ejercita su capacidad reflexiva espontáneamente, sin precisar de un aprendizaje explícito o formal. En términos generales decimos que el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata.

Sin embargo, para afrontar el estudio de la cuestión es preciso apuntar la diferencia existente entre la forma habitual de reflexionar del ser humano y la denominada «reflexión metodológica». Aunque una se apoya en la otra, no son realidades iguales ni expresiones de significado unívoco.

Si bien es cierto que la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, la *competencia reflexiva* (CR) es, por el contrario, una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo; la CR sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. La reflexión es, ordinariamente, una actividad mental natural y ocasional; en cambio, la CR es una postura intelectual metódica ante la práctica, requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita. Algunas de sus diferencias más obvias se muestran en el siguiente cuadro comparativo:

NOTAS DIFERENCIALES

REFLEXIÓN	REFLEXIÓN METODOLÓGICA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Aunque expusimos que la reflexión es una operación natural de la inteligencia humana, resulta claro que para que una persona actualice esta capacidad en potencia, necesita desarrollar ciertos hábitos reflexivos (curiosidad, disciplina mental...), pues éstos no se crean espontáneamente. Se requiere un compromiso con la reflexión puesto que una simple disposición para la reflexión puede convertirla en algo esporádico y superficial.

Profundizaremos ahora en el concepto de CR, analizando sus orígenes, naturaleza, finalidad, etcétera.

A modo de información preliminar, distinguiremos la CR profesional de la CR del estudiante universitario. Nuestro estudio se centrará concretamente en la segunda modalidad, puesto que nuestra investigación pretende estudiar cómo introducirla, enseñarla y comprobar sus resultados formativos en los universitarios, cuando aún se encuentran en el período de su formación inicial universitaria; su vivencia e inmersión en el escenario profesional se lleva a cabo sólo mediante las prácticas o los contactos puntuales en su futuro sector profesional.

Postulamos que, en la medida en que el estudiante sea iniciado en esta metodología reflexiva durante su etapa universitaria, en esa misma medida

podrá, en un futuro profesional próximo, ejercitarse como un docente reflexivo que aprende de su propia práctica. Precisamente la capacidad de aumentar su CR se convierte, en el estudiante, en medio que refuerza la calidad del proceso educativo y promueve un aprendizaje adecuado a la enseñanza superior.

Para Barnett (1992), la CR es un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con todo lo que piensan y realizan; es un procedimiento reflexivo en que el alumno se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada estudiante es el del profesional reflexivo. Este planteamiento formativo, estrechamente ligado a la realidad, se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje práctico del estudiante, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, no un conocimiento creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. El alumno practicante se está formando de un modo real y auténtico, precisamente porque es él quien concede un significado personal a unos contenidos que ahora vive y sobre los que reflexiona y en los que están implicadas muchas dimensiones de su persona.

II. PROPUESTAS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN REFLEXIVA DE LOS ESTUDIANTES

Resulta relativamente fácil disponerse favorablemente respecto a la formación de estudiantes reflexivos. Sin embargo, la innovación que esto supone en el ámbito de la formación universitaria es notable y este objetivo formativo —que para algunos se percibe aún como un ideal y para otros constituye una realidad— plantea una ruptura considerable con los planteamientos academicistas de larga tradición que laten bajo el quehacer docente de muchos profesores universitarios. La necesidad de un cambio en los modelos de enseñanza-aprendizaje comienza con la comprensión de la función docente como acción prioritaria para guiar y orientar el proceso de aprendizaje, mediante la realización de una verdadera acción mediadora entre el alumno y su aprendizaje.

Se desea cambiar la orientación del aprendizaje hacia formas crítico-reflexivas, pero lo que presenta dificultades es volverlo realidad en los actuales currículos de Educación Superior. Se apuntan algunas orientaciones y sugerencias que propician en los estudiantes el desarrollo de la reflexividad y el aprendizaje de la CR en la Universidad, especialmente enmarcado en el espacio curricular del *Practicum* (prácticas en escenarios profesionales durante toda formación universitaria), que ofrece a los estudiantes una vivencia de su espacio profesional real en las aulas escolares. Estas sugerencias pedagógicas son el resultado de mi propia experiencia docente y del simultáneo estudio de su fundamento teórico.

Conviene señalar que la enseñanza de la capacidad reflexiva, precisamente por su naturaleza, se resiste a un intento de formalización que la encorsetaría e invalidaría su aplicabilidad a otros contextos universitarios. Algunas capacidades pueden ser aplicables a otras titulaciones universitarias y otras son específicas de la preparación para la profesión docente. Enseñar a nuestros alumnos —futuros maestros— a ser reflexivos requiere, en primer lugar, un cambio en el docente, en sus concepciones, sus actitudes, sus planteamientos, sus prácticas, etcétera, que se enumerarán y describirán brevemente a continuación.

1. Facilitar Situaciones de Aprendizaje

El papel tradicional del profesor, como transmisor del conocimiento pierde valor, a la vez que adquiere relevancia su nueva función de crear condiciones que faciliten a sus alumnos oportunidades de desarrollo personal y que potencien sus conocimientos, competencias, capacidades y habilidades. Ello origina una «nueva» consideración del profesor como agente (Rué, 2007), es decir, como alguien capaz de actuar deliberadamente, efectuar cambios y responsabilizarse de sus acciones, interviniendo de forma flexible y contextualizada.

Y si el trabajo del docente ya no consiste propiamente en transmitir conocimientos sino en facilitar situaciones de aprendizaje a partir de la práctica, su función principal es la de actuar como facilitador y orientador de los procesos reflexivos que realizan sus alumnos a partir de la práctica. Para asumir esta nueva identidad, el profesor universitario ha de ser

consciente de la relación potencial entre enseñanza y aprendizaje. Si falta dicha concienciación, el docente acabaría, a largo plazo, apoyándose en ese potencial pero de un modo inconsciente y, por tanto, menos fructífero en la formación de los estudiantes. No es aconsejable que el docente efectúe un paso brusco, sino más bien un paso progresivo en el uso de los métodos exclusivamente didácticos a los métodos basados en una estricta autonomía del alumno. Heron (1993) cita tres modalidades de facilitación: la jerárquica, la cooperativa y la autónoma. Sin embargo, no debemos interpretar que la facilitación por parte del docente signifique ausencia de estructura o límites.

Como consecuencia de la interiorización de su nueva función en el aula universitaria, el profesor pondrá al alcance de todo el grupo el conjunto más amplio de recursos posibles para el aprendizaje y se considerará a sí mismo como un recurso flexible para el grupo. Fácilmente el profesor centrará a sus alumnos en actividades con poder transformador, es decir, que propiciará un aprendizaje transformacional aunque no explicita esta intención. Y refiriéndose a esa emergente función, Rué apunta:

La mediación facilita y ayuda a construir y reconstruir el conocimiento del propio alumnado, aportándole experiencias positivas de aprendizaje. Este enfoque de enseñanza potencia un pensamiento reflexivo y no sólo reproductivo, que lleva implícita la utilización de estrategias metodológicas adecuadas a la realidad del aula (Rué, 2002: 56).

Para la formación reflexiva, el docente ha de promover una relación dialógica, un diálogo reflexivo en el que se compromete al alumno hasta el extremo de sus conocimientos, su yo y el mundo. Este diálogo, además, genera una conexión con los otros compañeros que reporta la seguridad necesaria para exponer sus ideas y asegura que el alumno proyecte sus consecuencias para él y para su aprendizaje. Además, la conexión con los otros apoya la perturbación o el trastorno que puede producirse cuando se cuestionan supuestos vigentes y el diálogo eficaz versa sobre el material emocional que fluye a partir de esas cuestiones. La participación con los demás, aunque a veces presente una vertiente dolorosa, puede generar nuevos aprendizajes, forjados en la incomodidad y la lucha del diálogo, que emergen a manera de aprendizaje reflexivo y crítico. Por ello, el

docente universitario cuenta con el poder del diálogo intencionado para promover y enseñar la CR.

Esta premisa contribuye a combatir la resistencia a considerar la enseñanza como práctica profesional en la enseñanza superior. Y si esta línea es válida para todas las titulaciones, en el caso de los futuros maestros, la presión hacia la orientación práctica se intensifica por ser una profesión de coste práctico y aplicado.

2. Apertura del Docente a los Contextos del Aprendizaje

Para facilitar la reflexividad de sus alumnos, los docentes universitarios han de sostener habitualmente una postura más abierta en relación con el contexto del aprendizaje, y de las situaciones, sin limitarse al terreno en que se saben expertos, ocupados en una formación continua. Esta actitud potencia una relación unidireccional con sus alumnos, cuando lo que se necesita más bien es establecer relaciones bidireccionales (profesor-alumno) que contribuyan al aprendizaje transformacional en los alumnos. Para enseñar, la CR se ha de ejercitar un verdadero diálogo reflexivo, que exige bidireccionalidad.

Otro buen recurso en esta misma línea es que el profesor aproveche su práctica profesional para el ejercicio docente, así como para su investigación, etcétera. Es preciso que el docente universitario transforme su enseñanza en el aula universitaria abriéndola a nuevos contextos que produzcan cambios e interacciones que sean capaces de acelerar los aprendizajes de sus alumnos y sus motivaciones para obtenerlos.

3. Transparencia Disciplinar con los Estudiantes

Otro modo de favorecer el desarrollo reflexivo lo encontramos en la transparente relación de los docentes con sus alumnos. Entre los académicos existe una cierta tendencia a ocultar la lucha intelectual en que están comprometidos en la disciplina escogida por ellos, y sus dilemas correspondientes. El principio de la transparencia requiere que el profesor explicité los procedimientos secretos presentes en el programa, no sólo las tareas. Los alumnos precisan conocer las tareas es decir, *qué hay*

que hacer, pero también requieren conocer el procedimiento, es decir, *cómo debe realizarse*. Este mismo principio, a su vez, ha de aportar claridad sobre las relaciones de poder presentes en las situaciones de aprendizaje y, al hacerlas explícitas, permite a los alumnos adaptar su postura ante ellas, reconociéndolas y familiarizándose con ellas. Barnett plantea que los académicos se presenten como personas, se comprometan con la acción crítica, y se coloquen en una situación que no difiera de la situación de los estudiantes. Este proceso exige:

Valor, integridad y autenticidad, por una parte, y las cualidades de la paciencia, sensibilidad, respeto y reciprocidad intersubjetivos, por otra (Barnett, 1997: 110).

4. Transferir la Responsabilidad del Aprendizaje

La maduración de la idea del profesor universitario como *facilitador de aprendizaje* del alumno —y no de transmisor de conocimientos— lleva a interrogarse sobre la responsabilidad del aprendizaje y sobre en quién debe recaer ésta. El paso de los métodos de transmisión de conocimientos, desde un formato tradicional a los de facilitación del aprendizaje, supone cierta transferencia de responsabilidad del profesor al estudiante, especialmente la concerniente al aprendizaje del alumno que de forma inconsciente suele asumirla el profesor.

Esta transferencia de responsabilidad al alumno ha de hacerse progresivamente y en muchos casos se tratará sólo de una transferencia parcial y que implica una novedad para el alumno, no exenta de inseguridad e incertidumbre (contraria a la costumbre de la clase magistral que sitúa la responsabilidad en el docente y en el grupo, pero no en el alumno individual). Este cambio fácilmente estimula al alumno con elementos emocionales que le llevan a comprometerse y a retarse a sí mismo en su propia capacidad de aprender. Asume riesgos, siente miedo, se aventura a nuevas formas de aprender, y adquiere progresivamente una mayor autonomía y creatividad en su percepción de la realidad y de la práctica educativa. Barnett (1997) realiza una apuesta radical sobre la formación crítico-reflexiva que los docentes han de promover en la enseñanza superior:

Los académicos se han fijado para sí mismos un conjunto limitado de tareas para desarrollar las capacidades críticas de los estudiantes. [...] la enseñanza superior para la época moderna tiene más misión que generar incertidumbre epistemológica; también debe proporcionar incertidumbre personal y ontológica y tiene que producir una incertidumbre práctica (Barnett, 1997: 175).

Sin embargo, para que ese proceso sea formativo y fructífero requiere una participación considerable del docente que debe dedicar menos tiempo al discurso proposicional y más tiempo a escuchar y orientar personalmente a sus alumnos que han vivido experiencias distintas en contextos escolares variados. El docente reduce el índice de responsabilidad en el aprendizaje del alumno y, simultáneamente, aumenta el índice de responsabilidad en las tareas de supervisión.

5. Establecer Complicidades Didácticas con los Alumnos

El docente universitario ha de estar dispuesto a mantener un tipo de relación con sus estudiantes que no responde al modelo tradicional académico. Si estas relaciones han estado marcadas durante siglos por la separación y el aislamiento, ahora se tornan relaciones más próximas, tanto intelectual como afectivamente, entre uno y otro, y también con los propios compañeros de estudios. Las relaciones establecidas son menos fijas, menos estandarizadas, más simétricas y, en ocasiones, novedosas, ya que se sustentan en la facilitación, no en la transmisión jerárquica del saber. Buber (1994) apuesta fuerte por ellas y llega a afirmar que el aprendiz se educa gracias a las relaciones y que la relación que caracteriza el aprendizaje personal es la relación yo-tú que describe así:

La relación es mutua. Mi tú me afecta, como yo le afecto. Estamos moldeados por nuestros alumnos y hechos por nuestras obras [...]. Vivimos nuestras vidas inescrutablemente incluidas en la fluyente vida mutua del universo (Buber 1994: 30).

6. Crear Conexiones Emocionales Positivas

Los docentes universitarios no están habituados a prestar atención a los elementos emocionales del aprendizaje y es fácil que se desentiendan de los sentimientos de sus estudiantes. El pensamiento de sus alumnos no va madurando biológicamente, o biogenéticamente, o psicogenéticamente, sino de forma simultánea y global. El sujeto va construyéndose globalmente a sí mismo a partir de sus percepciones, de la manera en que se le han presentado satisfacciones e insatisfacciones de sus necesidades primordiales, de la calidad de los sentimientos instalados, de su pasado y presente emocionales, etcétera; todos esos elementos vertebrados y entrelazados entre sí van especificando y delimitando sus cogniciones.

Cuando el profesor universitario tiene estima por sus alumnos y está comprometido con ellos, les facilita personalmente la construcción de su propia formación práctica, y les presta el necesario apoyo a nivel emocional. En esta línea se expresa Valls:

La vinculación que se establece entre docente-discente no sólo beneficia la dimensión emocional de esta relación, sino aspectos tan diversos como el aprovechamiento y el control del tiempo, el perfeccionamiento en las tareas, el apoyo en momentos de desconcierto (¿cómo lo hago?, ¿voy bien encaminado?...). El acompañamiento realizado por el profesor ha de permitir que el alumno sea capaz de proponerse objetivos a corto y largo plazo, encontrar soluciones a sus dificultades, descubrir estrategias y recursos que le permitan continuar avanzando en su proceso de aprendizaje. En este contexto, se pueden generar espacios y situaciones que estimulen la creatividad y minimicen los mecanismos de defensa frente al hecho de aprender (Valls, 2008: 34).

Precisamente las situaciones en que se produce el conocimiento están cargadas de reflexiones e intervenciones personales, y los procesos de autoestima son, en estas ocasiones, muy frágiles en función del efecto que producen en los demás. Las relaciones más simétricas con profesor y alumno comportan una mayor vulnerabilidad emocional en el estudiante que se sincera sobre su acción práctica, sus sentimientos y sus reflexiones en la intervención escolar y después de ella.

Aunque sea obvio, en este marco se precisa recordar que los sentimientos de afecto entre el docente y el practicante contribuyen a crear una actitud positiva hacia el aprendizaje y se comunican a través de actitudes empáticas de paciencia, apoyo a su autoestima, perseverancia, etcétera. En esta línea, apunta Wernicke (1993) que las interacciones son siempre emocionales e intelectuales: no pueden ser una cosa u otra; en toda interacción, cada participante aporta sus propias emociones; pero en ocasiones surge una nueva emoción, ya no propia de cada uno sino de ambos o del grupo: la interacción se ha transformado en relación; nace un vínculo.

El docente se compromete con sus alumnos en el aprendizaje, y la voluntad de ayudarles le conduce a planear y cambiar estrategias, adaptándose a las posibilidades de los estudiantes, incluso cuando éstos sostienen alguna actitud negativa.

Tal como apunta Freire (1996), los profesores enseñan a sus alumnos a querer y a disfrutar del aprendizaje y dan muestra de competencia científica, capacidad de amar, humor, claridad política y coherencia. Relacionan las dificultades y los obstáculos con las facilidades para aprender. Estimulan la curiosidad crítica de los alumnos y no la memorización mecánica de los contenidos transferidos. Para ellos, enseñar y aprender son partes inseparables del mismo proceso de conocer. La función del profesor en la escuela es proporcionar un ambiente que estimule las preguntas y las respuestas que dirigen el curso del pensamiento del alumno. El profesor modifica los estímulos para que la respuesta logre la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables.

Para expresar este nuevo tipo de relaciones entre docentes y alumnos, Belenky (1996) utiliza la expresión *aprendizaje conectado*¹. En resumen, las relaciones necesarias para propiciar la reflexividad en los estudiantes son mutuas y no unidireccionales, abiertas a las diferencias y a la incertidumbre,

¹ «En una clase *conectada*, nadie se excusa por la incertidumbre. Se asume que el pensamiento en evolución es provisional [...] podemos hablar con certeza, pero [...] también podemos intentar construir un tipo de autoridad diferente, basada en la experiencia personal individual y reconociendo las incertidumbres implícitas en un enfoque que valora lo personal (Belenky, 1996: 221).

y no ligadas a unos resultados inflexibles. La noción de aprendizaje como un proceso social y colaborativo no se acomoda fácilmente al tradicional sistema educativo occidental de corte competitivo, individualista y distante.

7. Utilizar Metodológicamente el Diálogo Reflexivo

Una de las aportaciones de la pedagogía contemporánea es el *aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997), planteamiento que enfatiza las interacciones. El diálogo reflexivo e intencionado constituye un elemento clave de la CR cuando está al servicio del aprendizaje y lo interpretamos en nuestro contexto como diálogo didáctico.

Cada vez son más las investigaciones que confirman que el proceso de aprendizaje depende de la coordinación entre las actividades que se llevan a cabo en los diferentes contextos de la vida del estudiante y no sólo en lo sucedido en los espacios y tiempos establecidos para la enseñanza en el aula universitaria. Para ello, el diálogo es capaz de introducir en el aula universitaria esa diversidad de vivencias y de elementos para que el estudiante realice un aprendizaje profundo y significativo desde el punto de vista psicológico.

Sin embargo, conviene señalar que el hecho de que docentes y estudiantes estén comunicándose en el aula universitaria no garantiza que exista un diálogo reflexivo. Diálogo reflexivo y comunicación están estrechamente relacionados si analizamos el contexto del aula universitaria; sin embargo, no significan exactamente lo mismo, aunque percibimos que a nivel didáctico la comunicación y el diálogo² son aliados básicos de la reflexión.

² «El diálogo es la mutua comunicación entre dos o más personas, en la que los interlocutores desempeñan el papel tanto de emisores como receptores. [...] en la conversación hay mutua correspondencia, es decir el emisor emite su mensaje que capta el receptor, quien al dar respuesta convierte su contestación en mensaje, que a su vez capta el emisor» (Méndez, 1994: 68).

La autorreflexión se apoya y complementa en el diálogo con los otros, con el profesor y los compañeros, y ha de incluirse como estrategia didáctica formativa en la Universidad. Precisamente, el diálogo reflexivo conduce al pensamiento reflexivo. Su uso metodológico facilita a los alumnos el paso del llamado «aprendizaje de bucle sencillo» de carácter instrumental, mecánico y previsible, al «aprendizaje de doble bucle», aquel que activa en el estudiante el cuestionamiento de las premisas y promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Esta cuestión requiere que el docente universitario no tema la participación de los alumnos en una situación de clase y que sepa gestionar esas interacciones intelectuales generadas entre teoría y práctica. Buena parte de la función del profesor en ese diálogo con y entre sus alumnos es proporcionar un ambiente que estimule las preguntas y las respuestas que dirigen el curso del pensamiento del alumno. En este sentido (Valls, 2008) conviene tener en cuenta que se debe atribuir un espacio y un tiempo para la *reflexión* del alumno, que le permita pensar y verbalizar los procesos y las tareas, tanto las realizadas satisfactoriamente como las que no lo fueron. Ello facilita integrar esta realidad en un contexto de verdaderas oportunidades de aprendizaje, permitiendo ajustar la enseñanza a las características singulares de cada alumno. Desde el aprendizaje dialógico la diferencia va unida a la igualdad: igualdad para que todos alcancen el nivel de aprendizaje por el que optan y diferencia para que todos puedan lograrlo sin renunciar a sus propias opciones antropológicas, pedagógicas y educativas, culturales y religiosas, etcétera.

El profesor modifica los estímulos para que la respuesta alcance la formación de disposiciones intelectuales y emocionales favorables.

El diálogo reflexivo que permite el aprendizaje críticamente reflexivo, compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentamos. Por tanto, se cuestionan nuestras premisas sobre el saber, sobre nosotros mismos y nuestro mundo. Se cuestionan también las premisas vigentes sobre las ideas, el yo y el mundo (Brockbank, 2002: 73).

La figura central en la organización y desarrollo del proceso educativo recae en el profesor que guía ese diálogo reflexivo; su experiencia,

motivación e inclusión en la actividad, promueve que sus alumnos construyan y reconstruyan el conocimiento en una atmósfera participativa e indagadora que propicia e induce al estudiante a expresar su mundo interno³. La construcción del conocimiento a través del diálogo reflexivo no significa la ausencia absoluta de momentos expositivos por parte del profesor. El profesor es quien promueve el diálogo reflexivo entre docentes y estudiantes garantizando la bidireccionalidad de la comunicación.

Sin embargo, en este clima de diálogo existe una posible falacia didáctica: cuando las intenciones del profesor consisten en hablar a sus alumnos largo y tendido, en sentido didáctico, con la intención de transmitir su posición o conocimientos en una materia, el diálogo deja de ser reflexivo y bidireccional y pasa a ser unidireccional e incapaz de propiciar en los estudiantes ideas nuevas. Esta forma didáctica de apariencia dialógica, basada en el diálogo unidireccional, se caracteriza por el hecho de que una de las partes reclama para sí el carácter de experto que quiere interactuar con quienes no lo son.

El diálogo que se plantea desde el aprendizaje dialógico es un *diálogo igualitario*; supone que se funciona a partir de la validez de los argumentos y no de la posición de poder que cada agente ocupa. Cuando se lleva a cabo el diálogo igualitario, el profesorado no ve cuestionado su papel sino que, al contrario, se refuerza. También aumenta su formación ante la necesidad de argumentar sus propuestas.

Conviene advertir que en estas situaciones didácticas el diálogo reflexivo no es amenazador ni para quien enseña ni para quien aprende⁴, es un estímulo y un recurso pedagógico que genera energía para aumentar la significatividad del aprendizaje y para que los alumnos se mantengan activos en ese proceso que no podrá ser transmisivo.

³ Me agrada ilustrar esta consideración con unas palabras que ennoblecen el valor humano de la apertura a los demás: «Un pensamiento que no se expresa, un juicio práctico que no se realiza, son actos infecundos. Incluso el enriquecimiento personal que nace de la especulación teórica, alcanza todo su sentido cuando se comparte» (Ruiz, 1996: 402).

⁴ Sin embargo en el *hábitus* y teorías implícitas de numerosos docentes, sí que ese diálogo es percibido inconscientemente como una situación amenazadora de control y dominio en el aula universitaria.

El diálogo reflexivo entre profesor y alumno, y entre alumnos entre sí, permite reflexionar a los alumnos sobre sus prácticas con el apoyo de los que dialogan con él, y puede, a su vez, influir en su próxima práctica, enriqueciendo con aprendizaje práctico a quienes intervienen en el diálogo colectivo.

El diálogo compartido supera en mucho el diálogo que uno puede establecer consigo mismo. El diálogo reflexivo con los demás sobre una práctica, facilita el abordar los sentimientos del practicante antes, durante y después de la acción, produciendo el fenómeno del descubrimiento de teorías implícitas, elementos inconscientes y elementos emocionales que han interactuado y que se explicitan por medio de la ayuda de los otros, quienes pueden contribuir con su visión más externa y quizás algo más objetiva.

Uno de los espacios más oportunos para el diálogo reflexivo es el Seminario, modelo potencial del desarrollo de la CR del estudiante. Un número reducido de alumnos facilita el clima para ese diálogo entre unos y otros, y la supervisión del docente resulta más asequible y controlable.

8. Promover la Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar

La CR propone al alumno el aprender a partir de su propia práctica en el aula escolar. Y el alumno, al acudir al aula, se introduce en una realidad viva, unitaria, pero de gran complejidad, plena de interacciones, fuertemente contextualizada y, en ciertas situaciones, le corresponde intervenir con una respuesta única, que condense y vertebré una enorme cantidad de conocimientos, experiencias, creencias, teorías, etcétera. Urge, por tanto, que la institución universitaria proceda a una mayor transferencia del conocimiento y promueva una perspectiva más interdisciplinar y transdisciplinar. Con ello no fragmenta artificialmente el saber en disciplinas que la realidad profesional no secciona, sino que las presenta profundamente relacionadas y unidas. Si esta sugerencia es, en efecto, de complicada puesta en práctica, una contribución posible de los docentes es abrir sus disciplinas, asignaturas y programas y adoptar actitudes más flexibles que no les limiten a su estricto marco de referencia

inmediato de su asignatura. Debemos romper el encajonamiento del saber para convertirlo en un saber global. Si el saber no aporta soluciones al contexto multidisciplinar que vivimos, no sirve de nada.

Podemos identificar tres acepciones diferentes del concepto de interdisciplinariedad, de acuerdo con el resultado del informe elaborado como consecuencia del encuentro convocado por la Universidad de Stanford, en agosto de 2002, para tratar de crear un nuevo formato de trabajo universitario:

- 1) La versión banal, producto de una «complementariedad» entre diferentes disciplinas, normalmente consecuencia de la necesidad de trabajar juntos abordando diferentes aspectos de una misma problemática. Por ejemplo, la relacionada con la cuestión urbanístico-social en las grandes metrópolis. Intervienen y se interponen urbanismo, arquitectura, geografía urbana, sociología, economía, ingeniería, derecho, etcétera. Esta interdisciplinariedad «de fin de semana», es portadora de la convicción de que lo que las otras disciplinas puedan decir, en nada cambiará el trabajo que cada participante realiza. El resultado final es un «informe-sumatoria» donde los criterios de coherencia entre los diferentes «productos» de cada disciplina son poco consistentes.
- 2) La versión académica, producto del tiempo que algunos investigadores pasan juntos, consecuencia de la obligación establecida por algún financiamiento concedido por instituciones de enseñanza o que se dedican oficialmente a investigaciones «interdisciplinarias». El resultado final es una conversación intelectualizada en la cual cada interlocutor trata de exhibir su trabajo individual, sus hipótesis «innovadoras», su «originalidad».
- 3) La posibilidad de una verdadera co-elaboración intelectual, relacionada con la puesta en interacción de las diversas disciplinas involucradas, cuyos resultados potenciales no podrían haber sido producidos aisladamente. Para que esto se produzca es necesario que previamente haya sido establecido un terreno común por medio de conceptos fundamentales compartidos.

Ésta es la dimensión de la interdisciplinariedad que nos interesa integrar en la perspectiva docente de nuestra institución universitaria y por la que apostamos en esta investigación.

La transdisciplinariedad implicaría la intersección de diferentes disciplinas, provocando atravesamientos entre campos capaces de posibilitar múltiples visiones simultáneas del objeto en estudio.

- a) Los campos disciplinarios constituyen estructuras y si éstos interactúan entre sí, producen relaciones. Por ello, el profesor puede utilizar esas posibilidades de intersección entre las disciplinas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) Promover la inteligencia general y no parcelaria. Para alcanzar a focalizar la complejidad, superando la fragmentación disciplinaria, hay que avanzar mas allá de la sumatoria de campos que prescinde de las interrelaciones. Interesa, por tanto, que el profesor universitario promueva que sus estudiantes desarrollen este tipo de inteligencia una *inteligencia general* (Morin), que no pretende simplificar y reducir la complejidad artificialmente.
- c) Realismo pluralista. El docente ha de transmitir respeto y aceptación por la estructura compleja de la realidad educativa, objeto de estudio y de práctica, en la que «todo influye en todo». El afán reduccionista de simplificar el análisis y la práctica educativa descalificaría profesionalmente al profesor universitario⁵. Si el aula escolar es una organización versátil, viva, dinámica, abierta, flexible, hay que formar a los estudiantes familiarizándoles con la perspectiva interdisciplinar y

⁵ En Teoría de Sistemas se conoce con el nombre «Prerrequisito de Ashby», la ley formulada por Luhmann, según la cual sólo la complejidad puede acoger complejidad. Aunque también está en lo cierto Habermas cuando plantea, paradójicamente, que la introducción de nuevos sistemas para reducir complejidad puede, más bien, aumentarla.

transdisciplinar, y orientarles en esa línea para promover modalidades de acción conjunta que integren esta perspectiva⁶.

- d) Los campos disciplinarios precisan incorporar la crítica lógica al mismo tiempo que la perspectiva pragmática. Cada disciplina tiene acceso a una faceta del objeto de estudio y, por eso, es necesario producir agentes capaces de circular entre dos o más campos disciplinarios simultáneamente.

Los saberes han de poder interrelacionarse en la educación superior con apuestas de trabajo coordinado que propicien, en el alumno practicante, una mejor comprensión de la realidad vivida durante sus prácticas en la escuela, *ecosistema* de gran complejidad. Sólo tras una mejor comprensión de la situación educativa, la intervención del alumno en el aula articulará más y mejor las distintas disciplinas implicadas en las situaciones educativas (psicología educativa, didáctica, sociología, etcétera). La CR tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar entre sí estos diversos saberes.

En esta línea, en nuestra universidad⁷ se ha formalizado el *Practicum* de cada curso de Magisterio desde una perspectiva interdisciplinar e intradisciplinar implicando, en el *Practicum* de cada curso, el mayor número posible de asignaturas troncales u obligatorias, recientemente cursadas por el estudiante, con el trabajo cooperativo de los profesores implicados.

9. Enfocar el Aprendizaje desde la Perspectiva Holística

Si la formación del futuro maestro ha de orientarse a la práctica, uno de los modos de prepararle para su quehacer docente es propiciar, durante

⁶ Todo docente universitario es consciente de la complejidad que plantea la realidad educativa, pero en ocasiones se evita la perspectiva interdisciplinar por motivos más bien psicológicos, puesto que abrirse a las relaciones interdisciplinarias genera inseguridad intelectual y desafíos que se presentan como amenazas a la sensación de dominio sobre un programa o disciplina cerrado, y el docente puede temer esa pérdida de control, en la que se apoya su poder y autoridad.

⁷ Universidad Internacional de Cataluña, España. *Nota del editor.*

su formación inicial, un modo de pensar de carácter analógico que le ayude a lograr que su mirada intelectual hacia el objeto de estudio capte las diferencias sin perder la unidad. El Diccionario de la Real Academia Española define el holismo como «la doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen». En este contexto surgen las llamadas *sinergias*, ese efecto añadido positivo producido al unir dos o más unidades, y que es superior cualitativamente a la estricta suma. La perspectiva holística⁸ —a veces asimilada a la naturalista— se nutre conceptualmente de la investigación etnográfica y se la enmarca en la filosofía de la totalidad⁹. Propone una visión global de la realidad estudiada, integrando toda su complejidad desde distintos puntos de vista, internos y externos, objetivos y subjetivos, y en la que interesan las interpretaciones de todos los implicados en el estudio de las temáticas.

Es la perspectiva más coherente con la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Este enfoque del conocimiento implica a todos sus componentes con sus relaciones obvias e invisibles. Normalmente se emplea como una tercera vía o nueva solución a un problema. El *holismo* enfatiza la importancia del todo, que es distinto que la suma de las partes (propiedad de sinergia) y otorga importancia a la interdependencia de éstas.

La psicología cognitiva suele llamar holístico a aquel estilo de aprendizaje que estudia el todo, relacionando sus partes, pero sin separarlo absolutamente, en palabras del profesor Wernicke¹⁰:

⁸ El holismo (del griego *holos* que significa todo, entero, total) es la idea de que todas las propiedades de un sistema (biológico, químico, social, económico, mental, lingüístico, etcétera) no pueden ser determinadas o explicadas como la suma de sus componentes. El sistema completo se comporta de un modo distinto que la suma de sus partes.

⁹ Esta característica, propia de la investigación etnográfica, propone una visión global de la realidad estudiada, integrando toda su complejidad desde distintos puntos de vista. Esto la hace más rica en significados sociales, ya que reproduce distintas perspectivas.

¹⁰ Este profesor argentino, procedente del ámbito médico, dirige actualmente la Fundación *Holismo de educación, salud y acción social*, dedicada a extender la perspectiva holística en las ciencias y en los planteamientos prácticos de la pedagogía, formación de docentes, la atención de pacientes y la atención de problemas sociales. Más información, disponible en: [<http://www.holismo.com.ar/>].

El paradigma general del sujeto será holístico cuando reconozca la construcción mental de un sistema de mapas globales y fragmentarios, como formas de captación y organización de la realidad, con interpretación simultánea desde diversas dimensiones, la inevitable interacción entre todos los mapas (integración) y un constante desarrollo dinámico objetual-fenoménico y subjetivo (Wernicke, 2003: 168).

En cambio, un paradigma fragmentario supone la falta de interacción entre las distintas dimensiones del ser humano y la división estricta entre los distintos mapas, sin una supuesta influencia recíproca de éstos entre sí. A la perspectiva *holística* se opone la *serialista*. John S. Daniel diferencia así estas dos tipologías de aprendizajes diferentes:

- a) Aprendizaje serialista: Aquél en que se aprende paso a paso, creando nuevas hipótesis a medida que avanzan y «a quienes los árboles no dejan ver el bosque» (Daniel, 1975: 85). Cuando se les pide que enseñen lo aprendido, los serialistas reproducen el procedimiento con exactitud. Este aprendizaje se aproxima al concepto de enseñanza como reproducción.
- b) Aprendizaje holístico: Aquél en que se aprende globalmente, apreciando la complejidad y el marco completo. Cuando se les pide que enseñen lo aprendido, los aprendices holistas cambian el orden y saltan de unas cosas a otras, aunque sin perder la coherencia y el sentido. En este caso, el planteamiento de la enseñanza se entiende como transformación.

Estudiadas las diferencias entre el holismo y el serialismo, debemos apuntar que para lograr que los estudiantes sean capaces de activar su capacidad reflexiva se requiere que sus profesores los familiaricen con esta perspectiva, promoviendo estrategias de aprendizaje holístico y evitando que su aprendizaje se estructure de una forma lineal, plana y atomizada.

Precisamente el espacio curricular del *Practicum*, favorece esta percepción holística de la realidad educativa y contribuye a que el estudiante, a medida que avanza en su proceso formativo, establezca

relaciones cognitivas y experienciales —interdisciplinarias e intradisciplinarias— a partir de sus prácticas y que éstas, siendo crecientes, abiertas y creativas, conduzcan a una síntesis profesionalizadora en su saber, su saber hacer y su saber estar.

Estas propuestas se sustentan en varias investigaciones que llegan a la misma conclusión por diferentes itinerarios. El enfoque atomista del aprendizaje se centra en los detalles, aislados o en sucesión, recordando la secuencia serialista. Los enfoques holistas u holísticos hacen hincapié en los significados globales y tratan de contextualizar el material nuevo en lo que ya se conoce, buscando los argumentos clave o principales (Svensson, 1997). Los programas pensados para aprendices atomistas revelaban que los alumnos pueden modificar su enfoque o concepción del aprendizaje cuando se les facilita un ambiente que apoye ese paso (Saljo, 1979).

Y caminando un paso más en la línea expuesta, considero necesario no someter a un estudio parcelario y fragmentado las situaciones que el practicante vive en el aula. Son vivencias que acumulan muchos elementos e interacciones ricas y complejas, latentes en el aula escolar y que la realidad presenta al practicante de forma global y unitaria. Como consecuencia, es preciso que los alumnos, al reflexionar sobre su práctica, lo hagan también de forma holística. Según Dewey (1989), la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que han de seguir sistemáticamente los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas. La acción reflexiva constituye un proceso más amplio que el de la solución racional de los problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisa, como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.

Por tanto, para enseñar al practicante a ejercitarse en la CR, inicialmente habrá de efectuarse con una etapa de uso sistemático de un modelo o metodología que sistematice su reflexión y que guíe en estos procesos reflexivos a los que está poco habituado. Una vez superada la inseguridad e incertidumbre iniciales, el practicante adquiere soltura y ya no se precisa el seguimiento ordenado y sistemático de la metodología;

así, empleará el método de forma flexible, abierta, sin límites, en definitiva, su CR irá adquiriendo una clara orientación holística.

10. Estrategias y Técnicas para Inducir a la Reflexividad

En su tarea de planificación, el docente ha de definir qué estrategias de enseñanza-aprendizaje se adecuan mejor a su contexto universitario y cuáles facilitan la iniciación, el entrenamiento y desarrollo de la CR de los estudiantes.

El planteamiento docente que más favorece el aprendizaje reflexivo —y como consecuencia, la CR— es la utilización de metodologías activas y participativas por parte del alumno. El estudiante ha de ser el protagonista de su aprendizaje. Entendemos por pedagogía activa aquella que induce a los aprendices a estar activos intelectual y mentalmente, no sólo cinestésicamente.

Nos limitaremos a enumerar ciertas estrategias de aprendizaje, dinámicas de trabajo y algunos sistemas de evaluación universitarios que facilitan los procesos reflexivos en los alumnos:

- Diario reflexivo individual y grupal.
- Registro de experiencias.
- Diálogo reflexivo.
- Carpetas de aprendizaje o portafolios.
- Trabajo colaborativo entre alumnos.
- Enseñanza de técnicas de observación sistemática.
- Estudio de casos prácticos.
- Reconstrucción mental y verbal de situaciones escolares.
- Auto-informe.
- Ejercicios de inferencia teórica a partir de casos particulares.
- Resolución de casos de intervención educativa.
- Reflexión compartida en los Seminarios de *Practicum*.
- Verbalización y narración de experiencias reales.
- Detección y análisis de *teorías implícitas* del docente que han influido.
- Detección metacognitiva de vacíos teóricos a cubrir con formación.
- Auto-evaluación y hetero-evaluación entre los practicantes.

- Utilización de la indagación como investigación.
- Utilización didáctica de la confrontación o conflicto cognitivo¹¹.
- Interacción consigo mismo, con los demás y con la teoría.

Las diez orientaciones expuestas a través de las cuales el profesor universitario puede propiciar el desarrollo de la reflexividad, aunque son asequibles suponen cierta innovación por parte del docente. Mi experiencia al aplicarlas experimentalmente en el marco de mi investigación doctoral es que han mostrado su efectividad de un modo relevante. ■

¹¹ Trasladar al aula universitaria la confrontación inicial entre teoría y práctica producida frecuentemente en los estudiantes al entrar en contacto con el escenario profesional, constituye una situación de alto valor formativo que interpela su CR y les conduce a recodificar y reelaborar su conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, R. (1992), **Improving Higher Education**, Buckingham: SRHE / Open University Press.
- BARNETT, R. (1997), **Higher Education: A Critical Business**, Buckingham: SRHE / Open University Press.
- BROCKBANK, A. y MCGILL I. (2002), **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**, Madrid, Morata.
- BUBER, M. (1995), **Yo y Tú**, Madrid, Caparrós editores (1995, 2ª ed.)
- DEWEY, J. (1938), **Logic: The Theory of Inquiry**, Nueva York, Henry Holt.
- DEWEY, J. (1947), **Experiencia y educación**, Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J. (1989), **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**, Barcelona, Paidós.
- DOMINGO, A. (2007), «Hacia un modelo holístico del *Practicum* en el marco del EEES» en CID, A. (coord.). **Buenas Prácticas en el Practicum**, Santiago de Compostela, USC.
- FLECHA, R. (1997), **Compartiendo palabras**, Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (1996), **La educación como práctica de la libertad**, Madrid, Siglo XXI (9ª ed.).
- MORIN, E. (2000), **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**, Paris, Seuil.
- PERRENOUD, PH. (2004), **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**, Barcelona, Graó.
- SVENSSON, L. (1977), «On qualitative differences in learning III-study skyll and learning», in **British Journal of educational Psychology**, 47, p. 233-243.
- WERNICKE, C.G. (2003), «Una pedagogía contextual», en **Educare**, IV, Universidad Nacional de Costa Rica, p. 141-155.

EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS Y LIBERTADES EN EDUCACIÓN: ESPAÑA (1978-2008)

María Ángeles Sotés Elizalde

María Ángeles
Sotés Elizalde



Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora del Departamento de Educación, Universidad de Navarra. Imparte docencia en la Licenciatura en Pedagogía y en el Máster en Intervención Educativa y Psicológica. Publica y participa en congresos en las áreas de conocimiento de la Historia, y el presente de las políticas educativas y socioeducativas. Ha participado en varios proyectos de investigación, siendo en la actualidad miembro del grupo interdisciplinar de investigación «Historia reciente de España». Correo electrónico: [masotes@unav.es].

RESUMEN

Si se parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, son numerosos los estudios y documentos que destacan que el ejercicio del derecho a la educación es clave para el pleno desarrollo de la personalidad humana, y que puede contribuir al respeto hacia los demás derechos humanos y a su promoción. Si nos centramos en la educación como derecho, lo primero que se comprueba es que, en sentido genérico, se encuentra recogido en la mayoría de las constituciones. En el caso de la historia reciente de España, desde que se promulgara la Constitución Española de 1978, el ejercicio de algunos derechos educativos en ella establecidos ha estado, en muchas ocasiones, rodeado de debate. Con este escrito me propongo esclarecer determinados aspectos que justifican ese debate, en la historia reciente y en el presente, así como apuntar algunos retos a futuro.

Palabras clave: la educación como derecho humano; ejercicio del derecho a la educación; libertad de enseñanza; educación de calidad.

ABSTRACT

Based on the Universal Declaration of Human Rights, there are several studies that consider the exercise of the right to education as a key factor to contribute to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. The right to education is recognized in the Constitutions of the majority of the countries. In the recent history of Spain, since the Constitution of 1978 was enacted, some aspects of the exercise of the right to education and freedom of education have been engaged in debate. So, the main of this article is to clarify the origins of such a debate in the recent history and in the present, as well as to point at some challenges for the future.

Key words: education as a right; the exercise of the right to education; freedom of education; quality on education.

INTRODUCCIÓN.

LA EDUCACIÓN Y LAS POLÍTICAS DE LOS ESTADOS

Si nos remontamos a la historia contemporánea anterior a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), cabría indicar que, si bien en las declaraciones liberales de derechos del último tercio del siglo XVIII no se contemplaba la educación, sí puede afirmarse que el liberalismo político propició la instauración de los sistemas educativos, como se comprueba en las primeras políticas de corte liberal. La idea ilustrada de la instrucción —como algo necesario para el progreso material y moral de los pueblos— hizo mella en algunos dirigentes, y desde entonces hasta ahora, los Estados han aumentado su intervención en la educación. Esto se presenta de diferentes formas, según la orientación de los diversos gobiernos.

Los textos jurídicos internacionales de derechos han alimentado la idea de intervención y, en lo que a la enseñanza de los derechos humanos se refiere, ésta se manifiesta en forma de responsabilidad de los Estados. Ahora bien, para no olvidar la dimensión de libertad pública de la educación, también se tiene en cuenta que la responsabilidad compete

asimismo a los particulares, a las organizaciones no gubernamentales y a otras instancias¹.

Al mismo tiempo, ese reconocimiento del derecho a la educación ha contribuido a crear una amplia conciencia sociopolítica de que la educación es para todos y es indispensable para el pleno desarrollo de la personalidad humana. Pero los datos evidencian que la educación está muy lejos de llegar a todos. Según cifras de la Campaña Mundial por la Educación, pese a que el número de niños que accedieron a la enseñanza primaria aumentó de 647 millones a 688 millones, entre 1999 y 2005, se estimó que, en 2008, aún quedaban más de 70 millones sin escolarizar. En cuanto a la población adulta, la estimación fue de 774 millones sin competencias básicas de lectura (Campaña Mundial por la Educación, 2008, p. 5).

Por otra parte, fruto de esa imagen de la educación como promotora del fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, existen numerosas publicaciones, desde la teoría y la práctica educativa, que esclarecen y analizan esos aspectos, realizando propuestas metodológicas. Pero al centrarnos en la educación como derecho humano comprobamos que, junto con el paulatino aumento de la intervención del Estado en la educación, se produce también un aumento o especificación de los derechos educativos que éste reconoce. En la mayoría de las Constituciones está plasmado el derecho a la educación de forma explícita y genérica, siendo ello origen y marco del subsiguiente entramado legislativo que conforma el sistema educativo. En el caso de España, que trataremos a continuación, ciertos derechos y libertades en educación reconocidos en la vigente Constitución de 1978, fueron fruto de un consenso.

¹ Una muestra de ello es la **Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos** (Resolución aprobada por la Asamblea General 53/144), donde leemos: Artículo 15. «Incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación [...]. Artículo 16. Los particulares, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones pertinentes tienen la importante misión de contribuir a sensibilizar al público sobre las cuestiones relativas a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante actividades de enseñanza, capacitación e investigación [...]».

I. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA

1. Consideraciones Generales

Si bien existen juristas, como Torres del Moral (2008, p. 362), que sugieren que es más correcto hablar de derecho a la instrucción o a la enseñanza, y de libertad de educación, y no al contrario, el hecho es que la acepción «derecho a la educación» se halla muy consolidada en las constituciones de los Estados. Así, la condición de la educación como un derecho de segunda generación —por haberse presentado explícito por primera vez en el siglo XX— no impidió que éste se incluyera en la Constitución Española de 1978 (CE/78) junto con la libertad de enseñanza, en la sección de derechos fundamentales, objeto de la máxima protección jurídica.

En España, el derecho a la educación ya se establecía en las anteriores Leyes Fundamentales, dictadas en el régimen del general Franco, lo que confirma que el reconocimiento formal de este derecho no se corresponde necesariamente con la democracia como sistema político². Con la transición a la democracia, y en el proceso de elaboración de la

² Concretamente, en el artículo 5 del **Fuero de los Españoles** (1945) se reconocía el «derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas en el seno de la familia y en centros públicos y privados a su libre elección». A su vez, el Estado se comprometía a «que ningún talento se malograra por falta de medios económicos». Posteriormente, la **Ley de Principios del Movimiento Nacional** (1958), reconocía el «derecho a la educación general y profesional, que nunca podrá dejar de recibirse por falta de medios materiales» (artículo 9).

Constitución Española que culminó en 1978, dicho derecho se recogió en el artículo 27³ y ha sido desarrollado por varias leyes educativas.

Del derecho fundamental a la educación se indica, en consonancia con el *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC), que comprende «el derecho a acceder al sistema educativo, o sea, a beneficiarse de las instituciones de enseñanza de todos los niveles» (Díez Picazo, 2003, p. 421) o «el acceso a un puesto escolar y la permanencia en el mismo; acceso a las correspondientes enseñanzas regladas; gratuidad de la enseñanza» (Gómez Montoro, 2003, p. 109).

Por otro lado, al presentarse el derecho a la educación acompañado de la libertad de enseñanza, queda establecida la enseñanza como tarea del Estado y como actividad libre; doble vertiente de «difícil equilibrio» que «impregna todo el modelo educativo de la Constitución Española» (Diez-Picazo, 2003, p. 417-418). La historia reciente, comenzando por el mismo proceso constitucional, corrobora esa inestabilidad.

- ³ 27.1: Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
27.2: La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y las libertades fundamentales.
27.3: Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
27.4: La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
27.5: Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
27.6: Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
27.7: Los profesores, los padres y en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
27.8: Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
27.9: Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
27.10: Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

En el siguiente epígrafe estudiaremos las bases constitucionales y la subsiguiente legislación educativa (no universitaria), aunque en el presente sólo tres de las leyes estudiadas sigan vigentes.

2. Algunos Hitos Legislativos con Respecto al Derecho a la Educación (1978-2008)

En el proceso constituyente de la CE/78, la elaboración del artículo 27 cursó con un debate que reflejó las distintas concepciones de los partidos políticos intervinientes sobre el modelo educativo querido para España. Estas formas de entender la escuela afectaban a diversos puntos, como la creación y dirección de centros privados, la participación de la comunidad escolar en el control y gestión de los centros que recibieran fondos públicos, la libertad de los padres de elegir el tipo de educación que desearan para sus hijos o la libertad de cátedra de los profesores (ésta última quedó fuera del artículo 27 y dentro del 20, con los derechos de pensamiento y expresión). La ambigüedad de la redacción final de los distintos apartados del artículo 27, producto del acuerdo extraparlamentario (consenso) de los dos partidos mayoritarios (Unión del Centro Democrático [UCD] y Partido Socialista Obrero Español [PSOE]) (Zumaquero, 1984, p. 76-77 y p. 435) ha influido en el posterior desarrollo legislativo.

Tras la amplia discusión, en la redacción definitiva del extenso artículo 27, se admite la existencia de tres apartados que reflejan la postura de las «derechas» (el 27.3, garante del derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religioso-moral acorde con sus propias convicciones; el 27.6, dedicado a la libertad de creación de centros docentes, y el 27.9 que prevé la ayuda de los poderes públicos a los centros que cumplan los requisitos legales) y dos que evidencian la postura de las «izquierdas» (el 27.5 sobre la participación de todos en la programación general de la enseñanza y el 27.7 sobre el control en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos)⁴. La primera parte del artículo 27.1 («Todos tienen derecho a la educación»), salvo matizaciones, no generó desacuerdo (Zumaquero, 1984, p. 232-233).

⁴ Véase esto comentado en Puellas Benítez (199: 395-396).

La primera ley educativa posconstitucional fue la *Ley Orgánica que Regula el Estatuto de Centros Docentes* (LOECE), promulgada en 1980, con el primer gobierno electo de mayoría de UCD. Esta Ley no cambió la estructura de las etapas del sistema educativo, sino que estableció la condición jurídica de los centros educativos públicos y privados que impartían las enseñanzas ya existentes: preescolar, educación general básica y enseñanzas medias (bachillerato y formación profesional). La LOECE introdujo disposiciones relativas al derecho a la educación de los españoles y los extranjeros residentes, a la libertad de crear y dirigir centros docentes, a la libertad de enseñanza de los profesores, al funcionamiento de los centros públicos y privados, a los derechos y deberes de los alumnos, o a las competencias de la Administración Central y de las Corporaciones Locales.

Los socialistas se opusieron a algunos artículos de esa ley relacionados con: a) lo que a su juicio era una extralimitación del derecho de los propietarios de los centros privados a fijar un ideario, lo cual podría colisionar con la «libertad ideológica de los profesores»; b) la participación de profesores, padres y en su caso alumnos, en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, al entender que tal participación no estaba suficientemente desarrollada; c) la obligatoriedad de los padres de pertenecer a una asociación, lo cual consideraban contrario a la libertad de no asociarse. Todo ello llevó a los grupos parlamentarios Socialista, Socialistas de Cataluña y Socialistas Vascos a interponer un recurso de inconstitucionalidad (véase la Sentencia del Tribunal Constitucional [STC] de 13 de febrero de 1981).

En 1985, tres años después de llegar al poder, el PSOE consiguió la derogación de la LOECE y la promulgación de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE), que puso especial énfasis en el desarrollo de los dos puntos del artículo 27 más susceptibles de desplegar sus perspectivas ideológicas: la participación de todos los sectores afectados por la programación general de la enseñanza (creando el Consejo Escolar del Estado) y la participación de profesores, padres y en su caso alumnos, en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos (plasmada en el Consejo Escolar del Centro).

La LODE fue objeto de un recurso previo de inconstitucionalidad promovido por diputados del Grupo Parlamentario Popular que refutaba, entre otros asuntos: a) los criterios prioritarios de selección en la admisión de alumnos, condicionantes del derecho a escoger el centro docente; b) la restricción del contenido del ideario de los centros privados (carácter propio según la ley) en favor de los derechos de los miembros de la comunidad escolar, quedando además estos dos elementos separados por la imposición de la autorización administrativa de dicho ideario; c) el modelo de ayuda económica de los centros privados que reunieran los requisitos legales (régimen de conciertos), al existir la posibilidad de concederlas o no, pudiendo producirse exclusiones; d) las limitaciones de los titulares de los centros concertados, al introducirse competencias al consejo escolar del centro en la designación y cese de los directores, o en la selección y despido del profesorado (véase STC 77/1985, de 27 de junio). Sin embargo, a diferencia de la LOECE, la LODE ha sobrevivido a los vaivenes legislativos posteriores y, aunque ha sufrido diversas modificaciones, continúa vigente.

Otro de los referentes del derecho a la educación, esta vez relacionado con la estructura de las etapas del sistema educativo, fue la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 1990, ley de impronta socialista. Con ella se amplió la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y se planteó la diversificación curricular para el alumnado mayor de esa edad con dificultades para lograr los objetivos de la etapa obligatoria. La LOGSE se fue implantando paralelamente al paulatino traspaso de competencias del Estado a las Comunidades Autónomas en materia educativa, lo que conllevó la diferenciación de contenidos, en torno a un mínimo común.

Dejando a un lado la *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*, de 1995, que adaptó la LODE a la LOGSE, es de rigor aludir a la vigente *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002*, promulgada con el gobierno del Partido Popular. Esta ley participa de la idea de un sistema integrado de cualificaciones al que puede accederse,

tanto desde la formación profesional reglada como desde la ocupacional (para desempleados) o continua (para trabajadores en activo)⁵. Es un sistema que une al derecho a la educación una parte formativa no reglada, entroncando directamente con la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* de 2001, en cuyo artículo 14 se señala:

[...] Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente [...].

Pocos meses después (diciembre de 2002) se promulgó la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE), que prácticamente no tuvo vigencia, debido a la paralización de su calendario decretada por el nuevo gobierno de 2004, de mayoría socialista. Los principales puntos que los socialistas habían rebatido de esta ley (asignatura obligatoria de Sociedad, Cultura y Religión con opción confesional según la confesión de los padres o no confesional, itinerarios en los dos últimos cursos de educación secundaria obligatoria o prueba final para obtener el título de bachiller), fueron eliminados en la siguiente, emanada de su nuevo gobierno: la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006. Ésta última, además de derogar la LOCE, tocante a simplificar la complejidad legislativa española, ha derogado también la LOPEG y la LOGSE, de modo que, en lo que afecta al sistema educativo no universitario, la LOE coexiste con la LODE (muy modificada) y con la *Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*.

Entre las novedades de la LOE se encuentra la incorporación de una nueva área obligatoria llamada «educación para la ciudadanía y los derechos humanos», cuya finalidad y contenidos no están exentos de polémica, puesto que, a pesar de que ningún grupo parlamentario ha interpuesto recurso de inconstitucionalidad, está siendo denunciada ante los tribunales por numerosas familias, al entenderla como una imposición moral contraria a su libertad de conciencia. Se produce así la paradoja de que un área relacionada con los derechos humanos es precisamente percibida por esas familias como contraria al deber del Estado

⁵ Véase este componente del derecho a la educación ampliado en Sotés Elizalde (2005).

de respetar un derecho humano: el de los padres a que sus hijos no recibieran enseñanzas contrarias a sus legítimas convicciones, recogido en el *Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, ratificado por España en 1991⁶.

3. Retos Actuales y Futuros: Derecho a una Educación de Calidad y Competencias Básicas

En muchos aspectos que afectan al derecho a la educación, la tendencia está influida por múltiples cuestiones que suponen un reto. Una de ellas es la calidad de la educación para todos, que mejore los resultados de los alumnos en la enseñanza obligatoria o que evite las altas tasas de abandono escolar temprano. Si en los años 60 del siglo XX se hizo patente que la generalización del acceso a la enseñanza secundaria no era sinónimo de igualdad de oportunidades —lo que llevó a instituir la educación compensatoria y la escuela comprensiva (García Ruiz, 2005, p. 155)—, en los últimos años se ha reiterado que el mero acceso a la escuela no garantiza, por sí mismo, el aprendizaje mínimo necesario para el tránsito a la vida activa. Relacionado con esto, se observa que no es suficiente hablar del derecho a la educación, sino a una educación de calidad.

El concepto de educación de calidad siempre ha estado presente en mayor o menor medida. Por ejemplo, en 1978, en el debate constitucional del artículo 27, la senadora de designación real, Gloria Begué Cantón, adscrita al Grupo Parlamentario Agrupación Independiente, había propuesto sin éxito la constitucionalización del deber de los poderes públicos de garantizar y mantener una enseñanza de calidad. Posteriormente, la LOGSE dedicó un título a la calidad de la enseñanza, la LOCE incorporó el concepto en su nomenclatura y la LOE lo ha incluido entre sus principios educativos.

⁶ «Artículo 2. *Derecho a la instrucción*. A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas».

Con todo, existe un alto abandono temprano de los estudiantes en España, con diferencias entre Comunidades Autónomas que en los dos casos extremos suman 35 puntos porcentuales: según los últimos datos publicados en el periódico especializado **Magisterio** (11 de julio de 2007), correspondientes al año 2005, mientras que en Asturias el fracaso escolar en la educación secundaria obligatoria fue del 14,9%, en Ceuta llegó al 49,9%. La media de España, en 2005, fue del 29,6%: 3 puntos más que cinco años antes (en el año 2000 era del 26,6 %). Ante esta panorámica, una de las novedades es el añadido, en la LOE, de las competencias básicas en la definición currículum:

A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley (LOE, artículo 6.1. La cursiva es mía).

Una vez que los estudios empíricos han demostrado los tipos de desigualdades existentes en el rendimiento académico entre el alumnado de distintos países, o por zonas dentro de un país, o entre alumnos y alumnas, se espera que la consecución de las competencias básicas sirva de medición para implantar «políticas de equidad y de disminución del fracaso escolar» (Tiana, 2002, p. 48).

Aparte de las competencias, la LOE incorpora entre sus principios y fines los criterios de calidad de las leyes anteriores. Tras expresar que la calidad es para todos los alumnos incondicionalmente y considerar la función docente, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea como uno de los principios de calidad (artículo 1), incluye entre sus fines la consecución de un conjunto de factores favorecedores de la calidad de la enseñanza, como son:

La cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación (artículo 2).

Como puede apreciarse, estos factores no son nada novedosos, por lo que el reto está seguramente más en la capacidad de gestión de esos principios y fines que en su definición. El ejercicio real del derecho a la educación, sobre todo en la etapa obligatoria —determinante para el logro de la titulación mínima exigible—, depende de muchas sinergias y más teniendo en cuenta que los cambios sociales, muchos de ellos imprevisibles, inciden de lleno en los sistemas educativos y afectan a todo su entramado.

CONCLUSIONES

Si el ejercicio del derecho a la educación apunta, en última instancia, hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, su contenido debería abarcar todo lo que se entienda que puede contribuir a él. Las estructuras y funciones de los sistemas educativos, así como los recursos humanos y materiales estarían encaminadas a ello, si hubiera acuerdo en qué consiste ese pleno desarrollo. La complejidad de las sociedades y los avances en el conocimiento y en las técnicas, han traído consigo formas de convivencia muy reguladas. Los sistemas educativos son una parte de esa organización, y en su regulación intervienen las posiciones ideológicas de los partidos en el poder.

En España, las distintas formas de entender la educación que tenían los partidos políticos que intervinieron en la redacción de la Constitución de 1978, y la conciencia de que era preciso un acuerdo a pesar de posturas muy diferentes, llevó a un consenso que en la práctica supuso una ambigüedad interpretativa de determinados derechos y libertades. De este modo, las leyes educativas españolas, promulgadas en los 30 años transcurridos desde que entrara en vigor la Constitución, han mantenido un componente de tensión en el desarrollo de los mencionados derechos y libertades. Al mismo tiempo, los cambios sociales ocurridos en todo este período, no sólo en España, sino en Europa y el mundo, han hecho que los poderes públicos y todos los demás agentes educativos intenten afrontar los puntos débiles de los sistemas educativos y proponer soluciones.

Mientras que en muchos países hay agentes sociales que luchan por no perder libertades educativas ante determinadas prescripciones de poderes públicos, existen otros en que el problema es la incapacidad o falta de implicación de los gobiernos en la garantía del derecho a la educación básica de todos sus ciudadanos. Aunque en los países económicamente avanzados y con democracias consolidadas el acceso a la educación suele estar resuelto, uno de los retos es paliar el abandono temprano y conseguir que al terminar la etapa obligatoria todos estén preparados para emprender una etapa formativa, ya sea académica o dirigida a una salida profesional más rápida. En esto, la situación socioeconómica o familiar no debería ser un condicionante. ■

BIBLIOGRAFÍA

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos**, Resolución aprobada por la Asamblea General, A/RES/53/144, 8-III- 1999.

_____, **Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)**, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General. Entrada en vigor: 3-I-1976, de conformidad con el artículo 27. Resolución 2200 A (XXI), 16-XII-1966, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN, **Informe de seguimiento de la EPT en el mundo**, 2008, en: [http://www.cme-espana.org/archivos_2008/Recursos/EPT%202008.pdf]. Consulta: 20-XII-2008.

CONSEJO DE EUROPA, **Protocolo adicional para la Protección de los Derechos del Hombre y de las Libertades Fundamentales**, 20-III-1952, BOE núm. 11, 12-I-1991.

DÍEZ-PICAZO, Luis María, **Sistema de derechos fundamentales**, Civitas, Madrid, 2003, 510 p.

ESPAÑA, **Fuero de los Españoles**, de 17 de julio de 1945, BOE núm. 199, 18-VII-1945.

_____, **Ley fundamental de 17 de mayo por la que se promulgan los Principios del Movimiento Nacional**, BOE núm. 119, 8-V-1958.

_____, **Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, BOE núm. 238, 4-X-1990.

_____, **Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)**, BOE núm. 307, 24-XII-2002.

_____, **Ley orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)**, BOE núm. 154, 27-VI-1980.

_____, **Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional**, BOE núm. 147, 20-VI-2002.

_____, **Ley orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)**, BOE núm. 278, 21-XI-1995.

_____, **Sentencia del Tribunal Constitucional (STC) 77/1985**, de 27 de junio, BOE núm. 70, 17-VII-1985.

_____, **Sentencia del Tribunal Constitucional (STC)** de 13 de febrero de 1981, BOE Suplemento al núm. 47, 24-II-1981.

GARCÍA RUIZ, María José, «El derecho a la educación: evolución histórica y prospectiva», **El derecho a la educación en un mundo globalizado**, vol. 1, Universidad del País Vasco/Sociedad Española de Educación Comparada, San Sebastián, 2005, 511 p.

GÓMEZ MONTORO, Ángel José, «Concepto pluridimensional del derecho a la educación», **Libertad, Igualdad y Pluralismo en Educación**, Oidel Europa/Comunidad de Madrid/Consejería de Educación, Madrid, 2003, 276 p.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, **Educación e ideología en la España contemporánea**, Tecnos, Madrid, 1999, 453 p.

SOTÉS ELIZALDE, María Ángeles, «Derecho a la educación y libertad de enseñanza en el estado social y democrático de derecho. Lo formal y lo real», **Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación**, Dykinson, Madrid, 2009, 422 p.

_____, «Enseñanza no reglada y capacitación profesional: una visión de la educación como derecho económico, social y cultural», **Estudios sobre Educación**, 8, 2005, p. 165-192.

TIANA FERRER, Alejandro, «¿Están preparados nuestros jóvenes?», **Perspectivas**, (Monográfico: **La educación para aprender a vivir juntos**), XXXI, 1-III-2002, p. 29-52.

TORRES DEL MORAL, Antonio, «Derechos culturales», **Los derechos fundamentales y su protección jurisdiccional**, COLEX, Madrid, 2007, 895 p.

UNIÓN EUROPEA, **Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea**, Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 364, 18-XII-2001.

ZUMAQUERO, José Manuel, **Los derechos educativos en la Constitución española de 1978**, Eunsa, Pamplona, 1984, 460 p.

ANÁLISIS DE ALGUNOS INDICADORES DE LA SOCIABILIDAD EN NIÑOS TRANSCULTURALES A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE AUTOBIOGRAFÍAS DE INFANCIA

Ma. Carmen Caro Samada

Ma. Carmen
Caro Samada



Licenciada en Humanidades por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Personal Investigador en Formación del Departamento de Educación, Universidad de Navarra. Realiza su tesis doctoral en la investigación «La formación de la sociabilidad en niños transculturales a través del estudio de autobiografías de infancia».

Correo electrónico: [mcaro@alumni.unav.es].

RESUMEN

El presente escrito muestra cómo el género literario de la autobiografía de infancia puede servir como fuente para el estudio de cuestiones educativas. En concreto analizaremos la sociabilidad humana, uno de los temas más abordados en la actualidad en el ámbito de las ciencias humanas, y de la pedagogía. Una de las más importantes dificultades con que se enfrenta la sociedad moderna en relación con la sociabilidad, es la integración de las diversas identidades culturales. Así, la inmigración es uno de los principales fenómenos que caracterizan a las sociedades contemporáneas. Interesa analizar la representación del sujeto en autores transculturales —pertenecientes a la segunda generación de inmigrantes o que por diversas circunstancias han vivido en varios países—, para examinar cómo viven la sociabilidad estos niños. Por otra parte, la autobiografía de infancia, subgénero que surge hace aproximadamente 150 años, permite captar y estudiar las cuestiones de identidad desde la

perspectiva única del niño y puede convertirse en una fuente privilegiada para el estudio de la sociabilidad en el niño transcultural.

Palabras clave: autobiografía de infancia; sociabilidad; niños transculturales.

ABSTRACT

This article shows how the autobiography of childhood can be useful for studying educational issues. Specifically, we will analyze the subject of human sociability, one of the most important topics in the field of human sciences today, and also in education. On the one hand, the integration of a wide variety of cultural identities is a pressing issue in present-day global society. We are interested in analysing the subject's representation in transcultural authors —that is, children who are born or grow up in cultural contexts different from those of their original families— to see how sociability is lived by these children. On the other hand, the autobiography of childhood and/or adolescence emerged as a literary sub-genre 150 years ago, and is now regarded as an established and autonomous category of writing in which publication is prolific. As a genre, autobiographies of childhood address issues of personal and social identity from the child's perspective.

Keywords: autobiography; childhood; sociability; transcultural.

I. LA AUTOBIOGRAFÍA DE INFANCIA COMO FUENTE DE ESTUDIO PARA LA PEDAGOGÍA

La autobiografía de infancia y adolescencia es un subgénero literario que surge y se consolida durante los 150 últimos años. En la actualidad cuenta con autonomía propia. Al analizar textos de este tipo partiremos del trabajo de Coe, *When the Grass Was Taller*, ya que él entendió la importancia y señaló las características específicas de este subgénero, destacando que se origina en el valor que cobra la infancia para la sociedad contemporánea, especialmente durante el Romanticismo. La definición propuesta por Coe para la autobiografía de infancia es la siguiente:

Texto extenso con intención literaria, normalmente en prosa, con un material en su mayor parte autobiográfico y cuya estructura refleja paso a paso el desarrollo interior del protagonista; suele comenzar con la memoria más temprana y concluir cuando comienza cierto grado de madurez¹.

Así, la autobiografía de infancia como género independiente plantea cuestiones en torno a la identidad personal y social desde la perspectiva única del niño. El autor recurre a esta narración para buscar la raíz de la identidad propia. Peter Coveney señalaba que, en el Romanticismo, el niño se había convertido en un símbolo para mostrar la insatisfacción ante una sociedad cambiante y luchar contra las presiones que ésta ejercía sobre el ser humano². De algún modo esto vuelve a repetirse durante el siglo XX. La voz del niño se convierte en instrumento idóneo para manifestar los conflictos de identidad que acucian al ser humano, en un momento en que se diluyen muchas tradiciones étnicas o culturales.

En cuanto al tema de la sociabilidad, se destacan dos ideas del trabajo de Coe. En primer lugar, para él, las autobiografías de infancia se sitúan al margen de la historia pública, puesto que esta recreación se encuentra más allá del tiempo; de ahí que la autobiografía de infancia termine con la entrada en el mundo adulto. El camino hacia la madurez es descrito como un proceso por el que el mundo exterior usurpa el lugar del pequeño mundo interior del niño³. En segundo lugar, y consecuencia de lo anterior, en el proceso de formación de la identidad social del niño, la conciencia sociopolítica aparece ajena al mundo interior del pequeño. Sin embargo, como reflejan muchos de los ejemplos que se mostrarán a continuación, en el caso de los niños transculturales aparece una fuerte conciencia sociocultural en la definición de la propia identidad, por lo que las palabras de Richard Coe deben matizarse en estos casos.

Las escrituras de vida constituyen un ámbito fundamental para el trabajo interdisciplinar. El tema que nos ocupa —la formación de la

¹ Richard Coe, *When the grass was taller: Autobiography and the experience of childhood*, p. 8-9.

² Peter Coveney, *The image of childhood*, p. 31.

³ Coe, *op. cit.*, p. 233.

sociabilidad en los niños, captada a través del estudio de autobiografías de infancia—, necesariamente lleva a hablar sobre la educación y su relación con las llamadas «escrituras de vida». En este sentido, la educación no es una excepción dentro de las ciencias sociales, y ha adoptado también el enfoque biográfico en su metodología de trabajo e investigación. Sin embargo, el tratamiento que hace la pedagogía de este tipo de textos es más amplio y se suele hablar en general de «historias de vida», entre las que se incluiría la autobiografía propiamente dicha. Las historias de vida tienen que ver con

[...] el análisis que se realiza a partir de un relato biográfico retrospectivo en el que el narrador, en forma oral o escrita, nos presenta el conjunto o parte de su vida⁴.

El término «historias de vida» comprende así distintos tipos de fuentes, tanto escritas (diarios, memorias, biografías, autobiografías) como orales (entrevistas, narraciones orales, etcétera).

Dentro de las historias de vida, las autobiografías se han convertido en un recurso pedagógico bastante extendido. Aunque los escritos autobiográficos presentan otras posibles aplicaciones para la pedagogía (como son, por ejemplo, los relatos realizados por docentes y alumnos sobre su vida), explicaremos brevemente dos líneas de trabajo.

La primera es el empleo de la autobiografía como instrumento de educación de los niños. Se trataría de métodos de enseñanza apoyados en narraciones autorreferenciales. Dewey afirmaba que la educación implicaba siempre la reconstrucción de la experiencia. Ello puede llevarse a cabo bien a través de la reflexión sobre la propia experiencia o bien a través de la reflexión sobre experiencias ajenas. Así, el lenguaje narrativo puede convertirse en ocasión para la reconstrucción de la experiencia y, en definitiva, de la educación. La lectura de la «vida de otros» posibilita un

⁴ Mercedes Suárez Pazos, «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», en A. Escolano Benito y J.M. Hernández Díaz (coords.), **La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada**, p. 114.

horizonte más amplio y no sólo ayuda a reflexionar sobre la propia vida personal sino que es un cauce importante para la educación moral, afectiva o cívica, más aún cuando la práctica educativa sigue estando centrada, en muchos casos, en la mera transmisión de conocimientos⁵.

Rocío Davis⁶ destaca, en relación con las autobiografías de infancia transculturales, dos fenómenos relacionados con la posible función didáctica y cultural de estos textos. El primero es la versión que muchos escritores realizan de sus autobiografías para el público infantil. El segundo es su empleo como biblioterapia, es decir, el recurso a la lectura de obras literarias con fines curativos o para analizar y comprender situaciones concretas. De este modo, la lectura de autobiografías de infancia por parte de niños permite que éstos tengan acceso a experiencias similares a las que les ocurren. Así, su lectura puede ayudar al niño a comprender y afrontar situaciones relacionadas con la conciencia étnica o su herencia cultural.

La segunda línea de trabajo es la que contempla la autobiografía como documento que permite conocer las experiencias vitales de personas en un determinado contexto histórico-cultural, línea en la que se enmarca principalmente este escrito. La autobiografía no sería un mero reflejo de una infancia individual, sino que mostraría toda una compleja trama de experiencias, tradiciones y valores. Desde este punto de vista, cada historia de vida es un relato subjetivo de las relaciones entre un individuo y el mundo social y, por tanto, contiene información histórica⁷. En lo que respecta al campo de la psicología y la pedagogía, debemos remontarnos a comienzos del siglo XX para analizar cómo muchas narraciones autobiográficas se emplearon como fuente para la investigación sobre la infancia y juventud. Han de destacarse los estudios llevados a cabo por Charlotte Bühler y Siegfried Bernfeld.

⁵ Carola Conle y Michelle Boone, «Local heroes, narrative worlds and the imagination: The making of a moral curriculum through experiential narratives», **Curriculum Inquiry**, 38 (1), p. 11.

⁶ Rocío G., **Begin here: Reading Asian North American autobiographies of childhood**, p. 158-159.

⁷ Marianne Gullestad, «Modernity, self, and childhood in the analysis of life stories», en M. Gullestad (ed.), **Imagined childhoods: Self and society in autobiographical accounts**, p. 15.

Por ello, el método biográfico está muy vinculado a los enfoques que subrayan la importancia de la subjetividad en los procesos sociales⁸, los cuales cobraron gran importancia a raíz de la crisis, durante el siglo XX, del paradigma positivista en el que se habían apoyado las ciencias sociales. Así muchos historiadores ya no creen en la posibilidad de la reconstrucción fiel del pasado, en particular más de «un pasado sin nosotros»⁹, como decía Gusdorf. Otros autores han desvelado lo que a su juicio es «la subjetividad oculta de la objetividad»¹⁰, esto es, la presencia de lo subjetivo en los tradicionalmente considerados conocimientos objetivos. La crisis del positivismo ha llevado, pues, a reconocer y aceptar el carácter histórico y contextualizado de todo conocimiento objetivo.

Durante los últimos años, el método biográfico ha experimentado un renacimiento creciente y se considera cada vez más apropiado para acceder al conocimiento histórico de la vida social a partir de su significado y dimensión subjetivos¹¹. Puede así superarse, al menos en parte, la tradicional contradicción entre la verdad y la autenticidad por un lado, y la construcción literaria por otro¹², entre los hechos culturales verdaderos y las alegorías culturales falsas¹³.

Además de estas razones —que explican la importancia creciente del método biográfico en la pedagogía—, pueden citarse las ideas de pensadores como MacIntyre, que defienden una concepción narrativa del yo:

El hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias¹⁴.

⁸ Martín Kohli, «Biografía: relato, texto, método», en J.M. Marinas y C. Santamarina (eds.), **La historia oral: métodos y experiencias**, p. 175.

⁹ George Gusdorf, «Condiciones y límites de la autobiografía», **Suplementos Anthropos**, p. 14.

¹⁰ Amparo Moreno Sardá, «La subjetividad oculta de la objetividad y la esquizofrenia académica», **Historia y fuente oral**, p. 99.

¹¹ Martín Kohli, *op. cit.*, p. 175.

¹² Marianne Gullestad, *op. cit.*, p. 24.

¹³ James Clifford, «On ethnographic allegory», **Writing culture: The poetics and politics of Ethnography**, p. 119.

¹⁴ Alasdair MacIntyre, **Tras la virtud**, p. 266.

El ser humano se interpreta a sí mismo, en parte, en función de las historias con que se encuentra, y su identidad no puede desvincularse de las historias que le rodean. Éstas le ayudan organizar las experiencias en unidades narrativas que dan coherencia a la vida de cada sujeto¹⁵. Si bien el propio MacIntyre en su obra **Tras la virtud**, afirma que la tragedia es el género literario que mejor se corresponde con la identidad narrativa, la autobiografía podría interpretarse desde esta perspectiva, ya que se impone como programa «reconstituir la unidad de una vida a lo largo del tiempo»¹⁶.

Una vez examinadas las bases teóricas en las que se apoya este escrito, se analizarán algunos fragmentos tomados de autobiografías de autores transculturales. Los textos elegidos pertenecen a escritores asiático-americanos de finales del siglo XX y principios del actual.

II. ANÁLISIS DE ALGUNOS INDICADORES DE LA SOCIABILIDAD EN LAS AUTOBIOGRAFÍAS DE INFANCIA DE NIÑOS TRANSCULTURALES: FAMILIA Y GRUPO DE IGUALES

Tal vez el principal problema con que se enfrenta el niño transcultural —aquel que nace o crece en contextos culturales diversos a los de sus familias de origen— es su proceso de identificación, llegar a saber quién es y a qué cultura pertenece: si al mundo que encarna su hogar o al que está fuera de él. La construcción de la identidad de estos niños es compleja, tiene sus peculiaridades al realizar el proceso de socialización en dos ámbitos diferentes: el familiar y el de la sociedad de acogida. Estos dos ámbitos son los que hemos elegido como indicadores: la familia, lugar primario donde se forja la capacidad natural del ser humano como ser social, y la sociedad de acogida, experimentada sobre todo a través de las relaciones con el grupo de iguales. En la familia se prestará una especial

¹⁵ *Ibid*, p. 268-269.

¹⁶ George Gusdorf, *op. cit.*, p. 13.

atención a las figuras del padre y de la madre, además de los abuelos. Para el estudio de estos indicadores de la sociabilidad he elegido tres autobiografías de escritores asiático-americanos: **Farewell to Manzanar**, de Jeanne Wakatsuki Houston, **Burnt Bread and Chutney**, de Carmit Delman, y **The Invisible Thread**, de Yoshiko Uchida.

La autobiografía de Jeanne Wakatsuki Houston, **Farewell to Manzanar**, es un excelente documento para estudiar las relaciones paterno-filiales. Houston, hija de padres japoneses, narra sus primeros años de vida en Estados Unidos y su posterior internamiento en un campo de concentración del gobierno estadounidense a raíz de la Segunda Guerra Mundial. La salida del campo de concentración marca un punto de inflexión en su apertura a las propias raíces culturales. Por una parte, en Houston aparece un desesperado intento de ser aceptada. En su búsqueda de la asimilación, imita diversos modelos de la cultura en la que desea insertarse: quiere ser mayorette: «*By that time I was desperate to be "accepted", and baton twirling was one trick I could perform that was thoroughly, unmistakably American —putting on the boots and a dress crisscrossed with braid, spinning the silver stick and tossing it high to the tune of a John Philip Sousa march*»¹⁷), monja o reina del carnaval («*decided to go exotic, with a flower-print sarong, black hair loose and a hibiscus flower behind [her] ear*»¹⁸).

La autora adopta, por así decirlo, un disfraz que le sirve como recurso para dar la imagen esperada de sí misma en la sociedad en la que vive. Se adapta a los estereotipos impuestos por la cultura de acogida y por eso «reviste» su yo con las características comunes que se identifican, a su vez, con los estereotipos culturales. El disfraz se constituye así en metáfora del yo que revela su deseo de revestirse de los ropajes de la sociedad a la que desea pertenecer. En su padre se observa, en cambio, un fuerte sentimiento de reafirmación de la propia identidad. Así, Houston relata cómo la primera vez que sus padres conviven con personas de raza blanca, él saluda a los demás a la manera japonesa, provocando en su hija un sentimiento de vergüenza¹⁹. El padre expresa así su voluntad de transmitir a sus

¹⁷ Jeanne Wakatsuki Houston & James D. Houston, **Farewell to Manzanar**, p. 79.

¹⁸ *Ibid*, p. 124.

¹⁹ *Ibid*, p. 120.

hijos un determinado sentido de identidad. Esto se observa en su temor a que su hija se case con un blanco, o en el deseo de que tomen clases de *odori*, baile tradicional japonés²⁰.

Houston narra además, en su autobiografía, que sus relaciones con los demás se mediatizan por la presencia de su padre:

*I was ashamed of him for that and, in a deeper way, for being what had led our imprisonment, that is, for being so unalterably Japanese. I would not bring my friends home for fear of what he would say or do*²¹.

Una interesante visión de la figura de la madre es la que nos trasmite Yoshiko Uchida. Hija de padres japoneses, describe un viaje de su familia a Japón antes de ser internada, al igual que Houston, en un campo de concentración por el gobierno estadounidense a raíz de la Segunda Guerra Mundial. La emoción que embarga a la madre al reencontrarse con sus orígenes, lleva a Uchida a formarse una nueva imagen de su madre, a la que comienza a ver como una mujer con sus propios deseos y sentimientos, con una existencia propia y distinta a la suya. Ello coincide a su vez con la nueva postura que la autora tomará con respecto a Japón y la aceptación de sus raíces:

*This was a Mama I'd never known before. For the first time in my life, I saw her not just as Mama who coked and washed and sewed for us, but as someone's daughter. She was a person with a life and feelings of her own quite apart from mine*²².

La madre de Uchida simboliza el reencuentro de la propia escritora con sus raíces. Entonces ve a su madre como una persona que va más allá del papel de madre, con unos vínculos familiares y culturales propios, ella descubre sus raíces culturales japonesas. Podría afirmarse que la escritora utiliza su historia para mostrar que la acogida de su cultura de origen se realiza al abrazar a su madre en su totalidad.

²⁰ *Ibid*, p. 127.

²¹ *Ibid*, p. 119.

²² Yoshiko Uchida, **The invisible thread**, p. 49.

Otro elemento fundamental, dentro de la familia, son los abuelos. Richard Coe señala en **When the Grass Was Taller** tres razones por las que los abuelos pueden cobrar importancia en las autobiografías de infancia. La primera es que escribir sobre el abuelo es indirectamente escribir sobre la propia infancia, puesto que la vida de los abuelos raramente se prolonga hasta que sus nietos se hacen adultos. Ello contribuye además a que aparezcan idealizados, porque a diferencia de lo sucedido con los padres, es difícil que existan graves desencuentros en la relación con ellos. La segunda razón es que los abuelos constituyen un vínculo con un tiempo que precede el propio nacimiento. Son, por tanto, la encarnación visible de un pasado más distante que el representado por los padres. La tercera razón es consecuencia de las anteriores: la estabilidad de su figura y su contraste con la cotidianeidad los convierten en personajes perfectos para el retrato literario²³. Me centraré principalmente en el segundo fenómeno: los abuelos, al tratarse de las personas que mejor encarnan la vinculación con las raíces culturales más lejanas, poseen una función esencial en el nacimiento del sentimiento de pertenencia.

En este sentido, la autobiografía de Carmit Delman, cuyas raíces familiares nacen en la comunidad judía de Bene Israel, en la India —aun cuando se padre sea un judío norteamericano—, muestra el protagonismo que cobra la figura de la abuela. La familia de la escritora se estableció en Ohio si bien, cuando dicha autora era una niña, vivieron unos años en un *kibbutz* en Israel. Aunque la familia se identifique principalmente con el judaísmo, las raíces indias están siempre presentes, especialmente a través de la figura de la abuela, Nana-bai. En **Burnt Bread and Chutney**, Delman relaciona el descubrimiento de una cartera que contenía documentos y recuerdos de su abuela con la necesidad de escribir sobre sí misma. Este encuentro sirve de recurso literario para narrar la búsqueda de su identidad a través de su autobiografía:

*So this was what the suitcase would give me in the end: the need to discover all these stories. Because somewhere, I felt sure, I would find myself in there, too*²⁴.

²³ Richard Coe, *op. cit.*, p. 158-159.

²⁴ Carmit Delman, **Burnt bread and chutney. Growing up between cultures. A memoir of an Indian Jewish girl**, p. XXIV.

Nana-bai encarna los valores culturales de la India. Esta influencia adquiere mayor relevancia cuando la propia Delman contrasta el papel que personificaban los abuelos en la vida de sus compañeros y en la suya:

It amazed my classmates that Nana-bai had such influence in our home. Their elderly relatives had their own condominiums and lives. They visited for the holidays or my classmates flew down to Florida to be with them for a vacation, meeting for meals and to swim in the pool, then retreating to their separate rooms [...]

But Nana-bai lived with us all the time. Her values and experiences inhabited our household every day²⁵.

En el ámbito familiar, primer indicador que citábamos en este artículo, se revela en algunos casos que el mismo proceso migratorio ha supuesto una pérdida en la autoridad de los padres, en tanto depositarios de los valores culturales claves para que el hijo se oriente en la sociedad, valores ante los que el niño se rebela. Un ejemplo lo encontramos también en la autobiografía de infancia de Carmit Delman. En el siguiente fragmento, la escritora confiesa que en sus años de infancia experimentaba un fuerte resentimiento por tener que someterse a las costumbres de su hogar:

I wanted to disappear inside a culture —any culture— that was foreign to my family. Nothing elite or impossible. I was past the point of wishing myself into royalty. Nothing even like the plain, white, American, Christian version of our aspiring lifestyle. But something my parents could never plumb in its remote and alien depths, in its sullen, dirty, resigned permanence²⁶.

En relación con el segundo indicador citado —la relación con los iguales—, muchas autobiografías de infancia manifiestan la profunda huella que en el niño transcultural imprimen las comparaciones con los compañeros, condicionadas por los rasgos faciales o por los elementos

²⁵ *Ibid*, p. 47-48.

²⁶ *Ibid*, p. 120.

culturales que identifican una determinada raza o etnia. El espejo de los otros graba en ellos la conciencia de ser diferentes. Tal experiencia adquiere fuerza durante unos años en los que el grupo de compañeros se constituye en alternativa a los valores y creencias de los adultos. Aunque las consecuencias de estas percepciones en el niño son diversas, en algunos casos se traduce en vergüenza ante las propias raíces. Surge así una rebelión contra la familia y, por lo tanto, contra los valores culturales que ésta encarna.

En las autobiografías que estudiamos, las dificultades para establecer la propia identidad explican que el niño transcultural experimente un fuerte deseo de aceptación por parte de los demás, tal y como se comprueba en los relatos de Uchida —«*How wonderful it would be, I used to think, if I had blond hair and blue eyes, like Marian and Solveig. Or a name like Mary Anne Brown or Betty Jonson*»²⁷— o Houston —«*I never wanted to change my face or to be someone other than myself. What I wanted was the kind of acceptance that seemed to come so easily to Radine*»²⁸. Esto puede conducir a que el niño adopte usos predominantes en la comunidad en la que vive. Baste señalar cómo Uchida narra que jugaba con muñecas de niñas blancas²⁹. Ello muestra que los juguetes son vistos por los niños como un reflejo de sí mismos, como otro yo sobre el cual proyectar una identidad deseada o buscada. Aunque para Coe la mención a juguetes en las autobiografías de infancia no constituye un hecho de especial relevancia³⁰, sin embargo, forman parte de la experiencia de lo mágico, algo fundamental en el mundo interior del niño, y pueden dar pistas de ideas relativas a la identidad del pequeño.

Al relatar sus relaciones con otros niños de su edad, la mayoría de los escritores transculturales parten de una experiencia común: la diferencia racial. Es a través de la mirada de los otros como perciben su identidad étnica. El relato de Uchida ilustra esta realidad, pues la autora considera un acontecimiento concreto como el punto de inflexión en la conciencia

²⁷ Yoshiko Uchida, *op. cit.*, p. 14.

²⁸ Jeanne Wakatsuki Houston & James D. Houston, *op. cit.*, p. 123.

²⁹ Yoshiko Uchida, *op. cit.*, p. 18.

³⁰ Richard Coe, *op. cit.*, p. 208.

de su identidad por relación a los demás. Durante un viaje de negocios al que acompañó a su padre, visitó un pequeño pueblo llamado Cornwall donde una señora se sorprendió de su dominio del inglés:

I realized she had seen only my outer self – my Japanese face – and addressed me as a foreigner. I knew then that I would always be different, even though I wanted so badly to be like my white American friends³¹.

Así mismo, la autobiografía de Houston está fuertemente marcada por los prejuicios raciales en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Esta situación se prolonga durante los años de internamiento en el campo. Narra entonces su deseo de ser aceptada en medio de las críticas que recibe de sus compañeras por querer imitar a una bailarina odori³². Una vez fuera del campo ha de enfrentarse a la indiferencia y al racismo contra los japoneses:

I also learned that outside school another set of rules prevailed. Choosing friends, for instance, often depended upon whether or not I could be invited to their homes, whether their parents would allow this. And what is so infuriating, looking back, is how I accepted the situation. If refused by someone's parents, I would never say, «Go to hell!» or «I'll find other friends», or «Who wants to come to your house anyway?». I would see it as my fault, the result of my failings. I was imposing a burden on them³³.

Algo parecido sucede en la autobiografía de Yoshiko Uchida. En medio de un clima racista tras la guerra, Uchida relata la negativa de un fotógrafo a retratarla junto con otros compañeros para un periódico local³⁴. Ello implica una falta de reconocimiento de la comunidad, equivale a una negativa a readmitirla en ella y a representarla como uno de sus integrantes. Aunque en el caso de Uchida no se observan a primera vista dificultades graves para la relación con otros niños de su edad, sí señala que

³¹ Yoshiko Uchida, *op. cit.*, p. 15.

³² Jeanne Wakatsuki Houston & James D. Houston, *op. cit.*, p. 80.

³³ *Ibid.*, p. 115.

³⁴ Yoshiko Uchida, *op. cit.*, p. 55.

el temor a ser ignorada por los otros fue lo que le llevó a permanecer callada en las relaciones con los demás³⁵. La propia Uchida analiza ya adulta la decisión que adoptó y lamenta en cierta manera cómo actuó:

*If I hadn't been so fearful of opening myself up to my classmates, there probably would have been others who might have befriended me*³⁶.

Esta decisión es justificada así por la propia autora:

*Unfortunately, society has caused me to have so little self-esteem and to feel so inferior, I was careful to close myself up to insure against being hurt*³⁷.

Esta reflexión revela su necesidad de ser reconocida por los demás.

Además de la cuestión racial, existen acontecimientos que gravan en el niño la conciencia de ser diferente. Delman otorga mucha importancia a la celebración del cumpleaños. En ese momento intervienen dos condicionantes. El primero es el estatus social: sus padres compran comida que no es de la marca que tiene prestigio entre los jóvenes, lo que supone un motivo de vergüenza para Delman³⁸. El segundo es la diferencia de costumbres motivada por los criterios morales de los padres. El padre no quiere que vean una película que considera poco recomendable y alquila otra que no agrada ni a Delman ni a los compañeros:

*His understanding of children was locked in a time that did not account for modern, frivolous enjoyment. He valued only the profound and educational, and he was trying to form my own values that way, too*³⁹.

Como se afirmó al comienzo de este trabajo, las autobiografías pueden ser percibidas como documentos sociales que ayudan a entender

³⁵ *Ibid.*, p. 54.

³⁶ *Ibid.*, p. 55.

³⁷ *Id.*, p. 55.

³⁸ Carmit Delman, *op. cit.*, p. 113.

³⁹ *Ibid.*, p. 115.

mejor al ser humano y proporcionan información útil para resolver los problemas educativos que surgen. En los casos analizados se observa que la mayor parte de las inquietudes que plantean los autores están relacionadas con los conceptos de arraigo y reconocimiento, es decir, con la dimensión del ser humano que, en la **Ética a Nicómaco**, Aristóteles vinculaba con las virtudes sociales de la piedad y del honor.

Así, en el ámbito familiar, el principal obstáculo para un buen desarrollo de la sociabilidad de los niños transculturales proviene de una discordancia entre el papel que cumple la familia como transmisora de unos determinados valores culturales y las implacables exigencias de adaptación a la sociedad que les rodea. Lo que el análisis de nuestros relatos revela es que el niño no logra acoger la propia tradición, sin la cual no puede cultivar la virtud de la piedad, de la veneración por los orígenes.

Otra conclusión que podría extraerse es la interconexión de las virtudes del honor y la piedad, cuando hablamos de las relaciones del niño con los demás. El trato con los iguales se constituye en un elemento fundamental en el proceso de aceptación de las propias raíces. Podría señalarse que, en la relación con los iguales, la virtud social protagonista es la del honor, puesto que en todos los testimonios vitales estudiados es patente el deseo de ser aceptado por los demás miembros de la comunidad. La pérdida del honor, esto es, del reconocimiento y la aceptación por parte de los otros, provoca un debilitamiento del arraigo, más intenso aún cuando los padres no saben hacer frente al contraste entre los valores del hogar y los exteriores al ámbito familiar. Podría argumentarse también lo contrario: un arraigo sólido y sano lleva a demandar el honor, a defender los propios arraigos, no a su negación.

Como colofón, destacamos que en este escrito hemos intentado mostrar cómo un género literario, la autobiografía de infancia, puede servir de cauce adecuado para el estudio de cuestiones de interés para la pedagogía, en concreto para la formación de la sociabilidad en los niños transculturales. Nos apoyamos para ello en relatos de autores transculturales contemporáneos, intentando manifestar la idoneidad de conceptos relacionados con la teoría de la educación para el estudio de dichos textos. Nos centramos en el estudio de dos ámbitos, la familia y el grupo de

compañeros, y hemos sacado algunas conclusiones guiadas por los conceptos de arraigo y reconocimiento, o lo que en la terminología filosófica clásica serían las virtudes sociales del honor y del reconocimiento, para mostrar de forma más clara las preocupaciones y los problemas que experimentan estos niños. ■

BIBLIOGRAFÍA

CLIFFORD, James, «On ethnographic allegory», **Writing culture: The poetics and politics of Ethnography**, University of California Press, Berkeley, 1986, p. 98-121.

COE, Richard, **When the grass was taller: Autobiography and the experience of childhood**, Yale UP, New Haven, 1984.

CONLE, Carola & BOONE, Michelle, «Local heroes, narrative worlds and the imagination: The making of a moral curriculum through experiential narratives», **Curriculum Inquiry**, 38 (1), 2008, p. 7-37.

COVENEY, Peter, **The image of childhood**, Penguin, London, 1967.

DAVIS, Rocío G., **Begin here: Reading Asian North American autobiographies of childhood**, University of Hawai'i Press, Honolulu, 2007.

DELMAN, Carmit, **Burnt bread and chutney. Growing up between cultures. A memoir of an Indian Jewish girl**, Ballantine Books, New York, 2002.

GULLESTAD, Marianne, «Modernity, self, and childhood in the analysis of life stories», in M. Gullestad (ed.), **Imagined childhoods: Self and society in autobiographical accounts**, Scandinavian UP, Oslo, 1996, p. 1-39.

GUSDORF, George, «Condiciones y límites de la autobiografía», **Suplementos Anthropos**, 29, 1991, p. 9-18.

KOHLI, Martín, «Biografía: relato, texto, método», en J.M. Marinas y C. Santamarina (eds.), **La historia oral: métodos y experiencias**, Debate, Madrid, 1993, p. 173-184.

MACINTYRE, Alasdair, **Tras la virtud**, Crítica, Barcelona, 1987.

MORENO SARDÁ, Amparo, «La subjetividad oculta de la objetividad y la esquizofrenia académica», **Historia y fuente oral**, 2, 1989, p. 99-102.

SUÁREZ PAZOS, Mercedes (2002). «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», en A. Escolano Benito y J.M. Hernández Díaz (coords.), **La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada**, Tirant lo blanch, Valencia, 2002, p. 107-133.

UCHIDA, Yoshiko, **The invisible thread**, Beech Tree, New York, 1995.

WAKATSUKI HOUSTON, Jeanne & HOUSTON, James D., **Farewell to Manzanar**, Bantam Books, New York, 1973.

PSICOLOGÍA POSITIVA Y EDUCACIÓN FAMILIAR: UNA PROPUESTA DE COMPLEMENTARIEDAD

Gabriela Esponda Jones

Gabriela
Esponda Jones



Maestría en Psicología Clínica, Newport University. Licenciatura en Psicología, Universidad Intercontinental. Actualmente proporciona consulta psicoterapéutica para adultos, pareja y familia, e impartición de Talleres para Padres en el ÍTEMS.

Correo electrónico:

[gabrielaesponda@gmail.com].

RESUMEN

La psicología positiva es una nueva y pujante rama de la psicología tradicional que estudia los estados emocionales positivos de la conducta humana con la finalidad de llevar a cabo una labor preventiva de los padecimientos de orden mental.

Este escrito pretende acercar esta rama de las ciencias de la conducta a la pedagogía —a través de la educación familiar—, mediante la presentación de dos de sus importantes áreas de estudio: el optimismo y la sabiduría. También intenta generar estrategias educativas que faciliten su implementación en la vida familiar. Estos dos aspectos, como todos los que estudia la psicología positiva, son educables. Los elementos que construyen estas actitudes positivas son el material básico para el aprendizaje de razonamientos y hábitos saludables que se traduzcan en una mejor calidad de vida y en la disminución de los índices de disfuncionalidad mental.

Palabras clave: psicología positiva; educación familiar; prevención; estados emocionales positivos; optimismo; sabiduría; recursos.

ABSTRACT

This article aims at bringing positive psychology and family education to work together. The purpose of this engagement is to make a joint effort in the prevention of mental disorders.

This article examines only optimism and wisdom for reasons of practicality and space. The analysis offered to the reader contains the elements that constitute these attitudes with the sole purpose of inviting family education to bring forward educational options so as to bring psychological theory to life.

Keys words: positive psychology; family education; prevention; educational options; optimism; wisdom.

I. INTRODUCCIÓN

La pedagogía posee una orientación preventiva y, de manera más específica, la educación familiar busca educar para que no haya qué remediar.

Tradicionalmente, la psicología se ha ocupado de remediar y subsanar los padecimientos mentales en la vida del ser humano. Sin embargo, y de manera reciente, ha volcado su interés hacia aquellos estados que lo reconstituyen como persona, aumentando su calidad de vida. Durante el siglo XX, esta disciplina se ocupó de lo disfuncional. Ha llegado el momento de mirar hacia los estados óptimos que promueven su excelencia vital.

La información resultante de las investigaciones de la psicología positiva puede emplearse como información preventiva. La educación familiar puede hacer uso de este cuerpo de conocimientos con la finalidad de inculcar oportunamente en las personas —quizá, más específicamente, en

los padres de familia—, las cualidades que previenen el deterioro de la salud mental y, por ende, el desarrollo personal pleno.

Este trabajo pretende difundir algunos conceptos de la psicología positiva con la idea de aportar conceptos que puedan incorporarse al acervo de conocimientos y tareas de la educación familiar.

II. ANTECEDENTES

El objetivo tradicional de la psicología —en su modalidad terapéutica— ha consistido en comprender los mecanismos de la conducta humana con la finalidad de evaluar, modificar y erradicar el sufrimiento de las personas.

Este interés de la psicología, sesgado hacia los aspectos negativos de la experiencia humana, tiene su razón de ser. Las emociones negativas surgen como un mecanismo de alarma ante situaciones que representan una amenaza para la integridad física o psicológica de quien las vive. Su atención siempre posee carácter de urgente.

Es importante mencionar que este sesgo hacia lo negativo, ha traído consigo grandes y muy útiles aportaciones. A lo largo de las últimas cinco décadas, se han realizado una gran cantidad de investigaciones para comprender los mecanismos que subyacen a factores complejos que abarcan desde los elementos de toxicidad en la familia, hasta el huidizo y difícil problema de abordar la esquizofrenia, entre otros. Y no sólo eso: la psiquiatría ha desarrollado una amplia cantidad de tratamientos farmacológicos que aminoran y corrigen gran parte del sufrimiento emocional de hombres y mujeres.

Las experiencias que traen consigo bienestar, suelen pasar desapercibidas. Es por ello que resulta comprensible y lógico que la psicología no las haya estudiado y sí se haya ocupado de analizar los estados negativos de la *psique* humana: muchos de ellos representan una llamada a la acción que puede resultar básica para la sobrevivencia física o emocional.

Por ello, la psicología ha enfatizado los efectos negativos de muchas situaciones tales como la frustración, el enojo, la enfermedad física y sus efectos en la conducta, la disfuncionalidad familiar, las causas de la violencia física, el desvanecimiento del matrimonio, las diferencias de género y sus consecuencias, la homosexualidad, los desórdenes de la personalidad y sus causas, entre otros.

La labor de investigación realizada en las últimas cinco décadas con respecto a los resultados de la psicoterapia, evidencia una realidad contundente: el trabajo psicoterapéutico no ha traído consigo información pertinente a la prevención de los problemas emocionales.

Se ha llegado entonces al momento, como ciencia y como sociedad, de comprender que los estados positivos de la *psique* humana también poseen un valor fundamental en términos de sobrevivencia y calidad de vida.

III. PSICOLOGÍA POSITIVA Y EDUCACIÓN FAMILIAR

La psicología positiva es la parte de la psicología que estudia los factores y mecanismos que acrecientan el bienestar psíquico.

La psicología ha comprendido que la misión no sólo consiste en estudiar la enfermedad y la salud mental; su objetivo también debe centrarse en el proceso de crecimiento del ser humano: se ha dejado atrás la noción de que la persona es un receptor pasivo de sus circunstancias vitales.

La psicología y la educación familiar pueden colaborar para que las personas sean capaces de volverse agentes de su propia vida, y prevenir problemas a través del conocimiento y el ejercicio de sus recursos.

Con este propósito, la psicología se ha avocado recientemente al estudio científico y sistemático de fenómenos tales como la creatividad, el optimismo, la sabiduría, la autenticidad, la capacidad de perdonar, la manera en la que adquirimos el sentido de la moral y el sentido de vida, entre otros asuntos. Se parte de la premisa de que estas conductas

y actividades actúan como amortiguadores para aminorar y, en ocasiones, erradicar, las enfermedades mentales.

La tarea de utilizar esta información y de concretarla en la vida social, particularmente de niños y jóvenes, ha de recaer en las manos de los educadores.

El trabajo deberá orientarse a hacer del conocimiento general las características humanas positivas antes mencionadas, así como identificar y acrecentar los recursos que las personas ya poseen.

IV. ALGUNOS TEMAS QUE ESTUDIA LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Para los fines de este artículo y por razones de espacio, únicamente se analizarán dos elementos que considero fundamentales: el optimismo y la sabiduría.

1. Optimismo

El estudio del optimismo como factor de salud emocional, ha sido investigado por Charles Carver y Michael Scheier (2005). Estos autores, además de realizar investigaciones teóricas, crearon un *test* que mide el optimismo. Esta prueba recibe el nombre de Life Orientation Test-Revised (LOT-R). Con base en sus investigaciones y trabajo de campo, los autores obtuvieron, entre algunas, importantes conclusiones:

Las personas experimentan una gran variedad de emociones ante las dificultades: miedo, ansiedad, motivación, excitación y depresión, entre otras. El equilibrio y el buen juicio de la realidad con que se vivan las emociones negativas, están relacionados con las actitudes que conocemos con los nombres de optimismo o pesimismo.

El optimismo es una característica de quienes esperan, en términos generales, que les sucedan cosas buenas. Lo contrario aplica para los pesimistas. Estas características entran en acción en el momento en el que se

nos presenta una dificultad —que suele ser traducida como meta—, para ser abordada con acciones.

Las metas u objetivos son situaciones que se evalúan en términos de «deseables» o «indeseables». Cuando las personas se proponen metas, ajustan sus acciones para alcanzarlas. Pero esto dependerá, en gran medida, de sus expectativas acerca de los resultados.

Las expectativas que poseemos acerca de cualquier situación, inciden fuertemente en el resultado de la misma: inducen en la manera en que la persona abordará dicha circunstancia. En la persona optimista, las expectativas están frecuentemente cargadas de confianza en que el objetivo deseado puede alcanzarse. Por el contrario, el pesimista estará lleno de dudas y titubeos.

Carver y Scheier (2005) citan un vasto número de estudios realizados con enfermos de cáncer, VIH y enfermedades cardíacas entre otras, cuyo objetivo fue determinar las estrategias emocionales que utilizaban estos pacientes. Los optimistas no fijaban tanto su atención en los aspectos negativos de la experiencia; más bien se centraban en planear su recuperación. Algunos más esperaban también lograr una ganancia de tipo personal-espiritual al finalizar este delicado período. Por su parte, los pesimistas se ciclaban más en el dolor y evadían la búsqueda de soluciones a su futuro. Esto generalmente se hacía a través de «cerrar las puertas» a las opciones propuestas por otros. En otras palabras, los optimistas generaban soluciones y los pesimistas se cerraban a nuevas posibilidades.

De estos hechos se deriva que optimistas y pesimistas lo son porque difieren en su estilo de respuesta ante las metas y dificultades. Unos las enfrentan a través de la generación de recursos y posibilidades, y los otros no las enfrentan, más bien las evaden, a través de no generar alternativas o proyectos y de descalificar las posibilidades que se les proponen.

¿Es educable el optimismo? La respuesta es afirmativa. Se puede educar para el optimismo cuando:

- El objetivo es que las personas aprendan a aceptar que tienen un problema, abordarlo y no evitarlo mediante la reclusión o descalificación de las alternativas.
- Se enseñe a generar alternativas y evaluarlas objetivamente.
- Se inculque la persistencia.
- Se maneje un cambio en las cogniciones negativas de tal manera que se sustituyan por objetividad. La tarea principal será entonces concienciar a la persona de que existen pensamientos negativos automáticos que deben revisarse.

La adquisición de estas habilidades será más viable en la medida en la que la persona sea joven.

2. Sabiduría

La sabiduría es un término amplio y elusivo, difícil de definir. Popularmente es entendida como un conocimiento especial, reservado sólo para aquellas personas, generalmente mayores, que han profundizado y optimizado sus conocimientos y experiencias de vida descubriendo así ciertos «secretos» que conducen al equilibrio emocional y a la serenidad concomitantes a ella. Según la creencia común, esta riqueza no es comprendida por cualquiera. Es propia de unos cuantos. Se espera del sabio que beneficie generosamente a los demás a través de sus consejos.

La psicología positiva no pretende ni puede estudiar la sabiduría en su sentido más amplio. La sabiduría posee aspectos espirituales que la ciencia jamás podrá medir. A lo que sí puede aspirar es a comprender y tipificar las conductas y cogniciones asociadas con la sabiduría.

La psicología positiva define a la sabiduría como una cualidad altamente adaptativa. Baltes y Glück (2005) afirman que su aspecto medular es la claridad con respecto a la comprensión de los sistemas subyacentes a las relaciones humanas, pero no sólo a nivel conductual, sino también a nivel afectivo. Esta capacidad trae consigo la posibilidad de planear y mantener una buena vida, así como la de propiciar el bienestar de los demás.

Baltes y Glück (2005) también señalan que la sabiduría se compone por elementos tales como la competencia socio-emocional y la creatividad en la solución eficiente de problemas para adaptarse a las nuevas demandas y cambios del entorno. Estas competencias traerán consigo un mejor manejo de la incertidumbre y de los desafíos que implica el devenir de la vida.

A continuación se presenta un breve análisis de dichos elementos:

Competencia socio-emocional:

Como es evidente, este componente de la sabiduría se adquiere a través del intercambio y las relaciones con los demás. Implica la habilidad para descifrar las emociones del otro y las propias. Según Reuben Bar-On (2007), las personas con una adecuada inteligencia emocional son capaces de:

- 1) Entenderse a sí mismas y expresarse en concordancia.
- 2) Entender a los demás y relacionarse adecuadamente con ellos.
- 3) Resolver exitosamente las exigencias de la vida cotidiana.

Por su parte, Daniel Goleman (2007) afirma que la inteligencia social abarca dos grandes campos. Uno de ellos es la conciencia social (esto es, la comprensión del estado interno del otro), y el segundo es la habilidad para lo social (esto es, la capacidad para que las interacciones entre las personas sean efectivas o fluidas).

La conciencia social abarca cuatro aspectos fundamentales:

- Empatía primaria: sentir con el otro.
- Sintonización: escuchar con genuina receptividad.
- Precisión empática: comprender los pensamientos, las emociones y las intenciones del otro.
- Cognición social: conocimiento acerca de las normas que hacen funcionar a la sociedad en la que se vive.

La habilidad para lo social comprende, también, cuatro elementos principales:

- Sincronización con el pensamiento y emoción del otro.
- Auto presentación adecuada.

- Capacidad para influenciar el resultado deseado de las interacciones sociales.
- Consideración a las necesidades ajenas y respuesta congruente con ellas.

Creatividad en la solución de problemas:

Según Heather Cattell (1993), la creatividad es la capacidad de generar soluciones a los problemas para los cuales el ambiente no ofrece medios adecuados, eficaces o automáticos de solución.

En su libro sobre creatividad, Keith Sawyer (2006) menciona ciertos elementos que, combinados, conducen a la solución creativa de los problemas.

Uno de ellos es la *evaluación adecuada del problema*. Este paso se concreta en la medida en que se encuadran los problemas, se examina cuidadosamente la información y se construyen oportunidades.

Otro elemento que conduce a la creatividad es la *generación de ideas* para contar con un repertorio rico de posibilidades de dónde elegir. Resulta importante diferir los juicios y buscar el común denominador de todas las ideas generadas.

Finalmente, esta propuesta sugiere *crear soluciones considerando los elementos anteriores* pero, además, llevar a cabo un ejercicio de juicio adecuado para *discernir las posibilidades realistas* de las que no lo son.

¿Es educable la sabiduría? Lo es, en la medida en la que pueda enseñarse a las personas a razonar sobre sus emociones y a adquirir las habilidades necesarias para modularlas y precisarlas. La educación de la sabiduría también requiere que las personas aprendan a acceder a sus propias emociones para conectarse empáticamente con los otros, así como adquirir el vocabulario necesario para expresar todo esto con precisión.

Cattell (1993) también nos proporciona pautas educativas. Ella afirma que la resolución adecuada de problemas requiere de anticipación, juicio,

planificación, examen de la realidad, memoria y autorregulación. Todas estas actitudes pueden ser aprendidas.

La creatividad en la solución de problemas también abre un vasto campo de acción para la educación familiar. Un aspecto educable que considero sobresaliente es la capacidad de generar un repertorio amplio de posibilidades. Las personas tendemos a quedarnos con dos: sí o no. De la misma forma, parece fundamental el ejercicio y la práctica de un juicio objetivo sobre la realidad.

V. CONCLUSIONES

La psicología positiva, rama de la psicología tradicional, está en sus albores. La justificación de su existencia, como parte importante de la psicología, radica en que los conocimientos que aporte resulten útiles en la vida diaria de hombres y mujeres. Creo que la educación familiar es la mancuerna indispensable para que esto se implemente. Podemos afirmar que la psicología aporta el «*qué*» y la educación familiar aporta el «*cómo*».

Muchas de las contribuciones prácticas mencionadas en este trabajo no son del todo novedosas. Sin embargo, su aportación radica en que la práctica de estas tareas conlleva la prevención de desórdenes de la personalidad, así como de otros padecimientos mentales.

Hoy, más que nunca, la familia necesita orientación. Estamos inmersos en un mundo lleno de incertidumbres que requieren suplantarse por certidumbres. La educación familiar es uno de los caminos más viables para lograrlo. ■

BIBLIOGRAFÍA

BALTES, P. & GLÜCK, J., «Wisdom: It's Structure and Function in Regulating Successful Life Span», in SNYDER, C.R., LÓPEZ, S. (comp.), **Handbook of Positive Psychology**, Oxford University Press, USA, 2005, 327 p.

BAR-ON, R. & ELIAS, M.J., **Educating People to be Emotionally Intelligent**, Praeger, USA, 2007, 344 p.

CARVER, C. & SCHEIER, M., «Optimism», in SNYDER, C.R. & LÓPEZ, S. (comp.), **Handbook of Positive Psychology**, Oxford University Press, USA, 2005, 244 p.

CATTELL, H., **Lo profundo de la personalidad**, Ed. Manual Moderno, México, 1993, 38 p.

GOLEMAN, D., **Emotional Intelligence**, Bantam, USA, 1997, 42 p.

GOLEMAN, D., **Social Intelligence**, Bantam, USA, 2007, 84 p.

SAWYER, K., **Explaining Creativity**, Oxford University Press, USA, 2006, 299 p.

NOTAS

EL ROL DEL ASESOR EN UN MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Gabriela Martínez

Gabriela
Martínez



Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana, *Campus* Ciudad de México. Actualmente es Coordinadora Académica del departamento de Universidad Abierta de la Universidad Panamericana.

Correo electrónico:
[gabriela.martinez@up.edu.mx].

RESUMEN

La educación a distancia cobra auge en la medida en que brinda oportunidades educativas a quienes no pueden o no desean, por diversas razones, recurrir a un sistema escolarizado presencial.

Esta educación no se limita a ir más allá de condiciones espacio-temporales o personales del alumnado. Se trata de una educación con rasgos precisos y fisonomía particular.

El papel del docente aquí es clave para generar eficientes y motivadores ambientes virtuales de aprendizaje.

Palabras clave: educación a distancia; modelo presencial; comunidades interdisciplinarias; comunicación; interacción; retroinformación.

ABSTRACT

The education on distance is progressing rapidly insofar it offers educational opportunities to whom are not able or they do not wish, by several different reasons, to appeal to a presence scholastic system.

This education is not limited to go over there of space-time conditions or personals conditions of pupils. It refers to an education with precise features and particular physiognomy.

Here, teacher's paper is crucial to generate efficient and full motivation virtual environments for apprenticeship.

Key words: education on distance; presence model; inter-disciplines communities; communication; interaction; retro-information.

I. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia no es una modalidad nueva en el campo pedagógico; desde hace décadas se han tratado de brindar oportunidades educativas a quienes no tienen la posibilidad de acudir a un aula en un sistema escolarizado o que se encuentran en lugares geográficamente distintos a las instituciones educativas que ofertan los programas de su interés.

Según Peñalver son varios los fenómenos que han catalizado el auge actual de la educación a distancia: la expansión educativa a todos los niveles; el fenómeno de renovación de los conocimientos y las técnicas como resultado del progreso científico; la concepción pedagógica de la «enseñanza individualizada», así como la demanda de estudiantes con distintas necesidades académicas y el propio avance tecnológico de la comunicación e informática¹.

¹ J.L. García Llamas, *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*, p. 30-31.

Además, la educación a distancia como modalidad otorga una respuesta clara a lo establecido por la UNESCO como una realidad educativa del siglo XXI: *la educación a lo largo de la vida*.

Ahora se trata de que [la educación permanente] ofrezca a todos la posibilidad de recibir educación, y ello con fines múltiples, tanto si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal, como de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de formación práctica².

Esta multiplicación de posibilidades educativas se posibilita y favorece por la educación a distancia, pues no está limitada por condiciones espacio-temporales ni restringida a una edad específica del alumnado. Promueve, también, la creación de nuevas estructuras que faciliten un aprendizaje a lo largo de la vida.

Así, la educación a distancia hoy no solamente favorece la inclusión educativa, a sistemas formales e informales, a personas con diversas situaciones, expectativas e intereses, sino que además forma, por medio de programas de estudio, comunidades interdisciplinarias a partir grupos heterogéneos de individuos.

Se presentan a continuación, de manera no limitativa, algunas de las principales diferencias entre un modelo educativo presencial y uno a distancia; serán estas diferencias las que demanden un rol docente distinto para cada modelo.

² J. Delors (coord.), **La educación encierra un tesoro**, p. 121.

Diferencias entre un modelo educativo presencial y a distancia

	Modelo presencial	Modelo a distancia
Alumnos	Grupos principalmente homogéneos. Basta dedicación en tiempo al estudio.	Grupos principalmente heterogéneos. Limitantes de tiempo para dedicar al estudio.
Comunicación	Continua. Sincrónica. Cara a cara.	Sincrónica-asincrónica. Mediatizada.
Metodología	Generalmente expositiva-participativa.	Eminentemente participativa.
Recursos tecnológicos	No son indispensables.	Indispensables.
Lugar Tiempo	Espacio definido. Horarios fijos previamente establecidos.	Espacio indefinido. Flexibilidad de horarios.

Como resultado de estas características, proponemos una definición de educación a distancia como proceso educativo, centrado en el alumno, que no exige una convergencia espacio-temporal entre profesor y alumno; donde el profesor, además de ser un facilitador y guía para el estudiante, emplea distintas tecnologías de comunicación e información para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La eficiencia de cada modelo posee varios factores a considerar, sin embargo, un factor clave para el éxito de cualquier modelo educativo o diseño instruccional a distancia reside en la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje virtuales, lo que representa un auténtico reto en el proceso de enseñanza.

El docente debe generar distintos medios y modos de relación con sus alumnos para lograr que el ambiente virtual de aprendizaje genere comunidades interdisciplinarias, de manera que el éxito de ese ambiente esté condicionado por la relación entre docente y alumnos, lo mismo que entre pares, así como la cohesión y la sinergia que generen como grupo.

Es indispensable que la intervención del asesor se base en un nuevo rol docente adaptable a las condiciones específicas de esta modalidad educativa.

Este nuevo rol parte de un método distinto al utilizado dentro de un aula, pues no se espera del asesor a distancia una clase magistral o una conferencia: resultaría ineficiente para los alumnos y para el mismo profesor (además de contar con pocas probabilidades de impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos). Lo que realmente se busca es que el profesor facilite el auto aprendizaje de los alumnos, es decir, que sea un tutor.

Tal como lo concibe González-Simancas, el *tutorial system* es una metodología que tiene como objetivo:

[...] enseñar a pensar al estudiante en torno a una parcela del saber propio de una determinada área de conocimiento, que se trabaja en profundidad³.

Al concebirse a sí mismo como un tutor, el docente reconocerá su función orientadora hacia los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Él no proporciona directamente la información al grupo, sino que motiva a los alumnos a investigar y estructurar la información para generar sus propias formulaciones e interpretaciones.

Bajo la perspectiva tutorial, el docente replanteará cuidadosamente tres aspectos fundamentales en su nuevo rol dentro de un ambiente virtual, así como en la planeación y ejecución de sus asesorías: comunicación, interacción y retroinformación.

³ J.L. González-Simancas, **Principios del tutoring**, p. 3.

1. Comunicación

El proceso educativo es, por propia definición, un proceso comunicativo en donde docente y discente establecen un código para enviar y recibir un mensaje específico con la intencionalidad de perfeccionamiento que requiere la acción educativa.

En un ambiente virtual es indispensable replantar, desde la planeación, el proceso de comunicación que se llevará a cabo entre tutor y alumnos, utilizando de la manera más eficiente posible los recursos tecnológicos que faciliten y creen canales nuevos para este fin.

La mejor herramienta para lograrlo es la creación de foros de discusión en que participen los alumnos, el asesor y la propia coordinación académica de la institución, de manera que el proceso comunicativo sea accesible para todos los agentes que intervengan en el curso.

Se recomienda la creación de diversos espacios para los distintos tipos de comunicación que pueden generarse durante el curso. Se diseña así un espacio exclusivo para avisos y notificaciones de carácter administrativo y académico; un espacio libre donde los alumnos expongan sus expectativas e intereses respecto al curso al iniciarlo, así como un espacio para dudas, comentarios y sugerencias sobre los temas estudiados, las lecturas o los materiales empleados.

Independientemente a estos espacios de comunicación, lo más recomendable es considerar un espacio «libre», es decir, un foro común en el cual los alumnos y el tutor, interactúen.

2. Interacción

Se plantea aquí una diferencia entre comunicación e interacción, aludiendo a un grado mayor de reciprocidad en la interacción que en el proceso comunicativo. Por definición la interacción es «acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etcétera» (RAE, 2009).

Esta acción recíproca requiere, por parte del tutor, una verdadera integración a la comunidad de virtual, estableciendo una relación estrecha con cada alumno. Solamente se logrará una auténtica interacción en la medida en que el tutor esté involucrado con el grupo, por lo que se proponen considerar los siguientes factores en la asesoría a distancia:

- ***Conocer el perfil del grupo:*** Si el tutor estudia el perfil de su grupo antes de iniciar el curso a distancia, será mucho más fácil para él planear actividades y foros de discusión adaptados a las características de sus alumnos, y podrá también incluir material complementario a los temas. El perfil que debe conocer el tutor, incluye datos como: edad, estudios previos, estudios relacionados con el curso, actividad profesional, actividades recreativas y sociales relacionadas con el curso.
- ***Compartir las propias expectativas e intereses:*** Es indispensable conocer las expectativas y los intereses de los alumnos, pero es también importante que los alumnos conozcan las expectativas del tutor respecto al curso, a su desempeño, a los trabajos y las actividades, etcétera. De igual manera, será valioso para establecer la interacción adecuada, el que los alumnos conozcan los intereses del tutor —tanto académicos como personales— para generar una empatía, no únicamente profesional sino personal.
- ***Compartir su propia experiencia:*** Para lograr una interacción profunda y una confianza por parte de los alumnos respecto al sistema educativo a distancia, es vital que éstos lleguen a *conocer* a su propio tutor y sea éste quien les brinde la seguridad necesaria para lograr sus objetivos. Es tarea fácil si el tutor comparte su propia experiencia, dentro los sistemas a distancia, con grupos previos o clases anteriores, respecto a estrategias que a él le han funcionado en la comunicación a distancia, lo mismo que recomendaciones prácticas para el manejo del material o de las herramientas tecnológicas.

3. Retroinformación

Es esencial cuidar la retroinformación en un modelo educativo a distancia, pues será ésta la que motive a los alumnos en su autoaprendizaje y les ayude a alcanzar los objetivos propuestos al inicio del curso. Para que la retroinformación que brinde el tutor sea efectiva, debe cuidar tres aspectos y adaptarlos al ambiente virtual: modo, momento y motivo.

- **Modo:** Para una retroinformación efectiva en el modo, es necesario utilizar el *sándwich de feedback*. Se inicia con una apreciación positiva del trabajo realizado para después señalar las equivocaciones y fallas, y sugerir indicaciones de mejora para finalizar con una idea que resalte el esfuerzo del alumno y lo motive. El proceso sigue el patrón positivo, negativo, positivo (por esto es nombrado *sándwich*).
- **Momento:** En un sistema de educación a distancia, los tiempos de comunicación e interacción son fundamentales para que los alumnos logren los objetivos de aprendizaje. Es aconsejable responder a cada comunicación de los alumnos (*chat, e-mail, entradas en foro...*) con menos de 24 horas; así como evaluar trabajos y proporcionar las observaciones en un lapso no mayor a cinco días. De esta manera, los alumnos perciben el compromiso del tutor respecto a su labor docente.
- **Motivo:** El motivo de la retroinformación deberá ser siempre ayudar al estudiante, interesarse para que logre los objetivos propuestos en el curso y fomente su desarrollo profesional y personal.

La eficiencia de cualquier modelo educativo a distancia depende, en gran medida, de la eficiencia de sus tutores para generar canales de comunicación, ambientes de aprendizaje virtuales y comunidades interdisciplinarias de conocimiento. Tanto el modelo educativo como el diseño instruccional del programa son importantes, sin embargo, el eje central será el papel que sustente el asesor y su manera de relacionarse con los alumnos. ■

BIBLIOGRAFÍA

AMADOR BAUTISTA, R. (coord.), **Educación y tecnologías de la información y la comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación**, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, y Plaza Valdés Editores, 2008.

CABERO ALMENARA, J., **Nuevas tecnologías aplicadas a la educación**, Madrid, McGraw-Hill, 2007.

CARRIÓN CARRANZA, C. (coord.), **Educación para una sociedad del conocimiento**, México, Trillas-UNESCO, 2008.

CAVANAUGH, C. (ed.), **Development and management of virtual schools: issues and trends**, EUA, Information Science Publications, 2004.

CROVI DRUETTA, D.M., **Comunicación educativa y mediaciones tecnológicas: hacia nuevos ambientes de aprendizaje**, México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, 2007.

DELORS, J. (coord.), **La educación encierra un tesoro**, México, UNESCO Ediciones, 1996.

GARCÍA LLAMAS, J.L., **El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia**, Madrid, Narcea, 1986.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L., **Principios del tutoring**, Pamplona, Universidad de Navarra, 1992.

LEVY, Y., **Assessing the value of e-learning systems**, EUA, Information Science Publications, 2006.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, **Diccionario de la lengua española**, Fecha de consulta: 21-05-09, en:
[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=interaccion].

LINEAMIENTOS GENERALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA DE PERSONAS ADULTAS¹

Mónica Meza Mejía

Mónica
Meza Mejía



Doctora en Pedagogía, Universidad de Navarra, España. Maestra en Dirección de Empresas, IPADE. Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana. Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana. Correo electrónico: [mmeza@up.edu.mx].

La necesidad de formación escolarizada como proceso que se prolonga a lo largo de la vida (*Long Life Learning*) es, desde hace varias décadas, una recomendación permanente del Club de Roma, de la UNESCO, de la OCDE y del Consejo de Europa, entre otros organismos internacionales.

De acuerdo con M.A. Zabalza², el compromiso de una formación a lo largo de la vida supone una ampliación notable de la actual idea del sentido de la educación universitaria. Entre otras cuestiones, porque:

¹ Nota técnica elaborada con fines académicos para el Claustro de Profesores de la Universidad Panamericana. Julio, 2009.

² ZABALZA, M.A. (2004), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea, p. 30.

1. Se incorporan a la universidad nuevos grupos de alumnos jóvenes y alumnos adultos con formaciones previas diversas y con objetivos de formación claramente diferenciados.

2. Existe la necesidad de reconstruir la idea de formación, entendiéndola no como un bloque suministrado en un breve período de tiempo (los años que dura la carrera), sino como un proceso que se alarga durante la vida. Eso supone, en primer lugar, una oferta formativa estructurada en diversos niveles y con distintas orientaciones. La formación inicial —aquella que constituía la esencia de lo universitario—, se configura ahora como una formación básica y general destinada a establecer los cimientos de un proceso formativo que continuará, posteriormente, con formatos especializados y vinculados a actuaciones profesionales concretas.

3. La fuerte orientación profesionalizadora de los estudios universitarios (lo que significa priorizar la «aplicación» de los saberes sobre su mera acumulación o desarrollo teórico) ha provocado, en los últimos años, la aparición de escenarios formativos complementarios, casi siempre ligados al ejercicio de la profesión.

4. Ruptura del marco puramente académico de la oferta formativa de las universidades, puesto que la orientación al mundo del trabajo resulta clave en el nuevo enfoque de la formación universitaria. Esto lleva a las universidades a ampliar su marco de influencia sobre la adquisición de competencias para el trabajo profesional.

5. Reconocimiento académico de modalidades de formación no académicas y logradas en contextos institucionales o productivos no universitarios. La experiencia en el trabajo, los aprendizajes autodidactas, las competencias adquiridas por cualquier vía legítima son valoradas como adquisiciones reconocibles en los procesos de acreditación.

6. Necesidad de modificar profundamente los soportes y las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizables en la universidad. Los adultos que acuden a ella lo hacen con un gran bagaje de experiencias que deben considerarse. Por otra parte, su disponibilidad de tiempo y

esfuerzo no es ilimitada, pues muchos de ellos comparten los estudios con la vida laboral y familiar. Se hacen necesarias nuevas fórmulas de enseñanza a distancia o semi-presencial, la creación de materiales didácticos que faciliten el trabajo autónomo de los estudiantes, la introducción de nuevas dinámicas relacionales y nuevas formas de compromiso, por ejemplo.

7. La universidad debe ampliar el espectro de su oferta formativa. Ahora se le pide no sólo que ofrezca cursos para llevar a cabo la formación inicial de sus alumnos, sino también que incorpore a su oferta cursos de especialización, de doctorado, para adultos que deseen retomar su formación, reciclaje para profesionales, para extranjeros, entre otros.

Enmarcados en el contexto hacia el que tienden hoy las universidades, pueden considerarse algunas ideas clave para apoyar la función educativa con personas adultas.

Una primera idea —en términos de habilidades intelectuales—, es la que diferencia los conceptos de «habilidades fluidas» y de «habilidades cristalizadas», que señalan Horn y Catell³, para diferenciar la forma de aprender entre los estudiantes jóvenes y los estudiantes adultos.

Las «habilidades fluidas» se ligan a la base fisiológica de la inteligencia y a su inevitable deterioro, que disminuye a partir de la adolescencia. Las «habilidades fluidas» reciben una mayor influencia de los determinantes hereditarios que de los ambientes y, consecuentemente, son menos dependientes del proceso cultural. Asimismo, se manifiestan en un conjunto de habilidades, como la capacidad de razonar con contenidos abstractos y de identificar diferentes sistemas de clasificación de objetos, completar patrones visuales, entre otros.

³ Cfr. HORN, J.L. & CATELL, R.B., «Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence», in **Journal of Educational Psychology**, 1966, 57, 253-70. HORN, J.L. & CATELL, R.B., «Age Differences in Fluid and Crystallized Intelligence», in **Acta Psychologica**, 1967, 26, 107-129.

En contraste, las «habilidades cristalizadas» aparecen ligadas a la experiencia en el propio entorno sociocultural y se refieren a habilidades asociadas a la experiencia e inculcación; por tanto, pueden ir creciendo a lo largo de la vida y poseen un carácter más funcional o práctico que las «habilidades fluidas» (al referirse al conjunto de habilidades que socialmente se consideran importantes).

Ambos tipos de habilidades incluyen procesos cognitivos básicos, como la abstracción, el razonamiento, la adquisición de conceptos y la resolución de problemas, que se muestran en habilidades de distinto tipo. En sus procesos de aprendizaje, las personas adultas tienden a no utilizar las habilidades fluidas y basarse en las cristalizadas para resolver los problemas, evaluar situaciones prácticas, realizar operaciones y cálculos ligados a la vida cotidiana.

Una segunda idea, desde un punto de vista actitudinal y de intereses ante el aprendizaje, señala que en ocasiones al estudiante adulto no le resulta fácil proponer un nuevo esfuerzo de aprendizaje. Como afirman Brundage y Mackeracher⁴: Los adultos con un concepto de sí mismos positivo y con experiencias exitosas de aprendizaje, son más sensibles y abiertos al aprendizaje y están menos amenazados por los ambientes eruditos, que los adultos con un concepto negativo de sí mismos y/o con experiencias previas de fracasos escolares.

Por otro lado, A. Rodríguez⁵ menciona que existen una serie de características en la persona adulta cuyo origen radica en su propia situación vital y responsabilidades, en su modo de aprender, en su situación social, que afecta a sus intereses y motivaciones, y por lo mismo, conviene tenerlas también en cuenta en las acciones educativas:

- Los estudiantes adultos necesitan sentir cómo se integran las nuevas adquisiciones en el conjunto de sus conocimientos. Desean ser

⁴ BRUNDAGE, D.H. & MACKERACHER, D., **Adult Learning and their Application to Program Planning**, Ontario Ministry of Education, Canada, 1980, 26.

⁵ RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A., «Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas-enseñanza entre personas adultas», en **Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular**, Málaga, Aljibe, 1997, p. 175-199.

informados, además, de las implicaciones y consecuencias prácticas de dichas adquisiciones, para establecer vinculaciones continuas entre la teoría y la práctica. Estos estudiantes aprenderán con gusto, en la medida en la que alcanzan a observar el beneficio inmediato para sus vidas cotidianas, si se tratan de aspectos concretos y prácticos para ellos.

- Los procesos de aprendizaje se aceleran y mejoran si conocen los resultados que se esperan obtener y el tiempo previsto para su consecución.
- Las características que se suponen propias de la edad adulta (como la responsabilidad, la amplitud de la experiencia, la adaptación social y profesional), influyen favorablemente en el interés por el aprendizaje y, consecuentemente, en la capacidad.
- La concentración de la atención aumenta al sentir la necesidad de asumir responsabilidades nuevas.
- El «horizonte temporal» —entendido como el grado de extensión de la representación de los acontecimientos pasados y futuros que han marcado o que afectarán la existencia de las personas—, posee un mayor desarrollo en función de la edad. Por tanto, en las personas adultas, facilita la voluntad de perseverar.
- Experimentan urgencia por aprender. Sienten que sufren escasez de tiempo y no gustan de las situaciones que, a su modo de ver, retrasan el aprendizaje.

De lo anteriormente expuesto, pueden considerarse algunos lineamientos generales, cuando se trabaja con personas adultas en ambientes escolarizados:

- a) Favorecer el aprendizaje activo.
- b) Apoyarse en estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la experiencia.
- c) Vincular lo aprendido con la práctica.
- d) Apoyarse en las experiencias previas de los estudiantes adultos.

- e) Favorecer el aprendizaje autónomo.
- f) *Coaching* para desarrollar habilidades de estudio.
- g) *Coaching* para superar las dificultades y el manejo de las emociones y los sentimientos generados en el proceso de aprendizaje.
- h) *Coaching* para reforzar el trabajo bien hecho.

Por último, cabe decir, que ejercer la docencia con estudiantes adultos, requiere de una formación cada vez más especializada en el conocimiento y en la práctica educativa de esta etapa evolutiva. ■

BIBLIOGRAFÍA

BRUNDAGE, D.H. & MACKERACHER, D., **Adult Learning and their Application to Program Planning**, Ontario Ministry of Education, Canada, 1980.

HORN, J.L. & CATELL, R.B., «Refinement and Test of the Theory of Fluid and Crystallized Intelligence», in **Journal of Educational Psychology**, 57, 1966.

HORN, J.L. & CATELL, R.B., «Age Differences in Fluid and Crystallized Intelligence», in **Acta Psychologica**, 26, 1967.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A., «Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas-enseñanza entre personas adultas», en **Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular**, Málaga, Aljibe, 1997.

ZABALZA, M.A., **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**, Madrid, Narcea, 2004.

GLOSA

LA AUTOESTIMA DE TU HIJO¹

Marveya Villalobos Torres

Marveya
Villalobos Torres



Doctora en Ciencias de la Educación, Sorbonne, Francia.

Doctora en Pedagogía, UNAM.

Maestra en Antropología Social y Cultural, Sorbonne, Francia.

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.

Especialidad en Docencia Universitaria, UNAM.

Diplomado en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana.

Licenciatura en Historia, UNAM.

Profesora Normalista y Maestra, Normal Superior, FEP.

Líneas de investigación en las áreas de Didáctica y Educación Familiar.

Autora de diez obras entre las que destacan: *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, Ed. Trillas; *Educación Familiar. Un valor permanente*, Ed. Trillas; *Evaluación Institucional*, Ediciones UP-Cruz.

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

Las personas se refieren a la autoestima como si fuera un concepto que se posee o no, y cuyos niveles indican si las personas son o no valiosas.

La autoestima es una dimensión que evalúa el concepto que la persona tiene de sí misma, sobre todo de su propio valor como persona. No es un concepto con el que se nace y se da ya por hecho, sino que va construyéndose y puede variar, dependiendo de las circunstancias por las que la persona atraviesa.

Todas las influencias recibidas por el niño son importantes, pero sobre todo las que provienen de la propia familia son fundamentales, puesto que a los hijos lo que más les significa, es ser valiosos para sus padres.

En el libro se analiza un caso práctico, ejemplificando cómo un hijo puede sentirse poco valorado por sus padres, sin que éstos lo perciban.

¹ Quintanilla Madero, María Beatriz, **La autoestima de tu hijo**, Ed. Minos III Milenio, México, 2009, 150 p.

I. AUTOESTIMA

Es la auto-evaluación global que la persona hace de sí. Se realiza sobre una escala virtual que va desde un punto positivo (auto-afirmación) hasta un punto negativo (auto-denigración). Entre el punto más alto y el más bajo existen muchas posibilidades. Por tanto, la autoestima no es un fenómeno del «todo o nada».

Refleja el estado emocional y la sensación de bienestar y de seguridad que la persona percibe sobre sí en un momento determinado. Ayuda a que ella sea más asertiva y promueva buenas relaciones interpersonales con pocos conflictos.

Sentirse apoyado y querido como uno *es* —y no como los demás desearían que fuésemos—, representa un factor esencial para el desarrollo de una buena autoestima.

Los hijos buscan satisfacer las expectativas que *creen* que sus padres tienen de ellos, aunque a veces los padres no las expongan explícitamente: copian sus actitudes y modos de comportamiento, aunque los padres no intenten que los hijos los imiten. Por ello, las órdenes verbales deben acompañarse de una congruencia de vida, de un buen testimonio en los comportamientos paternos.

La autoestima puede ser explícita o implícita. La explícita se refiere a lo que decimos de nosotros mismos y depende más de las circunstancias externas. La implícita es una forma de procedimiento automático, intuitivo, del cual no estamos conscientes.

II. DESARROLLO CONTEMPORÁNEO DEL CONCEPTO DE AUTOESTIMA

El actual concepto hunde sus raíces en cinco ideas: aceptación, evaluación, comparación, competencia y eficacia, y es en realidad un constructor social más que una dimensión natural de la persona. Antes no se conocía ni se utilizaba, sin embargo, con el desarrollo de nuevas ideas y formas

de enseñar, y un mejor conocimiento de la psicología humana, se ha estudiado que la autoestima es un concepto que engloba dimensiones y aspectos personales más amplios.

Aceptación. Todos los seres humanos tenemos la necesidad de sentirnos aceptados. El primer grupo al que pertenecemos es la familia y los más afectados en este ámbito suelen ser los hijos. Ser aceptados por los demás es uno de los aspectos que más le importan a la persona, incluso en mayor medida que obtener altos logros en otras áreas de su vida.

Evaluación. Si el grupo ha establecido unas reglas, espera de cada miembro que se comporte de acuerdo a estos valores. Es por ello que según las expectativas que el grupo posee, existirá una evaluación positiva o negativa sobre los logros de cada miembro.

Comparación. Las comparaciones las encontramos en todo tipo de grupos sociales. Paradójicamente, a la vez coexiste una ideología de igualdad: la gente quiere auto-convencerse de que, como todos son «iguales», deben ser capaces de obtener lo mismo, puesto que todos tienen derecho a las mismas oportunidades.

Competencia. Cuando la persona se apoya especialmente en la competencia para aumentar su autoestima, experimenta una gran necesidad de tener control sobre los demás y su actitud es muy crítica hacia sí mismo

Eficacia. Se espera que las personas consigan las metas que el grupo le impone, y que además las realice de forma eficaz. Cuando una persona tiene problemas para lograr rápidamente las metas, puede ser evaluado como poco eficaz o como «difícil y conflictivo».

III. EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y DE OTRAS EMOCIONES

La autoestima es una dimensión que puede medirse para obtener una valoración entre dos posiciones extremas: muy alta o muy baja. La

autoestima es una emoción o sentimiento que se aprende a reconocer y una meta a conseguir durante el desarrollo del niño.

Las emociones básicas son expresadas casi de la misma forma en todas las culturas. La autoestima es un sentimiento complejo que el niño aprende a reconocer y nombrar.

IV. FUENTES DE LA AUTOESTIMA

La autoestima se nutre de cinco fuentes principales: la relación del niño con los padres y otras figuras significativas; las capacidades motoras e intelectuales; su progreso intelectual; su competencia social, y las actitudes de la comunidad hacia ellos.

V. LA INTERPRETACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS

La autoestima puede surgir como una respuesta «natural» en determinadas circunstancias sociales, especialmente cuando el niño obtiene la aprobación de sus padres por lo realizado.

Se encuentra dentro de los sentimientos sociales contruidos, o mejor dicho, el significado que tiene al experimentar dicha emoción ante determinadas situaciones.

VI. EL ESTADO DE ÁNIMO Y LA AUTOESTIMA

La persona no es indiferente ante sus emociones ni ante sus estados de ánimo. La autoestima responde a la necesidad cultural de interpretar el estado de ánimo personal en relación con aquello que la sociedad y la cultura esperan de la persona.

Un estado de ánimo positivo y regular es fundamental en el desarrollo de las capacidades para encontrar y percibir las virtudes de los demás, además ayuda a enfrentar los problemas, a estar alegre, y a comprender y a perdonar a los demás.

VII. PELIGROS RELACIONADOS CON UN ALTA AUTOESTIMA

- Vanidad.
- Búsqueda de autosatisfacción.
- Amor injustificado.
- Egoísmo.
- Jactancia.
- Narcisismo.

VIII. DIMENSIONES DEL BIENESTAR

Son aquellas dimensiones que contribuyen a que la persona pueda alcanzar una «vida buena». Se pueden medir de manera global y a través de lo que la propia persona percibe de modo subjetivo.

Las seis dimensiones propuestas por Ryff y Singer son:

1. Auto-aceptación.
2. Relaciones positivas con los demás.
3. Autonomía.
4. Dominio sobre el entorno.
5. Propósito en la vida.
6. Crecimiento personal.

Los seis niveles que determinan el *bienestar subjetivo*, según Sheldon, son:

- a. Satisfacción de las necesidades.
- b. Rasgos de la personalidad.
- c. Metas e intenciones (específicamente metas positivas).
- d. El yo y los sentimientos hacia el yo.
- e. Soporte social.
- f. Cultura.

IX. SITUACIONES ESPECIALES QUE PUEDEN AFECTAR LA AUTOESTIMA

- Niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).
- Niños con un padre autoritario o a una madre dominante.
- Enfermedades que incapacitan a la persona para ser autosuficiente e independiente.
- Experiencias traumáticas y abuso psicológico o sexual, especialmente en la infancia.
- En el adulto, pérdida paulatina de autoridad, autonomía e independencia al envejecer. ■

Elvia Marveya Villalobos Torres

RESEÑAS

EDUCAR HIJ@S INTERACTIV@S

*García Fernández, Fernando y
Bringué Sala, Xavier*

Ed. RIALP, España, 2007, 134 p.

DATOS DE LOS AUTORES

Fernando García es licenciado en Ciencias Químicas y cuenta con formación en diversos campos educativos. Ha publicado artículos sobre la educación y la tecnología.

Xavier Bringué es licenciado en Ciencias de la Educación y doctor en Comunicación. Actualmente forma parte de la Facultad de Comunicación en la Universidad de Navarra. Ha escrito artículos y libros relacionados con este tema.

En el prólogo, Javier Escrivá-Ivars, director del Instituto de Ciencias para la Familia (Navarra, España), expone con claridad los interrogantes educativos surgidos a raíz de las nuevas tecnologías. Explica el desconcierto de los educadores ante ellas y afirma que éstos deben conocerlas, para lograr que los jóvenes conviertan sus contenidos en actividades formativas.

Con un marco metodológico, que divide el libro en seis capítulos, García Fernández y Bringué Sala plantean, capítulo por capítulo, las ventajas y desventajas de cada aparato tecnológico en lo concerniente al ámbito educativo. Además, perfilan un gran reto: educar para el uso autónomo y responsable de dichos adelantos.

Esta obra obliga, sin duda, a una reflexión profunda sobre el papel de los educadores frente al surgimiento de las nuevas tecnologías.

I. LA GENERACIÓN INTERACTIVA

Actualmente, niños y jóvenes —la llamada Generación Interactiva—, son quienes más rápido se adaptan a los cambios tecnológicos. Sin embargo, la tecnología avanza tan velozmente que nadie es capaz de asimilarla completamente.

Los vastos avances tecnológicos han traído consigo cambios sociales y, con ellos, modificaciones a las formas de comunicarse y relacionarse.

Esta nueva generación se caracteriza por procesar mucha información en poco tiempo, mas no siempre seleccionando correctamente los datos que obtiene. Los jóvenes se limitan a recibir la información de manera pasiva, es decir, no llevan a cabo una reflexión crítica o un juicio valorativo sobre ella.

Su capacidad de atención y concentración también se ha visto afectada —están sobresaturados de estímulos—, dando pie a que la inteligencia visual esté más desarrollada que en generaciones anteriores. Esto se presenta como una habilidad positiva, y de hecho lo es, tan sólo se debe motivar a los jóvenes a que incrementen su pensamiento crítico ante la ola de imágenes. Hoy en día, la imagen posee más valor que el texto.

Sin duda, la mayor diferencia entre la juventud actual y la de hace unos años, es que ahora se ha generado una profunda necesidad por conectarse a Internet. Esta herramienta, bien empleada, ofrece un sinnúmero de posibilidades educativas pero, como todo instrumento, tiene su parte oscura. En Internet uno puede encontrarse con sujetos o programas indeseables, con información poco confiable y, a su vez, pueden generarse malos hábitos, como el ocio desmedido, por ejemplo.

II. INTERNET: LA PANTALLA QUE TODO LO ENVUELVE

Los jóvenes perciben Internet como una manera de reforzar los vínculos sociales, ya sea porque les ofrece temas de conversación entre sus iguales

o porque es el nuevo escenario para la comunicación, permitiendo conversaciones por medio de la Red. Internet también les posibilita actividades de ocio y entretenimiento.

El problema surge cuando se suple el uso por el abuso. El tiempo que los jóvenes pasan frente a las pantallas ha ido aumentando cada año, siendo éste motivo de discusiones entre padres e hijos. La frontera entre un uso excesivo y la adicción a la Red es muy delgada.

Como en todo y para todo, existen posturas positivas y negativas en cuanto al empleo de Internet. Éstas pueden llegar a ser un tanto radicales. Para los educadores, el reto consiste en presentar a los jóvenes usuarios tanto los aspectos positivos como los negativos, y encaminarlos a transformarse en navegantes inteligentes.

La Red «nació libre», no existe ninguna regularización en torno a sus contenidos. El papel de los educadores consiste en formar criterio en los navegantes: que aprendan a diferenciar lo bueno de lo malo, a discernir entre lo nocivo y la información admisible. Sería imposible pensar que los educadores deben estar al tanto de cada movimiento de los alumnos en la computadora, por lo tanto, puede echarse mano de programas que ayudan a bloquear contenidos dañinos o que permitan verificar qué exploran en la Red; los hay de muchos tipos, pues cumplen con distintas funciones preventivas.

Lo cierto es que esta nueva tecnología posee aspectos positivos, entre ellos: fortalecer vínculos familiares, ya sea llevando a casa actividades para las que antes había que trasladarse fuera de ella (trabajo, pagos en banco, estudios, etcétera) o, simplemente, compartir la experiencia de su uso en familia. Para que Internet logre objetivos educativos, los principales usuarios modelos, deben ser los padres. Las nuevas tecnologías ofrecen puntos de encuentro a las familias del siglo XXI.

III. EL CHAT: LA PANTALLA COMO MEDIO DE RELACIÓN

El *chat* se ha convertido en el nuevo medio de comunicación. Un *chat* ofrece comunicación en tiempo real, basado en texto a través de una computadora, consola portátil o celular.

Al hacer uso del *chat*, todos corremos ciertos riesgos, pero son los menores quienes más expuestos están ante ellos. Los aspectos negativos a los que nos enfrentamos al utilizar esta nueva vía de comunicación, son: el posible contacto con sujetos o programas indeseables (ya que el *chat* se emplea el pseudoanonimato o el anonimato total); volverse adicto; perder de vista la importancia de la intimidad y «espiar» la ajena; además, el *chat* abre las puertas para la pornografía y el cibersexo.

Las ventajas educativas del *chat* son mínimas si las comparamos con sus desventajas. Por lo tanto, no es recomendable que los niños tengan acceso a él.

Muchos padres se preguntan si el *messenger* (el sistema de mensajería *online* más popular), es un *chat*. No es difícil comprender el porqué los confunden, pues en ambos se trata de una conversación en línea. La gran diferencia es que, en el *messenger*, uno conoce a todos los integrantes de la lista de contactos, pues éstos son habilitados por el mismo usuario.

IV. LOS VIDEOJUEGOS: LA PANTALLA OCULTA

Un videojuego es un programa informático con fines lúdicos. Los hay de varios tipos: juegos de estrategia, de simulación, de mesa, entre otros. Al igual que sucede con el *chat* e Internet, los videojuegos consumen gran parte del tiempo de niños y jóvenes.

Si bien existen posturas que defienden su uso, argumentando su potencial educativo, otras se encuentran totalmente en su contra. Los videojuegos estimulan la capacidad lógica, desarrollan la habilidad para

resolver problemas y la tolerancia ante el fracaso, además de que favorecen las relaciones sociales, pues se comparte una actividad.

En el lado opuesto, encontramos a quienes opinan que este tipo de entretenimiento produce aislamiento, conductas violentas y sexistas, limita la imaginación y creatividad y, por si fuera poco, tiene efectos nocivos en el cuerpo del jugador.

La realidad es que la actividad lúdica es algo natural en los seres humanos y estos juegos son muy populares entre la nueva generación. Por ello, los educadores deben explotar sus potencialidades educativas, pues muchas veces tienen mayor aceptación que los métodos didácticos tradicionales. Podemos resumir sus ventajas en que ayudan a desarrollar la maduración motora, intelectual, afectiva y social.

No debe perderse de vista que los contenidos de muchos videojuegos no son los mejores; y no debido a que la violencia contenida en algunos de ellos se traslade a las calles, sino que van creando insensibilidad en los usuarios y una visión simplificada de la vida real.

Es tarea de los adultos y, más aún, de los padres y educadores, controlar el tiempo que los niños y jóvenes pasan en los videojuegos, vigilar su contenido y ofrecer una explicación objetiva de sus riesgos, además de sugerir y proporcionar otras formas de entretenimiento.

V. EL TELÉFONO MÓVIL: LA PANTALLA PERMITIDA

Los padres, en un afán de «cuidar» a sus hijos, les proporcionan, sin dudar, teléfonos celulares, con el fin de poder comunicarse ante cualquier eventualidad. Lo que los padres no advierten, son los daños que éste puede ocasionar en los menores.

En un primer plano, los teléfonos celulares son nocivos para la salud, pues nos exponen a ondas electromagnéticas. También pueden generar una adicción o el tener acceso fácil a los mismos contenidos nocivos que

en el caso de Internet (como es el contacto con pederastas, por ejemplo). El *bullying* ahora se ejerce a través del celular: se graba o fotografía a alguien en situaciones íntimas y después se distribuye el material. Por último, otra de las consecuencias graves del empleo de celulares por parte de los niños, es que distrae su atención al momento de asistir a clases o estudiar, ocasionando así bajo rendimiento escolar.

La clave está en proporcionar al menor un celular, sólo cuando éste sea realmente necesario y generar una cultura sobre su uso, es decir, evitar un consumo desmedido y su empleo en lugares donde no es necesario.

VI. DIRECCIONES DE INTERÉS EN INTERNET

Se proporcionan veinte páginas de Internet, que todo aquél dedicado a educar en el siglo XXI debe visitar.

VII. VALORACIÓN CRÍTICA

Como educadores nos enfrentamos a un gran reto: educar desde y para los nuevos adelantos tecnológicos.

No podemos negar que las nuevas tecnologías pueden aportar mucho a la educación, así como enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje. Nuestra tarea queda resumida entonces, a ejemplificar su uso y educar para el buen empleo de estos medios.

Los jóvenes del siglo XXI requieren de padres capaces de orientarlos ante la avalancha de información que a diario se les presenta. Padres que les ayuden a formarse como seres autónomos y libres, capaces de decidir sobre las ventajas y desventajas de los nuevos avances tecnológicos. La sociedad demanda los conocimientos de la informática y la tecnología; sin embargo, también es de vital importancia que los jóvenes aprendan a emitir juicios y a diferenciar lo benéfico de lo perjudicial. ■

Ana Cristina Gutiérrez Aguirre

IDEAS CLAVES SOBRE LA VIDA Y EL ABORTO

Espinoza Aguilera, Raúl

Minos III Milenio, México, 2008, 135 p.

DATOS DEL AUTOR

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Postgrado en Comunicación por la Universidad de Navarra, España. Escritor, ensayista y colaborador en la publicación ACEPRENSA (España), así como en varios periódicos de México, impresos y digitales.

CONTENIDO

Como su autor explica en el Prólogo, este libro surge como una inquietud por responder a planteamientos que las personas se hacen sobre la vida y el aborto. La temática abordada se vuelve más importante porque la Suprema Corte mexicana, el 28 de agosto de 2008, declaró la constitucionalidad de la despenalización del aborto. No todos los Ministros estuvieron de acuerdo, tres levantaron su voz defendiendo la vida humana en todos sus estadios: Sergio Aguirre Anguiano, Mariano Azuela y Guillermo Ortiz Mayagoitia. En este libro claramente se defiende la vida, mostrando datos (por ejemplo, los 50 millones de abortos al año en el mundo, p. 18) y dando voz a quien no la tiene (p. 19), secundando así la promoción a favor de la vida que enarbolan Juan Pablo II y Benedicto XVI (p. 20).

La obra consta de trece capítulos y un anexo.

En el Capítulo I el autor subraya la dignidad humana y, por eso, la dignidad de la *vida humana*. Recurre al argumento teológico que Juan Pablo

II expuso: ser imagen y semejanza de Dios es la base inmutable de toda antropología cristiana (p. 21) y de los derechos humanos. Como el ser humano posee un nivel especial, necesita de un ámbito también particular, por ello, en el Capítulo II la familia se muestra como el entorno propicio para el desarrollo de las personas, por lo que requiere de la estabilidad fundada en el matrimonio. En la familia se han de considerar los aspectos biológico, ético y cultural.

En el tercer capítulo, el autor define la sexualidad como la señal inscrita en la naturaleza humana para que el hombre y la mujer se entreguen en donación recíproca. Como la donación conyugal exige la totalidad espiritual y corporal, el matrimonio es el cauce para lograrlo.

Los tres primeros capítulos proporcionan fundamentos para entender lo que la Iglesia Católica señala sobre la natalidad y el aborto, temas del Capítulo IV, basándose en citas del escritor británico Gilbert Chesterton y del Papa Paulo VI.

El Capítulo V focaliza la atención en nuestro país, el título lo dice todo: «México: amor por la vida y la familia».

El Capítulo VI esgrime los argumentos biomédicos para la defensa de la vida. El siguiente capítulo expone las consideraciones jurídicas, médicas y sociológicas, algunas de las cuales fueron defendidas en la Suprema Corte de Justicia. El Capítulo VIII sirve de conclusión a los dos anteriores. Su título: «Si se niega el derecho a la vida, se niegan todos los demás derechos».

El Capítulo IX, al que el autor dedica el mayor número de páginas, expone los mitos pro abortistas más comunes y desgrana la falacia de cada uno.

El Capítulo X muestra el caso de «Bernard Nathanson: la conversión de un médico abortista». El Capítulo XI informa lo que a la mayoría de las personas se oculta: el síndrome post-aborto, ejemplificando dos dramáticos sucesos.

«Una propuesta a favor de la vida» es el título del Capítulo XII. En él, se describe la labor de *Vida y Familia A.C.* (VIFAC), institución que apoya a madres desprotegidas para disponerse a tener a su hijo y les ofrece opciones para superar problemas o para dar a su hijo en adopción.

El último capítulo, «Una histórica manifestación de familias a favor de la vida», relata cómo se unieron intelectuales, catedráticos, estudiantes de distintas universidades y escuelas, obreros, campesinos, amas de casa, habitantes del Distrito Federal y de otros estados, pero sobre todo muchísimas familias: padres, hijos, abuelos, tíos, sobrinos..., todos dando un testimonio de defensa de la vida con el deseo de que el mensaje fuera adoptado por muchos otros.

En el Anexo, el autor explica por qué es inconstitucional la reforma del Código Penal, aprobada por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, que autoriza el aborto del menor de doce semanas.

JUICIO VALORATIVO

La vida y el aborto, son dos temas que nos preocupan porque tocan las fibras más íntimas de nuestra conciencia. Queramos o no reconocerlo, son motivo de continuos sobresaltos por los debates tan apasionados que provocan.

Este libro muestra, de manera accesible y clara, la verdad sobre estos temas e indica cauces sólidos y congruentes en la firme determinación pro defensa de la vida.

Su lectura es recomendable para todos: adolescentes y adultos, personas con escolaridad o sin ella. Todos pueden descubrir ideas claras que conduzcan a una actuación favorable o les sirvan para aconsejar a otras personas en torno a este vital tema. ■

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

INDICADORES EDUCATIVOS. HACIA UN ESTADO DEL ARTE

Camarena Córdova, R.M.

IIS-UNAM, México, 2008, 506 p.

Rosa María Camarena Córdova labora en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y es profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma universidad. Es autora de diversas publicaciones sobre temas de educación, familia y población joven, entre otros. Asimismo, ha sido asesora de distintas dependencias gubernamentales y organismos internacionales.

Con este libro, que edita el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de México, Rosa María Camarena ha reunido, sistematizado y comentado una gran variedad de indicadores educativos contenidos en cerca de medio centenar de publicaciones, elaboradas tanto por organismos multilaterales como por organismos nacionales de distintos países, en los años recientes. Algunas publicaciones consultadas por la autora son: *Education at Glance*, *Teachers for Tomorrow's School*, *Financing Education. Investments and Returns*, *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators*, *Education For All Monitoring Report*, *The Condition of Education*, *Panorama Educativo de México*, *Cifras Clave de Europa*, *Indicadores Estatales de la Educación*, *Compendio Mundial de la Educación* y *Repères et Références Estatistiques*.

Los indicadores obtenidos de las publicaciones consultadas por la autora se presentan organizados en cinco categorías (cada categoría se analiza en un capítulo): Contexto, Recursos, Procesos escolares, Contexto de aprendizaje, y Resultados educativos e impacto social. De manera que en la categoría de «indicadores de contexto», se integran datos sociodemográficos, económicos, laborales y educativos, como la estructura y la organización escolar. Asimismo, se aborda el contexto familiar.

En la categoría de «indicadores de recursos», la autora se ocupa de los recursos financieros y humanos; en torno a los primeros, se documentan los orígenes de los recursos, su destino y distribución, así como lo referente al gasto y costo de la educación para el estudiante y su familia. En cuanto a los recursos humanos, los indicadores incorporados son los referentes a las características sociodemográficas de los maestros, a su calificación y experiencia, a sus salarios, al tiempo de trabajo docente y a su carga de trabajo; además, este rubro abarca los indicadores relativos a directores de centros.

En la categoría de «indicadores de procesos escolares», las temáticas son: el acceso, la cobertura y participación de la población, las características de la matrícula y los comportamientos escolares. En la categoría de «contexto de aprendizaje» se incorporan datos del entorno físico y recursos para el aprendizaje, participación en las decisiones, currículo, estrategias y métodos de enseñanza, tiempo de aprendizaje y actividades extraescolares, actitudes, motivación y estrategias de aprendizaje, tutoría y orientación educativa, clima escolar y en el aula, tecnología de la información y la comunicación (TIC'S), y entorno socioeconómico de la escuela.

Finalmente, en la categoría «resultados educativos e impacto social de la educación», Rosa María Camarena presenta los resultados educativos y su impacto social en el ámbito económico, en la escolaridad, en la salud y en otros ámbitos sociales.

En el marco de la evaluación de la denominada «Primera Década del Desarrollo de Naciones Unidas (1960-1970)», y del impulso y la promoción de la evaluación y planeación educativas en los años setenta, el interés por contar con indicadores educativos cobró fuerza, tanto a nivel nacional como internacional. Conforme a la política educativa de la época, la atención se centró principalmente en los indicadores relacionados con la cobertura y la eficiencia interna del sistema. Más adelante, en la década de los ochenta, se incorporan nuevos actores en la construcción y el desarrollo de indicadores, iniciando una época de auge de dichos indicadores que permanece hasta nuestros días.

Al surgimiento de ese auge contribuyó una multiplicidad de factores. Por un lado, comenta la autora, la tradicional valoración de los indicadores como herramientas útiles y necesarias para el conocimiento de la situación educativa, el monitoreo de las acciones emprendidas, y la planeación y toma de decisiones, se vieron acrecentados ante el resurgimiento de la educación como eje fundamental del desarrollo e integración de los países al actual proceso de globalización económica, haciendo de la formación de recursos humanos un elemento clave para el aprovechamiento y desarrollo tecnológico, y para la incorporación a los mercados mundiales en condiciones competitivas.

Con **Indicadores educativos. Hacia un estado del arte**, la autora ha querido poner al alcance de cualquier persona interesada en temas educativos, una muestra representativa del instrumental empleado actualmente para captar el complejo mundo de la educación. Bajo esta perspectiva, el libro es de gran pertinencia, pues en la suma de los indicadores que él integra, se alcanza a vislumbrar la dinámica misma de la educación. De ahí que la autora advierta sobre la constante generación y publicación de indicadores educativos.

La complejidad de los sistemas educativos, la diversidad de instancias, de agentes, actores y factores que entran en juego y se movilizan en su funcionamiento, así como las múltiples y variadas relaciones mantenidas con las sociedades en que se inscriben —siempre cambiantes y demandantes—, resulta en una multiplicidad de ángulos susceptibles de ser aprehendidos y/o medidos a través de indicadores, dependiendo también de los objetivos perseguidos con su construcción, concluye Rosa María Camarena a tono de reflexión final del texto. ■

Mónica Meza Mejía

**PUBLICACIONES DE
LA ESCUELA
DE PEDAGOGÍA**



PERSONALIDADES. ¿QUIÉN ES QUIÉN DE LOS 10 A LOS 14 AÑOS?

Zubillaga Goldfeder, Itziar

Ed. Minos III Milenio, México, 2009, 108 p.

Educar la personalidad durante la niñez y hacer hincapié en los años finales de la misma, es establecer bases sólidas para que los niños vayan responsabilizándose de su ser mediante el conocimiento y cuidado personal. Es necesario dotarlos de las habilidades para resolver problemas, con la finalidad de que desarrollen actitudes sanas y positivas hacia sí mismos y hacia los demás, y sepan expresar asertivamente sus

sentimientos, emociones y estados de ánimo. Todo lo anterior con base en sus originalidades.



TERMINÉ LA UNIVERSIDAD Y ¿AHORA QUÉ?

Ruiz Ochoa, Ana Cecilia

Ed. Minos III Milenio, México, 2009, 160 p.

El hueco que existe en el ser universitario y el ser profesional pretende cubrirse con el tiempo que da la experiencia. Sin embargo, esta obra brinda orientaciones clave para este proceso, desde las áreas en las que hay que especializarse hasta la inserción en el mundo laboral.

El libro presenta las respuestas a las preguntas más comunes que surgen en la etapa de transición, del ser estudiante universitario a convertirse en un profesional que ingresa al mundo laboral, así

como también recomendaciones de empleadores a recién egresados o a personas en búsqueda de empleo: ¿cómo buscar empleo?, ¿qué decir y qué no?, ¿dónde buscar?, ¿cómo tener éxito en una entrevista de selección?, por mencionar algunas.

Lo interesante aquí es la combinación de las interrogantes más comunes del universitario y, por otro lado, las respuestas especializadas y sugerencias básicas de los expertos en el área.



CÓMO EDUCAR A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL USO DE INTERNET

Martínez Villaseñor, Ma. Lourdes

Ed. Minos III Milenio, México, 2009, 148 p.

En esta era digital, padres de familia y maestros de todo el mundo se encuentran inquietos ante las grandes posibilidades que ofrece la Red de redes y los peligros que se hallan en su propio hogar o escuela. Si se quiere aprovechar al máximo las ventajas de Internet y neutralizar las insuficiencias negativas es fundamental reflexionar en torno a los nuevos retos educativos que el uso de este medio conlleva.

Este libro busca guiar de manera práctica a los padres y maestros en el diseño de estrategias personalizadas, útiles en sus particulares circunstancias, a través de conocer mejor este medio, analizando sus ventajas y desventajas, y los recursos propios de cada educador, para enfrentar los desafíos que Internet presenta a las familias.

La obra promueve la participación activa del lector gracias al material de trabajo que presenta, fomentando la reflexión para ayudarlo a hallar acciones educativas favorables a su particular situación.

Se trata de una invitación dirigida a padres y educadores para valorar Internet como un medio tecnológico a nuestro servicio y para promover su uso responsable, lo que ayudará al perfeccionamiento de las personas y, por ende, al mejoramiento de las familias y de la sociedad.



RESILIENCIA: CÓMO ACEPTAR Y ADAPTARSE A LOS CAMBIOS. UNA PROPUESTA EDUCATIVA

Villalobos Pérez-Cortés, Marveya
Ed. Minos III Milenio, México, 2009, 128 p.

Los ingenuos piensan que la vida es siempre bella. Basta vivir para saber que no siempre es así.

La vida tiene, un día sí y el otro también, relámpagos trenzados al sol. Encontrar sentido a esos claroscuros es un arte vinculado al descubrir, aceptar y cobijar lo cotidiano. Se trata de acompañar conscientemente al advenimiento de nuevas realidades, por más

violentas o inesperadas que nos parezcan, con la firme convicción de que cualquier experiencia nos ayudará a crecer.

En una sociedad como la nuestra saber adaptarse, sobreponerse y recuperarse ante la adversidad es una forma, no de sobrevivir, sino de vivir. A este querer ajustarse a la realidad, y no sólo afrontarla o padecerla, se le llama resiliencia, noción enraizada en una virtud fundamental: la fortaleza.

Sea, entonces, bienvenida la vida como es: con su sabor agridulce, con las densas cortinas de silencio y oscuridad, pero también con los floridos ramajes de color de rosa. Abrazar la vida... como es.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ESCRITOS

«REVISTA PANAMERICANA.
SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

I. Las colaboraciones deberán ser originales y ajustarse a los criterios normativos que a continuación se detallan, mismos que se ajustan al estilo humanístico de citación.

II. Los autores remitirán sus escritos (con dirección de contacto) al Editor de la revista. Éste los enviará al Consejo Editorial para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la «Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo». Los trabajos recibidos se someterán —anónimamente— al juicio de los miembros del Comité Editorial, especializados en el ámbito de competencia del artículo. Los trabajos podrán ser rechazados o aceptados. Los artículos rechazados no serán devueltos ni conservados. A los autores se les informará por correo electrónico.

De ser aceptados, las observaciones realizadas anónimamente por el Comité, se enviarán a los autores a través del Editor para que las corrijan y las devuelvan nuevamente a la Revista, en un plazo de tres días. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables al texto original. *Los trabajos se aceptarán a condición de que integren las recomendaciones o las sugerencias emitidas, y habrán de atenerse a los requisitos de presentación abajo especificados.* Aquellos escritos que las incumplan serán devueltos a sus autores.

III. Todos los trabajos deberán presentarse impresos, en hojas tamaño carta por una sola cara, con interlineado doble, en tipografía Times New Roman y letra a 12 puntos. En las notas y citas a pie de página, el interlineado será de uno (sencillo) y la letra a 10 puntos. En el caso de las reseñas, la extensión no deberá sobrepasar las cuatro cuartillas.

- IV. El original del trabajo deberá acompañarse de una copia en soporte informático (CD, USB...). El trabajo deberá grabarse en documento de Word o formato RTF.
- V. El escrito se ajustará a la siguiente estructura:
TÍTULO DEL ARTÍCULO
AUTOR
RESÚMENES EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS
PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS
TEXTO DEL ARTÍCULO
NOTAS Y CITAS A PIE DE PÁGINA
BIBLIOGRAFÍA
PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR
DIRECCIÓN DEL AUTOR (INCLUYENDO CORREO ELECTRÓNICO)
FOTOGRAFÍA DEL AUTOR (RECIENTE Y DE BUENA RESOLUCIÓN)
- VI. El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (*abstract*).
- VII. El perfil académico y profesional deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá las principales líneas de investigación del autor. La dirección electrónica del autor deberá ser preferentemente la personal.
- VIII. EL TEXTO DEL ARTÍCULO INCLUIRÁ LOS SIGUIENTES SEÑALAMIENTOS:
1. Se utilizará *cursiva* (nunca subrayado o negrita) para resaltar, en el interior del texto, una palabra o frase.
 2. Si el autor decide emplear abreviaciones para referirse a títulos muy recurrentes en su artículo, deberá mencionar y explicitar las abreviaciones cuando se utilicen por primera vez, en nota al pie.
 3. Las palabras y locuciones extranjeras irán en *cursivas*.
 4. Toda cita se incluirá dentro del trabajo si es menor de tres renglones y se emplearán las «comillas bajas» (« »). Al citar un texto dentro de otro texto, la cita irá entre “comillas españolas” (“ ”). Si aún se cita un texto incluido en la segunda cita, este último irá entre ‘comillas simples’ (‘ ’).

5. Al citar una obra dentro del texto, el título de ésta deberá ir en **negras**. Si se tratara de un artículo, deberá entrecomillarse (« »).
6. Las citas largas (más de tres renglones) se separarán del cuerpo del texto. Llevarán sangría doble, la letra a 10 puntos, sin comillas, con interlineado sencillo y justificación completa. Las omisiones dentro de las citas, lo mismo que los comentarios del autor del trabajo (no de la cita) se indicarán entre corchetes. Ejemplo:

Los valores no sólo existen; se *hacen valer*, proyectan a su alrededor un aura de prestigio. [...] La tarea del educador [como lo señalamos al principio de este trabajo] ha de consistir en acercar a niños y jóvenes a esa área de irradiación de los valores, [...] para *descubrir por sí mismos* su belleza y su inmensa fecundidad. Hacerse cargo de esa fecundidad y esa belleza es el cometido de una *Pedagogía de la admiración*¹.

IX. NOTAS Y CITAS A PIE DE PÁGINA. Se insertarán en números arábigos secuenciales y volados, y deberán colocarse *antes* de los signos de puntuación (como en el anterior ejemplo). En ningún caso se incluirán, en el cuerpo del texto, la bibliografía o las referencias bibliográficas, mismas que deberán ir siempre a pie del escrito. Las citas a pie de página no deberán estorbar la lectura del texto, por lo que *sólo incluirán datos mínimos* y deberán sujetarse a la siguiente normativa ejemplificada:

1. Libro:
 - Carlos Llano Cifuentes, **Nudos del humanismo**, p. 33.
2. Artículo de revista (la paginación incluirá el inicio y el término del artículo):
 - Beatriz Quintanilla Madero, «La educación de la afectividad», **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, núm. 4, p. 255-278.
3. Fuente electrónica (documentos en formato electrónico, creados, almacenados y difundidos por un sistema informático). Se cita de igual forma que en los libros o revistas, agregando el tipo de soporte informático y fecha de consulta:

- Alfonso López-Quintás, **La verdadera amistad es impercedera** [en línea], en: <<http://www.horizontes.com.especial/cat.htm>>. [Consulta: 2-XII-2007].
 - Andrés Serra Rojas, «México en los umbrales del siglo XXI» [CD], **Ars Iuris. Revista del Instituto de Documentación e Investigación Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Panamericana**, p. 56. [Consulta: 4-IX-2007].
- X. AL FINAL DEL TRABAJO SE INCLUIRÁ EL APARTADO DE LA «BIBLIOGRAFÍA». Se enlistan las obras que el autor considera pertinente poner a disposición del lector y que han sido o no incluidas dentro de su escrito; se incluyen también las fuentes electrónicas. Es importante señalar que la inserción de estas fuentes aporta un servicio al lector; se trata de una invitación a la investigación. Por ello es vital que en este apartado se incluya —ahora sí— la mayor cantidad de datos de la obra a consultar para su fácil localización. La disposición de los datos se hará según el sistema tradicional, ordenados alfabéticamente por apellido y en mayúsculas. El título, en este apartado, se insertará en negras. Algunas recomendaciones con su consiguiente ejemplo:
1. En caso de existir varios documentos de un mismo autor, se reemplaza el primer elemento de la segunda referencia y siguientes por una raya:
 - GRAHAM, Sheila, **College of one**, Viking, New York, 1997, 547 p.
 - _____, **The real F. Scott Fitzgerald Thirty-five years later**, Grosset & Dunlap, New York, 1999, 342 p.
 2. En caso de estar a disposición, después de los apellidos y nombre de los autores hay que añadir, entre paréntesis, la abreviatura correspondiente al tipo de función que realiza: compilador, coordinador, editor, etcétera:
 - CUELI, José (coord.), **Valores y metas de la educación en México**, Serie Papeles de Educación, Ediciones de la Jornada, México, 1990, 165 p.

3. Si el autor es una entidad, se indicará el nombre de la misma tal y como aparece en la fuente. En las entidades de gobierno se indica en primer lugar el nombre geográfico y a continuación el nombre de la institución, todo en mayúsculas:
 - MÉXICO. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE ESPECIALIDADES, **Valores educativos y desarrollo**, Serie de Investigaciones Sociales, México, 2005, 67 p.
4. El lugar geográfico donde se ha publicado el documento se cita en la lengua de éste. Si se considera necesario se puede añadir en español, entre paréntesis, el nombre de la provincia, estado o país:
 - HUBER, Conrad, «Documentation Références bibliographiques-contenu, forme et structure», **Norme international**, Genève (Suiza), 1987, 161 p.
5. Si la fecha de publicación de un documento comprende varios años, se hará constar solamente el último año.
 - PÉREZ VELASCO, Adriana María, **Estudio sobre evaluación y calidad de la educación en Perú**, Monografía Escuela Peruana, Lima, 2007, 222 p.
6. Si se hace referencia a un documento aún no publicado, se insertará entre paréntesis la frase *en prensa*, en el lugar de la fecha:
 - NAVAL, C., «Education for citizenship in Spain», **Basiswissen Politische Bildung (Handbook on Political Education)**, Schneider-Verlag Hohengehren, vol. II, Baltmannsweiler (Alemania), (en prensa).
7. En el caso de tratarse de un artículo de revista o periódico, en la paginación del apartado «Bibliografía» se incluirá el número de páginas que comprende el texto *dentro* de la publicación que se cita:
 - QUINTANILLA MADERO, Beatriz, «La educación de la afectividad», **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo**, núm. 4, Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana, México, enero 2003, p. 255-278.

8. Para documentos de Internet, es fundamental incluir toda la información posible (ubicación de página, localización del texto en capítulos, secciones o párrafos, fecha de actualización, fecha de consulta, y número normalizado en caso de existir todos estos datos):

- BURKE, James, *et. al.*, «Work-family conflict», **Psychology and health** [en línea], núm. 16, p. 56, párrafo 13, mayo 2007, en: <<http://www.educativenews.com/news/downes.archives.htm>>. Última actualización 1-VIII-2007. [Consulta: 2-XII-2007]. ISSN: 1137-6646.

XI. Uso de algunas locuciones latinas:

- *op. cit./ opere citato* («en la obra citada»). Cuando después de citar otras obras, se desea citar la obra de un autor ya mencionado.
- *id./ idem* («lo mismo»). Cuando se desea citar el mismo autor, la misma obra y la misma página.
- *et al./ et alii* («y otros»). Cuando en la referencia citada existen más de dos autores.
- *ibid.* o *ib./ ibidem* («en el mismo lugar»). Se trata de la misma obra anteriormente citada, pero con diferente página.
- *cf.* o *cfr./ confer* («compárese»). Cuando se hace referencia a una idea del autor citado, sin que ésta sea textual.
- *vid./ vide* («véase»). Cuando se desea remitir al lector a un capítulo, epígrafe o fuente concreta.

XII. 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 y deberán estar guardadas como un archivo separado en el soporte informático.

XIII. El autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya publicado su artículo.

- XIV. Las «Reseñas» de libros deberán ajustarse a la siguiente estructura: APELLIDOS, nombre del autor, **Título del libro**, ciudad de publicación, editorial, número de páginas totales del libro, y al final del texto, el nombre y apellidos del autor de la reseña.
- XV. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores. *Los colaboradores aceptan ajustarse a estas normas en bien de la unificación de los escritos.*

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



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

Esta publicación se terminó de imprimir
en diciembre de 2009, en los talleres de
Impresora Peña Santa
Calle Sur 27-457, Mza. 44
Col. Reyes de Reforma, México, D.F.

El tiraje fue de 500 ejemplares.
La publicación tiene una periodicidad semestral.