



14

Revista Panamericana de Pedagogía

SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

REVISTA SEMESTRAL/ Núm. 14/NUEVA ÉPOCA/2009



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

Minos
III MILENIO
EDITORES

COLECCIÓN PEDAGÓGICA
Nueva Época No. 14
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:

María del Carmen Bernal González

María Calatrava

María Diez Uriarte

Jokin de Irala Estévez

Cristina López del Burgo

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Mónica del Carmen Meza Mejía

Mariel Sarai Martínez Dueñas

Concepción Naval Durán

Pelusa Orellana García

Alfonso Osorio de Rebellón Yohn

Sonia Rivas Borrell

Carlota Pérez Sancho

María Elinora Soberanes Diez

Ángel Sobrino Morrás

Elvia Marveya Villalobos Torres

CONTENIDO

PRÓLOGO

7

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas

*Alfonso Osorio de Rebellón Yohn,
Sonia Rivas Borell, Jokin de Irala Estévez,
María Calatrava y Cristina López del Burgo*

13

El desarrollo de las habilidades de argumentación en discusiones literarias en salas de clases: una revisión de la literatura

Pelusa Orellana García

39

El uso formativo del portafolios en el ámbito universitario

*Ángel Sobrino Morrás, Carlota Pérez Sancho
y Concepción Naval Durán*

57

NOTAS

El ejercicio de la autoridad en la familia

María Elinora Soberanes Diez

91

Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje

*María del Carmen Bernal González
y Mariel Sarai Martínez Dueñas*

101

GLOSA

**La transversalidad y
la longitudinalidad del ser humano**

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

109

RESEÑAS

Amor líquido/ Zygmunt Bauman

María Díez Uriarte

117

Enseñar y aprender.

Una propuesta didáctica/

Concepción Naval

Marveya Villalobos Torres

121

Educación de la sociabilidad/

Concepción Naval

Mónica del Carmen Meza Mejía

127

**PUBLICACIONES DE
LA ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

131

PRÓLOGO

La velocidad no es algo efímero. Llegó para quedarse. La vemos correr vestida de nuevas tecnologías en las aulas, desplazarse sigilosa por los pizarrones (tanto de infantes como de doctorandos), moverse por imaginerías digitales de todo tipo. La velocidad que mueve ya todo y que no para de recomenzar. Es ella la que nos trae el futuro al presente. Así que más nos vale permanecer en atenta y animosa conciencia de su paso.

Al igual que la educación, nos hallamos inmersos en una historia particular: enraizados en un pasado que nos influye y a cuya sombra descansamos, y en espera de un futuro que pareciera acortar cada día más la distancia y cuyos enigmas debemos no sólo desentrañar sino procurar pasos para aproximarnos a ellos. Es necesario, entonces, repensar la docencia desde esta atalaya tan única de principio de siglo.

Empezamos, pues, la revista catorce con un estudio interesantísimo, *Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas*, investigación de Alfonso Osorio de Rebellón Yohn, Sonia Rivas Borell, Jokin de Irala Estévez, María Calatrava y Cristina López del Burgo. ¿Qué sienten y opinan los jóvenes sobre las relaciones, el amor y la sexualidad? ¿Qué estilo educativo parental pareciera el más adecuado para lograr en los hijos mayor autoestima, menor impulsividad, mayor competencia académica, entre otros rasgos positivos? El estudio analiza la tipología de los estilos educativos parentales en el contexto de una muestra de 3.601 estudiantes filipinos.

El desarrollo de las habilidades de argumentación en discusiones literarias en salas de clases: una revisión de la literatura de Pelusa Orellana García, subraya la importancia de la argumentación, como habilidad de orden superior, esencial para resolver los desafíos de una sociedad basada en el conocimiento. El estudio se divide en tres partes: la primera enfatiza el valor de las estrategias argumentativas; la segunda, describe las investigaciones realizadas en este campo con alumnos de educación primaria y secundaria; la tercera parte sugiere nuevas líneas de investigación para profundizar más en este tema.

En nuestros **Artículos de Investigación**, publicamos también *El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario*, escrito por Ángel Sobrino Morrás, Carlota Pérez Sancho y Concepción Naval Durán. Cada vez resulta más usual hablar del «portafolios» pero, ¿qué es?, ¿cómo puede utilizarse?, ¿qué posibilidades de empleo ofrece esta herramienta para los profesores universitarios? Aunque se trata de un instrumento relativamente innovador, el concepto resulta ambiguo en el ámbito docente. Los autores nos ofrecen un abanico de ventajosas posibilidades del portafolios como recurso formativo e instrumento de evaluación que favorecerá el desarrollo profesional del profesorado.

En nuestra sección **Notas**, María Elinora Soberanes Diez analiza *El ejercicio de la autoridad en la familia*. La autoridad, nos ilustra la autora, proviene de la palabra latina *augere* que significa aumentar, hacer crecer. Y con ello, Mariely Soberanes nos abre un panorama fecundo: la autoridad como servicio –no como prebenda o simple derecho–, como el impulso flexible, esforzado y optimista que el núcleo familiar requiere para construirse con bases sólidas y así crecer. Un elogio a la autoridad, ahora que pareciera tan vapuleada.

Ma. del Carmen Bernal González y Mariel Saraí Martínez Dueñas empiezan su trabajo, *Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje*, con una frase lapidaria de Mark Prensky: ««Hoy tenemos alumnos para los que nuestro sistema educativo no fue creado». Y es que las nuevas tecnologías van derrumbando las paredes de las aulas y el tradicional papel del profesor parece irse desdibujando también. Las autoras nos recuerdan que en el proceso enseñanza-aprendizaje, el

personaje principal es el estudiante y, si no olvidamos esto, a los docentes nos parecerá natural guiarlo, acompañarlo con metodologías activas y atractivas que lo motiven a alcanzar y construir una moderna educación de calidad.

En la sección **Glosa**, Ana Tere López de Llergo Villagómez examina en su escrito *La transversalidad y la longitudinalidad del ser humano*, dos libros de los que ella misma es coautora: «Caracterología relacional» y «Las etapas de la vida». Las dos obras apuntan certeramente a un objetivo común: impulsar a la mejora mediante la superación de los obstáculos propios de las etapas por las que la persona atraviesa. Análisis, lecturas adecuadas, relatos biográficos son algunos instrumentos incorporados a los textos para dar hondura y plasticidad a los temas.

Y en la **Reseñas**, tres libros con propuestas creativas para apuntalar la labor docente: *Educación de la sociabilidad*, Concepción Naval; *Amor líquido*, Zygmunt Bauman, y *Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica*, de Concepción Naval.

En medio de esta celeridad a la que nos referíamos, es bueno recordar que la labor docente debe ir, desde luego, al paso de los tiempos (un trote más que veloz, y más veloz cada vez), pero que no por ello debe perder la mirada profunda y serena. Que nuestra labor, además de constante, no es inmediata. Mirar al futuro, sí. Salir a su encuentro, sí. Pero no olvidar que el sentido de la tarea educativa hunde sus raíces en un deseo: la formación integral de la persona. Y, paradójicamente, nuestra labor más que de velocidad es de voluntad perseverante, y ésta requiere esperanza y tiempo paciente.

Elvía Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES FILIPINOS: IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Alfonso Osorio de Rebellón Yohn, Sonia Rivas Borrell, Jokin de Irala Estévez, María Calatrava, Cristina López del Burgo.

Alfonso Osorio
de Rebellón
Yohn



Licenciado y Doctor en Filosofía, Universidad de Navarra. Licenciado en Psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra, y del Máster en Matrimonio y Familia de la misma universidad. Sus áreas de interés incluyen especialmente la educación de la juventud en el ámbito familiar. Correo electrónico: [aosorio@unav.es].

Sonia Rivas
Borrell



Profesora ayudante doctora del Departamento de Educación, Universidad de Navarra. Profesora del Máster en Matrimonio y Familia, Universidad de Navarra. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación del ámbito familiar y en los programas de educación infantil. Correo electrónico: [srivas@unav.es].

Jokin de
Irala Estévez



Doctor en Epidemiología, Universidad de Massachusetts. Profesor titular de Epidemiología. Subdirector del Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública, Universidad de Navarra. Subdirector del Instituto de Ciencias para la Familia, Universidad de Navarra. Sus principales áreas de investigación son los temas de sexualidad y salud reproductiva. Correo electrónico: [jdeirala@unav.es].

María
Calatrava



Investigadora de Medicina Preventiva, Universidad de Navarra. Su investigación se centra en la salud de los adolescentes y jóvenes, así como en los estilos de vida relacionados con la iniciación sexual y otras conductas de riesgo. Correo electrónico: [mcalatrava@alumni.unav.es].

Cristina
López
del Burgo



Doctora en Medicina, Universidad de Navarra y especialista en Medicina Familiar y Comunitaria. Trabaja actualmente como Profesora del Departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública, Universidad de Navarra. Su investigación se centra en temas de salud sexual y reproductiva, especialmente en la planificación familiar y la epidemiología reproductiva. Correo electrónico: [cdelburgo@unav.es].

*A Intermedia Consulting, por haber promovido este proyecto.
A Antonio N. Torralba y Vina L. Arenal, de la Universidad de Asia y el
Pacífico (Manila), y a Filipinas O. de Guzman, de CRC Foundation
Incorporated (Manila), por haber implementado el estudio en Filipinas.*

RESUMEN

Un cuerpo teórico importante de investigación sugiere que el estilo autoritativo de los padres se asocia con unas mejoras en diversos aspectos de ajuste psicosocial de los adolescentes. Este artículo desarrolla y analiza la tipología de los estilos educativos parentales en el contexto de jóvenes filipinos. A partir de una muestra de 3.601 estudiantes, se muestra que el estilo autoritativo se asocia con mayor autoestima, menor impulsividad, mayor intención de alcanzar metas positivas en el futuro, mejor rendimiento académico, menor prevalencia de experiencia sexual y mayor rechazo de diversas formas de sexismo.

Palabras clave: estilos educativos; estilos parentales; jóvenes; adolescentes; ajuste psicosocial; Filipinas.

ABSTRACT

An important amount of research suggests that parents' authoritative style is associated with improvements in different aspects of adolescents' psycho-social adjustment. This article develops and analyzes the typology of parental educative styles, within the context of Filipino students.

Using a sample of 3601 students, we found that authoritative style is associated to higher self-esteem, lower impulsivity, higher intention to fulfill positive future goals, better academic achievement, lower prevalence of sexual experience and higher rejection of different forms of sexism.

Key words: educative styles; parenting styles; youth; adolescents; psychosocial adjustment; Philippines.

I. INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista educativo, la familia constituye el marco informal idóneo para que los padres eduquen, transfiriendo sus conocimientos y estrategias a sus hijos, siendo las relaciones intrafamiliares su componente central. Sin embargo, son notables las diferencias en el funcionamiento familiar entre las distintas familias, entre unas y otras culturas, y a lo largo del tiempo; diferencias que afectan directamente a las relaciones intra-familiares, tanto en grado como en contenido. Si nos referimos a la realidad de los países asiáticos, comprobamos que cada grupo social y cada país suele caracterizarse por el desempeño de unos roles diferentes, que reflejan su diversidad a la vez que su singularidad. De todos modos, existen muchas similitudes y parece haber unanimidad en señalar el papel central que se le otorga a la familia (Wolf, 1997), la interdependencia entre sus miembros, su cohesión ¹, la unidad, el uso del control familiar y su sentido estricto en la educación en cuanto a la búsqueda del éxito escolar en los hijos. En contraste con las familias del Este asiático y con partes de la India, la realidad filipina parece ser una excepción (Peabody, 1968). Precisamente, dicha sociedad está siendo estudiada con el fin de determinar las semejanzas y diferencias con países de otras culturas y con la sociedad occidental, en cuanto a las relaciones que se establecen en su núcleo familiar (Fuligni, 1998; Huynh y Fuligni, 2008, Rousseau, Hassan, Measham, Moreau, Lashley, Castro, Blake y McKenzie, 2009).

¹ Espriu y Wolf (2001) apuntan que la aversión que tiene la sociedad filipina hacia el divorcio puede explicar el alto porcentaje de familias nucleares, a pesar de los frecuentes informes sobre el conflicto familiar en el país.

1. UNA APROXIMACIÓN A LOS ESTILOS EDUCATIVOS

El estudio del entorno familiar como agente socializador de los hijos y como marco idóneo de la transmisión de valores se ha analizado desde el conjunto de las relaciones y lazos creados entre sus miembros, específicamente entre los padres y los hijos. En este contexto es donde cabe referirse a estilos educativos paternos.

Entendemos por *estilo educativo*,

«los esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí, en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar» (Coloma, 1993, p. 48).

Éstos constituyen el eje fundamental mediante el que puede analizarse la interacción paterno-filial, y en torno al cual se distribuye el contenido y se delimitan formas, estrategias, procedimientos y expectativas de la educación familiar.

El análisis y estudio de dichos estilos cuenta con una larga tradición en las ciencias sociales. Desde los primeros estudios que se remontan a los años 30 (Coloma, 1993), las investigaciones encontraron su apogeo en las últimas décadas del siglo XX.

En los años setenta comenzó el estudio de la familia desde una visión sociológica, en cuanto se reconocían las relaciones y las interacciones entre sus miembros (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff y Chandler, 1975). Un considerable volumen de literatura científica abordó en tipologías los estilos de socialización, como un intento por integrar y aunar el modo en que se comportan los padres en relación con sus hijos. La mayoría de estas investigaciones partían del modelo clásico tripartito formulado por Diane Baumrind (1968, 1971), quien proponía el modelo *democrático, autoritario y permisivo*, a partir de la interrelación de tres variables paternas básicas: control, comunicación e implicación afectiva.

En 1983, Maccoby y Martin reformularon el modelo anterior tomando en cuenta otra dimensión asociada al control de los padres: la contingencia del esfuerzo parental y el nivel de exigencia (Musitu, Román y García, 2001). Estos autores completaron la clasificación anterior refiriéndose al estilo paterno *negligente* o indiferente. El resultado de dichas aportaciones fueron los cuatro estilos educativos que, sin bien han sido reformulados por otros autores², siguen manteniendo su vigencia: el estilo autoritativo³, también llamado democrático; el estilo negligente; el permisivo, y el estilo autoritario. El *estilo autoritativo* se define así por alto nivel en control y responsabilidad; el segundo, el *estilo negligente*, es propio de las familias con bajo nivel en control y en responsabilidad; el tercero, el *estilo permisivo*, se encuentra en padres con bajo nivel de control y alto nivel en responsabilidad; y el *autoritario*, se percibe en familias con alto nivel en control y bajo en responsabilidad.

Desde estas tipologías se sucedieron diversas investigaciones (Chao, 2001; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud, Chen, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991) que arrojaron luz a este ámbito, apuntando otras dimensiones de análisis del ejercicio del control familiar: coerción/imposición o aceptación/implicación (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996). Los padres con altos niveles de implicación muestran cariño y afecto a su hijo cuando éste se comporta adecuadamente, y en el caso de que su conducta no sea la correcta, a juicio de los padres, tratan de dialogar y razonar con su hijo acerca de lo poco adecuado de su conducta. Por el contrario, los padres con bajos niveles de implicación/aceptación, suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas de sus hijos, es decir, no le muestran su agrado cuando éste se comporta de un modo correcto y, de la misma manera, cuando su conducta es incorrecta tampoco razonan con él, ni le manifiestan sus opiniones y actitudes. Los padres se muestran realmente poco implicados con las conductas de sus hijos, tanto si éstas son correctas como si no lo son.

² La reformulación de categorías se ha ido sucediendo, como lo encontramos en Ceballos y Rodrigo (1998) al clasificar los estilos educativos en *democrático*, *autoritario*, *indulgente* y *negligente*, o en Coloma (1993) al hablar de *estilo autoritativo recíproco*, para referirse a la autoridad compartida entre padres-hijos.

³ O *autoritativo*, según la traducción del inglés «authoritative». [El **Diccionario de la Lengua Española**, define autoritativo como «Que incluye o supone autoridad». *Nota del editor*].

Estas aproximaciones al estudio del estilo parental que han utilizado un enfoque tipológico o clasificatorio se completan con aportaciones que siguen un enfoque dimensional, de influencias múltiples (Palacios, 1999; Rivas, 2008). Desde esta perspectiva, se destacan dos supuestos fundamentales: a) las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales, y b) las prácticas educativas sólo son eficaces si se adecuan a la edad de los hijos, y promocionan su desarrollo (Ceballos y Rodrigo, 1998). Desde dicho enfoque se analiza qué comportamientos observables en la familia pueden definirse, medirse formalmente y relacionarse directamente con el correcto desarrollo del niño (Amato y Fowler, 2002; Lee, Daniels y Kissinger, 2006; Prevatt, 2003).

2. INVESTIGACIONES CENTRADAS EN LOS ESTILOS EDUCATIVOS

Aunque la infancia es el período sobre el que preferentemente se han centrado los estudios, cada vez son más numerosos los realizados sobre la población adolescente. En ese caso, son ellos mismos quienes proporcionan la información sobre el estilo de sus padres, y, como han apuntado Gonzales, Cauce y Mason (1996), esta percepción suele mostrar menos sesgos y resultar más objetiva.

En términos generales, las investigaciones desarrolladas en contextos anglosajones y con población de clase media identifican el estilo autoritativo (que provee cercanía en la respuesta de los padres a la vez que mantiene un control firme con la madurez que requiere la situación) como el estilo educativo óptimo. A su vez, este estilo se asocia con el que ofrece mejor desarrollo en el adolescente en términos de competencia social, funcionamiento adaptativo, autoestima, autoconfianza y competencia académica (Carlson, Uppal y Prosser, 2000; Furnham y Cheng, 2000; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994). De todos modos, existen estudios que señalan resultados opuestos en poblaciones distintas, aunque el número de estudios en otras culturas es menor. Así se señala que los adolescentes mexicanos (Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004); filipinos (Hindin, 2005), alemanes (Wolfradt, Hempel y Miles, 2003), italianos (Marchetti, 1997) o brasileños (Martínez, Musitu,

García y Camino, 2003; Martínez, García y Yubero, 2007) que reciben un estilo educativo permisivo obtienen un resultado similar que el de quienes describen a sus padres como autoritativos.

De igual modo, existen estudios que muestran resultados contradictorios al analizar el control en términos del grado en el que los padres demandan actuaciones a los hijos y tratan de dirigir sus comportamientos. En algunas ocasiones se asocian positivamente con el cariño y aceptación parental en adolescentes asiáticos (Rohner y Pettengill, 1985) y con lo contrario en las mismas culturas (Law, Lew, Hay, Cheung y Berndt, 1990), mientras que en las sociedades occidentales el control parental se asocia con hostilidad parental y rechazo. De ello se deriva la necesidad de analizar las relaciones y los estilos familiares de otras culturas orientales con mayor detenimiento.

3. OBJETIVO DE ESTE ESTUDIO

En el contexto de un amplio proyecto internacional que trata de conocer lo que los jóvenes sienten y opinan sobre las relaciones, el amor y la sexualidad en el que se enmarca este estudio (Proyecto YOUR LIFE) (de Irala *et al.*, 2009), este trabajo trata de determinar qué estilo parental ¿según la tipología de Maccoby y Martin (1983)?, se asocia con determinadas variables que tienen manifestaciones educativas en términos de competencia social (autoestima), competencia académica (altas calificaciones), funcionamiento adaptativo (impulsividad), autoconfianza (disposición a alcanzar metas planteadas), manifestación de formas de repulsa al sexismo y prevalencia en las relaciones sexuales, así como uso de las nuevas tecnologías y el empleo de su tiempo de ocio.

II. METODOLOGÍA

1. INSTRUMENTO

Para la obtención de los datos se elaboró un cuestionario compuesto por preguntas de diferente tipo, que analizaba cuestiones relativas a la vida de los adolescentes, a sus conocimientos y sus actitudes sobre cuestiones relacionadas con la afectividad, el amor y la sexualidad. El cuestio-

nario, escrito en inglés coloquial, constó mayoritariamente de respuestas cerradas, y las preguntas actitudinales debían responderse en una escala Likert de 5 puntos.

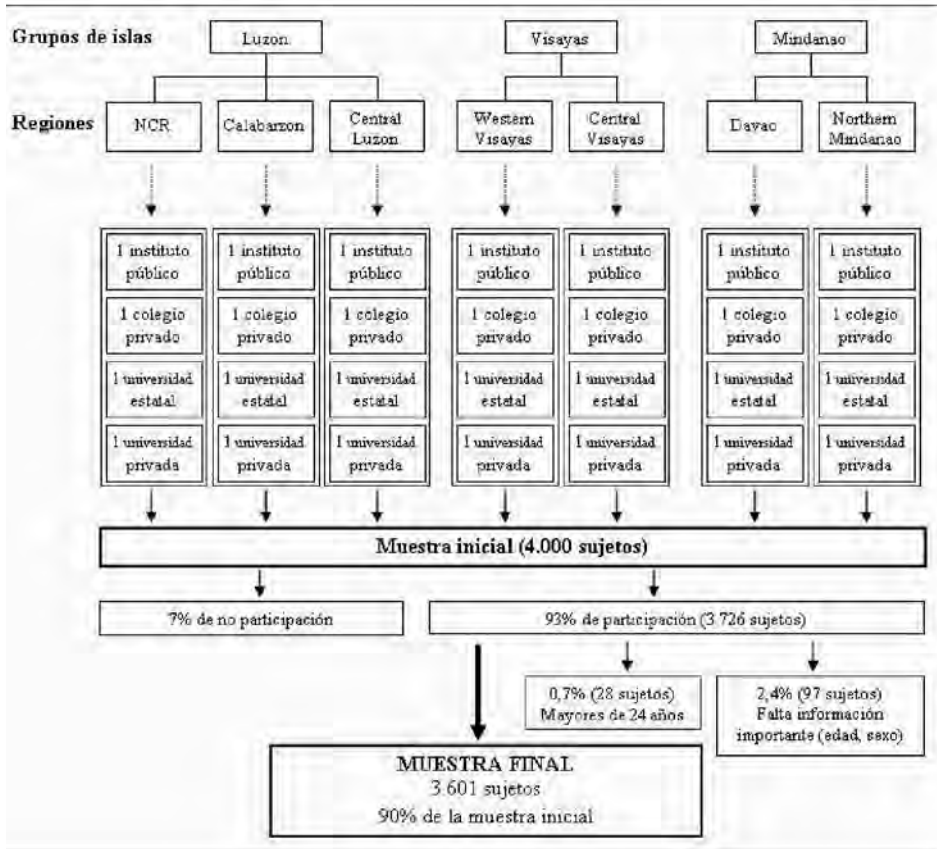
Previamente se llevó a cabo un estudio piloto con 180 jóvenes, con el fin de asegurar la claridad y comprensibilidad de las preguntas planteadas, así como de adecuar el lenguaje a las características propias de la población filipina. Dicho cuestionario se elaboró para responderse en 45 minutos y de manera anónima.

2. MUESTRA

La muestra inicial a la que se dirigía el estudio era de 4000 estudiantes filipinos, con edades comprendidas entre 13 y 24 años de edad, que cursaran estudios de grado medio o superior. La muestra se obtuvo mediante un muestreo multietápico de universidades y colegios tanto públicos como privados.

Se seleccionaron 7 regiones de las 17 posibles de Filipinas: National Capital Region, Calabarzon, Central Luzon, Western Visayas, Central Visayas, Davao y Northern Mindanao, a partir de los siguientes criterios: 1) Elegir las regiones con mayor proporción de población adolescente y joven adulta. 2) Englobar cada uno de los tres grandes grupos de islas del país (Luzon, Visayas y Mindanao). 3) Abarcar una muestra lo más representativa posible de los diferentes estratos sociales y culturales del país. De este modo, en cada una de las 7 regiones se identificaron 4 instituciones: un instituto público, un colegio privado, una universidad estatal y una universidad privada. 4) Seleccionar los 4000 estudiantes en función del criterio de proporcionalidad de la muestra entre las 7 regiones elegidas.

El cuestionario fue contestado por un total de 3.726 adolescentes y jóvenes filipinos, lo que representó el 93% de la muestra inicial de 4000. De los cuestionarios entregados, se eliminaron del estudio el 3% debido a alguna de las siguientes causas: no cumplir con el criterio de edad establecido en el estudio, u omitir algún dato del cuestionario relevante para la investigación, como la edad o el sexo. Por tanto, la muestra definitiva final fue de 3.601 estudiantes, el 90% de la población inicial.



3. RECOGIDA DE DATOS

El cuestionario se respondió entre los meses de julio y septiembre de 2007, en 28 centros educativos de Filipinas, utilizando protocolos estandarizados de recogida de datos, previo consentimiento por parte de los centros educativos.

Los encargados de recoger los datos de los cuestionarios se desplazaron a cada centro durante el horario lectivo. De este modo se aumentó la sensación de privacidad en los adolescentes al poder contestar las preguntas del cuestionario en el mismo centro, fuera del control paterno, y de forma voluntaria y anónima.

El procedimiento a seguir era el mismo en todos los centros educativos: en primer lugar, se procedía a la lectura de las instrucciones del cuestionario por parte de su administrador, recalcando el anonimato de los estudiantes a la hora de contestar a las preguntas, para un tratamiento más objetivo de la información recogida, y con la posibilidad de dejar preguntas sin responder. En segundo lugar, se otorgaba tiempo para responder a las preguntas del cuestionario durante el horario lectivo de los alumnos y con un tiempo limitado (45 minutos). En tercer lugar, los administradores procedían a recoger los cuestionarios, en sobres cerrados y sellados.

4. VARIABLES

El cuestionario contenía preguntas acerca de la reacción que manifiestan los padres ante un comportamiento negativo de los hijos. Los jóvenes debían responder con qué frecuencia reciben un castigo (justo o injusto) y/o una explicación por parte de los padres de por qué su comportamiento había sido reprobable. La escala para valorar dichas respuestas iba de 1 a 5 puntos (de «nunca» a «siempre»).

Sus respuestas se clasificaron de la siguiente manera:

- 1) Estilo autoritario: población que refiere castigo siempre o casi siempre, y que no se acompaña de explicación o de razonamiento de por qué motivo la conducta era inadecuada. Se incluyen también en esta categoría todos los que señalan recibir un castigo abusivo (con o sin explicación).
- 2) Estilo autoritativo: población que refiere castigo justo y que se acompaña de explicación o de razonamiento adecuado.
- 3) Estilo permisivo: población que refiere no recibir castigo, pero sí explicación.
- 4) Estilo negligente: población que refiere no recibir castigo, ni tampoco explicación.

El cuestionario mide también la competencia social en términos de *autoestima*. La información del cuestionario se refiere tanto a la estimación de la capacidad personal (cognición) como al juicio de la valía personal (afecto) del alumno, componentes básicos de la autoestima. Las preguntas del cuestionario fueron: 1) «Creo que tengo bastantes buenas cualidades». 2) «Estoy satisfecho con mi apariencia física». 3) «Me siento querido por otras personas». 4) «Soy capaz de hacer feliz a otros».

Los alumnos debían contestar estas preguntas a partir de una escala con puntuaciones que iban de 1 «completamente en desacuerdo» a 5 «completamente de acuerdo». Para la investigación se valoró el sumatorio final de las puntuaciones (de 4 a 20 puntos; es decir, a mayor puntuación mayor autoestima).

De forma parecida el cuestionario incluyó preguntas acerca del componente adaptativo relativo a la *impulsividad*. A los alumnos se les plantearon tres cuestiones: 1) «Normalmente acabo las cosas/proyectos que he empezado» (puntuación inversa). 2) «Tiendo a querer/conseguir las cosas inmediatamente». 3) «Pienso y planifico el futuro incluso en cosas pequeñas» (puntuación inversa). Para la investigación se valoró la variable *impulsividad* en función del sumatorio final (de 3 a 15 puntos).

El cuestionario recabó información acerca de las *calificaciones académicas medias*, en una escala de 4 opciones (por debajo de 75, 75-79, 80-89 y 90 o más ⁴). Se valoró la escala según dicha puntuación, y se calificaron como *notas altas* los que referían tener una media igual o superior a 80.

El cuestionario también recogía información sobre las *metas de personalidad* planteadas por la población de estudio a través de 5 cuestiones relativas a posibles metas de futuro: 1) «Ser solidario». 2) «Ser leal». 3) «Ser sincero». 4) «Tener mi propia personalidad, de manera que mantenga mis opiniones». 5) «No depender de las circunstancias». Debían contestar si estaban de acuerdo con las metas personales planteadas a partir de una escala de 1 a 5 (de 1 «nada» a 5 «mucho»), y se valoraron tanto de modo independiente como en función del sumatorio final de las cinco preguntas (escala de puntuación total de 5 a 25).

⁴ Notas sobre 100.

En relación con la cuestión anterior, se preguntó en el cuestionario acerca de sus *intenciones futuras referidas al matrimonio*, a partir de 3 cuestiones: 1) «Elegir a la persona adecuada con quien formar una familia». 2) «Esperar a tener relaciones sexuales hasta el matrimonio». 3) «Si me caso, que mi matrimonio dure para toda la vida». Debían contestar las preguntas planteadas a partir de una escala de 1 a 5 (de 1 «nada» a 5 «mucho»), y se valoraron tanto de modo independiente como en función del sumatorio final de las cinco preguntas (escala de puntuación total de 3 a 15).

Además, respecto de cada una de estas 8 metas (de personalidad o referidas al matrimonio), también se les cuestionaba si los mensajes recibidos por parte de sus padres les ayudaban a alcanzarlas.

Por otro lado, el cuestionario recogía información sobre algunas variables sociológicas de la población, como el uso de las nuevas tecnologías, empleo de su tiempo de ocio, prevalencia de relaciones sexuales y opinión sobre cuestiones sexistas.

El cuestionario preguntaba acerca de cuántas de las siguientes condiciones se cumplían en las familias de la población analizada en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Las preguntas fueron: 1) Tener en casa ordenador con acceso a Internet sin filtro. 2) Tener ordenador en el propio dormitorio. La respuesta positiva se valoró con 1 punto y la negativa con 0. Se valoró esta variable a partir del sumatorio final de las dos preguntas (de 0 a 2 puntos).

Se evaluó paralelamente el estilo educativo familiar con la *utilización del tiempo del ocio* «no constructivo» de la población analizada. Las cuatro preguntas se referían a con qué frecuencia semanal los estudiantes realizan la siguiente actividad: 1) «Reunirse en la calle». 2) «Ir a discotecas, bares o lugares donde se consume alcohol». 3) «Ir a centros comerciales». 4) «Reunirse en un local privado sin supervisión de los padres o de otro tipo». La respuesta se valoró con 1 punto en el caso de que la frecuencia sea igual o superior a una vez por semana, y con 0 puntos en el caso de frecuencias inferiores. La variable se valoró a partir del sumatorio de la puntuación final dada a las cuatro preguntas (escala de puntuación total de 0 a 4 puntos).

Asimismo se preguntaba a los alumnos si han mantenido alguna relación sexual hasta el momento.

En relación con lo anterior, se trataba de conocer sus respuestas acerca de la reprobación de mensajes sexistas por parte de los medios de comunicación. Las preguntas planteadas eran: 1) «No me gusta que los medios muestren mujeres como objetos sexuales». 2) «No me gusta que los medios muestren hombres como objetos sexuales». 3) «No me gusta que los medios asocien la feminidad con tener más relaciones sexuales». 4) «No me gusta que los medios asocien la masculinidad con tener más relaciones sexuales». Los alumnos contestaron en qué grado están de acuerdo con las afirmaciones, en una escala de 1 a 5 (1 completamente en desacuerdo, 5 completamente de acuerdo). Se seleccionaron aquellos que respondían con valoraciones superiores a 3 en las cuatro afirmaciones.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se realizó un análisis univariante y multivariante de los datos. Los datos descriptivos univariantes se obtuvieron con análisis estándar de frecuencias y medias de variables categóricas y cuantitativas, respectivamente. Al comparar grupos, se utilizó el test de Chi-cuadrado y el test exacto de Fisher (para comparar proporciones), y el ANOVA (para comparar medias). En los resultados descriptivos, se realizaron análisis ponderados para asegurar la representatividad de la muestra con respecto al tipo de centro educativo del que proceden los jóvenes (colegio/universidad, público/privado). En los análisis multivariantes, se elaboraron regresiones lineales múltiples y regresiones logísticas no condicionales. Todos los análisis se efectuaron con el paquete estadístico SPSS 15.0.

III. RESULTADOS

Sociológicamente la población se distribuyó del siguiente modo: el porcentaje mayor de la población son mujeres (63,6%), de entre 16 y 18 años (51,1%). Asimismo, la mayoría de los encuestados profesan la religión católica (82,7%), proceden de familias de clase media (78,1%) y estudian en centros públicos (54,0%).

Tabla 1. Distribución de los encuestados según las principales variables demográficas.

CARACTERÍSTICAS	Total		Varón		Mujer	
	(N=3601)		(N=1311)		(N=2290)	
	N	(%)	n	(%)	n	(%)
Sexo						
Varón	1311	(36,4)				
Mujer	2290	(63,6)				
TOTAL	3601	(100,0)				
Edad						
13-15	1208	(33,5)	450	(34,3)	758	(33,1)
16-18	1840	(51,1)	639	(48,7)	1201	(52,4)
19-21	505	(14,0)	200	(15,3)	305	(13,3)
22-24	48	(1,3)	22	(1,7)	26	(1,1)
TOTAL	3601	(100,0)	1311	(100,0)	2290	(100,0)
Religión						
Sin religión	70	(1,9)	36	(2,7)	34	(1,5)
Católica	2977	(82,7)	1079	(82,3)	1898	(82,9)
Protestante	372	(10,3)	135	(10,3)	237	(10,3)
Otras *	182	(5,1)	61	(4,7)	121	(5,3)
TOTAL	3601	(100,0)	1311	(100,0)	2290	(100,0)
Nivel económico **						
Bajo	517	(14,4)	214	(16,3)	303	(13,2)
Medio	2813	(78,1)	1009	(77,0)	1804	(78,8)
Alto	271	(7,5)	88	(6,7)	183	(8,0)
TOTAL	3601	(100,0)	1311	(100,0)	2290	(100,0)
Centro educativo						
Público	1944	(54,0)	703	(53,6)	1241	(54,2)
Privado	1657	(46,0)	608	(46,4)	1049	(45,8)
TOTAL	3601	(100,0)	1311	(100,0)	2290	(100,0)

* «Otras religiones» incluyen: judía, musulmana, hindú, budista, INK (Iglesia ni Kristo), aglipay, El 7º día, pentecostal, mormona, testigos de Jehová, baptista, filipinista y «otra».

** Basada en la percepción del encuestado sobre el nivel económico de su familia.

El estilo educativo más frecuente en la muestra encuestada fue el permisivo (39,2%), seguido del estilo autoritativo (29,1%). La diferenciación de los estilos educativos por sexos mostró que el estilo negligente es más frecuente en la población masculina, y el estilo autoritativo lo es en la femenina.

Tabla 2. Estilos educativos.

	Total (N=3601)	Varón (N=1342)	Mujer (N=2259)	
	N (%)	n (%)	n (%)	p*
Autoritativo	1048 (29,1%)	340 (25,3%)	708 (31,4%)	< 0,001
Negligente	734 (20,4%)	321 (23,9%)	413 (18,3%)	< 0,001
Permisivo	1413 (39,2%)	533 (39,7%)	880 (39,0%)	0,338
Autoritario	406 (11,3%)	149 (11,1%)	257 (11,4%)	0,422
TOTAL	3601 (100,0%)	1343 (100,0%)	2258 (100,0%)	

* Valor p del *test* exacto de Fisher.

Al analizar la relación entre estilos educativos familiares y las variables estudiadas, el resultado señaló cómo en las familias filipinas con estilo autoritativo los hijos muestran mejores puntuaciones que en las familias que presentan estilos autoritarios, negligentes o permisivos. Así, dichos jóvenes tienen mayor autoestima y menor impulsividad, manifiestan mayor disposición a alcanzar las metas de personalidad y las relacionadas con el matrimonio, alcanzan con mayor frecuencia altas calificaciones escolares, presentan menor prevalencia de relaciones sexuales y desaprueban con mayor frecuencia las diferentes formas de sexismo. En estas mismas variables, las puntuaciones más bajas se obtuvieron en familias de jóvenes con un estilo educativo negligente. Las diferencias entre grupos fueron significativas en todos los casos ($p=0,019$ para las relaciones sexuales, $p<0,001$ en las demás variables). En cambio, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en el uso inadecuado de las TICs ni en el ocio no constructivo.

El resultado mostrado a través de un análisis multivariante (regresión lineal o regresión múltiple), ajustado por edad, sexo, religiosidad y nivel socioeconómico, señaló que los estilos educativos diferentes del autoritativo están asociados con peores puntuaciones en las variables autoestima, impulsividad, metas de personalidad, metas de matrimonio, altas calificaciones y desaprobación de mensajes sexistas. En cambio, las diferencias en cuanto a las relaciones sexuales dejaron de ser estadísticamente significativas.

Tabla 3. Asociación de diversas variables con el estilo educativo.

		ESTILO EDUCATIVO				
		Autoritativo	Negligente	Permisivo	Autoritario	p *
Autoestima	Media	16,4	14,0	15,7	15,1	<0,001
	B (IC 95%) **	(ref)	-2,0 (-2,3 a -1,6)	-0,5 (-0,8 a -0,2)	-1,1 (-1,5 a -0,7)	
Impulsividad	Media	6,8	7,6	7,2	7,5	<0,001
	B (IC 95%) **	(ref)	0,7 (0,5 a 0,8)	0,3 (0,2 a 0,5)	0,6 (0,4 a 0,9)	
Metas personalidad	Media	23,5	21,6	22,6	22,7	<0,001
	B (IC 95%) **	(ref)	-1,6 (-1,8 a -1,3)	-0,7 (-0,9 a -0,5)	-0,8 (-1,1 a -0,5)	
Metas matrimonio	Media	14,1	13,0	13,6	13,6	<0,001
	B (IC 95%) **	(ref)	-0,8 (-1,0 a -0,6)	-0,4 (-0,5 a -0,2)	-0,5 (-0,7 a -0,2)	
Uso negativo TIC's	Media	0,27	0,26	0,24	0,28	0,328
	B (IC 95%) **	(ref)	0,0 (0,0 a 0,1)	0,0 (-0,1 a 0,0)	0,0 (0,0 a 0,1)	
Ocio no constructivo	Media	0,96	0,92	0,97	1,03	0,359
	B (IC 95%) **	(ref)	0,0 (-0,1 a 0,1)	0,0 (-0,1 a 0,1)	0,1 (0,0 a 0,2)	
Notas altas	n (%)	195 (18,6%)	63 (8,6%)	198 (14,0%)	63 (15,5%)	<0,001
	OR (IC 95%) ***	(ref)	0,48 (0,35 a 0,65)	0,76 (0,61 a 0,94)	0,82 (0,6 a 1,12)	
Relaciones sexuales	n (%)	132 (13,2%)	116 (18,9%)	214 (16,7%)	55 (15,9%)	0,019
	OR (IC 95%) ***	(ref)	1,28 (0,95 a 1,72)	1,20 (0,94 a 1,55)	1,28 (0,90 a 1,83)	
Desaprueba sexismo	n (%)	507 (48,4%)	182 (24,8%)	443 (31,4%)	158 (38,9%)	<0,001
	OR (IC 95%) ***	(ref)	0,42 (0,34 a 0,52)	0,53 (0,45 a 0,63)	0,74 (0,58 a 0,94)	

* Valor p del *test* ANOVA (medias) o del *test* de chi-cuadrado (frecuencias).

** Coeficiente B (e intervalo de confianza al 95%) en el modelo de regresión lineal ajustado por edad, sexo, religiosidad y nivel socioeconómico.

*** Odds Ratio (e intervalo de confianza al 95%) en el modelo de regresión logística ajustado por edad, sexo, religiosidad y nivel socioeconómico.

Si nos referimos en concreto a cada una de las metas de futuro, observamos en primer lugar que, en todas ellas, puntúan alto en mayor proporción aquellos alumnos cuyos padres les animan a alcanzar esas metas ($p < 0,001$ en todos los casos). A continuación hemos realizado un análisis multivariante para valorar la asociación entre la intención de alcanzar cada meta y las variables sobre los mensajes de los padres y el hecho de tener padres con estilo autoritativo. Este análisis se ajustó por edad, sexo, religiosidad y nivel socioeconómico. Se observó que tanto el mensaje de los padres como el estilo educativo autoritativo se asociaban con cada una de las metas de futuro analizadas, siendo todas estas asociaciones estadísticamente significativas (NC 95%).

Tabla 4. Metas de futuro, mensajes de los padres y estilo educativo.

	MENSAJE PADRES *			MODELO MULTIVARIANTE OR (IC 95%) ***	
	No n (%)	Sí n (%)	p **	Mensaje padres ****	Estilo educativo autoritativo *****
Metas personalidad					
Ser solidario	167 (61,6%)	2923 (87,8%)	< 0,001	3,81 (2,92 a 4,99)	1,49 (1,18 a 1,88)
Ser leal	262 (76,4%)	2946 (90,5%)	< 0,001	2,56 (1,93 a 3,39)	2,32 (1,71 a 3,16)
Ser sincero	260 (71,0%)	2949 (91,2%)	< 0,001	3,53 (2,70 a 4,61)	2,37 (1,74 a 3,24)
Mantener personalidad	407 (76,1%)	2827 (92,2%)	< 0,001	3,10 (2,42 a 3,98)	2,12 (1,56 a 2,88)
Ser fuerte ante dificultades	276 (69,3%)	2978 (93,0%)	< 0,001	4,52 (3,48 a 5,88)	2,47 (1,77 a 3,45)
Metas matrimonio					
Elegir persona adecuada	462 (78,8%)	2817 (93,5%)	< 0,001	3,74 (2,91 a 4,80)	1,84 (1,34 a 2,52)
No sexo hasta el matrimonio	350 (38,8%)	2290 (84,8%)	< 0,001	8,36 (6,98 a 10,01)	1,36 (1,11 a 1,66)
Matrimonio para toda la vida	385 (71,3%)	2951 (96,4%)	< 0,001	9,14 (6,93 a 12,06)	2,48 (1,64 a 3,74)

* Respuesta de los sujetos al ser preguntados si sus padres les ayudan a alcanzar cada una de las metas citadas.

** Valor p del *test* exacto de Fisher.

*** Odds Ratio (e intervalo de confianza al 95%) ajustada por las variables «mensaje padres» y «estilo educativo autoritativo» y por edad, sexo, religiosidad y nivel socioeconómico.

**** Para cada meta, el modelo incluye el mensaje referido a esa meta concreta (y no los mensajes referidos a las otras metas).

***** En este caso se ha dicotomizado la variable, distinguiendo solamente las familias con estilo autoritativo de las que tienen otros estilos.

IV. DISCUSIÓN

En el contexto de un amplio proyecto internacional que busca conocer qué sienten y opinan los jóvenes sobre la afectividad, el amor y la sexualidad, el principal objetivo de esta investigación fue examinar el impacto del estilo parental percibido por los adolescentes filipinos en diversos aspectos de su ajuste psicosocial.

La realidad de los adolescentes filipinos muestra cómo, al igual que sucede en la mayoría de países occidentales, una educación autoritativa, que combina la disciplina moderada con la explicación razonada del motivo de la mala actuación, se asocia con distintos comportamientos que consideramos positivos en diversas áreas de su desarrollo. Así se mostró en el estudio en cuanto que los adolescentes que perciben a sus padres como autoritativos tienen un mejor ajuste psicológico y una mejor respuesta emocional (son menos impulsivos, obtienen mayor éxito académico, desapruedian con mayor frecuencia mensajes sexistas). De igual forma, parecen manifestar un sentido mayor de competencia (más intención de alcanzar en el futuro metas positivas), que la población con otros estilos educativos familiares.

En primer lugar, es interesante considerar la diferencia existente entre la población femenina y la masculina en los estilos negligentes y autoritativos. Mientras que el estilo negligente es más frecuente en la masculina, el estilo autoritativo lo es en la femenina. El hecho de que sean los propios adolescentes y jóvenes quienes proporcionen la información no nos permite indicar si son los padres quienes tienden a utilizar distintos estilos según el sexo de sus hijos, o si son los hijos quienes, en función de su sexo, tienen una diferente percepción de la autoridad de sus padres, aspecto que podría ser origen de investigaciones posteriores.

Una segunda conclusión que se extrajo de este estudio es el alto porcentaje de familias con un estilo educativo permisivo según la percepción de sus hijos, familias que sí dan explicaciones pero que no emplean mecanismos de control como puede ser el castigo, tan propio de culturas orientales (Lau, Lew, Hau, Cheung y Bendt, 2001). Resulta interesante encontrar este estilo en culturas orientales, puesto que en ellas existe gran interdependencia

entre los miembros y el rol del castigo y de la disciplina familiar es una nota característica. Partiendo de la base de que los estilos educativos se enmarcan en una cultura determinada, en este caso la oriental, este estudio evidencia las grandes diferencias que separan a Filipinas respecto de otras culturas asiáticas corroborando lo señalado en otros estudios (Peabody, 1968, Chao y Tseng, 2002), y las grandes semejanzas con poblaciones de cultura occidental (Pittnam y Chase-Lansdale, 1991).

Es interesante señalar en tercer lugar que este estudio también corroboró lo analizado por otras investigaciones acerca de la relación entre el estilo educativo autoritativo y el alto rendimiento escolar. Diversos estudios han señalado que este estilo promueve mayor éxito que los demás en este ámbito (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989).

Asimismo, este estudio manifestó que el estilo autoritativo es el que más fomenta la autoestima entre la población filipina, en principio porque se supone que las prácticas basadas en estilos comunicativos y de apoyo aumentan la capacidad de influencia y de control sobre los hijos, y la posibilidad de que adquieran y mantengan estilos educativos saludables.

En cuarto lugar podemos mencionar que la relación encontrada entre los estilos educativos de los padres y la actividad sexual de los jóvenes coincide con lo que indican otros estudios. Aunque no se tiene constancia de otras investigaciones que relacionen directamente la experiencia sexual con el estilo autoritativo, sí existen hallazgos que la relacionan con las dos características principales de dicho estilo: control y cercanía. Concretamente, por un lado, la investigación mostró consistentemente que el ejercicio de la autoridad parental disminuye la prevalencia de relaciones sexuales (Bersamin, 2008; Borawsky, 2003; Meschke, 2000). Por otro lado, esta prevalencia también es menor entre los jóvenes cuyos padres mantienen buena comunicación con ellos (Bersamin, 2008), tienen confianza en ellos (Borawsky, 2003) o los tratan con cercanía afectiva (Meschke, 2000).

No disponemos, en cambio, de estudios con los que comparar nuestros resultados sobre el sexismo. Era de esperar que un tipo de educación que reduce la probabilidad de tener relaciones sexuales aumente también el rechazo hacia diversas formas de sexismo, pero ésta es quizá la primera evidencia empírica directa de esta relación.

En cuanto a datos sociodemográficos podemos apuntar que la presente investigación corroboró la distribución de la población esperada en cuanto a religión profesada en Filipinas, puesto que, según la Oficina Nacional de Estadísticas de Filipinas (National Statistics Office, 2003), un 81% de los filipinos son católicos, y un 8,2% pertenecen a otras religiones cristianas. Respecto a la distribución por sexos, instituciones oficiales informan de mayores tasas de escolarización entre las chicas (UNICEF, 2005; World Bank, 2007), lo cual también se corresponde con la mayor presencia femenina en nuestra muestra.

En cualquier caso, aunque este estudio ha dado un paso adelante en explorar la relación entre el estilo parental y el funcionamiento de la población adolescente filipina, sus resultados deben interpretarse con cierta cautela por sus dos limitaciones. En primer lugar, se trata de medidas basadas en la percepción de los adolescentes. Sería interesante, de cara al futuro, considerar la perspectiva de los padres en relación con sus estilos educativos. En segundo lugar, su naturaleza transversal. Este hecho nos impide sacar conclusiones definitivas sobre relaciones causales entre las variables. El hecho de que dos variables estén asociadas no indica que una de ellas sea causa de la otra, sino que caben varias explicaciones posibles: causalidad inversa, bidireccionalidad, o una tercera variable que sea causa común. Sin embargo, el hecho de que la asociación se mantenga tras ajustar por diversas variables, y la naturaleza de las variables estudiadas, sugiere una relación concreta: el estilo autoritativo parece favorecer algunos aspectos de los hijos.

A pesar de estas limitaciones, una fortaleza importante del estudio es el gran tamaño de la muestra. Este hecho facilitó una mayor potencia estadística para la obtención de resultados significativos. Además, la representatividad de la muestra otorgó validez externa al estudio, haciéndolo extrapolable (con las debidas cautelas) a la población de

estudiantes filipinos de 13 a 24 años. Por último, el hecho de haber realizado análisis multivariantes, ajustados por las principales variables socio-demográficas, aumentó la calidad de los resultados.

Para concluir podemos señalar que el presente estudio puede beneficiar en primer lugar a los educadores y profesionales que trabajan con adolescentes en cuanto que ofrecen una visión de qué tipo de control y apoyo parental reciben los adolescentes. En segundo lugar, puede resultar útil a los padres como punto de reflexión, en cuanto que refleja la percepción que sobre ellos mismos tienen sus hijos sobre qué aspectos de sus prácticas y estilos educativos pueden ser mejorados.

En cualquier caso, estos resultados pueden ser la excusa y el motivo para que tanto padres como educadores unan esfuerzos para establecer vías de colaboración efectivas. ■

BIBLIOGRAFÍA

AMATO, P.R.; FOWLER, F. (2002). «Parenting practices, child adjustment and family diversity», **Journal of Marriage and Family**, 64, 703-716.

BAUMRIND, D. (1968). «Authoritarian vs. authoritative parental control», **Adolescence**, 3, 255-272.

BAUMRIND, D. (1971), «Current patterns of parental authority», **Developmental Psychology Monographs**, 4, part 2.

BERSAMIN, M.; TODD, M.; FISHER, D.A.; HILL, D.L.; GRUBE, J.W., & WALKER, S. (2008), «Parenting practices and adolescent sexual behavior: A longitudinal study», **Journal of Marriage and the Family**, 70 (1), 97-112.

BORAWSKI, E.A.; IEVERS-LANDIS, C.E.; LOVEGREEN, L.D. & TRAPL, E.S. (2003), «Parental monitoring, negotiated unsupervised time, and parental trust: The role of perceived parenting practices in adolescent health risk behaviors», **Journal of Adolescent Health**, 33 (2), 60-70.

BRONFENBRENNER, U. (1987), **La ecología del desarrollo humano**, Barcelona, Paidós.

CARLSON, C.; UPPAL, S. & PROSSER, E.C. (2000), «Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls», **Journal of Early Adolescence**, 20, 44-68.

CEBALLOS, E. y RODRIGO, M.J. (1998), «Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos», en RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (coords.), **Familia y Desarrollo Humano**, p. 225-243. Madrid, Alianza.

CHAO, R.K. (2001), «Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans», **Child Development**, 72, 1832-1843.

CHAO, R. & TSENG, V. (2002), «Parenting of asians», 59- 94, in BERNSTEIN, M. (ed.), **Handbook of parenting**, Vol. 4, Social conditions and applied parenting, Lawrence Erlbaum Associates.

COLOMA, J. (1993), «Estilos educativos paternos», en QUINTANA, J. (coord.), **Pedagogía Familiar**, p. 45-58, Madrid, Narcea.

DE IRALA, J.; OSORIO, A.; LÓPEZ DEL BURGO, C.; BELEN, V.A.; DE GUZMAN, F.O.; CALATRAVA, M. *et al.* (2009), «Relationships, love and sexuality: what the Filipino teens think and feel», **BMC Public Health**, 9: 282.

DORNBUSCH, S.M.; RITTER, P.L.; LEIDERMAN, H.; ROBERTS, D.F. & FRALEIGH, M.J. (1987), «The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance», **Child Development**, 58 (5), 1244-1257.

FULIGNI, A.J. (1998), «Authority, Autonomy, and Parent-Adolescent Conflict and Cohesion: A Study of Adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European Backgrounds», **Developmental Psychology**, 34 (4), 782-792.

FURNHAM, A. & CHENG, H. (2000), «Perceived parental behavior, self-esteem, and happiness», **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, 35, 463-470.

GONZALES, N.A.; CAUCE, A.M. & MASON, C.A. (1996), «Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African-American mothers, daughters and independent observer», **Child Development**, 67, 1483-1498.

HINDIN, M. J. (2005), «Family dynamics, gender differences and educational attainment in Filipino adolescents», **Journal of Adolescence**, 28, 299-316.

HUYNH, V.W. & FULIGNI, A.J. (2008), «Ethnic Socialization and the Academic Adjustment of Adolescents from Mexican, Chinese, and European Backgrounds», **Developmental Psychology**, (44) 4, 1202-1208.

LAMBORN, S.D.; MOUNTS, N.S.; STEINBERG, L. & DORNBUSCH, S.M. (1991), «Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families», **Child Development**, 62, 1049-1065.

LAMBORN, S.D.; MOUNTS, N.S.; STEINBERG, L. & DORNBUSCH, S.M. (1991), «Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families», **Child Development**, 62, 1049-1065.

LAU, S.; LEW, W.J.F.; HAU, K.T.; CHEUNG, P.C. & BENDT, T.J. (1990), «Relatins among perceived parental control warmth, indulgence and family harmony of Chinese in mainland China», **Developmental Psychology**, 26, 674-677.

LEE, M.; DANIELS, H. & KISSINGER, D.B. (2006), «Parental influences on adolescent adjustment: parenting styles versus parenting practices», **The Family Journal: counselling and therapy for couples and families**, 14, 3, 253-259.

MACCOBY, E.E. & MARTÍN J.A. (1983), «Socialization in the context of the family: Parent-child interaction», 1-102, in E.M. HETHERINGTON (ed.), **Handbook of child psychology**, 4ª ed., vol. 4, New York, Wiley.

MARCHETTI, B. (1997), **Concetto di se'relazioni familiari e valori [Relations between family and value concepts]**, Unpublished Masters thesis, Universita degli Studi di Bologna, Italy.

MARTÍNEZ, I.; MUSITU, G.; GARCIA, J. F. y CAMINO, L. (2003), «Un análisis transcultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil [A cross-cultural analysis of the effects of family socialization on self-concept: Spain and Brazil]», **Psicologia, Educacao e Cultura**, 7, 239-258.

- MARTINEZ, I., GARCÍA, J.F., & YUBERO, S. (2007), «Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil», **Psychological Reports**, 100, 731-745.
- MESCHKE, L.L.; BARTHOLOMAE, S. & ZENTALL, S.R. (2000), «Adolescent sexuality and parent-adolescent processes: Promoting healthy teen choices», **Family Relations**, 49 (2), 143-154.
- MUSITU, G.; ROMÁN, J.M. y GARCÍA, E. (1988), **Familia y educación. Prácticas educativas de los padres, socialización de los hijos**, Madrid, Labor Universitaria.
- MUSITU, G.; ROMÁN, J.M. y GUTIÉRREZ, M. (1996), **Educación familiar y socialización de los hijos**, Barcelona, Idea.
- NATIONAL STATISTICS OFFICE (2003), **2000 Census of Population and Housing**, in: [<http://www.census.gov/ph/data/pressrelease/2003/pr0323tx.html>].
- PALACIOS, J. (1999), «La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social», en F. LÓPEZ; I. ETXEBARRÍA; M.J. FUENTES y M.J. ORTIZ (coords.), **Desarrollo afectivo y social**, 267-284, Madrid, Pirámide.
- PEABODY, D. (1968), «Group judgments in the Philippines: Evaluative and descriptive aspects», **Journal of Personality and Social Psychology**, 10 (3), 290-300.
- PITTMAN, L.D. & CHASE-LANSDALE, L. (2001), «African American adolescent girls in impoverished communities: The relationship between parenting style and adolescent functioning», **Journal of Research on Adolescents**, 11 (2), 199-224.
- PREVATT, F. (2003), «The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment», **British Journal of Developmental Psychology**, 21, 469-480.
- RIVAS, S. (2008), «Influencia bidireccional de los estilos parentales en la infancia», **Journal of International and Developmental Psychology**, 4, 65-74.
- ROHNER, R.P. & PETTINGILL, S.M. (1985), «Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents», **Child Development**, 56, 524-528.

ROUSSEAU, C.; HASSAN, G.; MEASSHAN, T.; MOREAU, N.; LASHLEY, M.; CASTRO, T.; BLAKE, C. & MCKENZIE, G. (2009), «From the family universe to the outside world: Family relations, school attitude, and perception of racism in Caribbean and Filipino adolescents», **Health and Place**, 15 (3), 721-730.

SAMEROFF, A.J. & CHANDLER, M.J. (1975), «Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty» in F.D. HOROWITZ; M. HETHERINGTON; S. SCARR-SALAPATEK & G. SIEGEL (eds.), **Review of Child Development Research**, vol. 4, 187-244, Chicago, University of Chicago Press.

STEINBERG, L., ELMEN, J. & MOUNTS, N. (1989), «Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents», **Child Development**, 60, 1424-1436.

STEINBERG, L.; LAMBORN, S.D.; DARLING, N.; MOUNTS, N.S. & DORNBUSCH, S.M. (1994), «Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families», **Child Development**, 65, 754-770.

UNICEF (2005), **The State Of The World's Children 2006. Excluded and invisible**, in:

[http://www.unicef.org/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport.pdf].

VILLALOBOS, J.A.; CRUZ, A.V. y SANCHEZ, P.R. (2004), «Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato [Parental styles and psychosocial development in High-School students]», **Revista Mexicana de Psicología**, 21, 119-129.

WOLF, D.L. (1997), «Family secrets: transnational struggles among children of Filipino immigrants», **Sociological Perspectives**, 40 (3), 457-482.

WOLFRADT, U.; HEMPEL, S. & MILES, J.N.V. (2003), «Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents», **Personality and Individual Differences**, 34, 521-532.

WORLD BANK (2007), **Education at a Glance: Philippines**, in:

[<http://siteresources.worldbank.org/EXTEDSTATS/Resources/3232763-1171296190619/3445877-1172014191219/PHL.xls>].

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE ARGUMENTACIÓN EN DISCUSIONES LITERARIAS EN SALAS DE CLASES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Pelusa Orellana García

Pelusa
Orellana García



Ph.D. in Education, University of North Carolina at Chapel Hill, U.S.A. Miembro del equipo docente del National Paideia Center. Profesora de Literatura y Metodología del Inglés, Universidad de los Andes, Santiago, Chile.

Directora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile.

Correo electrónico: [porellana@email.unc.edu].

RESUMEN

El presente artículo señala los avances en la investigación del desarrollo de las habilidades y estrategias de argumentación durante discusiones literarias. La primera parte describe la importancia del desarrollo de estrategias argumentativas y los principales enfoques teóricos utilizados en el estudio de la argumentación. En la segunda parte del artículo, se presenta un análisis crítico de las investigaciones hasta ahora realizadas, en las que se ha explorado el desarrollo y la enseñanza de la argumentación a través de discusiones literarias con alumnos de educación primaria y secundaria. Se describen también los métodos de análisis más utilizados en las investigaciones publicadas y los principales resultados. Finalmente, la tercera parte del artículo expone las líneas de investigación futuras en el campo de la práctica y el ejercicio de la argumentación.

Palabras clave: argumentación; discusión literaria; contextos dialógicos.

ABSTRACT

The current article describes recent findings about the development of argumentative skills and strategies in literature discussions. In the first section, I explain the importance of the development of argumentative strategies and the main theoretical approaches on argumentation studies. The second section provides a critical analysis of recent research studies about the development and teaching of argumentation in literature discussions, particularly with elementary and secondary students. I also describe the most commonly used methods of analysis and key findings. Finally, the third section of the article draws on the future areas of research in the fields of argumentative practice.

Key Words: argumentation; literature discussions; dialogic context.

I. ¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LAS HABILIDADES DE ARGUMENTACIÓN EN DISCUSIONES LITERARIAS Y DESDE QUÉ PERSPECTIVAS TEÓRICAS HAN SIDO ABORDADAS?

1. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES DE ARGUMENTACIÓN EN DISCUSIONES LITERARIAS

La argumentación es un proceso dialógico, intelectual y lingüístico mediante el cual los participantes examinan y elaboran aserciones acerca de conceptos, situaciones o ideas. Estas aserciones son fundamentadas, cuestionadas o refutadas por los participantes a medida que analizan y discuten en conjunto. Para ello, los alumnos usan una serie de estrategias intelectuales tanto para

evaluar la integridad lógica de los argumentos expuestos por otros participantes, como también para elaborar refutaciones y contra argumentos.

La discusión literaria es una de las prácticas metodológicas más usadas en las asignaturas de lenguaje y literatura (Alvermann, O'Brien y Dillon, 1990; Eeds y Wells, 1989). En una discusión literaria, los alumnos analizan ideas y conceptos que un texto sugiere, evaluando los planteamientos del autor a la luz de sus conocimientos y experiencias personales, y de interpretaciones y explicaciones colectivas. A pesar de su empleo frecuente, poco se sabe respecto a la manera en que la discusión literaria constituye un contexto apto para enseñar a los alumnos a generar argumentos lógicos y coherentes.

Un factor que en parte explica la falta de aprovechamiento de esta instancia pedagógica para examinar la argumentación de los alumnos es el hecho de que en muchas salas de clases, la discusión literaria aún conserva un formato en el cual el profesor lidera y ejerce control sobre la participación y el contenido de la discusión (Cazden, 1988; Nystrand, 1997), y es menos frecuente observar discusiones en que la elección de los temas a discutir y la autoridad interpretativa estén realmente en manos de los alumnos (Billings y Fitzgerald, 2002). Alvermann *et al.* también sostienen que en general los profesores poseen distintas concepciones respecto de lo que es una discusión literaria, y que suele ser frecuente que no exista coherencia entre lo que los profesores definen teóricamente como discusión literaria y la forma en que la aplican en sus asignaturas.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

El estudio de la argumentación se remonta a los autores de la Grecia y Roma clásicas, siendo probablemente Aristóteles el primero en desarrollar un marco para evaluar la calidad de un argumento desde una perspectiva más bien estructural. En el enfoque aristotélico, el objetivo es distinguir argumentos convincentes de aquéllos

falaces o bien carentes de lógica. Los enfoques más contemporáneos, sin embargo, han puesto mayor énfasis en aspectos contextuales y sociales que influyen en la creación y desarrollo de un argumento. Por otra parte, la publicación en 1958 del libro de Stephen Toulmin, **The Uses of Argument**, ha contribuido a generar un mayor interés por examinar la argumentación más allá de los contextos políticos, retóricos o filosóficos en que tradicionalmente se abordaba. En su libro, Toulmin plantea un modelo práctico que identifica argumentos y sus componentes, tanto en textos escritos como en la conversación cotidiana, lo cual ha generado instancias para su investigación en el campo educativo.

Según Toulmin, la argumentación es un proceso en el que no sólo importa saber cuál argumento resulta más convincente, sino que interesa examinar cómo éste se genera y entrelaza en contextos sociales cotidianos. Más que un debate, Toulmin concibe la argumentación como una manera de generar conocimiento y cambios conceptuales a partir de una lectura crítica de la información disponible, tomando en consideración los contextos sociales, históricos y culturales que inciden en la forma de abordar dicha información.

Toulmin plantea que en un argumento pueden identificarse los siguientes seis elementos: 1) la aserción o tesis que un participante expone; 2) la evidencia o bases que sostienen una aseveración; 3) la garantía que sostiene la relevancia de la evidencia; 4) el respaldo, que agrega validez a las garantías; 5) la reserva, que puede ser una objeción, refutación o excepción a una aserción, y 6) el calificativo moral o nivel de certeza que se tiene frente a una aseveración.

Los argumentos de menor calidad se caracterizan por estar conformados por una aserción solamente, o bien una aserción y alguna evidencia de menor peso; mientras que un argumento de mejor calidad puede contener varias aserciones con sus respectivas garantías y evidencias, e idealmente varias reservas que refuten las aserciones originales. Este modelo de argumentación ha sido utilizado en algunas investigaciones acerca de la argumentación generada por los alumnos durante discusiones literarias (Suthers, Toth y Wiener, 1997;

Pontecorvo y Girardet, 1993; Means y Voss, 1996), discusiones científicas (Osborne, Erduran y Simon, 2004; Simon, Erduran y Osborne, 2006) y matemáticas (Wood, 1999).

Las investigaciones que han estudiado la argumentación en discusiones literarias lo hacen desde perspectivas sociocognitivas y socioculturales. Ambas teorías definen el razonamiento como una habilidad dependiente del contexto social, al tomar de Vygotsky la idea de que el razonamiento individual es una interiorización de procesos originados en la interacción con los demás. Desde el punto de vista sociocognitivo, existe una interacción recíproca entre los aprendices y su entorno; el conocimiento funciona como mediador que orienta las relaciones entre lo que los alumnos saben y lo que no. Kuhn y Udell (2003) explican, por ejemplo, que el desarrollo de habilidades argumentativas depende de la presencia de un ambiente cognitivamente enriquecido (como son las conversaciones grupales en donde los alumnos deben evaluar, construir y responder a argumentos). La perspectiva sociocultural, por otra parte, enfatiza los procesos sociales e históricos que subyacen en el aprendizaje, así como también la mediación semiótica del lenguaje. En este contexto, las discusiones son eventos social y culturalmente situados: la comprensión y el conocimiento se obtienen en forma de «cultura colectiva», como resultado de interacciones verbales entre distintas personas (Bridges, 1979; Almasi, O'Flahavan y Arya, 2001), o lo que Rogoff (1995) define como «apropiación participativa», y Mercer y Littleton (2007) denominan «interpensamiento» (*interthinking*). Según Vygotsky, la interiorización ocurre cuando las conductas adquiridas mediante la interacción social externa crecen al interior de la mente y se convierten en funciones mentales de orden superior (Bodrova y Leong, 1996).

Una tercera visión teórica está dada por el concepto de dialogismo desarrollado por Mikhail Bakhtin (1981), según el cual el razonamiento es siempre dialógico y en el que la pluralidad de voces a nivel inter e intrapersonal se enriquece por los factores sociales, culturales e ideológicos que los participantes aportan a la discusión (Reznitskaya *et al.*, 2001; Anderson *et al.*, 2001; Clark, Anderson, Kuo, Kim, Archodidou y Nguyen-Jahiel, 2003). Así como la conversación entre

dos o más personas es una yuxtaposición de voces (Nystrand, 1996), el razonamiento se manifiesta internamente como múltiples voces que dialogan en la mente de una persona para construir significado. Tomasello (1999) explica esto en los siguientes términos:

El uso de símbolos lingüísticos en la interacción discursiva en la que se contrastan y comparten explícitamente distintas perspectivas, otorgan el material básico a partir del cual los niños de todas las culturas construyen las representaciones cognitivas flexibles y de múltiples perspectivas —quizá incluso dialógicas— que otorgan al conocimiento humano gran parte de su asombroso y único poder (p. 163).

II. ¿QUÉ SE SABE ACERCA DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ARGUMENTACIÓN EN DISCUSIONES LITERARIAS; QUÉ MÉTODOS ANALÍTICOS SE HAN USADO Y CUÁLES HAN SIDO LAS CONCLUSIONES MÁS SIGNIFICATIVAS?

1. LO QUE SE SABE ACERCA DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE ARGUMENTACIÓN

El interés por estudiar el desarrollo de la argumentación en discusiones a nivel escolar es bastante reciente (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 1996). A comienzos de este siglo, la mayoría de las publicaciones al respecto sólo se centraba en aspectos teóricos y había pocos estudios empíricos en los que se observara a alumnos discutiendo textos literarios, o conceptos aprendidos en las distintas disciplinas (Kuhn y Udell, 2003). Este mayor interés por el desarrollo de la argumentación en la sala de clases radica en la creciente importancia de la interacción social en el pensamiento individual (Reznitskaya *et al.*, 2001; Cazden, 1988; Commeyras, 1994; Kuhn, 1992), y del hecho que la argumentación constituye una actividad inherente al ser humano (Voss y Van Dyke, 2001; Wertsch, 1981).

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el estudio de la argumentación en discusiones de sala de clase otorga un lente mediante el cual ha podido observarse la manera en que los niños construyen argumentos en conjunto: cómo el desarrollo de habilidades de argumentación va más allá de la solución de problemas (*i.e.*, Kuhn, 1991; Kuhn y Udell, 2003; Anderson *et al.*, 1997), y qué factores inhiben o facilitan la argumentación de calidad. Los estudios han sugerido que las competencias argumentativas se pueden analizar en niños a partir de los tres años de edad (Kuhn y Udell, 2003; Anderson *et al.*, 1997; Orsolini, 1993; Stein y Miller, 1993; Stein y Albro, 2001). Anderson *et al.* (1997) también han advertido que los niños pequeños suelen producir argumentos en los que existen saltos lógicos y suelen no tener conclusiones explícitas, pero que sin embargo constituyen argumentos tanto desde una perspectiva estructural como desde el punto de vista del contenido. Pese a la ausencia muchas veces de referencias y conclusiones lógicas, los argumentos infantiles parecen tener cierta coherencia porque el contexto en el que se desarrollan facilita la clarificación de posibles ambigüedades. Esta observación es consistente con lo que Schlessinger, Keren-Portnoy y Paruscht (2001) plantean en el sentido de que los argumentos contienen una estructura subyacente o línea de razonamiento en la cual algunos pasos, si bien no se enuncian verbalmente, pueden entreverse cuando la estructura del discurso se evidencia.

Las investigaciones también sostienen que la adquisición de habilidades de argumentación depende del desarrollo evolutivo (Felton y Kuhn, 2001), que su proceso es distinto entre hombres y mujeres, y que existen factores culturales que influyen en la calidad del discurso argumentativo (Dawe, 1934; Kuhn, 1991). Por ejemplo, los alumnos con mayor desarrollo de habilidades de orden superior y que poseen mayor capital cultural, generan argumentos de mayor calidad (Kuhn, 1992; Means y Voss, 1996; Perkins, 1985; Voss, Blais, Means, Greene y Ahwesh, 1986). Osborne *et al.* (2004) sostienen que las habilidades argumentativas se adquieren sólo si son enseñadas de manera explícita, y si son empleadas frecuentemente por los profesores como un modelo de razonamiento (Kuhn y Udell, 2003).

En investigaciones más recientes se ha examinado el grado de transferencia de las habilidades de argumentación entre distintos dominios cognitivos (Reznitskaya, Anderson y Kuo, 2007), como por ejemplo: de qué manera los alumnos son capaces de aplicar las habilidades argumentativas que emplean en discusiones literarias al redactar textos argumentativos. Algunas investigaciones (e.g. Reznitskaya *et al.*, 2007; Kuhn, Shaw y Felton, 1997) concluyen que la participación en discusiones literarias incide positivamente en la producción de argumentos escritos, aunque no está claro que un mejor discurso argumentativo escrito se deba exclusivamente a la participación en discusiones grupales.

Otro aspecto interesante que ha sido observado en conversaciones y discusiones literarias entre alumnos de educación primaria es la apropiación de estrategias de argumentación por parte de los alumnos que, careciendo de estas estrategias, son capaces de incorporarlas a su repertorio cuando ven que otros alumnos las utilizan de manera exitosa para generar o rebatir un argumento (Anderson *et al.*, 2001; Reznitskaya *et al.*, 2007).

2. MÉTODOS ANALÍTICOS

Hasta el año 2000 existían pocos estudios empíricos sobre el desarrollo de la argumentación en las discusiones de clase. El incremento en los estudios a partir de esa fecha ha incidido también en una gran variedad de enfoques metodológicos para examinar aspectos tales como el uso de estrategias argumentativas, la calidad de los argumentos, y su transferencia a otros dominios cognitivos. De manera similar, este aumento en el interés por el tema ha generado también una gran diversidad en lo que respecta a las poblaciones estudiadas. Las investigaciones publicadas incluyen muestras provenientes de todo tipo de escuelas (públicas y privadas, urbanas y rurales, elementales y superiores) reflejando un mayor espectro sociocultural y étnico, así como también variados niveles de escolaridad. El tamaño de las muestras varía entre 20 y varios cientos de alumnos participantes, aspecto que también determina el grado de generalización de las conclusiones obtenidas (ver, por

ejemplo, Reznitskaya *et al.*, 2001; Reznitskaya *et al.*, 2007; Anderson *et al.*, 2001; Chinn *et al.*, 2002). Hay gran cantidad de estudios centrados en la educación básica, en particular entre segundo y cuarto grado, así como también estudios comparativos en que se analiza el empleo de estrategias argumentativas en muestras de adolescentes y adultos (Kuhn, Ho y Adams, 1979; Kuhn y Udell, 2003).

Respecto a los contextos de discusión, los investigadores han observado discusiones con mayor o menor grado de estructuración. Un contexto bastante estudiado es el de la metodología denominada «razonamiento colaborativo» (*collaborative reasoning*) (Chinn *et al.*, 2002; Anderson, Chinn, Waggoner y Nguyen-Jahiel, 1998; Chinn *et al.*, 1998; Waggoner *et al.*, 1995), y existen muy pocas investigaciones en las que se ha analizado el razonamiento y la argumentación en discusiones en parejas y/o grupos pequeños (Kuhn y Udell, 2003; Pontecorvo y Girardet, 1993), círculos literarios y seminarios socráticos (Orellana, 2008).

En su mayoría, los métodos usados son la observación apoyada de videograbación y/o grabación de audio para registrar la presencia de argumentos en las conversaciones de los alumnos. Una vez grabadas, las conversaciones son transcritas mediante un procesador de texto, para luego codificarse con el fin de identificar argumentos y sus componentes. Una vez codificados los argumentos y componentes es posible realizar distintos análisis cuantitativos y cualitativos sobre presencia y calidad de argumentos, así como también la estructura de los mismos, el aprovechamiento de estrategias específicas y de redes argumentativas (Chinn y Anderson, 1998). En estudios en los que se ha querido examinar la transferencia de las habilidades argumentativas a otros dominios, como por ejemplo la escritura o distintas asignaturas, los investigadores incluyen cuestionarios aplicados antes y después de las discusiones, o bien han recopilado ensayos escritos antes y después. Otra técnica usada en investigaciones es el recuerdo de la estructura argumentativa (cf. Chambliss y Murphy, 2002) para después determinar la replicación de ciertas estructuras en el discurso oral o escrito de los alumnos.

CONCLUSIONES

Si bien existen varios estudios científicos en los que se han examinado algunos aspectos del empleo de las discusiones literarias, hay muy pocas investigaciones en las que se aborde –en concreto– su relación con el desarrollo de estrategias argumentativas en los alumnos. A pesar de ello, pueden desprenderse algunas conclusiones importantes acerca del desarrollo de estrategias argumentativas, en particular cuando los alumnos realizan discusiones literarias.

En primer lugar, los estudios han demostrado que la argumentación es un fenómeno observable, incluso en niños pequeños. El desarrollo y la calidad del discurso argumentativo dependen de una serie de factores tanto evolutivos como socioculturales y cognitivos. Aun así, se ha comprobado que los alumnos logran adquirir estas estrategias cuando las aprenden formalmente, en un contexto significativo (por ejemplo, una discusión literaria en la cual inciden factores tales como puntos de vista más o menos subjetivos, conocimiento previo, capital cultural, ambigüedad y grado de dificultad del texto, motivación, etcétera). Para alcanzar un mejor dominio del discurso argumentativo, los alumnos se beneficiarían aún más si el profesor exhibe estas estrategias y sirve de modelo a seguir.

En segundo lugar, las investigaciones han revelado que el uso de estrategias argumentativas es acumulativo e imitativo; es decir, al observar el empleo de las mismas, los alumnos las incorporan a su repertorio de estrategias y adquieren mejor desempeño en su empleo. Las investigaciones han demostrado que los alumnos también generan más y mejores argumentos cuando deben aplicar estas estrategias con mayor frecuencia. Por tanto, cuando los maestros utilizan las discusiones literarias como una herramienta que apunte al uso de habilidades de orden superior, será más fácil identificar y examinar la producción argumentativa de los alumnos.

Respecto a los métodos de análisis de la argumentación, existen varias dificultades en la manera de evaluar la calidad del discurso argumentativo, aspecto que impide en gran medida generalizar las

conclusiones, por lo que muchas investigaciones mantienen aún un carácter exploratorio. También se hace necesario analizar de qué manera la estructura del discurso facilita o inhibe la producción de argumentos, determinar qué tipo de estructuras discursivas se relacionan con argumentos de mejor calidad, de qué manera se conjugan aspectos tales como estructuras de autoridad y dinámicas de grupo, y aspectos culturales con la producción argumentativa. A pesar de esto, las conclusiones obtenidas a partir de estudios empíricos permiten establecer un marco común que sirve de base para ir generando nuevo conocimiento sobre cómo abordar aspectos tales como la calidad y estructura de los argumentos y los tipos de discusiones que los fomentan.

1. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El interés creciente por examinar lo que ocurre cuando los alumnos discuten obras literarias generará, sin duda, un amplio espectro de estudios de investigación orientados a comprender los procesos cognitivos que se desarrollan en dicho contexto. Al respecto, existen muchos y diversos aspectos que podrían examinarse y entregar conclusiones que contribuyan a aprovechar al máximo estas instancias de aprendizaje. A continuación enunciaremos algunos que parecerían de interés, sin perjuicio de que pudieran agregarse muchísimas otras condiciones y fenómenos propios de las discusiones literarias.

Una primera línea de investigación consiste en examinar el desarrollo de la argumentación en diferentes contextos discursivos, más allá de la tradicional discusión grupal. Si bien existen varias investigaciones sobre las prácticas argumentativas de los alumnos en discusiones literarias, no se han analizado discusiones menos tradicionales, como son, por ejemplo, las discusiones virtuales a través de sitios *web* o *chat rooms* (Morgan y Beaumont, 2003), los seminarios socráticos (Adler, 1988; Billings y Fitzgerald, 2002; Orellana, 2008), los clubes de lectura y los círculos literarios (Sandora, Beck y McKeown, 1999). Un análisis comparativo de lo que ocurre con la argumentación en el marco de distintos formatos discursivos puede

proporcionar una visión más global sobre cómo fortalecer las estrategias de argumentación de los alumnos, enfatizando aquellos formatos que mejor fomentan estas estrategias. De la misma manera, puede resultar interesante determinar el rol que cumple el tipo de texto literario que se discute en la generación de más argumentación y en la calidad de la misma. Se ha observado, por ejemplo, que cuando las discusiones giran en torno a textos más filosóficos, se generan más argumentos y de mejor calidad que cuando se emplean textos menos complejos o menos ambiguos (Orellana, 2008).

Una de las principales interrogantes respecto al estudio de la argumentación es la evaluación de los argumentos y la subjetividad que puede interferir en dicho proceso. Al respecto, la investigación acerca de distintas formas de evaluar la calidad del discurso argumentativo es un tema interesante de analizar y desarrollar, dado que no existen estudios que comparen distintos métodos. En este sentido también resulta importante abordar de manera comparativa distintos modelos, marcos analíticos, y epistemologías con las que se mire la argumentación al interior de las discusiones literarias (cf. Clark, Sampson, Weinberger y Erkens, 2007).

Finalmente, hay una serie de aspectos de carácter práctico que podrían examinarse con el fin de perfeccionar el uso de las discusiones literarias para el desarrollo de habilidades argumentativas. Se sabe, por ejemplo, que la argumentación debe ser enseñada formal y conscientemente a los alumnos, y que éstos deben observar estrategias concretas antes de incorporarlas a su repertorio. Desde este punto de vista, interesa analizar cuáles son las habilidades argumentativas que el profesor debe demostrar a sus alumnos y cuál es la mejor manera de hacerlo. También resulta importante determinar si existen herramientas con las cuales identificar, por un lado, el buen empleo de estrategias argumentativas, y por otro, la manera de fomentar su aplicación en clases. Si los profesores conocen estas estrategias, las usan y modelan con frecuencia en sus clases, y las ejercitan con sus alumnos, mejorará la calidad y aumentará la cantidad de argumentos que los alumnos construyan cuando discutan textos literarios o se involucren en cualquier

discusión grupal. La incorporación de estas estrategias ha de ser paulatina y creciente, entregando a los alumnos el andamiaje necesario para que poco a poco se atrevan a argumentar constructivamente, usando el pensamiento crítico de manera coherente. Para ello hace falta generar conocimiento que pueda ser aplicable por todos los profesores y en todos los contextos educativos. Sólo así lograremos que, en las escuelas, todos los alumnos adquieran las habilidades de orden superior cada vez más necesarias para resolver los desafíos de una sociedad basada en el conocimiento. ■

BIBLIOGRAFÍA

ADLER, M. (1998), **The Paideia proposal**, Touchstone Books, New York.

ALMASI, J.; O'FLAHAVAN, J. & ARYA, P., «A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature», **Reading Research Quarterly**, 36 (2), 2001, p. 96-120.

ALVERMANN, D.; O'BRIEN, D. & DILLON, D., «What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments? A qualitative analysis», **Reading Research Quarterly**, 25, no. 4, 1990, p. 296-322.

ANDERSON, R.C.; CHINN, C.; WAGGONER, M.A. & NGUYEN, K., «Intellectually stimulating story discussions», in OSBORN, J. & LEHR, F. (eds.) **Literacy for all: issues in teaching and learning**, Guilford, New York, 1998, p. 170-199.

ANDERSON, R.; NGUYEN-JAHIEL, K.; MCNURLIN, B.; ARCHODIDOU, A.; KIM, S.; REZNITSKAYA, A.; TILLIMANN, M. & GILBERT, L., «The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children», **Cognition and Instruction**, 19 (1), 2001, p. 1-46.

- BAKHTIN, M., **The dialogic imagination: four essays**, University of Texas Press, Austin, Texas, 1981.
- BILLINGS, L. & FITZGERALD, J., «Dialogic Discussion and the Paideia Seminar», **American Educational Research Journal**, 2002, p. 907-941.
- BODROVA, E. & LEONG, D., **Tools of the Mind: The Vygotskyan approach to early childhood education**, Englewood Cliffs, Merrill, NJ, 1995.
- BRIDGES, D., **Education, democracy, and discussion**, National Foundation for Educational Research, Windsor, England, 1979.
- CAZDEN, C.B., **Classroom discourse: The language of teaching and learning**, Heinemann, Portsmouth, NH, 1988.
- CHAMBLISS, M. & MURPHY, K., «Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts», **Discourse Processes**, 34 (1), 2002, p. 91-115.
- CHINN, C.; ANDERSON, R.C. & WAGGONER, M., «Patterns of discourse during two kinds of literature discussion», **Reading Research Quarterly**, 36, 2001, p. 378-411.
- CHINN, C.A. & ANDERSON, R.C., «The structure of discussions that promote reasoning», **Teachers College Record**, 100, 1998, p. 315-368.
- CLARK, A.; ANDERSON, R.C.; KUO, L.; KIM, I.; ARCHODIDOU, A. & NGUYEN-JALIEL, K., «Collaborative reasoning. Expanding ways for children to talk and think in school», **Educational Psychology Review**, 15, 2003, p. 181-198.
- COMMEYRAS, M., «Promoting critical thinking through dialogical-thinking reading lessons», **The Reading Teacher**, 46, 1993, p. 486-494.
- DAWE, H.C., «An analysis of 200 quarrels of preschool children», **Child Development**, 5, 1934, p. 139-157.

EEDS, M. & WELLS, D., «Grand Conversations: an exploration of meaning construction in literature study groups», **Research in the teaching of English**, 23, 1989, p. 4-29.

FELTON, M. & KUHN, D., «The development of argumentative discourse skills», **Discourse Processes**, 32, 2001, p. 135-153.

KUHN, D., **The skills of argument**, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

KUHN, D.; SHAW, V. & FELTON, M., «Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning», **Cognition and Instruction**, 15(3), 1997, p. 287-316.

KUHN, D. & UDELL, W., «The Skills of Argument», **Child Development**, 74 (5), 2003, p. 1245-1260.

KUHN, D.; HO, V. & ADAMS, C., «Formal reasoning among pre- and late adolescents», **Child Development**, 50, 1979, p. 1128-1135.

MEANS, M. & VOSS, J., «Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels», **Cognition and Instruction**, 14 (2), 1996, p. 139-178.

MERCER, N. & LITTLETON, K., **Dialogue and the Development of Children's Thinking: a sociocultural approach**, Routledge, New York, 2007.

MORGAN, W. & BEAUMONT, G., «A dialogic approach to argumentation: using a chat room to develop early adolescent students' argumentative writing», **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 47:2, 2003, p. 146-167.

NYSTRAND, M., **Opening Dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom**, Teachers College Press, New York, 1996.

NYSTRAND, M.; GAMORAN, A.; KACHUR, R. & PENDERGAST, C., **Opening Dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom**, Teachers College Press, New York, 1997.

ORELLANA, P., «Maieutic frame presence and degree of quantity and quality of argumentation», in **A Paideia Seminar**, Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill, 2008.

ORSOLINI, M., «Dwarfs do not shoot: An analysis of children's justifications», **Cognition and Instruction**, 11, 1993, p. 281-97.

OSBORNE, J.; ERDURAN, S. & SIMON, S., «Enhancing the quality of argumentation in science classrooms», **Journal of Research in Science Teaching**, 4 (10), 2004, p. 994-1020.

PERKINS, D., «Post-primary education has little impact upon informal reasoning», **Journal of Educational Psychology**, 77, 1985, p. 563-571.

PONTECORVO, C. & GIRARDET, H., «Arguing and reasoning in understanding historical topics», **Cognition and Instruction**, 11, 1993, p. 365-395.

REZNITSKAYA, A.; ANDERSON, R.C.; MCNURLIN, B.; NGUYEN-JAHIEL, K.; ARCHODIDOU, A. & KIM, S.Y., «Influence of oral discussion on written argument», **Discourse Processes**, 32, 2001, p. 155-175.

REZNITSKAYA, A.; ANDERSON, R. & KUO, L., «Teaching and learning argumentation», **The Elementary School Journal**, 107 (5), 2007, p. 450-472.

ROGOFF, B., «Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship», in WERTSCH, J.B.; DEL RIO, P. & Alvarez, A. (eds.), **Sociocultural Studies of Man**, Cambridge University Press, Cambridge, England, 1995, p. 139-164.

SANDORA, C.; BECK, I. & MCKEOWN, M., «A comparison of two discussion strategies on students' comprehension and interpretation of complex literature», **Reading Psychology**, 20, 1999, p. 177-212, 70-103.

STEIN, N. & ALBRO, E., «The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion, and Negotiation», **Discourse Processes**, 32, 2, 2001, p. 113-133.

STEIN, N.L. & MILLER, C.A., «The development of memory and reasoning skill in argumentative contexts: evaluating, explaining, and generating evidence» in GLASER, R. (ed.), **Advances in instructional psychology**, Erlbaum, Hillsdale N.J., 1993, p. 285-335.

SIMON, S.; ERDURAN, S. & OSBORNE, J., «Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom», **International Journal of Science Education**, 28 (2-3), 2006, p. 245-260.

SUTHERS, J.; TOTH, E. & WEINER, A., «An Integrated Approach to Implementing Collaborative Inquiry in the Classroom», **Proceedings of Computer Supported Collaborative Learning (CSCL'97)**, December 10-14, Toronto, 1997, p. 272-279.

TOMASELLO, M., **The Cultural Origins of Human Cognition**, Harvard University Press, 1999.

TOULMIN, S., **The Uses of Argument**, Cambridge University Press, London, U.K., 1958.

VAN EEMEREN, F.H.; HOUTLOSSENT & SNOECK, F., **Argumentative Indicators in Discourse: A Pragma Dialectical Study**, Springer, Dordrecht, The Netherlands, 2003.

VOSS, J.F.; BLAIS, J.; MEANS, M.L.; GREENE, T.R. & AHWESH, E., «Informal reasoning and subject matter knowledge in the solving of economics problems by naive and novice individuals», **Cognition and Instruction**, 3, 1986, p. 269-302.

VOSS, J.F. & VAN DYKE, J.A., «Argumentation in psychology: Background comments», **Discourse Processes**, 32, 2001, p. 89-111.

WAGGONER, M.A.; CHINN, C.A.; ANDERSON, R.C. & YI, H., «Collaborative reasoning about stories», **Language Arts**, 72, 1995, p. 582-589.

WERSCH, J., **Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action**, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1995.

WOOD, T., «Creating a Context for Argument in Mathematics Class», **Journal for Research in Mathematics Education**, Vol. 30, No. 2, 1999, p. 171-191.

EL USO FORMATIVO DEL PORTAFOLIOS DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Ángel Sobrino Morrás, Carlota Pérez Sancho,
Concepción Naval Durán

Ángel
Sobrino
Morrás



Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. Licenciado en Psicología, UNED. Doctor de Tecnología Educativa, Universidad de Navarra. Director del Máster Universitario en Profesorado, Universidad de Navarra. Director del curso *on line* «TIC y buenas prácticas para la formación del profesorado». Destacan entre sus obras las coautorías de *Integración curricular de las TIC*,

Madrid, Ariel, 2000; *La formación en Internet*, Madrid, Ariel, 2003.

Correo electrónico: [asobrino@unav.es].

Carlota
Pérez
Sancho



Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. Su tesis se centró en el estudio del portafolios docente como instrumento formativo para el profesorado universitario. Desde 2006 hasta 2008 ha sido miembro del servicio de Innovación Educativa de la Universidad de Navarra, desarrollando programas de innovación educativa y desarrollo docente. Principales líneas de investigación:

tecnología educativa; formación del profesorado; innovación educativa.

Correo electrónico: [cperez1@alumni.unav.es].

Concepción
Naval Durán



Doctora en Ciencias de la Educación. Becaria predoctoral del Programa de Formación de Personal Investigador del MEC y post-doctoral de la *Fulbright Commission* y de Caja Madrid. Actualmente es profesora titular de Teoría de la Educación y Vicerrectora en la Universidad de Navarra desde 2001. Dirige la revista *Estudios sobre Educación* y es miembro del Editorial Board del

Journal of Social Science Education, y del *Journal Citizenship, Teaching and Learning*. Su investigación se centra en: la educación ciudadana y la participación social; el impacto social de las tecnologías de la comunicación en los jóvenes; la innovación educativa en la educación superior.

Correo electrónico: [cnaval@unav.es].

RESUMEN

El presente trabajo realiza una aproximación conceptual a la idea del portafolios docente y su empleo en el ámbito universitario. El concepto de portafolios docente encierra cierta ambigüedad debido a la amplia variedad de objetivos para los que puede usarse. Por ello es necesario delimitar de forma conceptual qué son los portafolios y los diversos tipos existentes. Una vez precisado a qué hace referencia el término «portafolios docente», se analizan las posibilidades de uso que brindan estos portafolios para el profesorado universitario. Por último, el trabajo se centra en establecer cuatro principios guía sobre los que conviene fundamentar el empleo eficaz del portafolios docente como instrumento formativo: la docencia como profesión, la reflexión y los procesos metacognitivos, la evaluación como instrumento de mejora, y los sistemas de apoyo y seguimiento como la tutoría o el mentorazgo.

Palabras clave: universidad; portafolios docente; formación del profesorado.

ABSTRACT

This article describes a conceptual approach to the concept of the teaching portfolio and its use in higher education. The concept of the teaching portfolio involves a certain ambiguity, due to the wide variety of objectives for which it can be used. Therefore, it is necessary to make a conceptual delimitation of the teaching portfolio, as well as the diverse types which exist. Once the reference of the term has been defined, the article studies the possibilities of use that these teaching portfolios offer the faculty. Finally, the article establishes four principles to guide the effective use of these portfolios as a formative instrument: the profession of teaching, reflection and processes of metacognition, evaluation as tool for teaching improvement, and support systems such as mentoring.

Keywords: higher education; teaching portfolio; training faculty.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo realiza una aproximación conceptual a la idea del portafolios docente y su aprovechamiento en el ámbito universitario. Ello encierra cierta ambigüedad debido a la amplia variedad de objetivos para los que puede utilizarse. Por esto es necesario delimitar de forma conceptual qué son los portafolios y los diversos tipos existentes. Una vez precisado a qué hace referencia el término «portafolios docente», se analizan sus posibilidades de uso para el profesorado universitario. Por último, el trabajo se centra en establecer cuatro principios guía sobre los que conviene fundamentar el manejo eficaz del portafolios docente como instrumento formativo: la docencia como profesión, la reflexión y los procesos metacognitivos, la evaluación como instrumento de mejora, y los sistemas de apoyo y seguimiento como la tutoría o el mentorazgo. El mayor interés está en conocer dichos principios para estar en mejor disposición de aplicar, de forma efectiva, los portafolios docentes como instrumento de formación del profesorado.

II. ¿QUÉ ES EL PORTAFOLIOS Y QUÉ TIPOS EXISTEN?

La idea del uso de portafolios viene prestada de otros ámbitos profesionales. Parece que nace en el mundo del arte y de la arquitectura, donde los profesionales reunían en una carpeta –o portafolios¹– sus mejores obras, proyectos o trabajos a modo de *currículum vitae* o carta de presentación (Seldin, 1991; Lyons, 1998; Agra, Gewerc y Montero, 2002; Tucker, Stronge y otros, 2002; Fernández March, 2004).

Posteriormente, la concepción del portafolios como «colección intencionada de trabajo para su análisis y reflexión» (Tucker, Stronge y otros, 2002, 2) o «espejo profesional» (Martin-Kniep, 1999, 17) fue introducida hace ya más de una década en el ámbito educativo, aunque de modos diversos y con distintos propósitos (Bird, 1990; Edgerton, Hutchings y Quinlan, 1991; Kingore, 1993).

¹ El **Diccionario de la Lengua Española** de la Real Academia Española (RAE) define portafolio o portafolios como: «Cartera de mano para llevar libros, papeles, etcétera».

Las características definitorias del portafolios han sido analizadas por diversos autores y pueden reducirse a tres: se trata de un *documento personal*, por lo que habrá tantos portafolios como personas los aprovechen; *acumula información sobre el desarrollo de la persona que lo realiza*; y proporciona una *descripción objetiva*, y por lo tanto los datos y opiniones vertidas en él deben archivarse de forma sistemática y debidamente contrastados, acreditando de alguna manera lo que se afirma.

Según Smith y Tillema (2003), el término portafolios se ha convertido en un vocablo popular, una «palabra de moda» (*buzzword*), sin quedar siempre claro qué significa o implica el término dada la amplia variedad de objetivos para los que puede emplearse. Estos autores advierten del peligro y las tensiones que pueden surgir en el uso del portafolios, ya que cada uno de ellos requiere un diverso proceso de recolección y selección de evidencias y, por lo tanto, su resultado sirve para propósitos distintos.

Conviene distinguir los diferentes tipos de portafolios con el propósito de clarificar y especificar a qué hace referencia ese término. Para ello, pueden realizarse diversas clasificaciones atendiendo a distintos aspectos. Smith y Tillema (2001, 2003) señalan dos dimensiones: a) el propósito del portafolios, orientado a la selección o promoción, o al aprendizaje o el desarrollo; b) el marco en el que se usa, exigido por requisitos externos, o iniciado y dirigido de forma voluntaria y para su empleo personal. Estas dos dimensiones originan cuatro tipos de portafolios: el *dossier (dossier portfolio)* es un registro de logros, exigido por requisitos externos con fines de selección o promoción; el *portafolio de formación (training portfolio)*, requerido por circunstancias externas, su importancia radica en el producto final y se orienta hacia una evaluación externa como en el caso anterior, pero de naturaleza más formativa; el *portafolios reflexivo (reflexive portfolio)* es una recopilación de trabajo útil y personal que muestra el crecimiento y los logros adquiridos por una persona, con fines de promoción o admisión y con propósito formativo; y el *portafolios para el desarrollo personal (personal development portfolio)* se basa en la evaluación personal y el registro reflexivo del propio crecimiento profesional a largo plazo.

A continuación se propone, de manera esquemática, otra posible agrupación de los portafolios, basada en tres categorías: según su usuario, su finalidad o empleo, y su formato. Ello da lugar a seis tipos de portafolios:

Tabla 1. Clasificación de los tipos de portafolios.

				SEGÚN SU...		
				Usuario	Uso o finalidad	Formato
TIPOS DE PORTAFOLIOS	Portafolios docente (<i>teaching portfolio</i>).			Como proceso (instrumento formativo).	Portafolios impreso (<i>paper-based portfolio</i>).	
	Portafolios del alumno o portafolios del aprendizaje (<i>learning portfolio</i>).			Como producto (herramienta para la evaluación sumativa y/o la acreditación). <i>efolio, e-portfolio</i>).	Portafolios electrónico o digital (<i>digital portfolio, electronic portfolio</i> ,	

Esta clasificación –fruto del estudio teórico del tema– es análoga a la propuesta por Smith y Tillema (2001, 2003) pero aporta, junto al propósito de los portafolios, otras dos dimensiones relativas al usuario y a su formato, dando lugar a seis tipos de portafolios. Éstos pueden, a su vez, combinarse entre sí resultando otras modalidades: pueden existir portafolios docentes en formato impreso con fines formativos, portafolios del alumno en formato digital con fines evaluadores, etcétera. A continuación se detalla brevemente en qué consiste cada uno de estos seis tipos principales de portafolios.

1. CLASIFICACIÓN SEGÚN SU USUARIO

■ *Portafolios del estudiante*

También denominado portafolios de aprendizaje (*learning portfolio*), se utiliza como herramienta didáctica evaluadora del proceso de aprendizaje del alumno. En este tipo de portafolios, el alumno recoge los diversos trabajos académicos elaborados en un período de tiempo determinado –trimestre, semestre, curso, etcétera–, en una asignatura o programa concreto, acompañados de su propia reflexión acerca de aspectos tales como el esfuerzo que ha supuesto elaborarlo, el proceso de aprendizaje que ha seguido o las principales dificultades con las que se ha encontrado, entre otros.

Se trata del portafolios de formación al que hacen referencia Smith y Tillema (2001, 2003), y que ha sido muy estudiado en los últimos años por diversos autores (cf. Kingore, 1993; Klenowski, 2002; Smith y Tillema, 2003; Zubizarreta, 2004; Cano, 2005; Whittier y Lara, 2005).

El uso de este tipo de portafolios con fines evaluativos aporta una nueva perspectiva sobre el aprendizaje al documentar el proceso de aprendizaje del alumno y evaluar con una variedad de evidencias cómo los objetivos educativos han sido logrados. Por todo ello, representa una alternativa ante la cada día más creciente insatisfacción con la evaluación sólo cuantitativa. El portafolios se presenta como un método valioso que apoya una visión del aprendizaje del alumno basada en la experiencia y descubrimiento de significado, desarrolla la adquisición de conocimientos y favorece el proceso de reflexión del alumno (Wade y Yarbrough, 1996).

Klenowski (2000) establece una serie de principios que sustenta el empleo de este tipo de portafolios con fines evaluativos: proporciona una nueva perspectiva sobre el aprendizaje, el alumno se involucra activamente en el proceso, y se promueve una sana y equilibrada independencia en el aprendizaje. Es un instrumento de mejora en un período de tiempo determinado; su fortaleza

reside en el propio proceso que documenta los logros y analiza las experiencias de enseñanza-aprendizaje; la autoevaluación es parte integrante del desarrollo del portafolios; y potencia la capacidad de recoger, seleccionar y reflejar el trabajo realizado.

■ **Portafolios del docente**

También conocido como «carpeta docente» (*teaching portfolio*, *teacher portfolio* o *professional portfolio*), lo emplea el profesor para recoger evidencias de su labor diaria, con el propósito de convertirse en un instrumento que facilite la reflexión sobre su propia práctica –medio para su desarrollo profesional– y también como instrumento de evaluación –o autoevaluación– de su labor.

Aunque en el ámbito nacional parece que el concepto de este tipo de portafolios es algo nuevo o innovador, su aplicación es una realidad desde hace ya mucho tiempo. Este concepto de portafolios fue introducido por la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad en 1980 y desde entonces ha sido adoptado en universidades de todo el mundo (Knapper y Wilcox, 1998, 5).

Hace ya más de diez años, Seldin (1991, 3) definía el portafolios docente como:

Una descripción objetiva de las principales fortalezas y logros de un profesor en su práctica docente. Recoge documentos y materiales que, de modo conjunto, dan indicios del alcance y la calidad del ejercicio docente de un profesor. Significa para la enseñanza lo que las listas de publicaciones, becas y premios son para la investigación.

Este tipo de portafolios suele recoger el quehacer de un docente en su conjunto, pero también existe una modalidad que se centra exclusivamente en un curso o asignatura específica (*course portfolio*). En estos casos, su interés radica en su utilidad para mejorar la instrucción y el aprendizaje en una clase o asignatura concreta (Cerbin, 1994; Zubizarreta, 1995; Hutchings, 1998).

2. CLASIFICACIÓN SEGÚN SU USO O FINALIDAD

Se ha señalado ya que las posibilidades de aplicación del portafolios con fines educativos son muy diversas. Klenowski (2002, 22-37) diferencia *cinco posibilidades de uso del portafolios*: en la evaluación sumativa; como base para la certificación de competencias y la selección de candidatos; con fines valorativos y de promoción; como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; y en el desarrollo profesional.

Sin embargo, al hacer referencia a los tipos de portafolios según su uso o finalidad, a partir de la clasificación presentada en la Tabla 1, se distinguen sólo dos tipos de portafolios: como producto o como proceso. La razón es que se considera que estas dos posibilidades engloban al resto, comprendiendo dentro del portafolios como producto todos aquellos portafolios cuyo propósito es «rendir cuentas» –que englobarían los tres primeros tipos que cita Klenowski– y, como proceso, los que persiguen el desarrollo y la mejora personal –los dos últimos señalados por este autor–. Además, esta clasificación en dos tipos de aplicaciones concuerda con la aportada por Smith y Tillema (2001, 2003), quienes diferenciaban el portafolios orientado a la selección o promoción (entendido como producto) y el orientado al aprendizaje o el desarrollo (entendido como proceso). Estos dos tipos de portafolios serán tratados con más detenimiento en el siguiente epígrafe al abordar estas dos posibilidades de empleo específicas de los portafolios docentes. Sin embargo, se definen ahora brevemente y de manera general.

■ *El portafolios como proceso*

El portafolios se considera un instrumento formativo cuando su finalidad es tal, basada en el propio proceso reflexivo y de autoevaluación que tiene lugar durante la creación del portafolios. Su importancia radica en el proceso de desarrollo del portafolios en sí mismo y no tanto en su resultado final.

■ ***El portafolios como producto***

Se considera como herramienta evaluadora cuando su finalidad es la evaluación sumativa o acreditación, basada en las evidencias que muestran la competencia del autor del portafolios. Mientras en el caso anterior lo importante era el proceso, la evolución, progreso y desarrollo del portafolios, en éste, el interés se centra en el resultado o producto final, el portafolios una vez elaborado.

3. CLASIFICACIÓN SEGÚN SU FORMATO

Por último, teniendo en cuenta el formato, el portafolios puede realizarse de forma impresa o digital.

■ ***Portafolios impreso***

Se trata del formato que tenían los primeros portafolios que comenzaron a crearse; muchos continúan realizándose en papel (*paper-based portfolio*). Los diversos documentos y papeles se almacenan en carpetas o archivadores que posteriormente se muestran, habitualmente de forma personal, a la persona interesada. Algunas publicaciones que versan sobre el portafolios docente recogen ejemplos reales y concretos de este tipo de portafolios (Edgerton, Hutchings y otros, 1991; Seldin, 1991, 1993, 2004; Knapper y Wilcox, 1998; Campbell, Cignetti y otros, 2004).

■ ***Portafolios digital***

Se designa con diversos términos: *digital portfolio*, *electronic portfolio*, *efolio*, *e-portfolio*, *webfolio*, *web-based electronic portfolio*. Todos ellos aluden a los portafolios realizados de manera electrónica o con un formato basado en el uso del ordenador ².

² Una muestra de la creciente utilización del portafolios en formato digital por parte de las instituciones se encuentra en el listado realizado por la AAHE (*American Association for Higher Education*) en colaboración con el centro de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Denver. En: [<http://ctl.stanford.edu/Tomprof/postings/762.html>]. Consultado: 9-XII-2008.

El hecho de aprovechar las herramientas tecnológicas como recipientes de los portafolios no modifica lo que son o pueden llegar a ser. Sin embargo, se benefician de una serie de ventajas en comparación con el formato impreso, relacionadas con la accesibilidad que les proporciona ser publicados en la *web* y la flexibilidad que comporta este tipo de formato para la organización del contenido. En este tipo de portafolios puede incorporarse video, audio, ilustraciones o fotografías, texto, presentaciones de diapositivas, u otros recursos. Esta modalidad permite aportar evidencias que en formato papel no suelen incluirse como, por ejemplo, los diversos recursos tecnológicos empleados en las clases. Se trata de una manera más sencilla y atractiva de presentar el material, de forma que su visualización sea más fácil y ordenada.

Campbell, Cignetti, Melenzyer, Nettles y Wyman (2004, 20-21) señalan cuatro beneficios derivados de la utilización de portafolios en formato electrónico: demuestra los conocimientos y las habilidades tecnológicas que posee la persona que lo desarrolla; facilita su distribución; almacena muchos documentos; y aumenta su accesibilidad.

Barrett (2005a, 2005b) ha experimentado y estudiado con detalle los diferentes tipos de soportes o programas existentes para desarrollar portafolios *on line*. Las herramientas disponibles para realizar estos portafolios son numerosas; analizar de forma concreta cada una de ellas excede los límites del presente artículo ³. Sin embargo, conviene recoger la clasificación realizada por Lorenzo e Ittelson (2005), los cuales compendian las posibilidades disponibles, distinguiendo cuatro procedimientos que pueden emplear las instituciones para desarrollar portafolios digitales:

1. Desarrollo de software específico en la propia institución. Los informáticos de la institución pueden desarrollar de manera local su propio sistema. De esta manera: se desarrolla justamente aquello que

³ Por ello, para un estudio más detallado se remite al trabajo desarrollado por esta autora. BARRETT, H.C. (2005a). *My «On line Portfolio Adventure» (Versions of my on line portfolios developed using different systems or on line publishing tools)*. En: [<http://electronicportfolios.org/myportfolio/versions.html>]. Consultado: 9-XII-2008.

se requiere; no hay necesidad de obtener licencias de uso; los derechos de propiedad intelectual son de la propia institución. Sin embargo, las posibles limitaciones de esta opción son que los costos del desarrollo de *software* y *hardware* pueden ser prohibitivos; el sistema necesita mucho más tiempo y energías en su desarrollo; se precisa un alto nivel de experiencia técnica sobre el desarrollo de *software* para construir y mantener el sistema; la institución puede no ser capaz de conservar a los empleados para que mantengan el sistema.

2. Utilización de software de código abierto. Son aquellos programas disponibles de forma pública sin necesidad de pagar por ellos. Las ventajas son obvias al no requerir pago alguno. Sin embargo, su mantenimiento y soporte técnico sí que supone costos asociados y pueden no cubrir las necesidades específicas de una institución, si bien es cierto que al ser de código abierto puede modificarse –parcialmente– de forma local para adaptarse a las necesidades concretas.

Lorenzo e Ittelson (2005) señalan, como ejemplo, *Open Source Portfolio Initiative* (OSPI). Este programa, analizado también por Barret (2005a), es fruto de un proyecto de colaboración entre diversas organizaciones e instituciones que persiguen el desarrollo de *software* de código abierto para el desarrollo de portafolios digitales en la educación. El proyecto fue constituido en enero de 2003 por la Universidad de Minnesota, la Universidad de Delaware, y rSmart Group⁴; la primera versión de *Open Source Portfolio* (OSP) fue desarrollada en julio de 2003, basada en el *software* para portafolios electrónicos de la Universidad de Minnesota. Las prestigiosas organizaciones e instituciones implicadas en el proyecto⁵ avalan de alguna manera su calidad

⁴ El grupo rSmart se dedica a fomentar el desarrollo de *software* de código abierto en educación. En: [<http://www.rsmart.com/>]. Consultado: 9-XII-2008.

⁵ Entre las instituciones y organizaciones que desempeñan cargos directivos dentro de OSPI se señalan: la Universidad de Minnesota, Delaware, Rhode Island, Michigan, Indiana, la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching y el grupo rSmart. Otras instituciones que contribuyen en la iniciativa son: California State University System, Iowa State University, Georgetown University, Virginia Tech, Central Florida University, Clayton College, Framingham, University of Buffalo. Además OSPI esta relacionado con la Open Knowledge Initiative (OKI) y el IMS Global Learning Consortium.

y hacen confiar en las posibilidades de OSP, su gran potencial a largo plazo y la garantía de un rápido y constante desarrollo de la herramienta ⁶.

3. Empleo de software comercial. Es el *software* desarrollado por empresas con fines lucrativos. No exige gastos de desarrollo del *software*, el soporte técnico lo gestiona el vendedor y existen numerosos sistemas entre los cuales escoger. Sin embargo, las licencias se adaptan a los precios del vendedor y pueden incrementarse sin previo aviso, el servicio de atención al cliente y el soporte técnico pueden ser limitados. Un ejemplo de este tipo de *software* es *Folio* ⁷.

4. Aplicación de herramientas de uso común. No es necesario contar con programas muy complejos para elaborar un portafolios en formato digital, a veces basta utilizar de modo adecuado herramientas que están al alcance de cualquier usuario hoy en día, como un procesador de textos, una base de datos o un programa de presentaciones en diapositivas ⁸.

III. POSIBILIDADES DE USO DEL PORTAFOLIOS DOCENTE

En el epígrafe anterior se distinguían dos tipos de portafolios atendiendo a su finalidad: el empleado como herramienta para la evaluación sumativa o acreditación –entendido como producto– y el empleado como instrumento formativo –entendido como proceso–. A continuación se concreta su estudio en el caso de los portafolios docentes.

⁶ Crecimiento y desarrollo que se evidencia en las distintas versiones que han sido desarrolladas de la misma herramienta.

⁷ Folio™ by Eportato. En: [<http://eportaro.com/index.html>]. Consultado: 9-XII-2008.

⁸ Para mayor información sobre cómo desarrollar un portafolios electrónico con herramientas o *software* de uso común, puede consultarse: Barrett, H.C. (2003), «**At-a-Glance Guides**» for Electronic Portfolio Development using common software tools. En: [<http://electronicportfolios.org/ALI/ataglance.pdf>]. Consultado: 9-XII-2008.

1. EL PORTAFOLIOS DOCENTE COMO PRODUCTO: HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN SUMATIVA O LA ACREDITACIÓN

Aunque el presente artículo pretende centrarse en el empleo del portafolios docente como instrumento formativo y de desarrollo profesional, no puede obviarse que se trata también de un recurso eficaz de evaluación sumativa y, de hecho, es más común su aplicación como herramienta de acreditación que de formación propiamente dicha.

Desde el punto de vista de su misión certificadora, cobra mayor sentido la acumulación de evidencias cuyo propósito es demostrar la valía profesional de un determinado profesor. Esta aplicación del portafolios, considerado como una herramienta de evaluación sumativa, puede ser utilizado con diversos objetivos como, por ejemplo, la obtención de premios y subvenciones relacionadas con la docencia, evaluar a los candidatos a nuevas plazas, o como criterio de evaluación de cara a la promoción del profesorado.

El portafolios puede resultar un instrumento muy eficaz al servicio de la evaluación del docente, mostrando algunas ventajas con respecto a otros métodos de valoración que puedan ser utilizados. Seldin (2004, 3) lo compara con técnicas de evaluación como las efectuadas por parte de los alumnos, o las observaciones de los pares comparando a éstas con «flashes» que iluminan tan sólo –de modo instantáneo, en un momento determinado– las habilidades y aptitudes docentes, frente al portafolios, que califica de «reflector», capaz de mostrar una amplia gama de habilidades, aptitudes, actitudes y valores del profesor. Una de las virtudes del portafolios es que posibilita una evaluación a través del seguimiento y documentación durante un período continuado en el tiempo, mayor que el permitido, por ejemplo, por las observaciones de los pares (Shulman, 1998). En palabras de Klenowski (2004, 60):

El portafolios es una forma «expansionista» de evaluación, ya que permite la incorporación de múltiples fuentes y una variedad de medidas de evaluación.

No puede olvidarse que cada tipo de portafolios requerirá un procedimiento de evaluación que se adecue a su objetivo particular. Es conveniente por ello que previamente se clarifiquen los criterios y estándares con los que se calificará cada portafolios. A este respecto, algunos autores han realizado listados con algunos criterios de evaluación de un portafolios docente (Feixas y Valero, 2003; Zubizarreta, 2004).

2. EL PORTAFOLIOS DOCENTE COMO PROCESO: INTRUMENTO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La clasificación que se realiza de los portafolios, con fines certifi-
cativos (evaluación) o como medio para el desarrollo profesional (for-
mativos), se trata tan sólo de un recurso teórico –utilizado por la
mayoría de los especialistas– para diferenciar de modo adecuado
sus dos posibles finalidades. Sin embargo, en muchas ocasiones,
dicha distinción no es posible realizarla en la realidad.

Como afirma Tillema (1998, 263), el portafolios con fines acre-
ditativos refleja tres conceptos principales sobre la evaluación
que lo hace un método valioso para el desarrollo profesional y la
formación: ayuda a la persona a supervisar su propio desarrollo,
promoviendo por ello reflexión desde la práctica; establece o des-
taca las diferencias entre las percepciones de uno mismo y las
opiniones externas sobre su comportamiento; es la propia perso-
na la que posee las pautas y es destinataria de los beneficios de la
información recogida.

Por eso, incluso en los casos en que el portafolios se emplea
con fines de acreditación, posee una función formativa explícita-
mente innegable, aunque no haya sido perseguida.

Los portafolios, entendidos como instrumentos al servicio de
la formación y el perfeccionamiento, se convierten en una herra-
mienta útil para el desarrollo profesional (Seldin, 1991;

Klenowski, 2000; Smith y Tillema, 2001; Stanley, 2001; Cano, 2003; Feixas y Valero, 2003; Fernández March, 2003, 2004).

Se ha comprobado que este uso del portafolios –concebido como proceso–, destinado a la autoevaluación, la formación, el mentorazgo y la evaluación formativa, es más común en Europa, mientras que el empleo anterior, como producto acabado orientado hacia la evaluación sumativa o acreditación, es más frecuente en Estados Unidos (Whittier y Lara, 2005). El propio contexto –evaluativo o formativo– en el que los portafolios son creados, afecta al modo de leerlos o revisarlos, y no debe ser el mismo en uno u otro caso (Conrad y Bowie, 2006).

La aplicación del portafolios como instrumento formativo es muy frecuente en profesionales de la medicina y la enfermería como medio para facilitar el crecimiento profesional, aprendiendo desde la práctica diaria en el lugar de trabajo (Clay, Petrusa, Harker y Andolsek, 2007; Duque, Finkelstein, Roberts, Tabatabai, Gold y Winer, 2006; Holmboe, Rodak, Mills, McFarlane y Schultz, 2006; Wood y May, 2006). Y se muestra, del mismo modo, como un instrumento formativo eficaz en el campo de la formación del profesorado y su desarrollo profesional continuo (Barrett, 2000, 2005c; Constantino y de Lorenzo, 2002; Klenowski, Askew y Carnell, 2006; Wray, 2007).

Según Klenowski (2004) entre los resultados pretendidos con el aprovechamiento de los portafolios en la formación del profesorado, se incluyen los siguientes (p. 53): desarrollo del pensamiento reflexivo; mayor conciencia de los estilos de enseñanza y aprendizaje; desarrollo de los valores propios y de la filosofía educativa; ampliación del conocimiento; incremento de la profesionalidad; conciencia de altos estándares y de estándares profesionales; autoevaluación con fines de mejora; promoción del aprendizaje de los estudiantes; provisión de medios de aprendizaje estimulantes, y utilización de un aprendizaje y evaluaciones auténticos.

En este contexto conviene conocer que un estudio realizado por Smith y Tillema (2001, 199-200) sobre las influencias a largo plazo del

portafolios en el desarrollo profesional, revela que su uso de forma voluntaria –fruto de la iniciativa personal– promueve la autoevaluación y conduce a un mayor desarrollo profesional, en comparación con los portafolios realizados por requerimientos externos.

Además, una ventaja que ofrece el portafolios en la formación del profesorado es que se trata de una herramienta eminentemente contextual, es decir, capaz de ayudar al profesorado a mejorar de manera eficaz su práctica educativa desde su propia práctica.

Por último, reseñan también que el empleo de portafolios como herramienta de formación redundante en beneficio para el departamento o la propia institución en su conjunto (Giné, Davis y otros, 2005). De esta manera los profesores con más experiencia podrían compartir, a través de sus portafolios, sus logros con los menos experimentados, pueden ser fuentes de inspiración e ideas para la creación de nuevas asignaturas, o el legado que un profesor puede aportar al departamento al retirarse.

IV. PRINCIPIOS EN LOS QUE SE BASA EL USO FORMATIVO DEL PORTAFOLIOS DOCENTE

La utilización del portafolios docente como instrumento formativo se fundamenta en una serie de principios que lo contemplan como herramienta al servicio del desarrollo profesional. El interés del presente trabajo radica en conocer y describir dichos principios para estar en mejor disposición de aplicar, de forma efectiva, los portafolios docentes como instrumento de formación y mejora del profesorado.

Dichos principios han sido señalados, de uno u otro modo, por los diversos estudiosos (Freidus, 1998; Lyons, 1998; Tillema, 1998; Martin-Kniep, 1999; Cano, 2003, 2005; Klenowski, 2004), y pueden sintetizarse en cuatro: la docencia como profesión; la reflexión; la evaluación como instrumento de mejora; y los sistemas de apoyo o mentorazgo. A continuación se estudia de manera detallada cada uno.

1. LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN

Las nuevas demandas que el proceso de convergencia europea y la sociedad actual plantean a la Universidad, reclaman con más fuerza la profesionalización de la tarea docente. Hablar de profesionalización docente supone identificar una serie de parámetros que definan la profesión docente, que servirán de referencia para el diseño de unas políticas de formación pedagógica coherentes para el profesorado universitario.

El empleo del portafolios como herramienta formativa cuenta con la existencia de dichos parámetros de las competencias docentes del profesorado, y su desarrollo consiste en recoger información o evidencias procedentes de la labor diaria del profesor que corroboren o acrediten la consecución de dichos parámetros del profesional docente. De esta manera, el portafolios resulta un «espejo de la competencia» docente del profesor, que le aporta la retroalimentación necesaria sobre sus fortalezas y debilidades en el ejercicio diario de su profesión. Representa una alternativa de formación pedagógica para los profesores y les proporciona las herramientas conceptuales y prácticas que les permiten transformar su praxis.

El propio proceso de desarrollo de un portafolios –aunque pueda resultar una tarea ardua– favorece que el profesor adquiera una visión más cabal sobre sus capacidades y que establezca con mayor perspectiva los itinerarios de su futuro desarrollo (Smith y Tillema, 2001). En este contexto el portafolios se define como «un tipo de credencial representativa del nuevo profesionalismo docente» (Lyons, 1998, 19).

El uso del portafolios ayuda a darle mayor peso a la tarea docente a la hora de evaluar al profesor, que también realiza otro tipo de tareas, tales como la investigación o la gestión, cuyos resultados a menudo son más fáciles de mostrar que los docentes. Por ello, puede afirmarse que el portafolios contribuye a promover una cultura de profesionalismo en la docencia y de reconocimiento por sí misma (Crispín y Caudillo, 1998).

2. LA REFLEXIÓN Y LOS PROCESOS METACOGNITIVOS

De entre todas las características que definen a un buen docente, la capacidad de reflexionar sobre la propia enseñanza es una de las más importantes y, por esta razón, es necesario introducir estrategias formativas que permitan su desarrollo (Fernández March, 2004).

Como advierte Lyons (1998, 145):

Sin la capacidad de reflexionar, de poder pensar e interrogarse sobre su práctica, cuestionar su propio aprendizaje y el de sus alumnos, los docentes nunca querrían o podrían dejar de lado su rol de relatores y unirse a sus alumnos como copartícipes en la construcción del conocimiento.

La aplicación del portafolios se revela como una manera efectiva de mejorar la capacidad reflexiva necesaria para favorecer el desarrollo profesional del profesorado (Klenowski, 2000). El interés del portafolios como instrumento formativo no consiste en mostrar una imagen positiva del profesor capaz de presentar ante terceras personas su competencia profesional –ésta sería una visión certificativa del portafolios, entendido como producto acabado–. El potencial del portafolios en este sentido radica en que permite aportar un retrato veraz y sincero de dónde se encuentra el profesor dentro de su proceso de desarrollo profesional (Campbell, Cignetti y otros, 2004, 53). Esto es así hasta tal punto que Barrett y Carney (2003) afirman que: «La reflexión es el corazón y el alma del portafolios».

La clave del uso del portafolios como instrumento de mejora de la calidad de la docencia está en la reflexión del profesorado y en su consideración como un proceso abierto. Tras una primera valoración sobre los aspectos en los que se necesita mejorar, pueden formularse objetivos a corto o medio plazo que, una vez logrados, pasarán a formar parte de las nuevas evidencias a introducir en el portafolios; este proceso se repite de forma cíclica a lo largo de la carrera docente del profesor.

Es decir, la elaboración de un portafolios supone un proceso en constante evolución en el que habrá que ir incluyendo nuevos materiales o sustrayendo aquellos que ya no interesan. Según Martin-Kniep (1999, 43):

La utilidad de los portafolios profesionales aumenta si los docentes los encaran como documentos vivos y crecientes del aprendizaje, en lugar de como receptáculos pasivos y estáticos de su trabajo.

De esta manera, la reflexión que se produce con el proceso de desarrollo del portafolios tiene lugar sobre lo reflejado *en* el portafolios, las prácticas docentes pasadas, pero también a través de nuevas metas o propósitos que se fijan de cara al futuro (cf. Lyons, 1998).

Se ha visto que cuando los profesores trabajan para desarrollar su portafolios docente, «llegan a saber más sobre sí mismos, sobre sus ideas personales y profesionales que impulsan su práctica» (Freidus, 1998, 94). El portafolios le brinda al sujeto el control sobre su propio aprendizaje, haciendo que identifique sus fortalezas y debilidades cuando éstas están en pleno proceso de desarrollo (Tillema y Smith, 2000). De esta manera, favorece la aparición de procesos metacognitivos en los profesores, ya que a través del portafolios, son capaces de reflexionar sobre sus propias ideas, su propio pensamiento y sus conocimientos, así como sobre su itinerario de aprendizaje durante el transcurso del tiempo.

En palabras de Freidus (1998, 81):

La teoría que sustenta a los portafolios concuerda con la idea básica de Dewey de que el aprendizaje comprende un continuo de experiencias en el que un conocimiento se construye sobre conocimientos y valores previos, y es mediado por éstos. En los portafolios, la reflexión consciente sobre las propias experiencias pedagógicas sirve como un vehículo para el desarrollo profesional.

3. LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE MEJORA

En el contexto del portafolios, la evaluación puede ser definida como:

[...] un proceso de estimación de la calidad de la enseñanza, asentado en evidencias y realizado para poder comprender y mejorar la práctica educativa (Santos, 1995, 88).

Es decir, la evaluación entendida como instrumento al servicio de la mejora docente, con miras al desarrollo profesional del sujeto. Se trata de una evaluación formativa, donde lo que prima es el propio proceso y no los resultados, enfocada al perfeccionamiento que proporciona al profesor los datos necesarios para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y retroalimentar su práctica docente (Santos, 1995; Vera, 2001).

El concepto de evaluación es entendido como herramienta para la mejora:

Desde esta perspectiva, la finalidad primordial de todo proceso evaluativo es su función formativa en tanto que posibilita al profesorado tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales, y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y su desarrollo como profesional (De Miguel, 1998, 70).

En palabras de Santos (1995, 29): «La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad». La autoevaluación permite que sean los mismos profesores los autores del cambio y del desarrollo profesional, los que lideran su propio proceso de mejora continua (Powell, 2000).

Shulman (1998, 62) afirma que una de las mayores virtudes del portafolios como herramienta para la evaluación del profesorado es que «cambia el centro de actividad, que deja de estar a cargo de un observador para volver a manos del practicante».

Mediante el ejercicio de la autoevaluación que el profesor realiza durante el proceso de desarrollo del portafolios, se convierte en el principal agente de su desarrollo profesional:

El desarrollo de la competencia de los profesores para reflexionar sobre su propia enseñanza requiere considerar al profesor como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa (Fernández March, 2004, 130).

Se trata de un proceso de autoevaluación particularmente eficaz ya que el portafolios «se conecta con la realidad de la pedagogía de la disciplina» (Fernández March, 2003). El portafolios es capaz de reflejar la multidimensionalidad de los contenidos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una evaluación «multifacética y retrata la naturaleza de la enseñanza» (Klenowski, 2000, 221).

4. SISTEMAS DE APOYO Y SEGUIMIENTO: TUTORÍA O MENTORAZGO

El portafolios docente puede elaborarlo el propio profesor sin intervención de ninguna otra persona en el proceso de desarrollo. Sin embargo, cuando el portafolios pretende ser un instrumento de ayuda para la toma de decisiones y la mejora de la docencia del profesor, parece preferible contar con el apoyo de una persona que confronte y corrobore las evidencias introducidas en él (Freidus, 1998; Lyons, 1998; Klenowski, 2004; Seldin, 2004; Ginés, Davis y otros, 2005; Tigelaar, Dolmans, de Grave, Wolfhagen y van der Vleuten, 2006).

La docencia se considera en muchas ocasiones una profesión aislada, ya que a menudo el docente trabaja solo, sin la colaboración de otros profesores. Por ello, disponer de la ayuda de un mentor para realizar el portafolios docente es una buena oportunidad para establecer vínculos entre compañeros y fomentar la colaboración (Ginés, Davis y otros, 2005). Seldin (2004) argumenta que el desarrollo del portafolios conviene que implique cierta interacción y mentorazgo, al

igual que una tesis doctoral refleja tanto los esfuerzos del doctorando como los consejos del director del trabajo.

Las funciones del tutor son las de prestar apoyo, ayudar a identificar tanto los puntos fuertes como las posibles necesidades, fomentar la reflexión, proporcionar retroalimentación al proceso y ayudar a establecer planes de mejora u objetivos a corto y medio plazo. Según Lyons (1998, 144) la conversación en torno al portafolios puede resultar para el profesor en una

[...] oportunidad para reconsiderar sus experiencias, para ir más allá de las entradas de su portafolios y poder comprender y establecer conexiones entre su práctica docente, el aprendizaje de sus alumnos y su crecimiento y desarrollo como profesional reflexivo.

Según Seldin (2004, 5), las personas que podrían desempeñar la función de mentor podrían ser el director del departamento, un colega, o un especialista en formación o en desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, advierte que sea quien sea el que desempeñe dicho papel, conviene que tenga conocimientos adecuados sobre los procedimientos e instrumentos efectivos para documentar o evidenciar una docencia de calidad. Sólo de esta manera el mentor podrá ayudar al profesor proporcionándole sugerencias y recursos y apoyándole de modo constante durante la preparación del portafolios.

Por otra parte, afirma que al haber diferencias entre los diversos miembros del claustro y los heterogéneos contextos institucionales, no existe una única manera de organizar dicha colaboración, aunque anota algunos procedimientos que se han mostrado útiles (Seldin, 2004, 6):

- Un profesor mayor y más experimentado que trabaja directamente con un colega más joven de la misma disciplina o de otra.
- Un grupo experto de profesores de la propia institución que, a cambio de una reducción de la carga docente, mentoriza a varios profesores mientras preparan sus portafolios.
- Un consultor o especialista externo, de la propia disciplina o de otra.

En cualquier caso, el mentor nunca debe olvidar que el portafolios es del profesor que lo está preparando. Por ello, aunque se realiza de manera cooperativa y pueda aportar sugerencias o recomendaciones, las decisiones –sobre lo que se desea incluir, la finalidad, el estilo, etcétera–, en último término, las determina el propio profesor. «El rol del mentor es de guía, no de director» (Seldin, 2004, 6). Son los profesores que están desarrollando el portafolios quienes deciden por ellos mismos iniciar un proceso de desarrollo profesional y son ellos quienes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje que, con la ayuda del portafolios, les permite ir adquiriendo ciertos hábitos de reflexión. Por ello, no debe fomentarse la dependencia del tutor o de otra persona más experimentada (Klenowski, 2004, 132).

Por otra parte, no sólo la figura de un mentor puede resultar beneficiosa, sino que todos los sistemas de apoyo o seguimiento durante el proceso de desarrollo de portafolios que se le puedan brindar a los profesores, les resultarán de gran utilidad. Una de las opciones es realizar regularmente reuniones o foros con grupos de profesores que estén desarrollando sus portafolios. De esta manera, se realiza una tutoría entre pares que se reúnen para analizar y comentar su progreso. Por ello se puede afirmar que

[...] pueden ejercer la tutoría del portafolio profesores o pares, y además está la autotutoría a que la estructura misma del portafolio da lugar (Freidus, 1998, 84).

V. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El portafolios docente puede ser un instrumento efectivo en el ámbito universitario que alberga una doble virtualidad: recurso formativo e instrumento de evaluación. Su aprovechamiento en el ámbito nacional se encuentra en sus inicios, por ello conocer las diferencias de los diversos enfoques nos dispone a desarrollar prácticas coherentes, sin limitar las posibilidades o beneficios de un determinado punto de vista.

En el ámbito universitario existe la necesidad de valorar de manera adecuada la dimensión docente en el desempeño profesional del profesorado y equipararla de alguna manera a la importancia ya reconocida de su labor investigadora. Es necesario que el esfuerzo, la dedicación y la formación de los profesores en su labor educativa se vea recompensada e incentivada, como lo son sus publicaciones. Estamos en un ambiente en el que parece que los asuntos relacionados con la garantía de la calidad de las universidades y la evaluación de su profesorado cobran gran relevancia. Comienza a darse más peso que en otros momentos a la dimensión docente, así lo muestra, por ejemplo, el programa DOCENTIA que ha sido presentado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ⁹. Conviene por ello buscar alternativas que permitan valorar los méritos docentes. En este contexto, reconocemos la posibilidad de concebir los portafolios como una colección ordenada y estructurada de evidencias que demuestran la competencia y el desarrollo del profesor universitario como docente y sugerir su utilidad en procesos de habilitación o futuras acreditaciones.

El portafolios docente es, además de un recurso de evaluación, un efectivo medio para la formación del profesorado universitario. La distinción entre una y otra modalidad (evaluativa o formativa) se establece desde el plano teórico ya que, en muchas ocasiones, esta diferencia no es operativa en la realidad. Incluso en los casos en que el portafolios se utiliza con fines evaluativos, posee una función formativa, aunque ésta no haya sido perseguida.

⁹ Aunque se trata de un organismo español, al ser la autora española, lo mismo puede decirse de la situación mexicana. «La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es una fundación estatal que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. »Este objetivo está alineado con la finalidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010. ANECA lleva a cabo su actividad (evaluación, certificación y acreditación) a través de diferentes programas». En: [<http://www.aneca.es/que-es-aneca/presentación.aspx>]. *Nota del editor.*

Estamos en un momento adecuado para repensar la docencia universitaria, para realizar cambios y proponer proyectos que permitan conocer, apreciar y mejorar la docencia que se desarrolla en nuestras instituciones. Podemos pensar en el potencial formativo del empleo de portafolios docentes, capaces de fomentar la práctica reflexiva en los profesores, como instrumento eficaz para proporcionar soporte a la formación del profesorado universitario. ■

BIBLIOGRAFÍA

AGRA, M.J., GEWERC, A. y MONTERO, L., «El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación *on line* y presenciales», comunicación presentada al **II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una Visión Crítica**, Barcelona, 2002, en: [<http://web.udg.es/tiec/orals/c45.pdf>]. Consultado: 9-XII-2008.

BARRETT, H., **Electronic Teaching Portfolios: Multimedia Skills + Portfolio Development = Powerful Professional Development**, in: [<http://electronicportfolios.com/portfolios/3107Barrett.pdf>]. 9-XII-2008.

BARRETT, H.C. (2005a). **My «On line Portfolio Adventure» (Versions of my on line portfolios developed using different systems or on line publishing tools)**, in: [<http://electronicportfolios.org/myportfolio/versions.html>]. 9-XII-2008.

BARRETT, H C. (2005b). **Create on line portfolios using common tools and open source softwar**, in: [http://center.uoregon.edu/ISTE/uploads/NECC2005/KEY_6807039/Barrett_NECC05workshop.pdf]. 9-XII-2008.

BARRETT, H.C. (2005c). **Directions for ePortfolio Research**, in: [<http://electronicportfolios.com/research.html>]. 9-XII-2008.

BARRETT, H. & CARNEY, J. (2003), **Electronic Portfolios: Decisions, and Dilemas**, in: [<http://electronicportfolios.com/portfolios/AAHE2003.pdf>]. 9-XII-2008.

BIRD, T., «The Schoolteacher's Portfolio: An Essay on Possibilities», in MILLMAN, J. & DARLING-HAMMOND, L. (eds.), **The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers**, SAGE Publications, California, 1990.

CAMPBELL, D.M.; CIGNETTI, P.B.; MELENYZER, B.J.; NETTLES, D.H. & WYMAN, R.M., **How to Develop a Professional Portfolio: a Manual for Teachers**, 3rd ed., Pearson Education, Boston, 2004.

CANO, E., **El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional**, Octaedro, Barcelona, 2005.

CERBIN, W., «The Course Portfolio as a Tool for Continuous Improvement of Teaching and Learning», **Journal on Excellence in College Teaching**, 5:1, 1994, p. 95-105.

CLAY, A.S.; PETRUSA, E.; HARKER, M. & ANDOLSEK, K., «Development of a web-based, specialty specific portfolio», **Medical Teacher**, 29:4, 2007, p. 311-316.

COFFEY, A., «The Clinical Learning Portfolio: a Practice Development Experience in Gerontological Nursing», **Journal of Older People Nursing in association with Journal of Clinical Nursing**, 14:8b, 2005, p. 75-83.

COLE, D.J., **Portfolios Across the Curriculum and Beyond**, Corwin Press, California, 1995.

CONRAD, L. & BOWIE, C., «The Impact of Context on Readings of Teaching Portfolios», **International Journal for Academic Development**, 11:1, 2006, p. 31-42.

CONSTANTINO, P.M. & DE LORENZO, M.N., **Developing a Professional Teaching Portfolio: a Guide for Success**, Allyn and

Bacon, Boston.

CRISPÍN, M.L. y CAUDILLO, L., **El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia**, 1998, en: [<http://www.comunidades.ipn.mx/descargas/Modelo/portafolio.pdf>]. 9-XII-2008.

DANIELSON, C. & ABRUTYN, L., **An introduction to using portfolios in the classroom**, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 1997.

DE MIGUEL, M., «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente», **Revista de Educación**, 315, 1998, p. 67-83.

DOEL, M., **Learning, Practice and Assessment: Signposting the Portfolio**, Philadelphia: Jessica Kingsley, London, 2002.

DUQUE, G.; FINKELSTEIN, A.; ROBERTS, A.; TABATABAI, D.; GOLD, S. & WINER, L., **Learning while Evaluating: the Use of an Electronic Evaluation Portfolio in a Geriatric Medicine Clerkship**, 2006, in: [<http://www.biomedcentral.com/1472-6920/6/4>]. 9-XII-2008.

EDGERTON, R., HUTCHINGS, P. & QUINLAN, K., **The teaching portfolio: capturing the scholarship in teaching**, American Association for Higher Education, Washington, 1991.

FEIXAS, M. y VALERO, M., **El portafolios y el SEEQ como herramientas para el desarrollo profesional**, 2003, en: [<http://www.udg.edu/ice/FUniversit/Portafolios.pdf>]. 9-XII-2008.

FERNÁNDEZ MARCH, A., «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional», **Educación**, 33, 2004, p. 127-142.

FREIDUS, H., «El papel del tutor en la elaboración del portafolio», 1998, p. 80-101, en LYONS, N. (ed.), **With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism**, Teachers College Press, Columbia. Ed. esp.: **El uso de portafolios. Propuestas para**

un nuevo profesionalismo docente, Amorrortu, Buenos Aires, 2003.

GINES, M.; DAVIS, S. & BORDERA, C., **Portfoli Docent**, 2005, in: [<https://sarasate.upc.es/upc/ice/bbdd/profi.nsf/PortfoliDocentDet>]. 9-XII-2008.

HOLMBOE, E.; RODAK, W.; MILLS, G.; McFARLANE, M. & SCHULTZ, H., «Outcomes-based Evaluation in Resident Education: Creating Systems and Structured Portfolios», **The American Journal of Medicine**, 119:8, 2006, p. 708-714.

HUTCHINGS, P. (ed.), **The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning**, American Association for Higher Education, Washington, 1998.

KINGORE, B.W., **Portfolios: enriching and assessing all students, identifying the gifted grades K-6**, Leadership Publishers, Des Moines, Iowa, 1993.

KLENOWSKI, V., «Portfolios: Promoting Teaching. Assessment in Education: Principles», **Policy & Practice**, 7:2, 2000, p. 215- 236.

KLENOWSKI, V., **Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles**, RoutledgeFalmer, London/New York, 2002.

KLENOWSKI, V.; ASKEW, S. & CARNELL, E., «Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education», **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 31:3, 2006, p. 267-286.

KNAPPER, C. & WILCOX, S., **Preparing a Teaching Dossier, Instructional Development Centre**, Queen's University, Canada, 1998. Ed. esp.: **El portafolios docente**, Red Estatal de Docencia Universitaria, Madrid, 2003.

LABOSKEY, V.K., «Teaching to Teach with Purpose and Passion: Pedagogy for Reflective Practice», 1997, p. 150-163, in

LOUGHRAN, J. & RUSSELL, T. (eds.), **Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education**, Falmer Press, London.

LORENZO, G. & ITTELSON, J., **An Overview of E-Portfolios**, 2005, in: [<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf>]. 9-XII-2008.

LYONS, L., **With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism**, Teachers College Press, Columbia, 1998.

MARTÍNEZ MUT, B.; FERNÁNDEZ MARCH, A.; GROS, B. y ROMANA, T., **El cambio de cultura docente en la universidad y el Espacio Europeo de Educación superior**, 2005, en: [<http://www.ice.upv.es/site05/Ponencia2.pdf>]. 9-XII-2008.

MARTIN-KNIEP, G.O., **Capturing the Wisdom of Practice**, Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, 1999. Ed. esp.: **Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos**, Paidós, Buenos Aires, 2001.

MULLEN, L.; BRITTEN, J. & McFADDEN, J., **Digital Portfolios in Teacher Education**, JIST Works, Indianapolis, 2005.

MURRAY, J.P., **Successful Faculty Development and Evaluation: the Complete Teaching Portfolio**, ERIC Clearinghouse on Higher Education, Washington, DC, 1997.

POWELL, L.A., «Realising the Value of Self-assessment: the Influence of the Business Excellence Model on Teacher Professionalism», **European Journal of Teacher Education**, 23:1, 2000, p. 37-48.

RICO VERCHER, M. y RICO PÉREZ, C., **El portafolio discente**, Editorial Marfil, Alcoy, 2004.

ROLHEISER-BENNETT, N.C., **The Portfolio Organizer Succeeding with Portfolios in Your Classroom**, Association for

Supervision & Curriculum Development, Alexandria, 2000.

SANTOS, M.A., **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**, Aljibe, 2ª ed., Málaga, 1995.

SELDIN, P., **The Teaching Portfolio: a Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions**, Anker Press, Bolton, 1991.

SELDIN, P., **Successful Use of Teaching Portfolios**, Anker Press, Bolton, 1993.

SELDIN, P., **The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions**, Third ed., Anker Publishing Company, Bolton, 2004.

SHULMAN, L., «Portafolios del docente: una actividad teórica», p. 44-62, en LYONS, N. (ed.), **With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism**, Teachers College Press, Columbia, 1998. Ed. esp.: **El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente**, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2003.

SMITH, K. & TILLEMA, H., «Long-term Influences of Portfolios on Professional Development», **Scandinavian Journal of Educational Research**, 45:2, 2001, p. 183-203.

SMITH, K. & TILLEMA, H., «Clarifying Different Types of Portfolio Use», **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 28:6, 2003, p. 625-648.

STANLEY, C., «The Faculty Development Portfolio: A Framework for Documenting the Professional Development of Faculty Developers», **Innovative Higher Education**, 26:1, 2001, p. 23-36.

THOMAS, D.A., «Interdisciplinary Effectiveness and The Learning Portfolio: Developing Required in the 21st Century Workplace», in ZUBIZARRETA, J. (ed.) **The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning**, Anker Publishing Company, Bolton, 2004, p. 146-152.

TIGELAAR, D.; DOLMANS, D.; DE GRAVE, W.; WOLFHAGEN, I. & VAN DER VLEUTEN, C., «Participants' opinions on the usefulness of

- a teaching portfolio», **Medical Education**, 40, 2006, p. 371-378.
- TILLEMA, H., «Design and Validity of a Portfolio Instrument for Professional Training», **Studies In Educational Evaluation**, 24:3, 1998, p. 263-278.
- TUCKER, P.D., STRONGE, J.H. & GAREIS, C.R., **Handbook on Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Development**, Eye on Education, Larchmont, NY, 2002.
- VERA, J., «La evaluación de los profesores: dificultades, aceptaciones y rechazos», comunicación presentada al **VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación**, Huelva, 2001.
- WADE, R.C. & YARBROUGH, D.B., «Portfolios: A tool for Reflective Thinking in Teacher Education?», **Teaching and Teacher Education**, 12:1, 1996, p.63-79.
- WHITTIER, D. & LARA, S., «US vs. European E-folio Design: Investigating a Dichotomy», **Society of Information Technology and Teacher Education SITE. 16th International Conference**, Phoenix, Arizona, 2005.
- WOOD, B. & MAY, W., «Academic Recognition of Educational Scholarship», **Acad Radiol**, 13, 2006, p.254-257.
- WRAY, S., «Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development», **Teaching and Teacher Education**, 23: 7, 2007, p. 1139-1152.
- ZUBIZARRETA, J., **How Teaching Portfolios Improve Course Instruction**, The Department Chair, 5(4), 1995, p. 15-16.
- ZUBIZARRETA, J. (ed.), **The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning**, Anker Publishing Company, Bolton, 2004.

NOTAS

EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD EN LA FAMILIA

María Elinora Soberanes Diez

María Elinora
Soberanes Diez



Egresada de la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana. Trabajó en el Departamento de Desarrollo Académico del Colegio Nuevo Continente. Ha apoyado terapias de niños autistas en la Clínica Mexicana de Autismo. Colaboró en el área de Dinámicas de Kidzania («La ciudad de los niños»). Trabajó en el área de reclutamiento y selección de la empresa Coaching y Liderazgo, y fue asistente editorial de la Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana.
Correo electrónico: [mariely_sob@hotmail.com].

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en una «sociedad líquida», como nos indica el sociólogo Zygmunt Barman: nada es sólido ni fuerte. Un rasgo característico de esta sociedad líquida es que vive con las *emociones desbordadas*.

En su libro **Miedo líquido**¹ explica los diferentes miedos «modernos»: a lo desconocido, a la muerte, a la inseguridad, a lo inexplicable, a la incertidumbre, a los desastres naturales, entre muchos otros. Todos estos miedos generan personas llenas de ansiedad y en particular, en el caso que nos ocupa, llena de padres de familia *ansiosos*.

¹ Su libro **Amor líquido**, se reseña en este ejemplar. Zygmunt Bauman, **Amor líquido**, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2005. *Nota del editor*.

La *ansiedad* es una sensación física que aparece ante una situación que no sabemos cómo afrontar. Pero también es una emoción o sentimiento captado psicológicamente por el sujeto ².

La ansiedad genera padres de familia *confundidos* y *desorientados*: no saben lo que va a pasar ni cómo reaccionarán, y lo más importante: cuál es la mejor forma de educar a sus hijos. Esto provoca un círculo vicioso ya que estas preocupaciones y miedos generan, a su vez, más estrés.

Al mismo tiempo, encontramos niños que son hijos de la *Net Generation*, es decir, han crecido junto con la tecnología, la cual cambia cada vez más rápidamente. Los estímulos visuales son más llamativos, coloridos, gráficos y nuevamente más rápidos; incluso Giovanni Sartori ha escrito sobre el fenómeno del *homo videns* ³ y explica cómo las nuevas generaciones están teledirigidas. Actualmente, los niños emplean formas de aprender y comunicarse muy diferentes a las de sus padres, especialmente con la llegada de Internet y con los nuevos videojuegos.

Por eso, no debe extrañarnos encontrar, en los diferentes colegios, niños cada vez más *sobrestimulados*. En ocasiones, estos niños se encuentran sin una guía firme y descubren, muchas veces con ayuda de los medios de comunicación, que realmente *nada* los limita y pueden hacer con su «libertad» lo que quieran. Ello conduce al *libertinaje*.

Esto les hace perder la orientación y encontrarse *desbordados en su afectividad, hasta la exacerbación*. Confunden y mezclan emociones que, en la mayoría de las ocasiones, favorece lo que sienten en ese momento, es decir, deciden y actúan según sus emociones momentáneas, dejando a lado la parte racional, el autodominio y la visión a largo plazo.

² VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya y QUINTANILLA MADERO, Beatriz, **La ansiedad en el mundo de hoy**, p. 49.

³ SARTORI, G., **Homo videns**, p. 234.

También puede llegar a presentarse el *voluntarismo*; actuar porque «lo tengo que hacer» y no por un verdadero convencimiento de lo que están realizando. Estas personas generalmente están de mal humor y poco motivadas, pues hacen las cosas porque «no les quedó de otra»: no han interiorizado ni aprehendido las normas, sino que las siguen por imposición.

II. ¿CÓMO LOGRAR LA FIRMEZA EN LOS PADRES?

Ante un mundo desbordante de cambios, novedades y modas, los padres de familia requieren ejercer su *autoridad* para ofrecer a sus hijos *estabilidad, confianza y esperanza*.

Es vital señalar que el hecho de ser padres no es sinónimo de poseer autoridad frente a los hijos, sino que ésta se va conquistando con el ejemplo. La palabra *autoridad* tiene su origen etimológico en *augere* que significa aumentar, hacer crecer. La autoridad es la fuerza para sostener y acrecentar.

Los padres de familia tienen la responsabilidad de «sostener y acrecentar» a sus hijos, por lo que esta autoridad paterna requiere estar al *servicio* de los hijos; no es un privilegio de los padres sobre los hijos. Tampoco es un «derecho», que ellos puedan decidir ejercer o no ejercer: es una *obligación moral que ayuda a formar a los hijos para que sean mejores personas, autónomas, libres, responsables y capaces de decidir*.

Es vital tomar en cuenta que mandar a los hijos es *orientarlos*, puesto que los padres de familia no ordenarán lo que quieran sino *lo que deben*.

III. ¿PARA QUÉ EJERCER LA AUTORIDAD?

El objetivo de la autoridad –como de toda la educación familiar– es formar *hijos autónomos*, seres humanos capaces de construir su propia ley con responsabilidad y no simplemente asumir sin cuestionamientos y con temor la ley de los padres. Esto genera miedos en los hijos a lo que no quieren ni logran entender.

Si se desea educar para la autonomía, en primer lugar se requiere formar la *libertad responsable* de los hijos, la cual implica la capacidad de decidir y de renunciar a lo que no se decidió, pues siempre que se escoge algo se renuncia, al mismo tiempo, a otra posibilidad. La libertad responsable implica escoger y renunciar, asumiendo todas las *consecuencias* de esa decisión. Formar y desarrollar la libertad de una persona es fomentar una mayor autonomía y, por lo tanto, una mayor responsabilidad en los hijos.

La base para educar en la libertad es empezar formando la *voluntad*⁴; si no tuviéramos voluntad no podríamos ejercer plenamente la *libertad*⁵, pues no existiría la capacidad para escoger.

La educación de la libertad implica enseñar a decidir para que los hijos puedan autogobernar sus acciones y, al mismo tiempo, enseñar a obedecer las propias exigencias de los valores, lo que supone que ellos puedan autodeterminarse al bien.

Es papel de los padres reconocer esta facultad en los hijos y enseñarlos a decidir, permitiéndoles tomar sus propias decisiones aunque a veces se equivoquen, puesto que los padres no podrán decidir siempre por sus hijos.

Con base en lo anterior, la educación familiar debe concretarse en un proceso que culmine en la autonomía de los hijos, pues la verdadera libertad es sinónimo de autonomía personal.

IV. ¿CÓMO EDUCAR CON AUTORIDAD?

Si nos damos cuenta que lo significativo es que la persona *interiorice y se apropie de las leyes*, concluiremos que la mejor autoridad es la

⁴ La palabra *voluntad* proviene del latín «*voluntas*» y es la facultad superior que tiene la persona de *querer*. Ésta significa tres cosas: la potencia de querer, el acto de querer y lo querido mismo. La voluntad puede ser formada, forjando el carácter una personalidad y unas virtudes (**Gran Enciclopedia Rialp**, p. 676).

⁵ La libertad es una propiedad de la voluntad. Es la capacidad de autodeterminarse.

moral, puesto que nace con el *ejemplo*, el cual es el *medio educativo por excelencia*.

Los padres de familia requieren educar a través de una *pedagogía testimonial*, en la cual se practique el menor discurso posible y se enseñe con la propia actuación, la cual tiene un impacto mayor en los hijos.

Implica una mayor exigencia a los padres, puesto que necesitan empezar con ellos mismos: exigirse primero y después exigir a los hijos. Los hijos aprenderán mucho más fácilmente, observarán que aquello que sus padres les piden es posible y habrán contemplado cómo se hace. Es mucho más fácil obedecer cuando los padres ejercitan la *coherencia* de vida.

De esta forma, los padres de familia sí pueden proporcionar argumentos a sus hijos, aunque pocos, puesto que, como señala el adagio, «el argumento convence y el ejemplo arrastra».

Por lo tanto, para que los padres ejerzan la autoridad con mayor éxito es necesario que desarrollen *virtudes* para que ellos mismos mejoren, se autogobiernen y, por lo tanto, se autodeterminen. De esta forma será mucho más fácil exigir a sus hijos.

Es conveniente que los padres tomen en cuenta que lo trascendental es practicar la autoridad en el punto medio, equilibrarla, puesto que es fácil caer en alguno de sus extremos, lo que generaría que, en lugar de la autoridad, estuvieran ejerciendo alguna de las perversiones de la autoridad. Los extremos más comunes en los que puede caerse cuando la autoridad no se ejerce correctamente, son:

- **Autoritarismo** (despotismo). La persona autoritaria generalmente es impositiva, intolerante, necia, agresiva, prepotente, dominante e impulsiva. Así mismo, posee una personalidad seria, fría, déspota, inaccesible y egocéntrica. Está motivada por el placer, el prestigio, la tradición y el poder. Lo cual produce en los hijos temor, sumisión extrema, simulación y falsedad en sus actitudes.

- **Egoísmo** (individualismo). Esta persona es posesiva, dominante, celosa y le gusta humillar a los otros. Posee una personalidad egoísta, envidiosa, obstinada, dominante, seductora e introvertida. La motiva la soberbia, el egoísmo y la falta de empatía. Esta perversión de la autoridad genera como consecuencia hijos dependientes, infantiles, con baja autoestima, voluntad débil y autocomplacientes.
- **Manipulación** (chantaje). Este padre de familia es chantajista, sarcástico, hiriente, exagerado, voluble y actúa en su propio beneficio. Su personalidad es extremista, es decir, puede ser desde melosa hasta cruel, asimismo es manipulador y dramático. Este tipo de personas están motivadas por la vanidad, las apariencias, los sentimentalismos y el control. Se produce, entonces, en los hijos, fingimiento, mentira, falta de valores sólidos, incredulidad y falta de un juicio crítico.
- **Sobreprotección** (protección excesiva). Es una persona inconsistente: desde inculpadora hasta suplicante. Es «pseudo salvadora», pues ayuda más de lo necesario. Su personalidad es sobreprotectora, «blanda», voluble, preocupada y ansiosa. Esta conducta está motivada por la comodidad, el miedo irracional, el control y el paternalismo, lo cual genera en los hijos dependencias patológicas, irresponsabilidad, ineptitud en general.
- **Atropello** (abuso). Estos padres de familia suelen comportarse de una manera agresiva, represiva, humillante, perseguidora, abusiva y crítica-irónica. Generalmente, tienen una personalidad dictatorial, arbitraria y nulificante, la cual está motivada por la inmadurez y origina en los hijos una profunda inseguridad, depresión, rencor, sensación de impotencia, fracasos, rebeldía y frialdad.
- **Inconsistencia** (maleabilidad). Personas incongruentes, variables y complicadas, sin voluntad. Poseen una personalidad incomprensible, inestable, inconstante y contradictoria. Las acciones de estas personas suelen estar promovidas por las circunstancias del momento y su consecuente humor. Éste produce en los hijos

ansiedad y angustia, aislamiento, desconfianza, odio, miedo, inseguridad, psicopatologías y sociopatologías.

- **Abdicación** (renuncia). Personas indiferentes, egoístas, extremadamente permisivas, en muchas ocasiones tienen una personalidad depresiva, pesimista, débil y conformista. Estas acciones están motivadas por el placer, la avaricia y la falta de valores, lo que ocasiona en los hijos el autodesprecio, la autocompasión y el libertinaje.

Un principio básico en educación familiar es reconocer la existencia de lo *permanente* y lo *cambiante* en la vida.

Lo *permanente* de la persona es su esencia, todo lo relacionado a los valores, a la moralidad, a lo que nunca cambiará en ella, independientemente del contexto y de la situación; en este renglón, no puede «negociarse» con los hijos, es primordial que los padres sean muy claros y no se den por vencidos a pesar de las dificultades que se puedan presentar. En estas situaciones es cuando se educa la esencia personal, lo trascendental de los hijos, se enseñan las normas morales, se forja el carácter, se viven valores, entre otras cualidades. Los hijos requieren saber que en estas situaciones no van a decidir según sus gustos, sino según lo que les ayude a ser mejores hijos, hermanos, ciudadanos, es decir, mejores personas.

En lo que se refiere a lo *cambiante* de la persona, a lo dinámico, los padres han de negociar con sus hijos: no requieren desgastarse peleando con ellos, tratando de que siempre hagan lo que los padres desean, pues en estas decisiones es cuando necesitan tomar en cuenta la opinión de los hijos y, por lo tanto, son situaciones en las cuales pueden ser flexibles. Es muy útil que los padres de familia consideren *aprender a negociar*. Antes, la obediencia era ciega, hoy se busca la misma obediencia pero *razonada*; para ello, resulta esencial aprender a *dialogar* y a *escuchar*.

Los hijos requieren formar convicciones y conocer las razones de lo que hacen y dejan de hacer, y no simplemente «heredar» los consejos

de sus padres sin hacerlos propios, porque al enseñar los principios junto con sus razones es más fácil que queden sólidamente edificados en la personalidad de los hijos.

En cualquiera de los dos casos –referidos a lo permanente y lo cambiante de la existencia– es esencial abrir el espacio a la *comunicación familiar*: que se escuchen para que los hijos entiendan las razones de los padres y los padres comprendan a los hijos. Esto posibilitará que los hijos asimilen las leyes y las reglas, lo que facilita su cumplimiento puesto que en lugar de percibir las como obligación, las apprehenden como orden en su vida.

En el ejercicio de la autoridad también es fundamental que se tenga como base el *amor*, que los hijos se sientan *escuchados, queridos y aceptados por sus padres* y que sepan que se les *exige* porque se desea lo mejor para ellos. Al mismo tiempo, los padres requieren ser correspondidos con la humildad de sus hijos que les permite obedecerlos.

V. CRITERIOS EDUCATIVOS PARA EL BUEN EJERCICIO DE LA AUTORIDAD

Además es vital tomar en cuenta los siguientes *criterios educativos* para el buen *ejercicio de la autoridad*:

1. Crear un ambiente familiar amable y agradable.
2. Establecer relaciones estrechas e íntimas, basadas en el amor y la comunicación.
3. Generar la confianza con base en una autoridad lograda con prestigio, así como comprender y aceptar.
4. Respetar la originalidad de cada hijo.
5. Atender necesidades materiales, afectivas y espirituales de los hijos, con la finalidad de cuidar la individualidad.
6. Ofrecer un amor incondicional y mostrar a los hijos que lo solicitado busca sólo el bien de su persona.
7. Escuchar a los hijos, aceptarlos y manifestarles que se les ama.
8. Ayudar a los hijos para que crean en sí mismos. Esto los dota de la seguridad interior que requieren para que, a su vez, respeten y

amen a los demás. El apego amoroso a la figura de la madre y del padre es el primer paso decisivo para edificar la imagen positiva de sí mismo (autoconcepto), necesaria para observar una conducta con sentido ético en la edad adulta.

9. Demostrar en forma consistente el amor a los hijos. Éste no depende de su comportamiento; se evalúan los hechos, jamás la persona. Las reglas estrictas, aplicadas con claridad y constancia, comunican amor a los hijos.
10. Ayudar a «desdramatizar» las situaciones y, por medio de la comunicación, aceptar los sentimientos de los hijos posibilita analizar las situaciones conflictivas con objetividad.
11. Escuchar es un arte que implica, en la misma proporción, la razón y el corazón. La persona se manifiesta en su totalidad y en su unidad.

Las leyes son necesarias para todas las personas porque:

- El ser humano demanda la existencia de marcos de referencia que le indiquen por dónde encauzarse para alcanzar el bien, así como aprehender los diferentes valores.
- La persona humana vive en sociedad y necesita aprender a respetar a los demás para convivir.
- Para respetar a los demás, la persona precisa primero respetarse y esto lo logra a través de las leyes.
- El ser humano no es perfecto, es perfectible. Necesita las leyes que le señalen el camino para ir mejorando como persona. ■

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Zygmunt, **Miedo líquido**, Paidós, Barcelona, 2007, 228 p.

OLIVEROS F., Otero, **Autonomía y autoridad en la familia**, Minos, México, 1989, 138 p.

QUINTANA CABANAS, José María, **Pedagogía familiar**, Narcea, Madrid, 1993, 222 p.

SARTORI, Giovanni, **Homo videns**, Punto de Lectura, México, 2006, 234 p.

VILLALOBOS PÉREZ-CORTÉS, Marveya y QUINTANILLA MADERO, Beatriz, **La ansiedad en el mundo de hoy**, Minos, México, 2008, 193 p.

METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Ma. del Carmen Bernal González

Mariel Sarai Martínez Dueñas

Ma. del Carmen
Bernal González



Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana, México. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra, España. Fue directora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Entre sus líneas de investigación se encuentran: educación estética; teoría pedagógica; proyecto educativo vasconcelista. Entre sus publicaciones y trabajos de investigación: *La teoría pedagógica de José Vasconcelos*, Trillas, México; coautora de *Educatividad y educabilidad*, Minos Tercer Milenio/UP, México. Miembro del Consejo Técnico del Examen General de Egreso de las Licenciaturas en Pedagogía y Ciencias de la Educación, CENEVAL. Miembro del Consejo de Rectoría de la Universidad Panamericana. Miembro del Consejo Editorial de la revista *Saberes y Quehaceres del Pedagogo*. Miembro del Consejo Científico de la *Revista ESE, estudios sobre educación*, Universidad de Navarra, España. Miembro del Colegio de Pedagogos de México. Correo electrónico: [mbernal@up.edu.mx].

Mariel Sarai
Martínez Dueñas



Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana. Maestría en Matrimonio y Familia, Universidad de Navarra, España. Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Colabora con el departamento de innovación educativa y admisiones de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Temas de interés: tecnología educativa; desarrollo de recursos pedagógicos; orientación educativa, vocacional y profesional; diagnóstico psicométrico; adolescencia; estudio interdisciplinar de la familia. Participante en conferencias y medios de comunicación con temas de familia, juventud, adolescencia, violencia intrafamiliar, orientación vocacional, posmodernidad y *bullying*. Correo electrónico: [msmartin@up.edu.mx].

*Lo que hace el estudiante es, en realidad,
más importante para determinar
lo que aprende, que lo que hace el profesor.
Thomas J. Shuell*

Las personas aprendemos de manera natural. Sin embargo, enseñar se ha vuelto una tarea cada vez más exigente para quienes ejercen la docencia en los diferentes niveles. La experiencia dicta, en palabras de Mark Prensky, que «hoy tenemos alumnos para los que nuestro sistema educativo no fue creado» (Prensky, 2001, 1). Lo anterior manifiesta la urgencia de innovar la labor docente y encontrar mejores metodologías para hacer asequible el aprendizaje a los estudiantes.

Vivimos en la era de la diversificación. Desde la década de 1990, las aulas no se volvieron más grandes sino más diversificadas en cuanto a las capacidades, motivación y base cultural de los estudiantes. Los modelos de clase magistral y tutoría tradicional perdieron vigencia en clases en donde era cada vez más complejo mantener un alto nivel académico. Paulatinamente se fue asimilando que la enseñanza de calidad consistía en estimular a los estudiantes para utilizar los procesos de aprendizaje de forma espontánea, cobrando así relevancia el papel del estudiante por encima del papel del profesor (López, 2002, 9).

Lo anterior nos remite a lo que hoy se conoce como «metodologías activas» que, en esencia, retoman tres ideas principales:

1. El estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje.
2. El aprendizaje es social. Los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición.
3. Los aprendizajes deben ser significativos. El aprendizaje requiere ser realista, viable y complejo de forma que el estudiante halle relevancia en la transferencia de dicho contenido.

Para que se produzca un aprendizaje significativo, deben producirse dos condiciones:

- a) Presentación de un material potencialmente significativo. Lo anterior implica que posee un *significado lógico*, es decir, relacionado de forma sustantiva con la estructura cognitiva de quien aprende. Además, un material potencialmente significativo cuenta con ideas anclaje, que facilitan la interacción con el sujeto que aprende.
- b) Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del educando. Implica que se tiene la voluntad del educando para aprender.

Los aprendizajes significativos guardan suma relevancia en las metodologías activas de aprendizaje, pues los estudiantes –hoy más que nunca– buscan que lo aprendido guarde relación con lo previamente aprendido, pero sobre todo que sea un contenido relevante, comprobable y con aplicación en la vida diaria.

Aun cuando el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, requiere de la función directiva del profesor, quien no sólo presentará la cultura y el aprendizaje en general de forma atractiva, sino que además deberá conseguir que, quien aprenda, «construya» sus contenidos y los transforme en aprendizajes. Cabe destacar que las metodologías activas juegan un papel relevante para lograr dicho cometido.

Las metodologías activas promueven, principalmente, dos características del aprendizaje:

1. Sociabilidad del aprendizaje. Para que una persona aprenda, debe lograr la interacción con otros; fomentar y favorecer el diálogo e intercambio de ideas.
2. Interactividad del aprendizaje. El uso de las nuevas tecnologías ayuda a la generación de comunidades de aprendizaje, facilitando la interacción y trascendiendo las barreras del tiempo y la distancia.

Hoy existe gran diversidad de metodologías activas. Conocer su fundamento permite a los profesores identificarlas y seleccionar aquéllas más a fines a los estudiantes y a los contenidos.

A continuación se describen algunas metodologías activas ¹:

- ***Aprendizaje cooperativo.*** Es el proceso de aprender en grupo y en comunidad. Pretende la formación de comunidades de aprendizaje, entendidas como un grupo de personas que, reunidas en un lugar y tiempo determinados, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones específicas e interactuar para el logro de una meta en común.
- ***Enfoque por competencias.*** Dentro del ámbito académico, «las competencias se definen como las acciones que el alumno deberá ser capaz de efectuar después del aprendizaje» (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pélach y Cortada, 2006: 303). Lo anterior implica que primero se lleva cabo un proceso de aprendizaje y posteriormente se aplica; es en dicha acción en la que se verifica el nivel de desarrollo de la competencia.
- ***Aprendizaje basado en problemas.*** Consiste en un enfoque inductivo en el que los estudiantes aprenden el contenido de la sesión a través de la resolución de problemas reales.
- ***Método del caso.*** Se fundamenta en el análisis de una situación real o hipotética a través de una discusión dirigida, en la que se pretende conocer la diversidad de opiniones y favorecer el intercambio de experiencias.
- ***Enfoque cerebral del aprendizaje o «cerebro que aprende».*** Hace referencia a las bases neurofisiológicas del aprendizaje. Implica ponderar la estructura cerebral así como su influencia en el aprendizaje. Concentra todas aquellas teorías sobre la estimulación de los procesos mentales.
- ***Interactividad del aprendizaje.*** El concepto de interactividad es inherente a los procesos de comunicación, pues para que exista

¹ Al final del documento se sugieren algunas fuentes de consulta para profundizar aún más.

comunicación es imprescindible la interacción entre los participantes (ya sean personas, o bien surgir entre personas y cualquier dispositivo de las tecnologías de la información y la comunicación). Esta metodología, favorece la relación en comunidades de aprendizaje de forma asíncrona.

- ***Aprendizaje basado en la experiencia.*** Consiste en aprender mediante experiencias pasadas; también se le conoce como «aprendizaje basado en el error»: el protagonista del aprendizaje se encarga de obtener «experiencia» de sus errores.
- ***Práctica reflexiva.*** Se basa en el trabajo en grupos dirigidos por un experto que promueve la reflexión a partir de alguna experiencia. A menudo la reflexión se basa en ciertas estrategias como, el diario reflexivo (descripción/ reflexión/ transferencia), y suele incluir la elaboración de un portafolios de evidencias.
- ***Simulación.*** El aprendizaje se muestra a través de la dramatización de situaciones hipotéticas. La riqueza de esta metodología radica en la reflexión póstuma y en la mediación del moderador.

Para concluir, puede afirmarse que la clave del éxito en el desarrollo de las metodologías activas consiste en tener presente que lo más importante es el alumno, cada alumno. La idea de que los estudiantes sean estudiantes felices, bien desarrollados, libres de progresar a su ritmo y que adquieran más fácilmente los conocimientos fundamentales, no es una utopía, debe ser una realidad. El papel de los profesores en el éxito del aprendizaje radica en el compromiso que tienen al desarrollar una profesión que aman y que los motiva, pues se sienten libres para desarrollar su propia manera de enseñar.

Afirma Thomas J. Shuell:

Para que los estudiantes consigan los resultados deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en

lograr que sus alumnos realicen las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, les lleven a alcanzar los resultados pretendidos. ■

BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, J., **Calidad del aprendizaje universitario**, Narcea, Madrid, 2005.

COLL; MARTIN; MAURI; MIRAS; ONRUBIA; SOLÉ y ZABALA, **El constructivismo en el aula**, Grao, España, 2005.

DANIELS, H., **Vygotsky y la pedagogía**, Paidós, España, 2003.

FERREIRO, G. y CALDERÓN, E., **El ABC del aprendizaje cooperativo**, Trillas, México, 2002.

JENSEN, E., **Cerebro y aprendizaje**, Narcea, Madrid, 2004.

LÓPEZ y LEAL, **Cómo aprender en la sociedad del conocimiento**, Gestión, España, 2000.

PRESNSKY, M., «Digital natives, digital inmigrants», **On th Horizon**, MCB University Press, USA, 2001.

SAINT, M., **Yo explico pero ellos... ¿aprenden?**, Mensajero, España, 2000.

VILLALOBOS, M., **Evaluación del aprendizaje basado en competencias**, Minos, México, 2009.

GLOSA

LA TRANSVERSALIDAD Y LA LONGITUDINALIDAD DEL SER HUMANO

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Ana Teresa López de
Llergo Villagómez



Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. Maestría en Pedagogía, Universidad Panamericana. Licenciatura en Ingeniería Química y Química Industrial, Universidad Iberoamericana. Directora de Difusión Cultural, Universidad Panamericana. Autora de: *Hacia un desarrollo humano*, Ed. Limusa; *Valores, valoraciones y virtudes*, Ed. CECSA.

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

INTRODUCCIÓN

Lo transversal corta perpendicularmente algún objeto. La descripción transversal de una persona explica las capas que la conforman. Por eso, la caracterología señala los componentes del modo de ser, desde los más externos hasta los más profundos. Esta perspectiva corresponde a la transversalidad de alguien.

La longitud señala una distribución secuencial, y al referir lo longitudinal al ser humano, obviamente se hace referencia a la serie de acontecimientos sucesivos en el tiempo. Es así que podríamos decir

que la psicología evolutiva nos relata los cambios producidos en la persona en el transcurso de los años. Esto equivale a la «longitudinalidad» del ser humano.

Así, el estudio del ser humano requiere de la explicación de su modo de ser caracterial, para comprender sus respuestas y la influencia de la experiencia acumulada a través de los años. Caracterología y psicología evolutiva son dos estudios que nos muestran la riqueza y singularidad de toda persona.

Sin embargo, también hace falta estudiar los efectos de las relaciones interpersonales y, sobre todo, la eficacia de la influencia educativa cuando parte del conocimiento del estado en que se encuentra cada quién.

DOS LIBROS, DOS ENFOQUES, AMBOS COMPLEMENTÁNDOSE

Caracterología relacional¹ explica el sustrato temperamental con el cual cada persona nace; es la herencia desde donde parte el desenvolvimiento e indica los límites y las posibilidades. Es relacional porque toma muy en cuenta la influencia de los demás, tanto desde el punto de vista estimulante como el paralizante. El otro texto es el de **Las etapas de la vida**², en donde se exponen las características propias de cada período, desde la etapa prenatal hasta la cuarta edad. En los dos libros hay una explicación educativa para impulsar a la mejora: precisamente para superar los obstáculos. En los dos se incluyen lecturas para ejemplificar los postulados; en el de caracterología se presentan biografías, en el de psicología evolutiva, las lecturas relatan sucesos de personajes con una determinada edad.

¹ CRUZ DE GALINDO, Luz María y LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa, **Caracterología relacional. Una guía para la optimización de las relaciones humanas**, Trillas, México, 2009, 206 p.

² CRUZ DE GALINDO, Luz María y LÓPEZ DE LLERGO, Ana Teresa, **Las etapas de la vida. Cómo entender los cambios, el reto de vivir con significado y las crisis de cada etapa**. Trillas, México, 2008, 138 p.

CARACTEROLOGÍA RELACIONAL

La Introducción analiza el propósito del libro:

En la primera parte, a través de las biografías se describe el modo de ser; en la segunda, el de relacionarse. La idea es ver cómo estas relaciones son posibles y satisfactorias de forma espontánea y cuándo son naturalmente difíciles. Se pretende así ayudar a la persona a conocerse y a poner los medios para que la convivencia con los otros sea lo más armónica posible.

Las afinidades y los antagonismos caracterológicos tienen gran trascendencia, pero hay situaciones que, de manera especial, influyen en la vida futura, por ejemplo, durante el noviazgo, pues predicen la convivencia en la vida matrimonial. En relaciones no elegidas, pero importantísimas (hijos, padres, familia extensa) es posible atenuar los conflictos y las incomprensiones cuando las personas conocen el propio carácter y el de los demás.

En la tercera parte de este libro se considera la relativa plasticidad de los elementos del carácter, así como sus fortalezas y áreas de oportunidad, y se presentan algunas recomendaciones para encauzarlos y compensarlos a fin de lograr cierta madurez personal que prevenga roces y malentendidos, por la espontaneidad del propio modo de ser y sus repercusiones en la convivencia. En un anexo se presenta un cuestionario caracterológico.

La primera parte, titulada «Cómo soy», explica los elementos constitutivos fundamentales del modo de ser: emotividad, actividad y resonancia, y cómo la combinación de estos elementos produce ocho tipologías. También se le otorga relevancia a los elementos complementarios que acentúan o atenúan los elementos fundamentales. Y son: amplio o estrecho en el campo de conciencia; ávido o no ávido de posesiones y de reconocimiento; egocéntrico o aloecéntrico, en las relaciones con los demás; dominante o conciliador en el trato; introvertido o extrvertido respecto a la intimidad; tierno o seco afectivamente; inapetente o apetente de intereses sensoriales.

La segunda parte, «Cómo somos», contiene el estudio de la dinámica entre los emotivos, la dinámica entre los no emotivos, y la dinámica entre emotivos y no emotivos.

En la tercera parte, «Orientaciones educativas», se proporcionan sugerencias para ayudar a cada una de las ocho tipologías y, también, para aprovechar de la mejor manera los elementos complementarios.

LAS ETAPAS DE LA VIDA

En la Presentación se explica:

Todos tenemos un pasado, un presente y un futuro, en distintas proporciones según la distancia del presente con nuestra fecha de nacimiento. Sin embargo, en la historia personal hay rasgos comunes, propios del género humano: la infancia se caracteriza por un pasado muy breve, se ha experimentado poco, la reflexión es escasa y se vive con intensidad el presente. Las huellas que quedan de esa época son muy profundas, pues es lo primero que se escribe en la biografía de cada uno (aunque pocas veces hagamos conciencia de ello), por lo cual, tarde o temprano se manifiestan en la vida futura y van señalando las diferencias en el modo de ser de cada quien.

[...] De manera esquemática podemos comenzar afirmando que la trayectoria del ser humano empieza con la no advertencia de su existir (recién nacido); con el tiempo, poco a poco va alcanzando una cierta conciencia de sí (infancia), hasta llegar a la toma de conciencia del yo (adolescencia). Más adelante (juventud y adultez) ese ser humano descubre que está inmerso en las relaciones con otros yos. Por último, llega la decadencia del yo y una mayor dependencia hacia los demás (tercera y cuarta edades). Cada etapa de la vida es diferente de las otras, pero cada una tiene sentido en sí misma y, a la vez, debe servir de preparación para la siguiente.

Desde luego que el tránsito de una etapa a otra adquiere un sentido mucho más enriquecedor y una dimensión más profunda si quien lo experimenta ha logrado una visión trascendente completa, la cual se adquiere cuando las convicciones religiosas o espirituales dejan su impronta en el diario vivir. Esto da una solidez especial para afrontar y resolver las crisis naturales, que por lo común se presentan para acceder a la siguiente etapa.

La etapa prenatal conlleva la crisis del alumbramiento y el logro consiste en el hecho de nacer e independizarse. La infancia, con sus tres subgrupos, comporta el crecimiento, la individualidad y el autodescubrimiento con el resultado del dominio sensoriomotriz, la distinción de los demás y la ubicación en el entorno próximo.

La pubertad propicia el autoconocimiento y el descubrimiento de la intimidad. La adolescencia, dividida en dos etapas, primero lleva al aislamiento y luego al redescubrimiento de la intimidad; poco a poco se logra una expresión adecuada de la afectividad, el autodomínio y cierto equilibrio emocional.

La juventud pasa del idealismo al realismo de afrontar la existencia. La adultez, en la década de los treinta años, sufre la experiencia de los límites de las propias elecciones y lo deseable es conseguir la fidelidad a los compromisos asumidos. La década de los cuarenta ofrece la experimentación de los propios límites y el proceso de aceptación de ese modo de ser. En la década de los cincuenta inicia el desplazamiento por los más jóvenes y lo deseable es una ubicación serena. El quinquenio de los sesenta a los sesenta y cinco demanda desasimiento y compartir la experiencia acumulada.

La tercera edad cuenta con la década de los sesenta y seis a los setenta y cinco años, aquí aparecen el deterioro y la pérdida; para recorrer esta etapa es necesaria la reorganización de las actividades. La siguiente década, de los setenta y seis a los ochenta y cinco años, consiste en el franco envejecimiento y exige la aceptación de la necesaria dependencia.

Finalmente, la cuarta edad, de los ochenta y cinco años en adelante, lleva a la irrealidad compensada con la humilde confianza en los demás.

CONCLUSIÓN

La vida humana encierra una infinidad de reductos, todos ellos llenos de encanto y novedad. Por eso, de cada etapa podemos sacar muchas consecuencias educativas. Cada persona es una muestra singular de una sugerente manera de recorrer el camino y de un sorpresivo ingenio para afrontar los retos. ■

RESEÑAS

AMOR LÍQUIDO

Zygmunt Bauman

Fondo de Cultura Económica,
Argentina, 2005.

I. DATOS DEL AUTOR

Zygmunt Bauman (1925) es un sociólogo y pensador europeo, reconocido a nivel mundial. Estudió en la Academia de Ciencias Sociales de Varsovia y ha sido profesor de filosofía y sociología en Israel, Estados Unidos y Canadá. Actualmente, es profesor emérito en la Universidad de Leeds.

Entre sus obras principales destacan **Modernidad y holocausto**; **Modernidad líquida** y **Vidas desperdiciadas**. En ellas, Bauman critica la cultura moderna y nos habla del «mundo líquido».

II. CONTENIDO

Amor líquido aborda el tema de las relaciones humanas en la actualidad y el papel que juega en ellas el amor. Reflexiona sobre las tendencias cambiantes, la falta de voluntad y la falta de compromiso existente en la sociedad. El libro se divide en cuatro capítulos cuyo resumen se presenta a continuación:

1. Enamorarse y desenamorarse. Comúnmente, el hombre reflexiona sobre los temas de amor y muerte. Tanto es así, que se han escrito millones de obras sobre estos tópicos. El amor y la muerte son acontecimientos humanos que unen a la humanidad.

Con respecto al amor, el hecho de que las personas puedan enamorarse más de una vez ha traído como consecuencia un cambio en su definición. Actualmente, cualquier situación puede ser descrita como «amor», generando la falsa creencia de que el amor se aprende por la experiencia.

No obstante, el amor es trascendencia y, como señaló Francis Bacon, «implica ser un rehén del destino»; se desconoce el producto final, sobrepasando la satisfacción instantánea desprendida de la cultura consumista actual, regida por el deseo, y que trae consigo consecuencias no duraderas: los compromisos se presentan como un problema.

El amor es un anhelo de querer, que busca la eternidad e implica servir al otro. De allí surgen las relaciones, las cuales generan seguridad en las personas. Sin embargo, la mayoría de las relaciones fracasan debido a problemas de comunicación, la evasión de las responsabilidades correspondientes y la falsa idea de que uno puede cambiar al otro.

En cambio, cuando las relaciones perduran, surgen las familias, las cuales juegan el papel fundamental de mirar y escuchar con atención para corregir acciones y formar hábitos.

Por otro lado, hoy surgen las relaciones virtuales, donde lo importante no es el contenido que se transmite, sino el flujo de palabras y mensajes. Este hecho conlleva relaciones inestables y temporales que únicamente se mantienen gracias a la «charla».

No cabe duda de que el mundo se rige por el deseo de unirse y separarse episódicamente, impulsado por sentimientos de libertad y permanencia inestables.

2. Fuera y dentro de la caja de herramientas de socialidad. El hombre, por naturaleza, añora la unidad. La unión entre un hombre y una mujer se distingue por ser una unión carnal sobrenatural que combina la fe, el goce, el amor y el temor. Hoy, esta concepción se ha perdido generando, a su vez, que los hijos se conviertan en un objeto de consumo para satisfacer un deseo o para escapar de la soledad. Por consiguiente, las clínicas

de fertilidad han tenido un gran auge en los últimos años, alejando la reproducción del sexo.

De esta forma, se han deteriorado los compromisos y, por ende, las relaciones humanas, perdiéndose todas las expectativas que traía consigo el amor. Por otro lado, este hecho también ha ocasionado que la modernidad líquida en la que vivimos acepte la actividad sexual como una terapia para conseguir felicidad.

Además, nuestra modernidad líquida está regida por las «relaciones electrónicas» popularizadas debido al alejamiento que brindan de todo compromiso.

En conclusión, las actuales relaciones humanas buscan la obtención de placer y siguen el modelo consumista que percibe a los seres humanos como objetos. Como consecuencia, se ha degradado el valor de cada persona.

3. Sobre la dificultad de amar al prójimo. El amor al prójimo es la base sobre la cual descansa la vida civilizada. No obstante, es completamente contrario a lo que ocurre en realidad. En la actualidad, la vida está regida por el autointerés y la búsqueda de la propia felicidad, convirtiéndose en una forma de supervivencia donde el más fuerte es quien sobresale. Existe una crisis existencial que se aúna a la transmisión de los «valores» de desconfianza y superioridad personal, promovidos por los medios de comunicación. Sin embargo, los valores son valores en cuanto sirven a la dignidad humana. El amor al prójimo implica que el otro se reconozca como persona y confirme su dignidad y su valor como persona única e irreplicable.

La desconexión que existe entre las relaciones y la pérdida de la comunicación cara a cara, ha generado un cambio en el ámbito sociocultural y político que causa agitación y crisis, y ocasiona, en primer lugar, que las personas permanezcan como extraños y, en segundo lugar, produce inseguridad. En consecuencia, la vida comunitaria se ha desintegrado, desapareciendo, de esta forma, el diálogo y la interacción entre personas.

4. La unión desmantelada. La vida moderna se caracteriza por estar plagada de temores y ansiedades. El mundo se rige por tendencias globales efímeras que establecen un orden para contrarrestar el caos. Sin embargo, la inseguridad predomina a tal grado que ningún lugar es seguro. Esta inseguridad, conjuntamente con el miedo y la ansiedad, ocasionan que se culpe a los refugiados del terrorismo existente; esto origina hacia ellos el resentimiento popular.

III. VALORACIÓN CRÍTICA

Amor líquido reflexiona sobre los cambios presentados en las relaciones humanas a causa de las nuevas tecnologías y del mundo globalizado y consumista. Esto genera falta de compromiso y devaluación de la palabra «amor».

En la actualidad, se ha perdido el amor y el servicio a los demás que se encontraba explícito en su definición. Las personas se han vuelto cada día más egoístas, buscan su satisfacción en cada momento, olvidándose del diálogo enriquecedor con el otro.

El valor educativo de la obra radica en señalar el actual desorden de la afectividad. Por ende, es indispensable que el pedagogo conozca estas tendencias de falta de compromiso y falta de voluntad que impregnan las relaciones humanas, para comprender el contexto en el que se vive.

Es indispensable que la educación retome la enseñanza de los valores y las virtudes, con el objetivo de que las relaciones humanas estables y permanentes recobren su importancia. De esta forma, se redescubrirán los beneficios de la interacción cara a cara con el otro y los aprendizajes surgidos a partir de la cooperación mutua. ■

María Diez Uriarte

ENSEÑAR Y APRENDER. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

NAVAL, Concepción

EUNSA, Pamplona, 2008.

I. DATOS DE LA AUTORA

Concepción Naval es profesora titular de Teoría e Historia de la Educación. Becaria pre-doctoral del Programa de Formación de Personal Investigador del MEC y post-doctoral de Fulbright Commission y de Caja de Madrid. Es profesora de Teoría de la Educación y vicerrectora en la Universidad de Navarra. Dirige la Revista **Estudios sobre Educación** y es miembro del Editorial Board del Journal of Social Science Education y del International Journal of Citizenship and Teacher Education, entre otros. Su investigación se ha centrado en la educación ciudadana y la participación social, impacto social en los jóvenes de las tecnologías de la comunicación, e innovación educativa en la educación superior.

II. CONTENIDO

La Docencia Universitaria en Teoría de la Educación

La sociedad espera de la Universidad científicos y profesionales competentes.

1. Función docente.

- La función docente del profesor universitario es investigadora, y debe prestar especial atención a la enseñanza basada en competencias.
- El profesor universitario desarrolla tres funciones: el estudio, la docencia y la investigación.
- El estudio es algo inherente a su profesión y conviene que presida toda actividad del profesor universitario.
- Por otro lado, la investigación se beneficia notablemente de la enseñanza, por el esfuerzo que supone la síntesis de conocimientos.

- Por tanto, ser profesor universitario encierra las siguientes tareas: Unir a la competencia científica una formación didáctica adecuada; procurar que la comunicación de los contenidos se haga de manera precisa y adecuada mediante el uso de recursos pedagógicos a su alcance; motivar al alumno para que tome conciencia de su papel protagónico en su formación, y combinar la enseñanza grupal y la personalizada.
- *Lo fundamental no es que el docente cumpla con el programa o emplee las técnicas más significativas, sino que sea congruente y auténtico en relación con sus estudiantes.*
- *La labor docente hace referencia a la promoción de conocimientos en sus alumnos, a la suscitación de una auténtica formación intelectual y, a través de ella, a la formación y al desarrollo de las actitudes y habilidades precisas para el ejercicio profesional y ciudadano.*

2. Alumnado.

- Es tarea del docente universitario paliar, desde el principio, las lagunas de conocimiento, así como prestar atención al alumnado al detectar problemáticas personales y/o grupales.
- Es conveniente que el profesor posea una actitud de escucha atenta a las necesidades de los alumnos

3. Proyecto docente y metodología didáctica.

- Los objetivos:

- Es imprescindible saber hacia dónde se va y trazar un plan para conseguir la meta. Esto se traduce en trazar un proyecto educativo, un proyecto docente y unos objetivos.
- El método didáctico será el camino a seguir para alcanzarlo. El método entiende el aprendizaje como un proceso complejo, más allá de la memorización.
- Los planes de asignatura conviene que incluyan objetivos de dos tipos: a) de conocimientos, y b) de actitudes y habilidades.
- Conviene distinguir los objetivos que son propios de la materia (*específicos*) y los *generales* para lograr la colaboración en la construcción de aprendizajes con otras materias.
- Existen otras competencias a adquirir no relacionadas con una asignatura en concreto, sino que éstas son fruto del esfuerzo integrado de todo el proceso de formación.

- Las competencias genéricas o transversales:

- Son aquellas que se considera la Universidad debe estimular en todos los titulados.
- De acuerdo a encuestas realizadas, se seleccionaron las competencias transversales consideradas más importantes; destacan la capacidad de organización y planificación; el compromiso ético; la solución de problemas, y la toma de decisiones.

- Las competencias específicas:

- Incluyen conocimientos, destrezas y actitudes. Se plantean competencias técnicas y sociales. Las competencias que tuvieron una valoración superior son:
- Saber: Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en diferentes ámbitos; dominar las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos; reconocer los fundamentos y la metodología de evaluación y de la teoría del currículum.
- Saber hacer: Diseñar programas; plantear y aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico; participar, asesorar y gestionar en las organizaciones; evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación.

- El objetivo fundamental de la asignatura Teoría de la Educación es capacitar a los alumnos para analizar de manera adecuada la realidad educativa. En el momento presente, se tiende a resaltar la necesidad de enfoques interdisciplinarios. Estos enfoques deben suponer una mejora de la actuación práctica.

- Los objetivos específicos son diversos:

- Se intenta que el alumno adquiera conocimientos básicos de la acción y procesos educativos en los ámbitos formal, no formal e informal.
- Que el alumno obtenga conocimientos elementales sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas.
- Familiarizarle con los presupuestos y consecuencias de las teorías propuestas.
- Entender la conexión con la práctica y la realidad educativas.
- Que el alumno adquiera familiaridad con los textos de Teoría de la Educación.

4. Metodología de estudio.

Para alcanzar algunas orientaciones iniciales que faciliten el estudio del alumnado, pueden tratarse aspectos relativos a:

- El proceso del trabajo científico (como recopilación de materiales, sobre todo de carácter bibliográfico, la elaboración del guión, la recogida de datos y la redacción).
- La recogida y ordenación de datos y la preparación de fichas.
- La recogida de apuntes.
- Ejercicios de resumen.

5. Enseñanza basada en competencias.

- Encierra un hecho clave: La actividad formativa universitaria se centra en el aprendizaje activo del estudiante, no sólo en la actividad docente del profesor.
- Supone la adquisición de conocimientos, la suscitación de actitudes y el entrenamiento en destrezas o habilidades.
- A la formación universitaria no le basta una orientación profesional: requiere un enfoque formativo amplio que integre la formación intelectual, la aportación al conocimiento y la formación profesional.
- La programación de la materia diseñada por el profesor debe realizarse a partir del proyecto formativo.

Programación de la Asignatura de Teoría de la Educación

1. Temario.

- El diseño del programa de la asignatura no responde a un simple temario en el que se enumera una serie de cuestiones, sino que incluye unos objetivos, una metodología y una evaluación como un todo unitario.
- El propósito es que cada alumno adquiera una progresiva autonomía en su formación, desarrolle capacidades de reflexión, aprenda el manejo de lenguajes e instrumentos especializados, se familiarice con la documentación necesaria, y se desenvuelva en el ámbito científico y profesional.

2. Justificación del temario.

- La primera parte es importante pues contiene la presentación de la Teoría de la Educación como disciplina docente y disciplina científica.

- La segunda y tercera partes constituyen el sector central: Concepto de educación, actuación educativa, el sujeto de la educación, las dimensiones educativas del ser humano.
- La tercera parte son los agentes y escenarios educativos.
- La cuarta parte: Ciudadanía y Actuación Educativa, pretende proporcionar una visión de algunas de las temáticas más candentes en el mundo de hoy.

3. *El programa en su conjunto se quiere caracterizar por:*

- Un *corpus* de conocimiento articulado racionalmente y de recursos metodológicos.
- Un saber suficientemente comprensivo de la problemática educativa.
- Ocupa un espacio académico interdisciplinario que no abarca todos los horizontes del saber educativo especializado, pero sí las interacciones indispensables de cada uno de ellos.

III. VALORACIÓN CRÍTICA

La aportación pedagógica de este libro reside en la realización de un análisis concreto en una situación específica. La elección de una asignatura: Teoría de la Educación y su puesta en práctica con fundamentación didáctica, identifica las implicaciones del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.

Asimismo se consideran, en este análisis, las competencias propuestas en el Proyecto Tuning, basado en la Declaración de Bolonia.

La riqueza educativa de este libro, requiere aprovecharse como una estrategia didáctica en la conformación curricular de una asignatura, fundamentada y argumentada con base en principios pedagógicos. ■

Elvia Marveya Villalobos Torres

EDUCACIÓN DE LA SOCIABILIDAD

NAVAL, Concepción

Eunsa, Pamplona, 2009, 88 p.

Ante fenómenos contemporáneos como el individualismo, la falta de comunicación y la cooperación social, la educación de la sociabilidad es un tema emergente en la pedagogía de la ciudadanía. ¿Su núcleo central? La competencia social y cívica.

El estudio de algunos aspectos clave para el desarrollo de la sociabilidad y su relación con la acción social, expresada en la capacidad de comunicación y participación, es el tema central de la obra de Concepción Naval que aquí se reseña.

En la primera parte del texto, la autora plantea la tesis que sustenta la educación de la sociabilidad. Una tesis que, por una parte, se orienta a resaltar la importancia de un adecuado desarrollo y crecimiento de la sociabilidad personal y social, y que por otra, se dirige a fundamentar la acción social en su vertiente de comunicación y participación en el cultivo de cuatro dimensiones de la persona: la afectividad, la memoria, la imaginación y los intereses, dimensiones que a su vez Naval asocia con el desarrollo de virtudes sociales, en la clásica descripción que realiza Aristóteles en la **Ética a Nicómaco**.

Así pues, la autora propone que la educación de la sociabilidad se sustenta en un proceso que inicia con un momento de conocimiento, dando lugar a imágenes sociales (educación de la imaginación); se sigue un momento de valoración que genera actitudes que implican un componente afectivo y una disposición a obrar (educación de la afectividad y de

la memoria, y educación de los intereses); para que surja una actuación propiamente dicha, que es comunicación y cooperación (educar para la comunicación, el diálogo y la cooperación). La autora realiza un ejercicio de asociación de la educación de la afectividad con las virtudes de la templanza, la fortaleza, el honor, la necesidad de ser valorado; la educación de la memoria con las virtudes de piedad y de gratitud; la educación de la imaginación con la prudencia, la justicia y la veracidad; la educación de los intereses, con la aceptación de la autoridad y de las normas, y la liberalidad, y por basarse la educación de los intereses en la educación de la afectividad, también la relaciona con la virtud de la veracidad; finalmente, asocia la educación para la comunicación y la cooperación con las virtudes de la afabilidad, la cordialidad, la liberalidad, la gratitud y la reparación.

El esquema arriba expuesto se explica a lo largo del apartado dos del libro. Ahí Concepción Naval argumenta que:

1. La educación de la afectividad se desarrolla a partir de unos rudimentos de la sociabilidad y en un marco de constante formación de sanos lazos afectivos y sociales que fortalecen las relaciones humanas.
2. La educación de la memoria, cuya importancia educativa de la dimensión social de la persona humana radica en la capacidad para hacer realidad proyectos personales y colectivos a partir de la aceptación del pasado (de ahí el valor que poseen los recuerdos que se guardan de la infancia).
3. La educación de la imaginación. Junto a la memoria, la imaginación es una capacidad que merece especial atención en el mundo educativo contemporáneo, afirma Concepción Naval. Por tanto, la suscitación de la creatividad, tan necesaria en la vida personal y social, se asocia a la educación de la imaginación y a las virtudes que integra (veracidad, prudencia y justicia).
4. La educación de los intereses consiste en formar a la persona en la valoración de la realidad; ello implica interesarse por algo e interesarse por algo realmente interesante. De ahí que para el descubrimiento

de la realidad, la autora apunte hacia una primera condición: la actitud. La estrecha relación surgida entre afectos e intereses es obvia, nos interesamos por lo que queremos y queremos lo que nos interesa, cuestión que se realiza de manera natural a través del ejemplo de los más próximos, del *ethos* o del ambiente de la comunidad donde estamos insertos, lo mismo que a través de la amistad.

El apartado tres del libro explica cómo las cuatro dimensiones básicas para la formación de la sociabilidad son la base para la acción social, con dos grandes vertientes complementarias: la comunicación y la cooperación, toda vez que lo que une en la convivencia humana son las palabras y las acciones, que encierran dentro de sí un concepto más profundo: la participación.

La necesidad de interdependencia en el ser humano remite a la solidaridad como empeño constante por el bien común, que es de todos y de cada uno. Como hábito, la solidaridad se materializa en la disposición a la cooperación, la colaboración y la participación, manifestaciones de la natural sociabilidad humana.

Para acertar en esta tarea, afirma la autora, necesitamos desarrollar virtudes sociales que favorezcan esas disposiciones naturales. Junto a la solidaridad, se destaca la importancia de la acción social, la justicia, la necesidad de corregir como virtualidad formativa y el respeto, base de la convivencia cívica. Así, concluye Concepción Naval, se apunta a una «pedagogía paradójica» (utilizando el propio término de la autora), porque en el aprendizaje de la sociabilidad se manifiesta la necesidad de la acción social orientada por una actitud central en la educación (del educador y del educando): la esperanza, que posibilita educar en el presente, de cara al futuro.

La modernidad ha adormecido en gran parte, la conciencia de los deberes sociales y ha relegado los compromisos nacidos de la sociabilidad en aquellos que tienen dificultad para preocuparse de las cosas ajenas, por vivir consagrados exclusivamente a sus intereses particulares. Con la pertinencia y claridad que caracterizan a Concepción Naval para tratar temas educativos actuales y con su compromiso para

proporcionar alternativas educativas reales a problemas sociales contemporáneos, **Educación de la sociabilidad** contribuye notablemente a superar o al menos paliar, como ella misma señala, el individualismo, la falta de comunicación y de cooperación social, fomentando mediante el desarrollo de virtudes sociales, una adecuada apertura a la sociabilidad en todos los ámbitos formativos. ■

Mónica del Carmen Meza Mejía

**PUBLICACIONES DE
LA ESCUELA
DE PEDAGOGÍA**



La autoestima de tu hijo

QUINTANILLA MADERO, María Beatriz

Ed. Minos III Milenio,

México, 2009, 150 p.

La autoestima es una dimensión que evalúa el concepto que la persona tiene de sí misma y sobre todo al concepto que uno tiene de su propio valor como persona. Una autoestima baja puede provocar inseguridad y temor para enfrentar la vida. Puede hacer que el niño se vuelva apocado y no desarrolle todo su potencial. Por eso, a la hora de educar, hay que pensar en que el niño está en proceso de formación, y

que todas las influencias que recibe son importantes, sobre todo las que provienen de la propia familia, porque a los hijos, lo que más les importa, es ser valiosos para sus padres y saber que sus padres están orgullosos de ellos. **La autoestima de tu hijo** es un libro indispensable para los padres y educadores que quieren ayudar a sus hijos a convertirse en personas valiosas y fomentar en ellos una autoestima positiva que les permita afrontar la vida con optimismo y seguridad.



Prevenir el *bullying* desde la familia

GUERRA DE ALCÁNTARA, Martha

Ed. Minos III Milenio,

México, 2009, 134 p.

El libro aporta a los padres de familia y educadores interesados en el *bullying* (acoso escolar), elementos para la reflexión acerca de éste y su prevención. Ofrece también, estrategias para que los padres de familia puedan conocer y encontrar soluciones al problema. Se aborda el tema desde el conocimiento del propio adolescente hasta la implementación de acciones en el ámbito familiar, incluyendo la participación de la escuela.



Decisiones y recursos familiares

TENORIO DE MORENO, Gloria

Ed. Minos III Milenio, México, 2009, 112 p.

Hoy nos enfrentamos a un mundo cambiante. Los recursos que existen en nuestra vida no son la excepción: antes ni se imaginaba la escasez de aire puro, las horas del día eran suficientes, nadie imaginaba que el hombre pudiera acabar con la naturaleza y el mundo era demasiado grande para preocuparse; hoy todo esto ha cambiado.

Ante esta realidad vale la pena preguntarse, ¿los problemas de recursos se deben a la escasez o a que el

hombre no ha sabido aprovecharlos y respetarlos a lo largo de la historia?

Al mismo tiempo nos damos cuenta de que la familia es la primera escuela del ser humano, donde aprende a trabajar, a compartir, a preocuparse por el otro, a respetar a los demás y a lo que lo rodea, por tanto, la solución al problema de los recursos comienza en la familia.

El objetivo de este libro es proporcionar herramientas para la toma de decisiones y la administración de recursos en el hogar, de modo que sean al mismo tiempo medios para el desarrollo integral de todos y cada uno de los integrantes de la familia.



Matrimonio: más allá de lo evidente

ESPONDA JONES, Gabriela

Ed. Minos III Milenio, México, 2009, 128 p.

¿Por qué nos sentimos atraídos por una persona y no por otra? ¿Por qué la «magia» del principio tiende a desaparecer? ¿Por qué no debemos tomar decisiones ni hacer compromisos cuando más enamorados estamos? ¿Por qué las expectativas pueden ser venenos para la relación marital? ¿Podemos cambiar lo que no nos gusta del otro? Estas preguntas y otras muchas, encuentran contestación en las páginas de este libro. Las respuestas nos llevan de la mano a comprender que el amor no muere de manera espontánea: muere

de desconocimiento y de incompreensión.

El conocimiento del amor es una clave importante para tener una relación duradera y satisfactoria. Este libro ofrece de manera sencilla y clara justamente eso: claves para fortalecer y vitalizar la relación conyugal.

**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 y 13
de Nueva Época, años 2001, 2002, 2003 2004, 2005,
2006, 2007, 2008 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 agosto 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.